

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS
DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN**

DOCTORANDA: Claudia Pauline Martínez Celis

DIRECTORA: Dr.ª D.ª M.ª Pilar Núñez Delgado

GRANADA, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Claudia Pauline Martínez Celis
D.L.: GR 577-2013
ISBN: 978-84-9028-396-7

TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Claudia Pauline Martínez Celis

Universidad de Granada

La presente Tesis doctoral ha sido realizada por la licenciada D.^ª Claudia Pauline Martínez Celis, bajo la dirección de la Dra. D.^ª M.^ª del Pilar Núñez Delgado, para aspirar al grado de Doctora.

Granada, septiembre de 2012

Fdo. Claudia Pauline Martínez Celis

M.^ª del Pilar Núñez Delgado, Doctora en Filosofía y Letras y Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, como directora de la tesis presentada para aspirar al título de Doctora por D.^ª Claudia Pauline Martínez Celis,

HACE CONSTAR:

Que la tesis titulada *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación* realizada por la citada doctoranda reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Granada, septiembre de 2012

Fdo. M.^ª del Pilar Núñez Delgado

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
1. Significado y relevancia del tema	19
2. Objetivos de este trabajo	21
3. Métodos y fuentes	23
4. Estructura del trabajo	24
5. Agradecimientos	25
PRIMERA PARTE: BASES TEÓRICAS	27
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTOS GENERALES SOBRE LA COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD EL SIGLO XXI Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	29
1. Sentido y fines de la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI	29
2. Aspectos epistemológicos: el lenguaje, las lenguas y la comunicación en la sociedad actual.	33
<i>2.1. Lenguaje, lengua y comunicación: del estudio del objeto al interés por el uso</i>	33
<i>2.2. Lingüística y ciencias de la comunicación</i>	38
<i>2.3. Aportaciones de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de lenguas</i>	43
3. Aspectos psicopedagógicos: teorías del aprendizaje y su incidencia sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas	50
4. Aspectos didácticos: modelos y enfoques didácticos del aprendizaje del español como lengua extranjera	55
<i>4.1. Delimitación terminológica: “primera lengua” o “lengua materna”, “segunda lengua”, “lengua extranjera”</i>	56
<i>4.2. Características de la adquisición de la lengua materna (APL) y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas (ASL)</i>	58
<i>4.3. Modelos de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras</i>	62
<i>4.3.1. Los modelos sociolingüísticos</i>	62
<i>4.3.2. Los modelos lingüísticos</i>	64
<i>4.3.3. Los modelos cognitivos</i>	68
<i>4.4. Métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas</i>	71
<i>4.5. Los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas</i>	74
<i>4.6. Otros paradigmas de cuño comunicativo</i>	77
<i>4.7. ¿El fin de los métodos?</i>	80
Referencias bibliográficas	81

CAPÍTULO 2	89
FUNDAMENTOS REFERIDOS A LA EPISTEMOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN ORAL	
1. La comunicación oral y la oralidad: definición y características.	89
2. Oralidad y escritura: semejanzas y diferencias entre comunicación oral y comunicación escrita	92
3. La tecnología y su influencia en la oralidad	96
4. Oralidad y comunicación oral	98
5. Las habilidades orales: expresión oral (hablar) y comprensión oral (escuchar). La interacción y la mediación como destrezas orales	101
5.1. La expresión oral: hablar	102
5.1.1. El proceso de expresión oral	103
5.1.2. Expresión oral y situación comunicativa	108
5.1.3. La expresión oral y la integración de destrezas	109
5.2. La comprensión auditiva	110
5.2.1. Características de la escucha	110
5.2.2. El proceso de comprensión auditiva	111
5.3. La interacción y la mediación como destrezas orales	117
5.4. La competencia oral y el aprendizaje comunicativo de lenguas	120
6. Los textos orales	122
Referencias bibliográficas	124

CAPÍTULO 3	
MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: DIRECTRICES EDUCATIVAS SOBRE COMUNICACIÓN ORAL Y SOBRE TECNOLOGÍA	127
1. Importancia actual del español como lengua extranjera	127
2. El español en los Estados Unidos de América	129
3. Aspectos normativos y curriculares para la enseñanza del español en los Estados Unidos: los <i>Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras</i> y los <i>Lineamientos de competencia</i> del American Council for the Teaching of Foreign Languages	135
4. Las destrezas orales en el marco curricular de los programas de español como lengua extranjera en los Estados Unidos	142
4.1. La expresión oral	147
4.2. La comprensión oral	150
4.3. Evaluación de la expresión y la comprensión orales según la propuesta del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)	153
5. La tecnología digital y la enseñanza del español como lengua extranjera en los Estados Unidos	160
5.1. El uso de la tecnología para el aprendizaje de lenguas: el Plan Nacional de Educación Tecnológica de 2010 (NETP): <i>Transforming American Education: Learning Powered by Technology</i>	163

5.2. Los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para Estudiantes y Maestros: el proyecto NETS	166
5.2.1. El proyecto NETS y las características del maestro en la era digital	167
5.2.2. Características del aprendiz de la era digital	171
Referencias bibliográficas	173
CAPITULO 4	
FUNDAMENTOS REFERIDOS A LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	177
1. Introducción	177
2. La competencia oral en la enseñanza del español como lengua extranjera	178
3. Un modelo de competencia oral para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera basado en niveles de progreso	187
4. Enfoques, métodos y metodologías que favorecen el desarrollo de la competencia oral	192
4.1. La enseñanza de lenguas mediante tareas y las destrezas orales	192
4.2. El aprendizaje basado en proyectos	196
4.3. La enseñanza de lenguas a través de recursos tecnológicos	201
5. Actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia oral	204
5.1. Características de las actividades de comunicación oral	207
5.2. Tipología de las actividades de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y su incidencia en el desarrollo de la competencia oral	209
5.3. Diseño de actividades de lengua oral mediante herramientas tecnológicas	215
6. Recursos y materiales para la didáctica de la lengua oral	218
7. La evaluación de la competencia oral en lengua extranjera	221
Referencias bibliográficas	226
CAPÍTULO 5	
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	233
1. Las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual	233
1.1. Aproximación al concepto de sociedad de la información: caracteres	233
1.2. Implicaciones económicas y sociales de las tecnologías de la información y la comunicación	237
1.3. Implicaciones éticas y educativas de las tecnologías de la información y la comunicación: la brecha digital y la alfabetización tecnológica	240

2. El aprendizaje en la era digital	245
2.1. <i>La integración de la tecnología en los procesos educativos: mitos y realidades</i>	247
2.2. <i>Principales repercusiones de las tecnologías en el ámbito educativo: modelos de aprendizaje y principios didácticos</i>	251
3. La enseñanza-aprendizaje de lenguas en la sociedad tecnológica	262
3.1. <i>Los nuevos entornos de aprendizaje lingüístico</i>	263
3.2. <i>Del aprendizaje de lenguas asistido por el ordenador al aprendizaje asistido por las tecnologías móviles</i>	270
3.2.1. <i>La Web 2.0: una nueva red en la red</i>	270
3.2.2. <i>La Web móvil 2.0</i>	273
4. Posibilidades didácticas de la Web2.0 y la Web 2.0 móvil en el desarrollo de la competencia oral	283
4.1. <i>Las redes sociales</i>	289
4.1.1. <i>Las redes sociales como facilitadoras del desarrollo de las competencias discursiva, multicultural y plurilingüe</i>	290
4.1.2. <i>Recursos de las redes sociales para el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)</i>	296
4.2. <i>Los blogs o bitácoras</i>	299
4.2.1. <i>Posibilidades de uso de los blogs en la clase de Español como Lengua Extranjera</i>	302
4.2.2. <i>Los blogs y las habilidades de expresión y comprensión escritas</i>	305
4.2.3. <i>Los blogs y el diseño de actividades orales</i>	306
4.3. <i>Podcasting: el contenido en el bolsillo</i>	309
4.3.1. <i>Los podcast y el desarrollo de la competencia oral en la clase de lenguas extranjeras</i>	312
4.3.2. <i>Otras posibilidades didácticas de los podcast</i>	316
4.4. <i>Las wikis</i>	319
4.5. <i>El chat, el videochat y la mensajería instantánea</i>	324
4.6. <i>Software, recursos y herramientas de vídeo para mejorar la comprensión y expresión orales</i>	326
4.7. <i>Software y herramientas para presentaciones orales</i>	330
4.8. <i>Software y herramientas para videoconferencias</i>	331
5. A modo de síntesis reflexiva	333
Referencias bibliográficas	335
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	349
CAPÍTULO 6	
DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	351
1. Origen y justificación de la investigación: revisión de estudios precedentes	351
2. Objetivos de la investigación	355

3. Tipo de investigación	357
4. Contexto del estudio	358
5. Hipótesis de investigación	359
6. Sujetos experimentales	364
7. Proceso y fases	366
8. Variables e instrumentos de investigación utilizados	368
8.1. <i>Variables extrañas o intervinientes</i>	368
8.2. <i>Las variables dependientes</i>	373
8.3. <i>La variable independiente</i>	373
8.4. <i>Listado del total de las variables y denominaciones abreviadas</i>	374
9. Instrumentos de recolección de datos y escalas de medición de variables	375
9.1. <i>Variables intervinientes y variables independientes: cuestionario de para recoger información sobre usos y percepciones del alumnado antelas herramientas tecnológicas</i>	375
9.1.1. <i>Objetivos y diseño del cuestionario inicial</i>	376
9.1.2. <i>Diseño del cuestionario</i>	377
9.1.3. <i>Validación del cuestionario</i>	386
9.2. <i>Variables dependientes: instrumentos de recolección de datos y de medidas</i>	391
9.2.1. <i>Pre-test y Postest 1: Entrevista estandarizada</i>	391
9.2.1.1. <i>Escalas de observación de la competencia discursiva oral en el Pre-test y Postest-1</i>	396
9.2.2. <i>Postest 2: Entrevista semiestructurada</i>	405
9.2.2.1. <i>Escalas de Observación de la competencia discursiva oral en el Postest-2</i>	406
10. Tareas, materiales de instrucción y recursos tecnológicos utilizados	407
10.1. <i>Diseño del programa de intervención para el desarrollo de la competencia oral a través del uso de herramientas tecnológicas</i>	408
10.2. <i>Procedimiento de trabajo con los contenidos léxicos, gramaticales y culturales mediante el uso de herramientas tecnológicas en el grupo experimental</i>	413
11. Estudios estadísticos realizados	425
Referencias bibliográficas	428
CAPÍTULO 7	435
RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL	
1. Estudios realizados sobre el cuestionario y resultados obtenidos	435
2. Resultados obtenidos para el objetivo 1: motivación y actividades preferidas	440
2.1. <i>Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.1.: motivaciones del alumnado para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera</i>	440
2.2. <i>Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.2.:</i>	443

autonomía y compromiso del alumnado con su aprendizaje	
2.3. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.3.:	445
actividades de expresión e interacción orales preferidas	
2.4. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.4.:	448
actividades de comprensión oral preferidas	
3. Resultados obtenidos para el objetivo 2: opiniones del alumnado sobre su competencia oral en ELE	449
3.1. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.1.:	449
opinión del alumnado sobre la importancia de las habilidades comunicativas	
3.2. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.2.:	450
habilidades más trabajadas en casa	
3.3. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.3.:	452
opinión del alumnado sobre el grado de dificultad de algunos componentes de las destrezas orales	
3.4. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.4.:	543
participación en actividades orales en clase	
3.5. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.5.:	455
nivel de competencia oral del alumnado	
4. Resultados obtenidos para el objetivo 3: percepciones del alumnado sobre el uso de las tecnologías digitales para la práctica y evaluación de la competencia oral en clase de ELE	456
4.1. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.1.:	456
opiniones sobre el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia oral en ELE	
4.2. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.2.:	458
grado de conocimiento y uso de recursos tecnológicos por parte de los sujetos participantes	
4.3. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.3.:	461
opiniones y actitudes en relación con el uso de herramientas digitales para la evaluación de la competencia oral	
4.4. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.4.:	462
opinión del alumnado sobre el valor pedagógico del uso de herramientas digitales en la clase de ELE	
Referencias bibliográficas	465
CAPÍTULO 8	467
ESTUDIO INTERGRUPOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL	
1. Análisis de frecuencia y relación entre las variables intervinientes: datos descriptivos, estudio y comentario	467
2. Análisis de frecuencia y relación entre las variables dependientes: datos descriptivos, estudio y comentario	476
2.1. Variables dependientes en el pre-test	477
2.1.1. Datos de la variable Comprensión oral en el pre-test para el estudio intergrupos	477

2.1.2. Datos de la variable Coherencia discursiva en el pre-test para el estudio intergrupos	479
2.1.3. Datos de la variable Pronunciación y fluidez en el pre-test para el estudio intergrupos	481
2.1.4. Datos de la variable Corrección gramatical en el pre-test para el estudio intergrupos	483
2.1.5. Datos de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el pre-test para el estudio intergrupos	485
2.1.6. Datos de la variable Adecuación social y cultural en el pre-test para el estudio intergrupos	487
2.2. Contraste de hipótesis, comparación de puntuaciones medias y significación estadística para los grupos experimental y control en el pretest	489
2.3. Variables dependientes en el postest-1	495
2.3.1. Datos de la variable Comprensión oral en el postest-1 para el estudio intergrupos	495
2.3.2. Datos de la variable Coherencia discursiva en el postest-1 para el estudio intergrupos	498
2.3.3. Datos de la variable Pronunciación y fluidez en el postest-1 para el estudio intergrupos	501
2.3.4. Datos de la variable Corrección gramatical en el postest-1 para el estudio intergrupos	503
2.3.5. Datos de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el postest-1 para el estudio intergrupos	506
2.3.6. Datos de la variable Adecuación social y cultural en el postest-1 para el estudio intergrupos	509
2.4. Contraste de hipótesis, comparaciones de medias y su significancia estadística para los grupos experimental y control en el postest-1	511
2.5. Resultados del postest-2 de seguimiento complementario al pretest y al postest-1	517
2.5.1. Estadísticos descriptivos del postest-2 de seguimiento complementario al pretest y al postest-1 para los grupos experimental y control	517
2.5.2. Diferencia de puntuaciones medias entre los grupos experimental y de control para el postest-2	519
3. Estudio de correlaciones y análisis factorial	524
3.1. Estudio de correlaciones	524
3.2. Análisis factorial	532
4. Análisis de regresión	534
4.1. Relación entre Promedio del estudiante y Puntuación en el postest	535
4.2. Relación entre Sexo y Puntuación en el postest	537

CAPÍTULO 9

ESTUDIO INTRAGRUPOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL	539
1. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el postest en las diversas categorías de la competencia oral	540
1.1. <i>Datos descriptivos y comparación de medias del grupo experimental en el pretest y el postest</i>	540
1.2. <i>Diferencia de puntuaciones medias en el grupo experimental entre el principio y el final de la implementación del programa de lengua oral</i>	546
2. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental en el postest-1 y el postest-2 en las diversas categorías de la competencia oral	552
2.1. <i>Datos descriptivos y comparación de medias del grupo experimental en el postest-1 y el postest-2</i>	552
2.2. <i>Diferencia de puntuaciones medias en el postest-1 y el postest-2 del grupo experimental</i>	559
3. Análisis del rendimiento de cada sujeto del grupo experimental en el pretest y en el postest-1	564
4. Análisis de los resultados del grupo experimental según la variable Sexo	578
5. Resultados principales en la evolución del grupo control	581
5.1. <i>Datos descriptivos y comparación de medias del grupo control en el pretest y el postest</i>	582
5.2. <i>Diferencia de puntuaciones medias del grupo control al principio y al final de la investigación</i>	583

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES PRINCIPALES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES	587
1. Introducción	587
2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intergrupos	588
2.1. <i>Conclusiones referidas a la competencia inicial de los grupos experimental y control</i>	588
2.2. <i>Conclusiones referidas a las hipótesis sobre el postest-1</i>	589
2.3. <i>Conclusiones referidas a las pruebas de seguimiento o postest-2</i>	591
3. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intragrupos	592
3.1. <i>Conclusiones sobre las hipótesis referidas al postest-1</i>	592
3.2. <i>Conclusiones sobre las hipótesis referidas a la prueba de seguimiento (postest-2)</i>	594
4. Conclusiones sobre los resultados del rendimiento de los sujetos del grupo experimental	597
5. Conclusiones sobre la variable interviniente Sexo	598
6. Principales aportaciones del estudio	598
7. Implicaciones didácticas	599

8. Limitaciones de la investigación	601
9. Prospectiva investigadora	603
Referencias bibliográficas	605
BIBLIOGRAFÍA	607
ANEXOS	641
ANEXO I: <i>Lineamientos de desempeño oral de la ACTFL</i>	643
ANEXO II: <i>100 herramientas TIC para el aprendizaje</i>	649
ANEXO III: <i>Ejemplo del sistema de calificaciones electrónico ASPEN</i>	653
ANEXO IV: <i>Material complementario de instrucción y práctica usado durante el desarrollo del programa de intervención para el desarrollo de la competencia discursiva oral mediante TIC</i>	654
ANEXO V: <i>Listado de figuras por capítulos</i>	673

INTRODUCCIÓN

1. Significado y relevancia del tema

El tema de esta investigación está directamente relacionado con una iniciativa de incorporación de las tecnologías en las instituciones educativas del sistema escolar del condado de Cherokee en el estado de Georgia, Estados Unidos, en el que se desempeña laboralmente la doctoranda y donde se llevó a cabo la investigación empírica. Nuestra labor como docente en este sistema escolar comenzó hace diez años. Durante este periodo de tiempo hemos presenciado una revolución educativa respecto a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos y en el sistema de evaluación –acompañado de un firme compromiso de entrenamiento y formación docente al respecto– con el fin de poner el sistema educativo a la vanguardia de los retos y las exigencias de la sociedad del siglo XXI ofreciendo una educación de calidad y altamente competitiva.

Esto, por supuesto, no solo ha cambiado las perspectivas educativas y las prácticas pedagógicas en áreas de conocimiento como las matemáticas y las ciencias, sino que además ha modificado la percepción que se tenía sobre el aprendizaje de otras lenguas distintas al inglés y la necesidad de alfabetización tecnológica y digital. De allí que en los últimos diez años se haya generado una alta demanda por parte de los estudiantes de educación secundaria de cursos en lenguas extranjeras que les permitan el ingreso en la universidad y les brinden mayores oportunidades laborales, en una sociedad por naturaleza étnica y culturalmente diversa.

La fuerte inversión en recursos tecnológicos que incluye el equipamiento de las aulas con pizarras interactivas, laboratorios móviles de ordenadores para estudiantes y ordenador portátil personal para profesores, sistemas de respuesta interactiva, acceso *Wi-Fi* en el campus, así como la formación en tecnología de estudiantes y docentes, han despertado la necesidad en los profesores de idiomas de reevaluar, adaptar y transformar los métodos y enfoques usados, así como las prácticas didácticas tradicionales, para estar a la altura de las nuevas exigencias tanto del sistema escolar como de las instituciones que regulan los currículos de lenguas extranjeras, como el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL por su siglas en inglés) y los estándares curriculares de la Comisión Profesional del Estado de Georgia (GPS).

Bajo estos presupuestos adquiere sentido nuestro interés por llevar a cabo un proceso investigativo en un ámbito que si bien ya cuenta con una trayectoria a nivel global, recién se empieza a abrir camino en nuestro contexto educativo: la integración tecnológica en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Aunque existen muchos trabajos de investigación en esta área, la mayoría de ellos se han llevado a cabo en ámbitos de educación superior, y hasta hace muy poco se han empezado a generar iniciativas de programas pilotos en el contexto de la educación secundaria, entre otras cosas, debido a las rígidas medidas legales que la regulan.

En este contexto, nuestro estudio aparece como precursor en el área de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en lo que a la integración de enseñanza y tecnología se refiere. Si bien cada vez son más los profesores abiertos a la exploración de las posibilidades que la tecnología ofrece a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, no obstante, son escasos los estudios empíricos que se han llevado a cabo al respecto.

Como era de esperar, el impacto de la tecnología ha alcanzado ámbitos educativos como el de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, de tal manera que se ha ido incorporando como un tema recurrente en las reflexiones y prácticas didácticas y pedagógicas. Su inclusión en los planes curriculares y en el trabajo en las aulas lo convierte en objeto de interés para la investigación y en tópico obligado de los más recientes congresos, simposios y cursos de actualización profesional.

Aunque el estudio del uso del ordenador en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas –conocido como ELAO (Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador)– ya había nacido como una disciplina científica desde la aparición en 1977 del microordenador (*microcomputer*) *Apple II*, como señala Ruipérez (2004), con importantes trabajos de investigación en el campo de la lingüística aplicada de implicación directa para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas; sin embargo, los constantes avances en el ámbito de la información y la comunicación han llevado a un replanteamiento del foco de interés investigador, que ha pasado del uso de la multimedia en la clase de lenguas al uso de la *World Wide Web*, *WWW* (telaraña mundial) hasta las más recientes herramientas de información y comunicación de la así denominada *Web Social* o *Web 2.0* (Red 2.0) y la red móvil.

De la primera línea de investigación de la ELAO o CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), cuyo interés principal radica en el uso de recursos multimedia e Internet, se cuenta con un vasto repertorio de artículos, estudios, monografías y revistas especializadas en el tema. Entre otras, las serias investigaciones de Carol Chapelle (2001) sobre las aplicaciones de los ordenadores en la adquisición de lenguas, así como la abundante bibliografía, tanto en inglés como en español, ratifican las evidentes ventajas que el ordenador y el uso de Internet ofrecen para el aprendizaje de lenguas y

para el trabajo de investigadores y docentes en el campo de la enseñanza y la evaluación. Sin embargo, los estudios sobre las aplicaciones de las herramientas de la Web 2.0, apenas se empiezan a generar, aunque sus usos e implicaciones ya se hacen evidentes en el aula de idiomas. Por una parte, este acercamiento aún tímido a estas herramientas es generado por la novedad de las mismas y por su carácter cambiante o de permanente estado *beta*, es decir, en prueba, lo que no ofrece mayor seguridad ni permanencia de las herramientas como tales; pero, por otro lado, también se da por el desconocimiento por parte de los maestros de las herramientas o por la falta de datos rigurosos sobre su potencial para promover habilidades y estrategias de aprendizaje.

2. Objetivos de este trabajo

Durante los últimos años han tenido lugar numerosos cambios en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con alguna incidencia en el tipo de tareas y proyectos que se generan en el interior de la clase y los cursos de ELE. A pesar de la creciente popularidad que ha alcanzado el uso de estas nuevas tecnologías en el aula de lenguas, hasta el momento no existen suficientes criterios didácticos para su adecuada aplicación y evaluación, limitando –y en ocasiones anulando– el enorme potencial que tienen estas herramientas en el campo educativo. Aunque corresponde a los maestros comprometerse de manera activa y planeada con la apropiada explotación de estos recursos con fines didácticos, son los investigadores los llamados a esclarecer el panorama de este nuevo y complejo paradigma. Bajo este argumento, hemos decidido proponer un trabajo de investigación que nos permita abordar desde una perspectiva didáctica el aprendizaje del español como lengua extranjera sustentado en el uso de herramientas tecnológicas de última generación.

Para el abordaje juicioso de la problemática hemos partido de una serie de preguntas cuyos aspectos básicos se intentan esclarecer a lo largo del trabajo de investigación que presentamos. Debido a que pueden ser muchos los interrogantes, nos centraremos en aquellos que señalan en concreto las aplicaciones y la presumible potencialidad de las TIC para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE). Partimos, por lo tanto, de las siguientes cuestiones que van de lo general a lo particular:

1. ¿Cuáles son las conexiones entre la enseñanza-aprendizaje del ELE y el aprendizaje basado en la tecnología?
2. ¿Cómo afectan las TIC la pragmática de la comunicación y el desarrollo de la lengua oral?

3. ¿Cuáles son las TIC y los recursos tecnológicos más apropiados para el desarrollo de la comprensión y la expresión oral en la clase de ELE?
4. ¿De que manera la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje obliga a repensar los enfoques, métodos, diseño curricular, la evaluación y el mismo papel del maestro, del alumno y de las instituciones educativas?
5. ¿Qué potencial motivador aportan? ¿Aportan otras ventajas?
6. ¿Cómo evaluar el verdadero impacto que tienen las TIC en la adquisición del español como lengua extranjera y en concreto en la competencia discursiva oral?

Partimos del presupuesto de que las TIC tienen un gran potencial educativo y de que su adecuado uso propicia el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque el surgimiento de la mayoría de las herramientas y recursos no haya tenido en su origen una intención didáctica. En la actualidad las TIC cuentan con un amplio repertorio de herramientas y recursos cuyo acceso y uso, en su mayoría, son de carácter libre y gratuito. No obstante, hemos decidido enfocar nuestro estudio en aquellas tecnologías que por su naturaleza pueden tener algún impacto en el trabajo didáctico sobre la comprensión y la expresión oral y su consecuente proceso de evaluación.

De esta manera, el objetivo central de esta tesis ha sido el de explorar el impacto didáctico que algunas herramientas digitales de la Web 2.0 y la Web 2.0 móvil pueden tener en el desarrollo de la competencia discursiva oral en estudiantes de tercer nivel de español como lengua extranjera de la escuela de secundaria de Etowah. Como la oferta de herramientas es muy amplia, nos hemos centrado solo en algunas de ellas, aunque con la intención de que la propuesta de uso que se haga pueda ser transferible a cualquiera de las otras herramientas que no han sido consideradas aquí.

Parte de nuestro objetivo investigativo ha sido también generar un modelo de intervención didáctica que pueda servir de ejemplo para iniciativas en el diseño de programas de instrucción, de materiales didácticos, de explotación de recursos y de evaluación, en este caso, de la competencia oral de los aprendices de lengua. Además, esperamos que la fundamentación teórica que ilumina y orienta la trayectoria investigativa de la tesis aporte un punto de partida sólido que permita que las iniciativas que se generen a partir de este sean sistemáticamente estructuradas e integradas en el marco general de la didáctica de las lenguas extranjeras, puesto que la configuración epistémica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se configura a partir del permanente contraste entre los presupuestos teóricos de partida y su validación práctica en las aulas por medio de procesos de trasposición didáctica.

El trabajo que presentamos aquí se ubica precisamente en esa línea por cuanto se trata de validar unos principios teóricos sobre el desarrollo de la lengua oral y

principios pedagógicos sobre el diseño de actividades de base tecnológica mediante la implementación de un programa de desarrollo de la competencia discursiva oral, configurándose de esta manera una relación sistemática entre teoría y práctica situando este trabajo en el ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y en la línea investigativa de la CALL (*Computer Assisted Language Learning*).

3. Método y fuentes

Para el desarrollo de este trabajo se ha acudido a diversas fuentes. Para la fundamentación teórica se han utilizado principalmente fuentes bibliográficas en inglés tanto en formato electrónico como en papel. La mayor parte de las fuentes electrónicas provienen de la suscripción a revistas en línea, de la base de datos del sistema de bibliotecas de Georgia (GIL) y de las redes electrónicas de la Universidad de Granada. Las fuentes en papel fueron adquiridas a través de la biblioteca de la Universidad Estatal de Kennesaw, en Georgia (*Kennesaw State University*) y mediante el sistema de préstamo entre bibliotecas de las universidades en el estado de Georgia. Otras fuentes fueron descargadas en su formato digital a través de *Amazon Kindle*. Los lineamientos de desempeño y los documentos curriculares fueron descargados directamente del sitio en la red de ACTFL mediante la membresía en esta asociación y de la página web del Departamento de Educación de Georgia (georgiastandards.org).

Para la parte empírica, además de la bibliografía examinada y que se cita en sus lugares correspondientes, se utilizaron los materiales orales producidos por los sujetos experimentales mediante el uso de plataformas en línea como *Voicethread*, *Voxopop*, *Vocaroo*, entre otras, y de software de audio como *Audacity* o de aplicaciones de audio móviles como *Evernote*. Los recursos empleados también incluyen el trabajo de práctica de vocabulario y gramática realizado por los estudiantes en sitios web como *Wordplay*, *Conjuguemos* y *Quia*. La mayor parte de los productos fueron compartidos a través del repositorio de la clase en la plataforma *Wikispaces*.

Nos parece pertinente agregar que esta investigación es esencialmente de cuño cuantitativo porque nos ha parecido que, dada la falta de precedentes directos, permite un acercamiento más adecuado al fenómeno estudiado. Por tratarse de un estudio *cuasi-experimental*, las muestras no son grandes ni escogidas aleatoriamente, sino que se escogieron dos grupos de sujetos ya estructurados institucionalmente en un curso de lengua extranjera.

4. Estructura del trabajo

Tras la introducción a este trabajo que presenta los objetivos y la estructura del mismo, el contenido lo hemos organizado en dos partes: la primera abarca la fundamentación teórica, en el que se dilucidan los presupuestos teóricos y metodológicos sobre los que se estructura el programa de intervención; la segunda explica la metodología seguida y la plétora de recursos de los que se dispone, así como la estructuración del programa de intervención didáctica. Finalmente, se exponen los diferentes estudios estadísticos, el análisis de los resultados y las conclusiones y consideraciones finales. Estos dos bloques estructurales se distribuyen en capítulos de la siguiente manera.

La primera parte, integrada por cinco capítulos, recoge de manera sucinta lo aspectos epistemológicos y pedagógicos que se relacionan específicamente con nuestra investigación. Así, el primer capítulo aborda los fundamentos generales sobre la comunicación en la sociedad del siglo XXI y su repercusión en la enseñanza de lenguas, y en él se analizan los aspectos políticos, sociales, epistemológicos y psicopedagógicos en los que se inscribe la enseñanza de lenguas y particularmente la enseñanza del español como lengua extranjera.

En el segundo capítulo nos ha parecido necesario abordar los fundamentos epistemológicos de la comunicación oral con el fin de indagar por los orígenes y la evolución de la lengua oral para entender los mecanismos que la vehiculizan y los aspectos que la caracterizan frente a otras modalidades de comunicación como la escrita. Encontramos indispensable realizar un estudio comparativo entre la lengua oral y la lengua escrita que nos permitiera entender los alcances, las limitaciones y las yuxtaposiciones entre una y otra y, por otra parte, profundizar en aquellos aspectos que le son inherentes y propios a la comunicación oral.

El marco contextual y normativo de la enseñanza del español en los Estados Unidos ocupa el tercer capítulo. Aquí se expone la importancia que ha adquirido en los últimos años la enseñanza del español como lengua extranjera, el auge del español en los programas curriculares tanto en el ámbito de la educación secundaria como superior, y los retos a los que estos programas se han visto enfrentados debido a la crisis económica que sacude las bases de los proyectos educativos, particularmente en los Estados Unidos. De manera subsecuente, en el capítulo cuarto se analizan los aspectos normativos y curriculares que rigen los programas de enseñanza de lenguas y a los que debe quedar adscrito nuestro programa de intervención didáctica, como son los lineamientos de desempeño y evaluación del desempeño propuestos por ACTFL y adaptados por el Departamento de Educación de Georgia a las necesidades de los aprendices locales y las políticas educativas del estado. Específicamente en este

capítulo se intenta ahondar en las implicaciones didácticas de la comunicación hablada dilucidando el modelo de competencia oral que servirá como para el diseño del programa de intervención que se propone en este trabajo.

La primera parte concluye con en el capítulo quinto, en el que se analiza el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información en la sociedad actual, su papel en la construcción de la así llamada “sociedad de la información y del conocimiento” y de sus implicaciones económicas tanto en el surgimiento de nuevas economías –como la economía digital– al igual que su responsabilidad en el desequilibrio económico y social, desencadenando lo que ha se denominado como la “brecha digital” y que se refiere, en primera instancia, a la diferencia que existe entre individuos o países que tienen acceso a Internet y a las tecnologías digitales y aquellos que no lo tienen, con resonancias no sólo económicas sino educativas, sociales y culturales. En este capítulo nos hemos dedicado a intentar buscar las conexiones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el aprendizaje basado en TIC, y a indagar en los principales enfoques que favorecen la integración tecnológica en el aula de ELE. También en este capítulo se abordan los aspectos que intervienen en la integración de la tecnología en el desarrollo de la competencia oral y se exploran las nuevas perspectivas educativas que van surgiendo con la aparición de nuevas herramientas tecnológicas como las de la denominada *Web 2.0* la Web 2.0 móvil y sus usos didácticos para el desarrollo de la competencia discursiva oral.

La segunda parte de este estudio está conformada por los capítulos seis al diez, en los que se exponen, respectivamente, la metodología de la investigación, los resultados y del cuestionario de percepciones y su consecuente análisis, los resultados del estudio intergrupos, los del estudio intragrupo y el análisis de los resultados obtenidos, seguido de las consideraciones finales que recogen las aportaciones, implicaciones didácticas, limitaciones del estudio y algunas prospectivas investigaciones que quedan abiertas con este estudio.

El trabajo se cierra con las referencias bibliográficas manejadas y con los cinco anexos que se han considerado necesarios para complementar su contenido.

5. Agradecimientos

Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra manera me brindaron su apoyo administrativo, académico y moral tan valioso para la realización de esta tarea investigadora.

En primer lugar, y de manera singular, a la Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado por su magnífica y acertada dirección, porque con su acervo intelectual, claridad pedagógica y experiencia investigativa en el campo de la didáctica de la lengua oral, dio forma y dirección a mi interés por la investigación en el aula, por su incansable acompañamiento en estos años de trabajo, su comprensión y su capacidad para manejar asertivamente las circunstancias particulares que rodean mi participación en este programa de doctorado.

En segundo lugar, quiero agradecer a la escuela secundaria Etowah High School y, en particular, a los alumnos y alumnas de tercer nivel de español del periodo académico 2011-2012 que participaron en esta experiencia y quienes con una actitud dispuesta y colaboradora facilitaron el desarrollo del programa de intervención. Estos agradecimientos también los hago extensivos a las colegas del departamento de lenguas por compartir conmigo sus experiencias de aula y convertirme en una fuente de consulta.

Igualmente tengo una deuda de gratitud sincera con mi familia y amigas, quienes de manera desinteresada me brindaron su espontánea ayuda en la exigente labor de entretener a mis hijas y de cumplir con algunas tareas caseras.

Por fin, pero no por ello menos importante, no solo quiero dejar constancia de mi agradecimiento sino que dedico todo este esfuerzo a mi esposo, Rodney Larrotta, por regalarme su apoyo incondicional e impulsar el espíritu perseverante necesario para llevar a cabo este trabajo, por suplirme en mis responsabilidades maternas, motivarme a no dejar de lado mis intereses personales y por aliviar mi cansancio y frustración con cenas especiales y vacaciones inolvidables. Por supuesto, de manera muy especial, mis agradecimientos más profundo a mis dos pequeñas hijas, Valeria y Catalina, por sus palabras de admiración y aliento, su paciente espera de años y porque mientras llenaba mi cabeza de ideas, ellas se encargaron de llenar mi corazón de amor y de recordarme que son el proyecto más importante de mi vida y la razón última de todos mis esfuerzos.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS GENERALES SOBRE LA COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD EL SIGLO XXI Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

1. Sentido y fines de la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI

Sin duda, actualmente existe un consenso entre lingüistas, pedagogos, didactas, psicólogos... y entre la comunidad en general sobre el valor y la importancia de saber lenguas así como en la afirmación de que el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación obligatoria debe ser la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los escolares desde una perspectiva crítica (Lomas, 1996: 19):

“Entonces nuestra tarea como enseñantes debería consistir en favorecer desde las aulas el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los aprendices de forma que avancen hacia una *desalienación expresiva* que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes que tienen lugar en ese complejo *mercado de intercambios* que es la comunicación humana y adoptar *actitudes* críticas ante los usos y formas que denoten discriminación o manipulación entre las personas”.

Si hay acuerdo en que la escuela debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas de los aprendices, si se busca la coherencia con los fines comunicativos inherentes al trabajo pedagógico de quienes enseñan lengua y literatura, habrá que empezar a entender el aula de lenguaje como un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención, en el que se atiende tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

Concebir la educación lingüística y literaria como un aprendizaje de la comunicación debe suponer orientar las tareas escolares hacia la apropiación por parte de los alumnos –con el apoyo didáctico del profesorado– de las normas, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa de las personas (Lomas, 1994: 23):

“Esta *competencia* (lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural...) es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad *cultural* de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*.”

Para asegurar la calidad educativa en la enseñanza de las lenguas, son necesarias innovadoras políticas lingüísticas que den cuenta de los cambios económicos, políticos y sociales como la internalización de los mercados, la expansión tecnológica, la extensión migratoria y el desarrollo de nuevos sistemas de información y comunicación. Así se propone en el informe de la UNESCO sobre las *Políticas lingüísticas para el mundo del siglo XXI*, donde se define que “el asunto más durable para el desarrollo e implementación de políticas lingüísticas es la educación”. Respecto a los fines de la educación lingüística, este mismo informe se une a las voces que ubican la *comunicación* como la meta principal, y hace un llamado a la contextualización de los fines de la educación lingüística dependiendo de las condiciones particulares que prevalecen en un ámbito social específico: la definición de tales fines depende en gran medida del contexto en el que se educa (UNESCO, 1993):

“Desde una etapa temprana, los alumnos son capaces de observar fenómenos lingüísticos. Esto se aplica no solo a las formas y su significado, sino también a sus intenciones subyacentes y a las situaciones actuales en que son usadas. Esto puede ayudar al alumno a establecer comparaciones

que le permitan describir el funcionamiento de su lengua nativa u otras lenguas”.

Este informe propone las siguientes líneas para las políticas lingüísticas de los sistemas educativos:

- a) Desarrollar sistemas educativos para todas las lenguas, en todos los niveles, y teniendo en cuenta los rasgos característicos del contexto social y étnico.
- b) Extender la oportunidad para la instrucción de la lengua a un número mayor de estudiantes divididos en clases más pequeñas para asegurar un aprendizaje efectivo.
- c) Adoptar un enfoque integral que aspire al desarrollo conjunto de competencias comunicativas, comprensión mutua y tolerancia.
- d) Seleccionar métodos y cursos diseñados para involucrar al estudiante, contribuir a su educación general, intelectual y emocional, y desarrollar aptitudes para el aprendizaje de la lengua; asegurar que los estudiantes que viven aislados se beneficien del uso de tecnología moderna de aprendizaje a distancia.

En síntesis, los fines de la educación lingüística deben apuntar al desarrollo integral del estudiante mediante el desarrollo de una identidad personal, social y cultural que le permita la interacción transcultural, la tolerancia y la comprensión étnica. Sin embargo, como denuncian tanto enseñantes como investigadores pedagógicos, existe un abismo entre esos fines y los contenidos, metodologías y tareas de aprendizaje. Este abismo tiene que ver principalmente con los enfoques que se privilegian en las escuelas formadoras de maestros que, en muchos casos, se orientan al análisis formal de la lengua, sacrificando sus usos comunicativos.

Si, en efecto, coincidimos con la tesis de que la educación lingüística debe promover el desarrollo de la competencia comunicativa, entonces se necesita un replanteamiento de los contenidos, los enfoques, las tareas, los recursos y la evaluación, así como del papel de la gramática en el currículum, de forma que ésta no sea el eje modular del mismo, sino una herramienta que permita el desempeño comunicativo del aprendiz¹.

¹ Sin embargo, esta postura pedagógica será explorada más adelante cuando corresponda acercarnos a los modelos y enfoques de la enseñanza de lenguas.

En el caso de Europa, en la última década se ha realizado un titánico esfuerzo por unificar los fines de la educación lingüística en un territorio marcado por una gran diversidad lingüística, cultural y política. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa (2002) ha logrado convertirse en una fuente primordial tanto para la elaboración de programas lingüísticos como para la adopción de enfoques pedagógicos, la realización de material didáctico y el diseño de procesos de evaluación. Esta unificación se ha dado gracias a que el *Marco de referencia* ha establecido unos objetivos lingüísticos, políticos y culturales de la enseñanza de lenguas que son al tiempo lo suficientemente amplios como para que puedan ser incorporados fácilmente desde cualquier sistema educativo, y lo suficientemente claros como para que a partir de ellos se puedan generar currículos nacionales o institucionales con criterios similares que facilitan la cooperación internacional y la movilidad tanto de programas como de estudiantes por toda Europa.

El *Marco de referencia* define los fines de la política lingüística europea en términos coincidentes con los de la UNESCO. Así, se dice (2002: 1):

“En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

[...]

El rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos”.

Se afirma asimismo que solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, así como vencer los prejuicios y la discriminación. En el mismo sentido se expone que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

Como se puede apreciar, en concordancia con los fines de la educación propuestos por la UNESCO, en Europa no solo se plantea el reto de una enseñanza de

lenguas que promulga el intercambio comunicativo entre dos sujetos, sino y además, el uso de la lengua en contextos muy diversos y heterogéneos en los que tanto las culturas como las lenguas entran en contacto, es decir, el desarrollo de una competencia comunicativa plurilingüe. Además de en unos objetivos lingüísticos, la enseñanza de lenguas en Europa debe fundamentarse en unos fines políticos y culturales que garanticen la comprensión humana y la cooperación internacional a partir del plurilingüismo, definido por el mismo *Marco de referencia* como esa competencia comunicativa en la que confluyen “todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (*Ibíd*: 4).

2. Aspectos epistemológicos: el lenguaje, las lenguas y la comunicación en la sociedad actual

Cualquier aproximación a las implicaciones didácticas de la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la clase de lengua extranjera obliga a volver la mirada sobre el objeto mismo de trabajo: la lengua. Hoy en día no se puede abordar la pedagogía de la lengua sin considerar su naturaleza y su carácter, su composición, sus alcances y limitaciones, aspectos sobre los que –como ya ha sido ampliamente realizado por lingüistas, psicolingüistas, sociolingüistas y demás grupos de profesionales que comparten el mismo objeto de estudio– nos limitaremos solo a presentar un esbozo general.

2.1. Lenguaje, lengua y comunicación: del estudio del objeto al interés por el uso

No es nuestro interés en este trabajo teorizar alrededor de la lengua, pero sí parece necesario dejar clara la postura desde la cual partimos en su abordaje didáctico, definiéndola desde una perspectiva específica, aun cuando esto deje fuera otras históricamente desarrolladas y aceptadas por la comunidad profesional.

Distintos autores se han dado a la tarea de definir dos conceptos que parecieran fundirse, confundirse o fusionarse en el momento de ser estudiados: lenguaje y lengua. Desde la tradición filosófica se define el lenguaje como la capacidad de hacer lengua, es decir, la capacidad de establecer comunicación a partir de un sistema lingüístico ya sea oral o escrito. El lenguaje se percibe como una facultad, en nuestro caso, humana, de

comunicación, aunque también se presente en algunas especies animales, como las abejas y los delfines, entre otros.

La lengua, al igual que todos los demás elementos que constituyen el acervo cultural, se mantiene viva en tanto dos o más personas necesitan comunicarse. Solo en la interacción humana la lengua adquiere sentido y da sentido al mundo de los hablantes. Y es en esa interacción en la que el lenguaje se configura como realidad mancomunada, es decir, que se construye y se transforma mediante la interacción social. Como apunta José Antonio Marina (1998: 70), “el lenguaje es un fenómeno social. Ha sido inventado, perfilado, transmitido durante miles de años por la especie humana, que, al mismo tiempo, ha ido transformando gracias a él sus propias estructuras mentales”.

En términos genéricos, el término *lenguaje* se refiere a un conjunto de signos de la misma naturaleza, cuya principal función es permitir la comunicación entre organismos. Esto significa que para que un conjunto de signos pueda constituir un lenguaje debe poseer dos condiciones imprescindibles: por un lado, que sean de la misma naturaleza y, por otro, que permitan la comunicación entre un grupo de organismos entre sí.

El lenguaje, por lo tanto, es inherente a la naturaleza humana, no es algo que existe por fuera del hombre, sino una capacidad que moldea y da forma al pensamiento. El lenguaje del *homo sapiens* surge de sus facultades biológicas y psicológicas, lo que lo convierte en el sistema simbólico más poderoso del que se conoce y a través del cual el hombre se autorregula y regula el entorno en el que se encuentra. Así pues, como plantea Valverde Marrana (2006: 75), “se puede afirmar, que, por el lenguaje, el hombre es hombre y, por el mismo, es capaz de las más complejas elucubraciones filosóficas, de las exposiciones, de las abstracciones e intuiciones matemáticas y capaz, también, de expresar belleza. Por el lenguaje se funda la sociedad, la cultura, la poesía... Es, por tanto, algo más que un instrumento o medio de comunicación”. Sin embargo, esto no despeja la ambigüedad con la que el término lenguaje se utiliza.

Para nuestro interés investigativo, abordaremos el *lenguaje* desde la óptica recogida por Suso López y Fernández Fraile (2001) como la facultad de expresión y comunicación que posee el hombre y que se realiza a través de distintos medios: articulación de sonidos, escritura, conjuntos de señales, en fin, todos aquellos sistemas concretos creados con la finalidad específica de expresar y comunicar.

Ahora bien, el lenguaje como facultad es solo uno de los conceptos que implica el lenguaje humano, en especial, el lenguaje verbal humano, que por lo general precede al escrito. Además del lenguaje como facultad, también se han intentado definir otras manifestaciones del lenguaje, por ejemplo, como sistema de signos (*lengua*) y, como conjunto de actuaciones individuales (*habla*).

El concepto de *lengua*, por su parte, ha sido objeto de una larga reflexión filosófico-lingüística que ha dado lugar a diferentes teorías y puntos de vista que hacen que este sea un concepto móvil, ecléctico y manipulable. Como nuestro interés se centra en lo comunicativo, nos afiliaremos, entonces, a aquellos puntos de vista sobre la lengua que mantienen una concepción abierta, múltiple y ecléctica, libre de apriorismos que dan sustento a la propuesta didáctica que se plantea a lo largo de este trabajo. Partiremos del hecho de que la lengua es un universo complejo y, por lo tanto, la abordaremos desde los puntos de vista que proponen Suso López y Fernández Fraile (2001), a saber:

1. Desde el punto de vista individual: una competencia humana que vive en cada individuo y en la que cada uno plasma su modo de ser, su personalidad, sus saberes, experiencias, etc.
2. Desde el punto de vista social: como un sistema de comunicación determinado por reglas socialmente fijadas que establecen su uso en situaciones de comunicación específicos.
3. Desde el punto de vista interno: la lengua como sistema, como código dotado de una organización interna que obedece a un sistema de reglas formales puesto al servicio de la significación y la representación de una visión del mundo.
4. Desde el punto de vista funcional: la lengua como un sistema que desempeña distintas funciones: a) como un instrumento de representación de la realidad social y cultural, b) como un medio de conocimiento, reflexión y expresión de una individualidad, c) como un instrumento de integración o exclusión social y cultural, y d) como un medio de desarrollo y de construcción de la competencia cognitiva.

De este modo se puede coincidir con Cassany² cuando afirma:

“La lengua representa una herramienta fundamental para la interacción social. Utilizamos la lengua para comunicarnos, para establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad a la que pertenecemos y por lo tanto la función y los objetivos que persigue son más amplios: solicitar, agradecer, persuadir, expresar. Es decir, la lengua es comunicación; esa es su esencia y su fin último en contraposición con el Lenguaje que representa la facultad humana de emitir sonidos con sentido”.

² Propuesta de Cassany al Ministerio de Educación del Ecuador para la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica en el Área de Lengua y Literatura. Documento en PDF.

En efecto, desde los puntos de vista anteriores, se considera que la función esencial de la lengua es la comunicación, como lo afirma Searle (1969), pero entendida ésta desde una perspectiva más amplia, que la de la simple transmisión o intercambio de información entre dos polos, o la de una lista de actos de palabra. Para Mendoza, López Valora y Martos (1996: 5), la lengua es una “herramienta básica del comportamiento social, que configura nuestro pensamiento, que supedita el desarrollo de la inteligencia, del pensar y de la personalidad y que es el elemento imprescindible para todo progreso posterior.”

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) se señala dos postulados básicos de la lengua útiles desde la perspectiva didáctica: la lengua como sistema y la lengua en uso. El primer postulado tiene su origen en el *Curso de Lingüística General*, de Saussure (1916) en el que la lengua es considerada como un “conjunto de unidades que se definen por el valor que tienen con respecto a la totalidad” (Martín, 2008, p.319). El segundo concepto de lengua como uso se genera a partir de los estudios de la lengua ligados a sus condiciones de producción y recepción, cuya finalidad es la de analizar la intención comunicativa y la interpretación de enunciados (*Ibíd.*321).

El uso de la lengua como herramienta que configura el pensamiento y las relaciones sociales hace que su abordaje científico tenga dos vertientes principales: como competencia cognitiva, es decir, como instrumento del pensamiento, y como competencia comunicativa, es decir como herramienta que vehiculiza la interacción social y cultural. Para Habermas (1987: 124), “la acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones”. Más adelante y después de un minucioso análisis de la manera en que diferentes modelos de acción conciben el lenguaje, Habermas (*ibíd.*, 137-138) concluye que solo “el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en el que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre-interpretado que su mundo de la vida representa simultáneamente algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidos por todos.” La lengua es, pues, un constructo humano orientado al entendimiento mediante la interacción social. Sin embargo, los sujetos que interaccionan lo hacen a través de la expresión de subjetividades y de modos particulares de ver, entender, interpretar y actuar en el mundo que van conectadas a una tradición cultural. En la acción comunicativa interactúan, más que los sujetos, los diferentes ámbitos que lo definen: el ámbito subjetivo, social y el objetivo.

En una línea similar, Vygotsky (1982 [1934]) señala que la acción comunicativa genera la interacción entre el mundo exterior y el mundo interior en el que la lengua sirve tanto para el entendimiento personal, como para la reflexión y el diálogo personal, es decir, para construir pensamiento. El uso de la lengua como herramienta para construir pensamiento, implica según Baker (1993), una competencia cognitiva de la lengua. Por su parte, la acción comunicativa implica el desarrollo de una competencia comunicativa que ubica la enseñanza de la lengua en el terreno del uso. Luego una concepción de la lengua como comunicación implica la confluencia de distintos aspectos, tanto lingüísticos como humanos, sociales y culturales que hacen que el marco estrecho de la lingüística tenga que ampliarse a campos y disciplinas que den cuenta de todos los fenómenos presentes en el acto comunicativo. De allí que la complejidad de la comunicación haya dado lugar a la integración disciplinar entre otras de la sociolingüística, la psicolingüística, la etnología, la antropología, etc.

Históricamente, el estudio de la lengua ha sido preocupación de filósofos que datan de la escolástica medieval, pasando por el cartesianismo de la escuela de Port-Royal, el historicismo de Scheicher y el organicismo de Cuvier hasta llegar a los actuales investigadores en inteligencia artificial (Lomas y otros, 1993). Sin embargo, es en la Grecia Clásica donde realmente deben ubicarse las aportaciones teóricas que se han constituido en el punto de partida y desarrollo de las distintas teorías de la lengua y la comunicación que se han generado desde entonces.

Ya en el siglo XIX se empieza a vislumbrar el nacimiento de los primeros estudios lingüísticos que, movidos por el interés de indagar en los orígenes del lenguaje y por una preocupación por describir las leyes de la transformación de las lenguas (López y Fraile, 2001), influyen en el surgimiento de la gramática histórica y comparada y, a finales del siglo en los estudios dialectológicos y fonéticos, así como de un interés por el trabajo sobre las lenguas particulares. Sin embargo, no es hasta comienzos del siglo XIX cuando se empieza una aproximación al fenómeno lingüístico a través del estructuralismo, que todavía tiene sus ecos en los desarrollos modernos de la lingüística como ciencia social. Este avance lo propició Saussure (1916) al plantear un estudio de la lengua en sí misma, como una estructura *autónoma*, analizable y regida por unas leyes organizativas.

Según los planteamientos de Saussure, la lengua es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias. Para Saussure, la comunicación se inicia en el cerebro de uno de los hablantes quien asocia un concepto a una imagen acústica generando de esta manera un signo lingüístico, para dar paso a un proceso fisiológico en el que esa asociación es transmitida a los órganos de fonación a través de un impulso correlativo. Finalmente esas ondas sonoras se propagan de los órganos de fonación del interlocutor A al interlocutor B, quien a su vez realiza el proceso de manera inversa.

Sin embargo, según Saussure es necesario distinguir la lengua como conjunto sistemático de las convenciones necesarias para la comunicación, las cuales se generan por el consenso social, y el habla que representa la parte puramente individual del lenguaje. De esta manera, para Saussure “el estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una, esencial, tiene como objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; [...] la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica” (Saussure, 1945: 64). Uno de los principales aportes de Saussure a la lingüística moderna es la de definir la lengua como “un sistema de signos” socialmente constituido, ubicando así el estudio de la lengua en el seno de las ciencias sociales y dando cabida al nacimiento de una nueva ciencia que se encargue del estudio de los signos: la semiología.

Frente a la lengua, entendida como el componente social del lenguaje, Saussure define el habla como el componente individual del mismo, un acto individual de selección y actualización del repertorio de signos lingüísticos que componen el lenguaje. Para Saussure, el habla está constituida por “las combinaciones gracias a las cuales el sujeto hablante puede utilizar el código de la lengua para expresar su pensamiento” y, en segundo lugar, por “los mecanismos psicofísicos que permiten al propio sujeto exteriorizar estas combinaciones”. Sin embargo, el planteamiento más importante de Saussure al establecer esta dicotomía lengua/habla es que no hay lengua sin habla, ni habla sin lengua. Es decir, existe una relación dialéctica entre estos dos conceptos, relación esta que dio lugar a posteriores desarrollos en el interior de la lingüística y al surgimiento de nuevas disciplinas que dieran cuenta de estos dos fenómenos tan complejos del lenguaje, entre ellas las ciencias de la educación y la comunicación.

2.2. Lingüística y ciencias de la comunicación

La comunicación humana es un fenómeno tan antiguo como el mismo hombre quien desde tiempos remotos ha tenido que crear sistemas de signos de distinta índole para comunicarse con sus semejantes, con la naturaleza y con la misma trascendencia. Así lo expresan Canale y Swain, (1996: 34):

“La comunicación en sentido etimológico (*comunicare*, ‘poner en común’) constituye ante todo un proceso de interacción personal y cultural que conlleva por parte de los participantes la evaluación y la negociación continuas de significados. Responde, pues, como fenómeno de “contacto”, a la necesidad de los seres humanos (seres sociales, ante todo) de establecer lazos que nos vinculen con los otros y, para ello, se vale de símbolos verbales y no verbales”.

El lenguaje verbal y no verbal se ha convertido en el mecanismo que posibilita la interacción, la comprensión y el entendimiento entre las personas. *El Diccionario de términos claves de ELE* define la comunicación como el acto en el que dos o más personas comparten informaciones, opiniones, experiencias, sentimientos, etc., e interactúan entre sí (Martín Peris y otros, 2008: 106). Sin embargo, este acto comunicativo humano se distingue de otros como, por ejemplo, el de la comunicación que se puede generar entre las máquinas o los animales, porque se realiza a través de sistemas simbólicos verbales y no verbales denominados *lenguaje*.

Como afirma J.A. Marina (1998: 17):

“El lenguaje nace en el Mundo de la vida, y tiene una función práctica: comunicar, organizar la colaboración, pedir, transferir conocimientos, planificar y dirigir la conducta. Sirve para la comunicación exterior y para la construcción del propio sujeto”.

Esa función dual del lenguaje hace que su comprensión desborde sus propios límites como sistema de signos para ser considerado desde una perspectiva que incluya a los hablantes en todas sus dimensiones: física, social, individual y cultural, es decir, la lengua en uso.

Siendo una realidad compleja, el lenguaje y, por ende su espacio de realización a través del acto comunicativo, ha sido preocupación de números investigadores, escuelas y objeto de muchas disciplinas. Del seno de distintas ciencias implicadas de una u otra manera con el lenguaje, con la comunicación o con la construcción del ser humano, han surgido distintas teorías en un intento por explicar un fenómeno que cada vez se hace menos dispuesto a la explicación o a un reducto científico. Al respecto, Carlos Lomas (1999: 40) resalta que esa enorme complejidad del lenguaje ha hecho que el desarrollo de la lingüística en las últimas décadas no haya sido uniforme y que cada vez más proliferen teorías sobre el lenguaje, que no siempre comparten los mismos métodos de análisis o investigación.

Si una de las funciones primordiales de la lengua es la comunicación es necesario, por tanto, echar un vistazo a las teorías que a lo largo del desarrollo de las ciencias de la comunicación han surgido, así como –y sobre todo– a su impacto en la didáctica de las lenguas extranjeras. La comunicación es un fenómeno abordado por la mayor parte de las ciencias humanas, pero es la teoría de la comunicación la disciplina que la ha convertido en su particular objeto de estudio. Dentro del amplio espectro de teorías e intentos de sistematización de las mismas, la propuesta de Robert Craig (1999) es considerada como la más influyente en este campo, dado que nuestro interés

investigativo no se centra en una revisión a fondo de las teorías lingüísticas sino en un intento de comprender la comunicación dentro del ámbito específico de la enseñanza del español como lengua extranjera.

La siguiente síntesis de la teoría de la comunicación se basa en la realizada por Robert Craig (1999) y en una revisión teórica que hace Manuel M. Algarra (2009) sobre la propuesta de este autor³.

En un intento por unificar el objeto de estudio de la Teoría de la Comunicación, Craig organiza las distintas teorías en siete tradiciones de las que proceden, buscando tanto las coincidencias como las tensiones entre éstas, y proponiendo una redefinición metateórica del campo, que hemos adaptado a nuestros intereses teóricos particulares.

La primera de las teorías es la tradición retórica, cuyas cuestiones fundamentales sitúa este autor en el concepto mismo de *Retórica* como arte de dirigirse a alguien y guiar las decisiones y los juicios, normalmente juicios públicos que no pueden decidirse por la fuerza o por el conocimiento del tema. En esta teoría, la comunicación es el arte práctico del discurso. Se ha ocupado sobre todo de la composición eficaz del discurso y del estudio del lenguaje desde su estructura argumental y aporta vocabulario metadiscursivo como *arte, método, comunicador, audiencia, estrategia, lugar común, lógica, emoción...*

La tradición semiótica contemporánea tiene como principales puntos de referencia en el siglo XIX a Peirce y a Saussure, que dieron origen a dos enfoques diferentes de la disciplina (*semiótica/semiología*). Esta ciencia se ha ocupado con especial atención de la transferencia de los significados y del estudio del lenguaje desde su capacidad representativa; la comunicación se conceptualiza como mediación intersubjetiva a través de signos lingüísticos o de otro tipo. En la actualidad, el interés por los signos continúa en las teorías del lenguaje, del discurso, de la interpretación, de la comunicación no verbal, de la cultura y de los medios de comunicación. Su vocabulario metadiscursivo ha aportado términos tan habituales hoy como *signo, símbolo, icono, índice, significado, referente, código, lenguaje, medio, (in)comprensión. ...*

En tercer lugar, Craig define la tradición fenomenológica, que se ocupa de manera especial de la esfera de lo cotidiano en la que vive el hombre común: en la vida cotidiana transcurre la existencia humana real, es el mundo de las apariencias, de la acción y de la comunicación, y aquí el lenguaje se constituye en el mecanismo que facilita la elaboración de significado y la comprensión de lo otro y de los otros. Intenta explicar filosófica y racionalmente el mundo de la interacción y la comunicación a partir

³ Como bien señalan los teóricos de la comunicación, lo verdaderamente importante no es la teoría en sí misma, sino cómo, a partir de ella, nos acercamos a la realidad de la comunicación y así poder abordar un aspecto aún más complejo como la didáctica de la misma.

del problema de la intersubjetividad y conceptualiza la comunicación como diálogo o experiencia de la alteridad. El diálogo es un tema central en esta tradición que entiende la comunicación como el descubrimiento del otro, aunque la cuestión de la intersubjetividad es previa al diálogo. Su vocabulario metadiscursivo incluye términos como *experiencia, sí mismo y el otro, diálogo, genuinidad, apoyo o apertura*.

La tradición cibernética introdujo la idea de proceso en la comunicación. Estudia por qué funcionan —o por qué no— los sistemas complejos, vivos o no, grandes o pequeños y postula la teoría de la comunicación, explicada a partir de las teorías de sistemas y de la información, la inteligencia artificial, las ciencias cognitivas, la teoría social funcionalista y el análisis de redes, entre otras. En ellas la tecnología se revela como elemento trascendental en la comunicación. El lenguaje se aborda como mensaje en sí mismo y, por lo tanto, el humano no se distingue de otros lenguajes como el de las máquinas.

Esta tradición que entiende la comunicación como el procesamiento de la información, en los últimos años se ha revitalizado como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El mundo se convierte de nuevo en un mundo de comunidades, de hombres que interactúan (en la red) sobre realidades (virtuales) accesibles. En su vocabulario metadiscursivo destacan términos como *fuentes, receptor, señal, información, ruido, retroalimentación, redundancia, redes o función*.

La tradición sociopsicológica (*mass communication research*) explica las causas y efectos de los comportamientos individuales y sociales y cultiva los modos de utilizar el control de esos efectos. La modificación de comportamientos y conocimientos y la medición de esos cambios es uno de los objetivos fundamentales de la comunicación y de su investigación. Frente a la tradición semiótica, la sociopsicológica sostiene que la comunicación no son solo signos (contenidos) sino signos que afectan, que están en alguien, que llegan a alguien, que proceden de alguien. En esta tradición la comunicación se conceptualiza como un proceso de expresión, interacción e influencia. Desde el punto de vista sociológico, los procesos de comunicación pueden ser diversos: de uno a otro, de uno a muchos, de muchos a muchos... En la comunicación no hay solo un actor: cada partícipe en la situación de comunicación lo es. El vocabulario metadiscursivo de esta tradición aporta términos como *comportamiento, variable, efecto, personalidad, emoción, percepción, cognición, actitud, interacción, etcétera*.

Frente a la tradición sociopsicológica, la tradición sociocultural, al hablar de efectos se refiere al orden social que resulta de la comunicación, específicamente de la comunicación de masas. Los postulados sobre la comunicación de esta teoría son herederos del pensamiento marxista a través de los autores de la Escuela de Frankfurt, y también de la semiótica, especialmente de Roland Barthes, del pensamiento de

antropólogos como Geertz, de filósofos de corte radical como Foucault o de lingüistas como Noam Chomsky. El lenguaje se concibe como mecanismo para interpretar la realidad y reproducir modelos socioculturales a partir de los cuales se identifica un grupo; la teoría se centra también en los efectos de la comunicación más que en su naturaleza y aquella se conceptualiza como un proceso simbólico que produce y reproduce patrones socioculturales compartidos. En esta teoría se cultivan prácticas comunicativas que entienden la diversidad cultural y la relatividad, valoran la tolerancia y el entendimiento y enfatizan la responsabilidad colectiva sobre la individual. Entre el vocabulario metacognitivo utilizado destacan palabras y sintagmas como *códigos simbólicos, interpretación, orden social, medios de comunicación, interacción social, diversidad, relatividad, culturas y subculturas, aculturación, etcétera*.

Por fin, la tradición crítica, aunque comparte presupuestos con la tradición sociocultural, propone que una actividad que solo reproduce un orden social o solamente produce un nuevo orden no es una comunicación auténtica. Para que se dé un entendimiento genuino (distinto de la manipulación estratégica, de la conformidad opresiva, o el ritual vacío) es necesario que los comunicadores articulen, cuestionen y discutan abiertamente sobre el mundo objetivo, las normas morales y las experiencias internas. Esta tradición tiene sus raíces en las ideas de Platón sobre la dialéctica como método para alcanzar la verdad por medio de preguntas que provocan la reflexión crítica al descubrir las contradicciones de las posiciones previamente asumidas. El lenguaje se entiende como posibilitador del ejercicio de la razón, una razón que puede estar al servicio del capitalismo, el racismo y el patriarcado. Se teoriza la comunicación como reflexión discursiva y se presenta como resultado de la tensión entre la creatividad individual y la presión social sobre esa creatividad. Solo cuando los individuos sean verdaderamente libres de expresarse a sí mismos clara y racionalmente quedarán liberados de la opresión, pero eso no es posible en la sociedad de clases. Se retoma la idea del diálogo de la tradición fenomenológica, pero como diálogo dialéctico que permita cambios en el mundo. Su vocabulario metacognitivo incluye acuñaciones como *sociedad de clases, manipulación, opresión, diálogo o dialéctica*.

Tanto las teorías señaladas por Craig, como las que están surgiendo a partir de los nuevos órdenes sociales que se han ido generando en las últimas décadas, resaltan la complejidad y la riqueza del fenómeno de la comunicación. De ahí que el campo del estudio de la comunicación tenga que ser absolutamente incluyente, integrando perspectivas teóricas desarrolladas en origen en una amplia gama de disciplinas, que, desde una perspectiva específica, intentan abarcar el complejo entramado de redes de carácter lingüístico, psicológico, sociológico, cultural, económico, entre otros, que interviene en la comunicación.

Al estudiar las distintas teorías de la comunicación queda clara la evolución que las reflexiones en torno a este fenómeno han generado en el concepto de comunicación. De la idea de comunicación como transmisión de información por medio de un código y a través de un canal, en donde la humana adquiere una dimensión demasiado reducida y en la que la transmisión de la información no es más que una de sus muchas finalidades, hasta la idea de comunicación en la que más que el código prevalecen las intencionalidades de los sujetos hablantes y el contexto en el que se insertan esas intencionalidades.

En conclusión, cualquier intento por delimitar el análisis de la comunicación resulta infructuoso por cuanto no se puede dejar de lado su realidad misma como fenómeno fundamentalmente humano. A partir de estas teorías podemos entender la comunicación como un fenómeno que tiene profundas raíces en los comportamientos humanos y en las estructuras de la sociedad y, por lo tanto, cualquier intento de abordaje debe contemplar los componentes humano, social y cultural que le son inherentes.

A este respecto, hay que considerar que, si bien las más recientes teorías y ciencias del lenguaje ayudan a entender las distintas dimensiones de la comunicación humana, no obstante, han recibido la crítica de que descentralizan el lugar del lenguaje y obvian las aportaciones de las teorías lingüísticas, que –no lo olvidemos– de una u otra manera son la base de la mayor parte de las teorías de la comunicación. Conviene, pues, hacer un breve recorrido por algunas de las modernas teorías lingüísticas.

2.3. Aportaciones de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de lenguas

Sin duda, la corriente de la lingüística que inicia las modernas ciencias del lenguaje es el estructuralismo.

Esta corriente adquiere auge a principios del siglo XX gracias a los planteamientos de Ferdinand de Saussure y su *Curso de Lingüística General* (1916) y se desarrolla ampliamente a partir de mitad del siglo por su influencia en el trabajo de lingüistas como Bloomfield, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson o Trubetzkoy, que trabajan entre la primera y la segunda guerra mundial. Aunque el interés de Saussure no era el estudio del acto comunicativo sino la comprensión del signo lingüístico, no obstante sus dicotomías lingüísticas y la ubicación de la lingüística en el marco de una ciencia más amplia capaz de abordar el carácter social de la ciencia, la semiología, abrieron camino para los posteriores desarrollos de aquella y sus implicaciones en distintas ciencias, entre ellas, las ciencias de la comunicación.

En el estructuralismo, la palabra que le da nombre, *estructura*, se refiere a la concepción de la lengua como un conjunto organizado de elementos que dan una unidad, la cual está subordinada a unas leyes o a unos criterios de relación, de modo que lo realmente importante para entender la lengua no son los elementos en sí mismos, sino la relación de oposición que existe entre ellos.

Las dicotomías o relaciones de oposición planteadas por Saussure (significado/significante, lengua/habla, sincrónico/diacrónico, entre otras) generaron nuevos y numerosos intereses por el estudio de la lengua. La afirmación de Saussure de que el signo es totalmente arbitrario y que su significado descansa en una convención y aceptación sociales termina con la arcaica teoría lingüística en la que existía una relación indisoluble entre las palabras y las cosas, dando paso a las consideraciones del lenguaje desde planos diferentes: consideraciones psicológicas, sociales, antropológicas, entre otras.

El mayor logro del paradigma estructuralista frente a la gramática tradicional en lo que al estudio de la lengua se refiere, radica en el análisis y la descripción de las lenguas como representaciones lingüísticas basadas en observaciones sistemáticas y la recolección de datos. El estructuralismo ofrece un riguroso método para el análisis de datos lingüísticos que permite el diseño y la producción de reglas y normas sobre el uso correcto del lenguaje lo cual permitió una explosión de trabajos de investigación que impulsaron el desarrollo de la propia ciencia lingüística y generaron un impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

A partir de esos presupuestos, se propone una renovación pedagógica en la que los autores de los trabajos enfocados a la enseñanza de la lengua intentan adaptar el nuevo modelo de análisis de la lengua desde la perspectiva teórica y metodológica del estructuralismo. Cabe señalar que la didáctica de las lenguas extranjeras también se nutrió de esos estudios estructuralistas favoreciendo el surgimiento de nuevos enfoques y metodologías todas ellas basadas en el análisis gramatical, como el enfoque nocional-funcionalista que, aunque basado más en los actos de habla de J. Searle (1969), recoge también las funciones del lenguaje establecidas en la teoría lingüística estructuralista.

Aunque las ideas de Jakobson fueron acogidas en los libros de textos como un nuevo modelo de comunicación, su propia aplicación demasiado mecánica dio lugar a las críticas desde el seno de la lingüística misma. Entre otras, a esta propuesta de teoría del lenguaje y su subsecuente modelo de comunicación se le reprocha basarse en una filosofía mecanicista y conductista y operar solo a nivel de la oración y en un nivel superficial lo cual imposibilita el trabajo con grandes parcelas del sistema lingüístico. La revisión sobre las debilidades que el estructuralismo presentaba en algunos de sus planteamientos fueron revelando nuevos descubrimientos en la naturaleza de la lengua, dando paso a otras orientaciones que desembocaron en variaciones en las investigaciones lingüísticas y el surgimiento de nuevos modelos de análisis.

La transposición didáctica de los presupuestos del estructuralismo generó un nuevo modelo de comunicación y una nueva didáctica de la lengua. Como indican Suso y Fraile (2000:20), “el concepto de signo lingüístico de Saussure como la unión indisoluble entre la imagen acústica y el concepto, tuvo sus repercusiones en la enseñanza de las lenguas. En el caso de la enseñanza de idiomas, tradicionalmente, el itinerario de la comprensión no seguía tal proceso: el método tradicional introducía un eslabón intermedio en este mecanismo automático e inconsciente, a saber la traducción hacia la lengua materna” (Suso-López, 200:20). El método audiovisual surge, entonces, como un mecanismo para evitar ese tránsito de un significante a otro significante. En el caso de la enseñanza de idiomas, este enfoque de la lengua centrado en el individuo encontraba asidero en las posiciones psicológicas del behaviorismo, según el cual el aprendizaje idiomático se da mediante la interiorización pasiva de formas y reglas que existen por fuera del sujeto que las aprende. En cuanto a la adaptación didáctica de los presupuestos del estructuralismo en el aula de lenguas, se produce un cambio en la enseñanza desde la memorización y la repetición por la del análisis de sintagmas⁴.

Con el fin de superar las deficiencias anteriormente señaladas en las teorías estructural-funcionalistas surge el Generativismo como un cambio de paradigma en la lingüística y como una visión diferente tanto del lenguaje como de las lenguas. Los orígenes de esta teoría se encuentran en dos trabajos de Noam Chomsky *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965) y *Lingüística cartesiana* (1966).

Como señala Lomas (1996: 25), en el generativismo el lenguaje es considerado como “una capacidad *innata* de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal”. La teoría generativa ubica el estudio del lenguaje en el individuo mismo quien a través de una competencia lingüística es capaz de distinguir lo gramatical de lo agramatical en cualquier producción en su lengua.

Para Chomsky, la teoría lingüística se refiere a “un hablante/oyente ideal en una comunidad lingüística totalmente homogénea, un hablante que conoce completamente su lengua y no está afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes. Por lo tanto, el interés de los estudios generativos se centra no en la actuación o producción concreta de enunciados, sino en las reglas que posee ese hablante/oyente ideal y que le permiten producir y comprender cualquier oración gramaticalmente posible” (Lomas et al., 1993). De este paradigma se desprende una concepción psicológica y mentalista de la lengua

⁴ Las implicaciones de la lingüística en la didáctica de las lenguas extranjeras serán abordadas con más detalle en los apartados 4.4., 4.5. y 4.6., centrados en los métodos y enfoques.

por cuanto asume que los humanos tenemos una capacidad innata, y por lo tanto, universal, de hablar que se desarrollará según los distintos códigos humanos en que los niños sean educados.

Así, mientras el estructuralismo realiza la descripción de la lengua a partir del análisis de las estructuras, niveles y componentes de la misma, la gramática generativa lo hace a partir del estudio de las reglas que permiten producir enunciados correctos. Para Chomsky la teoría lingüística no debe limitarse a la mera descripción de los datos o los fenómenos lingüísticos sino que, además, debe ser capaz de explicarlos. El lenguaje no es un almacén de estructuras que se van acumulando mediante la imitación y la repetición, más bien, el lenguaje se concibe como un proceso creativo a partir del cual los hablantes son capaces de producir estructuras nunca antes escuchadas. Por otra parte, si en el estructuralismo el análisis lingüístico se ocupaba de los niveles fonológico y morfológico, en el generativismo es el nivel sintáctico el que adquiere relevancia. Desde esta perspectiva, Chomsky propone que la descripción lingüística se haga al menos en tres niveles de representación: la estructura superficial, y la estructura profunda y las transformaciones que permiten el paso de una a otra. En el generativismo también se propone la distinción de algunos conceptos a fin de aclarar el objeto de la lingüística. Para esta corriente existen dos maneras de abordar el estudio lingüístico: competencia y actuación. Por competencia se entiende el conocimiento intuitivo que el hablante posee de la lengua y la actuación se refiere a la acción de interpretar o producir un acto de habla, siendo la primera el objeto de estudio de la lingüística. Aunque para algunos lingüistas el concepto de lengua y el de competencia pueden referirse a la misma realidad, para otros son dos fenómenos de distinta naturaleza por cuanto la lengua tiene un carácter social mientras que la competencia tiene su centro en el individuo mismo, reflejando así un punto de vista estrictamente psicolingüístico. Los presupuestos de la gramática generativa se conciben como una crítica a las teorías conductistas sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, por cuanto éste se considera como un sistema gobernado por reglas que puede ser adquirido y desarrollado mediante la interiorización de esas reglas y no por la simple imitación, repetición o memorización de enunciados.

Esto, por supuesto, también tiene un impacto en las metodologías de enseñanza de lenguas, que hasta entonces se orientaban al estudio del vocabulario y la pronunciación, por un enfoque del estudio de la gramática. El conocimiento de la lengua se orienta al dominio de las reglas sintácticas, es decir, a la capacidad de combinar las palabras hasta generar un número infinito de frases. Del análisis del sistema o la estructura propuesto desde el estructuralismo se da paso al análisis de la sintaxis como nueva propuesta teórica del generativismo transformacional.

Mientras los presupuestos del estructuralismo eran coincidentes con los de la psicología conductista en su particular visión de entender la lengua como una estructura sistemática que preexistía por fuera del sujeto y que podía ser aprendida a partir de la transferencia de formas o reglas, el generativismo, especialmente el chomskiano, encuentra eco en los presupuestos de la psicología del comportamiento, en especial en el constructivismo de Piaget.

El interés por la adquisición y el aprendizaje del lenguaje que surge al interior de este enfoque psicolingüista tiene sus repercusiones en el interés por la enseñanza de las lenguas a partir del desarrollo de la competencia comunicativa. Entre ellos, son de gran importancia las visiones cognitivas de Piaget e Inhelder (1969), Vygotsky (1978) y Luria (1979) quienes desarrollan teorías psicolingüísticas que ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores.

Aunque los paradigmas estructuralistas y generativistas habían conseguido hacer importantes aportes en el campo de la lingüística y, por ende, en el estudio de la lengua, las críticas sobre las limitaciones de estos paradigmas no se hicieron esperar. Dentro de todas las limitaciones, tanto al estructuralismo como al generativismo se les acusa de dejar de lado los contextos reales de uso de la lengua y de las funciones del lenguaje⁵. Esto hace que tanto lingüistas como profesores de lenguas, vean la necesidad de elaborar un estudio sistemático del uso de la lengua, es decir, de una teoría que diera cuenta de lo que los hablantes hacen con la lengua.

La inclusión del sujeto en los estudios de la lengua, la función atribuida por Chomsky al mismo y los nuevos planteamientos del signo de Charles Peirce, considerado el fundador de la semiótica moderna, obligaron a un replanteamiento de la visión dicotómica de signo propuesta por Saussure, hacia una visión triádica, en el que el signo se genera en la relación entre el objeto (el referente), el representamen (la imagen sonora) y el interpretante (imagen mental). Este cambio es el da paso a una tercera perspectiva en el estudio de la lengua y, por lo tanto, en el quehacer de la lingüística: la pragmática.

Para Peirce (1998), el interpretante es el resultado de la interpretación del signo original, es decir, el sentido que se genera en cada situación de comunicación. No es el sujeto sino el proceso de significar la realidad, son las imágenes mentales portadoras de significación. Al proceso de atribución del significado, Peirce lo denomina *semiosis*. Con

⁵ “El lenguaje es un fenómeno social. Ha sido inventado, perfilado, transmitido durante miles de años por la especie humana, que, al mismo tiempo, ha ido transformando gracias a él sus propias estructuras mentales” (J. A. Marina, 1998: 70).

este concepto surge una nueva concepción de comunicación, en tanto ésta se refiere al proceso de intercambio en el que los locutores representan e interpretan mensajes.

A la delimitación epistemológica de la pragmática contribuyeron estudiosos como D. Hymes, J.R. Searle (1969), R. de Beaugrande (1981), T.A van Dijk (1977), M. Stubbs (1983), H.P Grice (1975) y J.L Austin (1962), entre otros, quienes parten de la premisa de que hablar es hacer y, por lo tanto, abordan el análisis de la lengua como acción, o como medio de interacción personal.

La pragmática como disciplina de la lingüística se interesa por el estudio de la lengua en uso, es decir, por las relaciones entre la lengua y los contextos comunicativos donde se utiliza. Plantea que la adquisición y el desarrollo de la lengua no solo son posibles gracias a la existencia de una gramática innata sino también a la interacción del hablante en todo tipo de contextos comunicativos (*Ibíd.*, 52), lo cual coincide con las ideas de la psicología interaccionista iniciada por Vygotsky sobre el papel que desempeñan los intercambios verbales en la organización de las funciones psicológicas superiores. De acuerdo con Escandell (2004: 182) el objetivo de la pragmática es tratar de establecer con precisión los factores que determinan sistemáticamente la manera en que funcionan los intercambios comunicativos. Para ello, la pragmática tiene como propósito entender, por un lado, aquellos factores extralingüísticos que intervienen en las interacciones y, por otro, generar regularidades y generalizaciones sobre los comportamientos comunicativos a los que esos factores extralingüísticos dan lugar.

El lenguaje se concibe como discurso y texto, en oposición a los paradigmas estructuralistas y generativistas en los que se concebía como un conjunto de oraciones. Por otra parte, el lenguaje se entiende como un medio de comunicación en el que el uso es más importante que la forma. En su análisis de los usos, la pragmática usa datos lingüísticos reales y contextualizados. Para ello, Escandell (2004) propone un modelo de análisis desde dos vertientes. En la vertiente descriptiva se abordan las realidades de naturaleza material, "física", de la comunicación: el emisor, el destinatario, el enunciado, el entorno; en la vertiente operacional, o de naturaliza inmaterial, se abordan las relaciones entre los elementos de la vertiente descriptiva que se denominan "componentes relacionales": la información pragmática, la intención, la relación social.

En su intento por entender las relaciones entre los elementos constitutivos del intercambio comunicativo y la heterogeneidad de los mismos, la pragmática los ubica como un conjunto de representaciones internas. Desde un enfoque cognitivo, la pragmática intenta establecer que no son los individuos, las relaciones o las intenciones, como tales, sino las representaciones que hemos formado de ellos, los que explican la subjetividad de que están teñidas nuestras acciones comunicativas (*Ibíd.*, 184). Desde esta postura la representación del entorno es decisiva para la comunicación; sin embargo, aunque muchas de esas representaciones son de carácter individual, un gran número de ellas son

compartidas con otros sujetos del mismo grupo social. El comportamiento cultural de un individuo depende de su capacidad de representar internamente el entorno social (*Ibíd.*185).

La internalización de ese conjunto de representaciones estructuradas que comparten los miembros de una comunidad es lo que se denomina la *competencia pragmática*, una competencia que resulta central en la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), puesto que este concepto ha servido de base para la propuesta de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Otras de las aportaciones de la pragmática a la didáctica de L2/LE son las elaboraciones sobre los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969)⁶, y la cortesía como ámbitos específicos de las representaciones estructuradas de las que hablábamos anteriormente⁷. La reflexión sobre la lengua de Austin y Searle marca una evolución importante en el desarrollo de la lingüística por cuanto considera el lenguaje como acción y contextualiza los actos de habla. El contexto determina el efecto perlocutivo e inclusive la intención ilocutiva (Susó López y Fernández Fraile, 2001: 59).

Estas reflexiones sobre los actos de habla develan la intención de la pragmática de concebir la lengua como un instrumento de acción y de interacción social, planteamiento este que tuvo sus repercusiones y sus incidencias en la revolución metodológica de la enseñanza de L2 y LE. Tanto las clasificaciones de Austin y Searle como las efectuadas por M.A.K Halliday (1994), han sido utilizadas por el enfoque nocio-funcional como base de una enseñanza funcional y comunicativa de la lengua.

Otro gran aporte de la pragmática al estudio del lenguaje y a la enseñanza de segundas lenguas radica en el trabajo sobre el sentido, las presuposiciones e implicaturas, los principios de cooperación, y la teoría de la relevancia, que dieron nacimiento al concepto de función comunicativa, a partir del cual se propuso un nuevo ordenamiento de contenidos didácticos, se generaron muchos tipos de ejercicios a partir de la teoría de la relevancia, descripción y explicación de nuevos territorios (cortesía, actos de habla), y se propuso una enseñanza más ligada a la comunicación real (*Ibíd.*, 549).

Por otra parte, al orientar su interés disciplinar hacia los usos lingüísticos plantea como unidad de análisis no la palabra o la oración sino el texto insertado en un discurso. Como señala Alonso Belmonte (2004: 553), “el progresivo interés de los lingüistas por las características del discurso, su uso contextualizado y su significación social ha influido de forma determinante en el desarrollo del concepto de competencia discursiva, entendido

⁶ Searle propondrá la clasificación de los actos de habla en cinco tipos que actualmente se manejan casi como “canónicos”: asertivos, directivos, comisivos, expresivos y preformativos.

⁷ Según S. Gutiérrez (2004: 537), el nacimiento de la pragmática tiene lugar de forma definitiva con la formulación de la teoría de los actos de habla propuestos por J. Austin en *How to do things with words* (1962).

este como la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y el contexto comunicativo de los sujetos hablantes”. Este cambio de concepción también tuvo su eco en el aula de lenguas segundas y extranjeras como veremos más adelante⁸.

Desde la pragmática, se asignan dos funciones específicas a la lengua: como sistema de comunicación con los demás, y como sistema de expresión de nuestro pensamiento. De este modo, la pragmática desborda lo que en principio se concebía como su propio campo de estudio, la lengua como comunicación. Dado que la comunicación implica una multiplicidad de aspectos que desbordan el marco lingüístico, la pragmática se ve obligada a incorporar otras ciencias para validar los modelos que se generen y a lo largo del siglo XX se dio una vertiginosa evolución de disciplinas y enfoques que centran su interés en el estudio de los usos comunicativos de las personas, como la psicología, la etnología, los estudios culturales, etc., que intentan dar cuenta del papel que juega la interacción comunicativa en el desarrollo del pensamiento y en la construcción social del conocimiento cultural de las personas.

3. Aspectos psicopedagógicos: teorías del aprendizaje y su incidencia sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

Una propuesta didáctica de aprendizaje de lenguas, además de abordar las teorías de la comunicación y la lengua, debe descansar sobre un conocimiento amplio de las teorías del aprendizaje que pueda dar cuenta del proceso específico del aprendizaje de lenguas. La psicología ha realizado importantes reflexiones e investigaciones sobre los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva general. No obstante, desde la psicolingüística y otros campos relacionados se ha realizado una transposición de esas reflexiones al campo particular de la adquisición/aprendizaje de la lengua.

Paralelamente al desarrollo de estructuralismo se produce en la psicología el del conductismo o behaviorismo, una corriente que se fundamenta en la observación y en el análisis puramente objetivos de la conducta humana, sin relacionar ésta con la conciencia. A partir de las experiencias en laboratorios con animales, se concluye que el aprendizaje se obtiene por asociación entre dos elementos, en principio alejados entre sí; asociación que se produce al azar, por el método de ensayo-error. Esta teoría del

⁸ En un momento posterior haremos una revisión del impacto que la pragmática y su propuesta de la competencia textual ha tenido en los modernos enfoques pedagógicos y en los modelos de análisis de la competencia comunicativa, especialmente en el análisis del discurso oral.

aprendizaje aporta algunos conceptos básicos que han tenido aplicación en el ámbito del aprendizaje escolar y el aprendizaje lingüístico tales como: comportamiento, conducta y actividad, condicionamiento, refuerzo, extinción. La hipótesis principal de esta teoría propone que el aprendizaje consiste en ligar una respuesta particular (“respuesta”) con una situación determinada (“estimulo”), a través de procesos de imitación y repetición, práctica que se ayuda con el refuerzo positivo.

El behaviorismo ha ejercido un influjo importante en la metodología de enseñanza de las lenguas, maternas y extranjeras, especialmente durante las décadas de los cincuenta y sesenta. Desde esta perspectiva, se asume que la lengua se aprende mediante la imitación que los niños hacen de las emisiones lingüísticas de los adultos y mediante el refuerzo que reciben de ellos. Al respecto, son importantes los trabajos de Bloomfield (*Language*, 1933) y Skinner (*Verbal behavior*, 1957), entre otros. Dentro de los métodos de enseñanza de LE que se basan en esta teoría psicológica se encuentran los métodos audio-orales que explicaremos en detalle más adelante.

Al contrario del behaviorismo, la teoría de la Gestalt, o psicología de la forma, afirma que los procesos psíquicos no son una suma de actividades o de elementos separados, sino que están todos unificados. El aprendizaje, por lo tanto, no resulta de la asociación de datos sino que proviene de la reorganización de los datos y del ejercicio de la reflexión.

El método SGAE, creado por lingüistas y metodólogos europeos basados en los presupuestos de la Gestalt, comprendía la noción de estructura de un modo dinámico y funcional en el que se concebía la percepción como un proceso global. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua se genera a través del aprendizaje de la estructura global, lo cual implica que las actividades de aprendizaje de una lengua que se desprenden de este método pretenden facilitar el acceso al sentido y a la globalización de las adquisiciones de la lengua.

La teoría comprensiva de la instrucción de Gagné (1985) no pretende proponer una nueva teoría del aprendizaje, sino partir de las ya existentes para conceptualizar la instrucción. Para ello, realiza una taxonomía de ocho tipos de aprendizaje y propugna que a cada tipo de aprendizaje corresponde un tipo diferente de producto o resultado: aprender a reaccionar a señales, aprendizaje de las conexiones estímulo-respuesta, formación de cadenas verbales, aprendizajes de distinciones múltiples, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de reglas o principios y resolución de problemas.

Según Basil y Coll (1990: 57-58), el modelo de aprendizaje y la memoria asumido por Gagné se inspira en las concepciones del modelo del procesamiento de la información, puesto que “Gagné parte de la base de que el aprendizaje se produce como

resultado de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente y que se traduce invariablemente en una modificación comportamental”.

Para el caso de la instrucción, desde los planteamientos de Gagné (1985), se asume que el acto de aprendizaje depende de una serie de sucesos externos al aprendiz que se diseñan para estimular los procesos internos del aprendizaje. A partir de este planteamiento, Gagné identifica los procesos que tienen lugar en el acto de aprendizaje: motivación, atención y percepción selectiva, codificación, almacenamiento, recuperación, generalización, transferencia, retroalimentación. Junto a cada uno de esos procesos internos, el autor postula la existencia de factores externos que influyen sobre ellos dirigiéndolos y modificándolos.

Dentro de los diferentes tipos de aprendizaje, en su obra *The Conditions of Learning* (1985), Gagné considera la información verbal como el instrumento humano para transmitir el conocimiento acumulado de generación en generación. La teoría de la lengua subyacente a los planteamientos de Gagné, plantea que la adquisición de la lengua como corpus de conocimiento depende de la capacidad para organizar la información aprendida.

En el caso de la enseñanza de lenguas, estos planteamientos tuvieron eco en el surgimiento de métodos de aprendizaje por descubrimiento, como el método inductivo, privilegiado por aquellos enfoques basados en el aprendizaje gramatical y/o de corpus léxicos. Sin embargo, el aporte más importante de los presupuestos de Gagné en la enseñanza de idiomas se hizo evidente más que en una teoría de la lengua, en la planificación de su enseñanza formal, es decir, en la organización de las condiciones en las que se realiza el aprendizaje con el fin de optimizarlo. La suya es más una teoría de la instrucción que una teoría de la lengua. Al respecto, Gagné sugiere organizar la planificación de la enseñanza a partir de: a) la identificación de objetivos, b) la selección de sucesos, medios y materiales instruccionales, y c) la individualización de la enseñanza y los criterios de evaluación (*Ibíd.*: 65), lo cual representó una contribución esencial al campo de la didáctica de la lengua.

La teoría innatista del aprendizaje parte del presupuesto de que todo ser humano posee una capacidad (o predisposición) innata para el lenguaje. El aprendizaje de una lengua consiste en la “emergencia” de estructuras lingüísticas biológicamente programadas, emergencia que se produce con el contacto de una lengua dada. Chomsky (1965) afirma que esto ocurre gracias a la existencia de una facultad innata para el lenguaje LAD (*Language Acquisition Device*), responsable de la competencia lingüística. Sin embargo, esa primera fase del innatismo chomskiano es posteriormente completada cuando se propone que las estructuras cognoscitivas específicas del lenguaje no se ponen en acción hasta la aparición de la función simbólica.

Según Chomsky, el niño nace con la capacidad biológica de adquirir el lenguaje y ésta tiene que ser desarrollada como cualquier otra capacidad biológica. Chomsky la denomina *gramática universal*; por lo tanto, el aprendizaje del lenguaje consiste en la “emergencia” de esas estructuras lingüísticas biológicamente programadas el cual se produce por el contacto con una lengua dada. Todos los niños del mundo adquieren su lengua materna (LM) más o menos a la misma edad y pasan por los mismos estadios de adquisición. La aplicación de la teoría innatista de Chomsky ha dado surgimiento a enfoques de enseñanza de LE como el denominado “enfoque natural” de Krashen y Terrell (1983), que será abordado en un apartado posterior.

En el ámbito de las denominadas globalmente teorías cognitivas del aprendizaje se sitúa el interaccionismo simbólico de Piaget (1979). El objeto de investigación de esta teoría lo constituyen las actividades psicológicas tales como la percepción, la memoria, la atención, los procesos intelectuales, y el lenguaje, actividades cuya función común consiste en la génesis y la transmisión del conocimiento. Los pilares de esta teoría se asientan en el constructivismo de Piaget, el cual postula que el aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del individuo/alumno, posee unos límites, y se produce en función del modo en que se han instalado tales esquemas mentales en su cerebro.

La adquisición de la lengua se produce a partir de la relación permanente entre el sujeto y el medio (interaccionismo); el aprendizaje de la lengua se da mediante un proceso de construcción (constructivismo) mental del niño que le permitirá un desarrollo cognitivo adecuado a los diferentes estadios de maduración.

En este mismo marco del cognitivismo, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1969) distingue el aprendizaje escolar de otros tipos de aprendizaje y determina que en éste último existen varios factores que lo influyen: variables intrapersonales y variables situacionales. También este autor propone la existencia de cuatro tipos de aprendizaje: por recepción, por descubrimiento, repetitivo y significativo. En el primero, el aprendizaje por recepción, el aprendiz recibe los contenidos de forma acabada, los comprende, los asimila y los reproduce cuando sea requerido; en el aprendizaje por descubrimiento el aprendiz reorganiza los contenidos adaptándolos a su estructura cognoscitiva previa con el fin de descubrir relaciones, leyes o conceptos que luego asimila. En el aprendizaje significativo el aprendiz recibe conceptos que se pueden relacionar de manera arbitraria con sus conocimientos previos y/o los tiene que dotar de significado propio y, por fin, en el aprendizaje repetitivo el aprendiz carece de conocimientos previos que le permitan dotar de significación los contenidos, así que los asimila al pie de la letra y de modo arbitrario. El aprendizaje de una lengua depende para Ausubel de la organización jerárquica de las estructuras cognoscitivas de los aprendices que permiten relacionar los nuevos conceptos con los previos y generar así un proceso de comprensión.

Sin duda, el máximo representante de la teoría sociocognitiva es Vygotsky, para quien el hecho humano no está garantizado por la herencia genética, sino que se produce gracias al proceso social de la educación, entendido éste en un sentido amplio y no solo según los modelos escolares. Su enfoque descansa en dos grandes postulados:

- a) El hombre es un ser social (mediación social). El aprendizaje que se genera a partir del desarrollo de las funciones psicológicas superiores es fruto del desarrollo cultural y no de un innatismo psicológico. Todas las funciones intelectuales se construirán mediante un proceso de interacción y cooperación social que se produce en la *Zona de Desarrollo Próximo*, es decir, en los contactos del niño desde edad temprana con padres, familiares, profesores, etc.
- b) La especie humana se distingue por el uso de instrumentos con los cuales cambia la naturaleza (mediación instrumental). El ser humano, además de usar instrumentos físicos para cambiar la naturaleza en su beneficio, también elabora “instrumentos psicológicos”, a través de los cuales realiza cambios en su propia mente de manera que ordena y reposiciona externamente la información, es decir, a partir de los cuales el hombre re-presenta la realidad. El lenguaje es uno de esos instrumentos. De esta manera, la relación entre el hombre y su entorno social es una relación mediada por instrumentos.

En síntesis, según esta teoría, el aprendizaje es producto de la mediación instrumental, de la mediación social y estas coordinadas, el aprendizaje de la lengua se da a través de las interacciones con el entorno. La psicolingüística pragmático-cognitiva concibe el lenguaje como un conjunto de estrategias utilizadas por el niño para estructurar su acción social, para controlar y realizar su actividad comunicativa. En este sentido, el lenguaje, según Vygotsky, es un instrumento psicológico a partir del cual el hombre es capaz de re-presentar las experiencias y poderlas usar en otros lugares y en otras condiciones.

Como señalan Suso López y Fernández-Fraile (1991: 46), desde la perspectiva del cognitivismo, “la psicolingüística plantea que el funcionamiento de la competencia lingüística no está determinado por estímulos externos, sino orientado de modo coherente y adecuado por la situación (de comunicación)”.

Para terminar, si nos centramos en las aportaciones específicas de las teorías psicolingüísticas al aprendizaje de lenguas extranjeras, cabe destacar, por un lado, el análisis de errores y, por otro, la teoría del monitor de Krashen.

Desde las nuevas posiciones de la psicolingüística se modifica la concepción del error de modo importante, de modo que ya no se pretende evitar el error del alumno a toda costa, sino usar el análisis de los errores para aprender de los mismos y, en consecuencia, establecer estrategias diversificadas de enseñanza/aprendizaje que

mejoren el proceso didáctico. Las características que muestran tales errores manifiestan la presencia de un sistema lingüístico, es decir, de una interlengua; la formación de tal sistema proviene de la puesta en acción de unos procesos psicológicos en la adquisición de la lengua, como las transferencias de una lengua a otra y la generalización excesiva, entre otras. Las actividades del aula de idiomas se orientan a la revisión de los errores.

Krashen (1981) basa su teoría en la distinción entre *aprendizaje* y *adquisición*; el primero se entiende como un proceso consciente que capacita al discente para “saber sobre” la segunda lengua, mientras que la adquisición es, por el contrario, un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre las personas. Por lo tanto, la adquisición efectiva de la lengua se realiza de modo involuntario, en un contexto dotado de un bajo grado de ansiedad y se da como resultado de un *input* lingüístico rico, comprensible con la ayuda del contexto. Las actividades son diversas y variadas pero se da mayor importancia a las actividades de comprensión oral.

4. Aspectos didácticos: modelos y enfoques didácticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera

Es indudable que el conjunto referido de investigaciones lingüísticas, psicológicas y psicolingüísticas tuvo un impacto considerable en el surgimiento de modelos y enfoques didácticos sobre la adquisición/aprendizaje de la lengua. Como indican Richards y Rodgers (1986: 13):

“Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado tanto cambios en los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos [...] como también han reflejado los cambios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje.”

Para abordar el aprendizaje de la lengua es necesario remitirnos, además de a las teorías de la lengua y teorías del aprendizaje, a aquellos aspectos que hacen del aprendizaje de lenguas una actividad específica que involucra tanto aspectos del aprendizaje en general como factores propios del aprendizaje de la lengua en particular. Pero antes de hacer alusión al proceso de aprendizaje de una lengua después de la primera o materna, es necesario hacer una delimitación tanto terminológica como ontológica entre “lengua materna” (L1), “lengua segunda” (L2) y “lengua extranjera” (LE).

4.1. Delimitación terminológica: “primera lengua” o “lengua materna”, “segunda lengua”, “lengua extranjera”

Con el fin de realizar una distinción terminológica entre lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera, nos basaremos en las definiciones ofrecidas por el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) por cuanto nos parece que sincretizan muchas propuestas que al respecto se han elaborado.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, se entiende por *lengua materna* (LM, L1) la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea *lengua nativa* y, con menor frecuencia, *lengua natal* (DTC/ELE 2008: 323). Según Suso López y Fernández-Fraile (2001), la lengua materna es aquella que el niño aprende en su ámbito familiar: en el caso de que los padres posean lenguas diferentes, ambas lenguas serían ‘maternas’. El *Diccionario de términos clave de ELE* resalta que, aunque existe una aparente simplicidad en el concepto, no obstante, en ocasiones el uso del término entra en contradicciones. Para aclarar un poco el panorama de las contradicciones se ofrecen los siguientes criterios como caracterizadores del concepto de lengua materna:

- a) la lengua propia de la madre;
- b) la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
- c) la primera lengua que uno aprende, aquella en la que uno empieza a conocer el mundo;
- d) la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y
- e) la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad (*ibíd.*: 2008: 323).

En la obra que estamos tomando como referencia, el sintagma *segunda lengua* se refiere de manera general a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, es decir, a una lengua meta, sea en contexto formal de aprendizaje o en uno natural. Para Suso López y Fernández-Fraile (2001: 36), “la L2 es aquella que una persona (niño o adulto) aprende en un ámbito social en que se utilizan dos (o más) lenguas en las relaciones habituales, administrativas o comunicativas”.

Con respecto a la *lengua extranjera* (LE), aunque el *Diccionario de términos clave de ELE* no realiza una delimitación semántica entre L2 y LE, no obstante, existen algunas diferencias resaltadas por lingüistas y sociólogos. Para Suso López y Fernández

Fraile se debe limitar el término *LE* a aquella lengua que una persona aprende en un contexto privado o institucional pero que no es utilizada por la familia ni por el grupo social o sociedad en la que vive.

Los términos *lengua meta* o *lengua objeto* (LM o LO) hacen referencia a la lengua que se aprende después de la materna que puede ser L2, LE u otras. Por su parte, la *interlengua* (IL), de acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, es el sistema lingüístico interiorizado por un aprendiz de una segunda lengua en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. A partir de los estudios de Selinker (1972) se ha generalizado el uso del término *Interlengua (IL)* para referirse al sistema de producciones lingüísticas de los hablantes no nativos que posee unas características peculiares e idiosincrásicas que no corresponden ni a su L1 ni a la L2 que está aprendiendo⁹.

Esta delimitación terminológica deja al descubierto un hecho que psicólogos y psicolingüistas han abordado desde hace tiempo: los modos de aprendizaje de una u otra lengua son distintos y, por lo tanto, tienen que ser atendidos de diferentes maneras, cuestión esta que resulta de interés para la Didáctica de la Lengua, pues ello presupone su existencia como disciplina general, que convive con una Didáctica de la Lengua Materna y una Didáctica de la Lengua Extranjera (DELE). De este modo, entenderemos la DELE, desde la perspectiva de A. Mendoza, A. López y E. Martos (1996: 36) como:

“La didáctica específica de la lengua que tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la lengua [...], y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de los objetivos generales y particulares”.

Por otro lado, la delimitación teórica entre L1, L2 y LE también ha conducido a una disquisición epistemológica y didáctica: ¿se aprende del mismo modo una lengua como L1, L2 y/o LE? Al respecto, los psicolingüistas han encontrado tanto similitudes como diferencias¹⁰.

⁹ En un apartado subsiguiente explicaremos en detalle las características de la IL a partir de los presupuestos teóricos del análisis contrastivo.

¹⁰ Para M. Baralo (2004: 23), “[...] determinar las semejanzas y diferencias entre el aprendizaje de L1 y LE puede ser de gran utilidad para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de una

Algunos autores, como J.M. Martín (2004) y Baralo (2004) entre otros, realizan un análisis exhaustivo de los puntos en común y las diferencias que presentan la adquisición/aprendizaje de L1 y L2/LE. En aras de una convencionalidad terminológica usaremos las abreviaturas APL para referirnos a la adquisición de la primera lengua y ASL, en referencia al aprendizaje de la segunda, que puede ser también la lengua extranjera.

4.2. Características de la adquisición de la lengua materna (APL) y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas (ASL)

En el módulo I elaborado por la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER) se hace una síntesis de las diferencias y semejanzas entre ambos procesos, que nos parece apropiada como referencia. Los elementos que se analizan son el proceso de adquisición y las teorías de la adquisición/aprendizaje, el éxito y los resultados del proceso, la variación, los objetivos, la fosilización, la naturaleza del *input*, *el peso del contexto* y la situación, los factores afectivos implicados, el peso de las diferencias cognitivas y la presencia de la transferencia de una lengua a otra.

RASGO	APL	ASL
<p>PROCESO DE ADQUISICIÓN: TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN/ APRENDIZAJE</p>	<p>Depende de la edad y se da por estadios o etapas, y en el que el desarrollo de la capacidad lingüística del niño va necesariamente ligado a su relación con el medio que le rodea y a la capacidad intelectual inherente a todo ser humano. (J.M. Martín, 2004: 264).</p> <p>El tipo de conocimiento que se activa en primera instancia para el aprendizaje de L1 es el implícito, no consciente. De acuerdo con Martín, este tipo de conocimiento se adquiere cuando la información es procesada receptivamente de manera intencionada o no.</p> <p>Teorías de la adquisición de L1: conductismo, innatismo, cognitivismo, conexionismo.</p>	<p>Depende de:</p> <p>a. Factores externos al individuo: relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje.</p> <p>b. Factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico.</p> <p>c. Factores individuales: edad, personalidad, inteligencia.</p> <p>En general, la ASL se da a través de la activación de conocimientos lingüísticos explícitos, conscientes, a partir del conocimiento de reglas y rasgos de la L2 de las que el aprendiz puede dar cuenta.</p> <p>Se ha servido de las teorías de adquisición de la L1 para formular las suyas: teoría del monitor, de la interlengua, de la transferencia, la fosilización, etc.</p>

LE, con el objeto de conocer mejor las estrategias del que aprende y diseñar una actuación didáctica más eficaz”.

ÉXITO/ RESULTADO	Los aprendices consiguen un dominio más o menos “perfecto” o exitoso de la lengua.	El dominio de la lengua depende en general de la edad en la que se aprende la L2 y del contacto con el contexto nativo de ésta. En general, se considera muy difícil adquirir un dominio “perfecto” del idioma. Como ejemplo Baralo explora dos ámbitos: el de la pronunciación, con “acento extranjero” y la sintaxis.
VARIACIÓN	El progreso y los resultados que alcanzan los hablantes de L1 presentan muy poca variación.	Hay una variedad en la velocidad de aprendizaje y en los resultados, con muchos casos de fosilización prematura.
OBJETIVOS	El objetivo es comunicarse con las personas que nos rodean para entrar en contacto con el mundo exterior y satisfacer necesidades físicas y psicológicas. Para Martín Martín el objetivo de los niños está predeterminado por su facultad de aprender a hablar, que les impele a hacerlo.	El o los objetivos pueden variar: aprender una L2 para leer textos escritos en esa lengua, por razones de intercambio económico o comercial, por razones de turismo cultural o por intereses particulares con hablantes de L2.
FOSILIZACIÓN	No se presenta	Se puede presentar de manera que puede retardar o estancar el aprendizaje.
LA NATURALEZA DEL <i>INPUT</i>	El <i>input</i> o caudal lingüístico proviene de los padres, familiares, amigos, etc.	Proviene de los factores externos como el contexto y la situación. El aprendiz tiene acceso al <i>input</i> por distintos medios (instrucción formal, libros, radio, TV, internet, etc.).
CONTEXTO Y SITUACIÓN	El aprendizaje de L1 se da de manera espontánea, natural y sin esfuerzo. La lengua se aprende en un contexto comunicativo real en la que la situación proporciona suficiente información para que el aprendiz construya el concepto y le asigne significado y sentido.	Normalmente el aprendizaje de L2 ocurre dentro de un contexto formal donde no se percibe ninguna necesidad comunicativa auténtica aunque las situaciones intenten simular la realidad. La construcción de significado se da mediante el uso del diccionario o la explicación del profesor.
FACTORES AFECTIVOS	Factores como la motivación y la actitud y la aptitud no desempeñan un papel decisivo en el aprendizaje de L1 ya que la adquisición se produce de	La motivación adquiere un papel determinante en el éxito del aprendizaje de LE. Para M. Baralo (2004: 31), la motivación y el interés están estrechamente

	manera intuitiva y con el fin de resolver una necesidad de comunicación inherente al individuo.	relacionados con la percepción de la distancia social y psicológica del aprendiz de una LE, con respeto a los otros miembros nativos de esa comunidad idiomática, y a sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración en la sociedad de la lengua meta. Otras variantes que afectan el aprendizaje de LE son la personalidad, el carácter, la memoria y las capacidades intelectuales, la aptitud, entre otros. Según M. Baralo, estas variantes individuales afectan de manera directa el uso, o sobre uso del “monitor” ¹¹ .
DIFERENCIAS COGNITIVAS	En el aprendizaje de L1, el niño no tiene ningún conocimiento previo de la lengua, sino que adquiere el desarrollo lingüístico a medida que usa la lengua como un instrumento natural para interactuar. El desarrollo del conocimiento lingüístico se convierte en una necesidad vital, al igual que alimentarse y caminar.	Antes de aprender la L2, el aprendiz ya posee por lo menos la experiencia lingüística de su L1, al igual que ya ha desarrollado otras capacidades cognitivas que le pueden facilitar el proceso de aprendizaje de la LE o L2, tales como la resolución de problemas, la deducción o la inferencia, que le ayudan a generar una conciencia metalingüística de gran utilidad en el proceso.
LA TRANSFERENCIA	No se da	La transferencia hace referencia a la influencia de la lengua materna en la L2 que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente adquirida (Odlin, 1989:27, citado por Martín Martín (2004:273). Aunque los autores difieren unos de otros en cuanto a la importancia que tiene la transferencia en el aprendizaje de la LE, no existe duda en considerar la transferencia como un fenómeno común y central en el proceso de aprendizaje de una lengua no nativa.

Figura 1: Diferencias entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Fuente: FUNIBER)

¹¹ Más adelante explicaremos con más detalle el concepto de “monitor” cuando nos ocupemos de los modelos y enfoques para la enseñanza de LE.

Como se puede deducir del cuadro comparativo entre APL y ASL, existen muchos factores y variables de distinta índole que influyen en el aprendizaje de una lengua no nativa. El gráfico que se presenta a continuación ofrece una panorámica de esos factores y variables. Este gráfico ha sido adaptado por los autores del modulo I de FUNIBER del gráfico propuesto por P. Skehan (1989: 120).

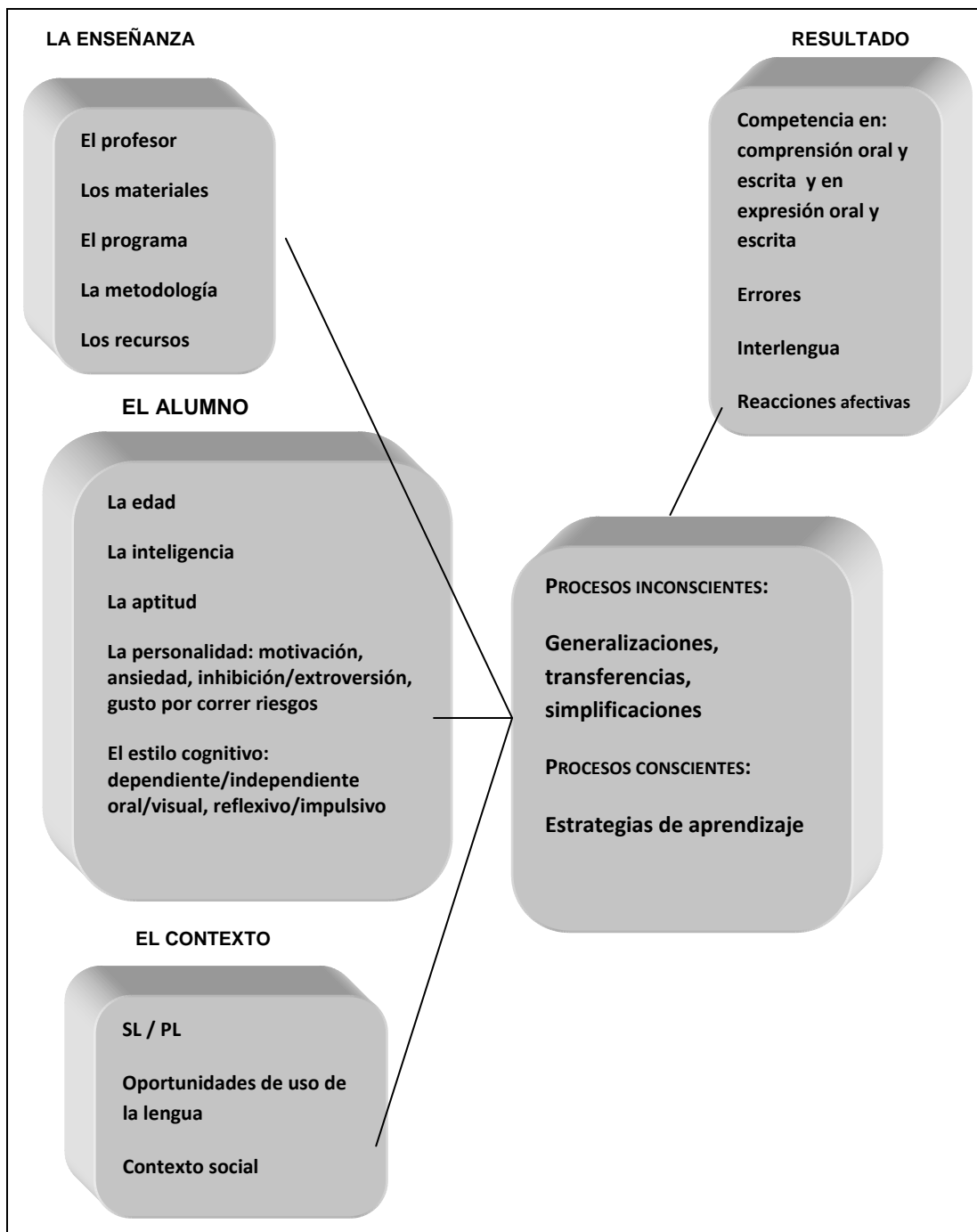


Figura 2: Síntesis gráfica de las variables que influyen en ASL

4.3. Modelos de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras

En este apartado, nos detendremos a repasar las teorías más importantes en ASL, íntimamente relacionadas con las teorías de adquisición de primeras lenguas, expuestas en un apartado anterior. Cada una de esas teorías hace énfasis en diferentes factores o variables que influyen en el ASL. Dada la complejidad de aspectos que intervienen en el proceso de ASL, no existe aún una teoría comprensiva capaz de explicar de manera completa y exhaustiva todas esas variables. Con el fin de simplificar esa tarea, hemos tomado como referencia la propuesta de R. Ellis (1985, 1994) de agrupar esas teorías en tres modelos específicos:

a) Los modelos sociolingüísticos, en los que se ubican aquellas teorías centradas en el papel del contexto y las actitudes de los aprendices hacia la comunidad de la lengua meta.

b) Los modelos lingüísticos que enmarcan teorías centradas especialmente en la lengua que se aprende.

c) Los modelos cognitivos, basados en teorías centradas en las representaciones internas que los aprendices realizan de la lengua que están aprendiendo.

4.3.1. Los modelos sociolingüísticos

Los modelos sociolingüísticos se basan en teorías que intentan interpretar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva social y cultural. Como indica Moreno Fernández (2004), estos modelos tienen sus antecedentes en las teorías de Vygotsky para quien el conocimiento no es algo que se transmite de individuo a individuo sino que es algo que se construye a partir de operaciones y habilidades cognitivas que se activan en la interacción social. La teoría sociológica que subyace en la propuesta de Vygotsky se basa en afirmar que el desarrollo de las funciones superiores tiene lugar primero en el plano social y, posteriormente, en el plano individual (Moreno Fernández, 2004: 287).

Lo sociolingüístico es un elemento innegablemente presente en los procesos de adquisición de una lengua. Aunque se han propuesto cerca de 40 teorías de ASL, utilizaremos la propuesta de Moreno Fernández (2004) para organizarlas en tres grupos: teorías ambientalistas o contextualistas, teorías nativistas o innatistas, teorías interaccionistas.

a) Las teorías ambientalistas o contextualistas se basan en la idea de que en el desarrollo del aprendizaje tiene más importancia la experiencia social que las

condiciones innatas o naturales del aprendiz; en ellas tiene un gran peso el conductismo de Skinner. En los últimos años, estas teorías se han preocupado por entender los mecanismos que intervienen en la adquisición de segundas lenguas a partir de comparar este proceso con los procesos de pidginización y criollización.

El *modelo de aculturación* tiene su origen en los trabajos de J. Schumann (1978), que fue el primero en usar el término *aculturación* para referirse al proceso de adaptación a una nueva cultura y en el que la lengua es solamente un aspecto de ese proceso. La aculturación tiene que ver con la distancia social y psicológica que existe entre el aprendiz y la cultura de la lengua meta. Según Schumann existen ocho factores que determinan la distancia social de un aprendiz frente a la lengua objeto (LO): dominio social, modelo de integración, autonomía del grupo del estudiante, cohesión del grupo, tamaño del grupo, afinidad cultural de ambos grupos, actitud hacia los miembros del otro grupo, duración de la intensidad de la convivencia dentro del grupo de la lengua adquirida. Dentro de los factores que determinan la distancia psicológica, ubica los afectivos, como la motivación, el choque lingüístico, el choque cultural y la permeabilidad del ego.

Con el fin de dar sustento epistemológico a su propuesta, Schumann sugiere que las primeras etapas en la adquisición de las segundas lenguas se caracterizan por presentar los mismos procesos que se encuentran en la formación de las lenguas *pidgins*. Por lo general en estas primeras etapas se suelen producir tantas fosilizaciones que hacen que el sistema lingüístico adquirido se parezca más a un *pidgin* que a una lengua natural (Baralo, 2004: 66). Desde su *hipótesis de la pidginización*, Schumann considera que la aculturación de un individuo en la comunidad de la lengua meta es tan decisiva en los procesos de adquisición de segundas lenguas como en los de pidginización (Moreno Fernández, *ibíd.*: 295).

b) Las teorías nativistas o innatistas entienden la adquisición como resultado de una capacidad biológica innata para el aprendizaje. Su base se encuentra en los planteamientos de Chomsky acerca de la Gramática Universal y en las teorías del monitor de Krashen.

El *modelo de nativización* de R. Andersen (1979) sostiene que el ASL es el resultado de dos procesos: la nativización y la desnativización. La nativización consiste en el proceso de asimilación en la que los aprendices ajustan el *input* a aquello que, según su imagen mental, constituye el sistema de la L2. Simplifican el proceso de ASL mediante la comprobación de hipótesis basadas en su conocimiento del mundo y de la L1. (Funiber I: 52). La desnativización, por su parte, hace referencia al proceso de acomodación en el que los aprendices reconstruyen el sistema que han interiorizado mediante la utilización de un conjunto de estrategias inferenciales, para adaptarlo al *input*.

c) Las teorías interaccionistas, derivadas sobre todo de los trabajos de Long (1985), intentan explicar la adquisición de las lenguas extranjeras a través de elementos innatos y de factores ambientales. Según Baralo (2004: 66), lo importante no es solo que las muestras de lengua meta sean comprensibles, sino cómo se pueden modificar para que lleguen a ser comprensibles. En las investigaciones sobre la interacción en la LE tanto en contextos naturales como institucionales se ha demostrado que los nativos y los hablantes expertos cambian o modifican sus producciones cuando entran en interacción con hablantes extranjeros que poseen una competencia lingüística más pobre. A eso es a lo que Long se refiere como modificaciones en el *input*, y que en su opinión es un elemento crucial en el ASL.

En este marco se ubica la *teoría de la acomodación* de H. Giles y J. Byrne (1982) cuyo rasgo distintivo es que se preocupa por estudiar la adquisición de una lengua en contextos multilingües. Una de las propuestas de esta teoría es la importancia que tiene en el aprendizaje de la lengua la manera como el grupo social del aprendiz (endogrupo) se define a sí mismo en relación con la comunidad de la lengua meta (exogrupo).

Por otra parte, y según H. Giles, J. Byrne (1982) y R. Gardner y N. Lambert (1972), la motivación es el factor más determinante en el logro de la competencia en el uso de la L2. Sin embargo, estos autores asumen la motivación no como un factor intrínseco del aprendiz, sino como el reflejo de cómo éste se define a sí mismo en termino étnicos.

4.3.2. Los modelos lingüísticos

Gran parte de estos modelos poseen una orientación estructural-conductista, de ahí que las teorías que los soportan se centren especialmente en las características de la lengua que se aprende. De acuerdo con Vez Jeremías (2004: 128), los modelos lingüísticos iniciales que ocupan la primera mitad del siglo XX tuvieron una gran influencia en la ASP en la medida en que favorecen la conversión de una gramática científica en una gramática pedagógica. Este mismo autor considera como principales aportes de estos modelos lingüísticos al aprendizaje de lenguas, a) en cuanto a sus contenidos, la fidelidad al buen uso de la lengua escrita y el predominio de la morfología sobre la sintaxis y fonología sin considerar los rasgos semánticos de la significación; b) en cuanto a la presentación gramatical, destacan la fidelidad al modelo latino de gramática y el predominio de los listados de formas y de ejemplos sobre reglas concretas.

Con estos presupuestos generales, entre los modelos de cuño lingüístico cabe destacar los siguientes.

a) La hipótesis de la gramática universal de Chomsky (1976, 1986). De acuerdo con la hipótesis fundamental de esta teoría, todas las lenguas comparten determinadas estructuras básicas llamadas *universales*. Con el fin de descubrir cuáles eran los rasgos comunes entre las lenguas, se examinaron numerosas lenguas a través de estudios comparativos, lo que dio como resultado los llamados “universales tipológicos” (J.H. Greenberg, 1996; B. Comrie, 1984).

Por otra parte, según Chomsky, al estudiar en profundidad un solo sistema lingüístico se podría llegar a conocer mejor las características más profundas y abstractas de una lengua, las cuales pueden tener la condición de universales, es decir, ser compartidas por todas las lenguas, o por el contrario, puede tratarse de rasgos específicos de una determinada lengua. El conjunto de principios compartidos por las lenguas es lo que Chomsky denomina *Gramática universal (GU)*, hipótesis que ha contribuido a explicar la ASL de dos maneras distintas.

Por una parte, se sugiere que las propiedades lingüísticas que presenta la lengua meta (LM), difieren en función del grado de esfuerzo requerido para adquirirlas. En este sentido, como indica M. Baralo (2004: 56), la complejidad de un rasgo o de una propiedad estaría directamente relacionada con su condición de universal, es decir, común a todas o a muchas lenguas, o a su condición particular o idiosincrásica. En otras palabras, aquellas propiedades comunes entre las lenguas serían más fáciles de adquirir que aquellas que son particulares de la lengua objeto. Al respecto, Chomsky hace la distinción entre la *gramática nuclear*, las reglas que el niño descubre con ayuda de la GU y, la *gramática periférica*, los elementos que no se contemplan en la GU.

En el campo de la ASL estas aportaciones han favorecido un cambio en el terreno del diseño y contenido de los materiales curriculares por cuanto han ayudado a plantear un orden en los elementos gramaticales de un curso de lengua extranjera a partir de una red de conexiones profundas en la morfosintaxis, la semántica e inclusive en la pragmática.

Sin duda, los planteamientos del generativismo han obligado a una reconsideración de la teoría de la transferencia por cuanto los universales lingüísticos pueden emplearse para predecir las diferencias que entrañarán dificultades y las que no. Al respecto, Liceras (1992) ha usado la teoría generativa para realizar estudios de competencia intralingüística, lo cual le ha permitido analizar las propiedades de la interlengua (IL).

b) El *modelo intralingüístico* (Selinker, 1972; Baralo, 2004). Para efectos prácticos, ubicaremos el concepto de *interlengua* (IL) dentro de los modelos lingüísticos, aunque el interés investigativo vaya más allá de lo puramente lingüístico, y sus bases teóricas estén cimentadas en teorías conductistas, mentalistas y cognitivas. Quizás por

esta razón, algunos autores como Baralo (2004) definen la IL como un sistema lingüístico cognitivo, específico de una lengua no materna, es decir, el sistema lingüístico de un hablante no nativo de la lengua. Selinker (1972) había propuesto el término para diferenciar este sistema del sistema de la lengua materna (L1) y del sistema de la lengua objeto (LO). Aunque en un principio el foco de investigación de la IL se centraba en los aspectos gramaticales de la lengua de los hablantes no nativos, poco a poco el interés investigativo se ha ido deslizando de la lingüística teórica hacia la pragmática, la sociolingüística y el análisis del discurso, llegando incluso a abarcar el terreno del análisis de la adquisición de la competencia comunicativa.

El concepto de IL planteado por Selinker tiene sus bases teóricas en las ideas de Chomsky (1959) y de Lenneberg (1967) en cuanto parte de la existencia en la mente de una estructura latente del lenguaje que posibilita la adquisición de la lengua materna, que luego el niño va transformando en una estructura concreta de una gramática particular; esta estructura le sirve cuando adulto para tratar de comprender y producir oraciones en una L2 (Baralo, 2004b: 372).

Uno de los aportes más importantes del concepto de IL en ASL radica en la resemantización del concepto del error. Al respecto, Selinker (1972: 209:231) considera que los errores que comete el niño en su lengua materna son indicios de un proceso activo de adquisición y manifiestan un determinado estado de desarrollo del lenguaje el niño. El error depende de una competencia transitoria que se va desarrollando y complejizando en función de las diferentes fases del desarrollo orgánico del niño.

A partir de sus investigaciones, Selinker expone algunos hallazgos con respecto a los errores que cometen los aprendices de L2 como, por ejemplo, que son diferentes de los que comete el locutor nativo, que no siempre tienden hacia el sistema de la L1 del aprendiz, y, por lo tanto, la lingüística contrastiva es incapaz de explicarlos todos; que manifiestan una determinada sistematicidad y que no son debidos al azar o a factores individuales o circunstanciales del aprendizaje.

Desde su propuesta del fenómeno del error en la interlengua caracteriza una serie de procesos psicológicos en la adquisición de segundas lenguas tales como la transferencia y las estrategias de aprendizaje. En lo que a la transferencia se refiere, el análisis de los errores de las producciones de los aprendices de LE pusieron de manifiesto, como indica Baralo (2004a), que muchos de los errores no se debían al proceso de transferencia negativa de la L1; y, por otro lado, que hay una serie de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia. Al reemplazar la visión estructural conductista, en la que se entendía el proceso de aprendizaje de la lengua como un proceso de formación de hábitos y destrezas, por un modelo generativista que asume el proceso de ASL como una actividad creativa en la que el aprendiz formula hipótesis a partir de los datos de L2, gracias a un programa interno o dispositivo de adquisición del

lenguaje, se dio lugar a una comprensión distinta del error en la que la transferencia se entiende no como una transferencia mecánica de las estructuras de L1, sino como una estrategia universal, es decir, como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. Según Baralo (2004a: 47) la transferencia se puede considerar como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la LO.

Por otra parte, los estudios de análisis contrastivo determinaron que algunos de los errores no son producidos por cuenta de la transferencia sino que se dan por la activación de algunas estrategias de aprendizajes. Las estrategias que subyacen a estos errores obedecen a diferentes procesos como el de la generalización o la hipergeneralización, la simplificación, entre otros.

Otro aspecto importante que ha puesto de manifiesto el análisis de errores es que mientras algunos son transitorios, y pueden desaparecer a medida que se aprendan las formas correctas, otros, por el contrario, permanecen fijados en la IL, lo que se conoce como *fosilización* y constituye una de las características de la IL. La fosilización, según Baralo (2004a: 45) es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación con una lengua objeto dada. La noción de variabilidad de la interlengua ha dado origen a numerosos estudios que van desde los análisis contrastivos a los análisis variacionistas.

c) El *modelo de competencia variable* (E. Bialystok, 1978; H.G Widdowson, 1979; E. Tarone, 1983; R. Ellis, 1984) se basa en dos distinciones básicas: a) los procesos que intervienen en el uso de la lengua, y b) el producto. Esta teoría parte del presupuesto de que el aprendizaje de una lengua es el reflejo del modo en que esa lengua se usa. El producto de una lengua se refiere al *continuum* de estilos de habla que van desde los no dirigidos (espontáneos, no preparados) hasta los dirigidos (organizados cuidadosamente). Los procesos que intervienen en el uso de la lengua van desde el conocimiento lingüístico de las reglas (conocimiento teórico) y la habilidad para hacer uso de esos conocimientos en una situación comunicativa específica; el uso del conocimiento lingüístico se hace en función de la situación y el contexto lingüístico. De esta manera se sugiere que el progreso en la ASL se produce como resultado de la apropiación de reglas nuevas de la L2 a través de la participación de distintos tipos de discursos; es decir, es el uso de la IL lo que genera la ampliación del conocimiento (Baralo, 2004a: 65).

d) La teoría del discurso (E. Hatch, 1978) tiene como principio básico que el desarrollo de la lengua se da en la medida en que el aprendiz participa en la comunicación y a través de ella va descubriendo el significado potencial de aquella. Esta postura, adoptada por M.A. K. Halliday para el aprendizaje de primeras lenguas, en su transferencia al ASL presenta los siguientes principios básicos: a) el desarrollo sintáctico

en la ASL sigue un camino “natural”; b) los hablantes nativos acomodan su discurso para poder negociar el significado con sus interlocutores no nativos y de esta forma, la negociación del *input* constituye un factor clave en ASL, y c) las estrategias conversacionales empleadas para negociar el significado inciden de muchas maneras en el ritmo y en la ruta de ASL.

4.3.3. Los modelos cognitivos

En este grupo de modelos también se pueden distinguir varias elaboraciones que pretenden explicar los procesos que subyacen a la adquisición de lenguas maternas o extranjeras.

a) El *modelo del monitor* de Krashen (1977 y 1981) se considera una de las teorías más completas en ASL en tanto que intenta explicar una serie de fenómenos propios del aprendizaje de una segunda lengua, lo que la ha convertido en el fundamento teórico del llamado *enfoque natural*, del cual nos ocuparemos más adelante. Este modelo se basa en cinco hipótesis básicas (Funiber, l: 57):

(1) La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje. Krashen propone hacer una distinción epistemológica entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* de la siguiente manera: se reserva el primer término para referirse a aquellos procesos de aprendizaje que se producen de manera inconsciente como consecuencia de la participación en intercambios comunicativos naturales. De este modo, el sintagma “adquisición de la lengua” se usa para referirse a la internalización de las habilidades lingüísticas de forma “natural”, sin atención consciente a las formas. Este es el modo en que los niños aprenden su L1 y aumentan su conocimiento en la L2. Por otra parte, el término “aprendizaje” se propone para señalar aquellos procesos que surgen como resultado de un estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. Como indica Baralo (2004a: 60), las situaciones de aprendizaje formal se caracterizan por la presencia de la retroalimentación o corrección de errores, y por la presentación de contextos lingüísticos artificiales en los que se introduce un aspecto gramatical y se estudian reglas específicas.

(2) La hipótesis del orden natural de adquisición. De acuerdo con esta hipótesis, existe un orden de adquisición predecible de las estructuras y las reglas gramaticales. El ASL, al igual que el APL, pasa por estadios ordenados, comunes a todos los que aprenden esa lengua, independiente de las propiedades específicas de sus respectivas lenguas maternas. Esta hipótesis se basa en el hecho de que muchos de los errores que los aprendices cometen durante el

proceso de adquisición, al margen de sus lenguas maternas y de los programas de enseñanza seguidos, son parecidos.

(3) La hipótesis del monitor. Partiendo de la distinción entre adquisición y aprendizaje de una L2 o LE, Krashen postula que el conocimiento lingüístico y gramatical resultante de la enseñanza formal –sistema aprendido– solamente desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Los aprendices contralanzan sus producciones lingüísticas a partir de un monitor interno que se sirve del conocimiento “aprendido”. La activación del monitor puede darse antes o después de que se haya producido un enunciado, pero no a la vez. Krashen ha especificado tres condiciones básicas para el buen uso del monitor: tiempo suficiente para seleccionar y aplicar la regla aprendida, foco en la forma y no en el significado, y conocimiento de la regla por parte del usuario.

(4) La hipótesis del *input* comprensible. De acuerdo con esta hipótesis, el aprendiz solamente puede adquirir una L2 si es capaz de comprender el *input* con elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel actual. Esto se ha sintetizado usando la fórmula “i+1”. La situación de aprendizaje se presenta a partir del *input* controlado y adecuado al nivel del que aprende.

(5) La hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis hace referencia al importante papel que tienen los factores afectivos en la adquisición de una LE. La actitud del aprendiz, sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, inciden positiva o negativamente en el aprendizaje. Para sustentar su hipótesis, Krashen incorpora el concepto de *filtro afectivo* formulado por H. Dulay y M. Burt (1982). El filtro afectivo controla e incide en la cantidad y calidad de la apropiación lingüística, pero no tiene ninguna incidencia en los pasos del desarrollo de la adquisición (Baralo, 2004a: 61). Esto significa que los aprendices con una alta motivación y confianza en sí mismos tienen unos filtros más “bajos” y, consecuentemente, obtienen más *input*. El filtro afectivo influye en el ritmo de desarrollo, pero no en la secuencia.

Además de las cinco hipótesis, Krashen también hace referencia a otras variables en la ASL:

- La aptitud está relacionada con el aprendizaje pero no con la adquisición.
- La lengua primera no interfiere en la ASL, al contrario, puede servir de ayuda y se puede usar como estrategia de actuación.
- Aunque la adquisición sigue un camino natural, no obstante el ritmo y el alcance pueden variar en consonancia con la cantidad de *input* comprensible recibido y el grado de disposición que muestre el filtro afectivo.

- La edad del aprendiz influye de distintas maneras tanto en la adquisición como en el aprendizaje de LE.

Pese a que estos aportes de Krashen son ampliamente reconocidos en el campo de ASL y han tenido una gran influencia en el desarrollo de la didáctica de las lenguas, se han cuestionado algunos de sus principios básicos. El aspecto que más controversia ha despertado es la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* debido a la dificultad de usar estos conceptos en la investigación científica.

b) El modelo de competición (Bates y McWhinney, 1982) intenta describir la conducta lingüística que se lleva a cabo en el mundo real adoptando un punto de vista funcional. A partir de un análisis de la correspondencia entre las diversas formas y funciones lingüísticas, los autores establecen que se dan a partir de dos principios básicos: la convergencia y la competición. La convergencia se establece cuando las formas convergen en una misma función, lo cual facilita la interpretación; en el caso de la competición las formas no convergen y compiten entre sí y, por lo tanto, para los principios de competición de L1 y L2, el modelo establece cuatro posibles relaciones (Mayor Sánchez, 2004: 46): a) diferenciación, si las estrategias de L2 se adquieren y se aplican solo en el contexto de L2; b) *transfer* progresivo, cuando las estrategias de L1 se aplican a L2 de manera correcta o incorrecta; c) *transfer* retroactivo, si las estrategias de L2 suplantán a las de L1, d) amalgamación, al aprender una L2 se adoptan nuevas estrategias que se pueden aplicar a L1 y L2.

c) El modelo de procesamiento de la información (B. McLaughlin, 1978 y 1990). B. McLaughlin investiga sobre el procesamiento de la información a la luz de la perspectiva de la psicología cognitiva. Según este autor, el aprendiz solo es capaz de procesar parte del *input* que recibe, luego, para compensar esto, los aprendices adquieren determinadas destrezas que les permiten controlar su propia capacidad de procesamiento. Algunas de esas destrezas son la imitación, la repetición y la práctica, siendo estas dos últimas actividades importantes para realizar procesos de reestructuración en la interlengua. R. Ellis (1994) reconoce como la aportación más importante de este modelo la reconciliación entre el aprendizaje implícito y el explícito.

d) El modelo multidimensional y las operaciones de procesamiento (H. Clahsen, J. Meisel y M. Pienemann, 1983). A partir de estudios longitudinales y transversales de las producciones lingüísticas de los aprendices de L2 y LE, este grupo de investigadores llegó a las siguientes conclusiones (Funiber, I: 60):

- Los aprendices pasan por la misma secuencia de fases de desarrollo durante el aprendizaje de la segunda lengua.
- Los alumnos muestran variaciones individuales tanto en el desarrollo del aprendizaje como en el uso de las reglas.

- Las secuencias o estadios de desarrollo representan la manera sistemática en que los aprendices resuelven las dificultades relacionadas con el desarrollo.
 - La enseñanza formal será efectiva si los alumnos están preparados para recibirla, es decir, dominan las operaciones de procesamiento asociadas al estadio previo de adquisición.
- e) Existen otros modelos que desde la psicología, la lingüística, la neurolingüística han intentado abordar los aspectos más relevantes del ASL. Entre estos modelos podríamos citar la teoría neurofuncional de J.T. Lamendella (1979), el procesamiento distribuido en paralelo (PD) de D.E. Rumelhart y el grupo de investigación de PDP (1986), que de una u otra manera han influido en la creación de métodos y enfoques para facilitar el ASL.

4.4. Métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008: 182) se denomina *enfoque* a la concepción sobre la naturaleza de la lengua y sobre su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Los enfoques se basan en principios derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y el aprendizaje. Esto explica el contenido y la estructura que hemos seguido en este marco conceptual, puesto que para entender los métodos y las teorías era necesario hacer un recorrido por las diferentes teorías lingüísticas que intentan definir un modelo de competencia lingüística, pasar por las teorías del aprendizaje, las cuales tienen como fin la explicación de los procesos centrales de aprendizaje, para luego entender los diferentes modelos teóricos que han conjugado tanto las teorías lingüísticas como las del aprendizaje con el fin de explicar los procesos propios del aprendizaje de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras. Una vez tenemos una mirada panorámica de estos tres aspectos, será fácil entender la naturaleza de los distintos enfoques y métodos de enseñanza que desde el seno de la Didáctica de la Lengua han pretendido dar un fundamento teórico y conceptual a la práctica docente.

En opinión de Richards y Rodgers (1998), el enfoque es solo uno de los tres elementos que conforman un método. El método se constituye así en el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. El siguiente cuadro de J.C. Richards y T.S. Rodgers (1998) muestra el modelo propuesto por los autores para la descripción de los distintos métodos:

MÉTODO		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTO
<p>a. Una teoría sobre la naturaleza de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de la naturaleza de la competencia lingüística, - Descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística. <p>b. Una teoría sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lengua. - Descripción de las condiciones que permiten el uso con éxito de estos procesos. 	<p>a. Los objetivos generales y específicos del método.</p> <p>b. Un modelo de programa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos. <p>c. Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de tareas y actividades de práctica que se utilizan en la clase y en los materiales. <p>d. Los papeles del alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos. - Grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido de) aprendizaje. - Pautas para el agrupamiento de los alumnos que se recomiendan o sugieren. - Grado en el que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros. - La consideración del alumno como persona que procesa información, realiza una actividad, inicia un intercambio, resuelve un problema, etc. <p>e. Los papeles del profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de funciones que realizan los profesores. - Grado de influencia que el profesor tiene sobre el aprendizaje. - Grado en el que el profesor determina el contenido del aprendizaje. - Tipos de interacción entre profesores y alumnos. <p>f. El papel de los materiales de</p>	<p>a. Técnicas, prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos en cuanto a tiempo, espacio y equipamiento utilizado por el profesor. - Modelos de interacción observados en las lecciones. - Tácticas y estrategias utilizadas por los profesores y los alumnos cuando se aplica el método.

	<p>la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La función primaria de los materiales. - La forma de los materiales (por ejemplo: libros de texto, medios audiovisuales) - La relación de los materiales con otras fuentes de información. - Los aspectos que se presuponen de los profesores y los alumnos. 	
--	--	--

Figura 3: Descripción sintética de los distintos métodos que hacen Richards y Rogers (1998)

Basados en este esquema, los mismos autores hacen una descripción tanto de las tendencias en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, como de los distintos enfoques y métodos que han tenido desarrollo y aceptación en los últimos treinta años y que nos limitaremos a presentar de manera sintética, para centrarnos principalmente en los más actuales y con una perspectiva comunicativa.

a) El método de gramática-traducción, también llamado método tradicional, se considera heredero de la enseñanza formal del latín y el griego. En él se considera que las lenguas modernas son la llave de acceso a la gran literatura y cultura y al entrenamiento de la mente. Tenía como objetivo fundamental la comprensión lectora y la expresión escrita. La deducción era la técnica usada para el análisis del sistema gramatical de una lengua y la lengua nativa del aprendiz era el vehículo de enseñanza. No se fundamentaba en ninguna teoría lingüística ni de aprendizaje.

b) El método directo. El paradigma lingüístico de base es la reproducción de la situación de aprendizaje de la lengua en condiciones naturales. Contrario al método de la gramática-traducción, defiende la idea de que la lengua extranjera se puede enseñar sin traducir o hacer uso de la lengua materna. Sugiere la enseñanza activa de la lengua basada en la progresión graduada de las destrezas de comunicación oral y, en la que la gramática se enseñaba de manera inductiva.

c) El enfoque oral o método situacional. Basado en las teorías desarrolladas en Inglaterra entre los años treinta y los 60 centradas en el estudio sistemático de principios que se pudieran aplicar para la selección, la organización y la presentación de cursos y contenidos de lengua extranjera. La teoría lingüística en la que se basaba la enseñanza situacional de la lengua provenía del estructuralismo británico y luego fue ampliamente usada en Australia, Nueva Guinea y los Territorios del Pacífico. Sin embargo, su

homólogo en los Estados Unidos, el método audio-lingual, se basaba en una variante de la teoría conductista de formación de hábitos.

En la enseñanza situacional de la lengua se propone la práctica oral de estructuras como la actividad principal de la clase por cuanto se consideraba que el habla era la base de la lengua y que el conocimiento de las estructuras era esencial para poder hablarla (Richards y Rodgers, 1998: 40). La noción de situación era la variante particular del estructuralismo británico, de ahí que la práctica oral controlada de las estructuras gramaticales debiera llevarse a cabo en situaciones concebidas para garantizar que los estudiantes las practicaran al máximo.

d) El método audiolingüístico o audiolingual. Se trata de crear automatismos lingüísticos por repetición (estímulo-respuesta-refuerzo) que conduzcan a la formación en la comprensión auditiva, la corrección fonética y el reconocimiento de los símbolos del habla como signos gráficos. Se fomenta el aprendizaje de las estructuras a través de la memorización y mímica de diálogos y se priorizaba el aprendizaje de las estructuras fonéticas y gramaticales sobre el vocabulario.

e) El método estructuro-global-audiovisual (S.G.A.V.) fue desarrollado principalmente en los años 50 por los profesores de la Escuela Normal de Saint-Claude en Paris y de la Universidad de Zagreb en la ex Yugoslavia, y aunque era muy similar al método audiolingual por cuanto se basaba también en teorías estructuralistas y conductistas, no obstante se diferencia de éste en dos aspectos básicos: la lengua oral se presenta asociada a imágenes principalmente y la comprensión global de la situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas (P. Melero 2000:74).

f) Otros trabajos (Nunan (1996: 214-215) muestran el reciente desarrollo histórico y conceptual de los distintos enfoques y métodos que han nutrido el quehacer de la didáctica de las lenguas extranjeras en una síntesis muy clara.

4.5. Los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas

En el apartado anterior presentamos algunos de los métodos que desde el siglo XX se han ido generando con el fin de brindar al ASL lo que Suso López y Fernández Fraile (2001) denominan un *núcleo conceptual* a partir de una serie de reflexiones y fundamentos extraídos de las diversas ciencias relacionadas con la Didáctica de la Lengua Extranjera entre ellas: lingüística, sociolingüística, psicolingüística, psicopedagogía y didáctica general. Ahora nos centraremos en los enfoques de cuño comunicativo-funcional por tener los elementos precisados para el desarrollo del tema investigativo que ocupará las siguientes páginas.

En la actualidad los enfoques comunicativos o la enseñanza comunicativa de la lengua constituyen uno de los modelos dominantes en el campo de la enseñanza de lenguas. Estos enfoques surgen a finales de los sesenta y principios de los setenta producto tanto de las críticas hacia la metodología audiolingual/audiovisual, como a la entrada en crisis del concepto de método y al surgimiento de nuevos métodos humanistas como el silencioso, el aprendizaje en comunidad, la sugestopedia, entre otros. Otro aspecto que contribuye al cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas fue el descontento que existía con los métodos tradicionales que centraban su atención en la estructura de la lengua dejando de lado su importancia como medio de comunicación y de representación.

Para hacer referencia a esa corriente metodológica que promueve el uso de la lengua para la comunicación de manera efectiva, muchas veces se usan sinónimos como: *enseñanza comunicativa, método comunicativo, enfoque comunicativo, enfoque nocional-funcional o programa nocional-funcional*. Sin embargo, en nuestro caso usaremos la terminología de *enfoque comunicativo*, en la perspectiva que propone Melero Abadía (2004: 690) para referirnos a la reflexión teórica sobre la lengua y el aprendizaje, sobre qué lengua enseñar/aprender y cómo enseñarla/aprenderla.

La teoría de la lengua que subyace en el enfoque comunicativo resulta del concepto de *competencia comunicativa* formulado por Hymes (1972), la teoría de las funciones de Halliday (1973) y la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969) así como del análisis del discurso. Al igual que los métodos, existe una gran variedad de enfoques que tienen en común un elemento: el desarrollo de la competencia comunicativa. Algunos de estos enfoques implican una metodología particular que da lugar a programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua específicos (principios, objetivos, contenidos, actividades y evaluación), mientras otros, o son solo aproximaciones o se trata de métodos de autor que no pueden hacerse generalizables. Al respecto existe una controversia, ya que lo que para algunos autores es un enfoque, para otros es sencillamente un programa o una metodología. Sin embargo, no es nuestro interés por el momento apostarle a la discusión sobre las denominaciones sino hacer un recorrido por aquellas propuestas que, de una manera u otra, cumplen con la mayor parte de los requisitos de lo que el consenso ha denominado *enfoque comunicativo*.

Algunos de los postulados teóricos de la enseñanza comunicativa de la lengua los podemos resumir de la siguiente manera.

a) La lengua es comunicación, por tanto, el objetivo de la enseñanza de la lengua debe ser desarrollar lo que Hymes (1972) denomina *competencia comunicativa*. Aunque el concepto de competencia comunicativa de Hymes está relacionado con la distinción realizada por Chomsky entre *competencia* y *actuación*, incorpora una visión más amplia de la lengua por cuanto, además de considerar la competencia lingüística del hablante,

considera aspectos centrales del uso de la lengua. Para Hymes, la competencia comunicativa es el modo en que el conocimiento gramatical se convierte en uso, por lo tanto, este es solo es solo un recurso, un componente.

De este concepto de competencia comunicativa de Hymes surgieron tres modelos que han tenido un gran impacto tanto en la lingüística aplicada como en la didáctica de la lengua: el modelo de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). El modelo de Canale y Swain propone que la competencia comunicativa está constituida por tres competencias, a saber: la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. El modelo de Bachman propone dos grandes competencias dentro de las cuales incluye otras; así, la competencia organizativa está compuesta por la competencia gramatical, la textual y la competencia pragmática, de la cual forman parte la competencia ilocutiva y la sociolingüística. Por su parte, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), plantea que la competencia lingüística está constituida por cinco componentes: la competencia discursiva, la competencia lingüística, la accional, la sociocultural y la estratégica.

Como señala Cenoz Iragui (2004: 458):

“El desarrollo de las dimensiones discursiva y pragmática de estos modelos refleja la importancia que han adquirido el análisis del discurso y la pragmática en los últimos años [...]. Estos componentes son también esenciales en la adquisición y enseñanza de lenguas”.

b) La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos. Por lo tanto, la enseñanza comunicativa de la lengua se basa en la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua. J.C. Richards y T. S. Rodgers (2001: 159) resumen las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua de la siguiente manera:

- La función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas.
- La función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros.
- La función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros.
- La función personal: usar la lengua para expresar sentimientos personales.
- La función heurística: usar la lengua para aprender y descubrir.
- La función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación.

- La función representativa: usar la lengua para comunicar información.
- c) Comunicarse es una actividad, es hacer algo con las palabras. La aparición de la competencia pragmática como uno de los componentes de la competencia comunicativa (Bachman y Palmer, 1996) ha hecho que la enseñanza comunicativa de la lengua preste especial atención a los actos de habla como unidades básicas de comunicación y acción y, por lo tanto, algunos de los enfoques y métodos se basan en los actos de habla y cortesía¹².

4.6. Otros paradigmas de cuño comunicativo

A partir de los presupuestos de la enseñanza comunicativa de la lengua, han surgido nuevos paradigmas que han inspirado nuevos enfoques, métodos y programas, algunos de los cuales reseñamos a continuación.

a) El enfoque nocional-funcional se configura a partir de las propuestas de D.A. Wilkins, lingüista británico que desarrolló la perspectiva nocional de la lengua, también conocida como *funcional*. Wilkins analizó el sistema de significados que el aprendiz de una lengua necesita para comunicarse y los organizó en términos de *nociones* (“localización”, “tiempo”, “frecuencia”, “secuencia”, etc.) y *funciones* (“pedir”, “rechazar”, “ofrecer”, “quejarse”, etc.). Así a través de la combinación de nociones y funciones el alumno accedía a una lista de exponentes lingüísticos que debería ser capaz de usar adecuadamente en situaciones comunicativas a partir de la expresión de las intenciones. Los programas nocional-funcionales fueron los primeros en desarrollar el enfoque comunicativo, es decir, en ubicar el concepto de competencia comunicativa como eje en la elaboración de programas y materiales de enseñanza.

b) El enfoque centrado en el proceso, de acuerdo con R.V. White (1988) se caracteriza por estar centrado en cómo se aprende la lengua e insistir más en el proceso de aprendizaje que en los contenidos. Además, los objetivos y contenidos se establecen como producto de la negociación entre el aprendiz y el maestro, y el logro de los objetivos se evalúa a partir del éxito de los estudiantes.

Entre algunos de los programas de LE generados a partir de este enfoque están presentes en el programa de procedimientos de N. Prabhu (1987), en el programa de procesos de M Breen (1984), y en los programas de tareas propuestos entre otros por M.H. Long (1983), D. Nunan (1988), C. Candlin (1990) y S. Estaire y J. Zanón (1990).

¹² Los aspectos que de la pragmática interesan a la enseñanza comunicativa de la lengua han sido expuestos en el apartado anterior referente a la pragmática como teoría lingüística.

c) El enfoque centrado en el producto se orienta hacia los resultados que se desea alcanzar, por lo tanto, se centra en el contenido del aprendizaje y en el conocimiento y utilización de destrezas. Se caracteriza por estar centrado en la lengua, ser intervencionista y externo al aprendiz (el contenido y la secuenciación los decide el experto) y porque el éxito y fracaso se evalúan de acuerdo con el logro y la maestría.

d) El enfoque de interacción estratégica es una variante del enfoque por tareas que se basa en la dicotomía aprendizaje-adquisición de S. Krashen y en el que se pretende correlacionar el proceso de aprendizaje consciente con el proceso de adquisición inconsciente. El fundamento psicológico de este enfoque se encuentra en las teorías de Vygotsky sobre la función reguladora del lenguaje. Este enfoque se caracteriza por los siguientes principios:

- El aula es como un teatro en el que se representan situaciones de la vida real.
- El control del aula por parte del docente no significa dominio de los aprendices en el proceso de aprendizaje.
- El discurso es la unidad básica del proceso instructivo
- Se evalúa la interlengua del alumno como un todo, en lugar de examinar aspectos lingüísticos específicos.

e) El enfoque del código cognitivo. Tiene como pilares los modelos teóricos de la psicología cognitiva (especialmente la psicología Gestalt) y la gramática generativa. Propugna un aprendizaje netamente cognitivo basado en una práctica consciente de la LE en situaciones significativas. Los conceptos clave de este enfoque son la formulación de hipótesis acerca de las reglas, la práctica significativa y la creatividad. Por otra parte, el análisis y estudio de la lengua se centra en tres niveles: fonológico, gramatical y léxico. Se caracteriza por:

- La presentación de las reglas gramaticales de manera inductiva o deductiva precedida por una práctica de las reglas a través de ejercicios.
- El alumno adquiere la responsabilidad de formular por su cuenta hipótesis relativas a las reglas de la LE, ponerlas a prueba en la práctica, aprender de sus propios errores y, de ser preciso, reformulando las hipótesis.
- El profesor genera situaciones de aprendizaje pero el verdadero protagonista del proceso es el alumno.

El fracaso de este enfoque se atribuye a las reminiscencias del método gramática-traducción y al éxito de otros enfoques como el comunicativo.

f) El enfoque natural incorpora los principios naturalistas sobre la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje se genera a partir del uso de la lengua meta en

situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni al análisis gramatical. En este enfoque la comunicación es la función más importante de la lengua y, por lo tanto, se centra en la enseñanza de destrezas comunicativas. El significado y el vocabulario se convierten en el centro de atención, desplazando la gramática a un plano secundario. Las hipótesis de S. Krashen sobre la adquisición/aprendizaje de lenguas son la base teórica de este enfoque. Esta propuesta pone más énfasis en la exposición a la lengua que en la práctica y resalta la importancia de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas.

g) El enfoque plurilingüe. Se basa en el reconocimiento de que la competencia comunicativa de un individuo se nutre de las experiencias y conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas. El objetivo de este enfoque es que el aprendiz se convierta en un sujeto plurilingüe que desarrolla una competencia intercultural al ser capaz de establecer relaciones entre las diferentes formas de actuar y de comunicarse entre la primera lengua y las otras lenguas que conoce. De esta forma, el aprendiz no solo adquiere conocimiento lingüístico sino que además desarrolla destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

h) El enfoque por tareas se basa en un programa de lenguas que consiste en actividades que privilegian el uso de la lengua sobre las estructuras sintácticas o nociones y funciones. El objetivo es el aprendizaje de la lengua mediante su uso real y no mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. La comunicación en este enfoque se concibe no como un proceso de codificación y decodificación de mensajes basado en un conocimiento formal de la lengua, sino que se entiende como un proceso de interpretación del sentido de los mensajes, el cual se da a partir del conocimiento que los interlocutores tienen tanto de lo que se dice en el texto como del contexto en el que se desarrolla la comunicación.

Este enfoque se caracteriza por establecer una programación y secuenciación de las actividades de aprendizaje a partir de un descubrimiento por parte de alumnos y maestros de las unidades de la lengua que serán objeto de aprendizaje. Asimismo se caracteriza por realizar tareas que tienen una estructura pedagógica adecuada, abiertas a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos, centradas en el contenido de los mensajes y que faciliten la atención a la forma lingüística.

i) Los enfoques culturales promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural como respuesta a la conexión entre lengua y cultura establecida por la antropología. En la actualidad existen dos enfoques que tienen este interés: el enfoque de destrezas sociales (en inglés, *Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (en inglés, *Holistic Approach*). Sin embargo, es necesario resaltar la salvedad que se hace en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), al señalar que la orientación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras no puede entenderse en sentido estricto como un

enfoque o método, sino que más bien supone una profundización en el concepto de competencia comunicativa.

Este enfoque pretende reforzar la relación entre lengua y cultura al entender que la lengua adquiere sentido en su contexto cultural y, por lo tanto, no puede ser enseñada como simple información sino como parte integrante del proceso comunicativo.

j) Enfoques humanísticos. A este tipo de enfoques pertenece un conjunto de métodos alternativos a los basados en la gramática como el método audiolingüe y la enseñanza situacional de la lengua. Entre estos métodos se destacan la Sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la programación neurolingüística o el método silencioso.

Estos enfoques se caracterizan por:

- Poseer una base firme en la psicología y la lingüística.
- Considerar la variable afectiva como un aspecto importante en el aprendizaje.
- Centrarse en el aprendiz de manera holística.
- Considerar que el aprendizaje significativo se da solo si el aprendiz le otorga a lo que aprende una relevancia personal.
- Centrarse en la autonomía del aprendizaje.
- Atender los factores del aprendizaje por encima de los procesos, el producto o el contenido.
- Desarrollar las estrategias metacognitivas.

4.7. ¿El fin de los métodos?

Diversos autores coinciden en señalar que no existe un método o enfoque en la didáctica de lenguas que pueda considerarse como el verdadero o el más eficaz, por cuanto el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso dinámico, que depende de múltiples aspectos que lo hacen complejo: la lengua que se aprende y sus particularidades; los aprendices y sus intereses, expectativas y características particulares y culturales; el docente y sus inclinaciones pedagógicas; las instituciones y sus políticas administrativas y curriculares, etc. Por lo tanto, es difícil pensar en la existencia de un método único que pretenda unificar la variedad de situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera.

Lo que para algunos autores significa el fracaso del método ha llevado a que en lugar de la búsqueda de "el método", instituciones como la UNESCO en 1975 propongan

la creación de “un marco de referencia para la enseñanza de las lenguas, recurriendo a los estudios lingüísticos, a la psicología evolutiva, a un estudio del contexto cultural” (Yalden, 1987: 5). A partir de esta propuesta, han surgido proyectos que tienen como fin la expansión de la enseñanza comunicativa de la lengua como es el caso del *Marco común europeo de referencia* (2002) del Consejo de Europa, para el caso de Europa, y el actual desarrollo de los estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras que se viene generando desde la década de los 80 en los Estados Unidos y Australia. Ambos proyectos ya han sido explicados, pero cabe resaltar dos aspectos: sus intenciones unificadoras de criterios y lineamientos para la enseñanza de lenguas, y la marcada influencia de la sociolingüística y la antropología en sus propuestas. Por esta razón, nuestro siguiente capítulo tiene como objetivo central, esbozar los aspectos socioculturales de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, estableciendo los nexos indisolubles que existen entre lengua, cultura y sociedad, nexos estos que están presentes de manera explícita en los actuales programas de lengua tanto en Europa como en los Estados Unidos.

Referencias bibliográficas

- Algarra, M. M. (2009). La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación . *Analisi* 38 , 151-172.
- Alonso Belmonte, I. (2004). La subcompetencia discursiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 553-572.
- Andersen, R. (1979). Expanding Schumann's Pidginisation Hypothesis. *Language Learning* (29), 105-109.
- Ausbel, D.; Robinson, F. (1969). *School of Learning. An introduction to educational psychology*. Holt, Rinehart and Winston .
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.; Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Baralo, M. (2004a). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2004b). La Interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.
- Bates, E.; MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. En E. G. Wanner, *Language Acquisition: the State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning* (28), 69-84.
- Breen, M. (1984). Process Syllabuses for the Language Classroom. En C. Brumfit, *General English Syllabus Design* (pp. 47-60). Oxford: Pergamon Press.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1), 1-47.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (7-8), 33-53.
- Cassany, D. *La importancia de enseñar y aprender lengua y literatura*. Ecuador: Ministerio de Educación Ecuador.
- Celce-Murcia, M.; Dornyei, Z.; Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *MEXTESOL Journal* IV/4 (6), 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Center for Applied Linguistics (CAL). (2009, November). *Foreign Language Teaching in U.S. Schools. Results of a National Survey*. (Acceso: 5-VI-2010). <http://www.cal.org/projects/executive-summary-08-09-10.pdf>
- Chomsky, N. (1959). *Review of Verbal Behavior* by B.F. Skinner. En *Language*, 35:26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. London: Mouton.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Acceso: 10-VIII-2010). Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm#p12
- Clahsen, H.; Meisel, J.; Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr: Tübingen.
- Craig, R. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory* , 9 (2), 119-161.
- De Beaugrande, R. (1980). *Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Londres: Longman, 1980.
- Del Olmo Pintado, M. (2004). Aportaciones de la etnografía de la Comunicación. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 165-178.
- Dijk, Teun A. Van (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *Implicit and Explicit Learning Languages*. London: Academic Press.
- Escandell Vidal, M. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 179-197.
- Estaire, S.; Zanon, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (7-8), 55-90.
- Fernández, F. M. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 293-325.

- Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Bases Metodológicas. Módulo I. *Formación de profesores de español como lengua extranjera*. Barcelona, España: Fundacion Universitaria Iberoamericana.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Gardner, R. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Giles, H. (1982). An Intergroup Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development* (3), 17-40.
- Gingras, R. (1978). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Gutiérrez, S. (2002). La subcompetencia pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 533-551.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Halliday, M. A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres: E. Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics* (pp. 269- 285). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jiménez Jiménez, J. C. (2006-07). *¿Cuánto vale el español?* (Acceso: 15-VI-2010). Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_05.pdf
- Krashen, S. (1977). *Some Issues Relating to the Monitor Model*. En H. Brown et al. (eds.).
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, Oxford.
- Krashen, S.; Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lamendella, J. (1979). Neurolinguistics. *Annual Review of Anthropology* (39), 373-91.

- Languages, A. C. (n.d.). *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*. (Acceso: 10-VIII-2010). ACTFL:
http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLEXecsumm_rev.pdf
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Littlewood, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomas C. et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. et al. (1996). *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Barcelona: Trea.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* (5), 177-193.
- López Morales, H. (2006-07). *Presente y Futuro del Español*. Fecha de acceso: 20-VI-2010. Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf
- Luria, A. (1979). *The Making of the Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Cole, M.; Cole, S. (eds). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Marcos Marín, F. (2006). *Español y lengua hispana en los Estados Unidos de América*. (Acceso: 20-VI-2010).
 Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_35.pdf
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, J.M. (2004) La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-286.

- Martin Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de Términos Claves de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martin Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 467-489.
- Mayor Sánchez, J. (2004). Las aportaciones de la psicolingüística . En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 43-68.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics* (11), 113-28.
- Melero, P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En J. Sanchez Lobato, e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 689-714.
- Molina, C. A. (2006-2007). *El valor de la lengua*. (Acceso: 5-VI-2010).
Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGE, 287-304.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Núñez Delgado, M. P.; López Romero, A. (2003). *Investigación didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Piaget; J.; Inhelder (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books
- Peirce, C.S. (1998) *The Essential Peirce*. Volume 2. Eds. Peirce edition Project. Bloomington I.N. Indiana University Press.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2.nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (1ª. Ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D.E.; McClelland, J.; PDP Research group (eds.). (1986). Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition. *Psychological and Biological Models*, 2.
- Schumann, J. (1978). "The Acculturation Model for Second Language Acquisition", en Gingras (ed.) (1978).
- Searle, J. (1969). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* (10), 209-31.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell; Chicago: U of Chicago Press.
- Suso López, J.; Fernández Fraile, E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del curriculum de lengua extranjera*. Granada: Comares.
- Tarone, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics* (4), 143-63.
- UNESCO. (1993). *Políticas lingüísticas para el mundo del siglo 21*. Federación Mundial de Asociaciones de Idiomas Modernos (FIPLV).
- Valverde Mudarra, C. (2006). *Lengua y Lenguaje*. (Acceso: 13-I-2010). Mundo Cultural Hispano: <http://www.mundoculturalhispano.com/spip.php?article3423>
- Veiz Jeremías, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 127-144.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982 [1934]). *Thought and Language*. Mass.: MIT Press.
- VV. AA. (2008). *Diccionario de terminos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE. En *Carabela* 57. Madrid: SGEL.

White, R. (1988). *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

Widdowson, H. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Yalden, J. (1987). *The Communicative Syllabus*. London: Prentice Hall.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS REFERIDOS A LA EPISTEMOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

1. La comunicación oral y la oralidad: definición y características

La finalidad del lenguaje es la comunicación, entendiéndose esta como el acto mediante el cual dos o más personas interactúan con el fin de compartir ideas, pensamientos, significados, información, experiencias, sentimientos, opiniones, etc. Para Coseriu (1986: 16), “la realidad concreta del lenguaje es el acto lingüístico, que es el acto de emplear para la comunicación uno o más signos del lenguaje articulado: una palabra, una frase efectivamente dicha, son actos lingüísticos”

El lenguaje vehiculiza ese intercambio mediante materialidades específicas que van desde lo oral a lo gestual, corporal, y escrito. Al respecto, la comunicación oral se presenta como un uso particular de la lengua con alguna finalidad específica. Para Cassany, Luna y Sanz (1994), solo existen cuatro formas distintas de uso de la lengua, según el papel que desempeñen los individuos en el proceso comunicativo: hablar, escuchar, leer y escribir. Esos usos de la lengua, de acuerdo con estos autores, se convierten en habilidades lingüísticas que se categorizan según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación.

Para el caso particular de este trabajo nos centraremos en la comunicación oral, es decir, en esa actividad de intercambio comunicativo que posee como código y como

variedad funcional y diafásica la oralidad¹ y que requiere el desarrollo de dos habilidades, destrezas, capacidades o macrohabilidades lingüísticas particulares: hablar y escuchar.

Intentar acercarnos a la definición de la comunicación oral implica, en primera instancia, abordar la materialidad a través de la cual se realiza este tipo específico de acto lingüístico, es decir, considerar la oralidad en su naturaleza y manifestaciones, para así poner en perspectiva la comunicación oral frente a otros muy variados tipos de comunicación.

De acuerdo con Abascal (2002), el término *oralidad* es un término que se ha empezado a utilizar recientemente, a partir de los años 60, como resultado de investigaciones realizadas en diferentes disciplinas, entre ellas, la antropología, la literatura y las nuevas tecnologías de la comunicación, las cuales han mostrado interés por abordar “lo oral” desde especificidades diferentes, pero en su mayoría, desde una perspectiva contrastiva frente a lo escrito. Sin embargo, y a pesar de ese creciente interés multidisciplinar por la oralidad, no existe un consenso epistemológico que aclare el difuso panorama sobre la naturaleza de este concepto. Como plantea la investigadora, “la dificultad para definir el concepto de ‘oralidad’, surge de dos problemáticas: en primer lugar, porque es un término que recientemente se ha introducido y, en segundo lugar, porque se está usando en diferentes disciplinas con significados no siempre coincidentes”. (*Ibíd.*, 17).

En un intento por esclarecer este panorama epistemológico, W. Ong (1987) precisa dos tipos de oralidades: la oralidad primaria y la oralidad secundaria. Ong define la primera como aquella “oralidad que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión” (1987: 20), mientras define la segunda como “la oralidad de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión” (*Ibíd.*, 20). Es este segundo tipo de oralidad, la secundaria, la que ocupa el interés epistemológico e investigativo de este trabajo, es decir, la oralidad que se produce a partir del uso de nuevos canales de comunicación: los de base tecnológica.

Para Abascal hablar de la oralidad es referirse a uno de los modos (oral o escrito) en el que se nos ofrece el lenguaje a los individuos de las sociedades civilizadas: “Hay oralidad donde se deje oír una voz que articule un discurso” (2002: 629). La finalidad de lo oral es, entonces, posibilitar la materialización de un discurso que, por el código con el que se construye, se conoce como discurso oral. De acuerdo con Abascal, “la oralidad es un concepto abstracto que se concreta en el uso de la voz. Podría definirse en primer término como el fenómeno del flujo de la voz en la pronunciación de la palabra” (*Ibíd.*,

¹ F. Casales (2006) en un análisis de las características de la oralidad, propone entenderla como un código portador de dos habilidades lingüísticas: escuchar y hablar, y como una variedad funcional o diafásica de carácter sincrónico.

44). Esta definición de oralidad hace referencia a la comunicación lingüística que se produce por medio de la voz, y se opone, en principio, a la comunicación escrita, puesto que esta no se produce con el soporte físico de la voz. Sin embargo, aunque el soporte esencial de la oralidad es la voz, en la mayoría de sus manifestaciones “la oralidad también implica además de la comunicación sonora o acústica, comunicación visual y, en menor medida, también olfativa y táctil” (*Ibíd.* 45).

Con el ánimo de precisar aún más el concepto de oralidad, Abascal esboza otras características; a saber:

- Su carácter expresivo. Proyecta al hablante en su discurso, identificándolo como individuo y como miembro de un grupo social. Además la oralidad es altamente persuasiva, suscita fácilmente emociones, orienta el pensamiento y mueve a la acción.
- Muestra la relación entre los individuos y la cultura social.
- Su medio de concreción es el discurso oral de dos formas: la conversación o el monólogo, y las variantes entre estas dos. Estas formas de comunicación pueden ser de dos tipos: públicas o privadas.
- La oralidad está en la escritura y la escritura en la oralidad en una relación de interpenetración más que de oposición.

Por otra parte, Abascal afirma que para entender el término oralidad es necesario recurrir a unas categorías más generales que son necesarias para su explicación:

- Hablante: quien realiza la actividad productora de la *oralidad* a través de su organismo biológico, su saber cultural adquirido y sus experiencias personales.
- Actividad: “un complejo constituido por actividades mentales diversas [...] y por la variable física de la pronunciación” (p. 89).
- Oyente: persona que percibe el movimiento sonoro.
- Circunstancia: es el contexto o situación comunicativa.

Cada una de estas categorías implica la presencia de una variedad de elementos que complejizan la comunicación oral y que serán mencionados posteriormente. Si la oralidad se manifiesta como un modo de comunicar complejo, definirla no puede ser una tarea menos compleja, de allí que desde el enfoque comunicativo y pragmático adoptado como marco teórico-conceptual la definición de Abascal (2002: 615) resulte coherente, detallada y pertinente para las metas de este trabajo:

“He considerado que la oralidad es básicamente el flujo de la voz en la pronunciación de la palabra; que en su forma más natural implica la presencia física del hablante y oyente (u oyentes) en un espacio y un tiempo y un carácter efímero; que es multimodal y multisensorial porque en ella intervienen la voz, el gesto y la palabra, entre otros elementos; que proyecta el pensar y el sentir del sujeto que habla más allá de lo que dicen sus palabras; que es altamente persuasiva porque penetra con fuerza en los oyentes y mueve a la acción mucho más que cualquier otro modo de comunicar; y que su fluir configura el orden cultural, social y mental y lo refleja.”

2. Oralidad y escritura: semejanzas y diferencias entre comunicación oral y comunicación escrita

Otra propuesta para entender el concepto de oralidad surge de una marcada tendencia en la lingüística, la lingüística aplicada, y la didáctica de las lenguas por definir la naturaleza de la comunicación oral a partir de una oposición ontológica frente a la comunicación escrita. Según Marcone (1997: 28), “las nociones de ‘discurso oral’ y ‘oralidad’ son productos del encuentro e interacción de la escritura alfabética con discursos orales concretos en condiciones de tiempo y lugar específicas”.

En un intento por subsanar esta deficiencia terminológica, Abascal (2002) sugiere un acercamiento al concepto de oralidad a través de la contraposición de los elementos que lo caracterizan frente a aquellos propios de la escritura. Así, propone la distinción entre oralidad y escritura a partir de tres oposiciones. La primera es la oposición de dos medios, entendido el término “medio” como la materialidad que transporta el lenguaje. En el caso de la oralidad, se sustenta en una materialidad fónica, frente a la materia gráfica. Cada una de esas materialidades posee unas características específicas que hacen que una u otra resulten adecuadas para realizar funciones comunicativas distintas, en contextos y con propósitos diferentes (*Ibíd.* 30).

CARACTERÍSTICAS MATERIALES	Oralidad: fónico, sonido de la voz humana	Escritura: gráfico
CARACTERÍSTICA DEL SOPORTE MATERIAL	Rápido y fácil en su producción, pero efímero y limitado en su alcance espacial.	Lento y laborioso en su producción, pero duradero y transportable.
FUNCIÓN LINGÜÍSTICA	Relaciones cotidiana de los seres humanos.	De registro. Público.

PUNTO DE VISTA DE LA PRODUCCIÓN	Ofrece el lenguaje como proceso: el discurso oral, con una gran variedad.	Ofrece el lenguaje como producto: texto acabado.
PUNTO DE VISTA DE LA RECEPCIÓN	El oyente no puede ajustar el momento de la recepción (salvo que esté registrado en medios técnicos).	Permite elegir el momento, el lugar y el ritmo de lectura.
MODALIDAD	Multimedial: secuencia fónica enriquecida por la gestualidad y otros elementos visuales. Se apoya en elementos.	Monomedial.
CIRCUNSTANCIAS ESPACIO-TEMPORALES	Hablante y oyente comparten el mismo tiempo y/o espacio. Habla contextualizada.	No siempre lector y escritor comparten el mismo tiempo/espacio.
FUNCIÓN EVOCATIVA/ESTÉTICA	El sonido de la voz traslada información sobre el hablante; puede ser manipulado con fines estéticos; capacidad para evocar significados (Coseriu, citado por la autora, p.33). La cultura que se transmite oralmente mediante mitos, leyendas, cuentos tradicionales; el habla como medio artístico, por ejemplo en el teatro y el cine. ²	
CONTEXTO	El contexto compartido por los hablantes produce el habla contextualizada.	El contexto no siempre compartido lleva a producir textos desvinculados de la situación de comunicación.

Figura 4: Caracteres de oralidad y escritura entendidas como medios (Abascal, 2002)

La comunicación oral se diferencia de la escrita, además de por la materialidad del código que utiliza, por el canal a partir del cual se transmite. De esta manera, Cassany, Luna y Sanz (1994: 90-91) hacen una distinción entre el canal oral y el canal escrito, lo cual nos ayuda en la comprensión de la comunicación oral como acto lingüístico particular.

² Cfr. Casamiglia y Tusón (1999: 30).

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
<p>1. Canal auditivo. El receptor comprende el texto a través del oído.</p> <p>2. El receptor percibe sucesivamente (uno tras otro: proceso serial) los diversos signos del texto.</p> <p>3. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.</p> <p>4. Comunicación inmediata en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y ágil.</p> <p>5. Comunicación efímera (<i>verba volant</i>). Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire.</p> <p>6. Utiliza mucho los códigos no verbales: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65% contra el 35% de los verbales.</p> <p>7. Hay interacción durante la emisión del texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es negociable entre los interlocutores.</p> <p>8. El contexto extralingüístico tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deixis, etcétera.</p>	<p>1. Canal visual. El receptor lee el texto a través de la vista. Tiene más capacidad de transmisión de información que el auditivo.</p> <p>2. El lector percibe los signos simultáneamente (todos a la vez: proceso holístico). Esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.</p> <p>3. Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.) y releer el texto.</p> <p>4. Comunicación diferida en el tiempo y el espacio.</p> <p>5. Comunicación duradera (<i>scripta manent</i>). Las letras se graban en un soporte establecido y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de hechos.</p> <p>6. Apenas los utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden incluirse fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales).</p> <p>7. No existe interacción durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.</p> <p>8. El contexto es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto; el autor lo crea a medida que escribe el texto.</p>

Figura 5: Caracteres de la comunicación oral y de la escrita atendiendo al canal
(Cassany, Luna y Sanz, 1994)

De acuerdo con Abascal (2002), las evidencias de la presencia de elementos característicos de una modalidad en la otra llevan a plantear que más que una oposición, esta dicotomía se debe entender como un continuo. Puede haber co-existencia de estas dos modalidades: lo escrito puede ser oralizado (la lectura de una conferencia) o lo oral puede ser llevado a la escritura (transcripción de una conversación).

La primera la analiza como oposición de dos modelos de lengua, norma, o estilos lingüísticos y, la segunda, como dos modos de interacción social: el hecho de que una sociedad solo tenga como medio de comunicación lo oral frente a otras que hayan incorporado la escritura u otras tecnologías de la palabra incide notablemente en el pensamiento de los individuos, el lenguaje y las relaciones sociales entre ellos. Cada una de estas sociedades produce unos estilos, géneros lingüísticos y convenciones comunicativas propias.

La oralidad se convierte, junto con la escritura, en el soporte sobre el que se materializa el complejo sistema de comunicación y representación del mundo llamado lenguaje.³ También para Casamiglia y Tusón (1999: 29), aunque existen algunas diferencias entre la oralidad y la escritura, no obstante, existen también algunas similitudes en cuanto “ambos modos de realización lingüística son el resultado de la interacción entre factores biológicos y culturales que, vistos de una mirada sincrónica actual, están fuertemente imbricados”.

La oralidad como capacidad humana se manifiesta en el habla, siendo esta una actividad por naturaleza social a través de la cual se genera la interacción entre los miembros de una comunidad y que nos diferencia de otras especies animales, también capaces de producir sonidos para comunicarse. El habla entendida como cadena de sonido articulado y con una intención comunicativa y significativa permite llevar a cabo la mayoría de las actividades comunicativas cotidianas.

Además de las diferencias entre el código y el canal que presentan las manifestaciones de la oralidad y la escritura, Calsamiglia (1991: 26) propone una revisión de las características y las funciones socioculturales que definen y diferencian a la actividad oral de la escrita.

“El primer aspecto digno de resaltar desde esta perspectiva es que la oralidad es una característica universal, que afecta a todo lenguaje humano. No ocurre lo

³ Casamiglia y Tusón (1999: 31) definen esa materialización como la modalidad oral, la cual es “natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie”, en la que los movimientos corporales y las expresiones faciales también forman parte importante.

mismo con la actividad escrita, que se restringe a determinadas comunidades y culturas. Los que hemos crecido en culturas como la nuestra, en la que tanto funciona la oralidad como la escritura, ambas funcionan en un grado progresivo de variación y especificidad. En las culturas habladas, todos los acontecimientos de la vida social tienen su representación simbólica a través de la actividad oral. La memoria tiene un papel importantísimo, porque todo el saber de la comunidad y la herencia cultural se recrea, se distribuye y se mantiene a través de interacciones muy ritualizadas (ver Ong, 1982), con lo que el modo de realización oral adquiere una significación social de alcance variado y total.”

La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad, y tanto en la ontogenia como en la filogenia, la oralidad es anterior a la escritura, por lo que constituye un elemento imprescindible para la supervivencia y el desarrollo de la vida social. De acuerdo con Calsamiglia, los etnometodólogos afirman que las diversas situaciones de comunicación no son solamente un reflejo de la vida social sino que ellas mismas son el *locus* en donde esta se recrea y se desarrolla, con todas sus características y conflictos.

La oralidad puede tomar distintas formas que en su mayoría responden a necesidades sociales e individuales y que van desde comunicaciones inmediatas, espontáneas e informales, motivadas por un fin utilitario o de supervivencia, como por ejemplo, las formas de cortesía como los saludos y despedidas, los agradecimientos, etcétera, a otros tipos de comunicaciones más elaboradas, formales y dirigidas a públicos amplios y diversos.⁴

La escritura, como señala Calsamiglia (1993), en tanto que manifestación secundaria va adquiriendo funciones diferenciales ante la oralidad a tal punto que, en las sociedades tecnológicas modernas, ha adquirido un prestigio superior, garantizando la conservación de la memoria histórica y convirtiéndose en el vehículo de la ciencia, la técnica, la mayoría de los géneros literarios, la filosofía, el derecho, etcétera, preservando las manifestaciones de la cultura y permitiendo tanto su revisión crítica como su divulgación, con lo que el uso escrito ha superado en cuanto prestigio y valoración social al uso oral.

3. La tecnología y su influencia en la oralidad

La aparición de nuevos soportes de comunicación gracias al continuo desarrollo de los sistemas de información ha ido generando de manera acelerada nuevos modos de

⁴ A estas distintas formas y a aquellas mediadas por la tecnología haremos referencia más adelante.

comunicación y, por lo tanto, ha obligado a un replanteamiento de algunas concepciones de la oralidad que, hasta el siglo pasado, avalaban las investigaciones y posturas metodológicas sobre lengua oral. El desarrollo de tecnologías lingüísticas dentro de las cuales se encuentran las tecnologías del habla⁵ y sus productos tales como *software* para el reconocimiento del habla, gramáticas computacionales, sistemas de dictado automático, sistemas de diálogos o conversacionales, entre otros, han transformado la investigación y la pedagogía lingüísticas de manera importante.⁶

La tecnología se ha convertido en un factor desencadenante de cambios que bien vale la pena tener en cuenta, dado que el eje investigativo de este trabajo se centra, precisamente, en la influencia que algunas herramientas tecnológicas puedan tener en el aprendizaje de L2 y en la configuración de nuevos modos de configuración de la comunicación oral.

Para Abascal (2002), el surgimiento de nuevas tecnologías de la palabra debido al desarrollo tecnológico ha trastocado el concepto de oralidad, ha dado lugar a la aparición de nuevos géneros orales y ha modificado el estilo lingüístico de la oralidad pública (*Ibíd.* 74). Entre algunos de esos cambios, la investigadora menciona los siguientes:

- Lo oral ya no es efímero: la grabación y los archivos sonoros y visuales permiten la captura, conservación, reproducción y análisis de los discursos orales.
- Reconceptualización de lo espacio-temporal: las tecnologías de la información y la comunicación permiten que la comunicación se dé en tiempos y espacios diferentes.
- Masificación de la comunicación: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) posibilitan que la comunicación se haga tanto de manera pública como privada y con enormes auditorios, convirtiendo el mundo en una “aldea global”.
- Manipulación del soporte lingüístico: la mediación de los aparatos permite la manipulación del canal: ajustar la voz, el volumen, etc.

⁵ De acuerdo con Llisterri y Machuca (2006:11), las tecnologías del habla corresponden a un trabajo interdisciplinario “que tiene como finalidad proporcionar los conceptos, las técnicas y las herramientas que permiten a un ordenador reconocer e interpretar el habla humana, producirla con un elevado grado de naturalidad, identificar o verificar la identidad de un locutor o, incluso, traducir una conversación entre dos personas que emplean distintas lenguas”.

⁶ Los sistemas de diálogo o sistemas conversacionales, Llisterri y Machuca (2006) los definen como una tecnología concebida para facilitar el diálogo entre una persona y un ordenador. (<http://books.google.com.co/books?id=oYygbKb3JwoC&lpg=PA11&dq=Llisterri&hl=es&pg=PA11#v=onepage&q&f=false>).

- Integración de los recursos de la oralidad y la escritura: textos orales que son lectura de textos escritos, aparición de géneros que se integran o fusionan, como el chat, los correos de voz (*voicemails*), etc.

Todo esto complejiza aún más la definición del concepto de oralidad así como cualquier intención de independizarla radicalmente de lo que hasta un tiempo fue su opuesto, debido a que las líneas divisorias entre la oralidad y la escritura se hacen cada vez menos visibles, más movedizas, dificultando así cualquier intento de análisis purista. Esa complejidad ha hecho que el concepto de oralidad tenga que ser ampliado de manera tal que pueda ser insertado en los discursos mediatizados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Al respecto, Paul Zumthor (1990) sugiere que para que la oralidad primaria pueda sobrevivir en el mundo moderno, el espacio de contacto entre oralidad y escritura debe definirse a partir de tres categorías que se sumen a las propuestas por Walter Ong. A saber: oralidad mixta, cuando la cultura en cuestión “posee” la escritura pero su influencia en la producción oral es externa, parcial o tardía; oralidad secundaria, cuando la producción oral es recompuesta a partir de su inserción en una cultura letrada o escrituraria; y oralidad mecánicamente mediatizada, cuando el discurso oral es diferido en el tiempo y el espacio gracias a algunas tecnologías de la comunicación.

4. Oralidad y comunicación oral

De lo expuesto anteriormente podemos concluir que la comunicación oral como acto lingüístico se materializa a través del medio oral, dando lugar a la modalidad de realización conocida como oralidad, la cual posee unas características específicas que definen su naturaleza. La comunicación oral es en sí misma una actividad que nos humaniza, nos identifica y nos convierte en miembros activos de una comunidad de habla y de una sociedad que posee un modo particular de pensar, sentir, significar y expresar visiones del mundo de las cosas y de la vida.⁷

⁷ Para Habermas (1987), en los procesos de comunicación, los participantes ponen en funcionamiento un sistema de referencia para poder entenderse, y ese sistema de referencia está conformado por el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. Así, a través de la acción comunicativa, hablantes y oyentes manejan un *sistema de mundos co-origenarios*. De acuerdo con este filósofo del lenguaje, “solo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento sin más abreviaturas, en el que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que pueden ser compartidas por todos” (Habermas, 1987: 137).

La enunciación oral se caracteriza por poseer unos rasgos que Núñez (2004), siguiendo a Cassany (1999) y a Calsamiglia y Tusón (1999), ha organizado de la siguiente manera:

1. Aspectos pragmáticos y psicosociales. La comunicación oral puede ser imprevisible y espontánea debido a las condiciones de inmediatez temporal y espacial. La comunicación oral se configura por la acción de los interlocutores, que alternan sus turnos de habla, y en ella la interacción cooperativa se basa en las características personales y sociales de los participantes. La situación comunicativa y el contexto situacional son claves en el intercambio y la interpretación. La co-presencia de los interlocutores minimiza los riesgos de ambigüedad y de malentendidos y hay más posibilidades de corrección, de rectificación y de comprobación de la comprensión. Por otra parte, como afirma Núñez (2004), a través de la lengua oral caracterizamos a los interlocutores según su identidad, su estatus social y su papel en la situación comunicativa.
2. Elementos paraverbales de la oralidad. En la comunicación oral se integran diferentes códigos tanto lingüísticos como paralingüísticos que co-ayudan a la codificación del mensaje y de las intenciones comunicativas, y a la interpretación de los mismos. Los elementos paraverbales se refieren específicamente a aquellos elementos vocales, que aunque se producen con el mismo aparato de fonación humano, no obstante, no se consideran lingüísticos, porque no se consideran palabras pero desempeñan funciones comunicativas importantes. Dentro de estos elementos se consideran la calidad de la voz y las vocalizaciones.
3. Elementos no verbales. Con respecto a los factores no verbales que intervienen en la producción de textos orales, Calsamiglia y Tusón (1999) los agrupan de la siguiente manera:
 - Elementos proxémicos. El lugar que ocupan los participantes y el significado psicosocial y cultural que se atribuye a esos espacios. También incluye la distancia entre los interlocutores.
 - Elementos cinésicos. Los movimientos corporales y posiciones: gestos, maneras y posturas.
 - Elementos paraverbales.
4. Características lingüístico-textuales del discurso oral. Casamiglia y Tusón (1999) mediante el análisis del discurso, plantean que el discurso oral posee algunas características lingüístico-textuales que resumen en cuatro niveles de caracterización: el nivel fónico, el morfosintáctico, el lexical y el de organización textual y discursiva.

Con respecto al nivel fónico de la comunicación oral, se orienta hacia la variedad en la pronunciación. Como tal, la expresión oral se manifiesta como una actividad lineal regida por una jerarquización. Así pues, el discurso oral se estructura en bloques fónicos (sintagmas) cuyo núcleo es el acento sintagmático. Por otra parte, el grupo fónico está conformado por unidades rítmicas (palabras) que tienen como núcleo una vocal tónica que constituye el acento paradigmático. Por su parte, las unidades rítmicas se componen de una o más sílabas que tienen como núcleo la vocal. De manera que las unidades del discurso oral son de menor a mayor, la vocal, la sílaba y el grupo fónico (Iglesias Xamani, 2007). Este nivel fónico también hace referencia a las realizaciones fonéticas que “están en correlación con variables sociales” (Casamiglia y Tusón, 1999: 56) y que imponen una heterogeneidad tanto en la pronunciación como en otros planos de la lengua. Al respecto, las autoras clasifican las variedades en cuatro tipos: a) variedad dialectal, geográfica o diatópica (dialectos geográficos), b) variedad social o diastrática (dialectos sociales o sociolectos), c) variedad situacional, funcional o diafásica (registros), y d) variedad individual o estilo (idiolecto).

La prosodia es otro elemento que forma parte de este nivel fónico del discurso oral y se refiere a aspectos como la entonación, la intensidad y el ritmo que tienen un efecto importante en la productividad comunicativa. A partir de esta dimensión fónica, Cantero (1998: 151) propone la competencia fónica como una de las competencias o habilidades de la expresión oral y la define así:

“La competencia fónica supone la capacidad de reproducir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad: una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).”

El nivel morfosintáctico está enmarcado por la complejidad según la formalidad de la situación, la espontaneidad, los elementos deícticos, la abundancia de la yuxtaposición y de la coordinación en detrimento de la subordinación, la modificación del orden de las palabras para indicar el foco de la información y la modelización como indicador de las actitudes de los hablantes (Iglesias Xamani, 2007)⁸.

En relación con el nivel léxico, Calsamiglia y Tusón (1999: 61) señalan que el léxico es un marcador de la pertenencia a un grupo y que la variedad léxica, dependiendo del tipo de situación, sirve también para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades y las características socioculturales de los hablantes. En el

⁸ Calsamiglia y Tusón, citando a Cortés (1991), sugieren que muchos de estos aspectos del nivel morfosintáctico obedecen al carácter espontáneo de algunas situaciones comunicativas que llevan consigo expresiones de duda, repeticiones, titubeos, cambios de estrategia sintáctica, discordancias, muletillas o coletillas, piezas de relleno y completadores.

caso de los textos orales, se percibe una preferencia por el léxico no marcado formalmente así como el uso de multillas, tics, onomatopeyas, frases hechas y refranes o palabras comodín como “cosa”; también se caracteriza por el bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia.

La forma en que funcionan los niveles anteriores se ve reflejada en la manera en que los hablantes organizan textual y discursivamente la enunciación. Esta organización está determinada en función de la naturaleza dialógica o monológica de la situación de enunciación⁹. Calsamiglia y Tusón (*Ibíd.*, 61) explican que en el caso de los discursos monologales, el texto suele estructurarse de manera organizada: presentación, progresión informativa y finalización y adquiere importancia la presencia de marcas de coherencia tales como los marcadores discursivos y las secuencias textuales, así como las marcas de interacción como los elementos cinésicos, proxémicos y las formas verbales de apelación tales como la deixis personal y social. Por su parte, el discurso dialogal organiza su estructura en torno a la palabra, e implica tres secuencias básicas: inicio, desarrollo y final. De acuerdo con las autoras, el inicio y el final “suelen corresponder a formas rituales específicas de cada grupo cultural o de cada tipo de evento” (*Ibíd.*, 64). Durante el desarrollo se produce la co-construcción y la negociación de significados en diferentes dimensiones: interlocutiva, temática y enunciativa.

A los elementos mencionados, tomados de la conversación espontánea considerada como el discurso oral prototípico¹⁰, podemos añadirles algunas otras características como las que el *Diccionario de términos claves de ELE* (2008) sintetiza de la siguiente manera: presenta abundancia de referencia exofórica, transmite mayor información implícita, predominan la modalidad expresiva y conativa, presencia de la pregunta retórica, uso de la segunda persona del singular con valor impersonal, uso de vocativos o partículas apelativas con función fática, interjecciones, exclamaciones.

5. Las habilidades orales: expresión oral (hablar) y comprensión oral (escuchar). La interacción y la mediación como destrezas orales

La comunicación oral requiere del desarrollo de tres competencias o habilidades comunicativas: la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción, con el fin de

⁹ De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999: 61) aunque se producen situaciones de monólogos, no obstante, las manifestaciones más típicas de la oralidad son los diálogos entre dos o más interlocutores. Por otra parte, las autoras denominan los discursos monologales como monogestionados y los dialogales como poligestionados.

¹⁰ Casamiglia y Tusón (1999: 32) consideran la conversación espontánea como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad, como el protogénero o prototipo del que se derivan todas las demás formas de realización discursiva.

llevar a cabo dos actos lingüístico-comunicativos: hablar y escuchar. A continuación nos detendremos en cada una de ellas para intentar entender las características de cada una de estas habilidades o subcompetencias, los elementos psicolingüísticos, textuales y discursivos que subyacen, los modelos que los explican y algunas reflexiones sobre su didáctica en el aula de lengua extranjera.

5.1. La expresión oral: hablar

Si bien la Retórica se entiende como la disciplina encargada del estudio de la expresión oral, sin embargo, es una disciplina que no aporta gran conocimiento al estudio de este tipo de comunicación por dedicarse en esencia al discurso monologado. Para nuestro interés investigativo los modelos de elaboración y percepción del discurso de la Pragmática y el Análisis del Discurso, nos permitirán entender la expresión oral desde la perspectiva de la comunicación, como interacción social a partir de la cual se expresan y se negocian significados y en la que la situación comunicativa juega un papel importante.

Según Pinilla (2004) la expresión oral es una actividad de comunicación que se desarrolla mediante un acto comunicativo a través del cual procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con otros interlocutores. Como afirma esta autora, la expresión oral está íntimamente ligada a la comprensión auditiva, otra de las destrezas orales, así como a otras destrezas escritas.

La expresión oral tiene como código de realización la lengua oral, considerada como la lengua natural por cuanto no se rige por normas artificiales como la lengua escrita. Como código, la lengua oral se caracteriza por facilitar la negociación de significados, la interactividad entre los hablantes, la bidireccionalidad de la comunicación contextualizada y la importancia de la situación comunicativa (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Se trata de una actividad comunicativa que presupone algo más complejo que la simple emisión de sonidos organizados en signos lingüísticos y regulados por unas reglas gramaticales más o menos complejas. De acuerdo con Ramírez Martínez (2002), la pragmática se ha encargado de recordarnos desde una perspectiva práctica del lenguaje, que, además de los elementos segmentales (sonidos, fonemas) y suprasegmentales (tono, cantidad, pausa) de la cadena hablada, se añaden a la expresión oral otros elementos como los silencios, los ritmos, las cadencias, la intensidad de la voz y la velocidad del habla que intervienen tanto en la producción como en la recepción e interpretación de los textos orales. A estos elementos se pueden sumar otros como el canto, el susurro, el llanto, el sollozo, los gestos, los movimientos, etc., que enriquecen los significados de esos discursos.

5.1.1. El proceso de expresión oral

No son muchos los trabajos sobre expresión oral que ofrezcan un modelo que facilite la comprensión de su funcionamiento. Al respecto, mencionaremos dos propuestas que pueden resultar útiles para la comprensión oral: el modelo explicativo del funcionamiento de la expresión oral de Levelt (1989) y el modelo de Bygate (1987).

Levelt (1989) propone un modelo de comprensión de la expresión oral a partir de la enunciación de los procesos involucrados en la generación del habla fluida y de acuerdo con el papel que el hablante cumple dentro de esos procesos. Según Levelt, esos procesos se pueden describir de la siguiente manera.

En un primer momento el hablante es un procesador de información y cumple esta función a partir de tres procesos cognitivos y lingüísticos: conceptualización, formulación y monitoreo. Durante el proceso de conceptualización, el sujeto concibe una intención, selecciona la información relevante para ser expresada, la ordena y mantiene un seguimiento de lo que se ha dicho antes. Para llevar a cabo este proceso, el hablante se basa en un sistema de procesamiento llamado el *conceptualizador*. El producto de este proceso es el mensaje preverbal que constituye una estructura conceptual, pues se encuentra solo en la mente del hablante. Para codificar el mensaje para la expresión, el hablante debe activar su conocimiento procedimental y declarativo (proposicional y situacional) así como el almacenamiento del discurso. La elaboración del mensaje preverbal requiere de una fase de macroplaneación, es decir, de elaboración de un objetivo comunicativo mediante una serie de subobjetivos y la selección de los contenidos o la información; y una fase de microplaneación en la que el hablante le asigna forma proposicional correcta a cada bloque de información o núcleo temático y le da una perspectiva con la que debe ser presentada.

En el segundo proceso, que Levelt denomina *formulación*, el hablante realiza la codificación gramatical y fonológica mediante el *formulador*, es decir, el mecanismo por medio del cual se acepta el *input* proporcionado por el conceptualizador y lo convierte en *output*, es decir, en un plan fonético o articulatorio. El formulador traduce la estructura conceptual en una estructura lingüística a través de los procesos de codificación gramatical y de codificación fonológica.

El tercer proceso, el de *auto-monitoreo o articulación*, es un componente del procesamiento de comprensión auditiva, en el que el hablante activa tanto su habla interna como su habla externa y se escucha a sí mismo. A través de este mecanismo, el hablante actúa como un oyente de sí mismo, en la medida en que puede escucharse de la misma manera en que escucha a otros.

Para que el hablante pueda desempeñar su papel como interlocutor, debe activar conocimientos de tipo lingüístico y socio-culturales que le permiten un desempeño

adecuado en el acto comunicativo. Así, para una actuación apropiada dentro de la interacción, debe poner en marcha mecanismos de cooperación que tienen que ver con el conocimiento del sistema de reglas que gobiernan la conducta apropiada en la conversación. Estas no son reglas lingüísticas del habla, sino reglas de “conducta social apropiada” que regulan la aceptación, fluidez, formalidad y efectividad de la interacción social. Levelt, siguiendo a Grice (1975), divide las reglas que regulan la cooperación en dos: las reglas para la asignación de turnos y las reglas de principio cooperativo, las cuales son organizadas por Grice en las cuatro máximas de cantidad, de manera, de relación y de calidad.

Por otro lado, el hablante como interlocutor debe poseer conocimientos del funcionamiento de la deixis textual, es decir, de aquellos modos de anclar lo que se habla a contextos espacio-temporales. De acuerdo con Levelt las conversaciones cotidianas son inherentemente deícticas. Los deícticos tienen como función identificar, informar y proporcionar conocimiento del dónde, cuándo, y quién/cuál implicados en la comunicación. Finalmente, de acuerdo con el modelo de Levelt, los hablantes se expresan con el fin de llevar a cabo ciertas intenciones comunicativas llamadas *fuerzas ilocucionarias* (Austin, 1962). Así una expresión con una *fuerza ilocucionaria* es un *acto de habla*, por cuanto se convierte en un acto intencional. Para Levelt, los actos de habla “son solo maneras de expresar intenciones” y las intenciones subyacentes en los actos de habla se llaman *intenciones comunicativas* (*Ibíd.*, 59). Para que el hablante como interlocutor ejerza un papel exitoso dentro de la interacción, se necesita que sea capaz de reconocer la expresión pero también la intención del hablante al comunicar esa información.

Por su parte, Bygate (1987) ofrece otro modelo de expresión oral que de alguna manera complementa el modelo de Levelt. El resumen de este modelo que presentamos a continuación, ha sido tomado de la reflexión que Cassany, Luna y Sanz (1994) ha hecho sobre el mismo.



Figura 6: Modelo de expresión oral de Bygate (1987)

De acuerdo con Bygate, la expresión oral está compuesta de conocimientos y habilidades. Los primeros se refieren a las informaciones que poseemos y que tenemos memorizadas sobre el funcionamiento de la lengua y la cultura, mientras las habilidades hacen referencia a los comportamientos que tenemos durante el acto comunicativo. Este esquema resulta de gran utilidad para la planeación y la implementación didáctica en el aula ya que muestra elementos importantes para el logro de una competencia oral en los aprendices, especialmente en los de segundas lenguas.

Así ocurre, por ejemplo, con el hecho de plantear cómo la comunicación humana se estructura y se fija a partir de la *repetición*, o con la creación de *rutinas* comunicativas en las que se establecen los turnos de palabra y se asignan unos roles específicos. Esas rutinas están determinadas culturalmente y pueden variar entre comunidades lingüísticas. El conocimiento de la rutina es lo que permite llevar a cabo la primera habilidad comunicativa que es *planificar* el discurso. A partir de la experiencia que tenemos como interlocutores en situaciones comunicativas parecidas, es fácil predecir lo

que sucederá y asumir por lo tanto ciertos comportamientos lingüísticos y sociales durante la interacción. Es claro que no podemos entender el intercambio comunicativo oral como una actividad lineal en la que las habilidades se dan en un cierto orden, sino que se trata de un acto global o macroacto en el que todos los componentes funcionan integradamente y cada uno depende del otro para el éxito de la comunicación.

Partiendo del modelo anterior y de diversas habilidades detectadas en el intercambio oral, Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen la siguiente clasificación de microhabilidades que componen el macroacto discursivo oral y que a su vez, establece los objetivos de la expresión oral que deben ser trabajados en el aula de clase. Esta lista incorpora las destrezas requeridas para la creación de textos poligestionados como la conversación al igual que para textos orales monogestionados como es el caso de la exposición oral.

a) Planificar el discurso:

- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados).
- Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje...).
- Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo...).

b) Conducir el discurso:

- Conducir el tema:
 - Buscar temas adecuados para cada situación.
 - Iniciar o proponer un tema.
 - Desarrollar un tema.
 - Dar por terminada una conversación.
 - Conducir la conversación hacia un nuevo tema.
 - Desviar o eludir un tema de conversación.
 - Relacionar un tema nuevo con uno viejo.
 - Saber abrir y cerrar un discurso oral.
- Conducir la interacción:
 - Manifiestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases, etc.).
 - Utilizar eficazmente el turno de palabra.
 - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra.
 - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

c) Negociar el significado:

- Adaptar el grado de especificación del texto.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.

- Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

d) Producir el texto:

- Facilitar la producción.
 - Simplificar la estructura de la frase.
 - Eludir todas las palabras irrelevantes.
 - Usar expresiones y fórmulas de rutina.
 - Usar muletillas, pausas y repeticiones.
- Compensar la producción:
 - Auto corregirse.
 - Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir.
 - Repetir y resumir las ideas importantes.
 - Reformular lo que se ha dicho.
- Corregir la producción:
 - Articular con claridad los sonidos del discurso.
 - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua.

e) Aspectos no verbales:

- Controlar la voz.
- Usar códigos no verbales adecuados.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

Cabe anotar que estas microhabilidades tienen una gran incidencia en el currículo de lenguas y que tanto su desarrollo como la implementación pedagógica de cualquier otro modelo de habla que se ofrezca a los estudiantes deben ser adoptados y adecuados teniendo en cuenta algunas variables importantes como la edad, el nivel de competencia lingüística, es decir, si se trata de hablantes nativos, no nativos o aprendices de la lengua por herencia. Por otra parte, es indispensable escoger como modelos de uso oral textos orales y no textos escritos, puesto que la meta no es hablar como se escribe y que el estudiante de lengua aprenda a percibir e incorporar dentro de su propio discurso oral aquellos fenómenos que, aunque sean impropios en lo escrito, son completamente válidos y hasta esenciales dentro de la comunicación oral. En palabras de Núñez (2004: 28):

“[...] una exigencia irrenunciable en la didáctica de la comunicación oral es adoptar una perspectiva sociolingüística, ya que esta puede contribuir a compensar diferencias de conocimiento y dominio de la lengua entre el alumnado y, por lo mismo, a facilitar el acceso al conocimiento escolar y a otros ámbitos de la cultura”.

5.1.2. *Expresión oral y situación comunicativa*

Los usos de la lengua oral están estrechamente ligados con la situación comunicativa en la que se encuentra el (los) hablante(s). La situación comunicativa se refiere a todos aquellos factores que de una manera u otra condicionan la comunicación. Podríamos entender la situación comunicativa desde lo que Coseriu (1962: 310) considera como “las circunstancias y las relaciones espacio-temporales que se crean automáticamente por el hecho de alguien habla (con alguien y acerca de algo) en un punto del espacio y en un momento del tiempo”.

Al respecto, la fórmula mnemotécnica desarrollada por el etnógrafo de la comunicación Dell Hymes y que denominó SPEAKING¹¹, nos permite visualizar esos factores:

S *Setting: ambiente, escena.* Hace referencia al contexto integrado por las circunstancias espacio-temporales y por otros factores sociales y culturales de los participantes.

P *Participants: hablantes:* Abascal (2002: 633) nos recuerda que es importante tener en cuenta que son los hablantes el elemento central de la situación comunicativa. “El hablante es quien realiza la actividad productora de la oralidad poniendo en juego toda su persona, desde su dimensión física y biológica (aparato fonador, sistema fonológico), hasta su dimensión personal, social y cultural.

E *Ends: fines* (intenciones, objetivos e intenciones como resultados)

K *Key: clave* (fuerza ilocutiva) del mensaje y del tema.

I *Instrumentalities: canal auditivo* el cual permite los procesos de audición y fonación. En cuanto al código, es el de la palabra hablada en el que la emisión y recepción del signo es sucesiva. La voz y la gestualidad se convierten en categorías fundamentales de la expresión oral.

N *Normas de interpretación.*

G *Género:* tipo de acto de habla.

La variedad de las situaciones comunicativas da lugar al surgimiento de un repertorio de géneros, discursos y textos orales. En cuanto a los géneros orales, Abascal (2002: 637) afirma que dependen de la finalidad del discurso oral, es decir, aquellos cuya intención es instruir (clase, ponencia, entrevista, reportaje, noticia, documental); persuadir (deliberativo o político, judicial, epidíctico, ritual, religioso, publicitario) o deleitar y/o emocionar (recitación, teatro, canto, opera, cine, géneros de entretenimiento en los medios sonoros...). A partir de estos diferentes tipos, se generan igualmente diferentes tipos de textos tales como ponencia, conferencia, entrevista, debate, mitin, sermón, publicidad, canción, recital, radionovelas, *podcasts*, entre otros.

¹¹ Esta fórmula proviene del acrónimo en inglés SPEAKING, y la que presentamos aquí es una traducción que Pinilla (2004: 881) ha tomado a su vez de F. Moreno (2002: 49).

5.1.3. La expresión oral y la integración de destrezas

De acuerdo con Pinilla (2002: 881), otro principio básico que se debe tener en cuenta al abordar la expresión oral desde una dimensión práctica es el de integración de destrezas. Hemos mencionado en otras líneas el carácter integrador y multimodal de la comunicación oral, en la que confluyen elementos lingüísticos y paralingüísticos, y en el que existe una co-presencia de la escritura y sus manifestaciones textuales. Por lo tanto, al hablar de comunicación oral, debemos hacer alusión no solo a la expresión y comprensión orales y sus respectivas microhabilidades, sino también, a aquellas que poseen una naturaleza no fónica pero que igualmente participan en la producción, recepción e intercambio verbal.

En la cotidianidad, la comunicación se presenta claramente como un fenómeno de integración de destrezas: a un mensaje telefónico podemos responder mediante un mensaje de texto o un correo electrónico; la lectura de un libro, informe o noticia, puede ser seguida por un comentario o reporte oral. Como afirman Cassany, Luna y Sanz (1994: 94), aunque se hable de cuatro habilidades lingüísticas diferentes y se estudien por separado, en la práctica comunicativa actúan conjuntamente “como si fueran varias herramientas que funcionan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación”.

Cabe reiterar que las tecnologías de la información y la comunicación se han encargado de generar nuevas formas de comunicación en las que la oralización de lo escrito o escritura de lo oral se convierten en el fundamento de nuevas formas discursivas del mundo moderno¹². La integración de destrezas se convierte, por lo tanto, en un principio fundamental en la didáctica de la expresión oral tanto en L1 como en L2, que merece ser abordado con detenimiento conceptual y pragmáticamente desde la presuposición de que la expresión oral es una actividad de la lengua que permite la interacción y la mediación a partir de la relación con textos en forma oral o textos en los que se combinan lo oral y lo escrito.

Si en la práctica comunicativa cotidiana la comunicación se genera de manera integrada, esto implica que la didáctica de las habilidades lingüísticas tanto en L1 como en L2/LE, debe ser igualmente integrada y equilibrada, sin que se privilegie una sobre otra, ni se trabajen de forma aislada, permitiendo así que el alumno no solo aprenda a usar adecuadamente los códigos orales y escrito, sino que además adquiera destrezas en su papel de emisor y receptor. Sobre la didáctica de la comunicación oral nos detendremos más adelante, pues es el foco principal de este trabajo.

¹² Las tecnologías de la oralidad han introducido cambios sustanciales en los modos en que se generan las interacciones sociales, matizando las relaciones que se pueden generar entre las diferentes destrezas lingüísticas. De esto hablaremos más adelante.

5.2. La comprensión auditiva

Si en la pedagogía de lenguas se ha prestado poca atención al desarrollo de la expresión oral, hasta hace poco resultaba aún más desalentador el panorama de la comprensión auditiva. Sin embargo, estamos de acuerdo con Núñez (2004) cuando afirma que en las últimas décadas se ha avanzado un poco más en la investigación sobre los problemas teóricos de la comprensión y en indagar los mecanismos que subyacen a la misma, investigaciones cuyos aportes intentamos recoger a continuación.

Con el sintagma “comprensión auditiva” nos referimos a la actividad lingüística de escuchar y comprender un texto de carácter oral. Como actividad, la comprensión auditiva se ubica dentro de las destrezas lingüísticas de la comprensión, compartiendo su estatus con la destreza de la comprensión escrita. No es una actividad pasiva como se podría pensar, al contrario, para ejercer la comprensión auditiva es necesario movilizar una serie de factores, elementos, conocimientos y destrezas tanto físicas, como biológicas, personales, sociales y culturales, que hacen que esta sea una actividad tan compleja como la misma expresión oral. Mientras *oír* es un acto pasivo y automático, *escuchar* se advierte como un acto que implica funciones cognitivas, lingüísticas e interpretativas de alto orden.

Al igual que en la expresión oral existe una intencionalidad que define los elementos lingüísticos, paralingüísticos y textuales que el emisor selecciona para producir el mensaje, en el caso de los procesos de escucha, también existe un objetivo determinado y unas expectativas concretas sobre lo que se va a oír. El carácter de la comprensión auditiva depende en gran medida de la finalidad con la que se escucha, porque a partir de ella, el receptor se prepara para la recepción, interpretación y la retroalimentación de lo que escucha.

Gil-Toresano (2004: 899) clasifica dentro del apartado de comprensión oral o auditiva las siguientes actividades, partiendo de los contenidos auditivos propuestos por el MCER, (2002: 68):

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etcétera).
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine, etcétera).
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etcétera).
- Escuchar conversaciones por casualidad, etcétera.

5.2.1. Características de la escucha

Si la conversación es asumida como el discurso prototípico de la expresión oral, podríamos decir que el escuchar cotidiano cumple la misma función con respecto al ámbito de la comprensión oral. Penny Ur (1984) explica las características más relevantes del escuchar cotidiano, que se pueden hacer extensivas a diferentes

situaciones comunicativas y que, además, ofrecen claves importantes para la didáctica de esta habilidad en el aula de lenguas.

- a) Escuchamos con un objetivo determinado (obtener información, recibir una respuesta, entender algo, etc.) y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír, es decir, disponemos de una capacidad de predecir que nos prepara para el proceso de comprensión.
- b) En la mayoría de las ocasiones en las que escuchamos podemos ver a quien habla, lo cual facilita la retroalimentación, la ruptura del discurso y la utilización de pistas contextuales.
- c) Mientras escuchamos se nos pide constantemente que ofrezcamos retroalimentación por medios verbales o no verbales a la persona que habla. Quien habla necesita saber si seguimos bien sus intervenciones o si necesita modificar su discurso.
- d) Como consecuencia de la retroalimentación, se genera el cambio de turnos de palabra, por lo tanto, el discurso se fracciona en fragmentos breves que se escuchan por separado y cuyo sentido hay que ir construyendo a medida que se va proporcionando la información,
- e) Además del discurso verbal, cuando escuchamos también recogemos otros estímulos sensoriales (ruidos, olores, imágenes, etc.) que nos proporcionan información de utilidad para interpretar el texto.

Escuchar por lo tanto, no implica necesariamente un acto de silencio. Escuchar implica un acto de comprensión de un mensaje en el que se pone en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

5.2.2. El proceso de comprensión auditiva

Un modelo psicolingüístico que explique de forma satisfactoria el proceso de comprensión oral debe recoger tanto el proceso como las estrategias que moviliza el oyente. La comprensión auditiva posee una naturaleza multidimensional por cuanto implica componentes cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales por parte del oyente. El proceso comienza antes de que se inicie el discurso con un conjunto de estrategias de pre-comprensión que incluye el conocimiento que el oyente tiene del hablante, los propósitos con los que escucha y la información que tiene almacenada en la memoria a largo plazo. Luego, en plena conversación, el oyente debe actualizar su conocimiento lingüístico y extralingüístico mediante procesos de percepción e interpretación que definimos a continuación:

1. Etapa de la percepción del habla continua. El proceso de percepción se inicia a través de los órganos sensoriales que, en el caso de la comprensión oral, es el oído, pues es el encargado de captar unas señales a las que hay que atribuirles informaciones. Aunque el habla se produce en segmentos, no obstante, esta es percibida en forma continua por el oído. Es a partir de la información lingüística y extralingüística que se posee en la memoria, cuando el oyente, al percibir el continuo, es capaz de segmentarlo o identificarlo aunque falten segmentos. Si bien este es un proceso automático para el caso de L1, sin embargo, en L2/LE la comprensión y discriminación de los sonidos se ve continuamente afectada por la interferencia de la segmentación fónica de la lengua materna. En el proceso de reconocimiento del habla, además del reconocimiento de segmentos fónicos, el oyente debe activar niveles superiores de procesamiento de la información suprasegmental, léxica, sintáctica y semántica.
2. Comprensión de palabras. Con el fin de realizar el proceso de identificación de palabras, que en el caso de la lengua materna es un proceso que se vuelve casi inconsciente, el oyente debe apelar a distintos tipos de información que posee previamente: información conformada por los datos fonéticos, información léxica almacenada en la memoria y que debe ser comparada con la información procedente del estímulo, y la información contextual que puede ser lingüística o extralingüística. Esta información se encuentra localizada en “el diccionario mental” del oyente, y este debe realizar constantemente el proceso de activarla y compararla con la información recibida. En el caso del aprendizaje de L2 o LE, este proceso se hace más consciente y, por lo tanto, se nota su relevancia en el proceso de comprensión. Por lo general, el proceso de comprensión se dificulta por cuanto el aprendiz de LE no solo debe comparar la información con la que ya posee en su diccionario mental, sino que de manera inmediata y para favorecer la asignación de significación al estímulo lo compara con el ‘diccionario mental’ de su propia lengua o lengua materna. Por otra parte, la variedad dialectal tanto a nivel de pronunciación como lexical, complejizan, dificultan y afectan el nivel de comprensión y significación de las palabras escuchadas.
3. Comprensión de oraciones. Para alcanzar este nivel, es necesario que el oyente, además de ser capaz de reconocer e identificar palabras, sea capaz de relacionarlas con otras en un nivel superior de análisis. Además de compartir un mismo código lingüístico, es necesario que los participantes de la comunicación también compartan conocimientos extralingüísticos relativos al discurso, a la enunciación y a los estados mentales del receptor. De estos elementos dependen el éxito o el fracaso en la interpretación de la fuerza ilocutiva de los enunciados. La comprensión de oraciones requiere de dos procesos básicos: el análisis sintáctico y la interpretación semántica.

4. Comprensión del discurso. Más que un proceso de traducción, la comprensión del discurso se entiende como un proceso inferencial muy complejo, puesto que los discursos conforman conjuntos de oraciones relacionadas entre sí y con marcos compartidos sobre conocimientos del mundo. En la comprensión del discurso oral intervienen todos los elementos de la elaboración de la macroestructura textual y que tienen que ver con las variables del texto, los propósitos con que se recibe, así como las características personales de quienes los reciben.

La información a la que el oyente apela en el acto de comprensión oral proviene primordialmente de tres fuentes: *el conocimiento del mundo*, producto de las informaciones y las experiencias propias que incluye el conocimiento de hechos y acontecimientos del mundo al igual que de las convenciones sociales y culturales, etc. En un nivel inferior se ubica *el conocimiento sobre la lengua*, tanto como sistema formal como funcional, lo cual hemos explicado anteriormente, y, finalmente, *un conocimiento del contexto del discurso*, siendo este de gran valor dentro del proceso de comprensión por cuanto prepara al oyente para lo que va a escuchar y le permite poner en funcionamiento mecanismos de anticipación o predicción.

La comprensión auditiva implica, pues, dos procesos fundamentales, percepción e interpretación, por lo que, cualquier enfoque y tratamiento didáctico de la misma deben apuntar al desarrollo de esos dos procesos traducidos en términos de habilidades o destrezas. Cabe recordar que, al igual que la expresión oral, el trabajo didáctico sobre la comprensión oral debe estar orientado sobre una base integradora de habilidades, por cuanto la comprensión no es una actividad que se genera por sí misma sino que se manifiesta como resultado de una actividad anterior: la expresión oral.

Rost (2003: 3) establece una distinción entre cuatro orientaciones o perspectivas que podrían definir el acto de escuchar y resultan de gran valor en la didáctica de esta habilidad en particular: (i) escuchar como una actividad receptiva, con el fin de recibir lo que el hablante realmente dice; (ii) como un actividad constructiva en la que se construye e interpreta el significado; (iii) como una actividad colaborativa, conducente a la negociación de significados con el hablante y a responder a lo que el hablante ha dicho; (iv) como una actividad transformativa, a través de la cual se crean significados mediante a implicación, la imaginación y la empatía.¹³

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1994: 104) proponen un modelo de comprensión oral que pretende facilitar la didáctica de esta habilidad y que resume de la siguiente manera:

¹³ Gil-Toresano (2004) presenta un cuadro en el que desglosa cada una de esas actividades particulares y sus correspondientes implicaciones en el proceso global de la comprensión auditiva y que sirven de punto de partida en la elaboración de programas y actividades didácticas conducentes al desarrollo de esta habilidad.

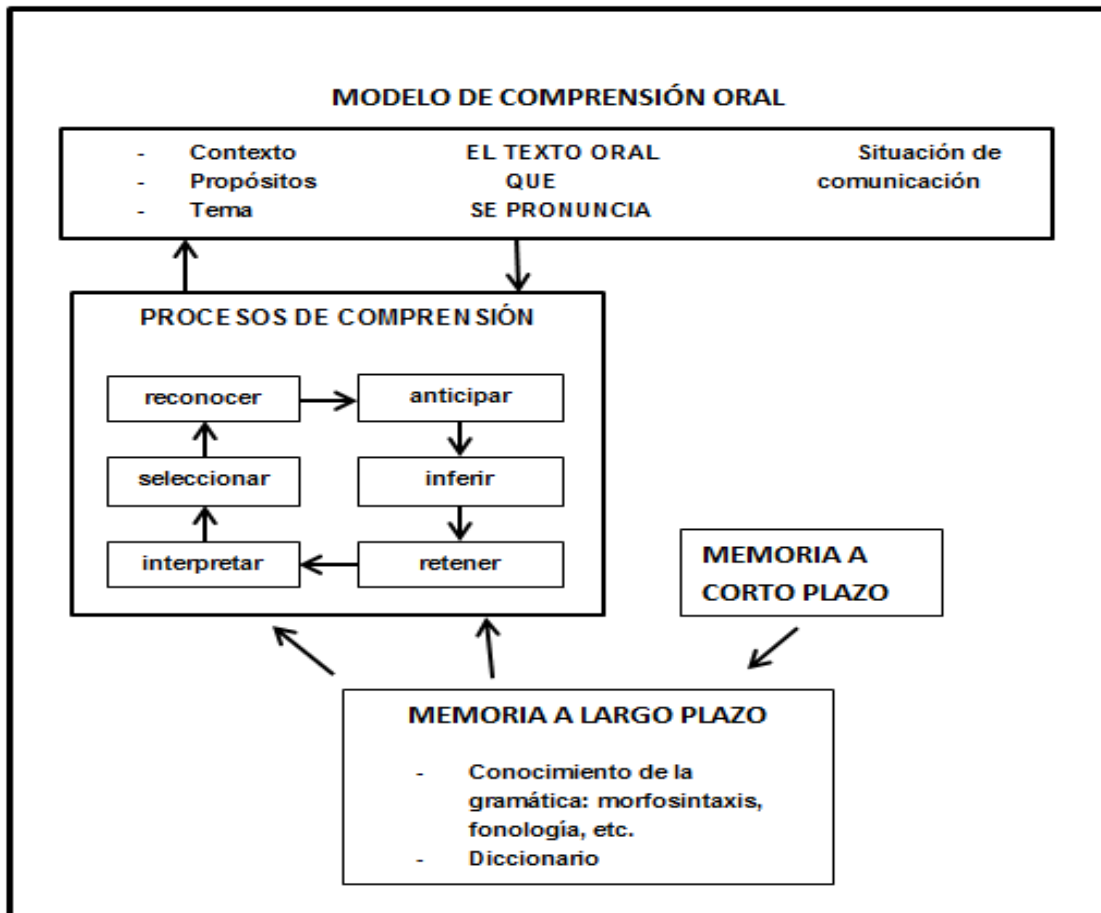


Figura 7: Modelo de comprensión oral (Cassany, Luna y Sanz, 1994)

El tratamiento didáctico de la comprensión oral debe orientarse por lo tanto al trabajo sobre los contenidos que intervienen en esta habilidad y que Cassany, Luna y Sanz (1994) han organizado en tres categorías: procedimientos, conceptos y actitudes.

Los *procedimientos* constituyen el conjunto de las estrategias cognoscitivas que el receptor despliega en plena conversación o microhabilidades:

- a) *Reconocer*. Identificar elementos y unidades significativas de la secuencia acústica;
 - Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo, pronombres...
 - Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
 - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/atona...
- b) *Seleccionar*. Escoger entre todos los elementos aquellos que nos parecen relevantes;
 - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancia, etc.).

- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.
- c) *Interpretar*. Darle sentido a lo que hemos seleccionado según nuestros conocimientos lingüísticos y del mundo.
- Comprender el contenido del discurso:
 - Comprender la intención y el propósito comunicativo.
 - Comprender el significado global, el mensaje.
 - Comprender las ideas principales.
 - Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
 - Comprender los detalles o las ideas secundarias.
 - Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota...).
 - Entender las presuposiciones, los sobrentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis...
- Comprender la forma del discurso:
 - Comprender la estructura o la organización del discurso.
 - Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema o lo concluyen.
 - Identificar la variedad dialectal (geográfica, social, argot...) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad...) del discurso.
 - Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo...
 - Notar las características acústicas de la voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor...
 - Notar las características acústicas del discurso: ritmos, velocidad, pausas, entonación...
- d) *Anticipar*:
 - Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión del discurso.
 - Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones) y el estilo del discurso.
 - Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.
- e) *Inferir*:
 - Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia sociocultural, propósitos...
 - Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho...), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación...

- Saber interpretar los códigos no verbales: miradas, gesticulación, movimientos...

f) *Retener*:

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: las informaciones más relevantes (tema y datos básicos), la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso, algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa...) para retener información.

Los conceptos se refieren a los elementos textuales y discursivos que intervienen en la elaboración y recepción de un discurso oral: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 102).

Las actitudes, por su parte, se refieren al conjunto de comportamientos que el oyente asume y a los valores que asigna a lo que escucha. La educación de la escucha debe empezar por la creación de actitudes y aptitudes que permitan al aprendiz ser competente en esta habilidad, a través de la incorporación dentro del programa de lengua de estrategias que hagan que esta capacidad sea observable, evaluable y mejorable. Para tal fin resultan pedagógicamente viables las aportaciones de Bickel (1982) quien establece distintos modos de escucha que pueden ser trabajados didácticamente en la clase de lengua, haciendo que las prácticas de audición tengan un objetivo claro, estimulen el desarrollo de la habilidad y permitan al estudiante valorar su progreso en el aprendizaje de la lengua.

A partir de la situación de escucha, de los conocimientos y las finalidades del oyente, Bickel crea la siguiente tipología de modos de escucha: (i) *la escucha distraída*, aquella que se hace sin un objetivo concreto; (ii) *escucha atenta*, que responde a una motivación particular; (iii) *escucha dirigida*, a la que se presta atención porque presupone motivación y el conocimiento de la finalidad; (iv) *escucha creativa*, en la que hay un participación mental activa a través de la evocación rápida de las informaciones pertinentes; y (v) *escucha crítica* que, además de una participación creativa, supone el conocimiento del tema.

El profesor debe guiar el aprendizaje de estos distintos modos de escucha mediante la puesta en marcha de una serie de estrategias didácticas como la creación de actividades de escucha atenta, selectiva, global, estratégica, con pausas, intensiva, entre otras¹⁴, o actividades de clase organizadas en función de distintos aspectos de la competencia auditiva: del texto mismo, de la situación comunicativa o de habilidades y estrategias comunicativas que el oyente debe desarrollar. Para este propósito, Gil-

¹⁴ Una descripción detallada de estos aspectos la proporciona Gil-Toresano (2004:910-911)

Toresano (2004: 909) hace una recopilación bastante completa de las habilidades y estrategias de escucha que se deben privilegiar en la creación de tareas de audición en la clase de lengua extranjera:

- Percibir y discriminar sonidos y palabras aisladas en la cadena hablada.
- Discriminar variaciones fonémicas (asimilaciones, reducciones, elisiones) e identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de idea, contraste o énfasis en la información.
- Adaptarse a la variación de hablante.
- Deducir el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Inferir información no explícita: rellenar información omitida y establecer las relaciones inferenciales.
- Reconocer indicadores del discurso que señalan una nueva idea, cambio de tema, énfasis, aclaración, expansión, etc.
- Construir la idea principal del discurso: distinguir puntos principales de detalles secundarios.
- Predecir partes subsiguientes del discurso en el nivel conceptual.
- Identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y verificación de las proposiciones del discurso.
- Interpretar una intención plausible del hablante.
- Identificar el marco interpersonal.
- Reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de la metáfora, la ironía, etc.
- Identificar puntos de transición en el discurso, organizar el turno de la palabra, cambiar al papel de hablante y dar respuestas socialmente adecuadas.
- Proporcionar retroalimentación adecuada al hablante.
- Seleccionar los puntos pertinentes de la información para usarlos en la tarea.
- Identificar la necesidad de aclaración y actuar en consecuencia.
- Integrar la información del texto con la de otras fuentes.

5.3. La interacción y la mediación como destrezas orales

La interacción es definida por el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2008) como un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes (interlocutores) que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones

verbales y no verbales en las que el uso interaccional de la lengua se complementa con el uso lingüístico transaccional. Debido a la complejidad que implica esta actividad, la interacción ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, principalmente de la sociología, de cuyas nociones se han nutrido la lingüística, la psicología educativa y la didáctica, entre otras.

Particularmente en lo que respecta a la didáctica de las lenguas, la interacción es entendida como una construcción colectiva en la que a través del intercambio comunicativo los interlocutores quedan implicados en sus acciones y reacciones, por lo que este intercambio trasciende la mera transmisión de información mediante tres procesos importantes: la empatía, la cooperación y la reciprocidad (*Ibíd.*, 283), sin los cuales no es posible que se produzca la interacción como intercambio. Por esto, como sugiere el DTC “el enfoque interaccionista pone el acento en el análisis de los usos cotidianos y espontáneos, pues la conversación coloquial es la actividad comunicativa más representativa en cuanto a mecanismos lingüísticos propios de la interacción” (*Ibíd.*, 282).

Este concepto de interacción ha permitido abordar fenómenos lingüísticos tales como los turnos de habla, los solapamientos, las interrupciones y aspectos no lingüísticos como el paralenguaje, la cinésica y la proxémica, y muchos otros aspectos de índole social, pragmático y comunicativo que garantizan el desarrollo lingüístico y social del individuo.

Desde esta perspectiva, el MCERL (2002: 83) propone entender la interacción como un concepto amplio que abarca la comprensión, la expresión, la construcción discursiva y las estrategias tanto de comprensión y expresión como aquellas propias de la interacción. Para abordar didácticamente la interacción oral, organiza las estrategias exclusivas de la interacción oral a partir de las siguientes fases:

- a) Planificación: En esta fase es necesario activar estrategias de interacción como la puesta en funcionamiento de los esquemas mentales (“praxeograma”) o de los intercambios posibles o probables de la actividad que se va a llevar a cabo (“encuadre”). Además han de considerarse la identificación de los vacíos de información y de opinión, la valoración de lo que puede darse por supuesto y la planificación de los intercambios.
- b) Ejecución de la interacción: los turnos de palabra, la cooperación interpersonal, la cooperación de pensamiento y la petición de ayuda son estrategias requeridas para el éxito de la interacción.
- c) Evaluación de la interacción: En esta fase han de activarse estrategias como el control de los esquemas y del “praxeograma” y el control del efecto y del éxito.
- d) Corrección de la interacción oral: la petición de aclaración, el ofrecimiento de aclaración y la reparación de la comunicación son estrategias que facilitan el proceso de corrección.

En las actividades de interacción oral, los usuarios de la lengua alternan sus roles como interlocutores con el fin de llevar a cabo una conversación mediante la negociación de significados, la cooperación y el funcionamiento de las estrategias anteriormente mencionadas, y además, se promueve el desarrollo de la competencia sociocultural. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son: la conversación casual, las discusiones formales e informales, el debate, la entrevista y la negociación.

Otros conceptos heredados del interaccionismo social y que han sido igualmente trasladados a la lingüística y la didáctica de lenguas son los conceptos de *zona de desarrollo próximo* y de *mediación*, a partir de los cuales se sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera se genera cuando el aprendiz “tiene ocasión de usarla en interacciones significativas, y por lo tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua (Martín Peris, 2008: 284).

En la didáctica de la lengua, la mediación es entendida como la capacidad para actuar como mediador entre agentes que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en forma oral o escrita. En otras palabras, la mediación consiste básicamente en la traducción y la interpretación de textos orales o escritos, por lo que las estrategias y las actividades de mediación no son propias de la didáctica de las lenguas. Como actividades de mediación oral, el MCER (2002: 85) considera la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva y la interpretación informal.

Debido a la dificultad y complejidad que representan las actividades de mediación, el mediador debe activar ciertas estrategias que el MCER (*Ibíd.* 85), organiza según la fase del proceso que se lleva a cabo:

- a) Planificación: Para esta fase se hace necesario poner en marcha estrategias tales como el desarrollo de conocimientos previos, la búsqueda de apoyos, la preparación de un glosario, la consideración de las necesidades del locutor y la selección de la unidad de interpretación.
- b) Ejecución: Particularmente para la fase de previsión se requiere usar estrategias tales como el procesamiento de la información de entrada y la formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real, además de la anotación de posibilidades y equivalencias y el salvar obstáculos.
- c) Evaluación: En esta fase son necesarias estrategias tales como la comprobación de la coherencia de dos versiones y la comprobación de la consistencia de uso.
- d) Corrección: La precisión mediante la consulta de diccionarios y la consulta de expertos y de fuentes son estrategias importantes en esta fase.

La inclusión de las estrategias de interacción y mediación junto a las de comprensión y expresión han significado un importante paso en la didáctica de la lengua oral, por cuanto constituyen actividades habituales de la comunicación real dentro y fuera

del aula de clase y desempeñan un papel fundamental en el el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras.

5.4. La competencia oral y el aprendizaje comunicativo de lenguas

A diferencia de la escritura, el habla no requiere de un aprendizaje formal en el caso de la L1 ya que a hablar se aprende como parte del proceso de socialización en el que estamos inmersos todos los seres humanos. Desde que nacemos, estamos expuestos a situaciones de comunicación en la que vamos participando cada vez más activamente y vamos recibiendo normas explícitas de participación por parte de los adultos. Hablar es hacer uso de una lengua como forma de participación en la vida social que surge a partir de la activación de una serie de reglas que nos permiten llevar a cabo juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1953).

La competencia comunicativa de acuerdo con Gumperz y Hymes (1972: 56) “es aquello que un hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes [...] la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar”. Este concepto de competencia comunicativa ubica a los hablantes como actores que desempeñan roles y que se autodefinen mediante sus producciones lingüísticas. El entorno social, por lo tanto, juega un papel muy importante en el desarrollo de la competencia discursiva oral. El repertorio de recursos lingüísticos a los que una persona tiene acceso, depende en gran medida de los entornos sociales en los que se desenvuelve. Al respecto, Bernstein (1964, 1971)¹⁵ hace referencia a dos tipos de códigos en relación con la división social de clases: el código restringido y el código elaborado, en el que el primero se caracteriza por ser un código más dependiente de la situación de enunciación, con construcciones sintácticas más simples y más implícitos, mientras el segundo es un código más independiente del contexto, más explícito y con una sintaxis más compleja. Estos conceptos toman especial relevancia en la didáctica de la comunicación oral en la que se defiende la exposición de los aprendices de una lengua a formas comunicativas más cercanas a las del código elaborado.

Como plantea Calsamiglia (*Ibíd.*, 44) lo que resulta claro es que si bien las formas más familiares de la comunicación oral forman parte del proceso de socialización, no todas las formas de hablar son “naturales”. Por ello, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral la institución escolar –la instrucción formal en general– desempeña un papel fundamental por cuanto en ella se pueden programar y planificar formas de acceso a todas las prácticas comunicativas teniendo en cuenta las condiciones particulares de los aprendices.

Además del aprendizaje formal de la competencia oral, los medios audiovisuales también juegan un papel decisivo en la formación de comportamientos comunicativos

¹⁵ Citado por Calsamiglia y Tusón (1999: 44).

verbales y no verbales, así como de la cada vez más creciente influencia que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen principalmente en los niños y jóvenes.

De lo anterior podemos concluir que el desarrollo de la competencia comunicativa oral está en estrecha relación tanto con la diversidad intracultural como la diversidad intercultural (Calsamiglia, 1999: 45), lo cual hace –y este principio es válido tanto para la L1 como para las lenguas segundas y extranjeras– que este sea un proceso complejo, que implica la exposición y el acceso a diferentes y variadas situaciones comunicativas que hagan posible la ampliación y el desarrollo de esta competencia.

En este contexto, Arnaiz y Peñate (2004) proponen entender el papel de la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a partir del análisis de las funciones y de la contribución de cada una de ellas a ese aprendizaje. Los autores parten de los algunos estudios del *output* o producción oral, analizando los motivos por los cuales existe una falta de competencia en la producción oral, al menos en el caso de los alumnos de programas de inmersión tomados como muestra para el estudio, concluyendo que, por un lado, no se les dan suficientes oportunidades para utilizar en el aula la lengua que aprenden (2004: 39) y, en segundo lugar, la falta de presión para que elaboren mensajes más comprensibles, lo cual conlleva a una especie de estancamiento del progreso de su interlengua. La propuesta de la producción oral comprensible se sintetiza en la idea de que los interlocutores “deben preocuparse no solo por la transmisión y la comprensión del mensaje, sino de que la primera se realice con claridad, coherencia y propiedad”. (*Ibíd.*,40).

Estos autores proponen una manera en la que la producción oral puede desempeñar un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de LE, a partir del análisis de cuatro funciones de la producción oral:

- 1) La fluidez. La primera función de la producción oral es la de potenciar la fluidez, entendida, desde la perspectiva de Fillmore (1979: 30), como la habilidad de llenar el tiempo del discurso, de emplear oraciones coherentes y semánticamente densas, con dominio de recursos semánticos y sintácticos.
- 2) La precisión. Se refiere al control que tiene el hablante de la gramática, el vocabulario y la pronunciación.
- 3) La comprobación de hipótesis. Al producir lengua, el aprendiz puede comprobar la comprensibilidad del mensaje o su corrección lingüística
- 4) La reflexión consciente. La producción oral u *output* le permite al alumno reflexionar sobre su propia lengua, es decir, hacer metacognición.

7. Los textos orales

El texto oral es el producto de la actividad comunicativa que se ejerce mediante la expresión oral y, por lo tanto, debe ser entendido como *un hecho comunicativo* que se produce en un espacio y en un tiempo. Hemos de entender el texto oral como un hecho comunicativo que resulta de la interacción entre dos o más hablantes y que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida. El conjunto de textos orales que comparten estas características se insertan en un ámbito discursivo que los define, los regula y los analiza: el discurso oral.

Núñez (2004) realiza una clasificación didácticamente operativa de los discursos orales a partir de tres criterios ordenadores:

- Según el número de interlocutores que participan en la interacción comunicativa: modalidades monogestionadas¹⁶ o singulares, bipersonales o dialogadas y pluripersonales o plurigestionadas¹⁷.
- Según el modo de discurso utilizado: narración, descripción, exposición, argumentación, porque al igual que en el discurso escrito, cada uno de estos modos de discurso tiene propiedades textuales y marcas formales específicas.
- Según el grado de formalidad y de dificultad de los textos

De acuerdo con el número de interlocutores, la comunicación puede ser de tres tipos:

- 1) Comunicación singular, en la que el receptor o los receptores no tienen la oportunidad de responder inmediatamente, y por lo tanto, de convertirse en emisores. Algunos ejemplos de este tipo de comunicación son el discurso político, la exposición magistral o la canción grabada.
- 2) Comunicación dual, en la que dos interlocutores adoptan alternativamente los papeles de emisor y receptor. El diálogo es la forma más típica de este tipo de comunicación.
- 3) Comunicación plural, en la que tres o más interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor. Los debates, las reuniones familiares o de trabajo, la mesa redonda, etcétera, son ejemplos de este tipo de comunicación.

Desde una perspectiva más técnica, los tipos discursivos arriba señalados se han clasificado en dos: las comunicaciones *autogestionadas* (singulares) y las *plurigestionadas* (duales y plurales), cuya principal diferencia radica en que en las primeras se requiere preparación y autorregulación del discurso, mientras que en las

¹⁶ Para Calsamiglia y Tusón (1999), los eventos comunicativos monogestionados son aquellos en los que una sola persona habla ante una audiencia, y tiene mayor control sobre lo que dice y sobre cómo lo dice, un ejemplo de ello es la conferencia.

¹⁷ Según Cassany, Luna y Sanz (1994), la situación oral plurigestionada es la forma más importante de comunicación en la vida humana, porque la mayoría de nuestras actividades se producen a través de un diálogo, una conversación o el intercambio de frases.

segundas el énfasis está puesto en la interacción y la colaboración comunicativa. En resumen, la autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o de informar, mientras que la plurigestión es el arte de la conversación, del intercambio y la colaboración entre los interlocutores. Aunque tradicionalmente los estudios se habían enfocado hacia la primera forma, sobre todo con el desarrollo de la retórica clásica, sin embargo, la lingüística moderna se ha ido interesando por las formas plurigestionadas como el diálogo, la conversación cotidiana, sobre todo a partir de las propuestas del análisis del discurso y de los presupuestos de la pragmática y la teoría del discurso.

Como resultado del trabajo de análisis discursivo de formas monogestionadas y plurigestionadas, se ha encontrado que cada de una de estas formas obedece al conocimiento y uso específico de una serie de mecanismos lingüísticos, a una organización textual y discursiva particular y a unos roles especializados de los interlocutores.

En el ámbito de las lenguas extranjeras adquiere especial relevancia el texto conversacional, pues su dominio revela competencia eficaz para comunicarse. La principal característica de la producción de esta forma de comunicación plurigestionada es que está organizada a partir de los principios de coherencia, cohesión, adecuación, cooperación y cortesía, con cierto grado de flexibilidad en algunos aspectos o de rigurosidad en otros. Así, en la conversación, la adecuación, en la producción del habla, se tiende a marcar la procedencia dialectal del emisor, tanto a nivel geográfico, como social y generacional. La espontaneidad de la conversación permite que el registro sea el habitual sin el autocontrol que se ejerce en tipos discursivos más formales. En la coherencia se produce una selección menos rigurosa de la información y es característico que esta se presente a través de digresiones, interrupciones, reiteraciones, datos irrelevantes, etc. En cuanto a la cohesión, la conversación posee unos rasgos textuales marcados por las pausas, la entonación, apoyándose además, en elementos gramaticales como los pronombres y las conjunciones. Se da, asimismo, una presencia muy marcada de elementos paralingüísticos tales como el ritmo, la velocidad, etcétera. Uno de los recursos más empleados para cohesionar la conversación es la deixis situacional.

Respecto de la corrección gramatical, es importante resaltar que es posible que en la conversación buena parte de los enunciados resulten en principio agramaticales y hasta incomprensibles de no ser por los elementos extra y paralingüísticos que ayudan al oyente a suplir carencias en la codificación por parte del emisor. La conversación muestra desviaciones de las reglas gramaticales que son suplidas por el oyente gracias a su conocimiento de los mecanismos gramaticales de la lengua y de los elementos contextuales presentes en la comunicación.

Aunque las conversaciones suelen tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y de improvisación, ello no impide que, como afirman Calsamiglia y Tusón (1999), se produzca todo tipo de juegos de poder o se “pugne” por el control del espacio discursivo. De allí que los principios de cooperación y cortesía sean parámetros importantes para el éxito de esta forma discursiva. Estos principios sirven para decidir sobre qué conversar, cómo iniciar la interacción, negociar el mantenimiento o cambio de tema, de tono, de papeles, es decir, para ir construyendo el ‘cuerpo’ de la conversación. (*Ibíd.*, 33). Se requiere del esfuerzo cooperativo de los interlocutores para, entre otras cosas, decidir el cambio de turno, los cuales implican una negociación tácita entre los interlocutores a partir del conocimiento de reglas socioculturales.

En síntesis, tomando como base la gama amplia de elementos que definen la expresión y la comprensión orales, nos surgen algunos cuestionamientos sobre cómo implementar las tecnologías de la información y la comunicación como dispositivos que coadyuven en el desarrollo y fortalecimiento de las cuatro funciones de la producción oral mencionadas anteriormente: la precisión, la adecuación, la fluidez y la comprobación de hipótesis, y de qué manera determinar la utilidad de una herramienta en función de cada uno de esos cuatro aspectos, de la integración de destrezas y de la evaluación del desempeño en L2/LE. Intentaremos dar respuestas a estos planteamientos en las páginas siguientes.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M. D. (2002). *La teoría de la oralidad*. Alicante: Universidad de Alicante.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (1983-1985). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Nueva York: ACTFL Materials Center.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2003). *ACTFL Integrated Performance Assessment*. Alexandria, VA.: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Arnáiz Castro, P.; Peñate, M. (2004). “El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones”. En *Porta Linguarum* (1), 37-58.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bickel, J. (1982). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: UP.
- Calsamiglia, H. (1991). El estudio del discurso oral. En *Signos* 2, 41-48.

- Calsamiglia, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita". En C. Lomas; A. Osoro (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cantero, F. (1998). "Conceptos clave en lengua oral". En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 47-76.
- Casales, F. (2006). "Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica". En *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 33: 1-9.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). "Los procesos de escritura en el aula de ELE". En *Carabela*, 46, 5-22.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Davies, N. (1982). "Training fluency: an essential factor in language acquisition and use". En *RELC Journal*, 13: 1-13
- Fillmore, C. (1979). "On Fluency". En C. F. (ed.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 85-101.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). "La comprensión auditiva". En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (899-913). Madrid: SGEL
- Grice, P. (1975). "Lógica y conversación". En L. Valdés, *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia
- Gumperz, J.; Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Iglesias Xamani, M. (2007). "Sobre la competencia oral". En *Phonica*, 3, 47-76.

- Levelt, J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Llisterri, J.; Machuca, M. J. (eds). (2006). *Los sistemas de diálogo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Marcone, J. (1997). *La oralidad escrita: sobre la reivindicación y la re-inscripción del discurso oral*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martin Peris, E. (ed.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Núñez Delgado, M.^a P. y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez Delgado, M. P. (2004). *La competencia discursiva oral y la interacción en el aula de EL2*. Ceuta, España: Universidad de Granada.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: F.C.E.
- Pinilla, R. (2004). "La expresión oral". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (879-897). Madrid: SGEL.
- Ramírez Martínez, J. (2002). "La expresión oral". En *Contextos Educativos*(5), 57-72.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Longman.
- Schmidt, R. (1992). "Fluency. Psychological mechanisms underlying second Language". En *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 357-385.
- Sperber, D.; Wilson, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: UP.
- VV.AA. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- VV.AA. (1999). "ACTFL Proficiency Guidelines - Speaking. Revised 1999". En *Foreign Language Annals*, 33(1).
- VV.AA. (2006). "The Integrated Performance: Connecting Assessment to Instruction and Learning". En *Foreign Language Annals*, 39(3): 359-382.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Zumthor, P. (1990). *Oral Poetry: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: DIRECTRICES EDUCATIVAS SOBRE COMUNICACIÓN ORAL Y SOBRE TECNOLOGÍAS

1. Importancia actual del español como lengua extranjera

El español es hoy lo que es por la cantidad de hablantes de los que dispone, por la relativa homogeneidad lingüística de la que goza, por el indiscutible protagonismo que ostenta en cientos de universidades, bibliotecas, archivos, en docenas de periódicos de difusión internacional, en poderosas cadenas radiofónicas y de televisión: a todo ello se une hoy un tránsito asiduo que empieza a congestionarse en las vías informáticas (López Morales, 2006-07:476).

En un esfuerzo por analizar el estado de la lengua española en diferentes ámbitos, tanto geográficos como virtuales, y su presencia en diferentes manifestaciones de la vida de los pueblos como los medios de comunicación, el arte y las letras, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el Instituto Cervantes ha generado unos anuarios titulados *El Español en el mundo* que, desde 1998, viene generando interesantes informes sobre los aspectos anteriormente señalados.

En el informe del año 2006-2007, Morales (*Ibíd.*, 477) se plantea la cuestión de cómo el español se ha convertido en una lengua de gran valor debido a tres factores principales:

- a) Su potente demografía. El español es la cuarta lengua más hablada del mundo por detrás tan solo del chino, el inglés y el hindi, y la cifra de hispanohablantes en el mundo se situará en breve en la barrera de los 500 millones.
- b) Su apreciada funcionalidad. Como lengua de comunicación internacional el español ocupa ya un lugar determinante en el escenario internacional al tiempo que abre las puertas del futuro profesional de quienes la estudian.
- c) Su reconocido prestigio cultural. El español es el vehículo idóneo para acceder al rico patrimonio cultural de España e Hispanoamérica; la lengua, en nuestro caso la española, es la puerta de acceso a la producción cultural que se genera en todos los países de habla hispana en cualquiera de sus expresiones: literaria, artística, cinematográfica...

Dentro de los interesantes datos recopilados por el Instituto Cervantes se pueden destacar los siguientes aspectos que ratifican la importancia del español en el mundo:

- Hay 86 países en los que se estudia español.
- Aproximadamente 14 millones de personas estudian español como lengua extranjera.
- La mayor concentración de estudiantes de ELE se encuentra en el continente americano, cifra que se duplicará en Brasil una vez se haga efectiva la ley de la enseñanza obligatoria del español en la educación media.
- Una acelerada y creciente demanda de la enseñanza del español en los Estados Unidos y Europa tanto del oeste como del este.
- Expansión del español en África donde más de un millón de africanos de todo el continente estudian español como lengua extranjera.
- Más de 15.000 habitantes del Oriente Próximo estudian español
- Comparativamente con la población de otros países asiáticos, China representa el mayor reto en la incorporación de la lengua española como parte de sus intereses educativos y comerciales. Las perspectivas son óptimas y se espera que en los próximos años crezca la demanda en este país.
- Otro reto lo representan la India, Australia y el Sur del Pacífico donde se requieren más esfuerzos que garanticen el crecimiento en la demanda.

- El español ocupa hoy el segundo lugar como la lengua extranjera más estudiada, después del inglés.
- Existe una enorme demanda de profesores de ELE en la mayoría de los países examinados en el informe.

La importancia del español también ha sido considerada en términos de su valor económico. Para Jiménez Jiménez (2006-2007: 65), el español representa “una importante ventaja competitiva para quienes, individuos y empresas, la comparten, y un medio esencial para la internacionalización económica, con todos los efectos dinámicos que ellos traen consigo”. Así pues, el español adquiere un valor en cuanto lengua de transacción y “lengua de trabajo” lo cual es de total interés tanto para las empresas que se internacionalizan con vistas a ampliar sus redes comerciales como para aquellas que buscan penetrar en mercados de habla hispana, y también para los individuos que inmigran y emigran en busca de una mejor vida.

La trascendencia política, cultural y económica del español en el mundo ha obligado a una reconsideración del quehacer y los fines del hispanismo, según lo plantea Jean-François Botrel (2006-07: 72):

“El hispanismo hoy, además de tener un asombroso interés por lo hispánico, se ha impuesto como tarea de considerar desde diferentes puntos de vista la “idea de progresar y de hacer progresar a los no hispanófonos hacia un mejor conocimiento y estima de lo hispánico”.

2. El español en los Estados Unidos de América

Aunque la enseñanza del español parezca tener, en general, un futuro promisorio en muchas zonas del globo, la situación de su expansión en los Estados Unidos no resulta un fenómeno tan sencillo de analizar ni con proyecciones tan prometedoras.

El número de habitantes hispanos computados en julio del 2009 fue de 48.4 millones, convirtiéndose así los hispanos en la minoría étnica más grande en Estados Unidos y a éste en el segundo país con el mayor número de hispanohablantes después de México. En el 2008, el porcentaje de personas de origen hispano era del 66%, un 9%

era de origen portorriqueño, un 3.4 % salvadoreño, un 3.4 cubano, el 2.8% dominicano y el resto de la población, de otros ámbitos hispanos o latinos¹.

El origen y la situación cultural, política y económica de este grupo que, aunque minoritario, tiene unas proyecciones de crecimiento bastante significativas, han hecho que tanto el grupo como la lengua que les define no posea homogeneidad. Por otra parte, como señala Marcos Marín (2006-2007), cabe recordar que en Estados Unidos considerarse “hispano” se refiere a la raza o etnia pero no implica, necesariamente, hablar español, si bien, al ser la lengua que hablan más de 40 millones de habitantes ha sido suficiente para que se reconozca la importancia de incorporarla en los planes de estudios tanto de escuelas elementales como de secundaria, así como en programas universitarios. No obstante, la señalada variedad demográfica de los inmigrantes y la consecuente variedad dialectal que implica, no han facilitado el proceso de enseñanza de un español estándar ni para los no nativos ni para los aprendices por herencia y los inmigrantes que tienen el español como primera lengua.

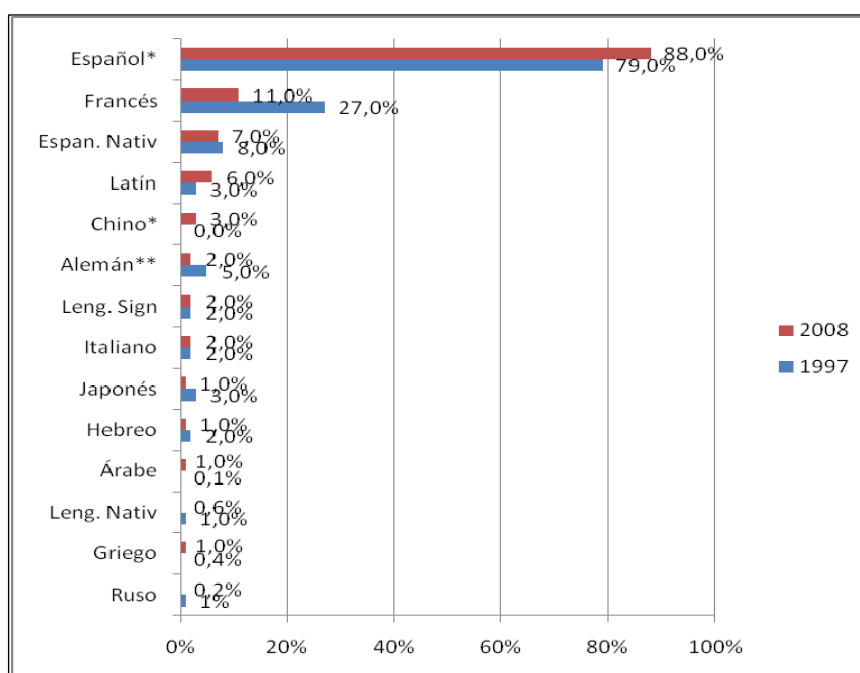
Dentro de algunos aspectos que los investigadores han observado con respecto a la influencia de estos factores en el estado actual del español en EE.UU., se han distinguido cuatro modalidades particulares: la modalidad mexicana, la portorriqueña, la cubana y el español isleño. Estas modalidades están dadas por la influencia que cada una de esas culturas tiene en el factor de inmigración; sin embargo, más que la modalidad, uno de los aspectos a tener en cuenta, sobre todo para quienes enseñan el español como L2 o LE, son los rasgos peculiares que esas modalidades tienen en común debido al contacto con el inglés (Funiber, VI: 148). En el nivel léxico son frecuentes los préstamos necesarios para referirse a los objetos y acontecimientos propios de la vida cotidiana: “Voy a dejar al niño en el *day care*” (“guardería”); en el nivel fonológico surgen numerosas adaptaciones del inglés al español: “friquearse” (*to freak out*); la morfología y la sintaxis también adquieren empleos particulares, como orden distinto de los elementos en las estructuras sintácticas, (“¿Que tú quieres?”), simplificación de construcciones sintácticas (“No problema”), vacilaciones en el género y el número, omisión de preposiciones y artículo, pronombres personales redundantes, etcétera, así como las traducciones literales del español y el inglés y la alternancia de códigos en hablantes bilingües.

Esta heterogeneidad del español en los Estados Unidos también ha implicado una heterogeneidad desde el punto de vista educativo. Existen programas orientados al aprendizaje de la lengua para aquellos estudiantes que no tienen o no consideran el español como su lengua materna, y otros programas orientados para los hijos de los

¹ Para más información sobre la población hispana en los EE.UU remitimos al siguiente sitio en la red: Hispanic Americans: Census Facts - Infoplease.com
<http://www.infoplease.com/spot/hhmcensus1.html#ixzz0zJpY1nli>.

emigrantes hispanos recién llegados o para quienes tienen el español como segunda lengua pero que, sin embargo, necesitan mejorar sus habilidades en el uso o re-aprenderla.

Con respecto a los programas de lengua extranjera, es indudable que el español es quizás la lengua con mayor demanda en el sector de la educación; sin embargo, el entusiasmo en las expectativas de crecimiento de finales del siglo pasado se ha tenido que ir ajustando a una realidad un tanto menos alentadora. En el 2008, el Centro de Lingüística Aplicada de los Estados Unidos (CAL, por sus siglas en inglés), con financiación del Departamento de Educación, realizó una encuesta en las escuelas elementales y de secundaria en toda la nación, con el fin de identificar los patrones actuales y los cambios en el tiempo de cinco factores fundamentales: a) la cantidad de instrucción en lengua extranjera en las escuelas; b) los tipos de programas ofrecidos; c) el plan curricular de los programas de lenguas extranjeras; d) la certificación y el desarrollo profesional de los profesores, y e) los efectos de la reforma educativa en la instrucción lingüística. Con el fin de realizar un análisis diacrónico de los resultados, el reporte generado por la CAL se basa en una comparación entre los resultados arrojados por la encuesta del 2008, con las dos encuestas anteriores hechas por la misma organización en 1987 y 1997 y que se presentan en los siguientes gráficos:



* Indica un crecimiento estadísticamente significativo entre 1997 y 2008.

** Indica una disminución estadísticamente significativa entre 1997 y 2008.

Figura 8: Porcentaje de demanda de lenguas extranjeras en las escuelas elementales de Estados Unidos

(Fuente: Informe de Pufahl y Rodes del Center for Applied Linguistics, «National K-12 Foreign Language Survey Results», 2009 aparecido en Foreign Language Annals, 2011)

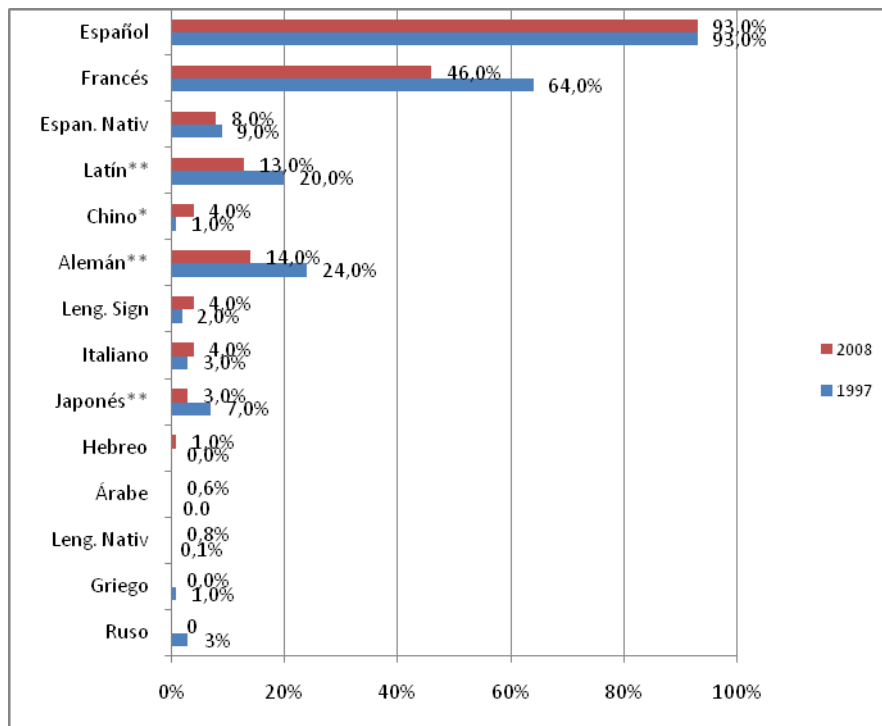


Figura 9: Porcentaje de demanda de lenguas extranjeras en las escuelas de Secundaria de Estados Unidos (Fuente: CAL, 2009)

De acuerdo con los resultados arrojados por esta encuesta, el español se encuentra a la cabeza de la demanda de programas de lenguas extranjeras en las escuelas, tanto de primaria como de secundaria, observándose un crecimiento importante en la demanda de esta lengua en el grupo de las escuelas de primaria. Sin embargo, y aunque el español sigue liderando la demanda en las escuelas secundarias, no hubo ningún crecimiento de éste en un periodo de diez años.

Ciertamente, los resultados de la encuesta muestran un arraigado posicionamiento del español dentro de los programas de lengua, pero el informe también señala un preocupante factor: la disminución de programas de lenguas extranjeras en las escuelas tanto primarias como secundarias.

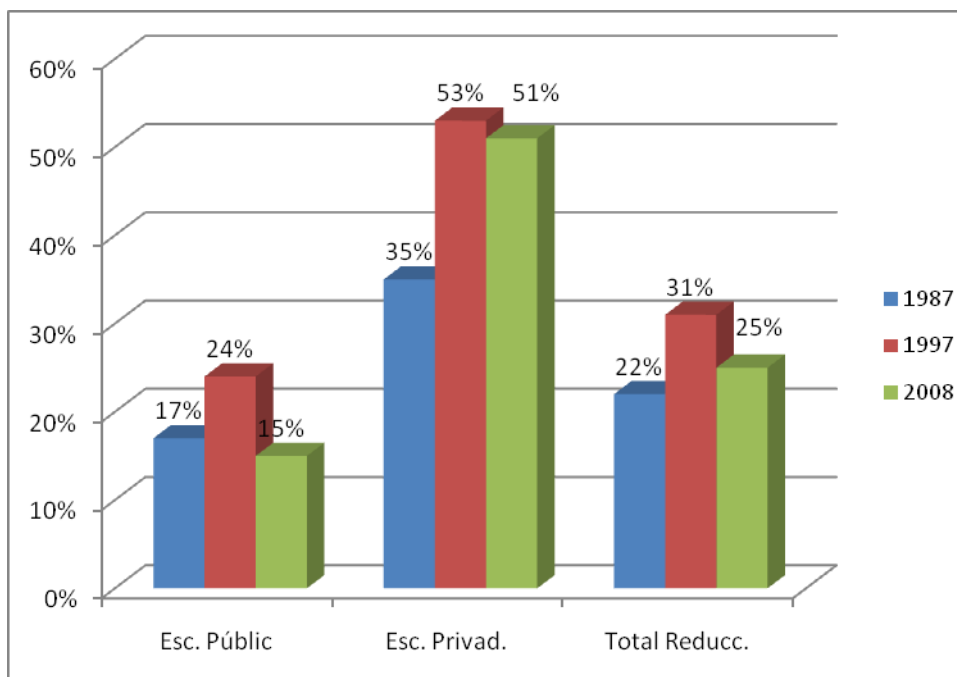


Figura 10: Porcentaje de escuelas primarias con programas de lengua extranjera

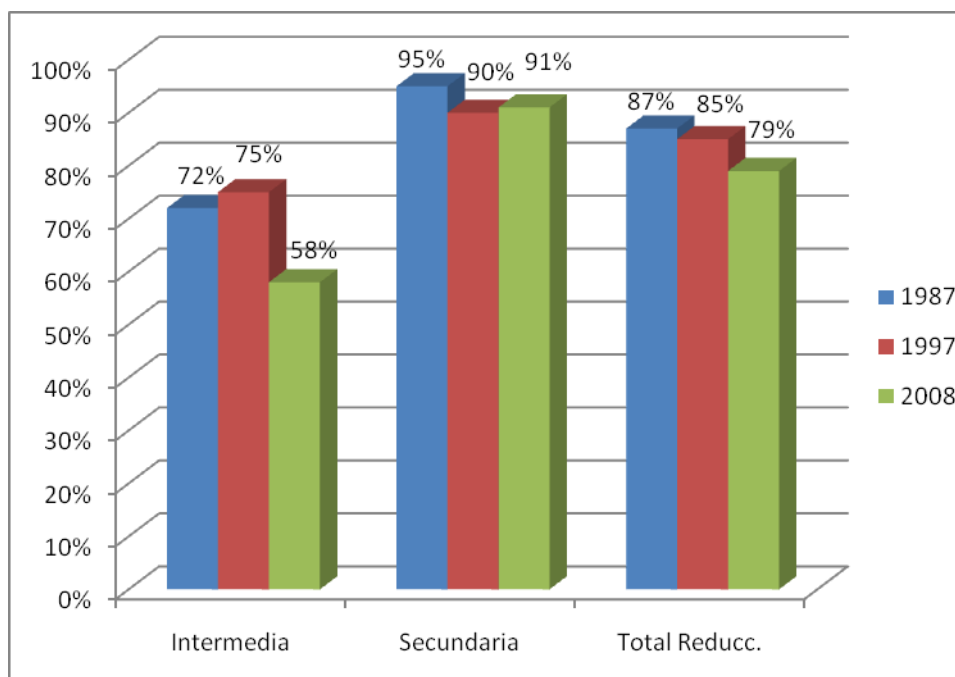


Figura 11: Porcentaje de escuelas intermedias y secundarias con programas de lengua extranjera

Existen diferentes razones que pueden ser atribuidas para explicar este decrecimiento en la demanda de programas de lenguas extranjeras en los distintos sistemas escolares. Una de ellas, inevitablemente, tiene que ver con la crisis económica que ha tenido significantes repercusiones tanto en el currículo como en la intensidad horaria, la cantidad de clases y maestros contratados, así como en los recursos didácticos. Otro de los factores que interviene en esta situación adversa para el programa de Lenguas Extranjeras es el cambio en las leyes educativas tanto federales como estatales. Según el informe de la CAL, aproximadamente un tercio de las escuelas con programas de lenguas extranjeras manifestaron que sus programas han sido afectados por la ley federal de “Que ningún niño se quede atrás” (*No Child Left Behind* (NCLB)). La queja radica en que esta ley se centra primordialmente en la instrucción en la lectura y las matemáticas tomando para ello recursos económicos y humanos del programa de LE por cuanto éste no se encuentra incluido en las medidas de contabilidad de progreso de esta ley educativa.

Como señala el reporte de la CAL, el panorama general de la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos a partir de 2008 no es del todo positivo comparado con la eclosión que estos programas, en especial el de español, tuvieron en la década de los 90. Existe una preocupación racional sobre el número limitado de secuencia en los programas desde el grado *kínder* hasta el grado 12 y sobre la dificultad para que a través de estos los estudiantes desarrollen tanto competencias comunicativas como culturales que les permitan comunicarse efectivamente en otra lengua dentro y fuera del país.

El aumento en la demanda de los programas de Español como Lengua Extranjera, o peor aún, su supervivencia en los planes curriculares de la nación, depende de muchos y variados aspectos sociales, económicos, culturales e incluso políticos, que van más allá de los propios esfuerzos de los docentes y las diferentes entidades gubernamentales de países como España.

Estas medidas ponen de manifiesto, en suma, que en los Estados Unidos aún no existe una conciencia plurilingüe ni multicultural de manera tan clara como, sobre todo en las últimas décadas, ha arraigado en Europa. Así, no solo las prioridades económicas, sino también el etnocentrismo lingüístico-cultural sitúan al país en desventaja con respecto a otras naciones del mundo en la meta de educar ciudadanos globales como consecuencia de su posibilidad de comunicarse en más de una lengua, de aceptar y entender otras culturas y de entenderse a sí mismos a través de la comprensión de los otros.

3. Aspectos normativos y curriculares para la enseñanza del español en los Estados Unidos: los *Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras* y los *Lineamientos de competencia* del American Council for the Teaching of Foreign Languages

Desde comienzos de los años 80 del pasado siglo comenzó a generarse en Estados Unidos un movimiento denominado *The Proficiency Movement* a partir de la publicación de las orientaciones de habilidades presentados por la ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*), el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Básicamente lo que contiene esta publicación es una descripción de los distintos niveles de competencia de lenguaje identificados por el ACTFL y basados en los cinco niveles originales definidos por el Instituto Americano del Servicio de Extranjería. Esta descripción detallada incluye los tipos de funciones comunicativas, el nivel de vocabulario, el grado de exactitud y flexibilidad que los aprendices de una lengua deben ser capaces de controlar en diferentes niveles en cada una de las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) pues, como indica el mismo Consejo, estas descripciones pueden ser útiles para establecer objetivos de aprendizaje de la lengua, para planear actividades y para evaluar la competencia².

De acuerdo con los planteamientos propuestos por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL), el propósito de la enseñanza de lenguas es preparar al estudiante para que sea capaz de comunicar contenido significativo en situaciones reales. Desde esta perspectiva, el ACTFL desarrolló los estándares de competencia, que más allá de simplemente medir el logro individual a través de estrategias instruccionales específicas, evalúan lo que el estudiante puede o no hacer con la lengua.

El establecimiento de los objetivos de la educación lingüística en los Estados Unidos se convirtió en un asunto que abordar con rigurosidad pedagógica desde principios de los 90. En 1993, el gobierno otorgó financiamiento para que representantes de diversas organizaciones profesionales nacionales de enseñanza de lenguas extranjeras se convirtieran en una fuerza de trabajo dedicadas a la tarea de clarificar el panorama de los fines lingüísticos y de proponer lineamientos generales para el desarrollo tanto de estándares como de contenidos lingüísticos, en el marco de la enseñanza elemental, media y secundaria. Entre estas organizaciones estaban el

² Dentro de los anexos a este trabajo se encuentra una copia de estos lineamientos tomados directamente del sitio en la red de la ACTFL en: <http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm>

Concejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, la Asociación Americana de Maestros de Francés, la Asociación Americana de Maestros de Alemán y la Asociación Americana de Maestros de Español y Portugués, entre otras, las cuales recibieron el encargo de desarrollar estándares para la educación en lengua extranjera desde los grados *Kinder* al 12º. De esta manera, los estándares proporcionan unas directrices curriculares que pretenden conducir al logro de una competencia en lengua extranjera. Por lo tanto, los estándares y las orientaciones para la competencia están intrínsecamente relacionados.

El resultado de este trabajo de colaboración profesional fue publicado por primera vez en 1996 bajo el nombre de *Estándares para el aprendizaje de una lengua extranjera: preparándose para el siglo XXI* (ACTFL, 1996), constituyéndose en un marco muy general. Sin embargo, una segunda revisión de este documento fue publicada en el 2006, incorporando estándares específicos para la enseñanza de lenguas como el árabe, el chino y las lenguas “clásicas” como el francés, alemán, italiano, el portugués y el español³.

Contrario a la propuesta unificadora del *Marco común europeo* (Consejo de Europa, 2002), los estándares desarrollados por este grupo y consignados en un documento denominado *Estándares nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras*, inicialmente no pretenden convertirse en un marco de referencia unificador ni en una guía curricular, sino en un descriptor de experiencias curriculares que deben ser adaptadas a las condiciones particulares de enseñanza tanto de cada estado como de cada distrito escolar y/o institución educativa. Sin embargo, y a pesar de la salvedad hecha en el documento mismo, la mayoría de estados, incluyendo el estado de Georgia, ha desarrollado su propio marco de referencia curricular teniendo como base los lineamientos lingüísticos y pedagógicos propuestos en los estándares nacionales.

Dentro de las grandes líneas esbozadas por los *Estándares*, cabe resaltar que la educación lingüística, particularmente en el caso de lenguas extranjeras, se resume en la siguiente idea: *Knowing how, when, and why to say what to whom* (ACTFL). Esas diez palabras resumen todo el conocimiento lingüístico y social que se necesita para las interacciones humanas efectivas: el *how* o “cómo” hace referencia a la enseñanza de la

³“Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modern or classical. Children who come to school from non-English backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language”. (*American Council of the Teaching of Foreign Languages*. Disponible en <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1>).

gramática, el *what* o “qué”, al vocabulario, el *why* o “por qué” apunta a la comunicación y lo señala como el objetivo que da significado a los dos anteriores, así como a los otros dos componentes: el *who*, “quién” y, el *when* es decir, el “cuándo”.

En un esfuerzo por ofrecer al aprendiz de lenguas un producto que se ajustase a sus demandas y expectativas, el equipo encargado de elaborar los estándares identificó cinco áreas críticas en las que se enfoca el aprendizaje de lengua, a las que denominó las “cinco C”: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades (ACTFL, 1999).

- 1) Comunicación. Facilitar la comunicación en otras lenguas distintas al inglés.
- 2) Culturas. Ganar conocimiento y comprensión de otras culturas.
- 3) Conexiones. Conectarse con otras disciplinas y adquirir información.
- 4) Comparaciones. Desarrollar conciencia de la naturaleza de la lengua y la cultura.
- 5) Comunidades. Participar en comunidades multilingües localmente y alrededor del mundo.

Gráficamente, la interacción de estos cinco elementos queda reflejada así:

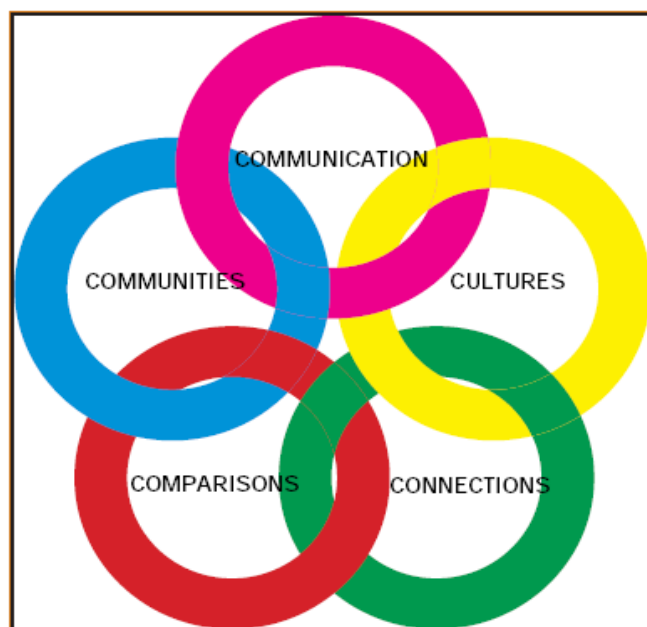


Figura 12: Los cinco fines de la enseñanza de lenguas según los Estándares nacionales de EE.UU. (The Five C's 1)

El área de la comunicación se refiere a la comunicación en otras lenguas distintas al inglés y se considera como el aspecto central en el estudio de lenguas extranjeras, ya sea que se refiera a la comunicación cara a cara, por escrito, o a través de los siglos mediante la lectura de trabajos literarios. Por otro lado, el área de las culturas se basa en la premisa de que los estudiantes no pueden dominar realmente una lengua mientras no conozcan y adquieran un nivel de maestría en el conocimiento de los contextos culturales en los que aquella se produce. Las conexiones, por su parte, hacen referencia a todo el cuerpo de conocimiento que ofrece el aprendizaje de otras lenguas y que no está disponible para el hablante monolingüe del inglés. Por otro lado, las comparaciones de la lengua que se estudia le permiten al aprendiz ganar una mirada más profunda sobre su cultura y su lengua, al tiempo que le hacen entender que existen múltiples maneras de ver el mundo.

Finalmente, todos los aspectos anteriores facilitan al aprendiz su participación en comunidades multilingües, tanto en casa como alrededor del mundo, en una variedad de contextos y de maneras culturalmente apropiadas. Cabe señalar que ninguno de estas áreas puede separarse de las otras pues se dan de manera integrada e interrelacionada.

Los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XXI propuestos por el *Proyecto educativo para los estándares nacionales en Lengua Extranjera* (Project, 1999: 10)⁴son los siguientes:

⁴En el ámbito europeo, una función similar la cumple el *Marco europeo de referencia para las lenguas* (2002).

Communication - Communicate in Languages Other than English

Standard 1.1: Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

Standard 1.2: Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.

Standard 1.3: Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

Cultures - Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures

Standard 2.1: Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.

Standard 2.2: Students demonstrate an understanding of the relationship between the products and perspectives of the culture studied.

Connections - Connect with Other Disciplines and Acquire Information

Standard 3.1: Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language.

Standard 3.2: Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.

Comparisons - Develop Insight into the Nature of Language and Culture

Standard 4.1: Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

Standard 4.2: Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.

Communities - Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World

Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.

Standard 5.2: Students show evidence of becoming lifelong learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

Figura 13: Standards for Foreign Language Learning (1999)

Aunque los estándares no especifican los contenidos ni tienen unos descriptores detallados del nivel de competencia en cada una de las áreas, constituyen un referente importante para el desarrollo curricular en lengua extranjera tanto a nivel nacional como local. Para ir más allá del contenido general de los estándares, la ACTFL ha definido los niveles de competencia que se deben lograr en el estudio de LE. Estos niveles, que van desde el nivel Inicial al Pre-avanzado, están descritos en los *Lineamientos de Desempeño K-12* y constituye una guía detallada de los conocimientos, habilidades y destrezas que el aprendiz debe lograr en cada etapa del proceso de aprendizaje de una lengua. A continuación presentamos las generalidades que de estos lineamientos da la misma ACTFL⁵.

⁵*Vid. Disponible* en <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3327> (Fecha última de consulta, 12-09-2010).

- Describe the language proficiency of K-12 language learners in Standards-based language programs.
- Describe language outcomes for students who begin instruction at different entry points.
- Are inspired by the ACTFL Proficiency Guidelines and the Standards for Foreign Language Learning.
- Are organized according to:
 - Three Modes of Communication**
 - Interpersonal
 - Interpretive
 - Presentational
 - Three Benchmark Levels**
 - Novice Learner (K-4, 5-8, 9-10)
 - Intermediate Learner (K-8, 7-12)
 - Pre-Advanced Learner (K-12)
 - Six Domains of Performance**
 - Comprehensibility (How well is the student understood?)
 - Comprehension (How well does the student understand?)
 - Language Control (How accurate is the student's language?)
 - Vocabulary Usage (How extensive and applicable is the student's language?)
 - Communication Strategies (How do they maintain communication?)
 - Cultural Awareness (How is their cultural understanding reflected in their communication?)

Figura 14: The ACTFL Performance Guidelines For K-12 Learners:

Existe un giro en la propuesta pedagógica que hay detrás de estos estándares nacionales, en los que la comunicación se convierte en el eje principal a partir del cual se orientan todas las propuestas didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este giro consiste, básicamente, en cambiar la perspectiva del desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, por la de una perspectiva metodológica basada en el desarrollo de tres modos de comunicación:

- 1) La comunicación interpersonal, en la que los aprendices se involucran en conversaciones a partir del uso de actos de habla y funciones del lenguaje tales como dar y obtener información, expresar emociones, intercambiar opiniones.
- 2) La comunicación interpretativa, a través de la cual los estudiantes desarrollan la capacidad de entender e interpretar textos tanto orales como escritos sobre una variedad de tópicos.
- 3) La comunicación expositiva, o capacidad de presentar información, conceptos o ideas a una comunidad de oyentes o lectores sobre diversos temas.

El cambio de paradigma surge como respuesta a la deficiencia que la mayor parte de enfoques orientados al desarrollo de las cuatro habilidades presentaba: la ausencia

del contexto. Visto así, la comunicación no solo se ubica como el objetivo de la educación lingüística, sino la comunicación entendida desde los diversos contextos en los que se genera, la comunicación como conjunto de actos de habla diferenciados, de ahí la necesidad de esbozar un marco de modos comunicativos basado en los diferentes contextos y propósitos de la comunicación a los que quedan adscritas las habilidades lingüístico-comunicativas.

A la vista de estos planteamientos, se puede afirmar que, al parecer, existe una coincidencia ideológica, política y pedagógica entre los fines de la educación lingüística tanto en el marco de la comunidad europea como en los Estados Unidos de América: el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida ésta como el conjunto de procesos, habilidades y conocimientos diversos tipos –lingüísticos, sociolingüísticos, culturales, estratégicos y discursivos– que permiten a los usuarios de la lengua actuar en contextos de comunicación diversos y en el grado de formalización requeridos (Lomas et al, 1993)⁶.

Los *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* proporcionan una visión para la enseñanza y aprendizaje de lenguas basada en premisas fundamentales sobre la lengua y la cultura, sobre los aprendices de lenguas y culturas y, sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura. Al respecto, los estándares ofrecen:

- Una visión para el futuro de la educación en lenguas y culturas.
- Un fundamento para la inclusión de todos los estudiantes en el aprendizaje de lenguas.
- Expectativas reales para el desempeño de los estudiantes sobre la base de una secuencia extendida del estudio de la lengua.
- Un marco para el desarrollo de estándares estatales y locales.
- Apoyo a los estándares estatales y locales ya existentes.
- Nuevas maneras de ver los recursos instruccionales.

Por su parte, los *Performance Guidelines for K-12 Learners* del *American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 1998)* destacan los resultados de desempeño anticipados en los objetivos de comunicación de los *Estándares*, definiendo el nivel de desempeño de los estudiantes. Las descripciones de las capacidades lingüísticas contenidas en estos lineamientos están diseñadas para ayudar a los

⁶Si bien Lomas se refiere al caso de los fines educativos de la lengua materna, no obstante es claro que según lo propuesto por el *Marco de referencia* y los *Estándares*, se puede hacer una transposición de estos fines a la enseñanza de lenguas extranjeras.

maestros y a los estudiantes a determinar la manera más apropiada en que los aprendices de lengua pueden demostrar sus habilidades en diferentes puntos o estadios de su proceso de aprendizaje. Para ello, los *Lineamientos K-12* ofrecen:

- Resultados anticipados de desempeño para aprendices en los niveles inicial, intermedio y pre-avanzado.
- Resultados realistas basados en la frecuencia, la extensión y la continuidad en el estudio de la lengua.
- Un marco para describir: comprensibilidad, comprensión, control de la lengua, uso del vocabulario, estrategias de comunicación y conciencia cultural.
- Criterios para la evaluación de la destreza oral.

Mientras los *Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras* son los estándares de contenido que definen el qué del aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas norteamericanas, los *Lineamientos de competencia para los aprendices K-12* son los estándares de competencia que definen el *cómo de bien*. En ambos, pero sobre todo en el documento de los *Estándares* se establece claramente que uno de los objetivos más importantes del estudio de otras lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa en idiomas diferentes al inglés, entendida ésta como la capacidad del aprendiz para combinar el conocimiento del sistema lingüístico con el conocimiento de las convenciones culturales, las normas de cortesía, las convenciones del discurso, con el fin de transmitir y recibir mensajes significativos de manera exitosa en situaciones diversas.

Sin duda el enfoque que subyace a la propuesta de los *Estándares* es de índole comunicativo, y ha sido organizado a partir de dos principios generales: las cinco Cs: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades que acabamos de ver y la 'onda' de los elementos curriculares, a saber: el sistema de la lengua, el conocimiento cultural, las estrategias de comunicación, las habilidades de pensamiento crítico, las estrategias de aprendizaje, otras asignaturas y la tecnología.

4. Las destrezas orales en el marco curricular de los programas de español como lengua extranjera en los Estados Unidos

Los estándares comunicativos que se refieren propiamente a la enseñanza de la lengua oral desde un enfoque comunicativo y funcional son bastante detallados, a la vez

que coherentes con las grandes líneas de la política sobre la enseñanza de lenguas en el país. Así, de forma global se establece (Project, 1999: 440):

“Estándar 1.1. Los estudiantes participan en conversaciones, proporcionan y obtienen información, expresan sentimientos y emociones e intercambian opiniones

Estándar 1.2. Los estudiantes entienden e interpretan el español oral y escrito de una variedad de tópicos.⁷”

Por otra parte, se ofrecen ejemplos de indicadores de progreso basados en el nivel de escolaridad de los aprendices y en la naturaleza de la lengua que se aprende. El siguiente es un ejemplo de un indicador de progreso en el logro del estándar 1.1. anteriormente mencionado, para estudiantes en el grado cuatro de escuela primaria:

“Los estudiantes hacen y responden preguntas sobre una variedad de tópicos conocidos, tales como la familia, eventos escolares y celebraciones, en persona o a través de cartas cortas, correos electrónicos, archivos de audio o vídeo.”

El desarrollo de los estándares ha organizado la educación en lenguas extranjeras en los Estados Unidos, convirtiéndose en un lugar común entre los educadores y los sistemas educativos de cada estado y sus correspondientes distritos escolares, los cuales han generado currículos particulares en torno a los estándares nacionales. Sin embargo, los estándares son claros al precisar que el documento en sí mismo no es una guía curricular por cuanto en él no se describen contenidos de cursos específicos ni se recomiendan ámbitos ni secuencias. Por lo tanto, este documento debe ser usado en conjunción con los estándares y marcos de trabajos locales y estatales, los cuales incorporan a su vez los *ACTFL Proficiency Guidelines (Lineamientos de desempeño)*.

Esta perspectiva se evidencia, entre otros, en los *Georgia Performance Standards for Modern Languages (GPS)*⁸, los cuales están basados en los Estándares nacionales y en los Lineamientos de la ACTFL. Como se establece en la página en la red de los GPS, estos están organizados en forma de esquema, integrando los estándares nacionales y los tres modos de comunicación: *interpersonal* (IP), *interpretativo* (INT) y *expositivo* (P),

⁷ La traducción es nuestra.

⁸<https://www.georgiastandards.org/standards/pages/BrowseStandards/ModernLanguageLatin.aspx>
Fecha última de consulta, 28-06-2011.

así como las perspectivas, prácticas y productos culturales, las conexiones, comparaciones y las comunidades. También se incluyen recomendaciones de evaluación y una lista sugerida de habilidades y tópicos para cada nivel.

Debido a que el trabajo de investigación que ha de ocupar las siguientes páginas de este trabajo es el resultado de la intervención en el aula de clase de español como lengua extranjera en una institución educativa ubicada en el estado de Georgia, creemos pertinente puntualizar los objetivos de los estándares de lenguas modernas de este sistema educativo particular (GPS), de claro cuño comunicativo y funcional.

1. Los objetivos. El enfoque comunicativo y funcional de la lengua es evidente en el establecimiento de los objetivos generales tanto de los estándares para las lenguas modernas como de los objetivos específicos para cada uno de los niveles de enseñanza. En el caso de los primeros, el documento de los estándares propone como metas generales⁹:

“To equip students with realistic lifelong skills that will enable them to function competently in a language other than their own and communicate and compete effectively in the global community and marketplace.

To instill a greater awareness of their own culture and the culture(s) of others.

To enrich students' lives by increasing their appreciation for language and culture. The modern language curriculum will develop students' skills in the skill areas of listening, speaking, reading, writing and cultural competence. In addition, the curriculum will provide them with the ability to view, absorb, and evaluate material from non-print sources.”

⁹ El contenido de los GPS para las lenguas modernas puede encontrarse en el sitio en la red creado por el departamento de educación del estado de Georgia en:
<https://www.georgiastandards.org/standards/pages/BrowseStandards/ModernLanguageLatin.aspx>

“The performance standards provide clear expectations for instruction, assessment, and student work. They define the level of work that demonstrates achievement of the standards, enabling a teacher to know “how good is good enough.

The performance standards isolate and identify the skills needed to use the knowledge and skills to problem-solve, reason, communicate, and make connections with other information. They also tell the teacher how to assess the extent to which the student knows the material or can manipulate and apply the information.

The performance standard incorporates the content standard, which simply tells the teacher what a student is expected to know (i.e., what concepts he or she is expected to master). Additionally, it adds to these concepts by providing three additional items: suggested tasks, sample student work, and teacher commentary on that work.”

En este sentido, al describir el GPS los objetivos específicos para cada uno de los niveles declara explícitamente que la competencia comunicativa es el objetivo a alcanzar:

“The Level I language course focuses on the development of communicative competence in the target language and understanding of the culture(s) of the people who speak the language. It assumes that the students have minimal or no prior knowledge of the language and culture.”

2. Los contenidos. En lo que a los contenidos se refiere, los GPS organizan los contenidos a partir de lo que Littlewood (1998: 77) denomina una *organización basada en temas*, en la que se proporciona un campo amplio de significados, dentro de los cuales se presenta un tipo de lengua que puede ser útil y a partir del cual se proponen diversas actividades de práctica.

El departamento de Educación del Estado de Georgia (GaDOE) denomina esta organización *frameworks (marcos)* los cuales definen “modelos de instrucción” diseñados con el fin de ayudar a los profesores de lengua en la implementación de los GPS, y confieren plena libertad a los sistemas escolares y maestros de aula para usar estos modelos tal y como están propuestos o modificarlos con el fin de servir de manera más adecuada a las necesidades de cada grupo o, de ser necesario, crear sus propios mapas curriculares, unidades o tareas.

Para el caso, por el ejemplo, del Nivel Uno¹⁰, se proponen los siguientes temas en los “frameworks”: geografía, familia y amigos, la casa y el hogar, la escuela, deportes y entretenimiento, alimentos, entre otros. Para cada uno de estos tópicos se sugieren las correspondientes estructuras lingüísticas y las unidades lexicales y se incluyen varias actividades, tareas y proyectos relacionados con el tema, recursos para cada unidad y actividades de evaluación con rúbricas o rejillas.

3. Marco metodológico. Aunque ni los *Estándares nacionales*, ni los GPS establecen un marco metodológico específico, existe una tendencia clara en las actividades propuestas hacia el uso de actividades que privilegian la comunicación tanto funcional como de interacción social. Como sugiere Littlewood (*Ibíd.*, 18) *las actividades de*

¹⁰ En <https://www.georgiastandards.org/Frameworks/pages/BrowseFrameworks/MLL-Spanish.aspx> se puede encontrar el mapa curricular completo tanto para este nivel como para los demás niveles, y tanto de español como de otras lenguas.

*comunicación funcional*¹¹ son aquellas que se diseñan con el objetivo de hacer que los estudiantes usen la lengua que conocen para transmitir significados de un modo tan eficaz como sea posible, mientras que *las actividades de interacción social*¹² son aquellas a través de las cuales el aprendiz, además de transmitir significados de modo eficaz, es capaz también de contextualizar esos significados de acuerdo con la situación comunicativa.

Por otra parte, al analizar las actividades propuestas en el mapa curricular de los GPS, queda de manifiesto una selección y diseño de actividades de lengua que privilegian la integración de destrezas, el desarrollo de microhabilidades a través de la metodología de tareas y proyectos, así como un fuerte componente tecnológico en los recursos sugeridos para el desarrollo de tales actividades. A continuación presentamos algunos ejemplos de las actividades mencionadas anteriormente, extraídos de los GPS¹³:

“Hispanohablantes famosos (social studies, math). Students will be given identity cards giving the name, nationality, birthday, and profession of a famous Spanish-speaking figure (actor, musician, artist, etc.). Students will assume these identities and ask other students questions about the person they represent and complete a chart with the answers. (SPI-9 Act 1)

¡Ladrón! (language arts) In this pair role-play, one student will play the role of a tourist on vacation in Madrid who discovers that his/her wallet is missing after riding the metro. The tourist remembers being bumped by a person and suspects robbery. The tourist decides to file a report with a police detective, played by the other student.

Mis amigos(social studies, language arts) Students will imagine they are on an exchange program in Argentina. While on vacation in Buenos Aires, students meet other Argentine students and start to talk about school and pastimes. Students will listen to their new Argentine friends introduce themselves and complete a chart with the information they hear. (SPI-9 Act 5).“

¹¹ Littlewood (1996: 21) organiza este tipo de actividades en cuatro grupos: (i) compartir información con colaboración restringida; (ii) compartir información con colaboración sin restricciones; (iii) compartir e interpretar información; (iv) interpretar información.

¹² Dentro de estas actividades, Littlewood (*Ibíd.*,41) incluye aquellas que usan el aula como el medioambiente o contexto social para el uso de la lengua. Más adelante, en el capítulo siguiente, y en el apartado sobre tipología de las actividades entraremos en detalle al respecto de la clasificación presentada por Littlewood.

¹³ Estos ejemplos han sido tomados del “framework” para la enseñanza del español nivel II. Disponible en: <https://www.georgiastandards.org/Frameworks/pages/BrowseFrameworks/MLL-Spanish.aspx> (GaDOE).

4.1. La expresión oral

Para el caso educativo que nos compete en este trabajo, señalaremos aquellos elementos de la expresión oral que *la American Council of Teaching Foreign Languages* (ACTFL) sugiere como esenciales tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los de evaluación del desempeño en la lengua meta. Estos niveles de valoración y evaluación de la competencia oral de los aprendices de lengua extranjera son expuestos a continuación tal y como han sido propuestos por la ACTFL.¹⁴

- 1) *Nivel inicial: descripción general.* El nivel inicial se caracteriza por la habilidad para comunicarse mínimamente con el material aprendido.
 - a) *Inicial bajo.* La producción oral consiste en palabras aisladas y tal vez algunas pocas frases de alta frecuencia. No existe una habilidad comunicativa funcional.
 - b) *Inicial medio.* La producción oral continúa consistiendo en palabras aisladas y frases aprendidas dentro de áreas predecibles de necesidad, aunque aumenta en cantidad. El vocabulario es suficiente solo para desenvolverse en situaciones sencillas y elementales y expresarse en situaciones básicas de cortesía. Las frases rara vez constan de más de dos o tres palabras y muestran pausas largas y frecuentes y repetición de las palabras del interlocutor. El hablante puede tener alguna dificultad para producir hasta el más simple de los sintagmas. Algunos hablantes en el nivel inicial medio podrán ser entendidos con un alto grado de dificultad.
 - c) *Inicial alto.* En este nivel el hablante es capaz de satisfacer parcialmente los requisitos de los intercambios comunicativos básicos mediante el uso de frases aprendidas pero expandiéndolas ocasionalmente a través de la recombinação de sus elementos. Puede hacer preguntas o afirmaciones involucrando el material aprendido. Muestra signos de espontaneidad aunque dista de tener autonomía real en la expresión. El discurso continúa consistiendo en frases aprendidas en lugar de frases personalizadas y adaptadas a las situaciones. El vocabulario se centra en áreas tales como objetos básicos, lugares y los términos más comunes de parentesco. La pronunciación todavía puede estar influenciada por la lengua materna. Los errores son frecuentes y, a pesar de la repetición, algunos hablantes del nivel inicial alto presentan dificultad para ser entendidos aún por interlocutores empáticos.

¹⁴ La traducción es nuestra. El texto completo en versión original se incluye como ANEXO I.

- 2) *Nivel intermedio: descripción general.* Este nivel se caracteriza por la habilidad del hablante para:
- Crear con el lenguaje mediante la combinación y recombinación de los elementos aprendidos, aunque esencialmente de modo reactivo.
 - Iniciar, sostener mínimamente y cerrar tareas comunicativas básicas de manera sencilla
 - Hacer y responder preguntas.
- a) *Intermedio bajo.* El aprendiz es capaz de llevar a cabo de manera exitosa un número limitado de situaciones sociales, interactivas y orientadas a tareas. Puede hacer y responder preguntas, iniciar y responder con frases simples, mantener conversaciones cara a cara aunque de manera altamente restringida y con muchas imprecisiones lingüísticas. Dentro de estas limitaciones, puede realizar tareas tales como presentarse a sí mismo, ordenar una comida, pedir direcciones y hacer compras. El vocabulario es adecuado para expresar solo las necesidades más básicas. Puede haber una fuerte interferencia de la lengua materna. Los malentendidos surgen frecuentemente, pero a través de la repetición, el hablante en nivel intermedio bajo generalmente puede ser entendido por interlocutores empáticos.
- b) *Intermedio medio.* El hablante en este nivel es capaz de realizar exitosamente una variedad de tareas comunicativas y situaciones sociales descomplicadas y básicas. Puede hablar en forma sencilla de sí mismo y de los miembros de su familia. Puede hacer y responder preguntas, y participar en conversaciones sencillas sobre temas que van más allá de las necesidades más inmediatas, por ejemplo, su historia personal y pasatiempos. Aumenta un poco la extensión de las frases pero su discurso todavía se caracteriza por las pausas largas y frecuentes puesto que la incorporación lenta de estrategias conversacionales básicas se dificulta mientras el hablante lucha por crear formas lingüísticas apropiadas. La pronunciación puede continuar estando influenciada fuertemente por la lengua materna y la fluidez todavía puede ser forzada. Aunque los malentendidos pueden surgir, sin embargo, el hablante en este nivel puede ser entendido por interlocutores empáticos.
- c) *Intermedio alto.* Capaz de realizar con éxito tareas comunicativas y desenvolverse en situaciones sociales poco complicadas. Puede iniciar, sostener y cerrar una conversación general mediante un número de estrategias apropiadas para una variedad de circunstancias y tópicos pero los errores son evidentes. Por poseer un vocabulario limitado todavía recurre al titubeo y puede usar ocasionalmente el

circunloquio. Hay evidencia de discurso conectado, especialmente en narraciones o descripciones sencillas. El hablante de nivel intermedio alto puede, en general, ser entendido incluso por interlocutores que no están acostumbrados a tratar con hablantes de este nivel, sin embargo, puede que se requiera la repetición.

3) *Nivel avanzado: descripción general.* El nivel avanzado se caracteriza por la habilidad del hablante para:

- Conversar de manera claramente participativa.
- Iniciar, sostener y cerrar una variedad amplia de tareas comunicativas, incluyendo aquellas que exigen una habilidad adquirida para expresar significado, a través de estrategias lingüísticas diversas debido a la complicación o la aparición de eventos inesperados.
- Satisfacer los requisitos de situaciones escolares y laborales.
- Narrar y describir con discursos conectados de extensión de párrafos.

a) *Pre-Avanzado.* El hablante es capaz de satisfacer los requisitos de situaciones cotidianas, rutinas escolares y laborales. Puede manejar con seguridad, pero no con facilidad, tareas y situaciones sociales complicadas, tales como detallar, quejarse y disculparse. Puede narrar y describir con algunos detalles, uniendo frases sin complicación. Puede comunicar hechos y hablar de tópicos informales de interés público o personal, usando vocabulario general. Los errores pueden ser superados a través de estrategias comunicativas, tales como pausas, rellenos, mecanismos de rodeo, y velocidades diferentes en el discurso. Aunque debido a menudo a las limitaciones léxicas y sintácticas el circunloquio se da exitosamente, no obstante, la búsqueda dificultosa de vocablos es todavía evidente. El hablante en este nivel puede ser entendido sin dificultad por interlocutores nativos.

b) *Avanzado plus.* Capaz de satisfacer los requisitos de una amplia variedad de situaciones cotidianas, escolares y laborales. Puede discutir sobre tópicos concretos relacionándolos con intereses particulares y campos especiales de competencia. Posee una evidente habilidad para sostener opiniones, explicar en detalle y plantear hipótesis. El hablante en este nivel muestra a menudo una habilidad bien desarrollada para compensar el uso errático de algunas formas con el uso seguro de estrategias comunicativas tales como el parafraseo y el circunloquio. Usa efectivamente el vocabulario y la entonación diferenciada con el fin de comunicar visos finos de significado. El hablante en el nivel más avanzado muestra a menudo una fluidez sorprendente y facilidad de expresión, pero ante las demandas de tareas de orden complejo, el lenguaje puede resquebrajarse o resultar inadecuado.

- c) *Superior: Características distintivas.* El nivel superior se caracteriza por la habilidad del hablante para:
- Participar de forma efectiva en las conversaciones más formales e informales sobre tópicos prácticos, sociales, profesionales y abstractos.
 - Sustentar opiniones y plantear hipótesis usando estrategias discursivas propias de los hablantes nativos.

Se aprecia capacidad para hablar la lengua con suficiente exactitud como para participar efectivamente en muchas de las conversaciones formales e informales sobre tópicos prácticos, sociales, profesionales y abstractos. El hablante puede discutir con facilidad en campos específicos de competencia e interés, puede sustentar opiniones y plantear hipótesis, pero puede no ser capaz de adaptar el lenguaje a la audiencia o discutir en profundidad tópicos altamente abstractos o poco familiares. A menudo el hablante en este nivel está parcialmente familiarizado con variaciones regionales u otras variaciones dialectales, domina una variedad amplia de estrategias interactivas y muestra buen conocimiento de las estrategias discursivas. Este último involucra la habilidad para distinguir las ideas principales de la información de apoyo, a través de rasgos sintácticos, léxicos y suprasegmentales (tono, acento, entonación). Puede cometer errores esporádicos, particularmente en estructuras de baja frecuencia y en algunas estructuras complejas de alta frecuencia más comunes en la escritura formal, pero no presenta evidencia de patrones de errores. Los errores no molestan a los hablantes nativos ni interfieren en la comunicación.

4.2. La comprensión oral

Respecto de la comprensión oral, y en un intento por proporcionar alivio a la presión experimentada por muchos profesores de lengua extranjera de alcanzar objetivos muy ambiciosos en periodos de instrucción muy cortos y bajo condiciones pocas favorables, el ACTFL (1983-85) propone los siguientes lineamientos, diseñados según el grado de experiencia que el estudiante posee de la lengua y su nivel de actuación o desempeño de la misma.¹⁵

- 1) *Nivel inicial.* Al igual que con la expresión, en esta destreza se distinguen tres subniveles dentro del inicial.

¹⁵ La traducción es nuestra. El texto completo en versión original se incluye como ANEXO I.

- a) *Inicial bajo*. La comprensión se limita a palabras aisladas, tales como los cognados, calcos y convenciones sociales de alta frecuencia. Esencialmente, no hay habilidad para comprender expresiones cortas.
 - b) *Inicial medio*. El aprendiz es capaz de entender expresiones cortas aprendidas, particularmente aquellas en las que el contexto sustenta la comprensión y en las que el habla es claramente audible. Comprende algunas palabras y frases en preguntas simples, afirmaciones, mandatos de alta frecuencia y fórmulas de cortesía sobre tópicos que se refieren a información personal o entornos físicos inmediatos. El oyente requiere pausas largas para la asimilación y solicita periódicamente la repetición y/o la disminución de la velocidad del discurso.
 - c) *Inicial alto*. El estudiante es capaz de entender expresiones cortas aprendidas y algunas expresiones de la extensión de una oración, particularmente donde los contextos favorecen la comprensión y el habla es claramente audible. Comprende palabras y frases sencillas en oraciones simples, afirmaciones, mandatos de alta frecuencia y fórmulas de cortesía. Para la comprensión, puede solicitar la repetición, parafraseo y/o la disminución en la velocidad del discurso.
- 2) *Nivel intermedio*. Se desglosa en:
- a) *Intermedio bajo*. Capaz de entender expresiones de la extensión de una oración, las cuales consisten en re combinaciones de elementos aprendidos en un número limitado de áreas de contenido, sobre todo si están fuertemente apoyadas por el contexto situacional. El contenido se refiere al plano de lo personal y las necesidades básicas, las convenciones sociales y las áreas rutinarias tales como obtener alimentos y recibir instrucciones y direcciones sencillas. Las tareas de escuchar pertenecen, primeramente, a las conversaciones cara a cara. La comprensión es todavía muy irregular; la repetición y la reformulación aún pueden ser necesarias. Pueden ser frecuentes los malentendidos tanto en las ideas principales como en los detalles.
 - b) *Intermedio medio*. Capaz de entender expresiones de la extensión de una oración las cuales consisten en re combinaciones de expresiones aprendidas sobre una variedad de tópicos. El contenido continúa refiriéndose principalmente a aspectos y necesidades personales básicas, convenciones sociales y de alguna manera a tareas complejas, tales como alojamiento, transporte y compras. El contenido adicional incluye algunas actividades e intereses personales y una diversidad más amplia de instrucciones y

- direcciones. Las tareas de escuchar no solo pertenecen a las conversaciones espontáneas cara a cara sino, también, a conversaciones telefónicas de rutina y a algunos discursos deliberados como anuncios sencillos e informes sobre los medios de comunicación. La comprensión continúa siendo irregular.
- c) *Intermedio alto*. Capaz de mantener la comprensión de discursos conectados por periodos más largos acerca de un número de tópicos pertenecientes a diferentes tiempos y lugares; sin embargo, la comprensión es inconsistente debido a las fallas para captar las ideas principales y los detalles. Así, mientras los tópicos no difieren significativamente de aquellos de un oyente de nivel avanzado, la comprensión es menor en cantidad y más pobre en calidad.
- 3) *Nivel Avanzado*. En este nivel el alumno es capaz de entender las ideas principales y los detalles de un discurso cohesionado sobre una variedad de tópicos que van más allá de la inmediatez de la situación. La comprensión puede ser irregular debido a una variedad de factores lingüísticos y extralingüísticos, entre los cuales los más importantes son los tópicos de familiaridad. Estos textos involucran frecuentemente descripción y narración en diferentes marcos o aspectos temporales tales como el presente, el no pasado, habitual o imperfectivo. Los textos pueden incluir entrevistas, conferencias cortas sobre tópicos familiares, noticias y reportajes que tratan principalmente de información sobre acontecimientos. El oyente es consciente de los mecanismos cohesivos pero puede no ser capaz de usarlos con el fin de seguir la secuencia de pensamiento en un texto oral.
- a) *Avanzado plus*. Capaz de entender las ideas principales de la mayor parte de los discursos en un dialecto estándar; sin embargo, el oyente puede no ser capaz de mantener la comprensión en un discurso extenso que sea proposicional y lingüísticamente complejo. El oyente muestra un conocimiento emergente de los significados implicados culturalmente más allá de los significados superficiales del texto, pero puede fallar en la captación de los matices socioculturales del mensaje.
- b) *Superior*. Capaz de entender las ideas principales de todos los discursos en un dialecto estándar, incluyendo discusiones técnicas en un campo especializado. Puede seguir lo esencial de un discurso extenso que sea proposicional y lingüísticamente complejo, como en el caso de entornos académicos y profesionales, en conferencias, discursos e informes. El oyente muestra aprecio por las normas estéticas de la lengua meta, los modismos, las expresiones coloquiales y los cambios de registro. Es capaz de hacer inferencias dentro del marco cultural de la lengua objeto. La comprensión es

ayudada por la concienciación de la estructura organizativa subyacente del texto oral e incluye sensibilidad por sus referencias sociales y culturales y los matices afectivos. Rara vez no comprende pero puede no comprender de manera excesivamente rápida aquellos discursos altamente coloquiales o discursos que contengan fuertes referencias culturales.

- c) *Distinguido*. Capaz de entender todas las formas y estilos del discurso en relación con las necesidades personales, sociales y profesionales ajustadas a audiencias diferentes. Muestra una fuerte sensibilidad por las referencias sociales y culturales y las normas estéticas al ser capaz de procesar el lenguaje desde el marco cultural. Los textos incluyen obras teatrales, producciones visuales, editoriales, simposios, debates académicos, declaraciones de políticas públicas, lecturas literarias y la mayor parte de los chistes y juegos de palabras. Puede tener dificultad con algunos dialectos y jergas.

4.3. Evaluación de la expresión y la comprensión orales según la propuesta del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)

Una vez ubicado el aprendiz en uno de estos niveles según su experiencia inicial con la lengua objeto, y tras establecer los contenidos que debe aprender y las habilidades comunicativas que debe desarrollar teniendo en cuenta la situación educativa, personal, social, espacial y temporal de cada uno, es necesario evaluar el progreso en el aprendizaje de la lengua a través de instrumentos adaptados y diversificados que permitan medir la capacidad para realizar actividades orales observables y de poner en práctica estrategias de comunicación en consonancia con el modelo de lengua oral que se haya elegido con el fin de facilitar la evaluación de las destrezas propias de la competencia discursiva oral –expresión y comprensión– de modo coherente con el modelo de observación y evaluación de la competencia discursiva oral propuesto tanto en los *Estándares* de contenido como en los *Lineamientos* de habilidad y actuación reseñados, el ACTFL ha propuesto un instrumento amplio para medir el progreso de los estudiantes basado en los *Estándares* y que ha denominado *The Integrated Performance Assessment* (IPA), es decir, *Evaluación integrada de desempeño* (ACTFL, 2003).

El IPA constituye una batería de instrumentos de evaluación a partir de tres tareas, cada una de las cuales refleja uno de los tres modos de comunicación: *interpretativo*, *interpersonal* y *expositivo* (*Interpretive*, *Interpersonal* y *Presentational*), siguiendo la categorización esquematizada en *The ACTFL Performance Guidelines for K-*

12 Learners (1998) y *The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999) en respuesta a la necesidad de crear un modelo de evaluación del progreso del aprendiz en el logro de los objetivos en las áreas y competencias descritas en los dos documentos mencionados anteriormente.

Partiendo de la naturaleza interconectada de la comunicación, la *Evaluación integrada de desempeño* proporciona oportunidades al estudiante para que demuestre sus habilidades comunicativas en un área de contenido específica dentro de los tres modos de comunicación. Así, se desarrollaron varios IPA con el fin de satisfacer la necesidad de instrumentos de evaluación válidos y confiables a través de los cuales se pueda determinar el nivel en el que los aprendices comprenden e interpretan textos auténticos en otras lenguas, interactúan con otras personas de manera oral y escrita en la lengua meta, y presentan mensajes orales y escritos a una audiencia de oyentes o lectores. A continuación presentamos un ejemplo de uno de los instrumentos desarrollados para tal fin.

CATEGORY	EXCEEDS EXPECTATIONS	MEETS EXPECTATIONS CATEGORY STRONG	MEETS EXPECTATIONS CATEGORY WEAK	DOES NOT MEET EXPECTATIONS
LANGUAGE FUNCTION Language tasks The student is able to handle in a consistent, comfortable, and spontaneous manner	Language expands toward narration and description that includes connectedness, cohesiveness, and different time frames.	Creates with language; ability to express own meaning expands in quantity and quality.	Creates with language; able to express own meaning in a basic way.	Mostly memorized language with some attempts to create.
TEXT TYPE Quantity and organization of language discourse (continuum word - phrase - sentence - connected - sentences - paragraph)	Mostly connected sentences and some paragraph like discourse.	Strings of sentences; some connected sentence-level discourse (with cohesive devices), some may be complex(multi-clause)sentences	Simple sentences and some strings of sentences.	Simple sentences and memorized phrases.
COMMUNICATION	Initiates and maintains	Maintains conversation by	Maintains simple conversation:	Responds to basic direct

<p>STRATEGIES</p> <p>Quality of engagement and interactivity; amount of negotiation of meaning; how one participates in the conversation and advances it.</p> <p>CLARIFICATION STRATEGIES</p> <p>How the student handles a breakdown in comprehension; what one does when one partner doesn't understand the other</p>	<p>conversation using a variety of strategies.</p> <p>Clarifies by paraphrasing.</p>	<p>asking and answering questions.</p> <p>Clarifies by asking and Answering questions.</p>	<p>asks and answers some basic questions (but still may be reactive).</p> <p>Clarifies by asking and answering questions.</p>	<p>questions: Asks a few formulaic questions (primarily reactive).</p> <p>Clarifies by occasionally selecting substitute words.</p>
<p>COMPREHENSIBILITY</p> <p>Who can understand this person's meaning? How sympathetic must the listener be? Does it need to be the teacher or could a native speaker understand the speaker? How independent of the teaching situation is the conversation?</p>	<p>Although there may be some confusion about the message, generally. Understood by those unaccustomed to interacting with language learners.</p>	<p>Generally understood by those accustomed to interacting with language learners.</p>	<p>Generally understood by those accustomed to interacting with language learners.</p>	<p>Understood with occasional difficulty by those accustomed to interacting with language learners.</p>
<p>LANGUAGE CONTROL</p> <p>Accuracy, form, appropriate vocabulary, degree of fluency.</p>	<p>Most accurate with connected discourse in present time.</p> <p>Accuracy decreases when narrating and describing in time frames other than present.</p>	<p>Most accurate with connected sentence-level discourse in present time.</p> <p>Accuracy decreases as language becomes more complex.</p>	<p>Most accurate when producing simple sentences in present time.</p> <p>Accuracy decreases as language becomes more complex</p>	<p>Most accurate with memorized language, including phrases.</p> <p>Accuracy decreases when creating, when trying to express own meaning.</p>

Figura 15: Ejemplo de rúbrica IPA: Interpersonal Mode, Intermediate Level (AA.VV (2006).
(The Integrated Performance: Connecting Assessment to Instruction and Learning).

Por último, se presenta un ejemplo de los descriptores usados para la evaluación de la competencia comunicativa, en tres niveles diferentes y a partir de tres modos diferentes, extraídos de la propuesta de ACTFL¹⁶.

<p>COMMUNICATION MODE: <i>INTERPERSONAL</i> LEVEL: <i>INTERMEDIATE</i> DOMAIN: <i>COMPREHENSIBILITY</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrate some accuracy in oral and written presentations when reproducing memorized words, phrases and sentences in the target language; - Formulate oral and written presentations using a limited range of simple phrases and expressions based in very familiar topics; - Show inaccuracies and/or interference from the native language when attempting to communicate information which goes beyond the memorized or pre-fabricated; - May exhibit frequent errors in capitalization and/or punctuation and/or production of characters when the writing system of the target language differs from the native language.
<p>COMMUNICATION MODE: <i>INTERPERSONAL</i> LEVEL: <i>INTERMEDIATE</i> DOMAIN: <i>COMPREHENSIBILITY</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Express their own thoughts using sentences and strings of sentences when interacting on familiar topics in present time; - Are understood by those accustomed to interacting with language learners; - Use pronunciation and intonation patterns which can be understood by a native speaker accustomed to interacting with language learners; - Make false starts and pause frequently to search for words when interacting with others; - Are able to meet practical writing needs such as short letters and notes by recombining learned vocabulary and structures demonstrating full control of present time and evidence of some control of other time frames.
<p>COMMUNICATION MODE: <i>INTERPRETIVE</i> LEVEL: <i>PRE-ADVANCED</i> DOMAIN : <i>COMPREHENSION</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Use knowledge acquired in other settings and from other curricular areas to comprehend both spoken and written messages; - Understand main ideas and significant details on a variety of topics found in the products of the target culture such as those presented on TV, radio, video or live and computer-generated presentations although comprehension may be uneven; - Develop an awareness of tone, style, and author perspective; - Demonstrate a growing independence as a reader or listener and generally comprehend what they read and hear without relying solely on formally learned vocabulary.

Figura 16: Ejemplo de descriptores de evaluación de competencia del ACTFL

¹⁶ Este ejemplo ha sido tomado directamente del sitio de la red del Concejo Americano para la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (ACTFL): <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3329>. Los *Lineamientos de desempeño* completos se pueden obtener en línea en la misma página.

Al igual que el MCER, los *Lineamientos* de la ACTFL pretenden subsanar el vacío que existe en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en lo tocante al enfoque metodológico que se preocupe más por el desempeño (*performance*), que por la competencia (*competence*), como en su momento señalara Schmidt (1992:379):

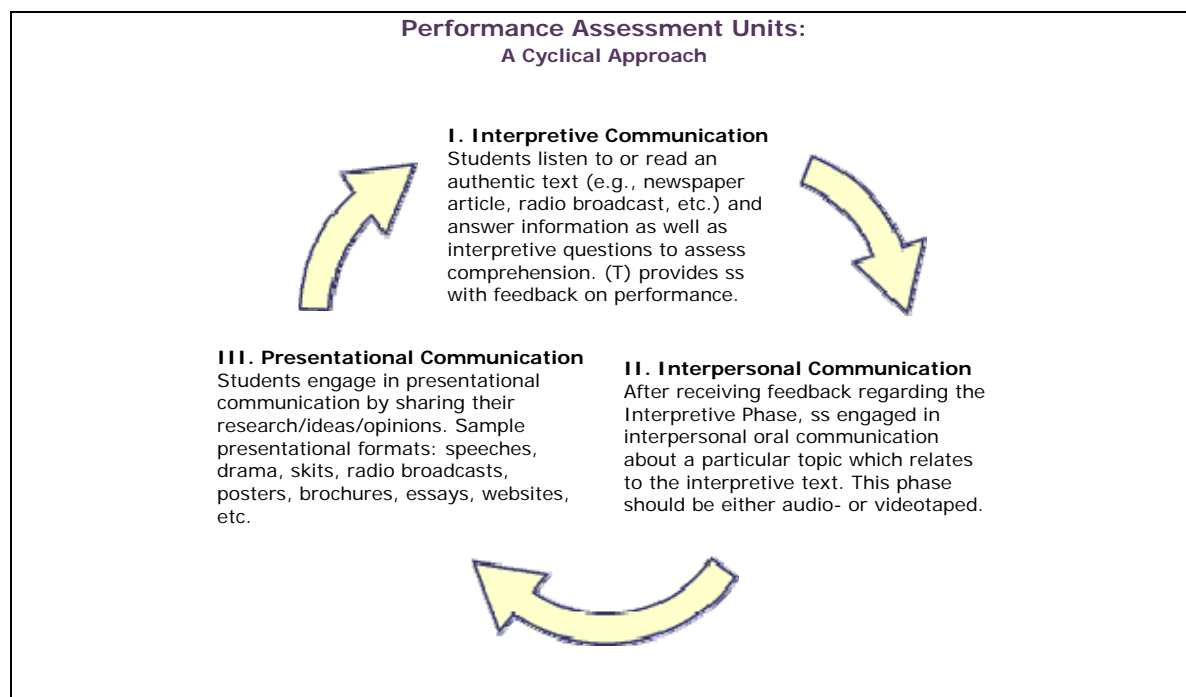
“[...] the study of L2 performance has received less attention than that of L2 competence, and within the Language-processing field, studies of L2 comprehension greatly outnumber studies of production. Studies of L2 fluency constitute an even smaller subset of production studies, and not many of these have been concerned with how fluency develops.”

El modelo de lengua que subyace a la propuesta de ACTFL pretende recoger los tres factores fundamentales que, según Davies (1982¹⁷), se pueden usar para juzgar la calidad lingüística de un mensaje: precisión, adecuación y fluidez. Al equilibrar estos tres elementos, esta propuesta metodológica deja clara su concepto de la competencia comunicativa como el objetivo fundamental de la instrucción, por cuanto la lengua como sistema es sólo uno de los componentes del proceso de evaluación, y hay que considerar elementos como la precisión, que corresponde a los aspectos léxicos y sintácticos, junto con otros aspectos sociolingüísticos como la adecuación, y elementos propios de la facilidad de expresión reflejados en la fluidez.

Uno de los principios fundamentales de esta propuesta de evaluación es que se basa en un enfoque cíclico que combina la demostración, la práctica, el desempeño y la retroalimentación de manera continua –es decir, de forma cíclica– en el que, por ejemplo, el profesor proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre una tarea realizada en un modo de comunicación específico después de que esta ha sido terminada y calificada y antes de que inicien la siguiente, para que los aprendices tengan el conocimiento requerido para proceder con la siguiente parte de la tarea en el que se requiere otro modo de comunicación. Este enfoque cíclico facilita que el profesor proporcione *asistencia inmediata* para que los estudiantes adquieran una mayor comprensión de cómo mejorar su desempeño en la próxima tarea de evaluación.

¹⁷ Al respecto, Arnáiz y Peñate (2004) se refieren a la fluidez y la automatización del procesamiento como la primera función del *output*, en el que el aprendiz de una lengua pasa de un tipo de procesamiento controlado a un segundo procesamiento automático mediante la práctica de una tarea determinada.

El siguiente gráfico muestra la estructura de la evaluación integrada de desempeño desde el enfoque cíclico propuesto por ACTFL (2003):



*Figura 17: Funcionamiento cíclico de la evaluación propuesto por ACTFL
(Fuente: ACTFL Integrated Performance Assessment, 2003:18)*

El proceso para la creación de unidades de evaluación de acuerdo con esta propuesta parte de los siguientes principios:

- Todos los modos de comunicación (interpretativo, interpersonal y expositivo) son evaluados en una unidad integrada de evaluación, manteniendo el mismo tema a través de las tareas.
- Las evaluaciones integradas de desempeño constituyen evaluaciones auténticas por cuanto reflejan tareas del mundo real.
- El IPA apoya la conexión entre instrucción y evaluación.
- La demostración del desempeño esperado de los estudiantes es una parte integral del marco del IPA.
- Las tareas se califican usando rúbricas o rejillas que reflejan los niveles de desempeño de acuerdo con los *Lineamientos de Desempeño de ACTFL para los aprendices k-1* (ACTFL, 1998).

La implementación de esta propuesta de evaluación en el aula parte de la integración de las tareas de evaluación en la instrucción y las actividades de clase por medio de una unidad o tema específico. Un ejemplo lo constituye el IPA “Su salud” que puede ser integrado dentro de la unidad temática “Comida y nutrición”, en el que las actividades propuestas incorporan la práctica de los tres modos de comunicación, conduciendo naturalmente a la evaluación integrada o IPA.

Por otra parte, el uso de una evaluación integrada de desempeño exige que el aprendiz conozca de antemano la manera en que va a ser evaluado y el tipo de desempeño que se espera de él. Para ello, es necesario explicarle al estudiante cuáles son los aspectos de la lengua y la cultura en los que se centrará la evaluación y cuáles son las expectativas de desempeño para los estudiantes de ese nivel de aprendizaje. Para ello, el maestro debe proporcionar por adelantado a sus alumnos las rúbricas de los modos interpretativo, interpersonal y expositivo que les permitan monitorear su propio progreso, establecer objetivos realistas para ellos mismos y trabajar constantemente con el fin de mejorar su actuación.

En cuanto a las tareas conducentes a la preparación del estudiante para el IPA, se sugiere la conveniencia de que las actividades de clase estén basadas en textos y prácticas auténticas relacionadas con el tema del IPA y seleccionadas o diseñadas para el desempeño en un nivel específico dentro de los indicados por los lineamientos de ACTFL: principiante, intermedio o pre-avanzado. Las actividades de clase han de enfocarse a facilitar que el estudiante sea capaz de usar la lengua en contextos significativos basados en las expectativas que le han sido comunicadas con antelación.

La selección de los textos y las actividades para las tareas interpretativas, interpersonales y expositivas deben provenir de una variedad de fuentes y poseer un carácter auténtico y real. Con el fin de mantener la integridad del material auténtico, ACTFL (2003:27) propone que en lugar de que los profesores modifiquen los textos, enseñen a sus estudiantes estrategias para entender textos auténticos. Para el caso de las tareas interpersonales, se propone que estas se diseñen con el fin de preparar a los estudiantes para participar en conversaciones espontáneas para las que los profesores deben instruir a los aprendices en el uso de estrategias que les ayuden a desarrollar tácticas de comunicación.

La implementación de este modelo de evaluación integrada de desempeño culmina con la evaluación misma de la actuación del aprendiz en una macro tarea o situación dada mediante el uso de una rúbrica de valoración para la tarea en cada uno de los modos de comunicación. El desempeño descrito en las rúbricas reflejan las expectativas señaladas los lineamientos en *ACTFL Performance Guidelines for K-12*

Learners (1998) y que en el manual de *ACTFL Integrated Performance Assessment* (2003:34) se explicitan de la siguiente manera:

- a. Las tareas interpretativas se evalúan de acuerdo con la habilidad del aprendiz para proporcionar evidencia tanto de la comprensión literal –identificación de palabras claves, ideas principales y secundarias- como de la comprensión interpretativa –identificación de inferencias a palabras y conceptos, perspectivas del autor o de la cultura y principios organizadores del texto.
- b. Las tareas interpersonales son evaluadas a partir del uso que el aprendiz hace de las funciones del lenguaje, los tipos de textos y las estrategias de comunicación (la calidad de su participación y las estrategias de clarificación), así como la comprensibilidad del mensaje y el control del lenguaje (corrección, forma, fluidez).
- c. Las tareas expositivas, al igual que las anteriores, son evaluadas a partir del uso de las funciones del lenguaje, los tipos de texto y el impacto del mensaje (capacidad para mantener la atención del oyente), así como la comprensibilidad del mensaje, y el control de la lengua (corrección, forma, fluidez).

Cabe señalar que rúbricas además de servir de instrumento para medir el desempeño del aprendiz en un nivel determinado, también están diseñadas para ser un medio para comunicar al estudiante una retroalimentación efectiva, de manera positiva y libre de prejuicios, y para que tanto aprendices como profesores identifiquen las áreas de fortaleza y las que necesitan mejorar. Finalmente se sugiere que las rúbricas se archiven en un portafolio de fácil acceso y que se usen periódicamente para que el estudiante se familiarice con ellas y aprenda a usarlas en beneficio de su aprendizaje.

5. La tecnología digital y la enseñanza del español como lengua extranjera en los Estados Unidos

El gobierno de los Estados Unidos considera que la educación es la clave para el crecimiento y la prosperidad económica del país, para la habilidad de competir en la economía global, para promover la colaboración sin fronteras y cultural requerida para resolver los problemas más desafiantes de nuestro tiempo. Para ello, se considera necesario aceptar la innovación, dar lugar a la implementación, la evaluación permanente y al mejoramiento continuo. De ahí la necesidad de crear un plan nacional que promueva la educación tecnológica puesto que se reconoce que la tecnología es parte de cada aspecto de la vida diaria y el trabajo y debe ser promovida para que proporcione

experiencias de aprendizaje atractivas y efectivas, así como contenido, recursos y evaluaciones que midan el progreso de los estudiantes de manera más completa, auténtica y significativa.

De acuerdo con el plan nacional, el aprendizaje y los sistemas de evaluación basados en la tecnología son fundamentales para el mejoramiento del aprendizaje del estudiante y la generación de datos que puedan ser usados continuamente para mejorar el sistema educativo en todos los niveles y, por lo tanto, el modelo de aprendizaje propuesto por el Departamento de Educación de los Estados Unidos se basa en la premisa de “*engaging and empowering learning experiences for all Learners*”¹⁸. El objetivo último de este plan es el de promover que todos los aprendices tengan experiencias de aprendizaje atractivas y efectivas tanto dentro como fuera de la escuela, que los prepare para ser participantes activos, creativos, informados y éticos en nuestra sociedad globalmente conectada (NETP, 2010:9).

Se entiende así que en Estados Unidos el aprendizaje de lenguas mediado por ordenador haya estado íntimamente ligado, por un lado, y en términos generales, a los progresos en la industria y las comunicaciones, y, de forma muy específica a las investigaciones sobre la adquisición de lenguas y a las consiguientes teorías, enfoques y metodologías que de ellas se desprenden, tal y como ponen de manifiesto con toda contundencia estas palabras de Chapelle (2001: 1)

“As we enter the 21st century, everyday language use is so tied to technology that learning language through technology has become a fact of life with important implications for all applied linguists, particularly for those concerned with facets of second language acquisition (SLA).”

Ha sido tal la conexión entre tecnología y aprendizaje de lenguas, concretamente en la lingüística aplicada, que ha dado lugar a la aparición de una serie de disciplinas y subdisciplinas que tienen como objeto de trabajo e investigación el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Tal es el caso de la *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador* (ELAO).

Aunque el uso de los ordenadores con propósitos educativos empezó a darse desde los años 50, los primeros ejemplos de ELAO, que sin duda puede ser considerado

¹⁸Estos y otros motivos apoyan la plena actualidad del tema de nuestra investigación empírica que se centra, en gran medida, en analizar el impacto de las TIC en el caso concreto del desarrollo de la competencia oral en ELE.

el primer impulso serio a la presencia de las tecnologías digitales en la educación, solo se encuentran documentados a partir de 1960. Carol Chapelle (2001) presenta un interesante recorrido por el desarrollo de la ELAO, que queda resumido en sus aspectos esenciales en el siguiente cuadro:

PERÍODO	HECHOS IMPORTANTES
1960	Surgen un número de proyectos que tienen la intención de explorar el uso de las computadoras para la instrucción en lengua extranjera en escuelas de educación superior.
1970	Se desarrollan proyectos con el objetivo de generar principios pedagógicos que vayan más allá de los paradigmas audio-linguales de las primeras máquinas.
1980	Los ordenadores empiezan a ser más asequibles para los maestros y su uso ya no depende de un ordenador principal. Durante este período surge un gran interés por la evaluación y la investigación en adquisición de segundas lenguas asistidas por ordenador, sin embargo la actividad principal continuaba siendo la ELAO.
1990	<ul style="list-style-type: none"> a. Hacia finales de los 80 y principios de los 90 se dio la profesionalización de la ELAO tanto en Europa como en Estados Unidos y se desarrolla un mercado para la producción de materiales explicativos del uso de los ordenadores en la enseñanza de lenguas. b. La popularidad de las teorías de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas cambió el rumbo de los trabajos que se estaban desarrollando sobre la ELAO, pasando de ser "orientados al aprendizaje" a ser "orientados a la adquisición". c. Por su parte, la aparición de la red mundial de información (WWW) empezó a generar nuevos enfoques, prácticas y propuestas pedagógicas. Comenzaron a surgir interesantes oportunidades de aprendizaje autónomo de la lengua y la auto-evaluación, así como nuevas formas de interacción diferentes a las de aprendiz-ordenador, incluyendo la comunicación con aprendices y hablantes de la lengua en otras partes del mundo.
2000	A finales de los 90 y hasta lo que ha transcurrido del siglo XXI se ha formulado una pedagogía de Internet, apoyada en el aprendizaje cooperativo y colaborativo de segundas lenguas, tanto en comunicación sincrónica como asincrónica. Además, se genera una conciencia de la comunicación <i>cross-cultural</i> a través del uso de Internet y las distintas tecnologías digitales.

Figura 18: Hitos esenciales en la evolución de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (Chapelle, 2001)

A medida que la tecnología se ha ido desarrollando, la investigación, la pedagogía general y la didáctica de segundas lenguas han ido asumiendo otros matices y retos, de aquí que la misma denominación de ELAO sea puesta en el tapete de la discusión entre

profesionales, ya que no sólo se trata de una disciplina que abarca la enseñanza sino, además, los procesos de aprendizaje mediados por ordenador. Por tal razón, el trabajo de la ELAO se ha ido diversificando, creándose algunas sub-disciplinas como *Computer applications in second language acquisition* (CASLA), *Computer-assisted second language research* (CASLR) o *Computer-assisted evaluation*.

5.1. El uso de la tecnología para el aprendizaje de lenguas: el Plan Nacional de Educación Tecnológica de 2010 (NETP): *Transforming American Education: Learning Powered by Technology*

En 2007 el proyecto NETS (Falsgraf, C. 2007) para estudiantes desarrolló unos lineamientos generales para la incorporación de la tecnología en el currículo de lengua extranjera a través de un trabajo serio de imbricación entre los estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras y los estándares para la formación en tecnología. Como resultado de este trabajo, la International Society for Technology in Education (ISTE) publicó recientemente *Las Unidades de Lengua Extranjera para Todos los Niveles de Desempeño* (*Ibíd.*, 2007), que constituye una propuesta planificada, organizada y pedagógicamente viable que ayuda al maestro a analizar, evaluar e implementar la tecnología de manera sencilla pero efectiva en su programa de lengua extranjera. El objetivo principal es que a través de estos lineamientos, el maestro apoye al estudiante en dos direcciones: a) el aprendizaje de una lengua extranjera, y b) el uso de la tecnología para su beneficio y su desempeño exitoso en un mundo tecnológicamente desarrollado.

Sin perder de vista que la misión principal de este enfoque de enseñanza de lenguas es la competencia entendida como la capacidad de comunicar contenido significativo en contextos reales, en el proyecto NETS para estudiantes se afirma que la aportación más ventajosa del uso de la tecnología en el aula de lengua extranjera es la de proporcionar tareas auténticas, contextualizadas e interactivas a los miembros de una comunidad de aprendizaje de una lengua objeto (*Ibíd.*, 13).

En el modelo propuesto en el Plan Nacional de Educación Tecnológica (NETP) de 2010, la tecnología apoya el aprendizaje proporcionándole ambientes y herramientas participativas para comprender y recordar el contenido que se enseña. Las experiencias de aprendizaje motivantes y efectivas pueden ser individualizadas o diferenciadas para aprendices particulares, de manera que se consideren las necesidades de aprendizaje y se ajusten a los intereses y conocimientos previos del estudiante. El modelo se basa en

los tres tipos de aprendizaje propuestos en el campo de las neurociencias: aprender qué, aprender cómo y aprender por qué. Al respecto, el plan establece lo siguiente:

- a) El primer tipo de aprendizaje se asocia con la región posterior del cerebro (lóbulos parietal, occipital y temporal dentro de la corteza cerebral) encargada de tomar la información desde los sentidos y transformarla en conocimiento útil para así construir el llamado *conocimiento declarativo*. Este conocimiento se construye y se enriquece más cuando los aprendices se encuentran rodeados de información en una gran variedad de formas y formatos. En cuanto a la tecnología, esta podría ser usada con el fin de proporcionar experiencias de aprendizaje más variadas y ricas sin sacrificar los medios tradicionales de aprendizaje.
- b) El segundo tipo de aprendizaje, también llamado *conocimiento procedimental*, está asociado con la parte anterior del cerebro (lóbulo frontal, de la corteza motora principal a la corteza prefrontal) se especializa en el aprendizaje del cómo hacer cosas, el cual se expresa mediante la acción. Este conocimiento incluye tanto los procedimientos relacionados con el contenido como las estrategias relacionadas con el aprendizaje. La tecnología puede expandir y apoyar el creciente repertorio de estrategias para aprendices individuales proporcionando andamios para el proceso de aprendizaje, herramientas para comunicar el aprendizaje más allá del lenguaje oral o escrito, y fomentando comunidades en línea.
- c) El tercer tipo de aprendizaje, conocido también como *aprendizaje volitivo*, se asocia con las regiones interior y central del cerebro e incluye el sistema límbico y la amígdala. Estas regiones cerebrales se especializan en el aprendizaje afectivo y emocional y contribuyen al aprendizaje no tanto de los objetos o sus usos sino de su importancia para nosotros. Para estimular la motivación en el aprendizaje, la tecnología puede conectar fácilmente los intereses particulares de los aprendices a los estándares de aprendizaje, ajustándolos de manera que se evite el aburrimiento y la frustración, y tiende un puente entre el aprendizaje formal e informal dentro y fuera de la escuela. La tecnología también puede proporcionar a los aprendices opciones con respecto al nivel de dificultad, a los procesos, productos, etc., e inspira la imaginación y la curiosidad intelectual que ayuda a que los aprendices se involucren activamente en su aprendizaje y abran nuevos canales de éxito y realización profesional.

La teoría sobre la que se sustenta este modelo de aprendizaje surge del concepto establecido en arquitectura de “diseño universal para el aprendizaje” (*Universal Design for Learning*). Los principios y lineamientos del diseño universal en educación están basados en décadas de investigación y reflejan la manera en la que los estudiantes

reciben y procesan la información, y están esbozados en el plan (*Ibíd.*, 19)¹⁹ de la siguiente manera:

- Proporcionar métodos múltiples y flexibles de presentación de la información y el conocimiento. Algunos ejemplos incluyen los libros digitales, *websites* y software especializados, aplicaciones texto-habla, lectores de pantalla.
- Proporcionar múltiples y flexibles medios de información con alternativas para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido, como mapas conceptuales en línea y programas de reconocimiento de voz (*speech-to-text programs*).
- Proporcionar medios múltiples y flexibles que involucren los intereses variados de los aprendices, les propongan desafíos apropiadamente y los motiven a aprender. Se pueden mencionar los diferentes escenarios o contenidos para aprender la misma competencia y las oportunidades para incrementar la colaboración.

A continuación se presenta un esquema general de la teoría de diseño universal.

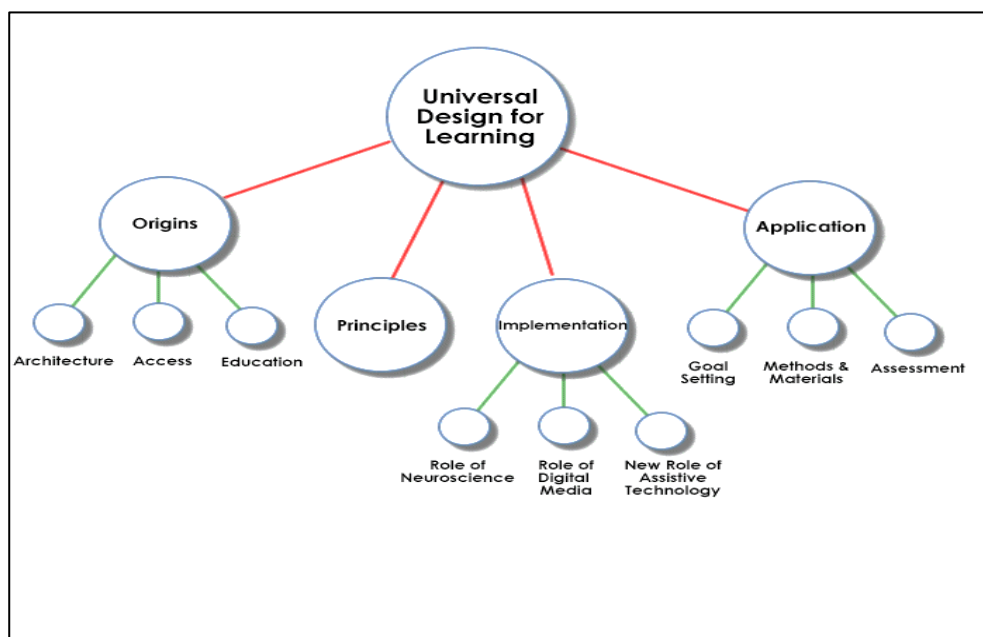


Figura 19: Esquema de la teoría de diseño universal (Rose & Meyer, 2002)

¹⁹La traducción es nuestra. El documento completo en inglés se puede encontrar en <http://www.ed.gov/sites/default/files/netp2010-execsumm.pdf>

En síntesis, el modelo de aprendizaje presentado en NETP propone un sistema educativo basado en la tecnología en el que se desarrolle, adopte y asegure el acceso equitativo a la tecnología y en el que se proporcionen experiencias de enseñanza-aprendizaje y evaluaciones efectivas así como una infraestructura comprehensiva para el aprendizaje, que apoye tanto la educación formal como otros modos posibles (*Ibíd.*, 75).

5.2. Los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para Estudiantes y Maestros: el proyecto NETS

Con el objetivo de generar una planificación estratégica que facilite la incorporación de la tecnología de manera efectiva en el currículo de las instituciones educativas, tal y como se propone en el NETP, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación en los Estados Unidos (ISTE, por su nombre en inglés), a través de su Comité de Estándares de Acreditación y Profesionalización inició un proyecto denominado *Estándares para la Educacional Nacional en Tecnología* (NETS). La misión de la ISTE es la de promover usos apropiados de la tecnología que apoyen y mejoren la enseñanza, el aprendizaje y la administración educativa, de aquí que su objetivo primordial sea el de desarrollar estándares nacionales para los usos educativos de la tecnología que faciliten la mejora escolar en los Estados Unidos (Falsgraf, 2007):

“The NETS projects developing standards to guide educational leaders in recognizing and addressing the essential conditions for the effective use of technology to support PK-12 education.”

Conscientes de que el éxito de las actividades de aprendizaje depende más de una rigurosa programación que de la tecnología en sí misma, el proyecto NETS (2007) propone que se combinen algunas condiciones esenciales para la creación de ambientes de aprendizaje que conduzcan al uso efectivo de la tecnología, tales como:

- Tener una visión de esta como apoyo y liderazgo proactivo del sistema educativo
- Maestros con habilidades en el uso de la tecnología para el aprendizaje.
- Estándares de contenido y recursos curriculares.
- Enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante.
- Evaluación de la efectividad de la tecnología en el aprendizaje.

- Acceso a tecnologías, programas y redes de telecomunicación contemporáneas.
- Asistencia técnica en el uso y mantenimiento de los recursos tecnológicos.
- Permanente apoyo financiero para el uso sostenido de la tecnología.
- Políticas y estándares que apoyen nuevos ambientes de aprendizaje.

A partir de la consideración de las condiciones esenciales para la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, el proyecto NETS propone unos estándares divididos en seis categorías que pueden ser utilizadas por los maestros para planear actividades con base tecnológica que tengan como objetivo propiciar el éxito del estudiante en el aprendizaje, la comunicación y las habilidades para el éxito en la vida. Nos parece importante mencionar esas categorías, ya que constituyen la base a partir de la cual el proyecto NETS diseña las Unidades de Lengua Extranjera para Todos los Niveles de Habilidad, cuyo interés es proporcionar al maestro de lengua extranjera unas líneas generales sobre el uso de la tecnología que cumplan con los estándares del proyecto NETS. Estas categorías se organizan de la siguiente manera: a) conceptos y operaciones básicas; b) cuestiones sociales, éticas y humanas; c) herramientas tecnológicas para la productividad; d) herramientas tecnológicas para la comunicación; e) herramientas tecnológicas para la investigación; y, f) herramientas tecnológicas para la solución de problemas y toma de decisiones.

Por otra parte, es necesario resaltar que cada categoría se encuentra desarrollada por niveles en los que se especifican las habilidades y los conocimientos que el estudiante debe lograr en cada uno a manera de indicadores de desempeño. Así, cada indicador de desempeño está directamente asociado a una o más categorías.

A través de esta propuesta de creación de unos estándares nacionales para la incorporación de la tecnología en el campo educativo, ISTE espera que se generen unos ambientes de aprendizaje que preparen al estudiante para el desarrollo de conocimientos y competencias que le permitan desenvolverse y asumir los retos de la sociedad del siglo XXI y al profesor para hacerlo posible.

5.2.1. El proyecto NETS y las características del docente en la era digital

De acuerdo con lo propuesto por ISTE, los maestros efectivos diseñan, implementan y evalúan las experiencias de aprendizaje para conectar y mejorar el aprendizaje; enriquecen la práctica profesional y proporcionan modelos positivos tanto a

los estudiantes como a los colegas y la comunidad. Para ello, esta comisión propone que los maestros logren los siguientes estándares e indicadores de progreso²⁰:

- 1) Facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad del estudiante. Los maestros usan su conocimiento sobre un área específica, la enseñanza y el aprendizaje, y la tecnología para facilitar experiencias que hagan avanzar el aprendizaje del estudiante y su creatividad tanto en ambientes presenciales como virtuales. Los maestros:
 - a) Promueven, apoyan y modelan pensamiento creativo e innovador y la invención.
 - b) Involucran a los estudiantes en la exploración de problemas del mundo real y en sus soluciones usando herramientas y recursos digitales.
 - c) Promueven la reflexión del estudiante usando herramientas colaborativas para revelar y clarificar la comprensión de las ideas y los conceptos, el planeamiento y los procesos.
 - d) Modelan construcción del conocimiento colaborativo al involucrarse en el aprendizaje con los estudiantes, colegas y otros en ambientes virtuales o no.
- 2) Diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje y evaluaciones digitales. Los docentes diseñan, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje incorporando herramientas y recursos contemporáneos para maximizar el contenido del aprendizaje en contexto y desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes identificadas en los estándares de tecnología para los estudiantes (NETS•S). La tarea del profesorado en este ámbito se formula así:
 - a) Diseñan o adoptan experiencias de aprendizaje relevantes que incorporan herramientas y recursos para promover el aprendizaje y la creatividad.
 - b) Desarrollan ambientes de aprendizaje enriquecidos tecnológicamente que permiten a todos los estudiantes persigan sus curiosidades individuales y se conviertan en participantes activos en establecer sus propios objetivos educativos, manejen su propio aprendizaje y evalúen su propio progreso.
 - c) Personalizan las actividades de aprendizaje para atender los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, estrategias de trabajo y las habilidades para usar herramientas y recursos digitales.

²⁰La traducción de estos estándares es nuestra. El documento en inglés se encuentra en <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/nets-for-teachers-2008.aspx>

- d) Proporcionan a los estudiantes múltiples evaluaciones formativas y sumativas alineadas con los estándares de contenido y de tecnología y usan la información resultante para informar la enseñanza y el aprendizaje.
- 3) Modelar el trabajo y el aprendizaje de la era digital. Los profesores demuestran conocimiento, habilidad y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad global y digital. Es decir,:
- a) Demuestran fluidez en los sistemas tecnológicos y en la transferencia del conocimiento actual a nuevas tecnologías y situaciones.
 - b) Colaboran con los estudiantes, con sus pares y con los miembros de la comunidad usando herramientas y recursos digitales que apoyan el éxito del estudiante y la innovación.
 - c) Comunican de manera efectiva información relevante e ideas a los estudiantes, padres y pares usando una variedad de medios y formatos de la era digital.
 - d) Modelan y facilitan el uso efectivo de las herramientas digitales actuales y las emergentes para localizar, analizar, evaluar y usar los recursos informativos para apoyar la investigación y el aprendizaje.
- 4) Promover y modelar responsabilidad y ciudadanía digital. Los profesores entienden los asuntos y las responsabilidades locales y globales en una cultura digital que evoluciona muy rápidamente y demuestran comportamientos éticos y legales en sus prácticas profesionales. Los profesores:
- a) Promueven, modelan y enseñan el uso seguro, legal y ético de la información y la tecnología digital incluyendo el respeto por los derechos de autor, la propiedad intelectual y la citación apropiada de las fuentes.
 - b) Atienden las necesidades diversas de todos los aprendices a través del uso de estrategias centradas en el estudiante y proporcionando acceso equitativo a las herramientas y recursos digitales apropiados.
 - c) Promueven y modelan la etiqueta digital y las interacciones sociales responsables relacionadas con el uso de la tecnología y la información.
 - d) Desarrollan y modelan comprensión cultural y conciencia global conectándose con colegas y estudiantes de otras culturas y usando las herramientas de colaboración y comunicación de la era digital.
- 5) Involucrarse en desarrollo y liderazgo profesional. Los profesores continuamente mejoran su práctica profesional, son modelo del aprendizaje para

toda la vida y demuestran liderazgo en sus escuelas y comunidad profesional promoviendo y demostrando el uso efectivo de los recursos y las herramientas digitales. Para ello:

- a) Participan en comunidades de aprendizaje local y global con el fin de explorar aplicaciones creativas de la tecnología para mejorar el aprendizaje.
- b) Muestran liderazgo demostrando una visión de infusión tecnológica, participando en decisiones compartidas y construyendo comunidad y desarrollando el liderazgo y las habilidades tecnológicas de otros.
- c) Evalúan y reflexionan sobre la investigación actual y la práctica profesional para hacer uso efectivo de las herramientas y recursos tecnológicos existentes y emergentes como apoyo del aprendizaje del estudiante.
- d) Contribuyen a la efectividad, vitalidad y auto-renovación de la profesión de la enseñanza y de su escuela y comunidad.

Aunque no se espera que el maestro conozca todos los recursos y herramientas tecnológicas, al menos debe conocer cuáles son, para qué sirven y como pueden ser usadas en el aula de clase las más usuales. Aquí presentamos una información de las habilidades tecnológicas que, según el proyecto NETS, debe poseer un maestro de la era digital.

1. Herramientas Google
2. Google *Earth*
3. Wiki
4. Blogs o bitácoras
5. Habilidades para Hojas de cálculo (*Spreadsheets*)
6. Base de datos
7. Marcación social (*Social Bookmarking*)
8. Redes sociales
9. Recursos en la red en el área de contenido
10. Habilidades de búsqueda en la red
11. Herramientas Web2.0
12. Pizarra digital (*Smart Boardy Promethium*)
13. Diseño y manejo de páginas web
14. Herramientas de presentación
15. Conocimiento de IM
16. Vídeo y *Podcasting*
17. RSS *feeds*
18. Tecnología móvil

Figura 20: Habilidades y recursos tecnológicos que debiera conocer el profesorado según el proyecto NETS

El papel del maestro deja de ser el de dispensario de hechos y teorías y adquiere una participación más activa e interactiva como profesor, tutor y facilitador de aprendizajes. Para ello es necesario que aprenda a comunicarse en el lenguaje y estilo de los aprendices de hoy, necesita enseñar más rápido, ser menos secuencial y más paralelo en sus enfoques, así como proporcionar a los estudiantes amplias y variadas formas de acceso al conocimiento. Aunque muchos de los hábitos mentales asociados a las nuevas tecnologías pueden ser catalogados por los maestros como inútiles, particularmente la actitud poco crítica de la información basada en la red y la mentalidad del cortar y pegar de la generación que ha crecido con las herramientas de edición en lugar del lápiz y el papel, o los retos que la brevedad de los mensajes de texto imponen a las reglas de gramática y ortografía, los docentes están en pleno derecho y hasta en la obligación moral de responder a estas nuevas tecnologías de manera crítica y hasta creativamente, pero no pueden ignorarlas si su objetivo es involucrar activamente a los nuevos aprendices en su propio proceso de aprendizaje.

5.2.2. Características del aprendiz de la era digital

El estudiante del siglo XXI ha sido etiquetado de diferentes maneras como miembro de la generación N (*net*), la generación Y, los estudiantes del milenio o los nativos digitales. Sin embargo, con el fin de cerrar la brecha generacional, se considera dentro de estos límites a todos aquellos aprendices nacidos a partir de 1982, y para quienes la tecnología está en el centro de su aprendizaje y de sus interacciones con la información (Rodgers, 2006). Rodgers (*Ibíd.*, 54) señala los siguientes como algunos de los rasgos de los aprendices del siglo XXI:

- Gravitan entre grupos sociales diferentes.
- Piensan que es “cool” ser inteligente.
- Ocupados con actividades extracurriculares.
- Identificados con los valores de sus padres más cercanos a ellos.
- Respetuosos de las convenciones y las instituciones sociales.
- Se sienten fascinados por las nuevas tecnologías.
- Se sienten cómodos con la diversidad étnica y racial.
- Son digitalmente alfabetizados, móviles experiencial y socialmente.
- Para ellos los ordenadores no son tecnología sino parte de su bagaje de vida.

- Sus mentes hipertextuales tienen sed de interactividad.
- Son buenos para leer imágenes visuales (aunque débiles en habilidades lectoras).
- Poseen fuertes habilidades visual-espaciales.
- Tienden al procesamiento paralelo y al descubrimiento inductivo.
- Buscan respuestas rápidas, lo que conlleva a periodos de atención cortos.
- Prefieren el trabajo en equipo, en el que la interacción con sus pares se dé en un ambiente estructurado para la flexibilidad.
- Desean ser involucrados en el aprendizaje a través de la exploración.
- Prefieren las actividades visuales y kinestésicas sobre las de lectura y escritura
- Quieren aprender cosas que realmente importan.
- Desean ser motivados a alcanzar sus propias conclusiones y encontrar sus propios resultados.
- Esperan que las herramientas tecnológicas que rutinariamente usan como internet, correo electrónico, mensajería instantánea, el *software* social y el móvil sean parte de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas características, además de los estándares de logro y desempeño de los maestros en la era digital, *The International Society for Technology in Education* ha desarrollado también algunos estándares teniendo en consideración las características propias del aprendiz digital. Tanto los estándares de los profesores como de los alumnos pretenden crear un mecanismo para que la integración de la tecnología en el currículo sea un proceso libre de dificultades y que le permita al maestro y al estudiante centrarse más que en la tecnología, en el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden.

Una educación para el aprendiz del siglo XXI debe procurar que los estudiantes desarrollen: i) la creatividad y la innovación; ii) la comunicación y la colaboración; iii) la investigación y la fluidez de la información; iv) el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones; v) la ciudadanía digital; vi) las operaciones y los conceptos tecnológicos. Las implicaciones de estos cambios ontológicos en los sujetos involucrados en la enseñanza afectan también a lo epistemológico y, por tanto, al replanteamiento de la forma en que se aprende y a los enfoques, métodos y teorías con las que se enseña, a la organización del currículo, al diseño y la implementación de actividades de aprendizaje, a la creación de ambientes de aprendizaje, así como a la forma en que se evalúa el aprendizaje y las prácticas pedagógicas. Aunque constantemente aparecen nuevas tecnologías, la integración de las tecnologías en los

procesos pedagógicos no es una práctica reciente. En su momento, tecnologías como el papiro, el papel, la tiza, lo impreso, los proyectores de opacos, los juguetes educativos y la televisión también fueron integrados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Beetham y Sharpe, 2007: 4). Sin embargo, las tecnologías digitales constituyen un nuevo contexto para el aprendizaje y la enseñanza por cuanto establecen un cambio de paradigma con impactos específicos y múltiples sobre la naturaleza del conocimiento en la sociedad, y, por lo tanto, en la naturaleza del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Abrams, Z. I. (2003). "The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German". En *Modern Language Journal*, 2(87), 157-167.
- ACTFL. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Disponible en http://www.actfl.org/files/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- ACTFL, A. C. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Disponible en [www.actfl.org: http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf](http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf)
- ACTFL, A. C. (1998). *ACTFL Performance Guidelines for k-12 Learners*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Beauvois, M. H. (1997). "Write to speak: The effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students". En J. M. (Ed.), *New ways of learning and teaching: Issues in language program direction*. Boston: Heinle y Heinle, 93-115.
- Beetham, H., y Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*. New York: Routledge
- Blanco Rodríguez, M. J. (2002). "El Chat: La conversación escrita". En *Estudios de Lingüística*, 16: 3-86.
- Botrel, J.-F. (2006-2007). *El hispanismo hoy y su trascendencia internacional*. En Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007
- Chapell, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge, New York: Cambridge U.P.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Falsgraf, Carl. (2007). *Foreign language Units for All Proficiency Levels*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education,(ISTE).
- FUNIBER, F. U. (n.d.). Formación universitaria IV. Fundación Universitaria Iberoamericana.
- GaDOE, Georgia Department of Education (n.d.). *Spanish Thematic Units*. Disponible en: <https://www.georgiastandards.org/Frameworks/pages/BrowseFrameworks/MLL-Spanish.aspx>
- Gutiérrez Ríos, Y. (2009). "La enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en educación media". En M. E. Rodríguez Luna, *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (35-52). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Jiménez Jiménez, J. C. (2006-2007). "¿Cuánto vale el español?" Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervante. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_05.pdf
- Johnson, D. M. (1995). "Classroom-Oriented Research in Second-Language Learning". En A. Omaggio Hadley, *Research in Language Learning. Principles, Processes, and Prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1-23.
- Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lomas, Carlos et al. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, H. (2006-07). *El Futuro del Español*. Anuario del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf
- Madrid, D. (1998). *Guía para la Investigación en el Aula de Idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Marcos-Marín, F. A. (2006-2007). *Español y lengua hispana en los Estados Unidos de América. Enciclopedia del español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_35.pdf
- McKeeman, L. A. (2012). "Using VoiceThread to Engage Students and Enhance Language Learning". En *The Language Educator*, 7(1): 54-56.
- Motteram, G.; y Sharma, P. (2009). "Blending Learning in a Web 2.0 World". En *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2): 83 – 96.
- Níkleva, D. G. (2008). "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas". En *Didáctica, Lengua y Literatura*, 8: 211-227.
- Núñez, M. P.; y Romero A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Payne, J. S.; y Whitney, P. J. (2002). "Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development". En *CALICO Journal*, 1(20).
- Payne, S. J. y Ross, B. M. (2005). "Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development". En *Language Learning and Technology*, 9(3): 35-54.
- Perez, L. (2003). "Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous". En *CALICO*, 1(21): 89-104.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. St. Paul, Minnesota: Paragon House.
- Project, T. N. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allan Press, Inc.
- Pufahl, I.; Rhodes, N. (2011). "Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools". En *Foreign Language Annals*, 258-288.
- Rodgers, M. (2006). "Teaching the 21st Century Learner". *22nd Annual Conference on Distance Teaching and Learning* (pp. 1-6). Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Roed, J. (2003). "Language learner behaviour in a virtual environment". En *Computer Assisted Language Learning*, 16 (2-3): 155-172.

Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/chapter2.cfm>

Stenhouse, L. (1987). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heineman Educational.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. New York: Longman.

Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second". En *CALICO Journal*, (2-3)(13): 7-26.

CAPITULO 4

FUNDAMENTOS REFERIDOS A LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1. Introducción

Acercarnos a la didáctica de la lengua oral, implica, en primer lugar, entender las características ontológicas y epistemológicas de la oralidad, sus semejanzas y diferencias frente a la lengua escrita y su especificidad como forma de comunicación humana; en segundo lugar, implica entender que su didáctica exige, igualmente, una diversificación metodológica, que depende de la perspectiva con que se aborde.

En el primer capítulo de este trabajo presentamos una delimitación terminológica entre L1, L2 y LE que, de manera general, nos permite entender las diferencias tanto conceptuales como didácticas que cada una de ellas implica. Por otra parte, en el capítulo dos, hemos realizado un abordaje epistemológico de la oralidad y la comunicación oral, para finalmente ponerla en perspectiva de su didáctica en el marco de los programas de ELE en Estados Unidos.

Desde el marco conceptual y contextual esbozado en los tres primeros capítulos, nos daremos ahora a la tarea de contextualizar la adquisición de competencias orales,

refiriéndonos específicamente al español como lengua extranjera, partiendo de los aspectos que involucran la programación de la enseñanza de lengua oral en contextos de enseñanza-aprendizaje en los Estados Unidos. Para ello, utilizaremos como marco conceptual los presupuestos de la enseñanza comunicativa y funcional de la lengua y su adaptación a los *Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XXI* propuestos por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Seguidamente describiremos los métodos y las estrategias pedagógicas que actualmente se implementan en las aulas, ya sea por sugerencia de los libros de texto adoptados, por las iniciativas curriculares de cada estado, como los *Georgia Performance Standards (GPS)*, o por inclinaciones y preferencias didácticas de los docentes de lenguas extranjeras. Finalmente contextualizaremos el sentido didáctico de este trabajo de investigación analizando el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la didáctica de las destrezas orales.

Enlazando los principios generales sobre la lengua, el aprendizaje, la comunicación y la didáctica de las lenguas abordadas anteriormente, entenderemos el aprendizaje de la lengua no solo como la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino sobre todo, como la apropiación del sistema sociocultural implicado en la lengua que se aprende. El concepto de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) introdujo un nuevo marco comunicativo en la enseñanza de segunda lenguas que fue ampliado más adelante por otros autores (*cf.* Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell, 1995), añadiendo otras competencias o subcompetencias como la discursiva, pragmática, textual, social, funcional, entre otras. La multicompetencia ha tenido como una de sus repercusiones más definitivas el hecho de que, desde el marco de la didáctica se ha tenido que elaborar un sistema coherente de conceptos y principios y un modelo de actuación, también denominado *modelo didáctico*. La acción didáctica parte de la selección de unos objetivos y contenidos apropiados para el logro de tales objetivos y se concreta en una metodología, traducida en unas propuestas acerca de las actividades de clase conducentes al logro de los objetivos/contenidos seleccionados (Susó López y Fernández Fraile, 2001).

2. La competencia oral en la enseñanza del español como lengua extranjera

Enseñar el español como lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa y funcional implica el diseño de un programa de lengua oral que permita que los aprendices vayan más allá del dominio de las estructuras lingüísticas y sean capaces de utilizarlas para comunicar significados en situaciones reales (Núñez, 2004: 22):

“Si existe un objetivo común entre la pedagogía de la lengua materna y la de la lengua extranjera, es que las dos se deben enfocar en conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente en la mayor cantidad de contextos posibles y que valoren la importancia social, académica y personal de tal comunicación”.

Esta perspectiva comunicativa de la enseñanza de la lengua oral la comparten tanto los actuales programas curriculares de español lengua materna como los de español como lengua extranjera; sin embargo, el punto de partida en el que se bifurcan los caminos de una u otra radica en la determinación del conocimiento lingüístico y sociocultural con el que cada uno de los aprendices en los dos contextos señalados llega a la instrucción formalizada de la lengua hablada.

En el caso de los aprendices de L1, los niños acceden a la escuela con una cierta competencia oral en español que les permite comunicarse, aunque de manera limitada. El uso de la lengua responde a necesidades de socialización y su enseñanza se orienta, por un lado, al desarrollo del razonamiento y la reflexión requeridos para el aprendizaje de contenidos en las diferentes áreas curriculares, por otro, al logro de su éxito en la vida personal, escolar y laboral. De allí que en los programas que favorecen la enseñanza comunicativa del español como lengua materna, los objetivos se dirijan hacia la mejora de la competencia discursiva oral en diversos aspectos, como los siguientes mencionados por Núñez en su modelo de enseñanza de lengua oral (*Ibíd.* 22): coherencia, corrección fonético-fonológica, morfosintáctica y léxico-semántica, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía y actitudes, entre otras.

Para el caso de los programas de lengua hablada en contextos de ELE, los objetivos no son diferentes, pero poseen una dimensión distinta y unos niveles de aproximación a la lengua y a sus usos diferentes. Así, se ha de partir del hecho de que en la mayoría de los casos, los aprendices de ELE acceden a los programas de lengua, sin un conocimiento previo o con un dominio precario de la lengua, es decir, no existe una competencia comunicativa por mejorar, sino una competencia comunicativa por desarrollar. De aquí que el trabajo sobre la lengua oral deba hacerse sobre aspectos puntuales de la lengua y de manera graduada de acuerdo con el grado de competencia y desempeño que va desarrollando el aprendiz. Estos aspectos tienen que ver con el trabajo explícito sobre contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos, culturales y sociales que deben hacerse evidentes dentro de la programación curricular pertinente.

En definitiva, el objetivo primordial del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras es la de aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de comunicación (Cenoz-Iragui, 2004: 462).

Para Littlewood (1998: 1), “uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa”. Aunque queda clara esta definición, hemos de señalar que, en el caso del hablante nativo, existe un conocimiento intuitivo de los procedimientos lingüísticos que ha adquirido, por lo general, a través de su interacción con su entorno familiar, social, escolar y/o laboral, los cuales le permiten producir nuevas frases o combinaciones, y hasta aventurarse en nuevas construcciones. No obstante, el aprendiz de la lengua extranjera debe acercarse a estos conocimientos de manera menos intuitiva, es decir, más explícita o consciente. Esta situación hizo que la lingüística teórica tuviera una influencia desproporcionada en el campo de la enseñanza de lenguas, lo cual implicó que este punto de vista estructural ganara prestigio desde los comienzos de la renovación de los enfoques y métodos de la lengua extranjera, y, que aún tenga vigencia en los programas y textos escolares.

La consideración de la competencia comunicativa como objetivo primordial del aprendizaje de lenguas extranjeras lleva a la consideración de otros criterios que van más allá del acervo lingüístico de la lengua: el de eficacia comunicativa y el de adecuación al contexto (Martín Peris, 2004: 474). El eje del trabajo pedagógico en el aula de lengua extranjera debe ser favorecer la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la inclusión en los planes curriculares de las distintas subcompetencias que la integran: gramática, léxico-semántica, sociocultural, pragmática, discursiva y estratégica.

La enseñanza comunicativa de idiomas, según Littlewood (1998), debe incorporar los siguientes aspectos: a) punto de vista estructural; b) punto de vista funcional; c) estrategias de interpretación de la lengua en su uso real, la comprensión de los significados funcionales; d) la expresión de significados funcionales, y e) la comprensión y expresión de significados sociales. A partir de estos aspectos, Littlewood (*Ibíd.*, 5) propone cuatro campos de habilidad los cuales constituyen la competencia comunicativa de una persona y que, según el autor, deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras y que resumimos a continuación (Littlewood, 1998: 5):

- El alumno debe desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible a fin de expresar el mensaje que intenta transmitir.
- Debe ser capaz de distinguir entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que las mismas realizan. En otras palabras, los elementos que controla como parte del sistema *lingüístico* también se han de entender como parte de un sistema *comunicativo*.

- El estudiante ha de ser capaz de desarrollar habilidades y estrategias que le permitan comunicar significados de manera eficaz en situaciones concretas y solucionar los fallos usando un nivel de lengua diferente.
- El estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas que usa y tratar de usar formas aceptables en general, evitando que sean potencialmente ofensivas dependiendo de las situaciones comunicativas.

Estos presupuestos del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de lenguas extranjeras es la base misma que sustentan los Estándares promovidos por *The National Standards in Foreign Language Education Project* (1996: 36):

“Knowing a Language means controlling the linguistic system (the syntax, morphology, phonology, semantics, lexis) of a Language. It also means being able to access the pragmatic, textual, and sociolinguistic aspects of a language, including how to use the language to achieve communicative goals in ways that are appropriate to a particular cultural context.”

Desde estos presupuestos, el enfoque comunicativo y funcional de la lengua propone el trabajo sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral de una manera gradual en la que los contenidos se enseñen de manera progresiva, desde un hablar/escuchar espontáneo a otro planificado, y desde el uso de expresiones cotidianas, fijas y aprendidas a la expresión de ideas y sentimientos más complejos. Para ello se propone como más ajustada y coherente la secuenciación basada en las funciones comunicativas.

Matte Bon (2004: 811) define los *contenidos funcionales* como los “diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados *funciones*): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc”. Con frecuencia el término *funcional* va asociado con *nocional*, término con el cual y según el autor, suele referirse a las diferentes nociones generales y específicas que tendrá que manejar el discente de lengua extranjera, tales como tiempo, espacio, etcétera.

Aunque, como señala Matte Bon (*Ibíd.*, 812), el término funcional ha sido utilizado tanto en la lingüística como en la didáctica con múltiples sentidos, el más extendido dentro de la clase de idiomas, es “el uso del término *función* con el adjetivo *comunicativa*.”, acepción que se relaciona con los enfoques *nociofuncionales*¹ extendidos tanto por los proyectos de difusión de las lenguas extranjeras promovidos por el Consejo de Europa, como por *The National Standards in Foreign Language Education Project* de

¹ Véase primer capítulo de este trabajo.

los Estados Unidos (Alcaraz Varo y Martínez Linares, 1997: 259, citados por Matte Bon, 2004: 812):

“En el aprendizaje de lenguas extranjeras el término función comunicativa se emplea para aludir a los usos y fines del lenguaje dentro de la comunicación humana, recogidos en forma de repertorios, con el fin de construir sílabos o programas didácticos comunicativos, esto es no formales [...] en este sentido función se opone a forma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, la expresión del agrado o desagrado, la petición de información, la expresión de indiferencia, etcétera.

A partir de los años setenta la lengua hablada ha ido cobrando una importancia cada vez mayor en la enseñanza de idiomas modernos, gracias entre otras, al desarrollo del proyecto *Modern Languages* del Consejo de Europa, aunque, como señala Wilkins (1972: 82) paradójicamente, estos cambios han afectado más a los métodos que a los contenidos enseñados. Es normal, por ejemplo, ver que, pese a la adopción de un enfoque comunicativo en los programas curriculares, todavía se definen las unidades de aprendizaje en términos de criterios gramaticales, respondiendo a un enfoque psicolingüístico más que comunicativo.

Aunque el enfoque nociofuncional propone una definición distinta de los contenidos a partir de criterios morfosintácticos o temático-funcionales, sin embargo el hecho de organizar el sílabo en torno a estos criterios no garantiza su éxito si no se incorporan actividades y prácticas que reflejen la realidad de la lengua y sus usos. Para Matte Bon (2004: 821), algunas de las ventajas de la adopción del enfoque nociofuncional para el análisis de la lengua y la determinación de los objetivos y de los contenidos de los cursos, es que “este tipo de enfoque nos ha llevado a observar con atención la lengua hablada de manera natural en diferentes contextos y registros, para conceptualizar lo que se dice realmente al llevar a cabo cada acto”.

De acuerdo con este autor (2004:822) el uso del enfoque nociofuncional beneficia el desarrollo de las destrezas orales particularmente porque:

- a) Ayuda a aprender a hablar con fluidez y prepara la comprensión por cuanto hace hincapié en el desarrollo natural de la interacción ayudando al aprendiz a entender la lengua hablada en sus diferentes manifestaciones. En cuanto a la comprensión, ayuda a que el oyente se prepare para oír lo que es probable que se le diga en un determinado contexto.
- b) Permite integrar mejor la cultura que va asociada con los diferentes comportamientos, por cuanto da la posibilidad de analizar esos comportamientos

a medida que se van afrontando las manifestaciones lingüísticas de los diferentes actos. Además, permite dotar al aprendiz de claves para la interpretación de las reacciones de los demás y para reflexionar sobre las posibles incomprendiones que puedan surgir.

- c) Dota de herramientas para entender el sentido añadido de los enunciados.
- d) Da mayor flexibilidad de los objetivos y contenidos a los programas de lengua.
- e) Abre nuevas perspectivas para la gramática, integrándose de manera más natural y dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cualquier caso, queda de manifiesto que la evolución en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras trae consigo una nueva conciencia de que, como afirma Gutiérrez Ordóñez (2004: 534):

“Hablar no consiste solamente en articular enunciados gramaticales y de que el proceso de aprendizaje de una lengua no se limita al estudio de las reglas morfológicas, sintácticas, a la adquisición de léxico, ni a la automatización de estructuras que otorgaban mayor fluidez en la expresión y en la comprensión de nuestras comunicaciones”.

Se puede afirmar así que, como sostiene Amparo Tusón (2006), si se quiere abordar el estudio de la oralidad desde la didáctica en el aula que debemos plantearnos tres aspectos fundamentales:

“En primer lugar, es necesario que indagemos las características de los usos lingüístico-comunicativos de nuestros estudiantes dentro y fuera de la escuela. En segundo lugar, hemos de ser capaces de observar, describir, y analizar el uso que de la palabra se hace en las aulas (no solo en la de lengua) y (particularmente) el uso lingüístico y comunicativo que hacemos quienes enseñamos, ya que queramos o no, estamos siendo modelos de uso verbal. En tercer lugar hemos de plantear seriamente y de forma explícita cuáles son nuestras actitudes, valores y objetivos respecto de los usos orales en el aula (y fuera de ella).”

Enseñar lenguas, por lo tanto, trasciende las fronteras de la gramática y la lingüística, hacia la interacción oral que tiene lugar en la clase, es decir, hacia una nueva deontología comunicativa que implica, además de un saber lingüístico, un saber pragmático de la lengua, en el que las producciones comunicativas se inscriben como práctica social construida en una relación dialéctica entre la lengua y el contexto de uso.

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999: 29), si bien la modalidad oral comparte con la escritura algunas funciones sociales –por ejemplo, ambas sirven para pedir y dar información–, la función social básica o fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. El habla es en sí misma una acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar comida, hasta las más comprometidas como declarar nuestro amor o pedir trabajo.

La interacción oral en el aula de ELE debe, por lo tanto, garantizar una comunicación con fines reales que rebase los fines puramente pedagógicos y se revista de cotidianidad, realismo y verosimilitud. La práctica oral en el aula de lenguas extranjeras debe fomentar sobre todo el desarrollo de la competencia pragmática, es decir, el uso de la lengua contextualizada en la que se tienen en cuenta elementos fundamentales tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

De ahí que una didáctica de la lengua oral deba partir de la noción de comunicación como acción y como interacción. Con la lengua llevamos a cabo acciones y además interactuamos, esto es lo que hay que potenciar en la clase de lengua, la posibilidad de que el hablante interactúe eficazmente (Casales, 2006), es decir, desarrolle una competencia pragmática, entendida esta como la capacidad o saber cultural que adquiere un hablante para usar adecuadamente una lengua en situaciones comunicativas determinadas.

Para el aprendizaje de lenguas extranjeras, la competencia pragmática ha de permitirle usar la lengua que aprende de manera comunicativa adecuándola al interlocutor, al espacio, al tiempo, a las intenciones, a las metas, a las normas reguladoras, a los canales que utiliza para comunicarse, etcétera. En otras palabras, el desarrollo de la competencia pragmática permite que el hablante utilice situacionalmente la lengua que aprende y con la que intenta comunicarse. La competencia pragmática se manifiesta en la acción verbal del hablante, permitiendo que la interacción comunicativa se realice de manera exitosa.

De acuerdo con el *Marco de Referencia Europeo* (Consejo de Europa, 2002:153) la competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la ironía y la parodia.

Las interacciones orales se realizan en situaciones comunicativas que están más condicionadas que las escritas por aspectos que se relacionan con el tipo de interlocutores, con las relaciones entre ellos, con la intención y la finalidad del que debe

hablar, con su formación y su conocimiento del mundo, lo cual implica que el aprendiz de la lengua tenga de aprender estrategias específicas de comportamiento comunicativo que no sólo afectan su actividad verbal sino su comportamiento psicológico, su socialización y su conocimiento del mundo, y que, por otra parte implican códigos no verbales, como el gestual, y rasgos paralingüísticos como la voz y la entonación. En la base del discurso oral del aprendiz de una lengua deben tener lugar actos de habla que dependen de la intención de la emisión y que se adecuen a cada componente de la situación comunicativa.

La competencia pragmática encuentra su realización en los intercambios orales que se presentan en las variadas y diferentes situaciones comunicativas en las que los individuos se ven diariamente involucrados y que van desde los más espontáneos hasta los más formales o institucionalizados y en los que confluyen muchos elementos de diverso carácter que pueden influir de manera decisiva en el buen o mal funcionamiento de la interacción (Calsamiglia, 1999: 46).

Hablar como acción socializadora implica por lo tanto, además del conocimiento del código lingüístico llamado *lengua*, el control de aspectos tales como el contenido informativo de lo que se habla y de la situación, con lo que el aprendizaje de una lengua no puede verse reducido al conocimiento estructural de la lengua, sino que debe expandirse al funcionamiento psicosocial de la misma, con el fin de lograr que el aprendiz desarrolle la habilidad de usar la lengua adecuadamente y se hagan cada vez más consciente de los aspectos culturales y de las relaciones sociales que se formalizan, así como del sistema de valores que se expresa a través de los usos sociales de la lengua que aprende. La pragmática hace explícito que los actos de comunicación y los signos con los que se realizan están cargados de valores, por lo que la comunicación, como relación humana, depende también del sistema volitivo que poseen los interlocutores.

Una clase de lengua que promueva el desarrollo de la competencia pragmática, es decir, una competencia comunicativa de cuño contextualizada social y culturalmente, ha de considerar el trabajo puntual sobre los enunciados sobre el corpus léxico, prestar atención al uso oral coloquial y a los actos de habla, a la construcción compartida del sentido sobre la traducción de significados, a elementos importantes del discurso tales como la adecuación, coherencia y cohesión, a principios los principios de cooperación, cortesía, turnos de habla, implicatura, inferencias, relevancia, variación, diversidad lingüística, todo esto sumado a los aspectos no verbales, verbales y paraverbales de la oralidad como el comportamiento kinésico, proxémico y cinésico, la voz y la vocalización, la fluidez, la pronunciación, la entonación, etcétera.

Aunque desde el campo de análisis del discurso, se tienda a establecer una diferencia epistemológica entre competencia pragmática y competencia discursiva, en el campo de la didáctica de segundas lenguas se alude a una u otro, en referencia a lo

mismo, es decir, a la capacidad del hablante para dirigir y estructurar el discurso, ordenar frases en secuencias coherentes y organizar el texto (oral o escrito) según las convenciones de una comunidad determinada.

Siendo el diálogo o la conversación la manifestación más típica de la oralidad, la clase de lenguas debe fomentar el discurso tanto dialógico como monológico, de modo que el aprendiz tenga la oportunidad no solo de desarrollar su capacidad expresiva sino de conocer las fórmulas rituales específicas de cada grupo cultural o de cada tipo de evento o situación comunicativa. Como indica Calsamiglia y Tusón (1999: 64) saber iniciar y terminar una interacción de forma adecuada a las expectativas que generan los diferentes tipos de eventos dialogales supone un grado de competencia comunicativa oral elevado, que solo se logra con la exposición continua del aprendiz a estas situaciones comunicativas.

Brown y Yule (1983) realizaron una distinción –de gran interés para la didáctica de la lengua oral– entre el uso interaccional y el uso transaccional del lenguaje que la didáctica de lenguas ha incorporado como prácticas pedagógicas diferenciadas y con consecuencias para el aprendizaje. De acuerdo con los autores mencionados, en la conversación transaccional el lenguaje se utiliza para transmitir información o discutir contenidos, lo cual implica que en clase de lenguas el lenguaje se use para generar intercambios verbales y no verbales entre los docentes y estudiantes en los que se requiere la negociación de significados. En la conversación interaccional, en cambio, se emplea el lenguaje para desarrollar y mantener una relación social o para la expresión de uno mismo, lo cual posibilita que el aprendiz de lenguas tome conciencia de las normas de conversación específica de la cultura, contribuyan a la cooperación comunicativa y eviten contenidos conversacionales.

Abordar el discurso oral desde una perspectiva didáctica, implica observar el discurso del aula desde tres aspectos: a) el funcionamiento de la comunicación en clase, b) cómo se produce el discurso oral en clase; c) en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua.

En clase de lenguas coexisten distintos discursos que se distinguen básicamente en función de tres aspectos:

- 1) El medio. El discurso puede materializarse a través de dos medios: el medio oral y el medio escrito, dando lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura. De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999: 27-28) la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano, se produce con diferentes órganos del sistema respiratorio, los labios, la lengua, las fosas nasales, también con el movimiento de los ojos y otros movimientos corporales, así como las vocalizaciones. Por su parte, la modalidad escrita es un invento del ser humano,

utiliza como soporte elementos materiales como la piedra, el papel o la pantalla del ordenador.

- 2) El origen. Para Llobera et al (1995:17-38) existen dos tipos de discurso en la clase de lengua extranjera con orígenes distintos:
 - a) Discurso aportado. Se trata del discurso grabado o escrito organizado previamente al desarrollo de la clase y proporcionado casi exclusivamente por el profesor.
 - b) Discurso generado. El discurso genuino producido por el profesor y los alumnos, generado a partir de la realización de actividades didácticas.

Si bien es cierto que los enfoques tradicionales sobre la enseñanza de lenguas tienden a resaltar la importancia de la comunicación transaccional y a privilegiar el discurso aportado, no obstante, en los últimos años se ha ido concediendo más espacio en el aula a la interacción tanto humana, es decir, entre el profesor y los alumnos, o entre los alumnos y sus pares, o entre los alumnos y los medios de soporte tecnológico como los ordenadores.

El desarrollo de la competencia pragmática como un elemento esencial de la adquisición de la competencia comunicativa en L1 y L2 propone como un objetivo global para la enseñanza-aprendizaje de la lengua hablada, conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente en la mayor cantidad de contextos posibles y que valoren la importancia social, académica y personal de la comunicación.

3. Un modelo de competencia oral para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera basado en niveles de progreso

El establecimiento de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación para una didáctica de la lengua hablada oral requiere como premisa un modelo de competencia discursiva oral que, en el caso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, debe incorporar los elementos pertinentes al discurso oral en general, adaptados a las necesidades comunicativas de los aprendices, a sus progresos en el aprendizaje de la lengua y a sus situaciones particulares de aprendizaje y uso de la lengua.

Núñez (2003) en una adaptación de los presupuestos de Coseriu (1992) propone un modelo de competencia discursiva en lengua materna que sirve como base para propuestas de trabajo sobre la comunicación oral en ámbitos socioculturales específicos. De esta forma, la investigadora elabora un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el que define las distintas categorías y

subcategorías que se proponen como componentes de la competencia discursiva oral y que adoptamos como válido para el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas categorías son:

- a) *Coherencia*. Se refiere a la congruencia temática o relacional del texto. Según Coseriu (1992), la coherencia de un texto ha de ser observada en dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo. La primera se refiere a un saber regido por principios generales del pensamiento, por lo tanto, común a todas las lenguas y que permite aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente. En cuanto a la construcción del discurso, se contempla como un saber que se basa en el saber general sobre las cosas y que nos permite aceptar o rechazar lo dicho por ser congruente o incongruente.
- b) *La corrección fonético-fonológica, morfosintáctica y léxico semántica*. Para Núñez, con esta subcompetencia se trata de lograr en los alumnos una progresiva maduración en la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua, para la cual habrá que promover la reflexión lingüística explícita buscando regularidades, analizando los errores, deduciendo reglas, en general podríamos decir que manipulando y observando la conducta comunicativa propia y la de los demás.
- c) *La adecuación*, a través de la cual el aprendiz avanzará en escoger de entre todas las posibilidades que ofrece la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación, al tema y de acuerdo con las características del o los interlocutores.
- d) *La cohesión*, es decir, el dominio de los mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos mediante los cuales se articula la información en el texto.
- e) *La cooperación*, concepto desarrollado por Grice (1975), para quien los intercambios comunicativos están gobernados por principios de buena conducta comunicativa. Mediante este principio, el hablante busca que su participación en la interacción sea la requerida para la finalidad o la dirección de la misma buscando sobre todo la *pertinencia* (Sperber y Wilson, 1986)² y la *claridad*. En aras de una mejor comprensión del funcionamiento de este principio, Grice lo desglosa en cuatro máximas: (i) máxima de cantidad, decir lo justo; (ii) máxima de cualidad, ser sincero; (iii) máxima de relación, ser relevante; (iv) máxima de modo o manera, ser claro.

² La teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson (1986) se centra en la forma en que se producen las inferencias a partir de las distintas manifestaciones de lo implícito: sobrentendidos, figuras de contenido (metáforas, metonimias, etc.), actos de habla indirectos y las tautologías, paradojas, evidencias, etc. A través de este principio de relevancia el emisor intenta que su acto de comunicación sea lo más pertinente posible de acuerdo con la situación de forma que el receptor lo interprete adecuadamente con el mínimo costo posible de procesamiento.

Estas máximas aportan información relevante para el diseño de instrumentos de intervención didáctica y de evaluación de la competencia oral.

- f) La *cortesía* alude a la imagen que tenemos de nosotros mismos y de las personas con quienes interactuamos en una situación concreta, así como los territorios de los distintos interlocutores. El respeto a tal imagen se refleja a través de fórmulas y expresiones verbales y no verbales que marcan la distancia o diferencia social que puede existir entre el emisor y receptor (denominado la deixis social). El uso de las fórmulas sociales de cortesía garantiza las buenas relaciones así como la adecuación y eficacia de los mensajes. En la enseñanza de lenguas extranjeras la deixis social constituye un aspecto muy importante que debe ser incorporado en las prácticas comunicativas de la clase.
- g) Las *actitudes* están en estrecha relación con la motivación y, por lo tanto, con el éxito o fracaso del desarrollo de la competencia discursiva oral del aprendiz. Se enfoca hacia el respeto por lo que los interlocutores dicen, el esforzarse por comprender a los demás, mostrar interés por corregir los errores y buscar estrategias para mejorar las capacidades orales, valorar la importancia social y personal de hablar con propiedad y corrección, etc.

Aunque la competencia discursiva oral haya sido tradicionalmente menos atendida en el aula, frente a la escrita, se han ido generando modelos de intervención didáctica como el anteriormente descrito, que viabilizan la enseñanza explícita de lo que Alonso Belmonte (2004) define como características estilísticas, textuales y pragmáticas propias del discurso oral. Para ello, es necesario que en el diseño curricular se incluya el desarrollo de la competencia oral y se explicita en la elaboración de objetivos y contenidos y, en el diseño de actividades de práctica y evaluación de esta competencia.

Si bien existe un clamor general por parte de lingüistas, investigadores, docentes y didactas para poner de manifiesto el mal uso que se hace de la lengua materna, especialmente en el nivel oral, el panorama en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras no es muy alentador, tampoco. La posición actual de la comunicación oral en el marco de los programas de lenguas extranjeras sigue presentando ciertas incertidumbres. N. Spada (1990: 30) después de realizar un estudio en el que analiza las diferencias en los programas de enseñanza de segundas lenguas, advierte que incluso los programas denominados comunicativos proporcionan oportunidades limitadas para que los estudiantes practiquen la comunicación oral. Sin embargo, algunas circunstancias particulares como el contacto de lenguas o el aumento de oportunidades de comunicación en la lengua meta por fuera del aula, la importancia internacional que la lengua española ha ido adquiriendo, incrementan la necesidad de que la comunicación oral sea considerada pedagógica y didácticamente en los cursos de lengua.

El objetivo global para la enseñanza-aprendizaje de la lengua hablada, tanto en la L1 como en lenguas extranjeras, se comparte sin discusión: conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente en la mayor cantidad de contextos posibles y que valoren la importancia social, académica y personal de tal comunicación (Núñez, 2004: 22). Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con la lengua materna, en el caso de las lenguas extranjeras los aprendices, por lo general, llegan a la escuela con un total desconocimiento de la lengua o, en el mejor de los casos, con una competencia comunicativa muy incipiente, lo cual implica que el maestro debe prestar igual atención al trabajo sobre cada uno de los componentes que permiten la adecuada adquisición de la competencia comunicativa, entendida esta como una capacidad que no solo le permite al aprendiz hacerse comprender y sobrevivir en la vida cotidiana, sino que, además, debe permitirle producir diferentes géneros de discursos y adaptarlos a las situaciones comunicativas en las que se expresa.

El trabajo en el aula debe dirigirse, por lo tanto, a mejorar la competencia discursiva oral en diversos aspectos, determinados por el modelo de competencia oral elegido, y en distintos niveles que han de identificar el grado de progreso que el aprendiz va desarrollando en la lengua meta. Al respecto resultan interesantes las aportaciones del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), el programa de lenguas del Instituto Cervantes y los estándares y directrices de desempeño de la *Asociación americana para la enseñanza de Lenguas Extranjeras* (ACTFL).

Partiendo de los principios organizativos de los *Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras* (*Standards for Foreign Language Learning in the 21st century, 1999*), la ACTFL (1998) ha desarrollado unas directrices de desempeño para los alumnos de grados K a 12 (*ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners*). Estas directrices se han organizado con el fin de describir el uso de la lengua caracterizado según tres modos de comunicación: *interpersonal*, *interpretativo* y *presentacional*.

El modo interpersonal está caracterizado por la negociación activa de significados entre los individuos. Los participantes de la comunicación se observan y se monitorean unos a otros con el fin de ver de qué manera sus significados e intenciones están siendo comunicados. Los ajustes y clarificaciones pueden hacerse mutuamente. Como resultado, existe una gran probabilidad de alcanzar el objetivo de la comunicación exitosa en este modo más que en los otros dos. Aunque el discurso prototípico del *modo interpersonal* es la conversación, no obstante, las dimensiones interpersonales y negociadas pueden realizarse mediante otros tipos de discursos como el intercambio de correos electrónicos.

El modo interpretativo se centra en la interpretación cultural apropiada de significados que ocurren en formas escritas y orales cuando no hay formas de una negociación activa de significados con el escritor o el hablante. Tales formas de lectura o

escucha “en una vía” incluyen la interpretación cultural de textos, películas, programas de radio o televisión, y conferencias. Interpretar el significado cultural de textos orales o escritos debe distinguirse de la noción de lectura y escucha comprensiva, en la que el término alude a la comprensión de un texto desde la perspectiva mental americana. En otras palabras, la interpretación difiere de la comprensión en que la primera implica la habilidad de “leer o escuchar entre líneas”

El modo presentacional se refiere a la creación de mensajes de manera que se facilite la interpretación por parte de miembros de otra cultura y en la que no hay oportunidad directa para la negociación activa de significado entre los miembros de las dos culturas existentes. Como ejemplos se podrían mencionar la producción de reportes y artículos o la presentación de una conferencia. Estos ejemplos de comunicación en una vía requieren un conocimiento sustancial de la lengua y la cultura desde el principio, ya que el objetivo es asegurar que los miembros de la otra cultura, la audiencia, tenga éxito leyendo y escuchando entre líneas.

Estos tres modos de comunicación, por lo tanto, proporcionan un principio organizador para describir el desempeño comunicativo de los aprendices de la lengua y se traduce en los niveles de criterio denominados *inicial*, *intermedio* y *pre-avanzado*. Estos niveles también reflejan los descriptores de la lengua establecidos por los lineamientos de desempeño (*performance*) de la ACTFL (*ACTFL Proficiency Guidelines*). En general podríamos sintetizar los objetivos y la organización interna de estos lineamientos de la siguiente manera:

- Describen el nivel de destreza o competencia lingüística de los aprendices de lenguas comprendido entre el grado K (kínder) y el grado 12, en programas de lenguas basados en estándares.
- Describen la producción lingüística para los estudiantes que comienzan la instrucción en distintos niveles de entrada.
- Están inspirados por los lineamientos de competencia de la ACTFL (*ACTFL Proficiency Guidelines*) y por los *Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Standards for Foreign Language Learning)*.
- Están organizados de acuerdo con tres modos de comunicación: a) *interpersonal (interpersonal)*, b) *interpretativo (interpretive)*, y c) *expositivo (presentational)*; tres niveles de criterio: a) *aprendiz inicial (k-4, 5, 5-8, 9-10)*, b) *aprendiz intermedio (K-8, 7-12)*, y c) *aprendiz pre-avanzado(K-12)*; y, seis dominios de habilidad:
 - a. *Comprensibilidad*. Tiene que ver con la habilidad y capacidad del aprendiz para hacerse entender.
 - b. *Comprensión*. Se refiere a la habilidad del aprendiz para comprender

- c. *Control de la lengua*. Se refiere al grado de corrección de la lengua usada por el estudiante.
- d. *Vocabulario*. Alude a la extensión y aplicabilidad del vocabulario que posee el estudiante.
- e. *Conciencia cultural*. Se refiere a la manera en que el aprendiz refleja el conocimiento cultural que posee en el uso de la lengua.
- f. *Estrategias de comunicación*. De qué manera el estudiante mantiene la comunicación.

4. Enfoques, métodos y metodologías que favorecen el desarrollo de la competencia oral

El diseño de tareas de lengua oral desde una perspectiva comunicativa y funcional debe generarse como un acto integrador en el sentido de que permitan abordar la enseñanza de procedimientos y actitudes y que a través de ellas se practiquen una o varias habilidades comunicativas concretas, la mayoría de las cuales se relacionarán a su vez con una o varias funciones. Con la extendida aceptación de la perspectiva funcional-comunicativa dentro de la comunidad de didactas de lenguas extranjeras, han surgido nuevas propuestas metodológicas que tienen como objetivo cumplir con las condiciones de tal perspectiva, entre las que se destacan las siguientes:

- Aprendizaje basado en tareas (*Task-based Learning*)
- Aprendizaje basado en proyectos (*Project-based Learning*)
- Aprendizaje basado en la red (*Web-based Learning*)

4.1. La enseñanza de lenguas mediante tareas y las destrezas orales

Una de las definiciones clásicas de tarea es la establecida por Nunan (1989: 10) como "[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma". Como lo señala Nunan, el creciente interés por las tareas tiene sus orígenes en el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y, por lo tanto, es allí donde se anclan los presupuestos pedagógicos y metodológicos que definen su papel dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Para que una actividad de clase pueda ser identificada como tarea debe cumplir los siguientes requisitos, según Martín Peris (1999: 29): debe ser una actividad representativa de procesos de comunicación de la vida real, identificable como unidad de actividad en el aula, dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Junto al concepto básico de tarea, entendida como tarea comunicativa y meta del trabajo en el aula, surge una primera distinción en Nunan y otros autores como Long o Zanón, entre este tipo de tareas y aquellas denominadas *pedagógicas* o *posibilitadoras*, cuyo objetivo es lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, funcionales...) necesarios para realizar las tareas comunicativas, pero que no poseen todas las características de éstas.

A partir de esta diferenciación básica aparecen posteriormente otras clasificaciones que especifican variados tipos de tareas y que dificultan la comprensión de este concepto, haciendo incluso pensar que cualquier actividad del aula puede ser considerada una tarea. Nos puede servir de ejemplo una clasificación que proporciona Martín Peris (1999: 27), quien las clasifica con arreglo al siguiente patrón:

a) Por el objetivo que persiguen, que puede pertenecer a cuatro ámbitos:

- Tareas de comunicación.
- Tareas formales (capacitación del alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas).
- Tareas socioculturales
- Tareas de aprendizaje (desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, etcétera.).

b) Por su estructura y extensión:

- Tareas sencillas.
- Tareas complejas (incluyen varias subtareas).

c) Por su autonomía con respecto a otras actividades:

- Tareas finales: representan el final de un ciclo más o menos largo.
- Tareas capacitadoras: previas a la tarea final.
- Tareas derivadas: concebidas como consecuencia de la evaluación final.

Por otra parte, Martín Peris (1999: 27) menciona respecto de la tipología de las tareas que “se ha llegado a establecer determinadas tipologías de tareas, según la clase de interacción que estas promueven y según las repercusiones que esas tareas tienen en el aprendizaje, distinguiéndolas así: tareas de naturaleza procedimental o interpretativa, abiertas o cerradas, tensas o flojas, heterorreguladas (por el profesor) o autorreguladas,

de vacío de información o de vacío de razonamiento, de una dirección o de dos direcciones. Otro tipo de clasificación es la que hacen Ribé y Vidal (1993) mencionadas por Martín Peris en las que las tareas son denominadas como tareas de primera, segunda o tercera generación.

De acuerdo con Zanón (1999:16) la enseñanza mediante tareas no es un método, sino una propuesta evolucionada del enfoque comunicativo. Se proyecta como una evolución de los programas gramaticales y de los nocifuncionales, por cuanto su objetivo es fomentar el aprendizaje de la lengua mediante el uso real de la lengua en el aula. La enseñanza mediante tareas nace como una propuesta innovadora en el diseño comunicativo de lenguas en la que la tarea comunicativa se constituye en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo final es el logro de la competencia comunicativa, mediante la incorporación de la realidad en la clase. Su impacto en el campo de la metodología ha llenado vacíos existente, convirtiendo las tareas en elementos centrales en la elaboración de programas. Este autor sugiere tres variantes en la enseñanza mediante tareas: las tareas, las simulaciones y los proyectos. Cada uno implica un grado específico de participación y toma de decisiones por parte del aprendiz.

Las tareas se definen como planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final. La simulación tiene como objetivo establecer un marco de actuación para los alumnos en la clase en torno a un tema; guiados por el profesor, los alumnos crean y asumen los papeles y elementos cotidianos de los diferentes personajes que habitan el contexto simulado. Los proyectos implican de forma personal a los alumnos en todas las fases del mismo.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al, 2008: 195), en el marco de la propuesta de enseñanza por tareas se puede definir una tarea como “una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella” y que poseen las siguientes propiedades: i) tiene una estructura pedagógicamente adecuada; ii) está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos, y iii) requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido (atención al significado) de los mensajes, les facilita al mismo tiempo ocasión para atender a la forma lingüística y momentos para ello.

Mediante el diseño de tareas para la clase comunicativa, Nunan (1996:10) propone que el alumno centre la atención de su aprendizaje en el significado más que en la forma, a partir de actividades que le son significativas, relevantes, negociadas y que promueven el trabajo cooperativo, la integración de destrezas y el aprendizaje consciente, responsable y autónomo.

Las tareas han reemplazado a las funciones en tanto se proponen como las unidades a partir de las cuales se articula un nuevo tipo de sílabo, el sílabo por procesos,

que pretende superar las deficiencias detectadas en el sílabo por contenidos de carácter estructural o nocional-funcional. De acuerdo con Martín Peris (1999), las tareas, además de constituirse en nuevas unidades-proceso, incorporan en sí mismas los objetivos, los contenidos y la evaluación, los cuales, junto con la metodología, constituyen los elementos clásicos del currículo. De esta manera, y según este autor, las tareas pueden considerarse de dos maneras: o como unidades del sílabo o como una propuesta metodológica para la concepción y realización de actividades didácticas, es decir, como unidades de trabajo en el aula.

Uno de los principios de la enseñanza mediante tareas o proyectos consiste en que el contenido lingüístico del aprendizaje no se define de antemano, sino que se deriva de la tarea que se quiere llevar a cabo por cuanto las tareas en la clase de lengua extranjera deben favorecer siempre la interacción centrada en situaciones comunicativas reales y no en reglas sintácticas o gramaticales. Para Núñez (2004), la planificación por parte del profesor puede resultar más fácil si clasifican las actividades o subtareas orales en torno a núcleos como los que menciona C. García (1987) y que se pueden variar o adaptar para cada momento del programa de enseñanza y para cada objetivo: diálogos o conversaciones; encuestas y entrevistas; técnicas dramáticas –dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones; exposiciones de temas; debates; conversaciones telefónicas y mensajes de contestador automático; actividades de carácter lúdico.

Si bien es cierto que las tareas constituyen un procedimiento pedagógico, sin embargo, deben ser entendidas, no como la panacea que resuelve todos los problemas metodológicos a los que se pueda ver enfrentada la didáctica del ELE, sino como una opción que adquiere validez y sentido desde la perspectiva del currículo. De esta manera, las tareas se convierten en un modelo de organización de las actividades conducentes al desarrollo de la lengua hablada, en este caso, pero que puede o no funcionar de acuerdo con las características particulares de los alumnos, los centros educativos o los programas curriculares regulados por los correspondientes organismos educativos. Todos estos aspectos han de tenerse en cuenta en el momento de establecer criterios para la selección de las tareas orales.

En el caso de la situación comunicativa, las tareas deben estar estructuradas según unos criterios cualitativos de progresión que garanticen su funcionalidad y valor pragmático. Para el caso de las tareas centradas en la lengua oral comunicativa, deben incorporar diferentes criterios que Núñez (2004: 29), citando a del Río (1993), resume como:

- a) Criterio de oralidad. Las tareas deben tratar de potenciar la puesta en práctica de actividades de lengua oral en la que los alumnos hablen evitando la tradicional preeminencia de la lengua escrita y del silencio. Además, deben favorecer la participación de los alumnos como emisores y receptores.

- b) Criterio de funcionalidad-significación. Se debe garantizar que las tareas tengan significado y función para la vida real y que, por lo tanto, se adapten a las edades, intereses, necesidades y entornos de los alumnos.
- c) Criterio de sistematización, que reclama una participación metódica de las tareas de lengua oral en la programación de aula para mejorar tanto los procesos de aprendizaje como la competencia comunicativa en todos los ámbitos.

La planificación metódica de las tareas de lengua oral exige, además de que estas sean diseñadas según la competencia oral del aprendiz, que se combinen con actividades más cerradas. Al respecto adquiere validez la propuesta de Littlewood (1998) al hablar de ejercicios *intensivos*, que se centran en microhabilidades y aspectos concretos, se trabajan con fragmentos orales breves, son de respuesta cerrada, de realización individual y duran pocos minutos, y de ejercicios *extensivos*, que se trabajan con discursos extensos, se pueden trabajar por parejas o en grupos pequeños, son de respuesta abierta y menos guiados por el profesor. Estas actividades se pueden convertir en subtareas que le permiten al maestro comprobar el desarrollo de la competencia de los alumnos y que estos tomen conciencia del proceso que implica la producción de un discurso de determinadas características.

4.2. El aprendizaje basado en proyectos

Confundido o a menudo convertido en un sinónimo del enfoque por tareas, el aprendizaje basado en proyectos posee su propia dimensión epistemológica, ontológica y pedagógica, que lo caracteriza frente a otras opciones metodológicas también originadas desde la perspectiva de la enseñanza comunicativa de la lengua y en particular, de la lengua hablada. El aprendizaje basado en proyectos es un método de enseñanza que usa los proyectos como el foco central de la instrucción en una variedad de disciplinas y contenidos.

Como señalan Beckett (2006), el aprendizaje basado en proyectos (PBL, por sus siglas en inglés), tiene sus orígenes en el Movimiento de la Reforma en los Estados Unidos difundido por Dewey y Kilpatrick a principios del siglo XX, entre cuyas influencias europeas se incluyen Pestalozzi, María Montessori, Jean Piaget, Buytendijk y su teoría sobre el enfoque holístico del aprendizaje, así como el concepto alemán de la enseñanza-aprendizaje basados en la acción. Puede asumirse desde tres enfoques distintos: como un método de instrucción, una estrategia de aprendizaje o una estrategia de trabajo. Para nuestros intereses, lo asumiremos desde la perspectiva de un método

instruccional que facilita la enseñanza integrada de destreza y fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa.

De acuerdo con Beckett (*Ibíd.*,3) el PBL fue introducido en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras hace aproximadamente dos décadas como una manera de reflejar los principios de la enseñanza centrada en el alumno. El PBL asume una perspectiva funcional que entiende el lenguaje como un recurso dentro de un contexto sociocultural particular, es decir, una visión socializadora de la lengua en la que aprender la lengua implica la adquisición de conocimientos lingüísticos y socioculturales.

Lo anterior se da porque la enseñanza basada en proyectos tiene sus raíces en diferentes teorías y principios que constituyen su marco teórico y conceptual. Algunas de las propuestas de trabajo e investigaciones en PBL se sustentan en las teorías socioculturales, incluyendo la teoría de socialización de la lengua, la cual sostiene que los niños y los que llegan a una comunidad aprenden los dos, la lengua y la cultura, a medida que participan en la interacción mediada por el lenguaje con miembros de mayor experiencia en la comunidad (Kobayashi, 2006: 73). Por otra parte, el trabajo por proyecto y sus principios son un ejemplo de un enfoque arraigado en la filosofía constructivista, la cual le proporciona el marco necesario para entender los cambios en las creencias de los profesores que deben acompañar el trabajo basado en proyectos.

El objetivo primordial de este tipo de método instruccional es el de crear contextos de aprendizaje a través del lenguaje, en los que la lengua no solo sea un objeto de conocimiento, sino además, un medio de conocimiento. Para ello, este enfoque instruccional plantea el desarrollo de actividades de aprendizaje auténticas basadas en el interés y la motivación del aprendiz y encaminadas a responder una pregunta o a resolver un problema que, por lo general, refleja el tipo de aprendizajes y trabajos que las personas deben realizar en el mundo real, fuera del aula.

El objetivo de este enfoque es enseñar las destrezas del siglo XXI tales como la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico, a la vez que enseñan contenidos específicos que, en el caso de las lenguas extranjeras, son contenidos de índole lingüístico y sociocultural. Al igual que la enseñanza mediante tareas, el aprendizaje basado en proyecto es un método instruccional que se centra en el proceso más que en el producto y se caracteriza por el trabajo colaborativo y concertado de maestros y alumnos para decidir sobre los temas a trabajar, dependiendo de sus intereses y necesidades comunicativas. El siguiente gráfico, muestra los aspectos sobre los que se basa el PBL.

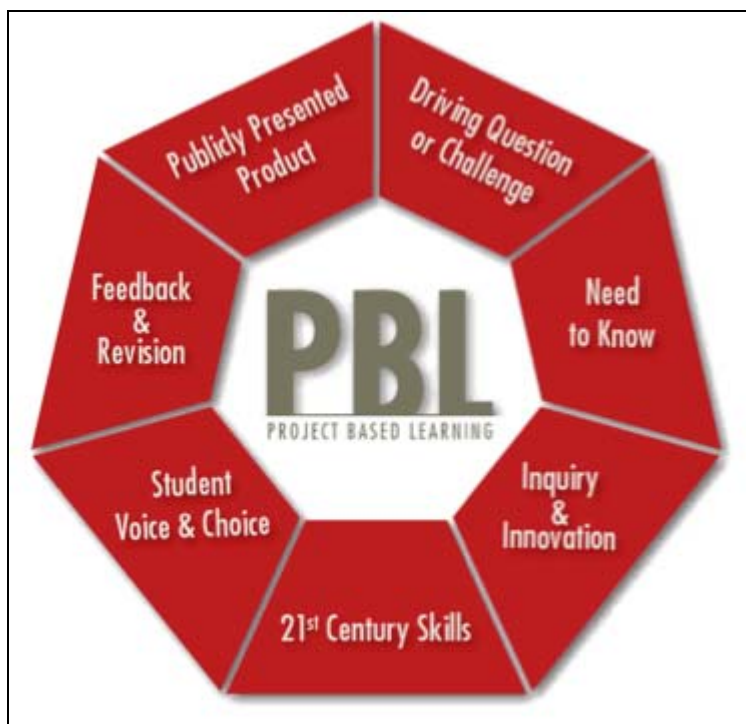


Figura 21: Aspectos clave del aprendizaje basado en proyectos³

Como método instruccional el PBL ha ganado mucha vigencia en muchos sistemas escolares en los Estados Unidos y algunos docentes lo usan como un organizador del currículo y una metodología de enseñanza, siendo este último uso el más extendido entre los programas de L2/LE en las escuelas norteamericanas. Las siguientes son algunos de los aspectos que caracterizan la PBL:

- Se organiza alrededor de una pregunta o un cuestionamiento abierto.
- Crea la necesidad de conocer contenido importante y poseer habilidades específicas.
- Exige un cuestionamiento conducente al aprendizaje y/o la creación de algo nuevo.
- Requiere pensamiento crítico, trabajo colaborativo, habilidades para la solución de problemas y diferentes formas de comunicación.
- Permite de alguna manera la voz y la opción de los estudiantes.

³ Gráfico tomado de http://www.bie.org/about/what_is_pbl Fecha última de consulta, 26-06-2011.

- Incorpora la retroalimentación y la revisión.
- Implica que los resultados sean mostrados públicamente mediante un producto o una presentación.

El aprendizaje basado en proyectos ha sido propuesto como un medio efectivo para promover el aprendizaje significativo y contextualizado de lenguas desde hace más de 20 años. A lo largo de este tiempo, los promotores de este método de enseñanza y aprendizaje han manifestado el éxito en su incorporación en aulas de lengua con jóvenes, adolescentes y aprendices adultos. Entre sus beneficios podemos citar que supone un conocimiento más profundo del contenido de la materia, aumenta la responsabilidad y la automotivación, mejora las habilidades para realizar proyectos y solucionar problemas, implica más tiempo y más esfuerzo que en las tareas tradicionales de clase, facilita la integración de destrezas, fomenta el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales, y, sobre todo, mejora las habilidades orales

En una revisión realizada por Beckett (2006: 4) de la literatura sobre adquisición temprana de una segunda lengua, encuentra que el principal objetivo reportado por la enseñanza basada en proyectos es proporcionar oportunidades a los aprendices de la lengua de recibir *input* comprensible y producir *output* comprensible. Algunos estudios de campo, además, reportan que los aprendices también desarrollan habilidades analíticas, de manejo del tiempo y un mayor sentido de la responsabilidad. Sin embargo el PBL es un concepto instruccional más complejo de lo que el término sugiere. Para mostrar la complejidad, Stoller (2006: 21) señala algunos de los diferentes rótulos que se les han asignado a los enfoques que incorporan proyectos en el aula, como *Experiential and negotiated Language Learning* (Eyring, 2001; Legutke y Thomas, 1991; Padgett, 1994), *Investigative research* (Kenny, 1993), *Problem-based learning* (Savoie y Hughes, 1994; Wood y Head, 2004), *Project approach o project-based approach* (Ho, 2003; Levis y Levis, 2003; Papandreou, 1994) o *Project Work* (M.M.T Lee et al., 1999).

Por otra parte, el PBL ha sido identificado con metodologías como *in-class group work*, *out-of-class activities*, *cooperative learning*, *task-based instruction*, por cuanto se considera un vehículo para el aprendizaje integrado de lengua y contenido, y un mecanismo para el trabajo intercurricular. La naturaleza de los proyectos depende de los objetivos de clase, de los ambientes de aprendizaje, de las necesidades y capacidades de profesores y aprendices y de los recursos y materiales de los que se disponga. Para algunos, los proyectos pueden involucrar tareas no muy elaboradas, para otros puede tratarse de un conjunto de tareas secuenciadas en las cuales los aprendices deben involucrarse activamente en la recolección de la información, el procesamiento y la presentación de la misma y cuyo objetivo final es aumentar el conocimiento del contenido y el dominio lingüístico.

En cuanto a los tipos de proyectos que se pueden realizar en la clase de lengua extranjera, estos dependen de diferentes variables como el tiempo, el contenido, los objetivos, entre otras. Algunos proyectos pueden abarcar una sola lección, mientras que la mayoría pueden extenderse hasta una semana, un semestre o un año escolar completo. Aunque la mayoría de los proyectos tienen como base el contenido curricular, estos pueden variar de acuerdo con el énfasis que se hagan. Hay proyectos que se enfocan en eventos del mundo real (medio ambiente, elecciones, transporte público), mientras otros están ligados a temas o tópicos que facilitan la integración curricular (antropología, biotecnología, estudios sociales). Algunos se centran en la comprensión y valoración de la cultura de la lengua meta, o en asuntos relacionados con la adaptación a la cultura o aspectos de contacto cultural (la inmigración, por ejemplo).

Los proyectos constituyen un facilitador para la integración de actividades, destrezas, recursos y metodologías. Las distintas configuraciones revelan el carácter flexible de este enfoque o método de trabajo, pero su misma versatilidad dificulta articularlo en una definición sencilla que tenga en cuenta las distintas maneras en las cuales este concepto se traduce en la práctica. Al respecto, Stoller (*Ibíd.*, 24) propone un intento de definición especificando las numerosas condiciones que deben estar presentes para que se dé un efectivo aprendizaje basado en proyectos:

“Project-based Learning should (a) have a process and product orientation; (b) be defined, at least in part, by students, to encourage student ownership in the Project; (c) extend over a period of time (rather than a single class session); (d) encourage the natural integration of skills; (e) make a dual commitment to language and content learning; (f) oblige students to work in groups and on their own; (g) require students to take some responsibility for their own learning through the gathering, processing, and reporting of the information from target language resources; (h) require teachers and students to assume new roles and responsibilities (Levy, 1997); (i) result in a tangible final product; and (j) conclude with student reflections on both the process and the product.”

Aunque no existen muchos estudios empíricos sobre la eficacia de PBL en la enseñanza de lenguas y la mayoría de los que existen se han realizado en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, es posible transpolar los hallazgos de estas prácticas e investigaciones a la enseñanza de otras lenguas. Dentro de los beneficios de la instrucción basada en proyectos en el aprendizaje de lenguas Guo (2006: 148-149) expone los siguientes basados en evidencia empírica y anecdótica: el PBL puede ser una herramienta efectiva para la integración de lengua, contenido y habilidades (Beckett y Slater, 2005; Mohan, 1986); es una actividad educativa que proporciona a los

estudiantes oportunidades para la comunicación auténtica y con un propósito, y desarrolla la comprensión auditiva y la expresión oral (Beckett, 2002; Gardner, 1995; Stoller, 1997). Otros estudios se han encargado de demostrar que integrar el PBL en la enseñanza de lenguas puede contribuir a mejorar la motivación y desarrollar en los aprendices la habilidad de aprender de manera independiente y autónoma. El aprendizaje basado en proyectos puede ayudar a los aprendices para que adquieran una mayor conciencia de la experiencia de aprendizaje mediante la reflexión de lo que han hecho en los proyectos. Mohan y Lee (2006: 267) proponen que los estudiantes se conviertan en investigadores de la acción, estudiando y analizando su propio aprendizaje.

En ocasiones, los aprendices se muestran renuentes al trabajo por proyectos porque no reconocen el valor de estos proyectos en el desarrollo de su competencia comunicativa y cultural. Estudios como los realizados por Beckett y Slater (2005) señalan que los estudiantes pueden reconocer el valor de los proyectos si se les lleva a analizar el discurso y la lengua que usan en los proyectos. Por lo tanto, los estudiantes que investigan para los proyectos pueden ser investigadores en acción al estudiar sus prácticas sociales en vistas a mejorar su acción y conocimiento. Además, cuando la metodología de aprendizaje basada en proyectos es apoyada por las TIC, refleja todos los principios fundamentales tanto de las teorías sociales como de los principios constructivistas. En esta integración se reflejan tanto la dimensión individual de la cognición enfatizada por el constructivismo, como la interpretación y construcción del conocimiento a partir de contextos culturales colaborativos.

Las TIC pueden jugar un papel muy importante en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de aprendizaje al proporcionar una manera confiable de manejar todo el proceso asegurando el acceso a los recursos apropiados y permitiendo la comunicación entre el profesor y el estudiante (Mamakou y Grigoriadou, 2008). Las TIC proporcionan herramientas efectivas para acompañar cada fase del proceso involucrado en el trabajo con proyectos, además de que constituye un apoyo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y de actitudes y valores positivos hacia el aprendizaje tales como la responsabilidad, la motivación, el auto-estima y la creatividad. Por otra parte, se convierten en mecanismos que posibilitan que los productos finales sean visibles facilitando la evaluación del profesor y la reflexión de su aprendizaje por parte del estudiante.

4.3. La enseñanza de lenguas a través de recursos tecnológicos

La enseñanza-aprendizaje mediada por el ordenador consiste en la explotación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el fin de implementar un

cierto enfoque, método, proceso o tarea para incrementar su efectividad y obtener mejores resultados.

El campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas puede considerarle uno de los más apropiados para el uso de las tecnologías analógicas o digitales, viejas o nuevas, debido a que las habilidades y los procesos involucrados en la didáctica de las lenguas se ajustan muy bien a las características y potencial de las tecnologías digitales. Ya sea para la práctica de ejercicios repetitivos (para mejorar la memorización o nuevo vocabulario), para la recolección sistemática y el análisis de datos lingüísticos, tanto en niveles semánticos como sintácticos, la práctica para la mejora de la pronunciación, la práctica de la comprensión auditiva a través de artefactos digitales, o el trabajo de la expresión oral a través de la producción de audio digital, el ejercicio de la lectura mediante el acceso a material auténtico en Internet, o el desarrollo de la escritura a través de herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, solo por nombrar algunas, las posibilidades para la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza-aprendizaje de LE se expanden cada vez más, especialmente en el caso del desarrollo de las destrezas orales, como puede comprobarse en esta enumeración.

Este engranaje entre las TIC y la enseñanza-aprendizaje de lenguas se debe, por un lado, a las características y potencial de las nuevas tecnologías, tales como su énfasis comunicativo, carácter multimodal, naturaleza distribuida, interactividad, y por otro lado, a la ubicuidad y convergencia funcional de los dispositivos tecnológicos, lo cual ha convertido la tecnología en un medio invisible en todos los aspectos de la vida moderna, incluyendo la educación.

En el desarrollo de la agenda de esta investigación, nuestro esfuerzo se ha centrado en reflejar los trabajos realizados por varios académicos como Bax (2003), Warschauer (2002) Kern (2006), que se han dedicado a analizar la trayectoria evolutiva en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Kern (2006), por ejemplo plantea un interrogante muy pertinente sobre si la enseñanza de lenguas asistida por ordenador debería seguir llamándose ELAO. Desde nuestro punto de vista, el término requiere de una urgente readecuación, y estamos de acuerdo con Kern cuando señala que la proliferación de herramientas ha descentrado la atención sobre el ordenador, por lo cual el término ELAO sugiere una desconexión entre la tecnología y sus usos reales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, limitando sus posibilidades y alcances. En lugar de la ELAO, algunos autores sugieren reemplazarlo por el término *e-learning*, el cual se hace recurrente en los estudios más recientes sobre la integración TIC- LE.

Otro término que parece adquirir fuerza en el ámbito académico e investigativo es el de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo algunos autores prefieren usar un término más genérico, “tecnologías digitales”, por cuanto este

se refiere a un rango de uso más amplio que el de ubicación de información, procesamiento, producción y comunicación. Con este término se hace referencia a lo que es sustantivamente diferente de las viejas tecnologías (por ejemplo, el contenido en formato digital y las posibilidades que representa).

Internet ha surgido como un poderoso medio que además de servir para informar, divertir, comunicar y trabajar, entre otros usos, se ha convertido en un medio para enseñar y aprender. En el campo de la enseñanza y aprendizaje de L2 y LE esta influencia ha sido muy marcada y definitiva y, aunque las primeras investigaciones y sus consecuentes hallazgos tienen sus orígenes en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, no obstante, su implementación en la didáctica de otras lenguas, como el español, no se ha dejado esperar. Para Warschauer, Shetzer y Meloni (2000) las tecnologías computacionales suplementan la enseñanza de lenguas (particularmente del inglés) en la medida en que proporcionan *autenticidad, alfabetización, interacción, vitalidad y apoderamiento*, lo que los autores resumen bajo la sigla ALIVE (*Authenticity, Literacy, Interaction, Vitality, Empowerment*), los cuales se pueden igualmente tomar como principios didácticos para el uso de la tecnología en el aprendizaje de lenguas.

- a) Autenticidad. A través de la tecnología se expone al aprendiz a un vasto repertorio de materiales auténticos.
- b) Alfabetización. El uso de herramientas tecnológicas implica el dominio de habilidades como la escritura, lectura, comunicación, investigación, publicación con objetivos tanto académicos como laborales u ocupacionales.
- c) Interacción. La tecnología posibilita la comunicación significativa con hablantes nativos y no-nativos en el mundo entero.
- d) Vitalidad. Los aprendices se ven motivados a través del uso de la tecnología a comunicarse de manera más libre, flexible y en tiempo real sin enfrascarse en la memorización de reglas gramaticales.
- e) Apoderamiento. Con la tecnología se fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo en el que tanto profesores como estudiantes aprenden a construir nuevo conocimiento.

Por otra parte, el dinamismo en la evolución de las tecnologías, y particularmente de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha implicado una dinámica de avance en sus usos educativos. De las aplicaciones programadas y de interacción dirigida en la que se exponían los aprendices a tutoriales, ejercicios repetitivos, simulaciones, juegos educativos, pruebas y prácticas controladas se ha pasado a favorecer las aplicaciones interactivas en las que el aprendiz puede comunicarse potencialmente con hablantes nativos u otros aprendices de la lengua en todo el mundo, ya sea con uno o con varios interlocutores sin restricciones de tiempo o

lugar mediante el acceso a Internet. Este progreso promueve el surgimiento de aplicaciones innovadoras en el campo de la pedagogía y la didáctica de la lengua.

Quesada Pacheco (2005: 3) siguiendo a Moras (2001) señala tres fases distintas de la ELAO: behaviorista, comunicativa e integrativa. La primera fue implementada con la popularización del método audio-lingual en la que el ordenador actuaba como tutor que presentaba unos ejercicios de práctica dirigida sin ningún tipo de retroalimentación de juicio. La fase comunicativa se desarrolla como resultado del reconocimiento que recibe el enfoque comunicativo cuya propuesta enfatiza el uso de la lengua sobre el conocimiento de las estructuras lingüísticas; de esta manera también se propone un cambio en el tipo de práctica pasando de los ejercicios mecánicos al desarrollo de habilidades a través de juegos, lectura y construcción de textos. En este caso se expande el uso del ordenador en el que actúa como tutor y como herramienta⁴. Aunque desde esta perspectiva el aprendizaje mediado por computador ofrecía más oportunidades de comunicación, no obstante, todavía no se alcanzaba el nivel de negociación de significados por cuanto se trataba de un sistema cerrado.

En suma, la ELAO sociocognitiva o integradora ha revolucionado la comunicación haciéndola más auténtica y significativa en la medida en que los aprendices no interactúan con los ordenadores sino con seres humanos que los usan como herramientas o recursos⁵.

5. Actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia oral

Los principios metodológicos y los enfoques elegidos se ponen de manifiesto ante todo en la selección y diseño de las actividades de lengua oral. Estas –y los elementos que inciden sobre ellas, como los recursos, los espacios, los agrupamientos, etc.– son los

⁴ Quesada Pacheco (2005: 3), parafraseando a Moras (2001), explica que el nuevo uso del ordenador como herramienta servía como estímulo cuando los aprendices interactuaban con programas que simulaban la escritura o las discusiones, pero que no eran diseñados específicamente para aprendices de lenguas, o como herramienta en programas que no proporcionan material de lengua, pero que implicaban que el aprendiz entendiera y usara la lengua mediante el uso de procesadores de texto, programas de escritorio o correctores de gramática y ortografía.

⁵ Warschauer y Kern (2005: 11) resaltan los desarrollos teóricos y tecnológicos de este enfoque del aprendizaje de lenguas mediado por el computador:

“Theoretically, there has been the broad emphasis on meaning ful interaction in authentic discourse communities. Technologically, there has been the development of computer networking, which allows the computer to be used as a vehicle for interactive human communication”.

agentes esenciales para garantizar la coherencia entre lo planificado y lo que se realiza en la práctica (Núñez, 2004: 29). El desarrollo de la lengua oral como medio de comunicación dentro y fuera del aula de lenguas extranjeras desencadena una serie de cuestiones de tipo conceptual, pedagógico y metodológico tan complejos como la lengua misma que se enseña. El diseño de las actividades de aprendizaje, por lo tanto, ha de responder a esa complejidad lingüística, social, cultural y didáctica de la lengua oral. Las actividades de clase propias de un método de enseñanza constituyen el punto donde desembocan la reflexión y la acción didáctica (Suso-López y Fernández-Fraile, 2001: 36):

“El ámbito de reflexión de la metodología (tanto del método como del enfoque) comprende específicamente las actividades de clase en las que los principios generales se plasman: el método o el enfoque deberán traducirse en un modo en que el profesor conduce al alumno por el camino de aprendizaje de la lengua extranjera, en un conjunto de actividades que pone en acción.”

Las actividades de clase no pueden de ninguna manera desligarse de los otros componentes del método o del modelo didáctico por cuanto estas constituyen la columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del diseño planeado de las actividades y su apropiada ejecución en clase depende en gran medida el logro o no de los objetivos propuestos, de ahí la necesidad de abordar conceptualmente este campo.

El *Diccionario de Términos Claves de ELE* (2008: 5) define una actividad⁶ de aprendizaje como:

“Toda acción que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de lengua extranjera o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etcétera. (...)) con frecuencia, el término se emplea como equivalente a tarea didáctica, tal como esta se entiende, por ejemplo, en el enfoque por tareas. En otras ocasiones, la actividad se entiende como un componente más de la tarea, junto con los objetivos, los contenidos, los materiales, etcétera.”

El diseño de las actividades de aprendizaje implica algunos principios como los que menciona M. Finocchiaro⁷ (1958): a) la experiencia personal de los alumnos debería

⁶ Cabe resaltar que también en la didáctica de lenguas se suele utilizar el término procedimiento como sinónimo de actividad.

⁷ Citado en DTC (2008: 6).

tomarse como punto de partida para el aprendizaje, ya que este tiene lugar cuando los nuevos contenidos se relacionan con las necesidades, los intereses y el entorno del aprendiz; b) el nuevo aprendizaje debería partir del nivel alcanzado previamente por el aprendiz; y, c) cada aprendiz sigue su propio ritmo e itinerario.

Además, como se sugiere en el *Diccionario de Términos Claves de ELE*, el diseño de actividades de aprendizaje debe tener en cuenta aspectos tales como el grado de dificultad de la actividad a partir del análisis de aspectos como el nivel de contextualización, el grado de dificultad lingüística y cognitiva y el número de pasos que implica, el nivel de familiaridad del alumno con el tema y el tipo de actividad, el tiempo y la cantidad de ayuda de que dispone el alumno, el tipo de respuesta que se espera de él –desde las más simples, como contestar sí o no, hasta las más complejas, como debatir y solucionar un conflicto–, el grado de corrección lingüística y fluidez esperados, etcétera.

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua oral, nos referiremos con el término de *actividades de expresión oral* a aquellas que han sido diseñadas con el propósito didáctico de fomentar la interacción oral dentro del aula pero que intentan reflejar, en la medida de lo posible, situaciones reales de comunicación fuera del contexto educativo. Como recurso didáctico, el objetivo principal de estas actividades es el de desarrollar las destrezas orales a partir de la interacción como principio comunicativo en el aula de L2.

La interacción entendida como intercambio comunicativo puede producirse como una acción natural, espontánea, surgida de la necesidad de comunicación de dos o más personas, o de manera planeada, dirigida y controlada como la que se genera en el aula. Este segundo tipo de interacción, de índole pedagógica, pues responde a una planificación curricular y que denominaremos *actividades de interacción oral*, se generan a partir del diseño y la implementación de actividades de aula organizadas en torno a unos fines de comunicación específicos.

Aunque la mayoría de los intentos didácticos en el aula de L2 pretende diseñar situaciones espontáneas de interacción, esto ha resultado en esfuerzos fallidos, por lo que las recientes propuestas didácticas han optado por la creación de tareas pedagógicas que no intenten reproducir esas situaciones espontáneas de interacción sino, más bien, que cuenten con algunas de las características esenciales de la interacción espontánea, como la negociación de sentido, la necesidad de rellenar vacíos de información, el interés por conseguir un objetivo, el mantenimiento de relaciones sociales, etc.

Por otra parte, la interacción comunicativa implica diversos procesos de índole psicológico, cognitivo, lingüístico, social y cultural que deben ser relacionados sistemáticamente en las actividades de clase, por lo que el diseño y la implementación de estas actividades no es tarea fácil. Puesto que la oralidad debe ocupar un lugar

importante dentro del aula, esto implica que el profesorado desarrolle y sistematice actividades periódicas, contextualizadas y planeadas que permitan al estudiante entender el proceso del habla y la escucha, así como las microdestrezas que se despliegan en cada uno de los actos de lengua.

Como propone Garrán Antolínez (1999), a hablar no solo se aprende hablando, sino también reflexionando y analizando las propias producciones y las ajenas tomadas como modelo, por lo que las actividades de practica oral deben propiciar el desarrollo de operaciones mentales básicas como definir, clasificar, sintetizar, analizar, a la vez que sirven de instrumento para la mejora de la expresión.

5.1. Características de las actividades de comunicación oral

A menudo se suele decir que la consecución de la destreza oral es, de las destrezas comunicativas, quizás la que mayor dificultad ofrece debido a que a los rasgos propios de la lengua hablada, se suman factores personales como la timidez o el sentido del ridículo que pueden entorpecer y retrasar su desarrollo. Por ello, la actividad ha de ser cuidadosamente planeada para que se ajuste a las condiciones ambientales y personales de los aprendices a los cuales está dirigida. Por otra parte, es necesario que sus objetivos y la dinámica de su desarrollo sean presentadas de manera clara a los estudiantes con el fin de disminuir los niveles de ansiedad que su realización pueda generar.

En cuanto a los objetivos de las actividades comunicativas orales, es claro que se trata de hacer que el aprendiz participe en la comunicación con otras personas ya sea dentro o fuera del contexto escolar, con hablantes nativos o no nativos de la lengua, pero, en cualquier caso, están condicionados por los objetivos/contenidos previamente propuestos.

El proceso didáctico debe seguir una secuencia coherente como la que exponen Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 39), quienes proponen las siguientes fases para el desarrollo de actividades de expresión oral: preactividad, exposición clara del objetivo, desarrollo propiamente dicho de la actividad, evaluación de la actividad y postactividad. Estos mismos autores señalan dos fases en la enseñanza de la lengua hablada las cuales deben ser abordadas a través de actividades de práctica específica:

- a) Fase de asimilación. Relacionada con la fase de comprensión auditiva en la que se dan los momentos de presentación del lenguaje y práctica controlada de la producción oral. Ya que en esta fase se presta más atención a la forma, se sugieren actividades de práctica relacionadas con la producción formal.

- b) Fase de creación. En esta etapa se dan dos tipos de producciones, una dirigida por el profesor y una de producción libre. De acuerdo con los autores, las actividades que se generan en esta fase deben respetar el desarrollo interlingual natural.

De acuerdo con Rivera Carreño (citado por Pinilla 2004: 890) todas las actividades de expresión oral que se realizan en el aula de LE deben seguir los siguientes principios: a) ser significativas, es decir, que los alumnos hablen de cosas que tengan sentido para ellos; b) tratar de temas y realidades lo más cercanos posible a los aprendices para que ellos se involucren más en la práctica; c) ser abiertas, de manera que el alumno pueda expresar su opinión libremente e introduzca nuevos temas en la conversación; d) incluir una retroalimentación significativa en la que predomine la corrección sobre el contenido; e) dosificar la dificultad progresivamente; f) tener en cuenta los medios de los que dispone el alumno para expresarse y lo que quiere realmente expresar.

Para Tejada y Nieto (1996: 246-248) los procesos de comunicación oral que se generan a partir de las actividades de aula se organizan en dos fases: la fase pre-comunicativa y una segunda fase encaminada al desarrollo de la fluidez. Las siguientes son algunas de las actividades que se proponen para cada una de estas fases (Ortega y Madrid, 2009:187)

Fase 1

- Practica oral. Ejercicios en los que se active la respuesta a partir de entender la información dada y con la intención de trabajar sobre todo el orden de las palabras, los morfemas o los fonemas del enunciado.
- Memorización de diálogos. Se deben realizar con el fin de facilitar marcos discursivos y mejorar el nivel sintáctico. Se sugieren los diálogos abiertos que den lugar a la iniciativa del alumno a introducir sus propios comentarios.
- Juegos orales para instrucciones y preguntas. En estas actividades los estudiantes dan instrucciones y pueden hacer preguntas para obtener una respuesta ya sea física o verbal.
- Dictado de símbolos. En los que se han de rellenar huecos de una fotografía o de un diagrama con dibujos fáciles siguiendo las instrucciones de un hablante.
- Grabaciones. Se propone la grabación de las conversaciones de los alumnos, anuncios, entrevistas o llamadas telefónicas como si se tratase de una emisora de radio.

Fase 2

- Discusiones. A partir de noticias, experiencias propias o cualquier evento.
- Juegos con dibujos y fotos.
- Cuentos y discursos.
- Simulaciones y representaciones.

5.2. Tipología de las actividades de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y su incidencia en el desarrollo de la competencia oral

Las actividades que se realizan en el aula de LE han sido clasificadas y catalogadas desde diferentes ópticas, según el factor o los aspectos que se prioricen al hacer la descripción de las mismas. A continuación plantearemos la propuesta de Suso López y Fernández Fraile (2001) para la clasificación de actividades en el aula de LE:

- a) Según el sujeto implicado:
 - Actividades de aprendizaje: lo que hace el alumno (hacer un resumen, una redacción, analizar un texto).
 - Actividades de enseñanza: lo que hace el profesor.
- b) Según del grado de "autenticidad":
 - Actividades escolares.
 - Actividades comunicativas o actividades lingüísticas naturales.
- c) Según el tipo de competencia que se persiga conseguir:
 - Competencia lingüística, en sus diferentes saberes: la gramática, la fonética, el léxico.
 - Habilidades o destrezas receptoras: comprensión auditiva.
 - Habilidades o destrezas productivas: expresión oral.
 - Competencia sociocultural.
 - Competencia discursiva o textual.
- d) Según la naturaleza de la misma, o de los procesos fisiológicos y mentales implicados en su ejecución:
 - Operaciones mentales generales (percepción, reflexión, análisis).
 - Operaciones de manipulación de la lengua: aplicación de la operación mental general a un elemento de lengua.
 - Las actividades lingüístico-comunicativas en sí misma.
- e) Según su grado de complejidad, o bien su aptitud en descomponerse en suboperaciones o bien en agruparse en conjunto de operaciones:
 - Procedimiento simple.
 - Técnica.
 - Estrategia.

Otra manera de clasificar las actividades de clase es la propuesta por C. García (1987) en la que la planificación y el diseño de actividades de aprendizaje se organizan en torno a los núcleos de objetivos-contenidos que se potencia a través de cada una de ellas. Algunos de estos núcleos pueden ser los siguientes:

- a) *Actividades para iniciar al alumno en la toma de la palabra y en el dominio progresivo de la expresión oral.*

- Nombrar y describir objetos
- Narrar acontecimientos escolares, locales o nacionales conocidos por todos y plantear preguntas, dudas, pedir aclaraciones, etc.
- Contar cuentos o historias de ficción.
- Crear relatos orales colectivos.
- Transformar relatos: cambiarles el comienzo, completarlos, introducir personajes, etc.
- Describir paisajes, personas, objetos, etc.
- Utilizar formulas cotidianas de saludo, agradecimiento, petición de palabra, etc.
- Explicar cómo funcionan aparatos o mecanismos.
- Dar instrucciones para hacer algo.
- Contar historias a partir de viñetas o imágenes
- Participar en debates, asambleas, libroforums, etc.
- Exponer procesos seguidos para realizar algún proyecto o tarea.
- Responder a preguntas sobre temas expuestos o sobre opiniones expresadas.
- Planificar oralmente trabajos, salidas de clase, itinerarios de excursiones, etc.
- Opinar sobre hechos o temas concretos
- Dramatizar situaciones para practicar rutinas comunicativas y normas de cortesía.
- Intervenir en juegos que incluyen expresión oral.
- Participar en conversaciones con distinto número de interlocutores.

b) Actividades para desarrollar la escucha activa y comprensiva.

- Discriminar sonidos.
- Comprender narraciones y descripciones orales.
- Comprender informaciones e ideas de temas variados procedentes de todas las áreas curriculares
- Adivinar a partir de pistas y preguntas objetos, personajes, lugares de que se habla.
- Seguir instrucciones orales progresivamente más complejas para hacer un dibujo, localizar algo, elaborar una receta de cocina, etc.
- Detectar errores de textos oídos.
- Resolver enigmas y adivinanzas oídas.
- Descubrir datos concretos o ideas principales y secundarias en textos orales
- Memorizar a partir de repeticiones poemas, trabalenguas, juegos, etc.
- Ordenar viñetas que ilustran una historia escuchada.
- Intervenir activamente en conversaciones defendiendo la propia posición, comparando opiniones de los demás, recapitulando lo dicho por otros, etc.

c) Actividades que ayudan a desarrollar la dimensión objetivo-cognitiva del lenguaje.

- Exponer información apoyándose en esquemas gráficos.
- Comparar versiones distintas de un mismo suceso, u opiniones distintas sobre un mismo asunto.

- Sintetizar, preguntar, responder, planificar, etc.
 - Resolver enigmas siguiendo procesos deductivos.
 - Formular hipótesis y contrastarlas.
 - Definir términos específicos de distintas áreas.
 - Categorizar y clasificar informaciones.
 - Autocorregirse.
- d) *Actividades para analizar los rasgos específicos de la lengua hablada y reflexionar sobre ellos.*
- Identificar estructuras y formas lingüísticas concretas en textos orales.
 - Corregir errores individual o colectivamente.
 - Observar y analizar textos orales de distinta procedencia (grabando programas de televisión y radio, mensajes de contestador, debates, tertulias, entrevistas, etc.).
 - Realizar programas radiofónicos grabándolos para luego evaluarlos.
 - Elaboración oral previa de mensajes escritos.
- e) *Actividades que ayudan a desarrollar la expresividad de la lengua hablada.*
- Lectura expresiva de textos distintos, sobre todo literarios: poemas, cuentos, trabalenguas, canciones, etc.
 - Dramatizaciones de cuentos, poemas, romances, etc.
 - Asistencia a representaciones teatrales, recitales poéticos, sesiones de cuentacuentos, etc.
 - “Doblaje” de películas vistas sin sonidos a partir de la interpretación de los elementos icónicos y no verbales en general.
 - Práctica e interpretación de gestos habituales.
 - Juegos de mímica.

Gelabert, Bueso y Benitez (2002) organizan las actividades en el aula de lengua, de acuerdo con la habilidad que se tiende a privilegiar y proporcionan algunos delineamientos metodológicos a tener en cuenta.

- a) *Actividades para el desarrollo de la expresión oral.* Estas actividades buscan desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación. Tienen como característica específica y diferenciadora de otras destrezas la inmediatez, la espontaneidad, la interacción y la retroalimentación entre emisor y receptor y se apoyan en el paralenguaje. También dentro de las características diferenciadoras están la entonación, la pronunciación y la flexibilidad en las reglas lingüísticas y discursivas. Dentro de la diversidad de actividades los autores recomiendan las siguientes: juegos en tableros, juegos de descubrir al personaje misterioso, juego de las profesiones, de descubrimiento, de las diferencias con dibujos, de detectives, encuestas, trabajo en parejas, exposiciones, diálogos dirigidos,

diálogos abiertos, entrevistas, juegos de roles, debates, fotos y dibujos, juegos de mesa...

b) *Actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva.* Para el análisis y la propuesta metodológica de esta habilidad los autores parten de la tesis de que la percepción es selectiva y esta se da a través de procesos automáticos e inconscientes (semasiológicos) o conscientes (onomasiológicos). Además, en la interpretación de mensajes orales se utilizan elementos paralingüísticos y extralingüísticos. Partiendo de estos presupuestos, los autores sugieren el uso de los siguientes materiales en clase que promuevan el desarrollo de la comprensión auditiva:

- Videos y películas: porque permiten al alumno interpretar la información que recibe directamente y constituye un recurso muy rico para la implementación de estrategias tanto por parte del profesor como del estudiante.
- Material auténtico.
- Materiales auditivos.

En cuanto a las actividades de clase se sugieren las siguientes: actividades de reconocimiento, de selección, de interpretación, de anticipación, para inferir y de retención.

Como proponen Ortega y Madrid (2009:185), en contextos de aula, entre las destrezas que se ponen en marcha en los procesos de comprensión oral se pueden destacar las siguientes:

- La discriminación de sonidos en palabras sueltas o conectadas en un discurso.
- La discriminación de patrones de acentuación.
- El reconocimiento de la acentuación y de las variantes de ésta.
- El reconocimiento de aquellas palabras o grupos de palabras que indiquen el desarrollo de una idea, la explicación o clarificación, etc.
- La distinción de la idea principal y su discriminación de otras de menor importancia.
- La capacidad de recoger los puntos esenciales del texto para poder resumirlo.
- La capacidad de eliminar o no prestar atención a aquellos elementos que no son importantes para la comprensión del texto.
- La comprensión de los que se quiere indicar con los distintos patrones de entonación, es decir, si el hablante presenta una actitud u otra.
- La información que no aparece de manera explícita en el texto.
- Las relaciones dentro de la oración y de las partes del texto.
- El significado conceptual, en particular de cantidad, comparación, causa, resultado, etcétera.

Las actividades de clase basadas en el proceso de aprendizaje de la comunicación oral y escrita han de enfocarse en el trabajo sobre la fase cognitiva (reglas, categorías, funciones) y la fase productiva (secuencia de sonidos, formulaciones, mensajes cortos y/o extensos) (Rivers y Temperley, 1978: 4).

Por otra parte, han de inventariarse aquellas actividades que ayuden al desarrollo de las estrategias de comunicación. Para Pinilla Gómez (2004: 442) estas actividades deben ofrecer un contexto adecuado para que los estudiantes puedan comprender el uso adecuado de las estrategias de comunicación en situaciones como aquellas en las que su competencia léxica es deficiente o limitada afectando, por lo tanto, la comunicación. Dentro de algunas de las estrategias de comunicación que subyacen en las producciones orales de los estudiantes de LE, Pinilla Gómez (*Ibíd.*441) incluye las siguientes: a) paráfrasis, b) acuñaciones léxicas, c) recursos a la lengua materna, d) peticiones de ayuda al interlocutor, y e) recursos no verbales.

Aunque las estrategias de comunicación son usadas por los hablantes en sus lenguas maternas, es importante que a través del diseño y la implementación de actividades de clase, el estudiante adquiera conciencia de que puede desarrollar este comportamiento estratégico que le beneficiará tanto en el aprendizaje de la lengua como en la solución de problemas comunicativos que pueden surgir a partir del uso de la misma, contribuyendo así al desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, a la capacidad del hablante para interactuar en la lengua que aprende con otros usuarios nativos o no de la lengua meta.

Pinilla Gómez (*Ibíd.*, 886) organiza las estrategias de comunicación oral de acuerdo con las dos destrezas orales, a partir de las cuales se pueden diseñar e implementar actividades de aula específicas conducentes al desarrollo de la competencia estratégica de la comunicación oral y que resumimos a continuación:

COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN ORAL
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ignorar palabras no relevantes</i> para la comprensión del texto, aunque se desconozca su significado - <i>Buscar información concreta</i>, prescindiendo del resto - Hacer uso de los <i>conocimientos culturales previos</i>, así como los relacionados con el <i>tema y el tipo de discurso</i>. - Reconocer la relación entre los interlocutores, según el <i>registro</i> que usen y la <i>situación comunicativa</i>. - <i>Deducir el significado de una palabra</i> por: 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Peticiones de ayuda al interlocutor:</i> información / confirmación - <i>Recursos no verbales</i> (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales). - <i>Acuñaciones léxicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • basadas en la lengua materna: traducciones literales y extranjerismos. • Basadas en la lengua meta: creaciones originales propias. - <i>Recursos de la lengua materna</i> (préstamos y cambios de código)

<p><i>el contexto lingüístico</i> (léxico, sintáctico y semántico) y, <i>la forma de las palabras</i> (similitud con la lengua materna o con otras palabras conocidas en la segunda lengua).</p> <p>- <i>Utilizar el contexto visual y verbal</i> (gestos, entonación, silencios, pausas) como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante.</p>	<p>- <i>Paráfrasis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximaciones (sinónimos/ hipónimos / hiperónimos). • Descripciones (verbales y no verbales).
--	---

Figura 22: Estrategias de comunicación correspondientes a las destrezas orales de habla y escucha (Pinilla, 2004)

Las tendencias actuales en el diseño de actividades orales tienden a privilegiar el trabajo sobre las destrezas de manera integrada mediante dinámicas cooperativas y colaborativas y el uso del lenguaje interactivo con el fin de ampliar las situaciones de comunicación. El principio metodológico que rige el diseño de actividades en el aula de LE ha de ser el de centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumno, y la orientación de la clase hacia la comunicación verbal y no verbal. Por otra parte, los procesos de evaluación también deben ser tenidos en cuenta en el momento de diseñar las actividades de práctica oral por cuanto estas constituyen el medio para alcanzar los objetivos finales propuestos en el currículo de LE. La práctica hace al maestro, luego el camino para lograr esa maestría en la destreza oral es indudablemente, una planificación y diseño de actividades que responda tanto a las exigencias curriculares como a las necesidades comunicativas y a las capacidades cognitivas, evolutivas y lingüísticas de los aprendices.

Otro aspecto a considerar en el diseño e implementación de actividades de lengua oral tiene que ver con la secuenciación de las mismas. Al respecto consideramos el esquema de organización y secuenciación propuesto por López y Fernández (2001) y que puede adaptarse a las actividades de lengua oral en clase:

1. Actividades de inmersión. Se refiere a aquellas en las que no hay una relación propiamente reflexiva con respecto a la lengua oral, tales como la repetición, memorización, preguntas y respuestas de comprensión, etc.
2. Actividades escolares. En ellas se persigue la reflexión del funcionamiento de la lengua, explicaciones fonéticas y fonológicas, ejercicios de pronunciación, entre otros.
3. Actividades comunicativas. En estas actividades hay una mayor implicación personal del estudiante, tales como las simulaciones, los juego de rol, los debates, entre otros.

Por último, creemos necesario reflexionar sobre el hecho de no hay actividades fáciles o difíciles, sino más bien adecuadas o inadecuadas, por lo que el análisis de

necesidades, la gradación, la temporalización y la diferenciación de las tareas serán aspectos claves para alejar de los alumnos el fantasma de la incompetencia, el bloqueo y el miedo al fracaso.

5.3. Diseño de actividades de lengua oral mediante herramientas tecnológicas

En el diseño de actividades de clase con base en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hay que prever algunos elementos tales como el análisis de lengua generada por el uso de cada una de las herramientas, el tipo de interacción que se puede producir, y determinar el cuándo y para qué se van a usar, dependiendo del enfoque que se adopte. Así, desde la perspectiva de enfoques como el comunicativo y el interactivo, el reto de las actividades de base tecnológica es el de propiciar la comunicación y mantener la motivación de los estudiantes. Sumado a un análisis referido a la utilidad didáctica de las herramientas, es necesario que en el momento de diseñar las actividades, el profesor haga un inventario de los recursos tecnológicos de los que la institución educativa dispone, así como con los que el estudiante cuenta para su trabajo fuera de la clase.

Con la implantación de las tecnologías digitales en el diseño de actividades para la clase de lengua se debe buscar favorecer el conocimiento y uso de la lengua meta, a través de dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje constructivo y significativo del lenguaje, por un lado, y el aprendizaje cooperativo, por otro (Higuera García, 2004: 1070). El aprendizaje constructivo le permite al estudiante aprender la lengua construyendo e integrando los conocimientos nuevos a los ya conocidos, mientras que el aprendizaje significativo facilita la conexión de lo aprendido con el mundo real del estudiante. El aprendizaje cooperativo, por su parte, posibilita al alumno usar lo aprendido para interactuar con otros y colaborar con sus procesos de aprendizaje. El hecho de que Internet permita que los aprendices interactúen con audiencia real, proporciona material auténtico y actualizado y reorganiza la interacción comunicativa potenciando el papel educativo de las TIC en el aprendizaje cooperativo y constructivo de lenguas.

Dentro de los distintos tipos de materiales y actividades de clase mediados por el uso de Internet, Higuera García (2004: 1073) distingue (i) los que usan Internet como fuente de información; (ii) los que la usan como medio de comunicación; y (iii) los que la emplean como soporte didáctico. Dentro de las primeras se pueden incluir las actividades orales en clase complementadas por el uso de Internet como fuente de información: presentaciones orales, debates, entre otras. En el segundo grupo se encuentran las actividades orales a través de *chats*, videoconferencias, correos de voz y otras

herramientas de la Web 2.0. El tercer grupo estaría conformado por las actividades de autoaprendizaje en las que Internet proporciona herramientas para practicar contenidos fonéticos, culturales o funcionales.

La implementación de actividades comunicativas mediadas por el ordenador y que emplean Internet cumplen con un doble objetivo (Higueras García, 2004:1074): proporcionar oportunidades para desarrollar y potenciar las habilidades orales y discursivas, y alfabetizar tecnológicamente a los estudiantes, preparándolos para afrontar los retos de una sociedad cada vez más digital y comunicativa. La tecnología se constituye por lo tanto en un recurso mediador para la construcción del conocimiento compartido en el que el ciberespacio, al contrario de otros medios, introduce todo y todos tipos de interacción, en el que los participantes pueden ser simultáneamente emisores y receptores, conduciendo por lo tanto a la formación de la inteligencia colectiva (Levy, 1997).

Una cantidad significativa de literatura ha explorado el potencial que la tecnología computacional posee con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en el que se valida el uso del ordenador y de Internet como herramientas que pueden incrementar y acelerar el aprendizaje, la autoestima, la preparación vocacional, el desempeño comunicativo y en general las habilidades intelectuales. De este aspecto nos ocuparemos más adelante, ya que es ese uno de los objetivos del trabajo que nos ocupa.

El rasgo más característico de las actividades mediadas por el computador o por medios tecnológicos es la autenticidad y la interactividad. Además de ser actividades basadas en material auténtico, proporcionan oportunidades a los aprendices de tener conversaciones e interacciones auténticas con hablantes nativos de la lengua que se aprende, extendiendo el aprendizaje de la lengua más allá del aula tradicional, y en las que el profesor es un mediador, organizador y facilitador de la interacción. Por otra parte, las actividades mediadas por computador deben motivar al aprendiz a la práctica independiente de la lengua en un ambiente real y significativo.

Desde el punto de vista de la práctica, para clasificar estas actividades se puede utilizar el medio digital a través del cual se desarrolla, lo cual permite establecer la siguiente tipología:

1. Actividades con *chat* de audio y voz. Se refiere a las actividades orales en las que se usan tecnologías de audio para comunicarse sincrónicamente, usando *chat* de voz en tiempo real como *Skype*, o de manera asincrónica usando *podcasting* o tableros de mensajería con capacidades de audio.
2. Actividades de expresión y comprensión a través de *blogs*. Los *blogs* o *weblogs* son bitácoras o diarios personales en línea de carácter semi-público que organizan de manera cronológica las entradas de escritura o textos multimedia. Los usuarios pueden subir fotos, vídeos y música en sus entradas o registros, y

- pueden optar por permitir tabloneros de mensajes, salas de charla o de videoconferencia.
3. Actividades de práctica en salas de *chat*. El *chat* es una tecnología que permite interacción escrita en tiempo real y sincrónica a través de un computador o una aplicación web. La mensajería instantánea involucra *chat*.
 4. Actividades de clase a través de correo electrónico (*e-mail*). El uso del correo electrónico facilita no solo la interacción asincrónica a través de textos escritos, sino que además existen aplicaciones que posibilitan incluir textos multimedia: mensajes de voz, vídeo, etc.
 5. Actividades de mensajería instantánea (*Instant Message*). La mensajería instantánea es una aplicación computacional que permite el chat sincrónico, charla con *web cam* y el intercambio de archivos entre dos usuarios del ordenador.
 6. Actividades con tabloneros de mensajes (*Message boards*). Conocidos también como tejidos de discusión para ser colgados en cualquier página web. Los tabloneros de mensaje permiten la interacción asincrónica, en oposición a los chats.
 7. Actividades orales en formato *podcast*. Los *podcasts* son archivos de voz sin tiempo definido, por lo general en formato de programa de entrevista o de reporte. Estos archivos pueden descargarse en cualquier reproductor de música digital y los usuarios pueden acceder a ellos mediante suscripción al programa de *podcast* cuyo contenido cambia regularmente al igual que un noticiero.
 8. Actividades de práctica a través de redes sociales. Las redes sociales son plataformas que almacenan páginas personales que los usuarios usan para presentar sus identidades en línea e interactuar con otros. Los usuarios pueden personalizar sus páginas con información personal, chatear con y dejar mensajes a otras personas, hacer videoconferencia, jugar y crear grupos de interés. Entre las redes sociales más populares se encuentran Facebook, Twitter, MySpace y el recientemente creado Google+.
 9. Actividades mediante *wikis*. Una *wiki* es un sitio web que permite a los visitantes o usuarios añadir, eliminar y cambiar sus contenidos, es una especie de documento colaborativo. Permite asimismo realizar enlaces entre todas las páginas que se desee. Esta facilidad de interacción y manejo hace de la *wiki* una herramienta eficaz para la creación cooperativa. El término también se aplica a los propios programas informáticos cooperativos (*herramientas wiki*) que facilitan el manejo de estos sitios o a determinados sitios *wiki*, como las enciclopedias del tipo *Wikipedia*.
 10. Actividades con base en tecnologías móviles: teléfonos móviles, PDA, *iPod*, tabletas. Hasta hace poco la conexión a Internet más común era a través del ordenador personal. Sin embargo, el surgimiento de nuevas tecnologías,

especialmente de las tecnologías de redes sin cables, está permitiendo el acceso a la red desde una variedad de lugares. Dentro de estas nuevas tecnologías se encuentran los teléfonos celulares, los asistentes personales digitales (PDA) y los iPod, tabletas, etc. Por otra parte la explosión acelerada creación de aplicaciones para dispositivos móviles ha generado un nuevo modo de aprendizaje, el aprendizaje móvil (*m-learning*) que está generando una nueva era en la educación.⁸

6. Recursos y materiales para la didáctica de la lengua oral

No cabe duda de que el proceso de aprender una lengua distinta a la lengua materna resulta ser una actividad intensa, dispendiosa y extensa. Se estima que se necesitan aproximadamente 1.320 horas de instrucción a tiempo completo para alcanzar un nivel alto de fluidez (Bialystok y Hakuta 1994: 34). No obstante y a pesar de los esfuerzos realizados por profesores, estudiantes, instituciones y programas curriculares por llevar a los aprendices al logro de la competencia comunicativa en L2/LE, los resultados no son alentadores debido a lo limitado del tiempo de instrucción y de la exposición de los aprendices a la lengua materna.

Muchos teóricos de adquisición de segundas lenguas coinciden también en afirmar que la instrucción formal en L2 resulta a menudo poco exitosa debido a que los aprendices reciben un *input* empobrecido o insuficiente de la lengua meta (Cummins 1998: 19). Y es aquí donde la tecnología, usada de manera adecuada, podría jugar un papel importante en mejorar el contacto del aprendiz con la lengua objeto, especialmente cuando no existe la posibilidad de estudiar y/o vivir en un país en el que se hable ese idioma. Sin embargo, no es la tecnología en sí misma la que puede resolver el problema sino, la manera como esta sea integrada en el currículo.

Es de notar que si bien la tecnología nos proporciona una serie de herramientas que facilitan la adquisición de información y la interacción entre las máquinas y las personas, estas son en su mayoría teórica y pedagógicamente neutrales, pero el cómo se usa, es decir, su particular cultura y práctica, no es neutral, por cuanto responde a lo que los usuarios entiendan o creen sobre el proceso de adquisición de una lengua. Cualquier actividad sin un adecuado planeamiento pedagógico –mediada por la tecnología o no– producirá resultados insatisfactorios en los estudiantes, así sea atractiva desde el punto de vista multimedial.

⁸En el siguiente apartado explicaremos con más detalle las nuevas experiencias de aprendizaje que se están generando a partir del uso de las tecnologías móviles.

El uso de las herramientas tecnológicas debe guiarse por un modelo teórico particular como el de la SLA (*Second Language Acquisition*), que parte de la premisa de que una segunda lengua se enseña y se aprende mejor a través de la interacción. Por su parte, Pica, Kanagy y Falodun (1993: 11) apoyan esta propuesta al afirmar:

“Language Learning is assisted through social interaction of Learners and their interlocutors, particularly when they negotiate toward mutual comprehension of each other’s message meaning”.

Al respecto Blake (2008: 3) examina los beneficios que la tecnología puede ofrecer al curriculum de L2 dentro del marco teórico anteriormente mencionado y cómo estas actividades apoyadas en la tecnología podrían encajar en el curriculum de lenguas extranjeras. Para comenzar el autor hace un llamado a los profesores de lengua sobre la necesidad de familiarizarse con las ventajas potenciales que la tecnología le puede traer a sus programas.

Aunque a primera vista los materiales con los que deberá contar un aula en la que se vaya a trabajar la comunicación oral no son demasiados ni muy complejos, sin embargo, el impetuoso desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información se ha encargado de ir ampliado y actualizando el repertorio de manera abrumadora, por lo que resulta riesgoso y hasta complicado hablar de tecnología como si se tratara de una herramienta sencilla y homogénea. Las diferentes herramientas tecnológicas suponen diferentes ventajas para el aprendizaje de lenguas (Blake, 2008: 4). Por otra parte cabe anotar que, si antes hablábamos de aprendizajes mediados por el ordenador, este mismo concepto ha tenido que ser repensando pues además del ordenador existen otras mediaciones tecnológicas que están causando una revolución en el aprendizaje, como las llamadas tecnologías móviles, tales como PDA, tabletas, *ipods* y reproductores de MP3 y los *Smartphones* o teléfonos inteligentes.

Durante los últimos cuarenta años, hemos sido testigos de un desarrollo sin precedentes en la computación y la comunicación que han generado poderosos recursos tecnológicos y herramientas para el aprendizaje. A la tradicional grabadora-reproductora de audio, la cámara y el reproductor de vídeo y la sonoteca, se han añadido una parafernalia de recursos digitales, programas de *software* y materiales en la red con los cuales la mayoría de los estudiantes están familiarizados. El veloz y creciente desarrollo de una variedad de equipos y de cientos de miles de aplicaciones digitales está a la orden del día para atender las necesidades comunicativas, sociales y educativas de las personas. La comunicación mediada por la tecnología ha aumentado no solo las posibilidades de conectividad entre las personas sino las posibilidades de aprendizaje.

Pero aunque la tecnología que posibilita una enseñanza conectada y contextualizada está disponible para todos, sin embargo no lo están las condiciones necesarias para su implementación. Muchos de los profesores no tienen el mismo nivel de comprensión y acercamiento al uso de la tecnología como parte de su práctica profesional. Lo mismo se puede decir de muchos líderes educativos encargados de generar políticas educativas e instituciones de educación superior responsables de la preparación de los nuevos profesionales en el campo de la educación. De allí la necesidad de acudir tanto al trabajo en el aula como a las investigaciones realizadas que frecuentemente citan la utilidad de la tecnología como hace, entre otros, Blake (*Ibíd.* 4) como:

- “a) A text-based médium that amplifies students’ attention to linguistic form (Warschauer, 1997),
- b) a stimulus for increased written L2 production (Kern 1995),
- c) a less stressful environment for L2 practice (Chun 1998),
- d) a more equitable and nonthreatening forum for L2 discussions, especially for women, minorities and nonassertive personalities (Warschauer 1997),
- e) an expanded access channel with possibilities for creating global learning networks (Cummins and Sayers 1995).”

Swaffar (1998)⁹ sintetiza los beneficios que se derivan de la comunicación mediada por el ordenador (CMC, por sus iniciales en inglés) en comparación con los intercambios orales en el aula de clase de la siguiente manera: “Networked exchanges seem to help all individuals in Language classes engage more frequently, with greater confidence, and with greater enthusiasm in the communicative process than is characteristic for similar students in oral classrooms”.

Sin duda, la didáctica de las lenguas en general se ha visto beneficiada con la llegada de dispositivos de acceso a Internet de bajo costo, herramientas digitales de autoría de fácil uso y, por supuesto, la propia Internet, todo lo cual ha facilitado una enseñanza más conectada, globalizada, comunicativa y colaborativa. Todos estos avances tecnológicos posibilitan la participación en comunidades de aprendizaje virtuales en los que se cruzan disciplinas, organizaciones, límites geográficos y culturas, en general se podría afirmar que aumenta el acceso a la educación y a otros aprendices fuera de los límites físicos del aula de clase.

La brecha en la comprensión y el uso de la tecnología influye en el desarrollo de los programas curriculares, las decisiones de financiamiento y compra de recursos tecnológicos en las escuelas y en los programas de actualización profesional, previniendo

⁹ Citado por Blake (2008: 4).

el uso de la tecnología con el fin de mejorar la práctica educativa y los aprendizajes que resultan de esta.

Los recursos de la clase no comienzan ni terminan con el uso del ordenador. Estos son tan variados y algunas veces tan complejos que conforman una infraestructura que incluye personas, procesos, recursos de aprendizaje, políticas y modelos sostenibles para el mejoramiento continuo, además de la conexión de banda ancha, servidores, software, sistemas de administración y herramientas, y sobre todo, claridad por parte del docente de los alcances y las limitaciones tanto físicas como pedagógicas de los recursos.

Las nuevas tecnologías han generado nuevas formas de aprender, nuevas modalidades de aprendizaje y nuevas formas de acceder a la información, obligando un cambio tanto en los enfoques educativos como en el diseño de programas, ambientes de aprendizaje, actividades e instrumentos de evaluación. El reto de los profesores está en el uso de la tecnología para crear experiencias de aprendizaje relevantes lo más cercanas posibles a la vida de los aprendices y a la realidad de sus futuros. Vivimos en una sociedad altamente móvil y globalmente conectada por lo que no se puede confinar el aprendizaje a unas cuantas horas de escolarización semanales y a los límites físicos del aula de clase, ni mucho menos a la limitada interacción que acontece en ella. *It must be lifelong, life wide, and available on demand* (Bransford et al., 2006).

7. La evaluación de la competencia oral en lengua extranjera

Dentro de las nuevas tendencias pedagógicas la evaluación no solo se incorpora como un elemento más de los que intervienen en el proceso de aprendizaje, sino además, como un componente indispensable en este proceso. En el caso de la lengua oral, es indispensable la integración de la evaluación tanto como un sistema para medir y cuantificar el nivel de conocimientos de la lengua y el grado de desarrollo de la competencia oral que ha adquirido el alumno como una herramienta que proporciona datos de carácter cualitativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adecuación de objetivos, actividades y recursos movilizados para tal fin. Sin embargo, la evaluación de la lengua oral siempre ha sido percibida como una tarea que implica dificultades debido al carácter efímero de lo oral, especialmente en ambientes tradicionales de enseñanza-aprendizaje en los que la voz predominante es la del profesor.

En la evaluación de la comunicación oral se ven implicados muchos aspectos que van desde los personales y afectivos, en los que el tratamiento del error tiene un lugar especial, hasta aquellos aspectos pertinentes a los avances en el dominio de la

competencia discursiva general, y oral en particular. Las dificultades aumentan a la hora de establecer criterios de evaluación, sobre todo, instrumentos capaces de medir los aspectos propios de la lengua oral. De allí que las actividades que se diseñen con el fin de evaluar la expresión y la comprensión orales deban ser adaptables y diversificados, de manera que estén en consonancia con el modelo de observación y evaluación de la competencia discursiva oral que se haya elegido.

El diseño de actividades de clase cuyo objetivo primario es la evaluación de la competencia oral debe partir de aspectos como la situación personal, social, espacial y temporal en la que se actúa, así como responder a criterios de la lengua oral tales como pronunciación, fluidez, coherencia, desarrollo temático, precisión, riqueza léxica, corrección gramatical, control del vocabulario y control fonológico.

Por otra parte, las actividades de evaluación han de diseñarse según su objetivo evaluativo. Cassany, Luna y Sanz (1994: 75) hablan de tres tipos de evaluaciones, de los cuales resultan tres tipos de actividades para tales propósitos: a) evaluación inicial, en la que las actividades que se desarrollen tienen un carácter diagnóstico que proporcionan información de entrada al profesor sobre las características personales, cognitivas y lingüísticas del alumno; b) evaluación formativa, en este caso las actividades deben estar dirigidas a recoger información en torno al desarrollo y progreso de los estudiantes; c) evaluación final, en cuyo caso las actividades que se propongan deben ser indicadores del logro de los objetivos propuestos para el nivel.

Aunque las actividades de práctica y las de evaluación no disten mucho en la forma en que se planteen, por cuanto un diálogo puede servir tanto de práctica como de evaluación, sin embargo, en el primer caso el diálogo es una actividad o tarea de práctica mientras en el segundo caso, esa misma actividad se asume como una prueba o un instrumento de evaluación. Como instrumento de evaluación, una actividad o ejercicio debe ser diseñada según criterios particulares de validez, confiabilidad y practicidad. Ha de ser válida por cuanto debe servir para medir lo propuesto, es decir, debe tener un propósito bien definido; fiable, por cuanto las actividades necesitan ser lo más objetivas posibles, aunque la propia naturaleza de la competencia oral comprometa la objetividad en la evaluación; y, práctica, por cuanto debe ser fácil de implementar y proporcionar la información deseada de manera rápida y efectiva. De allí que las actividades deben estar acompañadas de una hoja o rejilla de calificación en la que se especifiquen o detallen los criterios evaluados por la actividad propuesta a modo de rúbricas o escalas.

Las actividades de clase orientadas a la evaluación tanto de procesos como de desempeño deben poseer las siguientes características: estar basadas en la interacción, poseer un determinado grado de imprevisibilidad, ser contextualizadas y auténticas y, haber sido probadas anteriormente en clase como actividad de práctica. Al igual que para la evaluación de cualquier otra destreza, es tarea del profesor seleccionar la prueba de

evaluación en función de las características del candidato, del contenido, destrezas o categorías de la competencia lingüística a evaluar y de los medios que se utilizarán para tal propósito.

Desde la perspectiva de los destinatarios, es necesario tener en cuenta, entre otros aspectos, la edad y el nivel de dominio de la lengua, así como algunas condiciones psicológicas y fisiológicas tales como el manejo de la ansiedad, la timidez o el tartamudeo, por ejemplo. Dentro del contenido temático o categorías de la competencia lingüística, es necesario adoptar una prueba que permita evaluar de manera válida y fiable exponentes funcionales, léxicos o gramaticales representativos del nivel en el que se examina al candidato. (Bordón Martínez, 2004). Finalmente, es necesario determinar los medios y la modalidad en la que se va a realizar la evaluación oral.

Bordón Martínez (*Ibíd.*) resume los tipos de prueba para evaluar la expresión oral en la clase de lengua extranjera así:

- Pruebas con ayuda de apoyo gráfico
- Pruebas con fichas o tarjetas con vacíos de información
- Fichas o tarjetas con simulaciones
- Fragmentos de conversación para completar por parte del candidato
- Conversación guiada
- Conversación espontánea
- Exposición de un tema

Para el caso de la evaluación de la competencia oral en lengua extranjera en los Estados Unidos, se recurre a los lineamientos generales propuestos por el Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros, ACTFL, (1998) como un esfuerzo por unificar criterios curriculares dentro de los programas académicos de lenguas extranjeras que hasta hace poco más de dos décadas presentaban discrepancias notorias. Estos lineamientos generales se han convertido en un proyecto pedagógico cuyo objetivo principal es el de promover la competencia comunicativa en contextos reales de comunicación.

El proyecto, cuyos presupuestos tienen sus raíces en las escalas de evaluación del Instituto de Asuntos Exteriores norteamericano (FSI en sus siglas inglesas), arranca con la introducción en la comunidad académica de las normas generales sobre la capacidad lingüística, denominadas *ACTFL Proficiency Guidelines*.¹⁰ Junto a estas normas generales se presenta la entrevista de competencia oral, *Oral Proficiency*

¹⁰ En el siguiente capítulo se presentarán en detalle las normas generales para la competencia oral propuestas por el proyecto ACTFL.

Interview (OPI) (ACFTL, 1998), generada con el fin de evaluar la competencia lingüística oral de los aprendices de lenguas. La evaluación OPI es una entrevista de veinte a treinta minutos cara a cara o por teléfono, generalmente dirigida a profesores de lenguas que buscan la certificación profesional o adaptada para ser realizada en el aula de clase o para propósitos de ubicación de los aprendices en un programa particular. El OPI evalúa la capacidad del hablante para desempeñarse efectiva y apropiadamente en situaciones de la vida real. Los evaluadores son profesionales que han sido extensamente entrenados para calificar esta prueba con un alto nivel de confiabilidad. Además del español, la OPI está disponible en más de cuarenta idiomas, midiendo de manera holística, determinando el nivel de competencia en el que se encuentra el individuo de acuerdo con los niveles establecidos por las normas de ACTFL: principiante, intermedio, pre-avanzado y avanzado y superior.

Además del OPI, el *Center for Applied Linguistics* (CAL) ha diseñado diferentes instrumentos de evaluación de la competencia oral de los aprendices de lenguas extranjeras de acuerdo con la edad y el nivel escolar de los sujetos y basados en las normas generales establecidas por ACTFL para la competencia oral. Entre estos instrumentos se incluyen: ELLOPA (*Early Language Listening and Oral Proficiency Assessment, for grades K-2*), SOPA (*Student Oral Proficiency Assessment for grades 2-8*), COPE (*CAL Oral Proficiency Exam for Middle Schools*), SOPI (*Simulated Oral Proficiency Interview*) y COPI (*Computerized Oral Proficiency Instrument*). Estas pruebas orales se enfocan en el desempeño y la habilidad orales de los aprendices en situaciones y contextos de habla reales a través de la interacción directa del evaluador y el evaluado o mediante la recolección de muestras orales a través del uso de soportes tecnológicos. Además, CAL también desarrolla productos para profesores de idiomas que quieran aprender a evaluar la competencia oral de sus estudiantes en los instrumentos anteriormente mencionados, y también proporciona actividades y programas de desarrollo profesional en competencia oral para los instructores de idiomas.

Los Estados Unidos, al igual que otros países, se ha enfrentado a los mismo retos y obstáculos en la explotación y la implementación en el aula de clases el potencial de programas e instrumentos para evaluar la competencia oral y para asegurar que haya una mayor correspondencia entre lo que se enseña y el nivel de competencia del alumnado, especialmente si se toma en consideración la existencia de aspectos prácticos y teóricos que dificultan la ejecución de pruebas orales en clase como parte de un proceso de evaluación continuo y/o formativo, por cuanto en términos prácticos la administración y la calificación de pruebas orales exigen una inversión considerable de tiempo y recursos, tanto humanos como económicos y tecnológicos, que no todas las instituciones o programas educativos pueden asumir. Sin embargo a pesar del tiempo y la energía que requieren, las pruebas de competencia oral son necesarias por cuanto, además de brindar una información confiable de la capacidad lingüística del estudiante,

ha de servir para otros propósitos como los mencionados por Liskin-Gasparro (2007), como, por ejemplo, evaluar los resultados globales de un programa de estudio académico, ayudar a los profesores a determinar si sus objetivos son adecuados al nivel de la mayoría de sus alumnos, evaluar el impacto de una experiencia intensiva de aprendizaje de una segunda lengua como el estudiar en el extranjero, evaluar las DO para fines profesionales de varios tipos, establecer metas adecuadas y objetivas de acuerdo con la situación educativa, entre otras a las cuales añadiríamos que el uso de pruebas orales pueden servir para medir el nivel de progreso, aprovechamiento y rendimiento de un candidato y para medir la eficacia y el impacto en el uso de estrategias pedagógicas y recursos herramientas tecnológicos en el desarrollo oral del aprendiz.

Todavía en los círculos académicos e investigativos de la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos se discute la necesidad de herramientas prácticas que los profesores de lenguas puedan usar y les proporcionen información efectiva del nivel de competencia oral de los estudiantes, lo cual ha hecho que distintos sistemas educativos, tanto de educación secundaria como pos-secundaria, desarrollen sus propias propuestas de evaluación de las destrezas orales, como la Universidad de Stanford que desarrolló el FLOSEM (Padilla y Sung, 1999), una escala de evaluación cuyo objetivo es facilitar la evaluación de la competencia oral en cinco áreas diferentes: comprensión, fluidez, vocabulario, pronunciación y gramática.

En el caso particular de la educación en lenguas del estado de Georgia en los Estados Unidos, los lineamientos para la evaluación de la competencia oral responden a unos estándares estatalmente establecidos a partir de los estándares y los niveles de desempeño de ACTFL (1999), *Georgia Performance Standards for Modern Languages*. Un componente importante que se resalta en estas normas es el uso de la lengua objeto más allá del salón de clase, es decir, en el mundo real. También se hace hincapié en la integración de la tecnología como una herramienta importante tanto para el acceso a información auténtica como para la interacción con los hablantes nativos y la evaluación.

Con base en la propuesta de evaluación integrada del desempeño de ACTFL, el departamento de educación de Georgia propone tareas de evaluación integradas a partir de unidades temáticas y de situaciones organizadas desde los tres modos de comunicación: interpretativo, interpersonal y expositivo, proporcionando a su vez las rúbricas de valoración a partir de las cuales se evidencia el enfoque usado en la evaluación y que provienen de los lineamientos de ACTFL (1999): comprensión, uso del vocabulario y control de las estructuras gramaticales, pronunciación, fluidez, capacidad para hacerse entender y mantener una conversación, entre otras.

Para complementar los recursos que cada institución o programa educativo dispone para la evaluación de la competencia oral, existen repositorios nacionales como el *Virtual Item Bank* (CARLA) que proporciona a los profesores de lengua ideas prácticas

y modelos para el desarrollo de programas e instrumentos de evaluación desde la perspectiva de los *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards Project, 1999), o el *CARLA Annotated Bibliography*¹¹, que proporciona una búsqueda especializada sobre el tema específico de la evaluación.

Referencias bibliográficas

- ACFTL, A. C. (1988). Oral Proficiency Interview (OPI). Disponible en *Language Testing International* <http://www.language-testing.com/oral-proficiency-interview-opi>
- ACTFL, A. C. (1998). *ACFL Performance Guidelines for k-12 Learners*. Alexandria, VA: ACTFL.
- ACTFL, A. C. (1999). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Disponible en: http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
- Alonso Belmonte, I. (2004). "La subcompetencia discursiva". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (edirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (553-572). Madrid: SGEL.
- Bax, S. (2003). "CALL- Past, present and future". En *System*, 31(1): 13-28.
- Beckett, G. (2002). "Teacher and student evaluations of project-based instruction": En *TESL Canada Journal* (19): 52-66.
- Beckett, G. (2006). "Project-Based Second and Foreign Language Education". Theory, Research and Practice". En G. Beckett, y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education. Past, Present and Future*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Beckett, G. y Slater, T. (2005). "The project framework: A tool for language and content integration". En *English Language Teaching Journal* (59): 108-116.
- Bialystok, E. y Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Blake, R. (2008). *Brave New Digital Classroom Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

¹¹ A este repositorio de bibliografía anotada se puede acceder a través de la página de CARLA o desde el siguiente enlace: <http://www.carla.umn.edu/assessment/VAC/bibliographies.html>

- Bordón Martínez, T. (2004). "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (983-995). Madrid: SGEL.
- Bransford, J., Barron, B., Pea, R., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P., et al. (ed.), "Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning" (19-34). En S. K. (ed), *Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge: U.P.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied Linguistics*(1): 1-47.
- CARLA (n.d.). *Center for Advanced Research in Foreign Language Acquisition (CARLA)*. Disponible en: <http://www.carla.umn.edu/assessment/VIB/index.html>
- Casales, F. (2006). "Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica". En *Espéculo: Revista de estudios literarios* (33), 1-9.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Turrell, S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". En *Issues in Applied Linguistics* (6), 5-35.
- Cenoz Irigui, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (449-465). Madrid: SGEL.
- Center for Applied Linguistics (CAL)*.(Ed.). Testing/Assessment. Disponible en <http://www.cal.org/topics/ta/oralassess.html>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. También disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Cummins, J. (1998). "E-Lective language learning: Design of a computer-assisted text-based ESL/EFL learning system". En *TESOL Journal*, 6: 18-21.

- Eyring, J. (2001). "Experiential and negotiated language learning". En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 333-344.
- Finocchiaro, M. (1958). *Teaching English as a Second Language*. New York: Harper & Row.
- García, C. (1987). "Enfoques didácticos sobre la lengua hablada". En Barrientos C, C. García e I. Martínez, *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16*. Madrid: Narcea
- Gardner, D. (1995). "Student produced video documentary provides a real lesson for using the target language". En *Language Learning Journal* (12): 54-56.
- Garrán Antolínez, M. (1999). "Desarrollo de la lengua oral en el aula: Una visión pragmática". *Lenguaje y Textos* (13), 107-120.
- Gelabert, M., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Grice, P. (1975). "Lógica y conversación." En L. Valdés, *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- Guo, Y. (2006). "Project-Based English as a Foreign Language Education in China: Perspectives and Issues". En G. Beckett, y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 143-155.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). "La subcompetencia pragmática". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (533-551). Madrid: SGEL.
- Higueras García, M. (2004). "Internet en la enseñanza del español". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (1061-1085). Madrid: SGEL.
- Ho, R. (2003). "Project approach: teaching ". *ERIC Document Reproduction Service*.
- Kenny, B. (1993). "Investigative Research: How it changes learner status". En *TESOL Quarterly*, 27: 217-231.
- Kern, R. (2006). "Perspectives on technology in learning and teaching languages". En *TESOL Quarterly*, 1(40): 183-210.

- Kobayashi, M. (2006). "Second Language Socialization Through an Oral Project Presentation". En G. Beckett y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education. Present, Past and Future*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 71-93.
- Lee, M. L. y Lee, I. (1999). *Project work: Practical guidelines*. Hong Kong: Hong Kong: Institute of Education.
- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Levis, J. y Levis, G. (2003). A project-based approach to teaching research writing to nonnative writers. En *IEEE Transactions on Professional Communication*, 46: 210-221.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Liskin-Gasparro, J. (2007). "La evaluación de las destrezas orales: Perspectivas norteamericanas". En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) (19-38)*. España: Universidad de la Rioja.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Llobera, M. E. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Mamakou, I. y Grigoriadou, M. (2008). "Project-Based Instruction for English in Higher Education". En R. Marriott y P. Torres, *The Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition (467-490)*. IGI Global.
- Martín Peris, E. (1999). "Libros de texto y tareas". En J. Zanón, *La enseñanza del español mediante tareas (27-52)*. Madrid: Edinumen
- Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Matte Bon, F. (2004). "Los contenidos funcionales y comunicativos". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (811-834)*. Madrid: SGEL.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Moras, S. (2001). *Computer Assisted Language Learning (CALL) and the Internet*. Disponible en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/CALL.html>

- National Standards in Foreign Language Education Project (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Núñez, M. P. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Núñez Delgado, M. P. (2004). *La competencia discursiva oral y la interacción en el aula de EL2*. Ceuta, España: Universidad de Granada.
- Ortega Martín, J. y Madrid, D. (2009). "¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?" *Porta Linguarum*. 12: 183-204.
- Padgett, G. (1994). "An experiential approach: Field trips, book publication, video production". *TESOL Journal*, 3(3): 8-11.
- Padilla, A. y Sung, H. (1999). *The Stanford Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix (FLOSEM): A Rating Scale for Assessing Communicative Proficiency*. Stanford: Stanford University.
- Papandreou, A. (1994). "An application of the projects approach to EFL". *English Teaching Forum*, 3(32): 41-42.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). "Choosing and using communicative tasks for second language instruction". En Crookes, G. y S. Gass, *Tasks in a Pedagogical Context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Pinilla, R. (2004). "La estrategia de comunicación". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (435-446). Madrid: SGEL.
- Quesada Pacheco, A. (2005). "Web-based Learning (WBL): A challenge for foreign language teachers". En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (002): 1-25.
- Ribé, R., y Vidal, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Río, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Language*. New York: Oxford University Press.

- Savoie, J. y Hughes, A. (1994). "Problem-based learning as classroom solution". *Educational Leadership*, 52(3): 54-57.
- Spada, N. (1990). Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language settings. En J. Richards, & D. Nunan, *Second Language Teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- Stoller, F. (2006). "Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts". En Beckett, G. y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education. Past, Present and Future* (19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Stoller, F. L. (1997). Project work: A means to promote language and content. *English Teaching Forum*, 35: 2-9.
- Suso López, J. y Fernández Fraile, M. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de Lengua Extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada: Editorial Comares.
- Swaffar, J. (1998). "Networking language learning introduction". En J. S. Swaffar y K. Arens, *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom*. Austin, TX: Labirynth Publications, 1-15.
- Tejada Molina, G. y Nieto García, J. (1996). "Oral Communication". En McLaren, N. y D. M. (eds.), *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 209-328.
- Tusón, A. (2006). *El arte de hablar en clase*. Disponible en: http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=333&catid=52&Itemid=63
- VV.AA. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- VV.AA. (1999). "ACTFL Proficiency Guidelines - Speaking. Revised 1999". En *Foreign Language Annals*, 33(1). También disponible en: <http://www.actfl.org/files/public/Guidelines.pdf>
- VV.AA. (2006). The Integrated Performance: Connecting Assessment to Instruction and Learning. *Foreign Language Annals*, 39(3): 359-382.
- Warschauer, M. (2002). "A developmental perspective on technology in language education". En *TESOL Quarterly*, 3(36): 453-475.
- Warschauer, M., Shetzer, H. y Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Wilkins, D. (1972). "Grammatical, situational and notional syllabuses". En Brumfit, C. y K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching* (82-90). Oxford: Oxford University Press

Wood, A. y Head, M. (2004). "Just what the doctor ordered": The application of problem-based learning to EAP". *English for Specific Purposes*, 23: 3-17.

CAPÍTULO 5

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1. Las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual

1.1. Aproximación al concepto de sociedad de la información: *caracteres*

La sociedad del nuevo milenio ha sido catalogada con múltiples y variadas etiquetas que intentan definir su esencia. Sin embargo, se podría decir que son cuatro los conceptos básicos que caracterizan a la sociedad actual: *información*, *conocimiento*, *globalización* y *digitalización*, conceptos todos relacionados de manera simbiótica hasta el punto de haber generado nuevas formas de vivir, trabajar y aprender en los albores del siglo veintiuno.

Según la formulación del marxismo clásico, son los cambios económicos los que parecen dar forma y organización a la sociedad. En el siglo XXI el concepto de *globalización* parece reafirmar este principio, en tanto se entiende como un nuevo ordenamiento de las sociedades basado en una economía global, donde cada país

ocupa un lugar determinado, en gran medida, por su capital de conocimiento y su capacidad de adaptación rápida a los cambios (Acosta, 2004).

El surgimiento de una economía global produjo cambios de fondo en el concepto de sociedad que había imperado hasta mediados del siglo XX y que se ha instaurado por completo en el nuevo siglo. Estamos ahora ante la *sociedad de la información*, una sociedad cuya actividad económica, política y cultural no se caracteriza ya por la posesión de la propiedad privada o de los sistemas de producción sino por la capacidad para crear, distribuir, usar y manipular la información. Por lo tanto, la sociedad de la información es una sociedad sustentada en la economía del conocimiento en la que la riqueza la constituye la explotación económica del saber, de aquí que la información y el conocimiento se hayan convertido en dos de los pilares fundamentales que sostienen un nuevo reordenamiento económico, político y social. Como señalan las Naciones Unidas, la relación entre información y conocimiento es nueva porque el conocimiento se deriva de los procesos de organización de los datos y la información conlleva la comprensión de un dominio específico, la experiencia, la experticia y el aprendizaje (Naciones Unidas, 2000).

Desde esta perspectiva, la sociedad de la información es vista como la sociedad capaz de crear y manejar el conocimiento como beneficio primario de la humanidad, según señalan Breenan y Jonson (2004). De acuerdo con estos dos autores, parecen haber surgido dos perspectivas generales en la base fundamental de la sociedad de la información: por un lado, toma fuerza la perspectiva de la sociedad de la información como un ambiente orientado al consumidor constituido por herramientas, aplicaciones y servicios; por otro lado, la sociedad de la información es vista como un campo común global vehiculado por las tecnologías de la comunicación y la información para la cual las necesidades de las personas son centrales (Breenan y Jonson, 2004:12).

Esa sociedad de la información se desarrolla en un momento y tiempo del devenir histórico constituyendo así lo que Castells (1996) denominó la "Era de la Información", para referirse a ese periodo en el que el movimiento de la información a través de las redes superara la circulación de mercancías como la primera fuente de valor de una sociedad. El enorme desarrollo de un gran número de tecnologías en el periodo comprendido entre 1965 y comienzos de los años 70 ayudó a que cristalizara el concepto de la sociedad global de la información. Más tarde, durante la década de los 80, la aparición en el mercado del computador personal, el surgimiento de Internet y el establecimiento de las redes de comunicación fortalecieron la constitución de la sociedad de la información al tiempo que modificaron profundamente muchas actividades de la sociedad moderna.

De este modo, la sociedad de la información se desarrolla y ofrece sobre todo nuevas posibilidades de acceso a los datos y a los hechos provocando así cambios

sustanciales en todas sus estructuras y en todos los niveles, tal y como señala Núñez y Liébana (2004: 36):

“La presencia de la información mediada tecnológicamente en nuestras vidas constituye una herramienta tan poderosa que configura modos de ver y entender el mundo a cuyo influjo es difícil sustraerse para tomar cierta distancia que permita analizar sus efectos y sus implicaciones.”

Es indudable que los grandes rasgos que caracterizan la sociedad de la información tienen que ver con el desarrollo a gran escala que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido en las últimas décadas, lo cual ha implicado no solo nuevas formas de comerciar y comunicarse, sino, y sobre todo, nuevos modos de pensar, ser y vivir. El crecimiento de los sistemas de comunicación en red, los satélites y los canales de comunicación de banda ancha, junto con el surgimiento de la tecnología digital, conforman un complejo conjunto de avances industriales y técnicos, pero también prácticas, políticas, controversias, relaciones y consideraciones económicas que constituyen el marco en el que se dibuja la poliédrica sociedad actual.

Cabero (2007:5) señala que alrededor de las tecnologías a partir de las cuales se desarrolla la sociedad de la información se han generado una serie de mitos sobre sus poderes, beneficios y grandezas siendo el mito más significativo el afirmar que con “la incorporación de los de las TIC se puede alcanzar un “Modelo democrático de educación”, que facilita su acceso a todas las personas, ofreciendo así una educación de calidad, en la que el aprendiz tiene acceso a la información de manera ubicua sin depender necesariamente del profesor. Sin embargo, y como lo apunta este autor, es necesario entender que la calidad de la educación no puede depender de los recursos humanos y materiales pues no todo el mundo está conectado, ni todo el mundo tendrá posibilidades de conectarse a mediano plazo.

Aunque no hay una definición precisa de las TIC, puesto que éstas abarcan un amplio espectro de elementos materiales y de prácticas cognitivas y sociales, consideramos acertada la definición que hace *The Information Technology Association of America* (ITAA) y que aparece en la *Wikipedia* de la siguiente manera: el término TIC se refiere al “estudio, diseño, desarrollo, implementación, apoyo o manejo de los sistemas de información basado en ordenadores, particularmente aplicaciones de software y hardware”. Es decir, desde esta perspectiva, las TIC tienen que ver con el uso de ordenadores electrónicos y programas para convertir, almacenar, proteger, procesar, transmitir y recuperar información de manera segura. En la misma línea, Cabero (1998:1) matiza que “en líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la

información y la comunicación son las que funcionan entorno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones, las cuales giran de manera interactiva e interconectada, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”. Para presentar las características definitorias de las TIC¹–o de las nuevas tecnologías (NN.TT.), como han sido también denominadas– presentamos a continuación una tabla propuesta por el mismo Cabero y que recoge el consenso entre diferentes autores al respecto:

CARACTERÍSTICAS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
- Inmaterialidad
- Interactividad e interconexión
- Instantaneidad
- Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido
- Digitalización
- Influencia más sobre los procesos que sobre los productos
- Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...)
- Innovación
- Tendencia hacia la automatización
- Diversidad

Figura 23: Características de las TIC según Cabero (1998)

Como sucede en todo tipo de cambio, hay quienes lo abrazan y quienes se resisten; sin embargo, sea cual sea la posición, lo que no se puede negar es que los cambios están ocurriendo y, como afirma Kawamoto (2003: 6), “the sharp and fall of the dot-com economy provided a clear signal that many people and companies are stills truggling to build a viable, sustainable and socially integrated digital infrastructure²”. El acceso público a Internet, así como la amplia difusión de los protocolos para las tecnologías de la red mundial (WWW), han generado una plataforma en la que los usuarios pueden crear, compartir y diseminar más tipos de información de manera más

¹En este trabajo nos referiremos a las TIC como los usos de la computación, pero también de las telecomunicaciones en Internet.

²La cursive es nuestra.

rápida, pero no sin implicaciones directas importantes tanto a nivel económico como político, ético y social. La velocidad a la cual la comunicación y el comercio ocurren en los ámbitos local, nacional y mundial en este creciente mundo interdependiente e interconectado ha generado cambios en la sociedad tanto positivos como negativos. Por ejemplo, las noticias y la información viajan más rápidamente, pero también lo hacen los chismes y los rumores (Kawamoto, 2003).

En cualquier caso, no cabe duda de que uno de los aspectos que caracterizan la Sociedad de la Información es la explosiva y contundente penetración de las tecnologías de la comunicación en todos los aspectos de la vida, lo cual ha provocado una transformación fundamental tanto en las organizaciones como en la vida social. Muchos investigadores influyentes, desde los trabajos pioneros de Norbert Weiner (1948) o Marshall McLuhan (1964), han contemplado las implicaciones económicas, políticas, sociales y éticas de la omnipresencia de la información mucho antes de que apareciera la red mundial (WWW) (Breenan y Jonson 2004).

Son muchos los elementos que han contribuido al advenimiento de esta “nueva era”, pero definitivamente el “boom” del Internet en los noventa es el hito que señalará el antes y el después en la historia moderna y la conformación de la sociedad de la información. De manera que, a modo de síntesis y sin entrar con detenimiento en la explicación de las características de la sociedad de la información, podríamos catalogarla como una sociedad compleja determinada por los siguientes aspectos (Majo y Marquès , 2001): globalización económica y cultural; libre movimiento de capital (dinero electrónico), personas, cosas e información; continuo avance científico y renovación del conocimiento; necesidad de formación continua y “saber aprender”; omnipresencia de las redes, TIC, “mass media”; información sobreabundante; fin de la era industrial y nuevos procesos laborales; valor creciente de la información y el conocimiento; nuevos entornos en el ciberespacio: laboral, lúdico, etc.; cambios sociales: familia, multiculturalidad, y surgimiento de la cultura de la pantalla.

1.2. Implicaciones económicas y sociales de las tecnologías de la información y la comunicación

Como afirma Georgios Doukidis et al. (2004: 21), las tecnologías de la información y la comunicación así como las redes globales están cambiando gradual y profundamente la manera en que las economías maduras operan.

“The transformation of advanced economies into knowledge-based economies entails a greater presence and weight of information and communication technologies in economic activity.”

La economía basada en la información y el conocimiento ha encontrado en la tecnología no solo una base para su desarrollo sino que, además, es una economía que orienta sus esfuerzos hacia el propio desarrollo tecnológico. La economía digital es, por tanto, una economía nueva que supone un cambio desde la manufactura de objetos físicos a la producción de contenido digital percibido como un intangible de alto valor. Como señalaba el informe de la OCDE³del 2004, el contenido digital se convertirá de manera creciente en la infraestructura creativa básica que apoye la economía del conocimiento, en el centro de la salud, la educación y las actividades culturales. En un informe posterior la OCDE(2009) muestra cómo aunque la economía de la mayor parte de los sectores ha mostrado bajas considerables en la tasa de crecimiento, la industria global de las TIC muestra un aumento del 3-4% en el 2010 y se prevé que siga creciendo en el 2011.

A pesar de los reveses económicos que sufrió la era del *dot-com* a principios del siglo XXI, no obstante, las economías basadas en el conocimiento han expandido el mercado a la apertura de nuevos sectores como el sector de las TIC conformado por hardware y software, servicios de tecnologías de información, equipos y servicios de telecomunicaciones. Sin embargo, como también aclara Doukidis, los desarrollos de los sectores vinculados con las TIC no ayudan a explicar su creciente relevancia en la economía; más importante es el incremento de las inversiones en las propias TIC. Aunque hasta el 2008 el comercio mundial de TIC se mostraba en aumento y constante expansión, la crisis económica del 2008 hizo que este crecimiento sufriera un desaceleramiento, entre otras razones, por la reducción en la inversión extranjera en este sector. Sin embargo, de acuerdo con el informe más reciente de la OECD (2010):

“La reestructuración global de producción de TIC continúa. Europa del Este, México y las economías en desarrollo no pertenecientes a la OCDE son cada vez más importantes como productores y como mercados de crecimiento. Las empresas multinacionales, el abastecimiento internacional, así como el comercio intraempresarial e intraindustrial han impactado enormemente en las cadenas de valor de bienes de TIC globales, mientras que la reorganización de la provisión internacional de servicios de TIC ha sido cada vez más fuente de crecimiento.

³OECD (2002): Working Party on the Information Economy .DIGITAL BROADBAND CONTENT. Digital content strategies and policies. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/36/36854975.pdf>

China es por mucho el mayor exportador de bienes de TIC, en gran medida gracias a la inversión extranjera y a los acuerdos de contratación. India es por mucho el mayor exportador de servicios de cómputo e información, debido al crecimiento de empresas locales.⁴

Por otra parte, el desarrollo y uso de las TIC en la vida moderna ha implicado no solo nuevas formas de transacción comercial sino distintas demandas laborales en las que cada vez se hace más necesario contratar profesionales con conocimientos tecnológicos y se tiende a exigir especialización en la materia, sumada a otros conocimientos y capacidades laborales. La explosión de programas de estudios en ciencias computacionales y sistemas de información responde a esa fuerte exigencia del mercado laboral por profesionales en estos campos hasta tal punto que ésta se ha denominado la carrera del futuro. Según el informe de la OECD, las tasas de vacantes relacionadas con las TIC se han recuperado y a principios de 2010 crecieron mes a mes y la participación de especialistas en TIC está creciendo de manera constante, aunque cabe destacar que la participación de las mujeres en este sector económico sigue siendo de menos del 20%, con excepción de países como Estados Unidos, Finlandia e Islandia. La computación en nube (*cloud computing*) y las TIC verdes (ayudan a combatir los cambios climáticos) son áreas prometedoras para nuevos empleos en este sector.

Todos estos cambios económicos y sociales que se han generado por el triunfo de las ideas globalizadoras y neoliberales, así como el vertiginoso desarrollo científico y tecnológico, han dado forma al surgimiento de la era post-industrial o era de la información con rasgos distintivos propios que la diferencian marcadamente de la era agraria y de la industrial. El siguiente cuadro comparativo muestra de manera amplia las diferencias entre la era industrial y la nueva era que se está gestando, lo que nos permite apreciar mejor hacia dónde se encamina la sociedad del futuro⁵:

ERA INDUSTRIAL	ERA DE LA INFORMACIÓN
Estandarización	Personalización
Organización burocrática	Organización
Control centralizado	Autonomía con responsabilidad
Relaciones competitivas	Relaciones cooperativas
Toma de decisiones autocrática	Toma de decisiones compartida

⁴ <http://www.oecd.org/dataoecd/50/14/46587642.pdf> fecha de acceso, noviembre 17, 2011

⁵ Fuente principal: Reigeluth, C. (1999). *Instructional-Design Theories and Models: A new Paradigm of Instructional Theory*. USA: Lawrence ErlbaumAssoc.

Acatamiento, conformidad	Iniciativa, diversidad
Comunicación unidireccional	Trabajo en red
Compartimentación, orientado a las partes	Globalidad, orientado al proceso
Plan de obsolescencia	Calidad total
El director como 'rey'	El cliente como 'rey'
Conocimiento centralizado, no siempre de fácil acceso	Conocimiento distribuido a través de múltiples medios, de fácil acceso

Figura 24: Comparación de rasgos entre la era industrial y la era de la información según Reigeluth (1999)

Si bien es cierto que las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen significativamente al desarrollo y fortalecimiento de la economía local, nacional y global en la medida en que su desarrollo y difusión afectan la productividad, el crecimiento, así como la capacidad de las economías para crear fuentes de trabajo y generar prosperidad, es una realidad de la que solo gozan algunos, ampliando la brecha de desarrollo económico y social entre los que tienen y los que no tienen, es decir, entre ricos y pobres. No cabe duda de que las TIC han promovido la revitalización de la economía, pero esta puede ser una verdad a medias. Es decir, la economía informática o digital es una realidad ineludible para unos, pero deseable para otros. Mientras algunos sectores de la geografía mundial achican las fronteras y los espacios geográficos e inmediateizan el tiempo y se convierten en seres digitales que transitan el ciberespacio, otros aún no gozan siquiera de las ventajas de la electrónica y mucho menos de la digitalización.

En resumen, si tuviéramos que etiquetar la sociedad de la información y el conocimiento para la red semántica, tendría que ser caracterizada con una abundancia de términos que afirman su complejidad, tales como: *comunicación, conversación, conexión, comunidad, interacción, creación, participación, etiquetar, sindicación, compartir, colaborar, combinar, descubrir, reutilizar, colectivizar, escribir, editar, publicar, subir, descargar, innovar... reinventar.*

1.3. Implicaciones éticas y educativas de las tecnologías de la información y la comunicación: la brecha digital y la alfabetización tecnológica

El acceso o la pertenencia a la sociedad de la información está mediado por factores económicos, es decir, por la capacidad de adquisición que tenga un individuo o grupo social para invertir en estos bienes, creándose así un notorio desequilibrio económico y social al que se ha denominado la "brecha digital" (Tapscott, 2000: 127):

“The most widely feared prediction surrounding the digital revolution is that it will splinter society into a race of information haves and have-nots, knowers and know-nots, doers and do-nots-a digital divide. This revolution holds the promise of improving the lives of citizens, but also the threat of further dividing us.”

La brecha digital, en términos amplios y generales, se refiere a las diferencias que hay entre individuos o países que tienen acceso a Internet y a las tecnologías digitales y aquellos que no lo tienen. Además, existe un gran debate con respecto a la brecha cultural, de género y raza en el uso de Internet, así como sobre la proporción de usuarios con ingresos y educación bajos. Son muchas las causas que acrecientan la brecha digital que hace cada vez más evidente la diferencia entre ricos y pobres, entre naciones desarrolladas y aquellas definidas por *The United Nations Development Programme* (2002) como las menos desarrolladas, pero se podrían resumir de la siguiente manera: falta de educación, pobreza, aversión tecnológica y políticas gubernamentales que regulan y restringen el acceso de los ciudadanos a la tecnología.

Mientras millones de personas en el planeta sigan tratando de subsistir con menos de un dólar al día, la economía digital solo será una forma de generar nuevos ricos y nuevos pobres y de aumentar la desigualdad social. Conscientes de ello, los gobiernos del mundo a través de las Naciones Unidas han generado el Proyecto Milenio con el fin de erradicar la pobreza y el hambre del mundo por medio de la adopción de planes de desarrollo en los que la educación y las TIC juegan un papel fundamental en el desarrollo sostenible de los naciones y en el cubrimiento de las necesidades básicas de los seres humanos. Desde una perspectiva global, los 191 países miembros de las ONU que firmaron la Declaración Milenio en el 2000 se comprometieron a trabajar de manera cooperativa en objetivos específicos con el fin de reducir la pobreza y cortar las raíces de la inequidad y la inestabilidad para el año 2015 (*United Nations Development Program, Annual Report, 2005*).⁶

Al igual que la ONU, existen otros organismos gubernamentales y no gubernamentales como la UNESCO, así como organizaciones privadas que aúnan esfuerzos para promover el desarrollo y la igualdad de oportunidades y generar de este modo una sociedad más equilibrada. La mayor parte de estos esfuerzos se enfocan hacia la cooperación internacional para educar a la aldea planetaria y lograr así el desarrollo económico y humano en un mundo multicultural y en una sociedad mundial. Sin embargo, la responsabilidad por cerrar la brecha y disminuir las diferencias sociales

⁶Disponible en: <http://www.unmillenniumproject.org/>

heredadas de la sociedad industrial –que parecen acrecentarse en la era post-industrial– deben ser compartidas por los gobiernos, las empresas y quienes tienen en sus manos la educación de las nuevas generaciones.

Como indica el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996:87): “Los problemas de la sociedad circundante no se pueden ya dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre, la violencia y la droga entran con los alumnos a los establecimientos escolares”. Por lo tanto, el reto de la escuela y el sistema educativo en general, radica en afrontar las nuevas tareas que le impone una nueva sociedad que no puede seguir desarrollándose a espaldas de ella y en la educación de individuos que “llegan a las aulas cada vez más marcados por la impronta de un mundo real o ficticio que sobrepasa ampliamente los límites de la familia y del vecindario” (UNESCO, 1996: 88).

El desarrollo sin precedentes en la circulación y almacenamiento de informaciones así como en los modos y tipos de comunicación del siglo XXI ha planteado una doble exigencia a la educación, que en principio pudiera parecer un tanto contradictoria. Por un lado, la educación del nuevo milenio debe garantizar no solo la transmisión masiva y eficaz de un volumen cada vez mayor de conocimientos, sino que también debe desarrollar en los individuos la capacidad y la competencia necesarias para asimilar, seleccionar, procesar y aplicar los conocimientos. Por otra parte, la educación del siglo XXI tiene la responsabilidad de generar orientaciones que permitan a los individuos desarrollar una capacidad crítica que les impida sumergirse sin control ni filtro en las corrientes de informaciones, en su mayoría efímeras, que invaden los espacios públicos y privados, y de conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos.

“En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.”⁷

Nunca en la historia de la humanidad como ahora tantas personas habían tenido la capacidad no solo de adquirir información sino de involucrarse interactivamente con recursos que les permiten convertirse en comunicadores y productores de información. Las nuevas tecnologías, además de configurar un nuevo modelo de sociedad, han redimensionado el espacio, el tiempo y el mundo en el que lo real y lo virtual transitan la vida de las personas con barreras cada vez más tenues.

⁷Informe de la UNESCO (1996: 95).

Llamada también *alfabetización informática, mediática o en redes*, la alfabetización digital es la habilidad para acceder, evaluar, sintetizar y construir información y medios. En resumen, la alfabetización digital depende de la comprensión de los múltiples medios que construyen nuestra realidad cotidiana y promueve el desarrollo de la habilidad para usarlos efectivamente (Jones-Kavalier & Flannigan, 2006).

“Digital literacy represents a person’s ability to perform tasks effectively in a digital environment, with “digital” meaning information represented in numeric form and primarily for use by a computer. Literacy includes the ability to read and interpret media (text, sound, images), to reproduce data and images through digital manipulation, and to evaluate and apply new knowledge gained from digital environments. According to Gilster, the most critical of these is the ability to make educated judgments about what we find online.”⁸

Antes del siglo XXI, la alfabetización era definida como la habilidad para leer y escribir en una lengua dada, distinguiendo así dos tipos de personas: las educadas y las iletradas. Sin embargo, con el tiempo, la alfabetización fue refinándose como una habilidad cada vez más compleja que la simple actividad de reconocer fonemas o morfemas y comprender o producir palabras y/o discursos orales o escritos hasta llegar a usarse como indicador del conocimiento y desarrollo de un país o región. A medida que la sociedad cambia, de la misma forma cambia el concepto de alfabetización, incorporándose a éste nuevas habilidades y procesos, como la habilidad digital.

Los medios electrónicos y las interfaces de multimedia y los ordenadores conectados han provocado tanta discusión en torno a las transformaciones sociales y culturales que solo son comparables con las que en su momento suscitó la prensa escrita. Es indudable que con la llegada de Internet llegaron también nuevos modos de acceder a la información, de leer, escribir, comunicarse y relacionarse con el entorno. De las palabras hemos pasado a las palabras hipervinculadas, del texto al hipertexto, de la lectura y escritura lineal a la lectura y escritura no secuencial, de la lectura de libros impresos a la lectura en pantallas, de la escritura a mano a la escritura con teclado, de los repositorios de libros denominados “bibliotecas” a los repositorios virtuales como Google o Amazon. Indiscutiblemente han cambiado los modos de escribir y de leer, hecho que modifica sustancialmente los procesos cognoscitivos, de aprendizaje y de comunicación y, por lo tanto, los procesos educativos.

⁸Disponible en:
<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/ConnectintheDigitalDotsLitera/157395>. Fecha última de consulta: 17-06-2011.

Educar para el siglo XXI debe incluir por lo tanto una alfabetización tecnológica que permita a los individuos enfrentar los retos de la sociedad en la que viven. Adoptar nuevos modelos de alfabetización, en muchos aspectos refuerza la noción clásica de la alfabetización introducida por los griegos como la acción de compartir el conocimiento con otros. Pero en lugar de interactuar solo con otros sujetos en tiempo real, los aprendices pueden establecer “comunidades letradas” con cualquier persona, en cualquier lugar y momento (Resnick, 2002):

“Today, discussions about the ‘digital divide’ typically focus on differences in access to computers. That will change. As the costs of computing decline, people everywhere will gain better access to digital technologies. But there is a real risk that only a small handful will be able to use the technologies fluently. In short, the ‘access gap’ will shrink, but a serious “fluency gap” could remain.”

Siguiendo a Beetham y Sharpe (2007:2) en un momento histórico en el que el aprendizaje es entendido cada vez más como un proyecto para toda la vida, se están haciendo borrosos los límites entre la escuela y la universidad, la educación formal y la informal, el aprendizaje para el trabajo y el aprendizaje en el trabajo, etc. La manera en que la gente aprende y cómo su aprendizaje puede ser guiado no es algo que concierna solamente a los centros educativos. De allí que estos autores propongan la necesidad de re-significar la palabra “pedagogía” y reinstaurar el “aprendizaje” como la preocupación central de esta disciplina, en vez del contenido que se enseña, lo cual ha conducido a unos hábitos de instrucción hoy inútiles.

Aunque en el siglo pasado se realizaron muchos aportes al arte de la enseñanza, el acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías digitales ha constituido un nuevo contexto para la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de la condición de omnipresencia que las tecnologías digitales han adquirido en la sociedad moderna, importan los cambios sociales y culturales que acompañan estos desarrollos técnicos. La naturaleza del trabajo en las sociedades occidentales ha cambiado, por lo tanto las ofertas de las instituciones educativas han tenido que adaptarse a estas nuevas demandas del mercado laboral. Los aprendices también cambian. Muchos de los jóvenes de las sociedades occidentales hacen un uso rutinario de Internet, correo electrónico, mensajería instantánea y del software social y su familiaridad con estas nuevas formas de intercambio se trasladan a sus modos de aprendizaje.

Partiendo de la base de que el aprendizaje es un conjunto de actividades personales e interpersonales profundamente enraizadas en contextos sociales y

culturales específicos, por lo tanto, cuando esos contextos cambian, los modos de aprendizaje de las personas también cambian (Beetham y Sharpe, 2007: 6):

“Such events may dictate that our society and its relationship with knowledge will change, but not what form or direction those changes will take. [...] Understood as a social and cultural phenomenon, technology cannot but influence the ways in which people learn, and therefore what makes for effective learning and effective pedagogy.”

En la era digital, el conocimiento es asumido como algo provisional, contextualizado, culturalmente específico y construido más que descubierto, por lo tanto, el aprendizaje ha de ser considerado desde tres perspectivas o niveles: el aprendizaje como comportamiento (perspectiva asociacionista), el aprendizaje como construcción de conocimiento y significado (perspectiva constructiva), y el aprendizaje como práctica social (perspectiva situacional). Cada una de estas perspectivas –relacionada con una teoría del aprendizaje de acuerdo con la naturaleza de este y los consecuentes principios de diseño pedagógico que se derivan de tales perspectivas (consolidación, integración, *feedback*, etc.) y del rápido desarrollo de las herramientas digitales para el aprendizaje (Web 2.0)– descentran el proceso del profesor hacia el aprendiz ofreciéndole flexibilidad y control sobre su propia búsqueda del conocimiento y desarrollo de habilidades.

2. El aprendizaje en la era digital

Como plantea Resnick (2002), aunque los avances científicos y tecnológicos están transformando la agricultura, la medicina y la industria, las ideas y los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje parecieran inmutables. De acuerdo con este autor el aprendizaje en la era digital implica el desarrollo de una “fluidez digital” comparable al aprendizaje de una segunda lengua. La competencia o fluidez digital se refiere no solo al conocimiento de cómo usar las herramientas digitales sino, y sobre todo, a la capacidad para construir cosas significativas con esas herramientas. Al igual que aprender a leer y a escribir nos permite aprender muchas otras cosas, la fluidez digital será el prerrequisito para obtener un trabajo, participar significativamente en la sociedad y aprender para toda la vida. El aprendizaje, por lo tanto, debe estar encaminado al desarrollo de esa “fluidez digital”, en la que no solo se manipulen herramientas sino que el aprendiz sea capaz de hacer “cosas” con ellas, de darle forma a su propio proceso de aprendizaje a través del

desarrollo de la responsabilidad y la autonomía. La revolución digital no es una revolución meramente tecnológica y financiera, es fundamentalmente social y ética, como ya indicaran Castell y otros (1986: 13):

“Un nuevo espectro recorre el mundo: las nuevas tecnologías. A su conjuero ambivalente se concitan los temores y se alumbran las esperanzas de nuestras sociedades en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero apenas nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir y de morir”.

Cada modelo de sociedad (preindustrial, industrial y de la información) ha desarrollado un modelo de educación con unas características concretas que Tiffin y Rajasingham (1997: 116)⁹ sintetizan de la siguiente manera:

	<i>PREINDUSTRIAL</i>	<i>INDUSTRIAL</i>	<i>DE LA INFORMACIÓN</i>
Idiomas	<i>Latín y griego</i>	<i>Idiomas nacionales</i>	<i>Inglés</i>
Alumnos	<i>Jóvenes de élite</i>	<i>Jóvenes</i>	<i>Todos</i>
Edad de los alumnos	<i>6-20 años</i>	<i>6 -16 años</i>	<i>Cualquier edad</i>
Pago	<i>Padres</i>	<i>Por los impuestos</i>	<i>El usuario</i>
Proveedor	<i>Iglesia</i>	<i>Estado</i>	<i>Corporaciones</i>
Dónde	<i>Lugar de conocimiento</i>	<i>Pueblos y ciudades</i>	<i>En cualquier lugar</i>
Cuándo	<i>Tiempo comentado</i>	<i>Tiempo establecido</i>	<i>Cualquier momento</i>
Sistema económico	<i>Tradicionalismo</i>	<i>Taylorismo</i>	<i>Neoliberalismo</i>
Fuente de currículum	<i>Profesor</i>	<i>Estado</i>	<i>Necesidades del alumno</i>

Figura 25: Rasgos de los modelos educativos asociados a los tres tipos últimos de sociedad según Tiffin y Rajasingham (1997)

El mundo en que la generación actual crece, aprende e interactúa ha cambiado significativamente con respecto a los modos en que generaciones anteriores lo hacían. La sociedad digital está compuesta de seres digitales que encarnan unas características distintas de los industrializados o agrarios. Básicamente, lo que caracteriza a estos nuevos seres es la capacidad para desarrollarse y funcionar en ambientes digitales mediante herramientas de soporte tecnológico. Dependiendo de la manera en que se

⁹Citados por Cabero (1998).

llega a interactuar en el ambiente digital, los miembros de una sociedad son clasificados, según Prensky (2001), en *nativos digitales* o *inmigrantes digitales*. Los nativos digitales representan a la generación que crece con la nueva tecnología, quienes han pasado su vida rodeados por y usando ordenadores, videojuegos, reproductores MP3 y MP4 o equipos de vídeo o audio digitales, *handheld* o agendas personales digitales, teléfonos celulares y toda clase de juegos y juguetes digitales. Son aquellos individuos que hacen de los correos electrónicos, los chats o salas de charlas, los foros en línea, etc. una forma natural y cotidiana de interactuar con los demás. Así lo expresa Prensky (2002:1):

“What should we call these ‘new’ students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is *Digital Natives*. Our students today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet.”

El otro grupo de personas de la era digital es denominado por este mismo autor como el grupo de los *inmigrantes digitales*, al que pertenecemos quienes en un momento más tardío de nuestras vidas hemos decidido abrazar la tecnología e incorporarla como parte de nuestro diario vivir, no sin que ello implique grandes esfuerzos.

Esta diferencia entre nativos e inmigrantes digitales genera otro tipo de brecha digital en la sociedad moderna cuya base no solo radica en el acceso a Internet sino en el conocimiento, manipulación y creación de recursos y contenidos digitales que plantean una gran cantidad de aspectos críticos a los que deben enfrentarse educadores, gobernantes y los padres de hoy. Por otra parte, la velocidad con que las tecnologías se generan, se transforman y desaparecen plantea un problema en torno a la reflexión crítica sobre sus verdaderas posibilidades y sus limitaciones, haciendo que muchas veces se adopten más por esnobismo que por cualquier otra razón.

2.1. La integración de la tecnología en los procesos educativos: mitos y realidades

Sin duda, en el ámbito educativo la tecnología moderna tiene un gran potencial para promover la enseñanza y el aprendizaje, pero hacer de ese potencial una realidad es una tarea compleja y multifacética, como señala Kleiman (2000). De ahí que la clave determinante del éxito en la incorporación de la tecnología a la educación no radique en la cantidad de ordenadores en las aulas, sino en la manera en que definimos la visión educativa, en la forma en que enfocamos los objetivos de enseñanza-aprendizaje, en el

diseño curricular, en la preparación docente, en el compromiso para acabar con la desigualdad y la exclusión social (Cabero, 2004) y en la manera en que respondemos a los rápidos cambios del mundo.

Para entender un poco el panorama controvertido en el que se ubica la integración de la tecnología en los procesos educativos analizaremos, siguiendo a M. Kleiman¹⁰ algunos mitos que han surgido en torno a esta problemática y las consiguientes realidades a las que nos enfrentamos.

A) Mito 1: Dotar las escuelas con ordenadores mejorará el aprendizaje.

Realidad: La incorporación de la tecnología en las escuelas solo retribuirá su inversión en tanto las escuelas y los distritos escolares asuman la necesidad de capacitación profesional para los maestros, de soporte técnico, la disponibilidad de programas de software apropiados, manejo de la clase e integración curricular. La tecnología no genera ningún cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje a menos que su uso esté sustentando por innovaciones de fondo en el currículo; mientras se siga usando como plataforma para perpetuar enfoques y modelos curriculares obsoletos o prácticas pedagógicas caducas e ineficientes, cualquier inversión en tecnología está llamada al fracaso, como está ocurriendo en muchas instituciones educativas. Más que a destinar jugosos fondos económicos para dotar las escuelas de ordenadores, los investigadores educativos y los maestros necesitan fondos para llevar a cabo innovaciones requeridas para darle un enfoque instruccional a los equipos, tales como materiales curriculares basados en los estándares educativos para la Red y tipos alternativos de pedagogías que conecten a los maestros con las herramientas (Dede, 2000).

“Computers are powerful and flexible tools that can enhance teaching and learning in innumerable ways. However, the value of a computer like of any tool, depends upon what purposes it serves and how well it is used.” (Kleiman, 2003: 8)

B) Mito 2: Existen objetivos y prácticas establecidas que definen cómo se deben usar los ordenadores en las clases.

Realidad: El uso del ordenador debe partir de la siguiente cuestión: ¿A qué propósitos educativos debe servir el uso de los ordenadores en el aula de clase?

Los objetivos más comunes para usar la tecnología en las escuelas incluyen:

¹⁰ Vid. *Digital Classrooms* (2003:7 y ss.).

- Mejorar la adquisición por parte de los estudiantes de las habilidades básicas de las matemáticas, la lectura y la escritura, y el contenido específico de las distintas áreas del conocimiento, lo cual conduciría a un aumento en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas.
- Motivar a los estudiantes, ofreciendo materiales variados que captan su interés y les proporcionan múltiples formas para adaptar la enseñanza a distintos estilos de aprendizaje.
- Permitir que los maestros fortalezcan sus enfoques de enseñanza preferidos.
- Preparar de una mejor manera a los estudiantes para el campo laboral.
- Actualizar la educación para el siglo XXI.

C) Mito 3: Una vez los maestros comprenden los fundamentos del uso de los ordenadores, están listos para usar la tecnología de manera efectiva.

Realidad: El uso de la tecnología en la educación puede tener profundas implicaciones de índole motivacional, cognitivo, didáctico, curricular, organizativo y hasta ético que no se resuelven con un simple entrenamiento técnico para maestros y administradores educativos. El éxito de la incorporación de la tecnología en los procesos de instrucción dependerá, en gran medida, de una formación docente que, además de lo técnico, se enfoque al desarrollo en el profesorado de habilidades y destrezas para crear contenido digital y materiales pedagógicos con soporte tecnológico que respondan a las exigencias curriculares y a las necesidades de los estudiantes, a integrar, en fin, lo mejor que la tecnología puede ofrecer con la didáctica y la pedagogía. Como asegura M.^a P. Núñez (2004: 7), con quien coincidimos plenamente:

“Por eso es importante huir de las tentaciones superficiales de modernidad tanto como de la resistencia empecinada, pues la introducción de las tecnologías en las aulas no produce innovación por sí misma, el poder innovador radica en las prácticas profesionales de los maestros y en sus concepciones sobre en qué consiste la educación y cuál es papel de la escuela.”

D) Mito 4: El plan de tecnología del distrito (cualquier programa de TIC) es suficiente para hacer un uso efectivo de la tecnología.

Realidad: No basta con que el distrito escolar o la institución tengan un plan de uso de tecnología si éste no se integra en los planes de mejora escolar, los planes de educación especial, de desarrollo profesional y con cualquier otro plan que intente hacer operativa la misión y la visión educativas.

- E) Mito 5: La equidad puede lograrse asegurando que las escuelas en las comunidades pobres tengan la mismo *ratio* de estudiante por ordenador que las escuelas de las comunidades más ricas.

Realidad: Para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades se necesita tener en cuenta todas las condiciones esenciales para hacer un uso efectivo de los ordenadores como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje y no solo el número de equipos adquiridos.

Aunque existe suficiente evidencia que demuestra que la tecnología bien usada puede tener un marcado efecto en el aprendizaje, no obstante, es responsabilidad de investigadores y maestros seguir indagando sobre su impacto en el cerebro de los niños y en la salud social, mental y física de los usuarios. Cabe resaltar los equipos digitales por sí solos no garantizan la mejora de la educación ni la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tecnología no suplanta el conocimiento humano de profesionales de la educación, especialmente de quienes tienen acceso a la tecnología. De ahí la necesidad de que los maestros, al igual que los estudiantes y demás instancias educativas, entiendan la importancia de alfabetizarse tecnológicamente y adquieran las destrezas para incorporar las tecnologías dentro del currículo de manera efectiva, analizando su verdadero impacto positivo o negativo en el proceso educativo. Si bien la alfabetización digital se ha entendido de manera general como la habilidad de entender y usar la información en múltiples formatos cuando ésta es presentada a través de los ordenadores, también involucra la habilidad para producir información a través de los recursos de la red.

“Technologies don’t change schools in any sense worth talking about. Thoughtful, caring, capable people change schools, sometimes with the help of technology, sometimes not, and sometimes even despite it. Too often we focus on the technology rather than the reform.”(Westreich, 2003:29)

El verdadero cambio consiste en buscar maneras de involucrar activamente al estudiante en su aprendizaje a través de la colaboración con otros, de los proyectos de solución de problemas, de la conversación con científicos, etc., es decir, en analizar cuáles son los procesos cognitivos, destrezas, habilidades y estrategias que el alumno puede desarrollar o mejorar a través del uso de ciertas y específicas tecnologías. Se hace necesario que el maestro comience a hablar el lenguaje de la nueva generación para que la comunicación en el aula de clase resulte efectiva y se alcancen los objetivos pedagógicos, o de lo contrario, los estudiantes seguirán sentados en un pupitre escuchando y repitiendo de memoria una información que, en última instancia, les resulta

poco significativa, mientras que sus dedos están tecleando a una velocidad pasmosa un mensaje de texto en su teléfono móvil o están usando su ordenador portátil para conocer personas a través de *MySpace* o de cualquier otro sitio de la red social. Mientras tanto, la voz del maestro no es más que una voz *in off*, frente al panorama virtual y multimedia que el estudiante tiene ante sí.

Está claro que el mundo de la nueva generación, de la generación N (Net) o de los nativos digitales, es un mundo distinto y, por consiguiente, también son distintas las maneras de vivirlo y pensarlo. Desde una visión antropológica las herramientas que han usado y que usan los seres humanos han configurado maneras específicas de ver el mundo y, como expone Edward Miller (2000: 32), la manera en que usamos esas herramientas va transformando el mundo: "Indeed, the development of the human brain over millions of years has been inextricable linked to the ways in which humans use tools".

También en el campo de las neurociencias se han hecho importantes hallazgos que confirman que el uso de estas herramientas conduce a cambios en el cerebro, en el sistema nervioso y en el desarrollo de nuevos y complejos patrones de pensamiento. Como afirma J. M. Sancho (1996), las tecnologías artefactuales, simbólicas y organizativas transforman de manera insospechada no solo el mundo que nos rodea, sino nuestra propia percepción del mismo y nuestra capacidad para controlarlo. Desde esta perspectiva, los medios tecnológicos han de entenderse como instrumentos curriculares que deben ser seleccionados de acuerdo con un medio concreto y para una situación educativa específica en función de determinadas variables: contenidos, objetivos, características cronológicas y cognitivas de los estudiantes, necesidades de aprendizaje, estrategia instruccional y tipo de aprendizaje que se quiera favorecer.

2.3. Principales repercusiones de las tecnologías en el ámbito educativo: modelos de aprendizaje y principios didácticos

Mientras algunos sectores de la sociedad han experimentado un avance impresionante en el uso habitual de las tecnologías digitales, sin embargo, este no ha sido el caso del sector educativo, al que la tecnología no solo le llega de manera tardía sino que además su implementación se encuentra a menudo con numerosas barreras que van desde lo económico hasta lo cultural, como expone Gardner (2000: 35):

"Clearly, a marriage of education and technology could be consummated. But it will only be a happy marriage if those charged with education remain clear on what they want to achieve for our children and vigilant that the technology serves

these ends. Otherwise, like other technologies, the new ones could end up spawning apathy, alienation, or yet another phalanx of consumers”

En el caso de los países desarrollados, el problema de la incorporación de las TIC al ámbito educativo no radica en el acceso a la tecnología, sino en la necesidad de capacitación y alfabetización sobre lo que se puede hacer con ellas, sobre cómo integrarlas en el currículo, sobre qué estrategias de utilización didáctica se deben movilizar o qué tipo de relaciones e interacciones se van a producir entre sus usuarios. El reto de los maestros es, entonces, superar el mero uso instrumental de los medios, es decir, el uso aleatorio, indiscriminado y a veces irresponsable, en pro de un uso más racional y consecuente con el entorno y la visión educativa.

Para ello, es importante tener en cuenta las características que adquiere una educación apoyada en medios tecnológicos. A continuación resumimos algunas ideas propuestas por algunos autores como Cabero (1998) al respecto.

1. Ruptura de las dimensiones espacio-temporales tradicionales, lo cual favorece:
 - a. La interacción comunicativa entre los participantes tanto sincrónica como asincrónica.
 - b. El aprendizaje se produce en un “no-lugar”, como el ciberespacio.
 - c. Posibilidad de distintos tipos de educación: mixta o híbrida, virtual o a distancia.
2. Virtualización del mundo. Creación de realidades alternas como la virtual y el desarrollo de vidas y mundos paralelos (*SecondLife*, por ejemplo) en los que se pueden generar conocimientos y desarrollar destrezas, habilidades y estrategias que pueden ser transferidos al mundo real del discente. Los procesos de transferencia de conocimientos se dan en la dirección de las experiencias vividas en el mundo virtual hacia las situaciones que se generan en el entorno real.
3. Digitalización del conocimiento. El uso de los recursos multimedia favorece distintos estilos de aprendizaje y la manipulación de múltiples códigos además del textual. La multimedia –dicen Pusack y Otto (1997)– se refiere a la capacidad para acceder y controlar a través del ordenador un amplio rango de medios: texto, vídeo, fotos, sonidos y gráficos.
4. Interactividad, no solo de medios y códigos sino entre el estudiante y el profesor, y el estudiante y otros estudiantes de manera presencial o virtual.

Por otra parte, el receptor adquiere un papel más activo en la recepción y producción de mensajes.

5. Lectura hipertextual e hiperenlazada.
6. Fomento de la auto-instrucción, el aprendizaje cooperativo o colaborativo y otros tipos de aprendizaje como el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje basado en la resolución de problemas.
7. Facilita la implementación de distintos enfoques, métodos y modelos de instrucción: el enfoque por tareas, por contenidos, por procesos, el enfoque comunicativo, el método directo o indirecto de enseñanza, los modelos de simulación, etc.
8. Potenciación de una enseñanza basada en el estudiante ya que facilita la adaptación de los procesos de instrucción y los materiales a las características, necesidades y estilos de aprendizaje de los sujetos.
9. Cambio en la estructura organizativa tanto del aula de clase como de la institución educativa.
10. Cambio en los roles tradicionales desempeñados por el profesor. El profesor debe pasar de ser un transmisor de la información a ser un evaluador de medios, tareas y procesos, un organizador de situaciones de aprendizaje, diseñador de medios y materiales adaptados a las características del estudiante y un tutor que favorezca la autoinstrucción y el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, la incorporación de las TIC exige entrenamiento y formación del profesorado en el uso de estos medios y herramientas.
11. Propicia el aprendizaje significativo, la construcción de conocimiento y de nuevos modelos mentales así como sistemas de aprendizajes alternativos al tradicional: *b-learning (blended learning)*, *e-learning*, entre otros.
12. Genera motivación e interés por el aprendizaje.

Indudablemente, las TIC poseen un gran potencial de uso en el sector educativo, sin embargo es evidente que surgen muchas cuestiones e interrogantes sobre la creación de espacios tecnológicos, así como a propósito del verdadero impacto que su incorporación puede tener tanto en el proceso como en el producto. De ahí que, como propone Fainholc (2006), es esencial que se persiga el desarrollo de la crítica, la recreación y la ruptura del paradigma artefactual a fin de generar responsabilidades de personas “sabias” que deciden y evalúan, anticipan y planean, apropian y usan artefactos como las TIC dentro de una propuesta formativa curricular reconociendo las inherentes características y límites que aquellas poseen.

Solo de esta manera se superará esa visión tecnocrática de la educación que ha puesto en jaque la tecnología educativa generando desencanto y hasta rechazo por la incorporación de las TIC en el currículo. Por tal razón, desde hace años se está orquestando un concierto interdisciplinario de teorías—más por parte de las ciencias sociales que de la ingeniería y los sistemas— que se preocupa por los problemas de diseño, producción, distribución y consumo de los productos mediáticos y sus efectos en los distintos grupos sociales: etnias, mujeres, inmigrantes, etc. Éste, según Escudero (1995: 173):

“[...] es un proyecto alternativo que persigue, busca, en suma, desarrollar el lado humano de la tecnología, adoptar una perspectiva que incorpora en su análisis y utilización criterios morales y valores irrenunciables en una sociedad democrática como la equidad y justicia social, la emancipación personal y colectiva” .

Son muchos, como se puede deducir, los paradigmas educativos que han surgido en relación con la incorporación de las TIC a la educación; sin embargo, en este trabajo nos centraremos en aquellos que se basan en argumentos socio-cognitivos que superan la mera razón instrumental. Nos interesa abordar las TIC como instrumentos que extienden, amplían y potencian la inteligencia humana en la tarea de aprender, explorando estas posibilidades como parte de la Zona de Desarrollo Próximo (Moll, 1990), como parte de la orientación y construcción del saber y de la negociación de sentido relevante para el estudiante en dicha construcción (Fainholc, 2006). El fin último de la incorporación de las TIC, más allá de la adquisición de información y de un contenido específico, ha de ser el de formar personas que aprendan a aprender, a desenvolverse independiente, crítica e inteligentemente a través de redes con soporte tecnológico, de modo que no estén indefensos intelectual y emocionalmente en un mundo en el que la información circula por tan diversos medios y modos, a velocidades y cantidades cada vez mayores, creando confusión y ansiedad.

El constructivismo como filosofía y como pedagogía cuenta con una amplia aceptación por parte de investigadores y docentes. Uno de los mayores aportes del constructivismo como filosofía es la idea de que el conocimiento se construye, no se transmite, y se construye a partir de las representaciones propias o de los modelos que el individuo tiene de sus propias experiencias. Por lo tanto, la concepción de que los estudiantes aprenden el conocimiento transmitido por los maestros se debilita ante esta nueva posición (Jonassen y otros, 1999: 15):

“Teaching is not a process of imparting knowledge, because the learner cannot know what the teacher knows and what the teacher knows cannot be transferred

to the learner. We believe that teaching is a process of helping learners to construct their own meaning from the experiences they have by providing those experiences and guiding the meaning-making process.”

Quienes abogan por la implementación de las TIC en la educación proponen que éstas deben ser usadas para el logro del aprendizaje significativo. Siguiendo la propuesta de Jonassen y otros (1999) las tecnologías deben involucrar a los estudiantes en el aprendizaje significativo, en el que ellos procesan la información de manera intencionada y activa mientras juntos realizan tareas auténticas para construir un significado personal y socialmente construido. Para estos investigadores, el aprendizaje significativo se caracteriza por cinco atributos; a saber:

- a. Es un aprendizaje activo resultado de la manipulación y la interacción del individuo con el ambiente y con los objetos de ese ambiente y de la observación de los efectos de esa manipulación.
- b. Es un aprendizaje constructivo, es decir, que los aprendices integran las nuevas experiencias resultantes de la manipulación y la observación del ambiente y sus objetos con el conocimiento anterior sobre el mundo. A partir de esa integración, se van generando modelos mentales que les permiten entender y explicar el mundo.
- c. Es un aprendizaje intencional, es decir, tiene la intención de lograr un objetivo.
- d. Es un aprendizaje auténtico en la medida en que se inserta en contextos específicos o puede ser transferido a situaciones nuevas y reales.
- e. Es un aprendizaje cooperativo, porque se genera en ambientes naturales de comunidades humanas en las que los individuos comparten sus experiencias individuales a través de la conversación, y en la que se negocian los significados y se construye nuevo conocimiento.

Es indudable que la red mundial de comunicación, Internet, es una gran fuente de información pero, además, poco a poco se ha ido descubriendo el gran potencial que ofrece como ambiente de aprendizaje. Internet puede sumergir a los aprendices en ambientes de aprendizaje estimulantes, motivantes, innovadores y creativos, propiciando el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias que van desde lo cognitivo, pasando por lo motriz y lo psicológico, hasta lo socio-afectivo. El desarrollo del pensamiento creativo y crítico, así como la posibilidad de comunicar conocimiento y de interactuar con una comunidad de personas que comparten intereses comunes, son algunas de las ventajas que ofrece la web y que pueden ser usadas con una utilidad educativa particular. Tal vez una de los mayores aportes del uso de la tecnología en general y de Internet en particular al aprendizaje constructivo es la posibilidad de crear

un ambiente de aprendizaje socialmente construido y distribuido a partir del diálogo, la interacción, la negociación de sentido y la colaboración entre individuos rompiendo la barrera espacio-temporal que constriñe la mayor parte de los modelos de aprendizaje tradicionales.

Estamos en acuerdo con Fainholc (2006) cuando señala que desde una perspectiva educativa, Internet puede ser usado como un instrumento socio-cognitivo en la medida en que el saber no solo se produce de modo contextualizado, sino que está distribuido, ya que parte y se alimenta desde otras fuentes humanas, simbólicas y materiales. Entendemos por *conocimiento situado* aquel conocimiento que se desarrolla a partir de procesos que promueven el aprendizaje de tipo colaborativo, es decir, que resulta de la interacción entre personas con propósitos claros en el que cada uno de los participantes se convierte en un recurso de aprendizaje para los demás. Por su parte, Internet promueve la distribución del conocimiento que ya no está en manos de un grupo selecto y “sabio” de intelectuales o del maestro, sino de comunidades de aprendizaje que implican maestros, estudiantes, profesionales invitados y miembros de la comunidad en general que puedan trabajar en proyectos cooperativos y colaborar de alguna manera para que los aprendices construyan sus propios saberes, habilidades y productos. De este modo, a través del uso de Internet se puede movilizar una serie de mecanismos socio-psicológicos que faciliten cambios cognitivos, actitudinales y de las competencias personales o grupales de las personas que usan determinadas herramientas de aprendizaje colaborativo¹¹.

En efecto, las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, especialmente en lo que al funcionamiento del cerebro concierne (Bransford, Brown y Cooking, 2000) están obligando a llevar a cabo una re-evaluación de los principios tradicionales que rigen el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje. Los avances en el campo de la ciencia cognitiva no solo están ayudando a un entendimiento más profundo de los principios básicos sobre el aprendizaje, sino que además están proporcionando una guía práctica sobre como diseñar ambientes de aprendizaje para los nuevos entornos tecnológicos.

La psicología educativa, disciplina cuyo objeto es el estudio de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje y entre la naturaleza y el diseño de ambientes que puedan facilitar ese aprendizaje, en años recientes ha abordado abundantes investigaciones que persiguen entender cómo las intervenciones educativas complejas cambian el ambiente de aprendizaje en las aulas de clase y si estos cambios resultan en

¹¹En una propuesta para el desarrollo de una nueva arquitectura educativa diseñada articulando en ella las TIC, Fainholc (2006a) plantea el uso de Internet como una estrategia para fomentar procesos de pensamiento tales como el pensamiento analítico, el dialéctico, el pragmático y el conciliador.

una enseñanza más exitosa y eficiente. Los siguientes principios, propuestos por Boettcher (2007), ilustran cómo estos estudios recientes, integrados con principios de pedagogía y de diseño educativo, pueden enriquecer nuestra comprensión de los procesos de pensamiento y aprendizaje. Estos principios sirven para el diseño de ambientes de aprendizaje tanto en aulas tradicionales como en aulas virtuales.

Principio 1: Toda experiencia de aprendizaje estructurada tiene cuatro elementos con el aprendiz en el centro. De acuerdo con este principio, los ambientes de aprendizaje se diseñan teniendo en cuenta: el aprendiz, el maestro/mentor, el conocimiento y el ambiente (Boettcher, 2003). En este esquema, el aprendiz se asume como un sujeto activo que desde el centro interactúa con el otro u otros sujetos a través de unos recursos que contienen el conocimiento/contenido/habilidades que deben ser aprendidos en un entorno específico.

Cualesquiera que sean las variaciones de estos elementos o los escenarios de interacción, el estudiante es quien se encuentra en el centro de la experiencia de aprendizaje, guiado por la tarea diseñada por el maestro o mentor, accediendo a los recursos que sean necesarios y adquiriendo conocimiento útil de su experiencia. Este marco sirve de contexto para el siguiente principio.

Principio 2. Toda experiencia de aprendizaje incluye el ambiente en el cual interactúa el aprendiz. El ambiente puede ser de varios tipos, que van desde ambientes simples en los que el aprendiz interactúa con un recurso en la escuela, casa, oficina, etcétera, a ambientes más complejos en los que una comunidad de aprendices interactúa en diversos lugares. Otro tipo de ambientes son los entornos de aprendizaje virtuales sincrónicos en los que los estudiantes colaboran en línea con otros recursos ubicados en diferentes locaciones. Cualquiera que sea el entorno de aprendizaje, este debe proporcionar una variedad de modos de interacción y de canales de comunicación.

Principio 3: Las personas les dan forma a las herramientas y las herramientas nos dan forma. Este principio surge de la idea de que el aprendizaje ocurre solo dentro de un contexto, es decir, entre una persona y un entorno de aprendizaje. Este entorno incluye todos los recursos, las herramientas y las personas que forman parte de cualquier experiencia de aprendizaje. Las herramientas marcan una diferencia en un ambiente de aprendizaje. Al respecto cabe señalar que en el pasado los entornos de aprendizaje eran mucho más simples de lo que son actualmente, puesto que ahora incluyen una compleja red en las que maestros y estudiantes tienen acceso a poderosas herramientas digitales para la comunicación y la investigación.

Como reseña Boettcher (2007), la primera ola de universidades con ordenador comenzó a mediados de los noventa y evolucionó rápidamente hacia la ola de la conexión sin cables de teléfonos celulares a la tercera ola de herramientas digitales móviles como los ordenadores personales, los *iPods*, PDA, las tabletas interactivas,

entre otros. Mientras tanto, los estudiantes han ido descubriendo el poder para crear comunidades y redes sociales de la mensajería instantánea, los tableros de discusión, los foros en línea, blogs, *wikis* y las plataformas de redes sociales. Estas herramientas están cambiando dramáticamente los códigos y patrones de comunicación así como las relaciones entre los aprendices y los demás elementos del entorno de aprendizaje.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el entorno educativo ha implicado no solo cambios o variaciones en el entorno mismo sino en la organización de sus elementos, la interacción y el papel de cada uno de ellos. Entre otras, vale la pena mencionar que aunque el profesor ocupa una posición más periférica, su papel no es menos importante, pues es quien debe organizar, diseñar y controlar el entorno, mientras el aprendiz adquiere un papel más activo en su proceso de aprendizaje, lo cual se explicará en detalle en los principios subsiguientes.

Principio 4. Los profesores son los directores de la experiencia de aprendizaje. Aunque la gran mayoría de las teorías sobre diseño de entornos de aprendizaje tiende a ubicar al aprendiz en el centro, el papel del profesor sigue siendo de vital importancia. El papel de los profesores/mentores o instructores es el de diseñar y estructurar las experiencias de aprendizaje, dirigir y brindar apoyo a los aprendices a través de actividades educativas y evaluar su desempeño y productos. Aun más, la integración de la tecnología en los entornos de aprendizaje propone una redistribución de las funciones educativas del profesor, en particular, de aquellas que no necesitan que sean asumidas solamente por una persona, sino que pueden ser compartidas por varios miembros de los equipos pedagógicos. Por ejemplo, el diseño y desarrollo de un curso en línea puede ser realizado por un diseñador educativo en colaboración con un profesor con experiencia en la materia. Esta flexibilidad en las funciones está acompañada además por una libertad espacial y temporal en la que el profesor puede ser más un mentor del proceso de aprendizaje.

Principio 5: Los aprendices traen sus propios conocimientos, habilidades y actitudes a la experiencia de aprendizaje. Este principio se enfoca en el aprendiz como sujeto. El proceso de diseñar ambientes de aprendizaje incluye anticipar las estructuras cognitivas pre-existentes en el cerebro del estudiante. Sea cual sea el estado de los patrones e imágenes mentales que este trae, no es de ninguna manera una *tabula rasa*. Es más, algunos estudios confirman el impacto que tienen esos modelos mentales pre-existentes en el conocimiento nuevo que se aprende (Damasio, 1999). El proceso de aprendizaje se define como el proceso por el cual nuestro cerebro encuentra nodos receptores para bits de nueva información y luego organiza esa información en un modelo mental útil. Mientras más conceptos, patrones e interconexiones existan, mayores nodos receptores existirán. Mientras más sabemos más podemos saber.

Principio 6: Cada aprendiz tiene una Zona de Desarrollo Próximo que define el espacio que está listo para desarrollar como conocimiento útil. Conocer el estado de las estructuras mentales del aprendiz ayuda a identificar su zona de desarrollo próximo (ZDP). De acuerdo con Vygotsky (1978: 86), la ZDP es:

“[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

Este concepto de ZDP no solo resalta la importancia de la evaluación diagnóstica del estudiante, sino que también sugiere que la oportunidad de aprendizaje de un sujeto puede ser menor de lo que pensamos. Trabajar en la ZDP del aprendiz representa un reto significativo para los maestros que quieren mantener un aprendizaje efectivo por cuanto el principio de ZDP enfatiza la necesidad de que estén alertas al estado de aprendizaje y capacidades de sus estudiantes de manera permanente. Las preguntas, los comentarios, la participación y el *output* son medios de determinar de manera más precisa el progreso de los estudiantes. Aquí también la tecnología puede jugar un papel vital en asumir el reto ya sea a través de herramientas como los foros, chats, tutoría en línea, pruebas en línea que midan el nivel de retención y comprensión del contenido en intervalos cortos.

Principio 7. Los conceptos no son palabras; los conceptos están organizados en grupos de conocimiento intrincados. Este principio, también debido a Vygotsky, sugiere que la formación de un concepto no es un evento que suceda en un momento dado sino a través de una serie de operaciones intelectuales que incluye centrar la atención, abstracción, síntesis y simbolización (Vygotsky, 1962), lo cual tiene un impacto en el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje parten de este principio de Vygotsky y proponen la necesidad de hacer el pensamiento de los estudiantes visible (Collins, Brown, y Holum 1991; Bransford, Brown, y Cocking 2000). Estorequiere que los sujetos creen, hablen, escriban, expliquen, analicen, juzguen, informen y pregunten. Este tipo de actividades dejan claro al propio estudiante ya los maestros lo que los primeros saben o no saben, lo que deben mejorar y los objetivos que deben plantearse con respecto a su propio proceso de aprendizaje.

Los foros de discusión, los diarios o bitácoras y el trabajo en pequeños grupos han demostrado ser excelentes estrategias que permiten a los aprendices expandir sus modelos mentales, clarificar conceptos y establecer enlaces y relaciones significativas entre lo aprendido y la realidad. Las herramientas en línea son particularmente valiosas

en este contexto ya que proporcionan un foro público en el que el proceso de formación del concepto, refinamiento, aplicación y revisión es completamente visible para los estudiantes, sus pares y sus mentores, a la vez que promueve la retención más compleja y duradera del material de la clase.

Principio 8. No todos los estudiantes necesitan aprender todo el contenido del curso; todos los estudiantes necesitan aprender los conceptos básicos. Este principio propone entender el proceso de aprendizaje como una tarta con círculos concéntricos, en el que los conceptos o habilidades básicas constituyen el centro de la tarta y a medida que el estudiante va usando estos conceptos, se va moviendo al siguiente círculo. Esto implica que el maestro debe generar un ambiente de aprendizaje lo suficientemente flexible y “a la medida”. En un ambiente de aprendizaje híbrido es posible conectar a los aprendices con materiales y experiencias lo suficientemente variadas y apropiadas para sus diferentes zonas de desarrollo próximo. Esto significa que en el diseño de un entorno de aprendizaje se debe incluir el acceso a una enriquecida base de datos del contenido y las experiencias, el cual puede evolucionar con el tiempo.

Principio 9. Se requiere de una enseñanza diferenciada para resultados del aprendizaje diferentes. Este es un principio basado en los planteamientos de Robert Gagne en *Conditions of Learning* (1965), para quien la enseñanza no debe ser igual para todos y se requiere de una enseñanza diferenciada para obtener resultados de aprendizaje diferentes. Este principio refuerza la práctica de diseño de la enseñanza que planea las evaluaciones simultáneamente con el planeamiento de las experiencias de enseñanza y con el hecho de incorporar la evaluación dentro de los eventos instruccionales y no como aislado de la enseñanza. En el diseño de entornos de aprendizaje, este principio ayuda a resolver el interrogante de qué conceptos, habilidades y actitudes se desea que los estudiantes desarrollen para así diseñar las actividades conducentes al logro de esos objetivos y a determinar qué evidencia puede ilustrar los logros de los estudiantes.

Principio 10. A más tiempo en las tareas, mayor es el aprendizaje. Este principio tiene sus raíces en la tradición de cuanto más tiempo pasen los estudiantes interactuando con la información y practicando las habilidades, más eficiente, seguro de sí mismo y exitoso llegará a ser. El tiempo en las tareas ayuda a los estudiantes a apropiarse de los conocimientos. Si se diseñan experiencias efectivas, los estudiantes pasarán más tiempo interactuando con el contenido y diseñando estructuras de conocimiento en red y comportamiento eficientes.

Un corolario de este principio es que el aprendizaje puede ser más eficiente si se organiza en porciones o segmentos. En los ambientes virtuales actuales, las simulaciones, las animaciones y los mundos virtuales como *SimCity* y *SecondLife* son poderosos segmentos de aprendizaje. Los segmentos es una de las razones por las que

los juegos y escenarios de juegos de rol son populares y valiosos; otro aspecto atractivo es su carácter impredecible, sus cualidades interactivas y sus infinitas variedades. Los recursos de aprendizajes estáticos, enlatados y predecibles como los libros, los tutoriales pre-programados y los vídeos lineales resultan ser menos interesantes y significativas.

Algunos críticos y escépticos han argumentado que los ordenadores no provocan ningún cambio significativo en los procesos educativos, y quizás esta posición esté sustentada por el uso incorrecto de los equipos, los programas y de Internet, o quizás por la subutilización de los recursos por falta de entrenamiento del profesorado o de una profunda reflexión sobre su impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como señala M.^a P. Núñez (2003: 69):

“La integración de las TIC no debe hacerse entonces sólo desde la perspectiva de medios facilitadores de práctica e instrucción, sino como facilitadores de exploración de conocimiento y de colaboración entre personas, pues no son recursos que acaban en sí mismos, sino que conectan y comunican la escuela con el mundo exterior”.

Nuevamente cabe recalcar que la tecnología no puede transformar la educación si no se pone en manos de docentes capacitados, responsables y motivados para adaptar su práctica profesional a las necesidades de una sociedad en permanente cambio, para abandonar las limitaciones del libro de texto y el poder que les confieren los exámenes escritos, para aventurarse en un proyecto de educación más flexible, creativo y cooperativo en el que se integren las TIC. Sevilla (1998) propone al respecto tres perspectivas que precisamente pueden servir de marco para esta integración en la educación, a saber:

- a. Educación “en” las TIC, entendidas como un estudio de los medios como contenidos y como producción creativa.
- b. Educación “con” las TIC, usadas como recursos materiales a disposición de profesorado y alumnado.
- c. Educación “para” las TIC, entendida como reflexión crítica sobre ellas.

Solo una incorporación de las TIC planeada y crítica garantizará que éstas sean verdaderos vehículos para una transformación educativa de calidad y no simplemente una técnica; que conecten la escuela con la realidad social y contribuyan a cerrar el abismo creado por la desigualdad económica, cultural y tecnológica. Por tanto, es nuestra tarea que en el seno de cada uno de nuestros ámbitos de especialización

busquemos maneras pedagógicas de implementar la tecnología de manera que nos sirvan para “abrirnos a formas de aprender y relacionarnos más cercanas y más justas: más humanas” (Núñez y Liébana, 2004: 10).

3. La enseñanza-aprendizaje de lenguas en la sociedad tecnológica

El uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas responde a diferentes razones: es motivante, la interactividad que ofrecen muchos de los ejercicios lingüísticos pueden ser altamente beneficiosa y el tipo de retroalimentación que ofrecen los buenos materiales interactivos son a menudo percibidos como útiles por parte de los aprendices. A eso se une el hecho cierto de que la generación Net o *nativos digitales* (Prensky, 2001) espera que un programa de lenguas responda a sus necesidades y modos particulares de comunicación. Por otra parte, el uso de la tecnología fuera del aula de clase hace que los aprendices sean más autónomos, de modo que uno de los beneficios más valorados del uso de la tecnología en el aprendizaje es que permite la práctica y el estudio más allá de los confines del aula de clase y una exposición ilimitada a la lengua meta. Además, el uso de la tecnología permite el acceso a lo actual en contraste con los materiales publicados que pueden tener la tendencia a la desactualización, especialmente en lo que a los usos sociales de la lengua se refiere.

Las discusiones sobre los beneficios de la tecnología –incluyendo la exploración de ciertas aplicaciones tecnológicas– al área específica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas consideran que el papel de la tecnología es muy útil para distinguir entre las habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar) facilitando tanto la práctica compartimentada de cada una de estas habilidades como la integración de destrezas y la incorporación de contextos culturales auténticos importantes para el aprendizaje de lenguas (Kramsch y Andersen, 1999).

En cualquier caso, se puede afirmar sin temor a disensiones que hoy en día el acceso de maestros y estudiantes a la tecnología es clave en un programa de lengua. Aunque la brecha digital ciertamente existe en algunas áreas de la educación y algunas partes del globo, sin embargo el uso de los ordenadores y el acceso a Internet se están volviendo más y más comunes tanto en las instituciones educativas como en los hogares¹².

¹²Este aspecto está íntimamente ligado con el factor costo: por lo general, la introducción de una nueva tecnología en el mercado se caracteriza por el alto costo; sin embargo, a medida que se va popularizando y volviendo omnipresente, el costo cae.

3.1. Los nuevos entornos del aprendizaje lingüístico

Así como la llegada de la sociedad industrializada impuso transformaciones en los procesos educativos, la sociedad de la información y el conocimiento está imponiendo nuevos cambios en estos mismos procesos y dentro de las organizaciones educativas, es quizás en los ambientes de aprendizaje donde esos cambios se manifiestan más abiertamente por su carácter flexible y dispuesto a la innovación. El surgimiento de estos nuevos ambientes adquiere sentido si se pone en perspectiva con todos los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, enfoques, métodos y metodologías, estudiantes y profesores, porque aunque la innovación implique directamente un elemento, indirectamente los implica a todos.

Los entornos de aprendizaje –físicos o en línea– son los lugares donde tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje estructurados. A medida que se evalúan y se rediseñan esos procesos de manera consensual entre maestros y estudiantes también se deben rediseñar los entornos en los cuales ocurren, asegurando que el diseño y las herramientas que se seleccionen contribuyan al crecimiento intelectual de los aprendices.

En la actualidad, los nuevos escenarios de aprendizaje –y las aulas de idiomas no pueden ser una excepción– se están diseñando en su mayoría contando con las nuevas tecnologías, generándose así ambientes de aprendizaje con nuevas coordenadas espacio-temporales y nuevos objetivos. Entre el aula presencial y las posibilidades de acceso a materiales y experiencias de aprendizaje desde cualquier punto a través de un amplio número de herramientas y recursos tecnológicos existe todo un abanico de posibilidades. Aunque en muchos contextos de enseñanza convencional, es decir, aquellos ambientes de enseñanza caracterizados por su organización dentro de un centro educativo que acoge a un profesor y una treintena de alumnos y que sigue las pautas de distribución espacial y temporal más frecuentes hasta ahora, la llegada de las nuevas tecnologías constituye un preciado recurso para profesores y alumnos; sin embargo, en otros ámbitos, constituye una posibilidad hacia modalidades de aprendizaje abierto, con una oferta educativa flexible, que sirve tanto para aquellos alumnos que siguen la enseñanza presencial, como aquellos que por necesidad o preferencia personal siguen la enseñanza a distancia o fórmulas mixtas. Cualquiera de estos nuevos escenarios requiere modelos pedagógicos diferentes y un fuerte apoyo de tecnologías multimedia interactivas.

Del abanico de posibilidades que ofrecen la integración de las TIC en el diseño de ambientes de aprendizaje contemplaremos cuatro, por ser los más relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas: el presencial, el mixto, el virtual y el personal. Aunque la tecnología sea el elemento organizador de estos ambientes de aprendizaje, la

atención en el diseño debe centrarse en las características de los otros elementos del proceso instructivo y en especial en el usuario del aprendizaje.

A) Entornos o ambientes de aprendizaje presencial. Aunque estos entornos mantengan una cierta tradición organizativa y pedagógica, deben ser considerados dentro de los nuevos ambientes de aprendizaje por el impacto que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han ido teniendo en ellos. Suelen describirse como un entorno donde el estudiante individual o en grupo va a aprender a través del uso de medios. En este entorno, el aula tradicional ofrece una mayor disponibilidad tecnológica y recursos de aprendizaje más sofisticados, donde la utilización de la tecnología va más allá de las tareas de administración educativa y se destinan específicamente al aprendizaje de contenidos lingüísticos y habilidades comunicativas. En estos ambientes la integración de la tecnología tiene el objetivo de mejorar la calidad del currículo y de la educación lingüística, proporcionando una amplia variedad de experiencias, información, materiales y posibilidades de comunicación.

La integración de la tecnología en un ambiente de aprendizaje presencial debe responder a varios propósitos: puede ser usada para proporcionar información más relevante y compleja sobre un tópico determinado, acceder a materiales auténticos en la lengua meta, ganar experiencia en la alfabetización electrónica, o proporcionar oportunidades para la interacción con hablantes nativos o con otros aprendices de la lengua. El maestro adquiere por lo tanto un papel de facilitador que tiene a su disposición una gran cantidad de herramientas para mediar este tipo de aprendizaje activo y convertirlo en una experiencia significativa y auténtica.

En el pasado, los maestros de lengua podían moverse a un ritmo más lento y reiterar estrategias que eran asumidas como eficaces. Pero hoy en día, debido al rápido crecimiento y acumulación de la información y de las posibilidades de acceso a ella, los maestros se han visto en la obligación de mantenerse al nivel de esos cambios con el fin de llenar las expectativas de la sociedad. La tecnología pone a disposición de los maestros una vasta cantidad de información y herramientas flexibles que le ofrecen oportunidades de progreso y pasar de ser simples transmisores de conocimiento a ser verdaderos facilitadores de experiencias de aprendizaje a partir de la creación de ambientes lingüísticos ricos en los que se incrementa la interacción, se centra en el significado y se amplía el impacto positivo de la educación en los estudiantes (Chapelle, 2001). La presencia de las TIC en las aulas tradicionales está convirtiéndose en un medio no solo para la alfabetización lingüística, sino además en un medio para la alfabetización tecnológica y la comunicación en el siglo XXI.

Dependiendo de las tecnologías que se integren y del diseño de las experiencias de aprendizaje que se desarrollen a partir de ellas, estos entornos de aprendizaje

fácilmente evolucionan hacia el segundo tipo de ambiente de aprendizaje que explicaremos a continuación.

B) Entornos o ambientes de aprendizaje híbridos. De manera rutinaria, los profesores de lenguas emplean las páginas web para distribuir sílabos, asignaciones, material cultural, organizar contenido y recursos para las clases, compartir productos y comunicar información. Es difícil pensar en un ambiente de aprendizaje de lenguas que sea complemente presencial sin que la tecnología intervenga para desplazar tanto la noción de tiempo como de espacio de un ambiente de aprendizaje tradicional.

Los ambientes de aprendizaje híbrido son aquellos que combinan un componente de clase presencial, es decir cara a cara, con un apropiado uso de la tecnología (Sharma y Barney, 2007). En este tipo de ambiente, el profesor decide incorporar la tecnología en el curso de lenguas por razones pedagógicas, y al hacerlo, le agrega valor a la enseñanza. En los ambientes de aprendizaje híbridos, los aprendices se reúnen con el profesor de forma presencial, pero el aprendizaje incluye un componente de auto-estudio paralelo que puede ser en formato de CD-ROM o a través de materiales en la red.

Complementar el aprendizaje de lenguas en un ambiente presencial con la tecnología ya no responde solo a una necesidad generada con el surgimiento de la llamada sociedad de la información, sino que está sustentada por la experiencia docente y la investigación en los distintos campos de la pedagogía y la didáctica de lenguas. De allí que la integración de la tecnología en el aula de clase se puede resumir en tres principios generales: autenticidad, autonomía e interacción.

La incorporación de la tecnología con el fin de crear entornos de aprendizaje híbridos implica algunos factores que influyen en el éxito o fracaso de los mismos: la actitud, el nivel, el volumen y tipo de entrenamiento del maestro, el acceso a los recursos y el costo (Sharma y Barney, 2007). Con respecto a la actitud, maestros y estudiantes pueden tener una actitud positiva, negativa o neutra hacia la tecnología. Por lo general las actitudes varían desde los rangos extremos de la tecnofilia a la tecnofobia. Cualquiera que sea la actitud que se tenga, esta termina por influir en la percepción y las ganancias en el aprendizaje de la lengua. El nivel de aprendizaje del estudiante puede ser un factor decisivo tanto en el diseño de las actividades como en la selección del tipo de tecnología a usar. El entrenamiento del maestro es un factor vital en este tipo de ambientes, pues se requiere que posea un conocimiento y habilidades básicas que le permitan ubicar y evaluar el valor pedagógico de los recursos en la red, generar actividades de base interactiva y manejar y entender los alcances didácticos y las limitaciones prácticas de las herramientas que pone en manos de sus alumnos.

Los entornos o ambientes de aprendizaje híbridos están guiados por cuatro principios básicos (Sharma y Barney, 2007:13):

1. Separar el papel del maestro del papel de la tecnología. Aunque puedan existir áreas de yuxtaposición, es importante no asumir al maestro y la tecnología como sistemas intercambiables y distinguir claramente lo que cada uno puede o no puede hacer.
2. Enseñar a partir de un principio. Cada vez que una nueva tecnología o herramienta hace su aparición surge la sensación de admiración y novedad que puede descentrar la atención sobre las necesidades del aprendiz. Se debe asegurar que la enseñanza está dirigida por principios pedagógicos claros apoyados en la tecnología.
3. La tecnología usada para complementar la enseñanza cara a cara. La integración es un concepto clave para asegurar una correlación adecuada entre el contenido de una lección y los materiales y recursos en línea que se seleccionen.
4. No es el programa, sino lo que se hace con él. La selección cuidadosa de los recursos de hardware y software debe responder al objetivo de promover la interacción y la comunicación entre los aprendices sobre la práctica dirigida del componente meramente lingüístico y formal de la lengua.

C) Entornos o ambientes de aprendizaje virtual o a distancia. El término *aprendizaje a distancia* ha sido aplicado a muchos tipos diferentes de ambientes de aprendizaje incluyendo los que se basan en teleconferencia, los ambientes híbridos y los virtuales. En nuestro caso, nos referiremos a aquellos entornos virtuales de aprendizaje que radican en Internet y no tienen una ubicación física, y en el que los miembros de una comunidad educativa interactúan para desarrollar un proceso de formación y aprendizaje gracias a las TIC (Higueras, 2004:1077). En este tipo de entornos de aprendizaje a distancia –también denominados *virtuales*– los profesores y estudiantes interactúan exclusivamente en línea. Aunque no hay interacción cara a cara, estos entornos deben proporcionar suficientes oportunidades para que los alumnos interactúen entre ellos y haya una verdadera negociación de significados en la lengua objeto. Al igual que en otros entornos de aprendizaje, el virtual debe garantizar que los aprendices se comuniquen con una audiencia real, se impliquen en tareas auténticas, estén expuestos a lenguaje creativo, produzcan textos propios y tengan un *feedback* adecuado.

Dentro de las características que deben poseer estos entornos de aprendizaje están: posibilitar cualquier tipo de comunicación individual (correo electrónico) o colectiva (foro); acceso tanto a información interna (creada específicamente para los usuarios del entorno), como externa (aprovechar Internet como fuente de información); adaptabilidad a las condiciones y necesidades de los usuarios, así como a las posibilidades y/o dificultades tecnológicas (rapidez de conexión, acceso a Internet, etc.) y, sobre todo, que posibilite la creación de una comunidad de aprendizaje que permita el desarrollo de la

competencia intercultural, que ayude a disminuir la carencia de cercanía física entre los participantes del entorno (Higueras, 2004:1078).

Aunque el formato de aprendizaje virtual esté adquiriendo mayor presencia en el mercado educativo de lenguas, sin embargo, no es un entorno apropiado para todos los aprendices por cuanto exige unas condiciones y habilidades particulares. Por un lado, se recomienda sobre todo a las personas que trabajan a tiempo completo y, por lo tanto, necesitan un acceso especial a la educación, así como para aquellos que prefieren trabajar de manera independiente. Como condición general, los entornos virtuales de aprendizaje requieren de una mayor motivación y disciplina por parte de los estudiantes.

Una de las preocupaciones que surge con frecuencia con respecto a los ambientes de aprendizaje híbrido y virtual radica en si en estos entornos se proporciona una práctica adecuada de la expresión oral. Para dar respuesta a esta preocupación, Blake (2008:115) presenta una cuenta detallada de las evaluaciones orales que se realizaron con estudiantes inscritos en cursos desarrollados en entornos tradicionales, híbridos y a distancia. El instrumento utilizado consistió de una prueba de teléfono automatizada denominada *Versant for Spanish test*, basada en las propuestas de desempeño oral de Levelt (1989). La calificación de la prueba se realizó mediante el uso de software de reconocimiento de voz y un *Spanish parser*. En los resultados obtenidos, Blake resalta el hecho de que tanto los entornos híbridos como los virtuales permiten a los aprendices desarrollar niveles de desempeño oral que equiparables con las expectativas que se tienen para los entornos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Sin embargo, y pese a que determinar los factores específicos responsables de poner a los estudiantes de ambientes no tradicionales a la par con sus contrapartes no es una tarea fácil, Blake (p.123) logra concluir de su investigación que los estudiantes de entornos híbridos y virtuales son indudablemente más eficientes, autónomos y responsables y que aquellos que no poseen estas virtudes tienden a retirarse de los cursos desde el comienzo.

Blake hace un llamado, al que nos sumamos, para que la profesión se preocupe más por proporcionar opciones legítimas e incrementar todas las vías de acceso a la educación lingüística, especialmente en lo que a la implementación de la tecnología se refiere. Los entornos de aprendizaje no tradicionales no son una alternativa sino una vía legitimada en curso y en actividad expansiva.

D) Ambientes de aprendizaje personal. Una pedagogía basada en un enfoque socio-constructivista, centrada en el estudiante y apoyada en herramientas disponibles en línea y que forman parte de la vida diaria de los aprendices, puede dar lugar a un ambiente de aprendizaje creativo en la que estudiantes e instructores trabajan juntos en torno a situaciones contextualizadas en un mundo real. En este entorno, la colaboración no se limita al espacio físico de la clase o a los miembros del curso, sino que fluye en

otros escenarios también, como los denominados *entornos de aprendizaje individual* o PLE (por sus siglas en inglés, *Personal Learning Environments*).

Los entornos de aprendizaje individual no se basan en tecnologías distintas a las usadas en otros ambientes, más bien se trata de un nuevo enfoque en el uso de las tecnologías para el aprendizaje. Con el término PLE se hace referencia a aquellos entornos que permiten que los aprendices organicen sus propios objetivos de aprendizaje y gestión en tanto el contenido como el proceso de comunicación con otros aprendices. Estos se han generado a partir de conceptos y herramientas tales como el *Cloud Learning Environment*, *Social Learning Environment* y *Open Learning Networks*.

El concepto de PLE no solo incluye las tecnologías sino que de manera genérica, la definición abarca cualquier medio empleado para aprender: una combinación de herramientas formales e informales y de procesos usados para la búsqueda y procesamiento de la información. Estos se refieren tanto a herramientas web y tecnologías digitales como a recursos no digitales tales como otros aprendices, libros, periódicos, teatro, radio... y todos aquellos apoyos que le permiten al aprendiz generar aprendizajes significativos.

Aunque aún no hay una definición consensuada sobre los PLE, la mayor parte de las definiciones comparten las siguientes características (Guth, 2006:454): i) control personal sobre las herramientas y los contenidos; ii) agregan contenido; iii) integración de servicios, iv) no hay límites de tiempo ni espacio. Este concepto se ha desarrollado con el surgimiento del software social cuyas herramientas flexibles facilita la personalización de las experiencias de aprendizaje. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiantes son los encargados de organizar y gestionar tanto los recursos como el contenido que desean aprender, a partir de la manipulación de herramientas de software social tales como blogs, wikis, redes sociales, sistemas de gestión del aprendizaje, así como mediante el trabajo colaborativo.

Además del trabajo sobre las habilidades comunicativas y culturales, el aprendizaje de lenguas en la actual época exige la adquisición de otras competencias como la informática e informacional. De acuerdo con Kern y Warschauer (2000), "if our goal is to help students enter into new authentic discourse communities, and if those discourse communities are increasingly located on-line, then it seems appropriate to incorporate on-line activities for their social utility as well as for their perceived particular pedagogical value". Con el uso de las herramientas propias del software social, el aprendiz de lengua genera aprendizajes compartidos y socialmente distribuidos que le permiten comunicarse con otros usuarios de la lengua meta, compartir e intercambiar información tanto lingüística como cultural, crear y compartir contenidos y productos no solo con sus pares sino con toda una comunidad global de usuarios también.

En un entorno de aprendizaje personal, los estudiantes de lengua pueden desarrollar sus habilidades comunicativas mediante la participación en actividades como el *blogueo*, la edición colaborativa en *wikis*, la creación de archivos de audio con base en la red o *podcasts*, la indexación de información a través de herramientas de *bookmarking* y la recepción de material auténtico mediante *feeds RSS*, entre otras, que les permiten construir un conocimiento de acuerdo con sus necesidades específicas.

Otra manifestación del impacto que los PLE tienen como un nuevo enfoque en el uso de herramientas para el aprendizaje está en la creación del llamado *Open Courseware* que consiste en un conjunto de materiales, sílabos, apuntes, u otros documentos que se han usado en ambientes de aprendizaje presenciales pero que se ponen a disposición del público de manera gratuita a través de la figura del *copyleft*. Un gran número de universidades de los Estados Unidos ofrecen materiales *OpenCourseware*(OCW) en sus portales en la red, como es el caso del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), considerado el propulsor de esta iniciativa de libre acceso al conocimiento a través de Internet que ya cuenta con un gran número de participantes.

La explosión de contenido de acceso libre y gratuito está generando un cambio importante en la privatización del conocimiento y en la educación formal ampliando las posibilidades de acceso al disminuir las restricciones económicas, espaciales y temporales que imponen la mayor parte de sistemas educativos. Como ejemplo podemos citar el trabajo colaborativo entre el MIT y el portal *Universia* para crear un portal en el que ponen a disposición de profesores y autodidactas un extenso número de materiales *OpenCourseware* traducidos al español y al portugués, entre los cuales se incluyen, entre muchos otros, cursos de lenguas y literaturas extranjeras.¹³

Con respecto a la evaluación de los ambientes de aprendizaje virtual para el aprendizaje de lenguas, según Blake (2008:112), hasta el momento de publicación de su libro, solo se habían publicado tres estudios con datos empíricos sobre evaluación de los cursos de lenguas impartidos completamente en línea (Cahilly Catanzaro, 1997; Soo y Ngeow, 1998; Blake y Delforge, 2005). En las mediciones realizadas en estos estudios se encontró que los aprendices de cursos en línea sobrepasaron a aquellos que aprendían en entornos más tradicionales especialmente en el *output* gramatical. Los hallazgos encontrados sugieren que los entornos de aprendizaje virtual pueden ser efectivos para la mejora de las habilidades de escritura, lectura y comprensión auditiva; sin embargo, de acuerdo con R. Blake (2008), estos estudios no explican por qué se produjeron estos resultados en estos entornos y, por lo tanto, es necesario llevar a cabo más investigaciones que expliquen estas observaciones.

¹³ Para acceso al listado de cursos: <http://mit.ocw.universia.net/>

3.2. Del aprendizaje de lenguas asistido por el ordenador al aprendizaje asistido por las tecnologías móviles

3.2.1. La Web 2.0: una nueva red en la red

El nuevo entorno de la red mundial de información, con los extraordinarios cambios que ha tenido en la última década, ofrece una gran gama de herramientas de contenido digital en las que la web (WWW) ha dejado simplemente de ser una fuente de información para transformar el rol de los usuarios de lectores a escritores y comunicadores y de consumidores a creadores, generando una verdadera comunidad virtual y ofreciendo nuevas posibilidades para la actividad educativa con un enfoque constructivista.

La red de hoy es un universo creciente de páginas inter-hipervinculadas y aplicaciones web, prolífica en vídeos, fotos y contenido interactivo. Lo que el usuario corriente no ve, es la interacción de las tecnologías de red y los navegadores que hacen todo esto posible. Con el tiempo estas tecnologías han evolucionado para darle a los desarrolladores de la red la posibilidad de crear nuevas generaciones de experiencias en la red útiles y de inmersión. La red de hoy es el resultado de los esfuerzos permanentes de una comunidad abierta que ayuda a definir esas nuevas tecnologías tales como HTML5, CSS3 y WebGL, y que constatan que estas puedan operar en todos los navegadores web.

La nueva red –también denominada Red 2.0 o Red Social (Web 2.0)– ha transformado la actividad en Internet, y su inmenso potencial para crear ambientes y oportunidades de aprendizaje que apoyen los enfoques educativos en boga apenas empieza a ser explorado, aunque sus alcances ya pueden verse en muchos aspectos de nuestras vidas. El siguiente cuadro compara las características de las hasta ahora tres etapas evolutivas de Internet¹⁴:

	WEB 1.0	WEB 1.5	WEB 2.0
Tipo de web	Estática	Dinámica	Colaborativa
Periodo	1994-1997	1997-2003	2003-2007

¹⁴Vid.b2b- blog Comercio Electrónico Global en:http://e-global.es/b2b-blog/2005/11/23/caracteristicas-principales-de-web-1_0-web-1_5-y-web-2_0/

Tecnologías asociadas	HTML, GIF	DHTML, ASP, CSS	Ajax, DHTML, XML, Soap
Características	Las páginas web son documentos estáticos que jamás se actualizaban.	Las páginas web son construidas dinámicamente a partir de una o varias bases de datos.	Los usuarios se convierten en contribuidores, publican las informaciones y realizan cambios en los datos.

Figura 26: Comparación de las tres versiones de la red Internet

Mientras en las primeras etapas del fenómeno Internet la comunicación era más de tipo unidireccional y estática y la información que circulaba estaba en manos de quienes tenían el conocimiento y los recursos para hacerla circular en el ciberespacio, esta ha ido progresando hasta el punto de que se habla de una comunicación en múltiples vías y códigos y la información generada está en manos de quienes tienen el deseo de compartirla sin intereses de lucro. La red se ha convertido en una verdadera red, pero no solo de información sino de personas que se conectan unas a otras movidas por intereses comunes. De ahí que a esta nueva etapa evolutiva de Internet se la conozca como la “nueva red social”¹⁵, pues la base no es la información en sí misma sino la capacidad para socializarla y distribuirla.

El término *Web 2.0* fue acuñado por O'Reilly Media en 2004 para referirse a una segunda generación de Web basada en comunidades de usuarios y en una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los *wikis* o las “folcsonomías”, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios. Según Richardson (2006), además del complejo entramado tecnológico que sustenta la Web 2.0, ésta se caracteriza por las herramientas y servicios que ofrece a los que es necesario sumarle la explosión de herramientas y recursos que sitúan a los usuarios en una dicotomía: por un lado facilitan la comunicación, pero, por otro, la rapidez con la que se generan provoca una especie de cansancio, hastío y frustración por la incapacidad para mantenerse al día con los nuevos recursos. Aunque muchos catalogan como superficial el contenido que fluye en muchos de estos sitios, es indudable que ofrecen

¹⁵Aunque en este trabajo hablaremos específicamente de algunas de las herramientas de la Web 2.0, cabe señalar que desde el año 2006 se habla ya de una posible evolución de la Web 2.0, es decir, de la Web 3.0 o *World Wide Database*.

“These include transforming the Web into a database, a move towards making content accessible by multiple non-browser applications, the leveraging of artificial intelligence technologies, the Semantic web, or the Geospatial Web.”
(Wikipedia, disponible en http://en.wikipedia.org/wiki/Web_3.0)

muchas opciones pedagógicas interesantes y que promueven el aprendizaje constructivo, colaborativo y comunicativo. La calidad del contenido y del uso que de ellos se haga depende totalmente del planeamiento juicioso y crítico en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, aunque la nueva red ya es una realidad en muchos niveles de la esfera política, económica y social, su consideración en las aulas de clases apenas está tomando forma. Algunas universidades y escuelas, tanto en Estados Unidos como en otros países, están propiciando el salto, contemplando las múltiples posibilidades que este nuevo Internet ofrece para transformar la práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes¹⁶.

La facilidad para publicar textos, fotos, audio, vídeo y la oportunidad no solo de leer de la red sino de publicar nuestras propias ideas y recibir comentarios de otras personas ha generado un verdadero ambiente de colaboración y aprendizaje basado en nuevas formas de leer y escribir. De aquí la necesidad de alfabetizarnos tecnológicamente, pues, de lo contrario, quedaremos excluidos de la nueva sociedad. Es tal el impacto de la Web 2.0 en la vida social que se empieza a etiquetar a sus usuarios según las herramientas y las habilidades adquiridas por medio de un nuevo glosario de términos cuyo uso, aunque no es oficialmente aceptado por la Real Academia de la Lengua, ya se ha popularizado a través de la misma red: la *blogosfera*, los *blogueros*, los *podcasteros*, el *maestro 2.0*, el *aula 2.0*, entre otros.

Es probable que por parte de muchos maestros y administradores educativos la Web 2.0 sea vista con cierto escepticismo y temor; sin embargo, es una realidad para el grueso de nuestra población joven y, por lo tanto, no puede seguir evitándose su inclusión en el currículo. Los resultados de una encuesta realizada en el 2004 por *NetDay* para *Project Tomorrow Programs* en Estados Unidos reafirman la manera en que la tecnología es parte de la vida de los estudiantes de hoy. La encuesta mostró que el teléfono celular era su herramienta de comunicación favorita, el 65% de los estudiantes en grados 6-12 usa correo electrónico y/o el *Instant Messenger* todos los días, los sitios personales en la red (como *Myspace*) se multiplicaron por tres entre 2004 y 2005, en el grado de 12 años casi el 50% de los estudiantes afirmaron usar los sitios web personales semanalmente en el 2005.

La mala noticia, según Richardson (2006), es que la nueva red amenaza con hacer más notorias las ya existentes diferencias en la alfabetización tecnológica entre maestros y estudiantes. El principal uso que los estudiantes hacen de Internet, según los

¹⁶ Will Richardson, en su libro *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classrooms* (2006), presenta ejemplos de cómo estas tecnologías están siendo utilizadas en algunas instituciones educativas en los Estados Unidos y analiza la forma en que éstas han transformado los procesos de instrucción en estas instituciones.

resultados de esta encuesta, es para tareas investigativas, mientras que crear una presentación visual, una película o una página web ocuparon el segundo lugar ese año, con especial intensidad para los estudiantes de la escuela intermedia. Los juegos de vídeo y en línea continúan siendo la actividad favorita fuera de la escuela. Esto indica que, aunque efectivamente se está haciendo un uso educativo de Internet, no obstante, éste es aún muy limitado pese a la gran cantidad de herramientas, recursos y actividades que ofrecen no solo la nueva red sino otras tecnologías como la tecnología móvil (teléfonos celulares, *handheld* entre otros). Sin embargo, los maestros que usan las TIC afirman que los estudiantes son aprendices más activos con experiencias de aprendizaje multimedia debido al uso de la tecnología en la clase.

3.2.2. La web móvil 2.0

Los nuevos patrones de comportamiento de la red han llevado a la alianza estratégica entre las llamadas “aplicaciones de escritorio” de la Web 2.0 y la telefonía móvil, generando la denominada Web 2.0 móvil, un fenómeno que está tocando todas las esferas de la vida personal y social y cuyas implicaciones educativas serán abordadas en otro apartado. Por ahora nos delimitaremos a esbozar los aspectos generales de la Web 2.0 móvil.

El término *Web móvil* hace referencia a la web en la que el usuario puede acceder a la información desde cualquier lugar a través de un dispositivo que le permita conexión inalámbrica o dispositivos móviles con tecnología 3G. Ha sido precisamente la aparición de la tecnología 3G la responsable de este nuevo cambio en la red, generando un elevado entusiasmo y popularidad en el uso de los dispositivos móviles especialmente entre los jóvenes de hoy. Estos dispositivos facilitan y propician el aprendizaje ubicuo gracias a la portabilidad, el acceso a la información y a la comunicación desde cualquier lugar del mundo en cualquier momento y a la posibilidad de realizar un sinnúmero de tareas. El carácter multimodal de la telefonía móvil, así como el continuo incremento de sus funcionalidades, dentro de las cuales se destacan la comunicación por voz, la reproducción de contenidos multimedia, el acceso a Internet, la geolocalización, el envío y recepción de mensajes, las redes sociales, los videojuegos, la ofimática, la gestión personal, la captura de vídeo y fotografía, etc., le confieren el potencial de convertirse en uno de las tecnologías más importantes y tecnológicamente avanzadas de la vida cotidiana (Rodríguez Sánchez y Sáenz Vaca, 2010).

El surgimiento de tecnologías como el UMTS o 3G (Tercera Generación de comunicaciones móviles) establecido como la primera tecnología de Banda Ancha Móvil, el HSPA, sistema que hace referencia a los paquetes de alta velocidad, el LTE (y su

versión *advanced*), sistema de acceso de radiofrecuencia de alto rendimiento, han revolucionado la telefonía inalámbrica.

“Las capacidades ofrecidas por los nuevos sistemas de comunicaciones móviles permiten, por lo tanto, alcanzar velocidades de transferencia de datos lo suficientemente elevadas como para soportar todo tipo de nuevas aplicaciones con altos requerimientos de ancho de banda como los servicios de videoconferencia o las transmisiones de video y audio de alta definición [...] La multifuncionalidad y complejidad de los dispositivos móviles aumenta con el lanzamiento de cada nueva generación, gracias en gran medida a los nuevos desarrollos tecnológicos que permiten fabricar circuitos integrados cada vez más pequeños, con mayores capacidades de proceso, menor consumo, y a menor coste.” (*Ibid.*, 35).

Con el despliegue de la tecnología móvil ha evolucionado también el mercado de los sistemas operativos, de los productos y los servicios. El incremento de las capacidades de los dispositivos móviles ha generado, tal vez, el mercado tecnológico de mayor crecimiento y rentabilidad para las compañías de telefonía móvil: el mercado de las aplicaciones móviles.

Aunque ya existía un incipiente mercado de aplicaciones y una tendencia marcada por el uso de las herramientas 2.0, las actuales innovaciones en el campo de la tecnología móvil han transformado la interacción de los usuarios con la red y con otros usuarios de la tecnología, justificando y añadiendo un nuevo valor de uso de esas herramientas en los dispositivos móviles. Como sostienen Pardo Kuklinsky et al. (2008), la alianza entre los dispositivos móviles y las aplicaciones de la Web 2.0 no solo se ajusta a los principios de la Web 2.0 expuestos por O'Reilly (2005) sino que, además, muestra puntos de convergencia estratégica tales como: la red como plataforma, el manejo de bases de datos como competencia principal, el fin del ciclo de la salida al mercado de software, modelos de programación sencillos y búsqueda de la simplicidad, software más allá de solo dispositivo, experiencias de usuario más ricas y aprovechamiento de la inteligencia colectiva.

“El uso de herramientas técnicamente avanzadas, como el teléfono móvil, está obligando al hombre moderno a modificar sus estructuras mentales, sus pautas de comportamiento. Así, cada vez le resulta más natural desenvolverse en la nueva sociedad virtual en red (ver apartado 5.1) que aún está tomando forma (por lo menos en teoría, ya que para lograr la integración real en esta nueva sociedad

en red es necesario superar las dificultades o barreras propias de la adopción tecnológica, y especialmente de aquéllas relacionadas con la convivencialidad de los terminales de usuario.”(Rodríguez Sánchez y Sáenz Vaca, 2010:69).

Esa sociedad virtual en red fomentada por la explosión de tecnologías y herramientas móviles, se construye a partir de la inteligencia colectiva que tiene como base lo que O’Reilly (2005) denominó la “arquitectura participativa”, es decir, la colaboración entre los miembros en la construcción y distribución del conocimiento. El uso de la Web 2.0 y los dispositivos electrónicos que acceden a ella proporcionan las herramientas necesarias para que se lleven a cabo las interacciones sociales entre personas de diferentes procedencias, eliminando las restricciones de espacio o de tiempo, promoviéndose así la aparición de un nuevo tipo de inteligencia o conocimiento colectivo orientado hacia la toma de decisiones, en torno a Internet (*Íbid.*, 71)

De este modo, el terminal móvil moderno se erige como un potente instrumento tecnológico capaz de promover eficazmente la interacción de inteligencias y de potenciar las habilidades creativas de sus usuarios (o por lo menos estos deberían ser algunos de sus objetivos fundamentales). Su ubicuidad, así como su capacidad para capturar fracciones de la realidad (en forma de imágenes, sonidos u otros datos físicos), que son compartidas con el resto de usuarios, lo están convirtiendo en una parte cada vez más importante del “sistema nervioso” global digital, en una infraestructura capaz de sostener los procesos de creación de información, así como de su asimilación y transformación en conocimiento, y en un avanzado soporte para su actualización, modificación y difusión.

Atrás están quedando los tiempos en que el teléfono móvil solo servía para hacer y recibir llamadas y lo más tecnológicamente desarrollado que se podía hacer era tomar fotos o bajar tonos. En la última década, la tecnología telefónica móvil ha tenido un desarrollo tan arrollador que se ha convertido en un pionero de los avances tecnológicos. De los sencillos teléfonos móviles hemos pasado a los sofisticados teléfonos inteligentes (*Smartphones*) los cuales además de servir como teléfonos, funcionan como mini-ordenadores, radios, televisiones, cámaras, entre otras opciones.

Sin embargo, el monumental desarrollo en la red de conexión celular y en las capacidades de los aparatos móviles ha sido superado por la explosión de aplicaciones soportadas por estas tecnologías, lo cual ha aumentado la demanda de usuarios exponencialmente. En el caso de países como Japón, todos los teléfonos móviles tienen capacidad de conexión a Internet, mientras que en la China, la penetración de la tecnología móvil muestra un acelerado crecimiento, entre los así llamados “ciudadanos

de la red móvil”¹⁷. La mensajería instantánea, por ejemplo, ha aumentado en un 67% en el último año, según el último informe presentado por *China Internet Network Information Center* (CNNIC, 2011).

Como señalan Wang y Heffernan (2006), el uso de Internet se ha convertido en un lugar común para la mayoría de los usuarios de los teléfonos móviles, facilitando el acceso ubicuo a correos electrónicos, música, noticias, libros electrónicos, blogs, compras en línea, además de acceso a servicios de radio FM, televisión móvil y a servicios de Sistemas de Posicionamiento Global (GPS)¹⁸. Los teléfonos móviles también sirven como dispositivos multifuncionales para leer libros, jugar videojuegos, procesar archivos sencillos, intercambiar información con otros dispositivos electrónicos y acceder a diccionarios en línea. Más que un dispositivo para la comunicación de voz, los teléfonos móviles se han convertido en una tecnología que ha hecho que las fronteras y las posibilidades de comunicación sean cada vez más móviles, transformando no solo nuestras vidas sino las posibilidades de aprendizaje. El desarrollo de los dispositivos de comunicación móvil inteligentes como *iPhone*, *Android* y *Blackberry* ha incentivado la onda expansiva de las aplicaciones móviles, lo cual a su vez ha generado nuevas capacidades del teléfono móvil.

Las aplicaciones móviles son compactos programas de software que ejecutan tareas específicas para los usuarios móviles. Existen dos tipos de aplicaciones móviles:

- 1) Las aplicaciones nativas, es decir, aquellas que pueden ser instaladas en el dispositivo móvil; estas pueden llegar pre-instaladas en el teléfono, tales como agenda de contactos, calendario, calculadora, juegos, mapas, navegadores de Internet, etcétera, o las aplicaciones que pueden descargarse de manera gratuita o a bajos costos de sitios en la web llamados tiendas de aplicaciones. Estas aplicaciones nativas están escritas ya sea para un tipo específico de dispositivo como es el caso del iPhone con el fin de sacar ventaja de las capacidades del teléfono, o en lenguaje Java con el fin de ser ejecutadas en cualquier tipo de auricular.
- 2) Las aplicaciones web, que residen en un servidor y a las que se accede a través de Internet ejecutan tareas similares a las aplicaciones nativas pero están formateas como páginas web porque están escritas en HTML, CSS y Java para la

¹⁷El informe de la CNNIC define como “ciudadano de la red” a cualquier persona de 6 años en adelante, que ha usado la red en la primera mitad del año, en este caso, 2011. Dentro de esta categoría se incluye a los asiduos usuarios cuya actividad en Internet se da mediante el teléfono móvil y durante la primera mitad del año. Otros usuarios son categorizados de acuerdo con el tipo de acceso a la red, su ubicación o el tipo de conexión que usan, entre otros: ciudadanos de la red por ordenador, urbanos, rurales o juveniles.

¹⁸ También denominado “Sistema Global de Navegación por Satélite”.

interactividad. Estas pueden ser usadas en cualquier tipo de ordenador con conexión a Internet.

Este fenómeno ha causado que tanto las instituciones educativas como los pedagogos e investigadores educativos se interesen por el llamado “aprendizaje móvil” o *m-learning*, el cual presenta un gran potencial para el aprendizaje de lenguas¹⁹, de modo que no es de extrañar que sea considerado como el aprendizaje de la nueva generación, en el que se han superado todo tipo de limitaciones espaciales, temporales y físicas permitiendo que los estudiantes se comuniquen desde cualquier lugar, a cualquier hora y de múltiples maneras. En la última década, el aprendizaje móvil ha ido aumentando el interés investigativo y a través de su incorporación en diversos proyectos educativos se ha demostrado su enorme potencial educativo y las oportunidades que ofrece para extender e ir más allá del aprendizaje tradicional en el aula de clase.

“We are now entering the mobile age, where phones are carried everywhere, banks are accessed from holes in the wall, cars are becoming travelling offices, airplane seats are entertainment centres, computer games are handheld, and advertising is ubiquitous. We now have the opportunity to design learning differently: to create extended learning communities, to link people in real and virtual worlds, to provide expertise on demand, and to support a lifetime of learning.”(Sharples, 2006:2)

Muchas comunidades han definido el aprendizaje móvil según experiencias, usos y *backgrounds* particulares. Sin embargo, el concepto aún no termina de definirse ya que ha sido asumido por diferentes teorías del aprendizaje, lo cual dificulta que se genere una teoría particular del aprendizaje móvil. Por ahora, nos adherimos a una definición simple que nos permita acercarnos a las características fundamentales de este tipo de aprendizaje y lo caracterizamos como un tipo de aprendizaje que se genera a partir del aprendizaje electrónico, el cual es definido como el tipo de aprendizaje que se genera a través del uso de Internet. El aprendizaje móvil se define como la metodología de enseñanza y aprendizaje que se vale del uso de pequeños dispositivos móviles, como los teléfonos celulares o móviles, agendas electrónicas y tabletas y cualquier otro dispositivo de mano, que tenga la capacidad de conexión inalámbrica. Dentro de algunas de las ventajas de este tipo de aprendizaje se tiene la ventaja de utilizar dispositivos de comunicación que son parte de la vida ordinaria de los aprendices como medios y

¹⁹ Actualmente la tienda de aplicaciones de Apple registra más de 42.500 aplicaciones gratuitas y no gratuitas para todo tipo de actividad de ocio, trabajo, productividad, socialización y educación. Pareciera que desde las agencias gubernamentales hasta el restaurante local tienen su propia aplicación móvil.

recursos educativos, la posibilidad de aprender desde cualquier lugar del mundo y la capacidad para comunicarse con un número más amplio y diverso de personas. Algunas características del aprendizaje móvil son:

- Posibilita la construcción del conocimiento por parte del aprendiz en diferentes contextos.
- Cambia los patrones de las actividades y trabajos de aprendizaje.
- El contexto del aprendizaje móvil va más allá de las concepciones de tiempo y espacio.

Desde un punto de vista pedagógico, el aprendizaje móvil se asocia con los ambientes de aprendizaje personales los cuales pueden tener lugar donde el aprendiz decida. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas parece ser un buen candidato para el aprendizaje en ambientes personales o informales (Hoppe, 2007). El uso de la tecnología móvil como medio y facilitador del aprendizaje exige una mirada integradora que permita orquestar la implementación de los dispositivos móviles en los distintos escenarios de aprendizaje y para los distintos contenidos de aprendizaje entre los cuales se cuenta el lingüístico. Si la tecnología actúa como medio de comunicación y la comunicación es el eje de los métodos de enseñanza usados por los profesores de lenguas de todo el mundo, entonces no hay duda de que los dispositivos móviles como los teléfonos representan un gran potencial para el aprendizaje de lenguas, con lo que ha surgido una nueva tendencia pedagógica denominada *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), o sea, aprendizaje de lenguas móvil.

Este concepto fue acuñado por Chinnery (2006) para referirse a los dispositivos de mano móviles tales como los teléfonos móviles, agendas personales y los iPods como herramientas útiles para el aprendizaje de lenguas. Chinnery cita diferentes proyectos de aprendizaje de lenguas basados en el uso de los teléfonos móviles en la que los estudiantes tienen acceso a vocabulario, pruebas y consultas en vivo con tutores a través de sus teléfonos. Sin embargo, la mayoría de los proyectos que menciona Chinnery fueron desarrollados antes de que el concepto de la Web 2.0 llegara a ser tan popular como lo es ahora y de la aparición del mercado de aplicaciones móviles como el de la Apple, Android y Blackberry, lo cual ha multiplicado las capacidades y los usos de estos dispositivos con su consabido impacto en el sistema educativo, dando paso a la denominada *Red móvil 2.0*.

Wang y Heffernan (2009) definen la *Red móvil 2.0* o la *móvil 2.0* como la extensión de la Web2.0 a los dispositivos móviles, constituyéndose en la nueva generación de transferencia de datos a los dispositivos móviles que liga la Web 2.0 con las plataformas móviles para crear algo nuevo: una serie de servicios con un aumento de movilidad, tan fácil de usar como la red misma.

Hasta hace muy poco, y a pesar de todas las ventajas encontradas en el uso de dispositivos móviles, las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de lenguas asistida por la tecnología móvil señalaban algunas limitaciones inherentes a esta: memorias pequeñas, el tamaño de las pantallas y la baja resolución de las imágenes, falta de estandarización técnica y de compatibilidad, conexión lenta a Internet, entre otras. Sin embargo la vertiginosa evolución de la tecnología, y particularmente de la móvil, ha ido superando a pasos agigantados estas y otras limitaciones. Por solo dar un ejemplo, el iPhone 4, la cuarta generación de teléfonos móviles Apple, votado en el 2011 como el mejor teléfono móvil, tiene una pantalla de alta resolución (960x640), y su más reciente versión, iPhone 4S, lanzado al mercado en octubre del 2011, posee como su mejor agregado una cámara incorporada de alta resolución (8 megapíxeles), con tecnología de detección de caras, una cámara de vídeo frontal y posterior HDTV (*high definition*) de 1080p, con capacidad para vídeo en tiempo real (*face time*) y tecnología de estabilización de vídeo, un procesador *dual core* más rápido y capacidades de telefonía mundial (lo cual le permite operar en redes basadas en tecnologías GSM/UMTS y CDMA), control de voz, memoria RAM de 512 MiB, entre otras características.

Las innovaciones en tecnología y aprendizaje que ocurren en los ordenadores pueden ser transferidas a los teléfonos móviles. De la misma manera en que la Web 2.0 que funciona en los ordenadores ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de lenguas, la tecnología móvil 2.0 tiene la capacidad de revolucionar la manera en que los aprendices acceden e interactúan en la lengua meta. La Web 2.0 móvil permite que la Web 2.0 supere las restricciones de los ordenadores alámbricos conectando a los usuarios de dispositivos móviles que funcionan a través de la red y ofreciendo accesibilidad en lugares que cada vez son más (Wang y Heffernan, 2009). Esto ha hecho que los teléfonos móviles adquieran cualidades parecidas a la de los ordenadores pequeños y las tabletas, además de que el sistema de GPS, radio FM y servicios de TV en estos dispositivos han revolucionado más la Web 2.0 móvil que la Web 2.0 de los ordenadores.

En el caso concreto del uso de la tecnología móvil en el aula de lenguas extranjeras, a las ya conocidas capacidades de comunicación tanto oral como escrita (mensajes de texto y de voz) que ofrecen todos los teléfonos móviles, se añade el surgimiento de muchas posibilidades innovadoras que pueden ser utilizadas para aumentar el aprendizaje de lenguas dentro y fuera del aula de clase.

Algunas tecnologías se ajustan mejor a ciertas y particulares actividades de aprendizaje de lenguas que otras. Por ejemplo, la función de mensajería de texto, SMS, en los teléfonos móviles es ideal para el aprendizaje y la práctica de vocabulario, de la sintaxis y la gramática. Como señalan Levy y Kennedy (2005), esto se debe a que los ítems de vocabulario son naturalmente cortos y pueden ser fácilmente segmentados en definiciones individuales y en ejemplos sencillos. Debido a la portabilidad de los teléfonos

móviles, la práctica de habilidades lecto-escritoras y comunicativas se incrementa en posibilidades y modos. Como pregona el eslogan de Apple, hay una aplicación para eso, es decir, para todo: revisar el estado del tiempo, las condiciones del tráfico, las cuentas bancarias, jugar videojuegos, aprender una nueva lengua, en fin, las aplicaciones están a la orden del día, gratuitas o con coste, en versión Beta o en actualización. Dentro de estas posibilidades innovadoras por el momento encontramos aplicaciones móviles para diferentes habilidades comunicativas y de estudio.²⁰

- SMS integrado con Sistemas de Mensajería Instantánea. Así como los SMS han ganado popularidad entre los usuarios de la tecnología móvil, de igual forma la ha ido ganando en el aprendizaje de lenguas, permitiendo no solo la conexión entre usuarios de teléfonos móviles, sino entre estos y usuarios de ordenadores. Además de las aplicaciones de SMS nativas de la mayor parte de *Smartphones*, existen algunos programas diseñados con propósitos educativos, como es el caso de Remind101 (www.remind101.com), un sitio en Internet que permite a los maestros enviar mensajes de texto y correos electrónicos a estudiantes y padres de manera gratuita y segura.
- Correo electrónico móvil y gestores de correo electrónico. Todas las aplicaciones móviles de Google, incluyendo correo electrónico y mensajería.
- *Microblogging: twitter.*
- Blogs móviles: estas aplicaciones facilitan leer y crear entradas en algunos blogs como por ejemplo *Wordpress*.
- *VoiceOverProtocol: Skype.*
- Sitios en la red móviles.
- Programas de aprendizaje de lenguas: *Hello-hello*, curso de español con 30 lecciones desarrolladas en convenio con la ACTFL.
- Sistemas de gestión de cursos y de gestión del aprendizaje. Complejos software o plataformas diseñadas para planear y administrar las actividades educativas en línea y fuera de línea, también conocidos como ambientes virtuales de aprendizaje. Entre los más conocidos y usados en el ámbito del aprendizaje de idiomas están *Moodle*, *Blackboard (WebCT)*, los cuales ofrecen la posibilidad de trabajo a través de la red móvil.
- *Youtube.* Un poderoso canal de vídeos que se ha convertido en una herramienta fundamental para la enseñanza integrada de lengua y cultura y cuya aplicación móvil es una de las más utilizadas en el mundo.

²⁰ En <http://edvista.com/claire/pres/iphoneapps/> se encuentra un listado de aplicaciones útiles para la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

- Búsqueda móvil.
- Diccionarios monolingües, bilingües y multilingües. Uno de los más populares entre profesores y estudiantes de lengua es *WordReference*
- Traductores de texto y de voz. Un ejemplo es *Trippo*, un traductor de voz en tiempo real.
- Redes sociales y educativas móviles. Facebook se encuentra como la aplicación más utilizada por los usuarios de iPhone OS, pero también existen aplicaciones para redes sociales de carácter educativo como *Edmodo*, una red social creada específicamente con el fin de permitir a los profesores y estudiantes crear conexiones entre clases, colaborar, compartir contenido, tener acceso a las tareas, las calificaciones y noticias escolares. La aplicación móvil permite que los estudiantes reciban notificaciones vía mensaje de texto e interactúen en la plataforma desde cualquier lugar diferente a la escuela y sin depender del uso de un ordenador.
- Tomar y compartir notas o apuntes en clase. Con *Evernote*, por ejemplo, los estudiantes toman notas en forma de texto, audio o vídeos, las organizan y las comparten.
- Bajar y escuchar archivos de audio y vídeo: *iTunes* (audio, *podcasts*, música, vídeos), *Pandora radio* (crear emisoras de música según el gusto o interés, *Spotify*, *Vevo*(vídeos musicales), entre muchos otros.
- Aprender, practicar y memorizar vocabulario. *Babbel* y *Byki* son sistemas personalizados para el aprendizaje de lenguas en los que se va expandiendo el repertorio de vocabulario de acuerdo con el desempeño del aprendiz.
- Creación de tarjetas interactivas de memorización, pruebas, bajar libros, tutorías, etc. Entre las más populares están *Anki*, *Quizlet*.
- Conjugaciones verbales. *Conjugation Nation* es una aplicación móvil para practicar la conjugación de verbos de manera interactiva.
- Lectores digitales. Aplicaciones que permiten encontrar libros, bajarlos y leerlos en el dispositivo móvil.
- Aplicaciones para ver y crear diferentes tipos de documentos como *Zoho*, *PDF Reader Pro*, entre otros.

Con lo anterior podemos concluir que los dispositivos que hasta hace un tiempo se usaban como teléfono, con la agregación de todas las capacidades anteriormente señaladas, se han convertido en un mini-ordenador que también sirve para hacer llamadas telefónicas. Estos dispositivos han evolucionado rápidamente, solucionando

poco a poco los inconvenientes que en un principio planteaba el aprendizaje de lenguas a través de la tecnología móvil. Tanto la evolución en el *hardware* como la aparición de nuevos programas de software han mejorado las funciones de las aplicaciones. Por ejemplo, los programas para el desarrollo de vocabulario son cada vez más sofisticados y poderosos. Los programas de reconocimiento de voz han permitido añadir funciones de comando de voz, como es el caso de la aplicación *Siri* para iPhone 4, la cual no solo entiende el comando sino que, además, interpreta lo que se dice buscando la aplicación que se ajusta a las necesidades del usuario.

Aunque la mayoría de aplicaciones móviles no han sido diseñadas con el propósito específico de promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, muchas de ellas pueden ser adaptadas a los intereses comunicativos y didácticos del currículo de lenguas extranjeras, incluyendo las aplicaciones para mensajería, juegos, búsqueda por voz, correo de voz, grabación de audio, entre otras. Por otra parte, la inclusión de las capacidades de audio en los dispositivos móviles como el iPad facilita la integración de destrezas al permitir, por ejemplo, descargar libros digitales que combinan texto, imágenes y audio de manera atractiva. Por otra parte, aunque el desarrollo de aplicaciones va creciendo febrilmente, aún no se han creado muchas aplicaciones nativas específicamente para el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, los dispositivos móviles están convirtiéndose cada vez más en ambientes mixtos que hacen accesible la mayor parte del contenido que se desarrolla en la red reformateándolo para que pueda ser mostrado en una pantalla pequeña, aunque de momento algunos programas como Flash no puedan ser usados en dispositivos iOS o su desempeño en dispositivos como el Android no sea tan sólido como en un ordenador.

De acuerdo con la última encuesta realizada por la empresa Nielsen a principios del 2011, el 33% de los usuarios de telefonía móvil en los Estados Unidos de América posee un teléfono inteligente y en promedio los usuarios de aplicaciones tienen 48 aplicaciones mientras que los usuarios de Android han descargado en promedio 35, superando las 15 aplicaciones que en promedio tienen los usuarios de teléfonos BlackBerry²¹. Sin embargo, aunque la adopción de la tecnología móvil es un lugar común para la mayor parte de habitantes de este planeta, no es así en el ámbito escolar, en el que a pesar de algunas iniciativas exitosas, aún quedan muchos asuntos económicos, pedagógicos y éticos por resolver en lo que respecta a la implementación de la tecnología y, en particular, de la móvil.

La educación para el siglo XXI se define de muchas maneras, pero existe un consenso en la propuesta de enfocar la educación hacia la enseñanza de las habilidades de comunicación, colaboración, creatividad e innovación. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras no solo debe preparara los aprendices para que adquieran una

²¹<http://blog.nielsen.com/nielsenwire/wp-content/uploads/2011/04/mobile-appnation.png>

segunda lengua o lengua extranjera, sino para que se puedan desempeñar adecuadamente en un mundo altamente tecnologizado, esa es la verdadera enseñanza contextualizada. "Mobile learning lends itself to new methods of delivery that are highly suited to the "just enough, just in time, and just for me" demands of twenty-first century learners." (Peters, 2007).

Guiados por la imperiosa necesidad de humanizar la tecnología de manera que esté al servicio de la pedagogía, de la didáctica de las lenguas y, en suma, de la educación, el siguiente apartado de este trabajo se enfocará en la descripción de cómo las nuevas tecnologías pueden ser usadas para apoyar el aprendizaje significativo del español como lengua extranjera dentro de una perspectiva constructiva y humana.

4. Posibilidades didácticas de la Web2.0 y la Web 2.0 móvil en el desarrollo de la competencia discursiva oral

La comunicación ha sido uno de los campos que más se ha beneficiado con el desarrollo tecnológico. Desde la invención de la imprenta, el telégrafo, el magnetófono, y la televisión hasta los sofisticados dispositivos móviles, las distancias se han acortado, las personas se han acercado y los pensamientos se han extendido de manera más rápida. Siendo la comunicación a través de diferentes dispositivos el centro de la mayor parte de los avances tecnológicos del pasado y el presente siglo, no es de sorprender que exista un campo de la ciencia orientada al desarrollo de tecnologías y herramientas que posibiliten y faciliten la interacción sujeto-sujeto y sujeto-máquina, nos referimos al campo del procesamiento del lenguaje natural.

La telecolaboración por definición está mediada por la tecnología y las herramientas que se usan para la comunicación están en constante evolución provocando una permanente y abrumadora aparición de estas. De esta forma, los profesores y aprendices de lenguas pueden realizar intercambios en línea a través de la combinación de medios sincrónicos y asincrónicos de texto, audio y vídeo en plataformas mono o multimodales. Dentro de toda esta gama, los ambientes que son desarrollados con propósitos educativos se inclinan cada vez por los sistemas multimodales de conferencia audiográfica, en los que se cambian la audio-conferencia, el chat de texto, procesador de palabras compartido, la pizarra interactiva, y se ofrecen múltiples "aulas virtuales". La integración de un amplio número de modalidades comunicativas y orientadas a la colaboración en un solo ambiente de aprendizaje expanden la posibilidad de práctica de diferentes habilidades lingüísticas, comunicativas y culturales, así como las oportunidades de interacción del aprendiz, que en el caso de

las actividades tradicionales de aula pueden ser más limitadas. El uso de estas herramientas ofrecen más oportunidades para la expresión de los aprendices y conduce a una mayor producción lingüística (Kern, 1995; Abrams, 2003).

Si a esta variedad de recursos que proporciona la tecnología unimos el carácter dinámico, mutante, cambiante, transformador y creador de la Web 2.0, cualquier intento por organizarla, sistematizarla o etiquetarla puede resultar no solo exhaustivo sino fatuo, y hasta inútil e inoperante. No obstante, ya se cuenta con un buen número de trabajos cuyos autores se han embarcado en estas agitadas aguas.

En el ámbito pedagógico actual se sigue marcando como objetivo del currículo de lenguas extranjeras el desarrollo de la competencia comunicativa y es innegable que esta se consigue a través del ejercicio conjunto del habla, la escucha, la escritura y la lectura. Las relaciones entre oralidad y escritura no solo plantean una serie de cuestiones interdisciplinarias que –como asegura Nikleva (2008)– remiten a los ámbitos tanto de la lingüística como de la literatura, de la antropología lingüística y de la etnografía, de la lingüística del discurso y de la semiología, sino también al de la didáctica, más específicamente al uso de herramientas y recursos.

Dentro de la gama de tecnologías y aplicaciones tecnológicas con que se cuenta en la actualidad, aquí se ha optado por centrarnos específicamente en las que ofrece la nueva red, también llamada Web 2.0, por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque la Web 2.0 posee una naturaleza comunicativa, social y colaborativa que hace que las aplicaciones y herramientas sean perfectamente adoptables y adaptables para que sirvan a los intereses de una educación en lenguas basada en enfoques igualmente comunicativos, colaborativos, multiculturales y socialmente contruidos y distribuidos; por otra parte, porque la Web 2.0 se destaca por la proliferación de herramientas de comunicación y de expresión oral y escrita, en su mayoría de libre acceso y uso gratis, pues se desarrollan dentro de la categoría *Open Source*, lo cual facilita su uso por parte de la comunidad educativa.

Tal y como afirman Cobo y Pardo (2007: 17), cualquier esfuerzo por sistematizar, clasificar y depurar los recursos de la Web 2.0 es “un hara-kiri académico” debido a que se trata de un ecosistema vivo y en una interminable fase de transición. Sin embargo, estos autores logran realizar un intento de sistematización de la Web 2.0 que, a nuestro parecer, resulta lógico y de gran utilidad para analizar su aplicación en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera desde un punto de vista crítico y alejado de los discursos grandilocuentes, en el que las destrezas en el uso de las aplicaciones se combinan con la conceptualización de su uso para evitar cualquier distracción del objetivo de aprendizaje en el que el uso de estas herramientas fácilmente puede incurrir (2007: 23):

“Aun así, quien use las herramientas sin pensarlas –como sucede con la infinita marea de usuarios de la red, que al menos tienen la ventaja sobre sus críticos humanistas de usarlas y no de condenarlas desde la ignorancia y la insensibilidad– están condenados a ser usados por ellas.”

De aquí nuestro interés en este capítulo por acompañar cada “flexión tecnológica” de su correspondiente “torsión cognitiva” (Cobo y Pardo, 2007:23) a la hora de explorar los usos efectivos de la Web 2.0 en el ámbito ELE. Para ello, partiremos de la tipología que proponen Cobo y Pardo para “clasificar las decenas de buenas herramientas (descartando las miles de inútiles) en: blogs, wikis, podcasts y “colaboratorios”²².

Estos autores (2007: 62), conscientes de que todo esfuerzo por sistematizar u organizar los recursos existentes en la Red se reduce a un intento de éxito parcial, ofrecen una selección de aplicaciones útiles, fáciles y gratuitas para quienes puedan estar interesados en ellas, como es nuestro caso. Para ello, los autores proponen una estructura en la que buscan ordenar la Web 2.0 en cuatro líneas fundamentales:

- a) Redes sociales (*Social Networking*).
- b) Contenidos.
- c) Organización social e inteligente de Información.
- d) Aplicaciones y servicios (*mashups*).

Esta clasificación parece pertinente y adecuada por cuanto facilita el trabajo de entender el aporte que cada una de esas cuatro líneas puede hacer al aprendizaje del español como lengua extranjera y, específicamente, al desarrollo de destrezas y habilidades lingüístico-comunicativas y culturales, tal y como se sintetiza en la siguiente tabla.

REDES SOCIALES	CONTENIDOS	ORGANIZACIÓN SOCIAL E INTELIGENTE DE LA INFORMACIÓN	APLICACIONES Y SERVICIOS
Herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o	Herramientas que favorecen la lectura y la escritura en línea, así como la	Herramientas y recursos para etiquetar e indexar, que facilitan el orden	Herramientas, software, plataformas en línea y un híbrido de recursos creados

²² Cabe hacer la salvedad de que no nos detendremos en ningún tipo de enumeración de herramientas, pues al respecto estos autores han realizado un trabajo impecable que aún posee validez en el momento actual.

<p>faciliten la conformación de comunidades e instancias de intercambio social.</p>	<p>distribución e intercambio.</p>	<p>y almacenamiento de la información así como de otros recursos disponibles en la Red.</p>	<p>para ofrecer servicios de valor añadido al usuario final.</p>
---	------------------------------------	---	--

Figura 27: Clasificación de las herramientas de la Web 2.0 propuesta por Cobo y Pardo (2007)

Por otra parte, y para complementar la posible estructuración de las aportaciones de las TIC a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, nos interesa también traer a colación un trabajo de Llisterri (2003) sobre las relaciones entre la Lingüística y las tecnologías del lenguaje. Llisterri (2003: 3) propone y desarrolla el concepto de “tecnologías del lenguaje” o “tecnologías lingüísticas” (TL o LT, *language technologies*) y las define como aquellas que se integran en aplicaciones informáticas con el fin de tratar textos escritos –como es el caso de la traducción automática o de la corrección ortográfica–, o el procesamiento del habla, y que permiten el dictado automático o la lectura en voz alta de un mensaje de correo electrónico. A través de estas tecnologías podemos usar los ordenadores sin renunciar al uso del lenguaje como medio de interacción e intercambio de información.

A efectos prácticos, se pueden dividir las tecnologías del habla en dos tipos: las tecnologías que permiten la interacción oral o escrita entre sujeto-máquina, conocidas como “tecnologías lingüísticas”, y aquellas que facilitan la interacción y colaboración entre sujetos y que se denominan “tecnologías sociales del habla”. Llisterri(2003) agrupa las tecnologías del habla de acuerdo con la vinculación que estas mantienen con la lingüística en: (i) la síntesis del habla,(ii) el reconocimiento del habla y (iii) los sistemas de diálogo. Aunque las tecnologías del habla surgieron en el campo de la ingeniería de telecomunicaciones, muy pronto se reconocieron los beneficios que diversas ramas de la lingüística podían aportar al desarrollo de estas tecnologías, especialmente la fonética, aunque también se recurre a conocimientos fonológicos, sintácticos, morfológicos y hasta pragmáticos. El siguiente gráfico sintetiza la propuesta de Llisterri en torno a la clasificación de estas tecnologías:

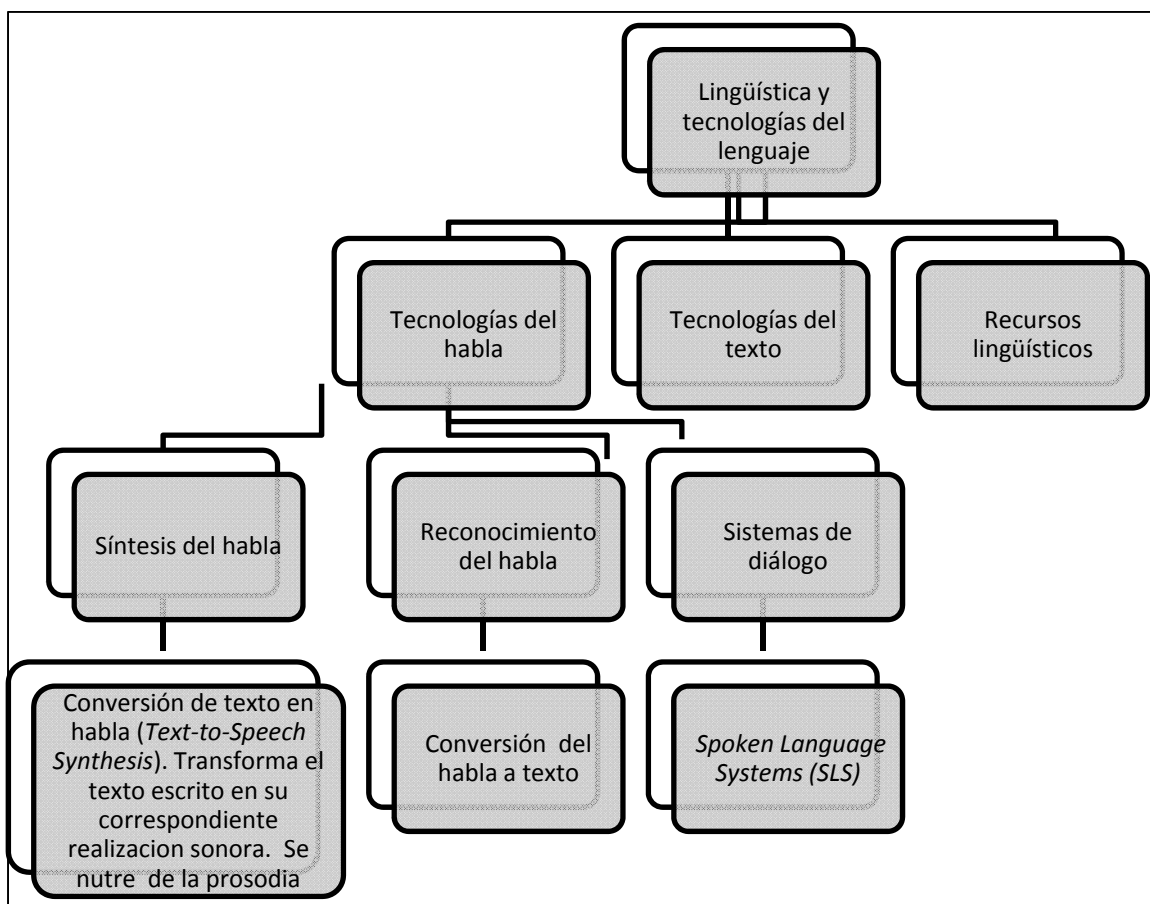


Figura 28: Síntesis de la propuesta de Llisterri (2003) sobre las tecnologías lingüísticas¹

Las tecnologías de síntesis del habla tienen como objetivo generar automáticamente mensajes orales a partir de textos escritos, lo que se conoce como conversión de texto en habla (*text-to-speech*); no hace falta señalar los beneficios que este tipo de tecnología puede traer a los aprendices de lenguas, particularmente en la práctica de la pronunciación. Sin ser perfectos, la mayoría de conversores de texto en habla alcanzan una naturalidad del habla bastante aceptable para quienes deseen utilizarlos como tutores de pronunciación. Muchos de estos conversores se encuentran insertos en otras herramientas como los diccionarios o en páginas comerciales, pero otros se ofrecen como programas gratuitos que, aunque pueden ser usados con distintos propósitos, sin duda pueden ser útiles para los aprendices de lenguas extranjeras. Algunos ejemplos de estos recursos de acceso y uso gratuito son:

- *Natural Readers*: <http://www.naturalreaders.com> Este software permite convertir textos en habla o en archivos Mp3.
- *ATT & T Natural Voices Project*: <http://goo.gl/Etrla>
(<http://www2.research.att.com/~ttsweb/tts/demo.php>)

- *Neospeech* <http://goo.gl/iwov4>.
(<http://www.neospeech.com/?gclid=CKX4wN7dpa0CFQpS7AodV1n6lg>)
- *Im Translator*. <http://goo.gl/BF4Am>. En este sitio se traduce a algunas lenguas y se convierte el texto en habla. El texto convertido puede ser escuchado en línea o se puede almacenar como un archivo de audio en el ordenador para ser descargado posteriormente en el mismo ordenador o en un dispositivo de MP3.
(<http://imtranslator.net/translate-and-speak/>)
- *ABC2MP3.com*. Convierte documentos en Word, PDF, HTML entre otros.
(<http://www.abc2mp3.com/>)
- *Hearwho*. En este sitio se convierten los textos en archivos de audio en formato MP3. (www.hearwho.com/)
- *Vozme*. (<http://goo.gl/4H9uU>). Basta con introducir un texto en español para ser transformado en un archivo de MP3. (www.vozme.com/index.php?lang=es)
- *Voki* y otros avatares (www.Voki.com). La tecnología de síntesis del habla es una de las que han dado vida a los llamados *avatares*, es decir, personajes virtuales animados que hablan, los cuales tienen usos tanto comerciales como educativos.

Con las tecnologías de reconocimiento del habla se realiza el proceso inverso al de síntesis de habla, es decir, se transforma una señal sonora en su correspondiente representación simbólica (Llisterri, 2003:12), como es el caso de los programas de dictado automático. La fonética y la dialectología son ramas de la lingüística a las que se acude generalmente para el desarrollo de este tipo de tecnologías. Aún no existe en el mercado una gran variedad de programas de software con el potencial para hacer grabaciones, dictados e interactuar con el usuario. Un ejemplo de ello lo constituye el software *Dragon Dictation* que posee una aplicación móvil gratuita un tanto limitada, si bien su versión de pago ofrece la posibilidad de ser usada en distintos idiomas, entre ellos el español. Mediante este programa se pueden dictar mensajes de texto, correos electrónicos y otros tipos de textos digitales. Sin embargo, a pesar de los desarrollos que en los últimos años ha tenido este tipo de tecnología, el reconocimiento de la voz humana por parte de los programas de software es aún deficiente y el vocabulario y la sintaxis pueden ser demasiado estandarizados o limitados, lo que dificulta la exactitud en la traducción de un mensaje oral al código escrito.

Finalmente, dentro de la caracterización de las tecnologías del lenguaje que hace Llisterri (2003: 15) se encuentran los “sistemas de diálogo”, los cuales facilitan la interacción entre el habla de una persona y un sistema informático. Esta tecnología es utilizada para proporcionar diferentes servicios como la telefonía automática de información y atención al cliente, en ámbitos como la banca, el comercio, la industria

automotriz y la telefonía móvil. Al igual que las tecnologías anteriores, estas también presentan deficiencias en el reconocimiento no solo de los diferentes acentos y matices de la voz humana, sino en el reconocimiento de la variedad dialectológica de la lengua, lo cual pone de manifiesto que el conocimiento lingüístico es una base indispensable en el desarrollo de herramientas, aplicaciones y recursos en el campo de las tecnologías del lenguaje. (Llisterri, 2003: 48).

En cualquier caso, lo que resulta innegable es que las repercusiones de las aplicaciones Web 2.0 han ido beneficiando el campo de la enseñanza de manera tal que se ha llegado a denominar el tipo de aprendizaje que de estas aplicaciones se genera como “aprendizaje 2.0”, el cual se caracteriza por cuatro principios particulares: i) aprender haciendo, ii) aprender interactuando, iii) aprender buscando, y iv) aprender compartiendo (Cobo y Pardo, 2007:104), principios estos que pueden ser extrapolables sin problema de ningún tipo al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, como señala con acierto (Thorne, 2003: 389)²³:

“The selective and thoughtful use of SCMC, blogs, wikis, podcasting, device-agnostic CMC, and intelligent online environments holds the potential to transform L2 teaching/learning and the roles engaged in by teachers and students in the collective process of development.”

4.1. Las redes sociales

La red se ha ido convirtiendo en un espacio en el que la colaboración en línea y la creación de comunidades han generado un nuevo tipo de aprendizaje, conocido como *e-learning*, que –consecuentemente– ha implicado el permanente desarrollo de herramientas que se han convertido en tecnologías de redes sociales²⁴. Aunque la mayoría de estas herramientas tecnológicas no han sido originalmente creadas como herramientas educativas, cabe destacar que está en la naturaleza humana la innata inclinación por la construcción de comunidades a través de las cuales se comparten conocimientos y cultura y se fortalecen las relaciones sociales.

Las redes sociales o *social networking* son plataformas en línea que permiten a las personas relacionarse y formar comunidades en torno a una idea o un tema de interés. Pertenecen a los medios sociales (*Social Media*) dentro de los cuales también se incluyen los blogs, *wikis*, marcadores sociales de favoritos, los lectores o agregadores

²³También en: http://language.la.psu.edu/~thorne/thorne_payne_calico2005.pdf

²⁴“Particularmente desde comienzos del nuevo siglo la Web se ha convertido en un lugar de conversación”.(Cobo y Pardo, 2007:64).

feed, podcasts y vodcasts, entre otros. Internet ha dado un giro notable a la manera en que las personas se relacionan, y aunque se ha culpado a la red del aislamiento individual, no obstante, la generación de herramientas sociales ha permitido que las personas creen relaciones más globales pero también más segmentadas basadas en el intercambio de contenidos según intereses particulares.

Dentro de las herramientas que proporciona la red social se encuentran algunas que tienen una gran demanda y uso dentro de la audiencia de jóvenes y adultos jóvenes, entre las que se destacan *Facebook* con 67 millones de usuarios; *43things* y *Myspace*. El uso de las redes sociales es parte del estilo de vida de los niños y jóvenes de comienzos del nuevo siglo. Así lo confirma un estudio conducido por Grunwald Associates LLC en cooperación con *The National School Boards Association* (2007), en el que jóvenes de 9 a 17 años comentan que pasan tanto tiempo usando los servicios de las redes sociales como viendo la televisión. En promedio, los jóvenes encuestados pasan cerca de nueve horas a la semana en estos sitios, frente a las diez horas que ven de televisión. El 81% de los encuestados comentaron haber visitado uno de los sitios de la red social en los tres últimos meses, y el 71% dijeron haber usado herramientas de las redes sociales semanalmente.

Resulta interesante saber que dentro de los tópicos de conversación más comunes en las redes sociales uno de ellos sea el de la educación. Según este informe, cerca de un 60% de los estudiantes que usan las redes sociales hablan de tópicos educativos en línea y, sorprendentemente, más del 50% hablan específicamente de tareas escolares. Esto ha llevado a que muchos distritos escolares en Estados Unidos estén reconsiderando las estrictas reglas que prohíben el uso de las redes sociales en la escuela y estén explorando alternativas de uso de éstas con propósitos educativos²⁵, pues tanto los administradores escolares como los especialistas en tecnología están seguros de que éstas pueden ayudar a los estudiantes a expresarse de manera creativa y a desarrollar relaciones más globales.

4.1.1. Las redes sociales como facilitadoras del desarrollo de las competencias discursiva, multicultural y plurilingüe

Desde la perspectiva pedagógica, el uso de las redes sociales en ELE se basa en la conexión con otros aprendices de la lengua y/o hablantes nativos del español dentro de un entorno más o menos próximo y en todo el mundo, para de esta manera crear una

²⁵Como afirma el informe de la NSBA (2007), ha habido una gran explosión de creatividad en los usos que los estudiantes hacen de las redes sociales. Entre los más destacados se encuentran, por ejemplo, escribir mensajes, compartir fotos, música y vídeos; crear y/o compartir objetos virtuales, y crear perfiles y personajes virtuales y realizar vídeo chats.

comunidad de aprendizaje basada en el intercambio lingüístico como objetivo común, ofreciendo alternativas al intercambio y la comunicación que se da en el aula de ELE entre maestro y estudiantes o entre pares académicos. Además del uso del código lingüístico, las redes sociales amplían el espectro de formatos multimedia que dinamizan la comunicación dentro y fuera del aula a través del texto, vídeo, fotos y audio entre otros. Por otro lado, “[...] favorece significativamente la conformación de comunidades virtuales y redes de colaboración entre pares” (Cobo y Pardo, 2007: 84), lo cual las hace deseables en la creación de proyectos y tareas transversales que involucran múltiples áreas curriculares y a integrantes ubicados en distintas latitudes y en los que el aprendizaje se genera a partir de la constante interacción y conversación entre los participantes.

El acento social de la Web 2.0 facilita la comunicación tanto oral como escrita de los aprendices de ELE que comparten diferentes comunidades y/o la creación de comunidades particulares de acuerdo con objetivos de aprendizaje. A través del uso de las redes sociales, los maestros y aprendices de ELE pueden:

- a) Crear una comunidad de aprendizaje en línea con los miembros de la clase.
- b) Crear comunidades con aprendices de la lengua dentro de la propia institución educativa o entre instituciones educativas de la misma vecindad, ciudad o país.
- c) Crear comunidades con hablantes nativos de la lengua objeto alrededor del mundo.
- d) Crear y/o participar en comunidades que hablen la lengua objeto a partir de intereses particulares: deportes, cine, arte, turismo, etc.
- e) Crear comunidades de profesionales de la enseñanza interesados en compartir experiencias con sus pares.

La creación y/o participación en comunidades puede variar teniendo en cuenta la creatividad y, sobre todo, el objetivo de aprendizaje al que responda. Se trata de poner en la perspectiva del currículo de ELE el fin primordial de las redes sociales, es decir, la comunicación entre las personas y la socialización del conocimiento. De este modo, de entre las ventajas pedagógicas que el uso de las redes sociales aporta a la implementación del currículo de ELE se podrían destacar:

- a) La facilidad de comunicación con hablantes nativos de la lengua.
- b) La posibilidad de interacción en diálogos y actividades comunicativas libres y/o semidirigidas más reales y espontáneas.

- c) La interacción oral y/o escrita del aprendiz de ELE con pares, maestros, amigos, etc.
- d) La mayor motivación por el aprendizaje y la mejora de las habilidades comunicativas dada la posibilidad de interacción con hablantes con un nivel de actuación igual o superior.
- e) El trabajo colaborativo por proyectos y/o tareas.
- f) La inmersión en contextos de lenguaje auténticos.
- g) La posibilidad de generar un intercambio de información y el desarrollo de una comprensión intercultural.
- h) Según Kramsch, A'Ness y Lam (2000) y Thorne (2009), las interacciones mediadas por el computador parecen favorecer la comunicación social (más que la información) y una favorable presentación de sí mismos por parte de los usuarios.

La ubicuidad de las plataformas de las redes sociales crean oportunidades globales para la práctica del ELE a partir de interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas en las que el intercambio de mensajes se genera a partir de diferentes formatos –texto, fotos, vídeo y audio– y a través de distintas herramientas –blogs, chats, tableros de mensajes, vídeo-chats, etc. En este sentido, como afirma Thorne (2003), las tecnologías en red han ayudado a iniciar un cambio pedagógico significativo, moviendo a muchos educadores de lenguas de sus asunciones cognitivistas sobre el conocimiento y el aprendizaje como una actividad cerebral, a los enfoques contextuales, colaborativos y socio-interactivos y al desarrollo y actividad de la lengua. Recientes estudios sobre el surgimiento de la comunicación con base en Internet detectan una innovación técnica que posee el potencial de crear un cambio paradigmático en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; sin embargo, este cambio sólo se puede dar si se logra que las actividades de aprendizaje a través de las redes sociales estén diseñadas e implementadas de acuerdo con unos objetivos pedagógicos específicos.

Los *Estándares de lengua extranjera* (1999)²⁶ proponen que los estudiantes usen la lengua que aprenden tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Particularmente, en este documento se enfoca la lengua como herramienta que permite la comunicación en la escuela, en la comunidad y en el exterior. El uso de las redes sociales para el aprendizaje de ELE debe estar directamente ligado al desarrollo de la competencia comunicativa, entendida desde la concepción amplia que popularizaron Canale y Swain (1980) a través del análisis de sus componentes gramaticales, sociolingüísticos y estratégicos, es decir, el que incluye no sólo los aspectos fonéticos, léxicos y

²⁶ Vid. capítulo 3. 2.

gramaticales de la lengua, sino además otros como los discursivos, pragmáticos y culturales que pueden resultar de mayor importancia cuando de intercambio comunicativo se trata (Kramsch y Thorne, 2001).

Desde la perspectiva de un análisis de la cultura del uso, las herramientas de comunicación por Internet han sido consideradas artefactos culturales que, como cualquier otro artefacto o herramienta cultural, están definidos de manera significativa y diferenciada por el uso inmediato e histórico que las comunidades hacen de ellos (Cole, 1996). Sin embargo, como señala Thorne (2003: 57), la cultura de uso de un artefacto ostensiblemente compartido y común puede variar de manera tal que ocasione expectativas comunicativas diferentes.

“In other words, the cultures-of-use of a communicative medium –its perceived existence and construction as a cultural tool– may differ interculturally just as communicative genres and personal style may differ interculturally.”

Las redes sociales se han convertido no sólo en una herramienta de comunicación mediante la cual se crean comunidades sino que además median la interacción de los sujetos. Es indudable su gran resonancia sociocultural para sus usuarios en la medida en que están jugando un papel crítico en los procesos comunicativos y en las relaciones interpersonales entre los mismos. La cultura de uso de las redes sociales depende, entonces, de las necesidades que los usuarios tengan de comunicar y comunicarse, de crear relaciones con otros y de generar comunidades, convirtiéndolas en un espacio propicio para el aprendizaje y la práctica de lenguas extranjeras. Es tarea de docentes y estudiantes interrogarse por los distintos usos y aplicaciones educativas de estas herramientas y transformarlas en artefactos al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Incorporar las redes sociales dentro del currículo de lenguas debe obedecer a un riguroso planeamiento metodológico y estratégico que responda a unos objetivos claros de aprendizaje y a unas circunstancias infraestructurales y espacio-temporales específicas. Por otro lado, se hace necesario desarrollar instrumentos de evaluación que permitan medir el progreso en el nivel de actuación de los aprendices a través del uso de las redes sociales, así como el nivel de efectividad y operatividad del medio.

La práctica comunicativa que se puede generar a través de las redes sociales se enmarca dentro de las actividades que Littlewood(1981: 41) denomina “de interacción social” y que define como aquellas que “se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula de clase, donde la lengua no es solo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social”.

Las plataformas tecnológicas en las que se soportan las redes sociales se constituirían así en el contexto social para el uso de la lengua, descentralizando al aula como único espacio físico y único contexto social en el que acontece la acción pedagógica, y convirtiéndose en una extensión de ésta en la que se pueden expandir y profundizar los nexos comunicativos y en la que se pueden generar una gran cantidad de contenidos lingüísticos y no lingüísticos que se convierten en pretextos para comunicarse en la lengua objeto. La estructura textual que más se beneficia con el uso de estas plataformas es la de la conversación, entendida como “una modalidad de interacción comunicativa capaz de regular las relaciones interindividuales y que, a la vez, está condicionada socialmente puesto que depende de ciertas convenciones y patrones socioculturales.” (Moreno Fernández, 2004:293).

Aunque el uso de redes sociales en el aprendizaje de lenguas es un campo de investigación que apenas empieza a explorarse, no obstante, ya existen numerosos estudios sobre algunas de las herramientas que se usan en la mayor parte de las plataformas de las redes sociales tales como los correos electrónicos, chats, foros, tableros de discusión, etc., estudios que en su mayoría coinciden en ratificar el beneficio pedagógico que la comunicación mediada por computador puede tener en el aprendizaje de lenguas. Kern (1995, citado por Thorne y Payne 2005) realizó una evaluación cualitativa de un programa de chat usado por un grupo de aprendices de francés llamado *Daedalus Interchange*. Dentro de los hallazgos de este estudio cabe destacar que este programa condujo a una mayor producción lingüística por parte de los participantes, aumentó el nivel de sofisticación comunicativa en comparación con la discusión cara a cara, así como la disminución de los niveles de ansiedad debido a que los estudiantes se sintieron libres de comunicarse en un ambiente por ellos considerado más informal.

Otro de los beneficios del uso de las redes sociales en el aprendizaje de lenguas es las posibilidades de poner en práctica los principios del aprendizaje cooperativo, entendido este como una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje está en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás (Olsen y Kagan, 1992:8, citado por Richards y Rodgers, 2001:189).

Partiendo de los presupuestos teóricos del aprendizaje cooperativo (Richards y Rodgers, 2003), la práctica comunicativa organizada alrededor de la conformación de redes sociales debe obedecer a los siguientes aspectos:

- a. Objetivo. Desarrollar la competencia comunicativa a través de unas actividades de interacción socialmente estructurada.
- b. Tipos de actividades. Crear actividades que permitan a los estudiantes interrelacionarse a partir de temas de interés que les motiven para incrementar el

aprendizaje propio y el de los demás. Dentro del diseño de las actividades es necesario decidir:

- Las herramientas: *email*, IM o tablero de mensajes, foro de discusión, etc.
 - Los formatos: texto, vídeo, audio, fotos.
 - El tema o tópico: depende de la unidad temática que se esté desarrollando.
 - Las habilidades o destrezas: comprensión y expresión orales; comprensión y expresión escritas; gramática, vocabulario.
 - Los usuarios: sólo los integrantes del curso; intercambio con aprendices de otros cursos de la misma institución; intercambio con aprendices de otras instituciones locales, nacionales o internacionales; invitación a hablantes nativos de la lengua objeto, etc.
- c. Selección de la plataforma. Es importante que el docente se asegure de organizar la plataforma de manera efectiva y segura para los estudiantes. Se recomienda escoger una plataforma cerrada y con posibilidades de control por parte del administrador, evitando que personas con intereses ajenos a los educativos entren en contacto con los estudiantes. Es necesario que antes de usar las redes sociales los maestros informen a los alumnos sobre los peligros que se pueden generar y cómo evitarlos. El éxito de la actividad dependerá en gran medida de la cultura de uso que la comunidad educativa desarrolle. La Web 2.0 no sólo ofrece ya un vasto número de plataformas para la creación de redes sociales, sino que además se cuenta con algunas redes creadas con el interés particular de generar comunidades de práctica de lenguas extranjeras. Por otro lado, desde el concepto Web 2.0 se ha generado una interesante gama de herramientas para crear redes sociales, lo cual permite que el maestro pueda proponer ambientes de práctica ajustados a las necesidades particulares de sus estudiantes, a la línea administrativa de la escuela con respecto al uso de estos medios y a las circunstancias particulares de su clase.

Debido al acelerado crecimiento de algunos sitios como *Myspace* y *Facebook* y al uso y abuso de estos sitios, se ha creado un estigma alrededor de los sitios de redes sociales hasta el punto de que, al menos en EE.UU., surgieron leyes que restringían el acceso y uso no sólo a ellos, sino en general a cualquier sitio etiquetado bajo la categoría de *social networking* limitando su explotación en el aula de clase. Sin embargo, para nadie es un secreto que gran parte de la educación sucede fuera de las paredes de la clase, en el mundo real, en donde se pone a prueba lo aprendido, se valida, se rechaza, se expande o se transforma, hecho que poco a poco ha ido permeando la educación y otros ámbitos como la política, siendo este último el que quizás mayor cambio ha generado debido a la inevitable penetración de las redes sociales

El fin último de la educación es el de generar individuos capaces de adaptarse al mundo, de sobreponerse a sus propias circunstancias y de transformar la realidad. La educación, por lo tanto, debe ir más allá de los objetivos, los estándares y los exámenes de suficiencia o pruebas de aprovechamiento académico para convertir el aprendizaje en una experiencia personal y relevante para los estudiantes. ¿Para qué se aprende una lengua extranjera sino es para tener la oportunidad de entrar en contacto con otros hablantes de la lengua? No obstante, ¿cuántos aprendices de una lengua tienen la oportunidad de viajar a los países en los que se habla esa lengua y entrar en contacto directo con esos hablantes? De aquí la imperiosa necesidad de incorporar herramientas y espacios que favorezcan la práctica y generen altos índices de motivación hacia el aprendizaje que traigan consigo la dinamización de la actividad y la autorregulación del comportamiento (Corno y Rohrkemper, 1985). Como señala Lorenzo Bergillos (2004: 317) a partir del análisis de los resultados de algunos estudios de motivación, “la carencia de contacto con la comunidad o cultura L2, propia de los contextos de aprendizaje con la L2 como lengua extranjera, apuntan a que las orientaciones hacia la lengua resultan indicadores deficientes de los niveles motivacionales”.

4.1.2. Recursos de las redes sociales para el aula de Español como Lengua Extranjera

Dentro de los recursos disponibles para los aprendices de español y otras lenguas se encuentran algunos sitios que ofrecen una alternativa distinta al aprendizaje de las lenguas basada en el concepto de redes sociales, es decir, en una pedagogía de la interacción, siendo esta la razón primordial para el aprendizaje de otras lenguas. Dentro de la interesante y creciente gama de sitios presentamos los siguientes que hasta el momento cuentan con un gran número de usuarios.

a) *Palabea*: www.palabea.net. Es una red social construida a partir del interés por el conocimiento de otras lenguas y culturas. El uso es gratuito y los participantes pueden crear relaciones con personas de todo el mundo a través de herramientas de videoconferencia, audio-conferencia o chat, sin necesidad de descargar un software. Además del intercambio lingüístico, los usuarios pueden compartir fotos o vídeos y lograr vínculos con personas de distinta procedencia para lograr una comunicación verdaderamente intercultural.

b) *Voxswap*: www.voxswap.com. Esta plataforma permite a sus usuarios realizar una búsqueda a partir de su interés por aprender y practicar una lengua mediante el uso de mensajes instantáneos o hablar vía VoIP (*Voice over Internet Protocol*). Los usuarios personalizan sus perfiles con vídeos, fotos, etiquetas y todo tipo de información personal.

Incorpora un teclado virtual en la pantalla para el uso de grupo de letras y símbolos en distintos idiomas. Es gratis y libre de anuncios comerciales²⁷.

c) *Livemocha*: www.livemocha.com. Livemocha fusiona el concepto de lecciones auto-reguladas con una comunidad activa y herramientas interactivas que permiten la comunicación con personas de todo el mundo. A diferencia de los programas de lenguas en CD-ROM, este sitio ofrece guiones conversacionales para la práctica de la pronunciación, la posibilidad de chatear con otros aprendices o hablantes nativos a través de una interfaz de texto, o mediante voz o cámara web. Por otra parte, ofrece la alternativa de que los hablantes nativos se conviertan en tutores de los aprendices de la lengua, además de proporcionar una perspectiva sobre la manera en que los hablantes nativos usan la lengua, el aspecto de red social que posee el sitio puede ayudar a mantener motivados a los aprendices en la medida en que se generan lazos de amistad con los hablantes nativos²⁸.

d) *Myhappyplanet*: <http://myhappyplanet.com>. Otro sitio que integra una red en línea de amigos con herramientas para el aprendizaje y la práctica de lenguas. Además de permitir la comunicación oral o escrita entre sus usuarios, *MyHappyPlanet* incluye opciones para corregir gramática y vocabulario cuando las personas se envían mensajes y, por otra parte, cuenta con un traductor de frases integrado. Los usuarios pueden crear sus propias lecciones y vídeos ofreciendo una visión de las distintas lenguas y culturas²⁹.

e) *Busuu*: <http://www.busuu.com>. Una comunidad para el aprendizaje de lenguas en la que se ofrecen cursos interactivos en distintos idiomas y una comunidad mundial de hablantes en línea para la práctica de la lengua meta y con un conveniente grado de portabilidad y accesibilidad mediante la descarga de la aplicación móvil.

f) Otros sitios:

- *Italki*. <http://www.italki.com>. Una red social que promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje alrededor del aprendizaje de lenguas.
- *Bilingualinstitute*. <http://www.bilingualinstitute.com>
- *Soziety*. <http://www.soziety.com/>
- *Mixxer* : <http://www.language-exchanges.org/>
- *Xlingo*: <http://www.xlingo.com/>

²⁷Fuente: <http://www.itwire.com/content/view/16170/532/>

²⁸Fuente: <http://www.technologyreview.com/Biztech/19484/>

²⁹ Fuente:

http://www.boston.com/business/articles/2008/03/11/social_networking_for_language_lovers/

- *Worldia*: <http://www.worldia.com/>
- *TT4You*: <http://www.tt4you.com/>
- *Talkconmigo*: <http://www.talkconmigo.com>

Existen plataformas que permiten a sus usuarios crear sus propias redes sociales alrededor de una asignatura o tema específico, que en nuestro caso sería el aprendizaje de lenguas. Estos sitios ofrecen amplias posibilidades a los maestros para crear redes de aprendizaje con sus estudiantes o con sus pares profesionales. Dentro de las plataformas más destacadas al respecto se encuentran:

- *Ning*: <http://www.ning.com/> Dentro de las comunidades creadas en esta plataforma ya existen algunas dedicadas al tema de la educación, como <http://education.ning.com/>, y particularmente al tema del aprendizaje de lenguas, como <http://edufire.ning.com/>, <http://flgonline.ning.com/>, <http://primarymfl.ning.com/> entre muchos otros. Una de las ventajas que ofrece Ning es la posibilidad de creación de redes sociales ajustadas a las características del grupo y a los objetivos de aprendizaje. De esta manera se pueden crear redes cerradas a las que se accede sólo a través de invitación, lo cual brinda más seguridad a los usuarios y más control al maestro.
- *Insoshi*: <http://portal.insoshi.com/>. Otra plataforma de redes sociales *Open Source* que permite crear redes aunque requiere la descarga del código y conocimientos del mismo.

Un elemento digno de ser resaltado en el uso de algunos sitios de redes sociales es que aunque muchos de ellos están asociados con las tecnologías computacionales, no obstante, los usuarios pueden interactuar dentro de estos ambientes con cualquier equipo *wireless* con capacidad de búsqueda en Internet. Como afirma Thorne (2005), la comunicación mediada por Internet demuestra una estética que engendra novedosos y extendidos géneros en el uso del lenguaje, y el uso selectivo y planeado de los ambientes en líneas tiene el potencial de transformar la enseñanza/aprendizaje de L2 así como el papel de los maestros y los estudiantes en el proceso colectivo de desarrollo.

De nuevo cabe recalcar que el éxito en la movilización de estos o de cualesquiera otros recursos tecnológicos depende, en gran medida, de la planificación y el control que el maestro ejerza sobre las actividades que se desarrollen a través de estas plataformas, garantizando que los interlocutores transmitan e intercambien información con necesidades y objetivos auténticos teniendo en cuenta todos los factores involucrados en el acto comunicativo, esencialmente lo que Pinilla Gómez (2004) denomina la *situación comunicativa*, es decir, los ejes básicos de la comunicación: el mensaje, el canal y el código. Por otra parte, es necesario que el maestro dote a sus alumnos de estrategias de comunicación que les permitan resolver de forma satisfactorias los problemas propios de

la comunicación tanto oral como escrita, y de aquellos ocasionados por el uso mismo de las aplicaciones como el chat o la videoconferencia.

4.2. Los blogs o bitácoras

Un *weblog* o bitácora es un sitio en la red de fácil creación y actualización que permite al autor o autores publicar instantáneamente en Internet desde cualquier conexión (Richardson, 2006). Aunque los primeros *weblogs* estaban elaborados en código HTML (el código de las páginas web estáticas), muy pronto se desarrolló un programa que simplifica el proceso que implicaba escribir, editar y publicar en la red al mismo tiempo que permitía la colaboración de otras personas. De esta manera, los *weblogs* se sustentan en una plataforma que no requiere el conocimiento de ningún código de FTP por parte de los usuarios.

Los blogs se constituyen en bitácoras o diarios en la red que se diferencian de otras bitácoras de distintas maneras, lo cual los convierte en una plataforma de escritura muy particular:

1. Son de carácter público aunque incorporan la opción de “privado”, es decir, que solo se puede acceder al contenido por invitación del autor o administrador.
2. Su contenido es actualizable.
3. Se construyen a partir de entradas que se archivan en orden cronológico.
4. Permiten la creación de enlaces a entradas anteriores o a otros sitios en la red.
5. Facilitan la interactividad y la conversación ya que los lectores pueden hacer sus comentarios sobre las entradas.
6. Permiten crear una lista de enlaces a los sitios preferidos del autor del blog.
7. Facilitan la inclusión y publicación de gráficos y contenido multimedia: fotos, vídeos, podcasts, presentaciones en Power Point, entre otros.
8. Permiten la suscripción e indexación de su contenido, es decir, los lectores pueden suscribirse y recibir por correo electrónico o a través de un lector de blogs (por ejemplo: *google reader*, *bloglines*) el contenido que se va actualizando periódicamente en el blog.
9. Posibilitan la cooperación en la escritura, ya que pueden crearse blogs por parte de grupos de usuarios con un interés común.
10. Son de fácil creación y no requieren de ningún tipo de conocimiento en programación o lenguajes.

11. Permiten la publicación en la red del contenido de forma fácil e inmediata.
12. Facilitan la búsqueda de información dentro del mismo a través de la utilización de etiquetas (*tags*).
13. Muchas de las plataformas son de uso gratuito o de coste muy bajo. Todo esto sin mencionar el crecimiento desmesurado de *applets*, *widgets* o *plug-ins* que se pueden incorporar en los blogs, con los cuales se pueden compartir documentos, enlaces, fotos, *slideshows*, vídeos, música, *podcasts*, y todo tipo de material multimedia. Cobo y Pardo (2007:67) presentan un listado de software de *Weblogs* (*blogware*) gratuitos que pueden ser usados por la comunidad educativa y de la que resaltamos, como más destacados, <http://wordpress.org>; www.vox.com; www.blogger.com; www.livejournal.com; www.movabletype.org; www.lacocoteleria.com; www.typepad.com; www.edublogs.com

Entendidos como herramientas para la creación y distribución del conocimiento, los blogs no podían pasar desapercibidos por la comunidad educativa. Dentro de los millones de usuarios de esta herramienta³⁰, gran cantidad de ellos son maestros, estudiantes e instituciones educativas, con lo que las bitácoras forman parte de la denominada *blogosfera*. Así lo expresa Lara (2005):

“La Red debe ser utilizada como medio y objeto de conocimiento, de tal manera que se desarrollen didácticas adaptadas a la demanda de formación continua y a distancia en un nuevo modelo de aprendizaje centrado en el alumno. La enseñanza con y sobre blogs responde a esta nueva realidad social, puesto que puede contribuir a gestionar la sobreabundancia de información y a extraer sentido de la misma.”

Los blogs creados con un interés educativo son llamados *edublogs* y la colección de estos conforma la denominada *edublogosfera*. Algunos que vale la pena mencionar porque proporcionan acceso gratis a blogs educativos y permiten la posibilidad de crear blogs con intereses particulares como el aprendizaje de lenguas son: www.edublogs.org; www.blogs-exchange.com; www.docencia.es; www.aulablog.com; www.aula21.net; www.educandonos.cl.

El número de *blogwares* crece tan rápidamente que si bien ofrece una gran gama de opciones a los usuarios, puede dificultar la decisión sobre cuál es la mejor. Por ello,

³⁰El sondeo realizado recientemente por *Pew Internet & American Life Project* (Pew/ Internet, 2007) sobre el uso de los *blogs* indicó que el 64% de los encuestados usa el *blog* para compartir conocimiento, mientras un 76% los usa para documentar sus experiencias.

es importante tener en cuenta algunos elementos a la hora de elegir la plataforma. Para el caso de los Estados Unidos y debido a todas las implicaciones educativas, administrativas y legales que surgen permanentemente por el uso de Internet, cada distrito escolar de educación pública posee su propia reglamentación que regula tanto el acceso a las herramientas como el uso de las mismas con fines pedagógicos. Por ello, antes de incorporar los blogs en las aulas, es necesario que el maestro tenga en cuenta estas regulaciones en caso de que rijan para el tipo de institución en el que trabaja. Por otra parte, se recomienda tener en cuenta el tipo y grado de seguridad de uso tanto para el maestro como para el alumno al decidir qué plataforma utilizar.

Los weblogs, así como cualquier nueva tecnología, no garantizan una mayor eficacia educativa por su mera utilización; el resultado dependerá del enfoque, de los objetivos y de la metodología con que sean integrados en cada programa educativo. (Lara, 2005). No se necesita ser un experto en tecnología para crear un blog. Como indica la plataforma de blogger.com (<https://www.blogger.com/start>), basta con seguir tres pasos, pues lo básico en la creación de un blog es bastante intuitivo. Sin embargo, se recomienda una disposición a la exploración, al juego de presionar botones y a rehacer los errores que se cometan.

La mayor parte de las plataformas ofrecen formatos con la opción de ser personalizados, lo cual facilita la creación del blog y minimiza el nivel de estrés y confusión que pueda causar el uso inicial de esta herramienta. Sea cual sea la plataforma elegida, como señala Lara (2005), el mero uso no garantiza su eficacia educativa. La incorporación del *weblog* en la clase de lenguas debe responder a un programa de diseño curricular que parte de unos objetivos claramente definidos por el maestro y de unas actividades de lectura y escritura compatibles con un enfoque comunicativo, de manera tal que la exploración y el uso de *widgets* y *plug-ins* responda a las necesidades del autor y al contenido del blog. Aunque a primera vista muchas de las herramientas con que cuentan las plataformas pueden resultar interesantes, creativas y/o divertidas, en ocasiones terminan convirtiéndose en distracción, ruido o basura que pueden desvirtuar el objetivo educativo inicial. Por esta razón se debe tener muy claro el objetivo curricular antes de abordar el uso de cualquier herramienta tecnológica o, de lo contrario, la inutilidad y la ineficacia serán el resultado final de todo el arduo trabajo³¹.

³¹La misma red ofrece sitios en los que se presentan valoraciones de las distintas plataformas y sus características particulares que pueden ser muy útiles en el momento de elegir una para su uso en la clase de lengua. Un ejemplo de estos sitios es *blog tools and how-tos* (<http://www.bgsu.edu/cconline/barrios/blogs/tools/index.html>).

4.2.1. Posibilidades de uso de los blogs en la clase de Español como Lengua Extranjera

La capacidad integradora de soportes multimedia y la flexibilidad misma del formato blog permite que esta herramienta sea usada de muchas maneras respondiendo a intereses individuales, grupales, corporativos o institucionales. Para la educación, los *edublogs* adquieren un perfil definido de acuerdo con los intereses y necesidades pedagógicas o administrativas. En nuestro caso, nos centraremos en analizar el potencial que tienen los blogs tanto en el desarrollo de la clase, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Para ello, abordaremos desde los usos clásicos que algunos maestros hacen de esta herramienta como instrumento de organización de contenidos y de comunicación, hasta su potencial para facilitar el desarrollo de habilidades lecto-escritoras, favorecer la integración de destrezas y la competencia oral. Partiremos de los usos más generalizados de los blogs en el campo educativo.

A. El blog como un portal de la clase. El blog está siendo usado como reemplazo de las páginas web tradicionales. En él el maestro publica su *sillabus*, horario de clases y atención a estudiantes, asignaciones, contenidos curriculares, proyectos, calendario de actividades curriculares y extracurriculares, y en general toda la información de la clase que pueda interesar a padres y estudiantes. Como afirma Will Richardson (2006), un buen punto de entrada para el uso de *Weblogs* es crear un portal de la clase para comunicar la información sobre ella y archivar materiales del curso.

La posibilidad de indexación que ofrece la mayor parte del software de blogs facilita la comunicación entre padres, maestros y estudiantes permitiendo que la información llegue de manera inmediata a través de una cuenta de correo o de un lector de *feeds*. Algunas plataformas permiten crear listas de contactos personales que automáticamente generan un correo electrónico cada vez que se publique algo en el blog. Un elemento interesante en el momento de la creación de un blog como portal para la clase de ELE es decidir la lengua de base, es decir, si las entradas se harán en la lengua materna de estudiantes y padres o en la lengua objeto, que en este caso es el español. Existe también la alternativa de combinar las dos lenguas, aunque esto podría causar un poco de confusión, especialmente para las familias³².

B. El blog como un portafolio electrónico del maestro. En este caso, el maestro usará el blog para reflexionar sobre su quehacer y compartir esta reflexión con la comunidad de maestros de ELE. Para entender este uso, hemos tomado la propuesta de

³² Al ser este uno de los usos más comunes de los *blogs* por los maestros, la lista sería interminable, por ello citaremos solamente nuestro *blog* a manera de ejemplo: <http://spanish3class.wordpress.com>

Will Richardson (2006:40) sobre el uso del blog como un espacio de reflexión y la hemos puesto en la perspectiva de la clase de ELE.

A este respecto, el maestro puede incluir su reflexión sobre el uso de enfoques, métodos, metodologías, etc. desde el marco de su experiencia personal. Se ha hecho muy popular entre los maestros de ELE usar esta plataforma como un espacio para la reflexión sobre el uso de la tecnología en la clase de ELE. Se puede también mantener un diario de las experiencias de capacitación profesional, en el que se reflexione sobre lo aprendido en cursos, congresos, seminarios, talleres, etc. y que sirva de referencia para otros maestros, o hacer una descripción de una unidad de enseñanza específica, la cual se puede ir modificando a medida que se vaya implementando y enriqueciendo después de ser sometida a una evaluación, pues la plataforma sencilla y multimedia de los blogs permitirá añadir los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de la unidad. Además, es posible proporcionar algunos consejos educativos a otros maestros sobre el uso de enfoques, materiales, actividades de clase o recursos digitales y nodigitales que pueden enriquecer la enseñanza de ELE, o escribir sobre algo que se ha aprendido de otros maestros, o sobre ideas y recursos encontrados en los blogs de otros maestros de ELE. Compartir ideas sobre actividades de enseñanza de vocabulario, gramática, y/o, juegos de lenguaje que pueden ser usados en la clase para el desarrollo de habilidades, destrezas o estrategias comunicativas y proporcionar ideas sobre cómo usar la tecnología para el desarrollo de las competencia comunicativa, plurilingüe y multicultural, describiendo el uso personal que se hace de la tecnología en la clase son otras ideas factibles, así como explorar aspectos importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas que tienen que ver con resoluciones gubernamentales, investigaciones y nuevos hallazgos, proyectos institucionales, locales, nacionales o internacionales, etc³³.

C. El blog como un portafolio electrónico del estudiante. Los blogs pueden ofrecer una alternativa a la abrumadora pila de papeles, cds, videocassettes, cassettes, carteles, fotos, etc. que inundan los escritorios de los maestros, los archivadores y cualquier rincón disponible en el aula, así como a las asignaciones, trabajos y proyectos que normalmente terminan olvidados en el armario de los estudiantes o en el cesto de la basura. Dentro de los múltiples y variados usos que los estudiantes de ELE pueden hacer de los blogs podríamos considerar los siguientes:

- Presentar trabajos, asignaciones, tareas y proyectos realizados para la clase y compartirlos con maestros, estudiantes, padres, etcétera.

³³Planeta de blogs (http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso) es un compendio de *blogs* creados por maestros de español en el que reflexionan sobre el uso de la Web 2.0 en la clase de ELE y que bien pueden constituir un ejemplo de los usos mencionados anteriormente.

- Reflexionar sobre la clase, lo aprendido, las estrategias usadas para el aprendizaje de la lengua objeto, el conocimiento de la cultura objeto y expresar sus opiniones sobre los tópicos abordados en clase.
- Para escribir ideas, opiniones y hacer comparaciones entre la cultura propia y la que se aprende.
- Como un diario de viaje virtual en el que el estudiante describe sus experiencias y conocimientos de la cultura de una comunidad particular.
- Como una bitácora de experiencias de intercambio cultural y de inmersión en la cultura objeto.

D. Uso del blog para organizar discusiones de la clase. Al igual que los foros, los blogs pueden usarse como un medio para el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo. Dependiendo del nivel de actuación del estudiante en ELE, el blog se puede convertir en un espacio para iniciar o continuar una discusión alrededor de un tópico específico en el que el estudiante tiene mayor control del vocabulario y las estructuras gramaticales y sintácticas usadas facilitando así su participación en la discusión. Esto amplía el rango de participación de los estudiantes, dando voz a aquellos más tímidos y permitiendo una evaluación más reposada por parte del maestro de la capacidad lingüística, reflexiva y/o crítica de los estudiantes. Favorece la intervención indirecta (MartinPeris, 2004: 481).

E. El blog como repositorio de materiales de la clase. Los blogs pueden usarse para organizar los materiales y recursos propuestos o desarrollados por el maestro, facilitando el acceso de los estudiantes a ellos: documentos, vídeos, música, presentaciones multimedia, archivos de audio, fotos, enlaces a otros sitios web usados para el aprendizaje y la práctica de ELE.

F. El blog como una bitácora de lectura. Uno de los usos más populares de los blogs en educación es el de apoyar los procesos de lectura y escritura tanto en la lengua nativa como en la lengua meta. En este caso, los blogs se usan como un espacio reflexivo sobre las lecturas que se hacen como parte del curso, susceptibles de ser guiadas por el maestro a través de distintos formatos que pueden ir desde un cuestionario de preguntas, hasta el uso de organizadores gráficos, entrevistas, reportes orales, escritos y/o visuales.

G. Como un espacio de adquisición y práctica de contenidos gramaticales. El blog facilita la intervención directa al permitir la realización de actividades de práctica y de sensibilización en la que la atención de los alumnos se centra en la forma lingüística (MartinPeris, 2004: 482).

H. Como una plataforma para el aprendizaje activo. El uso de los *weblogs* en clase no garantiza su éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, de ahí que sea necesario que se genere una didáctica alrededor del uso de esta plataforma. Por lo general, cuando son asignados como requisito académico o con criterios demasiado cerrados o estructurados no siempre producen la motivación esperada en los alumnos. Se recomienda que el estudiante se involucre activamente con el uso de la plataforma mediante un proceso de experimentación con el medio de forma natural. Al respecto, Lara (2005)³⁴ propone la enseñanza con *weblogs* dentro de una pedagogía constructivista desde la que se entiende el blog “como un medio personal y propio del alumno, de tal manera que pueda utilizarlo de un modo transversal a lo largo de su vida académica y no dentro de una clase determinada”.

I. Como un archivo para la investigación. Existen blogs de memorias de investigaciones en los que se hace una descripción tanto del proceso como de los resultados de dichas investigaciones.

4.2.2. Los blogs y las habilidades de expresión y comprensión escritas

El uso extendido y el acelerado crecimiento del número de blogs educativos en los últimos años ha ido convirtiéndose en caldo de cultivo para el desarrollo de habilidades lecto-escritoras tanto en lengua materna como en segundas lenguas. La comunicación escrita a través de medios digitales ha traído consigo la aparición de nuevas formas de escritura añadiendo un nuevo ámbito al concepto de alfabetización: el digital (Cassany, 2000). Para ello, es necesario entender esos nuevos tipos de escrituras que están emergiendo en la era *on-line* (correo electrónico, chat, mensajes de texto, blogs, microblog) a las que se refiere Warschauer (2007) como “alfabetización electrónica”, y que –según este autor– incluye cuatro componentes principales:

- a. Alfabetización computacional: comodidad y fluidez en el uso de hardware y software.
- b. Alfabetización en la información: habilidad para encontrar, analizar, utilizar y criticar la información disponible en línea.
- c. Alfabetización multimedial: la habilidad para interpretar y producir documentos combinando formatos y códigos distintos (textos, sonidos, gráficos y vídeo).
- d. La alfabetización en la comunicación mediada por computador: dominio de las pragmáticas de la comunicación sincrónica y asincrónica.

³⁴ El texto completo de Lara se encuentra incluido en la edición digital de la revista TELOS disponible en: <http://www.campusred.net/telos/cuadernolmpresible.asp?idarticulo=2&rev=65>

El continuo crecimiento de la comunicación electrónica escrita cambiará la naturaleza de la didáctica y de la investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Así lo afirma Waschauer (2007) cuando señala que la posibilidad de archivar y la facilidad de búsqueda que ofrecen textos electrónicos como los que se encuentran en los blogs permitirán disponer de más *corpus* así como formas mucho más sofisticadas de análisis lingüísticos que incluyan comparaciones entre la escritura en L1 y L2, comparaciones de desarrollo entre grupos de aprendices de L2, o entre diferentes categorías de aprendices de L2 (por ejemplo, de diferentes países, o instruidos desde métodos distintos).

En la encuesta realizada por Pew Internet en Noviembre del 2007 conjuntamente con The National Commission of Writing en jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años se concluye que los jóvenes blogueros usan más tipos de escritura y escriben más frecuentemente que otros. Según el reporte final de hallazgos de esta encuesta, los primeros se involucran en un amplio rango de formas de escritura fuera de la escuela, están más dispuestos que los no blogueros a realizar escritos cortos, diarios, escritura creativa, escribir música o letras de canciones y a escribir cartas o notas a sus amigos. Según el informe, en cuanto a la escritura se refiere, los blogueros son más escritores más prolíficos que los jóvenes solamente involucrados en actividades de redes sociales.

El uso de los blogs no solo hace que la escritura sea más variada y creativa en sus formas y contenidos, sino que además desplaza al profesor como único destinatario de la producción del alumno y lo ubica como uno más entre todos los potenciales lectores de la Red; ahí radica su verdadero potencial interactivo y socializador. Al incluir los blogs como un soporte material para el desarrollo de la expresión escrita en L2, no solo se está dando la oportunidad al aprendiz de incorporar la escritura como una práctica habitual y no exclusiva de clase, sino que, además, se le está alfabetizando en prácticas de comunicación escrita propias de un mundo digitalizado. Como plantea Richardson (2006:58), los *blogs* no son solo una de las muchas herramientas de la Red de Escritura y Lectura, sino tal vez la más importante, y el lugar más razonable para iniciar los viajes por el mundo digital.

4.2.3. Los blogs y el diseño de actividades orales

Como ya hemos señalado, la incorporación de los *weblogs* en la clase de ELE obliga al desarrollo de una didáctica específica y distinta que explote todo el potencial de la herramienta al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Esta

didáctica debe generar el diseño de un programa que tenga en cuenta aspectos como los siguientes.

Aunque los blogs sean reseñados como herramientas para la escritura y la lectura, debemos recordar que desde un enfoque integrador de destrezas, estos procesos influyen en la capacidad oral de un hablante. Lara (2005) habla de dos propuestas con respecto al tipo de actividad de escritura con blogs. Una plantea la creación de *weblogs* como requisito académico para una clase, con criterios muy estructurados y en donde la escritura del alumno está ceñida a esos criterios específicos. La otra propuesta de modelo de enseñanza con blogs se hace desde una perspectiva constructiva en la que el maestro es solo un facilitador y acompañante, permitiendo que el alumno use el blog como un medio personal y propio de expresarse de manera escrita y oral, gracias a la flexibilidad que ofrecen. Sin embargo, sugerimos una tercera propuesta un tanto ecléctica que combina las dos anteriores, en la que si bien el blog es un espacio de expresión personal, también debe responder a unas necesidades de aprendizaje de ELE del alumno. De aquí que, dentro de las actividades propuestas en el blog, el estudiante pueda escribir y hablar sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo que le rodea y en este proceso vaya enriqueciendo tanto su escritura como su expresión oral con nuevas formas léxicas, sintácticas y gramaticales además de su conocimiento cultural. El maestro, desde una perspectiva centrada en el alumno, decidirá si las actividades propuestas serán libres, dirigidas o semi-dirigidas, dependiendo del nivel y las necesidades individuales y grupales.

La plataforma tecnológica de los blogs permite que el proceso de escritura, revisión y publicación se haga de manera más fácil y controlada, además de planeada e interactiva en la medida en que se pueden incorporar otros formatos: hiperenlaces, fotos, vídeos, audio, etc. El carácter público, abierto y social del blog exige que el redactor preste más atención tanto a la elaboración lingüística como a la elaboración de ideas lo cual requiere más tiempo y esfuerzo para producir textos más breves. Por otra parte, la incorporación de los blogs en la clase de ELE no solo puede favorecer cualquiera de los enfoques para la enseñanza de la expresión escrita en L2/LE que se adopte –el enfoque gramatical, el comunicativo, el procesual o el de contenido–, también facilita la práctica colectiva y cooperativa de la escritura al permitir la inclusión de coautores, es decir otras u otras personas escribiendo un mismo texto: esas otras personas pueden ser compañeros de clase, el maestro, otros aprendices o hablantes nativos de la lengua meta.

El carácter comunicativo de los blogs hace que la tarea de corrección de los escritos no solo recaiga en el maestro sino que resulta fácil animar al alumnado a leer mutuamente lo que escriben y a dejar sus comentarios, siempre siguiendo la etiqueta que implica la escritura en blogs y las reglas elaboradas por el maestro al respecto. Los

criterios de evaluación no solo deben incluir un análisis de los elementos de escritura sino además el uso creativo de la herramienta.

La escritura en blogs conecta al estudiante con el mundo con solo presionar un botón, por ello Will Richardson propone que la escritura que se desprende del uso de las nuevas tecnologías digitales se denomine “escritura conectiva” y la define como (*Weblogged*)³⁶:

1. La escritura que es inspirada por la lectura y es por lo tanto una respuesta a una idea o a un grupo de ideas o conversaciones.
2. La escritura que sintetiza esas ideas y las mezcla de tal manera que las convierte en propias y es publicada para una potencial y amplia audiencia.
3. La escritura que se convierte en parte de una negociación de la verdad o conocimiento que está evolucionando en una red más grande.
4. Una escritura que está hecha con la esperanza de que sea tomada e igualmente remezclada por otros en sus propias verdades a través de ese continuo proceso de leer, pensar, escribir, publicar y leer más.

En resumen, como plantea Cassany (2000:8):

“El advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. Internet facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. Un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital.”

Algunas muestras destacadas de blogs ELE son <http://www.todoele.net/>, repositorio de actividades de distinta naturaleza para el aprendizaje y la práctica del español como L2 o LE o el blog de Fran Herrera (<http://franherrera.com/>), blog de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre todo en ambientes educativos híbridos; también se encuentra en este blog un programa de *Podcast* llamado

³⁶ *Weblogged* es una *wiki* creada por Richardson como un recurso para sus talleres y seminarios y organizada alrededor del tema de la Red de lectura y escritura. Disponible en: <http://weblogged.wikispaces.com/>

“L de Lengua” que surgió como proyecto educativo dirigido a los interesados en el aprendizaje, la formación y la investigación en didáctica de segundas lenguas.

4.3. Podcasting: el contenido en el bolsillo

Se entiende por *podcasting* la habilidad de crear o escuchar contenido de audio o vídeo a través de la red, ya sea en vivo o descargado³⁷ en la computadora para ser visto o escuchado más tarde en la misma computadora o en un aparato móvil, como un *Smartphone* o cualquier reproductor portátil de audio compatible con el formato MP3 como el *iPod* de *Apple Inc.*³⁸(Williams, 2007: 6).

La palabra *podcast* fue relacionada en principio con el *iPod*, un reproductor de audio portátil digital creado por Apple para que sus usuarios descargaran música de sus computadoras directamente a este aparato para ser escuchada más tarde y, a partir de este concepto, se fusionaron las palabras *iPod* y *broadcast* (“transmisión”) para generar una palabra que describiera este tipo de actividad. Sin embargo, el término ya no se relaciona específicamente con el *iPod* sino que se refiere a cualquier combinación de software y hardware que permita la descarga automática de archivos de audio (comúnmente en formato MP3) para ser escuchados por los usuarios a su conveniencia. La diferencia con la radio tradicional y otros archivos de audio basados en la red radica en que los *podcasts* le dan al oyente el control de cuándo oír lo grabado. Para ello, el *podcast* hace uso de la herramienta denominada RSS³⁹, también usada en los blogs. Se diferencia, además, de la radio tradicional en que el contenido es publicado y transmitido a través de la red. En lugar de un centro de emisión de audio, el contenido de los *podcast* se envía directamente a un *iPod* o a cualquier otro reproductor de MP3.

Aunque la actividad de crear *podcasts* comenzó a generarse desde el año 2004, sin embargo no tomó fuerza hasta el siguiente año, cuando Apple lanzó la versión 4.9 de

³⁷“Descargar” en Internet es el proceso de transferir información desde un servidor de información al computador personal.

³⁸ Empresa estadounidense que produce tecnología informática.

³⁹ De acuerdo con la *Wikipedia*, “RSS es un sencillo formato de datos que es utilizado para redifundir contenidos a suscriptores de un sitio web. El formato permite distribuir contenido sin necesidad de un navegador, utilizando un *software* diseñado para leer estos contenidos RSS (agregador). A pesar de eso, es posible utilizar el mismo navegador para ver los contenidos RSS. Las últimas versiones de los principales navegadores permiten leer los RSS sin necesidad de software adicional. RSS es parte de la familia de los formatos XML desarrollado específicamente para todo tipo de sitios que se actualicen con frecuencia y por medio del cual se puede compartir la información y usarla en otros sitios web o programas. A esto se le conoce como ‘redifusión web’ o ‘sindicación web’, una traducción incorrecta, pero de uso muy común”. (<http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>)

*iTunes*⁴⁰ la cual ofrecía una base totalmente integrada que soportaba los *podcasts* y con ello vino una repentina explosión en conexión de banda ancha, de espacio para almacenamiento y memoria en la computadora así como de programas especiales denominados *podcatchers* que permiten la suscripción a los programas de *podcasts* para ser descargados en la computadora y escuchados más tarde (Williams, 2007:7). Desde entonces miles de *podcasts* han sido creados y publicados tanto local como globalmente en todo tipo de temas.

Por fortuna, en el campo de la educación esta herramienta no tardó mucho en encontrar adeptos y en crear una gran audiencia tanto de usuarios como de autores, de tal modo que ya se ha generado una red de *podcasts* educativos cuyos productos se encuentran en sitios como <http://epnweb.org>, directorio que alberga más de mil programas de *podcasts* educativos y, entre ellos, alrededor de cien programas para aprender segundas lenguas. Entre los muchos beneficios de los *podcasts* en el aula de clase, Fryer⁴¹ menciona los siguientes:

1. Los *podcasts* son una herramienta de bajo coste. Además de un ordenador, se requiere un micrófono cuyo valor puede ser de tan solo \$10. En cuanto al software, se cuenta con Audacity (<http://audacity.sourceforge.net>), una poderosa plataforma de código abierto (*Open Source*) que incorpora un software de edición de audio que no exige mayor conocimiento técnico y es ideal para el uso tanto de maestros como de estudiantes. Además, en la red se encuentran herramientas de publicación de *podcasts* gratis, como Podifier (www.podifier.com), que generan "RSS feeds"⁴² usados por programas de software denominados *podcatchers* también gratuitos como *iTunes*.
2. Invitan a una audiencia global. La posibilidad de publicar contenidos para una audiencia global es quizás el potencial más grande que ofrecen los *podcasts* lo cual opera como una motivación para la escritura. Los estudiantes se entusiasman al saber que otras personas distintas a su maestro están escuchando y respondiendo a las ideas compartidas a través del *podcast*.
3. Motiva a una comunicación sencilla, ya que el audio *podcasting* (también se pueden crear *videopodcasts* o *vodcasts*) inherentemente tiene menos adornos distractores que las presentaciones multimedia visuales, algunos educadores

⁴⁰Un programa de ordenador creado por Apple en un principio para reproducir, organizar y comprar solo música por Internet pero que actualmente realiza las mismas tareas con vídeos musicales, *podcasts*, películas, videojuegos, audiolibros, etc.

⁴¹http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html

⁴²Traducido al español como *fuentes web* para referirse a un formato de datos para suministrar información actualizada frecuentemente. El lector del *blog* o el usuario del programa de *podcast* se suscribe a la fuente RSS y a través de ella llegan a su agregador de fuentes las actualizaciones realizadas por el o los creadores del contenido ya sea del *blog* o del *podcast*.

- encuentran que usando el formato *podcast* el estudiante se puede centrar mejor en el mensaje y en la manera efectiva de transmitirlo.
4. Es narración digital de historias. El *podcast* de la clase se puede convertir en un excelente recurso para contar historias, narraciones de manera digital y ponerlas en los oídos de todos.
 5. Proporciona una ventana a la clase. Al igual que los blogs y *wikis*, el *podcast* puede ser un recurso utilizado en la clase para involucrar a todos los estamentos escolares, así como a padres de familia y a la comunidad en general, en el proceso educativo que están recibiendo los jóvenes.
 6. Implica poca preocupación por la privacidad. El hecho de que el *podcast* no incluya la publicación de fotos, vídeos o imágenes implica menos riesgos para la privacidad y seguridad de los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes que participan en un *podcast* no tienen por qué identificarse, y si lo hacen, se sugiere que se haga solo con el nombre de pila.
 7. Puede educar sobre los derechos de reproducción (*copyright*) y los derechos de autor. Producir un *podcast* de la clase puede proporcionar una oportunidad pedagógica tanto para maestros como para estudiantes de aprender sobre la licencia de Bienes Comunes Creativos (*Creative Commons*: <http://creativecommons.org>⁴³) para los trabajos que incluyen canciones, en el que los artistas autorizan el uso de sus creaciones musicales en “trabajos derivados” como es el caso de los *podcasts*. También se puede aprender sobre todo el desarrollo legal de la publicación e intercambio de publicaciones musicales en línea.
 8. Puede ser interactivo. Los *podcasts* pueden permitir la interacción con los oyentes a través de *e-mails* o de algunas herramientas de la *Web 2.0* que posibilitan incluir mensajes tanto escritos como de voz de los seguidores del programa generando un diálogo permanente. La mayoría de los *podcasts* se encuentran insertados en un blog lo cual facilita la interacción entre los creadores y los oyentes.
 9. Puede ser creativo. El *podcast* permite la explosión de la creatividad de los estudiantes para generar nuevas formas de aprendizaje y compartirlo con otros.

⁴³Se trata de licencias que permiten a los autores, artistas, compositores, etc. dar libertad para citar su obra, reproducirla, crear obras derivadas, ofrecerla públicamente y con diferentes restricciones como no hacer uso comercial o respetar la autoría original. (http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons)

10. Puede ser divertido. Además de alfabetizar digitalmente a los estudiantes, el *podcast* puede ser una actividad que proporciona un poco de diversión y entretenimiento convirtiendo el aprendizaje en una actividad más lúdica.

Existen proyectos colaborativos que tienen como objetivo promover los usos educativos de los podcasts como *Educasting* (<http://educasting.info/>) que se presenta como “[...] un proyecto que incentiva la correcta creación de podcasts educativos. Nace del estudio de los parámetros comunicacionales que afectan la transmisión de conocimiento a través de esta tecnología y se propone como una iniciativa colaborativa”. *Our City Podcast* (<http://learninginhand.com/OurCity/index.html>) es otro interesante proyecto en los EE.UU. cuyo interés principal es motivar a los estudiantes de todo el mundo a enviar una grabación sobre su ciudad que posteriormente es editada en formato *podcast* y publicada en *iTunes* y en el sitio en la red del proyecto.

También se encuentran sitios en la red cuyo objetivo es proporcionar al usuario una forma fácil de usar la tecnología *podcast* sin requerir ningún conocimiento técnico en el uso de software. La tarea se simplifica al máximo y el trabajo se concentra en el mensaje. Un ejemplo lo constituye *Podcast.es* (<http://www.podcast.es/>) que sólo en tres pasos permite la creación y distribución del *podcast* sin costo alguno. Una guía completa sobre *podcasting* se encuentra en *poducateme.com* (<http://poducateme.com/guide/>) y para un listado completo de herramientas de *podcasting* para los más versados en el tema es muy recomendable por su amplitud de contenidos la página de *Podcasting Tools* (<http://www.shambles.net/pages/learning/infolit/podsoft/>). Finalmente, para agregar música sin infringir las normas de derechos de autor y *copyright*, entre muchas opciones tenemos *Royalty Free Music* (<http://incompetech.com/m/c/royalty-free/>); *Audiomixer* (<http://audiomixer-d.oddcast.com/php/ctc>) o *Magnatum* (<http://magnatune.com/>) que contiene música comercial con permiso para ser usada en *podcasts*.

4.3.1. Los podcast y el desarrollo de la competencia oral en las clases de lenguas extranjeras

A propósito de las posibilidades de uso del *podcasting* en la clase de ELE, dice Fryer⁴⁴: “One of the most basic and powerful ways to increase student motivation to write and communicate is to change student perceptions of audience.” Y es que, en efecto, como mencionábamos anteriormente, el potencial que tienen los *podcasts* para convocar una audiencia más global que va más allá del maestro y los compañeros de clase, hace que los estudiantes asuman con responsabilidad el contenido del mensaje y la manera de entregarlo. Por otra parte, el *podcast* se convierte en una herramienta comunicativa

⁴⁴http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html

que implica el desarrollo de muchas habilidades tanto lingüísticas como sociales y culturales. Se tiende a pensar en el *podcast* como una herramienta para el desarrollo de las destrezas orales, pero cabe resaltar que antes de emitir el mensaje oralmente se debe pasar por un proceso de escritura, edición y revisión del contenido del programa que involucra las destrezas escritas igualmente. Por otra parte, el contenido del *podcast* en la clase de lengua ofrece una excelente oportunidad para que sus realizadores se enfoquen en temas que van desde las estructuras gramaticales, pasando por el vocabulario y temas sociales y culturales importantes en el aprendizaje de la lengua meta. En otras palabras, el *podcast* es un recurso que, usado en la clase de lenguas, puede beneficiar la integración de destrezas.

En el caso de las actividades centradas en el desarrollo de la competencia discursiva oral, el *podcast* puede ser un recurso usado en la clase de lengua con el fin de favorecer la práctica controlada de la producción oral en la que los estudiantes prestan más atención a la forma que al contenido, es decir, a aspectos formales tales como la pronunciación, la entonación, la velocidad y la expresión. La responsabilidad de ser escuchado por una audiencia más amplia genera un interés en el estudiante por mejorar la pronunciación de las palabras y ser entendido fácilmente.

La realización del *podcast* debe generarse en dos etapas: una de producción, dirigida por el maestro, y una de producción libre, en la que el estudiante se va convirtiendo en el verdadero protagonista de la actividad, en este caso, del programa de *podcast* (PinillaGómez, 2004:889). Aunque se recomienda la elaboración de un guión antes de la etapa de grabación, es posible que a medida que los estudiantes se vayan familiarizando con la herramienta y el formato, se dejen espacios para la expresión espontánea, esta también depende del nivel de fluidez que se tenga en la lengua meta.

Debido a que la destreza de expresión oral conjuga una serie de elementos lingüísticos, físicos, psicológicos y socioculturales que la hacen compleja, se debe tener muy claro el objetivo del programa y las posibilidades que ofrece el recurso a la luz de un modelo de enseñanza de la lengua y específicamente de las macrodestrezas orales. Esto implica que el trabajo con *podcasts* debe derivarse como parte de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral como el propuesto por Núñez Delgado (2003), en el que se propone el desarrollo de la competencia oral a partir del trabajo sobre las categorías necesarias para un discurso oral competente: coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía. Partir de un modelo de desarrollo de la competencia oral, además de facilitar el proceso de producción de un programa de *podcast*, también facilita la evaluación del producto y del proceso por parte de los maestros y de los mismos estudiantes. La elaboración de escalas de evaluación dependiendo de cada una de las categorías anteriormente mencionadas permite una valoración y evaluación de la competencia oral menos

subjetiva y más cuantificable de algún modo no sólo del nivel de conocimiento y habilidades alcanzadas por el estudiante, sino además de la operabilidad del recurso utilizado y de su eficacia en el desarrollo de la competencia oral de los aprendices.

Por otra parte, y por tratarse de una actividad de tipo oral, el diseño de las actividades con tecnología *podcast* debe partir de algunos principios básicos como los propuestos por Pinilla Gómez (2004:890), adaptados debidamente al recurso:

- Ser una actividad significativa. El programa de *podcast* debe tener un propósito definido que lo justifique a la luz de la práctica y el aprendizaje de L2/LE. El proceso de diseño del programa de *podcast* debe partir principalmente de los intereses y las necesidades de los estudiantes.
- Tratar temas y realidades lo más cercanas posibles al alumno. Motivar al estudiante por el uso de la herramienta *podcast* depende en gran medida del contenido temático del mismo. Como el *podcast* tiene el formato de un programa por episodios, los temas culturales, de usos sociales de la lengua y de ejercicios de práctica oral se adaptan muy bien al formato. Se recomiendan episodios cortos pero que resulten significativos tanto para quienes los producen como para quienes los escuchan. Es posible elegir un tema con todo el curso y dividir la clase en pequeños grupos que a su vez se van haciendo cargo de la producción de los episodios.
- Ser abierta. El carácter abierto en el caso del programa de *podcast* se refiere más a la elaboración de la idea y al proceso creativo, aunque como señalábamos anteriormente, a medida que los estudiantes se sientan cómodos con el uso de la herramienta y adquieran un nivel de actuación lingüística competente, se pueden incluir diálogos libres o producir un guión con espacios para la improvisación y la espontaneidad.
- Incluir una retroalimentación significativa. El profesor debe acompañar a los estudiantes durante todo el proceso, especialmente en el de pre-producción que tiene que ver con la elaboración del guion y la práctica del mismo antes de la grabación final. Este es tal vez el mejor momento para corregir errores de gramática, estilo, vocabulario y compensar deficiencias morfosintácticas y de pronunciación. En general, es en el periodo de pre-producción donde se deben atender los aspectos formales y de contenido del *podcast*. En cuanto al periodo de post-producción, recomendamos incluir instrumentos de evaluación individual y grupal así como la posibilidad de autoevaluación y coevaluación ya que se trata de una tarea fundamentalmente cooperativa. Estos instrumentos deben permitir un análisis tanto de la lengua usada como de los errores cometidos y extraer datos pertinentes para tomar decisiones acerca de lo que un aprendiz sabe o puede hacer en términos de uso de la lengua (Bordón Martínez, 2004).

Por lo que toca a la comprensión auditiva, dentro del proceso de integración de la tecnología *podcast* en la clase de lenguaje se recomienda en primera instancia familiarizar al estudiante con este recurso desde su papel de usuario más que de productor. Es decir, el estudiante debe entender el valor del recurso dentro de su propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para que así se motive y asuma un papel más activo. Es posible que, dadas las circunstancias de la clase, el nivel de desempeño de los estudiantes y de los recursos de que se disponga, el maestro opte por usar el *podcast* como un recurso para el desarrollo de la comprensión auditiva sin involucrar a los estudiantes en el proceso de producción, lo cual de ninguna manera invalida la integración de esta herramienta. Por otra parte, los estudiantes pueden suscribirse a los programas ya creados como una práctica extra que les permita practicar, avanzar y/o profundizar en el aprendizaje de la lengua meta.

Como afirma Gil-Toresano (2004:901): “El valor comunicativo de un mensaje depende no tanto de las palabras pronunciadas como de los intereses, deseos, metas, actitudes, valores, historias y conocimientos de las personas implicadas, tanto el hablante como el oyente”; de ahí la importancia de que el maestro ponga en manos de los estudiantes programas que satisfagan sus necesidades como aprendices y como consumidores de materiales culturales que generen una verdadera motivación por seguirlos. Por otro lado se sugiere que los programas se adapten al nivel de lengua para que no se produzca un efecto contrario que termine en frustración y pérdida del interés por el recurso. Sin embargo, y dado que la comprensión auditiva es un proceso mental invisible lo cual la hace difícil de cuantificar, medir y evaluar, se recomienda que el maestro brinde un apoyo didáctico o de tratamiento pedagógico del uso del *podcast* para el desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de L2 como lo sugiere Gil-Toresano. Para tal propósito se recomienda que el maestro diseñe actividades a partir de la rica lista de *podcasts* disponibles en la red y en las que incluya tareas de precomprensión que desarrollen la escucha estratégica y la escucha intensiva así como tareas de comprensión para el desarrollo de la escucha atenta y la escucha selectiva. (Gil-Toresano, 2004). Para el trabajo sobre la expresión oral, se sugiere la elaboración de instrumentos que permitan valorar tanto la competencia del estudiante como oyente así como la validez del recurso para el desarrollo de esta competencia, mediante la creación de actividades o programas en este formato, en el que se motive mediante la integración de una audiencia que imponga una cierta responsabilidad en lo que se dice y la forma en que se dice, por cuanto será contenido publicable y compartido.

Los *podcast* pueden incorporarse en los blogs y *wikis* fácilmente, convirtiéndose en un complemento perfecto de las habilidades lingüísticas que el aprendiz debe desarrollar para el logro de una competencia comunicativa en ELE efectiva. La producción de un programa de *podcast* es un caldo de cultivo para que el aprendiz considere las relaciones y las características de la comunicación oral frente a la escrita.

Si bien se parte de un texto escrito o guión, tendrá que adecuarse a las características propias del discurso oral ya que este será el formato en el que se transmita el mensaje. El *podcast* se constituye, entonces, en un recurso pedagógico para trabajar las diferencias y características particulares entre los dos códigos que, como indica Pinilla Gómez (2004:884), deben ser siempre tenidas en cuenta por el profesor porque son las que proporcionan al estudiante la posibilidad de desarrollar adecuadamente su competencia comunicativa.

4.3.2. Otras posibilidades didácticas de los podcast

Debido a que en la clase de ELE se parte del principio de que “toda lengua no sólo como un mero sistema de signos, sino, además, como un instrumento de interacción social, de estructuración del pensamiento y de la identidad de las personas y los grupos en sus interacciones y relaciones con el entorno” (Guillén Díaz, 2004:836), se hace necesaria la incorporación de contenidos culturales como objetos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica el diseño de actividades y la apelación a recursos que faciliten el trabajo sobre esos contenidos de manera que el estudiante desarrolle un conocimiento apropiado de las sociedades y comunidades que hablan el español y así pueda adecuar su propio comportamiento lingüístico y sociocultural.

Los *podcast* pueden ser un recurso valioso para el trabajo de contenidos socioculturales dada la naturaleza de la herramienta. Resulta fácil pensar en programas de *podcasts* relacionados con los distintos contenidos que forman parte de la cultura hispánica tales como la comida, las manifestaciones artísticas y culturales, el turismo, las celebraciones, la vida diaria, etc. Además, para el trabajo en estos contenidos culturales se pueden incorporar operaciones mentales de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción (Guillén Díaz, 2004), a través de las cuales los alumnos aprenden a acceder a estos contenidos y a usarlos para una actuación adecuada en la cultura meta. Los *podcasts* facilitan lo que Guillén Díaz llama la *interrogación intercultural* (*ibid.*,848), es decir, el proceso a partir del cual el alumno desarrolla una sensibilización y conciencia de las diferencias culturales permitiéndole valorar su propia cultura y entender, aceptar, respetar y valorar de manera positiva la cultura de la lengua que aprende.

También el contenido gramatical, léxico y sociocultural propio de la clase de ELE puede ser desarrollado en formato *podcast* a través de una gran variedad de actividades tales como: entrevistas, lecciones de vocabulario y/o gramática, lectura dramatizada de textos, episodios de drama, comedia, etc., programas de visitas turísticas a diferentes lugares del mundo hispánico, lectura de relatos o poemas escritos por reconocidos

autores o por los mismos estudiantes; programas dedicados a hablar de libros, películas, música, juegos de vídeo, sitios en Internet, etc; *podcasts* en formato de diálogo en los que se hable de temas de moda en el mundo de habla hispana; de frases útiles dependiendo de las situaciones comunicativas o de variedades lingüísticas; los estudiantes pueden crear sus propios *podcast* para la explicación de reglas y usos gramaticales; entre muchos otros usos.

En conclusión, el formato del *podcast* es tan flexible que el contenido del programa depende de la necesidad comunicativa y la capacidad creativa de quienes lo generan. Por lo tanto, los contenidos de un *podcast* para la clase de lengua pueden ser tan diversos y dinámicos como la lengua misma. Aquí presentamos algunos ejemplos, a partir de los cuales se pueden generar ideas y nuevos usos de esta herramienta en la clase de ELE.

Sobre la enseñanza del español como lengua extranjera es muy útil [http://eledelengua.com/un podcast](http://eledelengua.com/un_podcast), realizado por Francisco Herrera y Victoria Castrillejo. Para el aprendizaje de contenidos culturales destacamos SpanishPodcast (<http://spanishpodcast.org/podcasts/terrazas.html>); para actividades destinadas de forma más específica al aprendizaje de vocabulario y funciones del lenguaje destaca Goo (<http://www.holliston.k12.ma.us/high/Podcasts/HHSSpanish101.xml>). Como directorio que incluye temas variados y de interés cultural en relación con el aprendizaje del español podemos citar *Hispanocast* (<http://www.hispanocast.com/>) y *En sintonía con el español* (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>), programa diseñado por el Instituto Cervantes para aprender español a través de *podcasts* y actividades interactivas. El objetivo principal de estas actividades es permitir la práctica de la comprensión auditiva y el desarrollo de la competencia cultural a la vez que brindan al maestro una guía para la explotación didáctica de cada *podcasts* y, al estudiante un espacio de práctica interactivo con actividades de pre, durante y después de la escucha. Cada *podcast* está acompañado de la transcripción imprimible para facilitar el trabajo del aprendiz.

Otros cursos de español en *podcast*son:

- *Coffeebreak Spanish*: <http://www.radiolinguamedia.com/cbs/www/index.html>.
- *SpanishPod*:<http://spanishpod.com/lessons/>. Los episodios de *podcast* están incluidos en un blog acompañados de los diálogos, lista de vocabulario y, ejercicios de práctica. Los contenidos son temas culturales y de interés general.
- *Notes in Spanish*: <http://notesinspanish.com/>. El acceso a los *podcasts* es gratuito pero las hojas de trabajo que los complementan tienen un costo y deben ser ordenadas electrónicamente.
- Podcasts de ELE en *Itunes*(<http://www.apple.com/itunes/store/podcasts.html>). Solo basta con poner en el motor de búsqueda palabras relacionadas con el

aprendizaje del español para obtener un listado bastante amplio de los diferentes episodios publicados en *iTunes*.

Podcast de literatura:

- *Relátame*: <http://www.relatame.com/?pag=podcast>. Cuentos y relatos en español en formato *podcast*. Incluye una herramienta para que el usuario grabe su propio *podcast*.
- *Codyscuentos*: <http://www.codyscuentos.com/>. sitio que ofrece historias, narraciones y cuentos infantiles en formato de *podcast* que pueden ser escuchados en el sitio o descargados al ordenador vía *iTunes*. Fue creado para ayudar en la enseñanza del español a niños hablantes de otras lenguas. El material está clasificado en tres niveles: principiante, intermedio y avanzado y contiene famosas historias como “La liebre y la tortuga” o “La cigarra y la hormiga”.

Para el desarrollo profesional del docente cabe citar The Teacher’s Podcast (<http://www.teacherspodcast.org/>), dedicado a brindar a los maestros recursos educativos e información sobre el uso de la tecnología en la clase.

Con respecto al software de audio y *podcast* para la clase de lenguas, son especialmente útiles dos programas.

- *Audacity*: <http://audacity.sourceforge.net/>. Un generador, editor y mezclador de audios para sistemas operativos Windows, Mac OS X, GNU/Linux que se pueden exportar en diferentes formatos, entre ellos MP3, para ser escuchados en cualquier dispositivo con capacidad de reproducir archivos de audio o en interfaces para *podcasts* o páginas web. Un excelente recurso para la clase de lenguas, que permite a los aprendices grabar sus prácticas orales, guardarlas y/o compartirlas. Además de ser una herramienta útil para el desarrollo de la destreza oral, se ha extendido y popularizado su uso como herramienta para evaluar la competencia oral tanto en la clase de lengua como en exámenes estandarizados como, por ejemplo, los exámenes de Advanced Placement Spanish (AP) creados y administrados por College Board.
- *Myna*: <http://advanced.aviary.com/tools/audio-editor>. Myna es una herramienta que permite mezclar pistas musicales y *clips* de audio, aplicar efectos de sonido y grabar instrumentos o la propia voz. Los archivos de audio creados se pueden guardar en el ordenador o en la cuenta abierta en este sitio. Al igual que Audacity, Myna es un software con un gran potencial para ser usado en la clase de lenguas como herramienta para el desarrollo de actividades orales, individuales o en grupo, y para fomentar la creatividad y el trabajo colaborativo.

Para finalizar nos interesa resaltar dos aspectos que hacen de los *podcasts* una herramienta que merece ser incorporada en la clase de lenguas, aparte de todos los beneficios resaltados anteriormente: por un lado, la facilidad de uso de la plataforma y, por otro, los costos. Al igual que casi todas las herramientas de la Web 2.0, se trata de una tecnología “user friendly”, es decir que no requiere conocimientos tecnológicos avanzados y el software que requiere es, en su mayoría, de acceso y descarga gratuitos. Basta un poco de tiempo para familiarizarse con la herramienta para que la magia de meterlos en los bolsillos y los oídos de nuestros estudiantes se haga realidad, además de posibilitar que nuestras voces y las de nuestros estudiantes sean escuchadas por el mundo entero.

4.4. Las wikis

El vocablo *Wiki* se refiere a una página web que puede ser creada, vista y modificada por cualquier persona o grupo de personas que tengan acceso a Internet. El término *Wiki* fue acuñado por Ward Cunningham en 1995, como una abreviación de la palabra *wiki-wiki* que en hawaiano significa ‘rápido’, con el objetivo de denominar una herramienta de autoría que motivara a las personas a publicar. Así, el rasgo que caracteriza las *wikis* con respecto a otras herramientas de contenido es la posibilidad de que éstas sean editadas por cualquier persona en cualquier momento. Un ejemplo de esto lo constituye la *Wikipedia*, la enciclopedia en la red con más visitantes y colaboradores que ningún otro sitio u obra de características similares.

La facilidad de edición y el carácter abierto de la plataforma le imprimen un sello verdaderamente colaborativo a esta herramienta. Técnicamente, una *wiki* es un espacio de escritura colaborativa que permite a los usuarios leer, añadir o editar textos y archivos de cualquier tipo incluyendo vídeo, sonido y enlaces a otros sitios en la red. Al respecto, la *wiki* se ha convertido en un sinónimo de colaboración; de no ser así, la creación de esta herramienta perdería su sentido.

Crear una *wiki* es relativamente fácil. En primer lugar es necesario seleccionar una plataforma de entre los sitios en línea que ofrecen plataformas *wikis*. La mayor parte son de uso gratuito y algunas de ellas ofrecen espacios especialmente diseñados para maestros. La selección de la plataforma depende de los gustos y las necesidades del moderador. En Wiki Matrix (www.wikimatrix.org) se pueden comparar decenas de sitios *wikis* para una mejor selección. En educación las *wikis* se han usado para diferentes propósitos que van desde crear libros de texto en línea hasta cuadernos de notas o

apuntes de clase⁴⁵. Entre los sitios más usados por la comunidad educativa están: *PB Wiki* (<http://pbwiki.com>); *Wet Paint* (<http://wetpaint.com>); *Wikispaces* (www.wikispaces.com) o *Mediawiki* (www.mediawiki.org). Al igual que muchas de las herramientas de la Web 2.0, las *wikis* ofrecen ventajas y desventajas en su aplicación.

Pese a que los *weblogs* son excelentes vehículos para el intercambio interactivo de ideas entre un puñado de personas, éstos no son tan efectivos cuando un gran número de individuos quieren colaborar, contribuir y encontrar información fácilmente sobre un tópico determinado y, en ese caso, la *wiki* se convierte en un excelente recurso. Dentro de las ventajas que esta plataforma presenta en el ámbito educativo, J. Orech (2008) menciona las siguientes:

- Se basa en una tecnología relativamente simple.
- Promueve verdaderas habilidades de colaboración.
- Incorpora una forma de comunicación más rica que la comunicación sincrónica.
- Es asequible y fácil de monitorear.
- Junta las fortalezas, las habilidades y el conocimiento de muchos.

Sin embargo, al igual que la mayoría de las plataformas basadas en la red, el uso de las *wikis* en la clase puede presentar algunas desventajas:

- La seguridad de los usuarios y del contenido.
- Puede ser usada para expandir posibles prejuicios.
- Implica mucho trabajo para el moderador.
- Cabe una posible distribución desigual del trabajo por parte de los contribuyentes.

La incorporación de la herramienta *Wiki* en la clase de ELE requiere una base pedagógica que sustente su uso y garantice su eficacia en el aprendizaje de la lengua meta. Su carácter colaborativo facilita el aprendizaje cooperativo de la lengua siempre y cuando se conozcan las teorías de la lengua y del aprendizaje implícitas. Como sostienen Richards y Rodgers (2003), el aprendizaje cooperativo se inspira en las propuestas teóricas de Piaget y Vygotsky en las que la interacción social juega un papel fundamental en el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se refiere al trabajo de los alumnos en grupos con el fin de maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. De acuerdo con Richards y Rodgers (2003), una de las ventajas de este enfoque es que da oportunidades a los alumnos para que actúen como recursos unos con otros, asumiendo así un papel más activo en el aprendizaje.

⁴⁵Educational Wikis⁴⁵, con sus más de 10.000 *wikis* educativas constituye un ejemplo del potencial que tiene esta herramienta de la Web 2.0 para involucrar activamente al estudiante en su propio aprendizaje y en el aprendizaje de los demás.

Roger y Johnson(1994) propusieron unas condiciones necesarias para garantizar un aprendizaje verdaderamente cooperativo que, en nuestra opinión, deben ser tenidas en cuenta en el uso de *wikis* en la clase de ELE:

- a) Interdependencia positiva claramente percibida.
- b) Promueva considerablemente la interacción.
- c) Responsabilidad individual claramente percibida y responsabilidad personal para el logro de los objetivos del grupo.
- d) Uso frecuente de las habilidades interpersonales y de grupos pequeños.

Desde la perspectiva de un enfoque de aprendizaje cooperativo, las *wikis* han encontrado un espacio en el aprendizaje de lenguas en el contexto del desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales y culturales así como en la organización de trabajos y proyectos y en la administración misma del curso. Entre algunos de los beneficios del uso de *wikis* en ELE se pueden considerar los siguientes:

- Facilita la escritura colaborativa de cuentos, relatos, poemas, informes, ensayos y otros textos escritos que permiten el enriquecimiento del vocabulario, las estructuras gramaticales y la cultura de la lengua meta⁴⁶, el proyecto en grupo, en general, la adopción de variados métodos de aprendizaje de segundas lenguas.
- Facilita el desarrollo de la competencia léxico-semántica. Como propone Gómez Molina (2004), esta competencia no solo se limita a la acumulación de unidades léxicas, sino que además incluye el conocimiento de las variantes significativas, los usos en diferentes registros, el establecimiento de relaciones asociativas entre las unidades, las posibles combinaciones y, en general, el poder usar las unidades léxicas para comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que el aprendiz de ELE se vea envuelto. En síntesis, esta competencia no sólo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores, etc.) sino también a la organización cognitiva y a la forma en que se almacenan estos conocimientos en el léxico (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evolución y disponibilidad). A través del uso de las *wikis*, los estudiantes pueden construir su propio diccionario de palabras y frases útiles en el que compartan la traducción a la lengua nativa, definiciones, ejemplos y usos. La *wiki* puede funcionar como un repositorio léxico

⁴⁶La *Wikipedia* (considerado como el mejor ejemplo de escritura colaborativa) define la escritura colaborativa como aquella que es generada por un grupo de personas que, por medio de la comunicación en línea y utilizando herramientas y *software*, hacen aportaciones de forma personal para el enriquecimiento de un texto en específico. Un ejemplo del uso educativo de las *wikis* para fomentar la escritura creativa se encuentra en los siguientes sitios: http://schools.wikia.com/wiki/High_School_Online_Collaborative_Writing; <http://libro.escribeme.org/>; <http://www.revistaliteratura.com/>

construido de manera colaborativa entre los estudiantes y el maestro con el fin de ampliar el conocimiento del vocabulario aprendido en clase. Por otra parte, puede servir al maestro para conocer el nivel de comprensión y la capacidad de uso del vocabulario por parte del estudiante.

- Gramática. Los estudiantes pueden usar la herramienta *wiki* para tomar y compartir sus notas de clase, expresar dudas gramaticales que pueden ser resueltas colaborativamente por pares académicos y/o maestros, entre otros. También puede convertirse en un excelente repositorio que permita al maestro analizar el nivel de manipulación de las estructuras lingüísticas y gramaticales de los estudiantes y además, otros aspectos como la interlengua.
- La subcompetencia socio-cultural. Las *wikis* pueden convertirse en una herramienta muy apropiada para que el estudiante expanda y comparta su conocimiento sobre la cultura objeto. Se pueden generar proyectos culturales que no solo terminen en una simple presentación en *Power Point*, sino que sean el producto de una verdadera búsqueda, trabajo en equipo y colaboración y, además, que permitan que el producto final pueda ser compartido con una audiencia más amplia y quede memoria del trabajo que pueda ser retomado más adelante por el mismo grupo o por un grupo distinto de estudiantes. Por otra parte, el uso de la *wiki* facilita el trabajo de supervisión y acompañamiento por parte del maestro tanto dentro como fuera de la clase. La historia que se va generando a partir de cada uno de los aportes de los estudiantes permite que el maestro realice una valoración y evaluación más objetiva del trabajo de cada uno de los integrantes del grupo. También la *wiki* puede convertirse en una herramienta que permite al maestro observar los comentarios, las generalizaciones, los juicios, los prejuicios, las críticas, las discrepancias, las diferencias y los elogios que los estudiantes hacen a la cultura meta, así como seguir de cerca el enriquecimiento que van teniendo a lo largo del curso.
- Como un repositorio multimedia de la clase que incluya enlaces, vídeos, fotos, *podcast*, presentaciones en *PowerPoint*, entre otras, que forman parte del currículo y de la actividad formativa de los estudiantes.

Además de beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, las *wikis* pueden usarse para facilitar la labor docente y el crecimiento profesional.

- Para organizar el contenido del curso o para organizar distintos cursos en un solo espacio. Un ejemplo de este uso didáctico lo encontramos en <http://ah-bon-french.wikispaces.com/>, en la que el maestro ha organizado todo el contenido de su clase de francés mediante el uso de la plataforma *wikispaces*.

- Para crear y compartir textos y métodos de enseñanza. Al respecto funciona muy bien la imagen de coautor de un libro o método. La *wiki The wrong way to learn Spanish* http://en.wikibooks.org/wiki/The_Wrong_Way_To_Learn_Spanish constituye un buen ejemplo de este tipo de usos.
- Para el planeamiento de la clase. Trabajar con colegas para generar planes de clase de manera colaborativa que involucren recursos, proyectos, etc. La *wiki* facilita la programación colaborativa entre docentes de la misma asignatura de manera local o global, intrainstitucional o interinstitucional. Construir o mejorar el currículo, compartir actividades, generar proyectos profesionales colaborativos, son algunas de las cosas que se pueden hacer usando esta herramienta.
- Para coordinar reuniones, encuentros profesionales o crear grupos de maestros con intereses particulares.

Es importante prevenir los abusos y problemas de seguridad en un espacio *wiki*. Es indudable que su flexibilidad, facilidad de uso y su carácter abierto y colaborativo implican riesgos como consecuencia del uso inadecuado, irresponsable y hasta criminal. Para evitar el abuso y los problemas de seguridad se recomienda lo siguiente:

- El maestro debe asumir el papel de administrador general de la plataforma aunque el trabajo sobre el contenido esté a cargo de los estudiantes. Además, se sugiere que para evitar el acceso a la *wiki* de personas ajenas al proceso educativo de los estudiantes, esta tenga una clave de acceso y exija la identificación del usuario. Cabe resaltar que, por razones de seguridad, los estudiantes no deben usar sus nombres completos ni deben compartir información de tipo personal en la *wiki*.
- Antes de iniciar el uso de la *wiki* en la clase, es necesario que el maestro realice un análisis de las plataformas disponibles y tenga como prioridad en el proceso de selección el grado de control y seguridad que tienen las plataformas. Más deseable aún es el uso de *wikis* que estén incorporadas a algún sistema de gestión del aprendizaje utilizado por el sistema escolar al que se pertenezca. Algunos de los más usados por los sistemas escolares en EE.UU. son: *Moodle*, *Blackboard*, *Sharepoint* y *WebCT*, entre otros.
- El maestro debe compartir con sus estudiantes una política de uso que resalte el profesionalismo digital y que incluya una descripción detallada de lo que se considera aceptable e inaceptable en el uso de la plataforma. Se recomienda que estas normas de uso se incluyan en la misma *wiki*.
- En cuanto al contenido de la *wiki*, es recomendable que antes de ser publicado éste deba ser aprobado o permanentemente supervisado ya sea por el maestro o por un integrante del grupo a quien se le haya asignado esta responsabilidad.

- Como señala Jon Orech (2008), en la medida de lo posible, la *wiki* debe convertirse en una herramienta usada por los contribuyentes más como un recurso que como parte de una tarea de clase. Sin embargo, se debe incluir la evaluación del uso de la plataforma y los estudiantes deben tener un papel activo en la creación de rúbricas y formas de evaluar su trabajo en la misma.
- Durante el proceso el maestro debe monitorizar permanentemente la actividad de los estudiantes en la *wiki* y contribuir con sugerencias formativas en la plataforma.

Ya sea el uso de *wikis*, blogs, redes sociales o cualquier otra plataforma en línea, es responsabilidad del docente garantizar la seguridad de sus estudiantes brindando información y educación no solo sobre el uso de la plataforma sino sobre todos los aspectos que garanticen una experiencia positiva y segura en el uso de la red. Esta responsabilidad debe ser compartida con los colegas, administradores escolares y sobre todo con las familias. Antes de involucrar a los estudiantes en el uso de Internet el docente ha de estar bien informado sobre los peligros a los que pueden verse expuestos y tomar medidas preventivas evitando así problemas de índole legal. Se recomienda que los distritos escolares incorporen en sus currículos programas de alfabetización digital y seguridad en Internet como una manera proactiva de contrarrestar estos problemas.

4.5. El chat, el videochat y la mensajería instantánea

La asunción tácita de que a hablar se aprende hablando ha tenido que ser reevaluada con el surgimiento de evidencia recogida en investigaciones sobre comunicación sincrónica mediada por ordenador y dispositivos móviles, las cuales sugieren que los intercambios comunicativos en tiempo real a través de mensajes de texto pueden indirectamente desarrollar la competencia comunicativa oral en L2 (Payne y Ross, 2005; Abrams, 2003; Beauvois, 1997; Payne y Whitney, 2002).

Aunque el chat tenga como modo de expresión lo escrito, su carácter oral e informal ha generado un cierto consenso en definirlo como una conversación escrita (Blanco Rodríguez, 2002) o “texto escrito oralizado”, convirtiéndolo en un claro ejemplo de la complementariedad y el solapamiento entre las modalidades oral y escrita de la lengua. Las conversaciones escritas en las salas de chat se pueden recoger y analizar como marcas de oralidad en textos escritos y marcas de escritura en textos orales, como afirma Blanco Rodríguez.

Un análisis en profundidad nos hace ver que *lo hablado* en los chats no se limita al uso de determinadas variedades lingüísticas, diatópicas, diastráticas y diafásicas, más apropiadas para la comunicación oral, sino que, además de la aparición de dichas formas lingüísticas, *lo hablado* procede de la propia actividad interactiva que se

desarrolla en los canales de comunicación de la Red. Sin embargo, como creemos haber mostrado, las peculiaridades que se observan en esta modalidad discursiva, sus similitudes y sus diferencias con respecto a la conversación oral, no deben entenderse como copias o reflejos de *lo hablado*, o como intentos de suplir las carencias del medio escrito y, por ende, virtual, sino como un testimonio de la capacidad de adaptación y colonización de la competencia comunicativa humana en cualquier medio. Circunstancias propiciadas por el sistema, tales como la inmediatez en la producción y recepción del texto, o la permanencia momentánea en la pantalla de intervenciones previas, se ven potenciadas por una significativa voluntad cooperativa en la construcción del discurso por parte de los interlocutores, que, animados por un inicial afán lúdico, son capaces de concertar lo hablado y lo escrito en la organización y ordenación de la materia discursiva en un nuevo ámbito, hasta hace poco desconocido para todos ellos (Blanco Rodríguez, 2002).

El carácter oralizante del chaty su preferencia como medio de comunicación entre los jóvenes y los jóvenes adultos, nos permite incluirlo dentro de las herramientas digitales que fomentan el desarrollo de la competencia oral. Con la integración de medios o *mashups*, ya es posible integrar audio y vídeo a las salas de charla, vídeochats, algunas con el interés específico de aprender o practicar idiomas. Estos son algunos ejemplos de ello:

- *Bilingual chat*: <http://www.bilingualchat.com/>. Constituido por una comunidad de personas de todo mundo que están aprendiendo una lengua extranjera. De forma gratuita, este sitio ofrece práctica de las habilidades comunicativas mediante el contacto con hablantes nativos, aprender sobre cultura y viajes interactuando a través de correo electrónico, salas de chats, mensajería instantánea y chat con vídeo o voz. Con el fin de practicar la escritura y la lectura, el sitio ofrece blogs y foros en la lengua meta.
- *My Language Exchange*: <http://www.mylanguageexchange.com/VoiceChat.asp>. En este sitio el aprendiz de una lengua puede encontrar una comunidad de práctica interesada en intercambios comunicativos y culturales mediante chats de audio y vídeo. Ofrece un directorio de contactos organizado por países y lenguas y sugiere el uso de plataformas como Skype y Paltak para los encuentros virtuales.
- *Paltalk*: <http://www.paltalk.com/>. Con la descarga del software de Paltak, el aprendiz de lenguas tendrá la oportunidad de comunicarse con hablantes nativos u otros aprendices usando una variedad de formas de comunicación que van desde las salas de vídeochat, la mensajería instantánea con vídeo o a través de las redes sociales con la posibilidad del uso del vídeo.
- *Wimbavoice 6.0 TM*: http://www.wimba.com/products/wimba_voice. Es un componente de Wimba Collaboration Suite TM 6.0, que conforman un grupo de

herramientas para la comunicación en línea y que combina una serie de tecnologías interactivas. Wimbavoice ofrece cinco aplicaciones basadas en la red: *VoiceAuthoring*, *VoiceBoard*, *VoicePodcaster*, *VoicePresenter* y *Voice Email* y, además, tiene un cuaderno de calificación integrado. Estas aplicaciones añaden componentes de audio y vídeo a la comunicación asincrónica y se pueden integrar fácilmente a plataformas y ambientes de aprendizaje virtual tales como *Blackboard*, *Moodle*, *WebCT*, *Angel*, etc. Debido a sus capacidades de audio y vídeo ofrece un gran potencial en la clase de lenguas para el desarrollo de la expresión y la comprensión oral, la práctica de la pronunciación y la evaluación de la competencia discursiva del aprendiz.

En cuanto a la mensajería instantánea las opciones son innumerables y van desde los ya conocidos servicios como *AOL Instant Messenger*, *Yahoo Messenger*, *Microsoft Windows Live Messenger* o *Google Talk*, uno de los pocos libres de anuncios y de uso gratuito, hasta los ofrecidos por la Web 2.0 y la Web 2.0 móvil. Algunos de estos servicios ofrecen la posibilidad de ser insertados en blogs o páginas web y en servicios de traducción.

4.6. Software, recursos y herramientas de vídeo para mejorar la comprensión y expresión orales

Los medios audiovisuales como la radio, el cine y la televisión, además de los ya conocidos beneficios que pueden ofrecer en el campo de la información y el entretenimiento, han ido adquiriendo una presencia contundente en las últimas décadas, sobre todo con la aparición de Internet y su constante evolución y desarrollo de herramientas y recursos de soporte visual, así como por la reciente explosión de dispositivos digitales como los móviles con capacidades de vídeo, las tabletas y, en general, los contenidos digitales de naturaleza multimodal que incorporan texto, audio, imágenes y vídeo.

Las tasas de producción y consumo de vídeo ha crecido exponencialmente en las últimas décadas con el surgimiento de plataformas de acceso público y gratuito como Youtube, con el consiguiente impacto no solo en los nuevos modos de entretenimiento y acceso a la información, sino además en las prácticas educativas y las interacciones sociales.

A medida que las tecnologías alteran drásticamente las prácticas comunicativas, existe un consenso creciente en la idea de que las *literacidades* (o alfabetizaciones) tradicionales, como las denomina Cassany (2000), no son suficientes para que el sujeto del presente siglo se considere letrado. La constante absorción de información a través

de múltiples formatos y canales, así como la naturaleza cambiante del texto, dificultan cada vez más definir lo que significa ser letrado. Como reconocimiento del impacto de las nuevas tecnologías como artefactos culturales que modifican los modos de leer y escribir, los educadores han incorporado el concepto de “multiliteracidades”, en el que se reconoce que la literacidad no es estática, sino que evoluciona al ritmo de los cambios tecnológicos y de la forma en que percibimos su rol social.

Todo esto nos alerta sobre la necesidad de considerar un nuevo repertorio de literacidades o alfabetizaciones: la literacidad informacional, la digital, la crítica, la mediática y la visual, entre otras. Si a la escuela se accede, en primera instancia, para aprender a leer, escribir, hablar y escuchar, debemos contextualizar este objetivo educativo en un mundo transitado por sujetos altamente visuales y textos multimodalmente contruidos. La televisión digital y portátil, los videojuegos, las plataformas para ver, crear y compartir contenido visual, entre otras, son tecnologías nativas en las nuevas generaciones, por lo que su incorporación en su educación no es una opción sino una exigencia. Sin embargo, el *vídeoclip* o el contenido en formato audiovisual e interactivo en sí mismo no enseña, es necesario que el usuario posea unos criterios claros para analizar y seleccionar el material visual y, para encontrar y asignarle el valor pedagógico con una explotación didáctica adecuada.

En el aula de lenguas, el vídeo ha sido ampliamente incorporado como uno de los materiales de enseñanza-aprendizaje de mayor aprovechamiento, tomando ventajas del medio mediante muchas formas de explotación didáctica. Internet ofrece a la clase de lenguas un impresionante repertorio de material visual auténtico que permite al maestro poner al alcance de sus aprendices muestras de lengua y comportamientos culturales reales que, convenientemente seleccionados y tratados por el docente, pueden ser aprovechados para el desarrollo de la competencia oral e intercultural del estudiante de lenguas. Existe un amplio número de sitios en la red convertidos en repositorios de material visual y múltiples herramientas Web 2.0 para realizar vídeos que luego pueden ser compartidos en estos repositorios o en plataformas que los soportan como los blogs y *wikis*. A continuación presentamos algunos sitios 2.0 a los que los profesores de lengua pueden recurrir para encontrar *vídeoclips* de música, noticias, entretenimiento, y demás, que pueden ser adaptados a las exigencias del currículo, a las características de los aprendices y de las instituciones gracias a la tecnología de *Streaming* que ha tenido un gran desarrollo gracias al creciente ancho de banda y se ha convertido en una excelente opción que permite a los maestros encontrar y usar material de vídeo en la clase. Recursos destacados de este tipo son los siguientes.

- *Youtube*: En esta plataforma se puede encontrar contenido educativo con un gran potencial para ser usado en la clase de lengua como herramienta para el desarrollo de la comprensión oral y de las habilidades interculturales. Aunque

Youtube es un sitio de acceso gratuito, la variedad, falta de control y censura del contenido de los vídeos han provocado que muchas instituciones prohíban su uso en las aulas de clases haciendo que se generen otras alternativas menos abiertas pero más educativas como *SchoolTube* y *TeacherTube*. Otra opción para que los profesores puedan descargar los vídeos de Youtube y prevenir la proyección accidental de anuncios o vídeos inapropiados son plataformas como *View Pure* o *SafeShare.TV* en las que con solo copiar la URL del vídeo, lo muestra en una pantalla diferente en un modo más seguro y adecuado, especialmente para audiencia de menores de edad. *Quietube* ofrece el mismo servicio para vídeos de *Vimeo* y *Viddler*, que serán comentadas más adelante.

- *SchoolTube*. Es un sitio web creado para subir y compartir los vídeos creados por los estudiantes y maestros. En este sitio los maestros y las escuelas pueden crear sus propios canales a través de los cuales comparten los trabajos de los estudiantes. *SchoolTube* también proporciona excelentes recursos educativos, material copiable y planes de clase que incorporan el uso del vídeo.
- *TeacherTube*. Proporciona material de vídeo realizado por docentes para docentes, en los que estos comparten sus clases u ofrecen lecciones educativas.
- *Google Vídeo*. Un buscador de material de vídeo que permite su descarga sin ningún tipo de software.
- *Viddler*: <http://viddler.com/>. Una plataforma para crear vídeos con un sistema integrado de video-comentario, muy intuitiva y que permite grabar vídeos directamente a un sitio web desde la cámara web. Constituye una herramienta muy atractiva para los profesores y aprendices de lenguas porque facilita la interacción y el intercambio de mensajes.
- *Vimeo*. Plataforma similar a la de Youtube, pero con una calidad de imagen y audio superior. Aunque las opciones para subir y compartir el material son similares, Vimeo tiene una interfaz más limpia y fácil de usar. Existen otras opciones para realizar búsquedas más sofisticadas de vídeo como:
 - <http://shufflr.com>
 - <http://shelby.tv/>
 - <http://seenityet.com/>
 - <http://viralvideochart.unrulymedia.com/all>
 - <http://vidque.com/>
 - <http://getdenso.com/>

Los vídeos también pueden ser creados y usados por profesores y estudiantes para generar tutoriales o dar instrucciones sobre trabajos en el ordenador, entre otras posibilidades. Para ello se pueden elaborar a través del uso de software que permita la captura de pantallas y la grabación de la voz. Algunas de las herramientas para generar vídeos tutoriales son:

- *Camtasia*: <http://www.techsmith.com/camtasia.html>. De esta lista, este software solo ofrece una versión gratis por tiempo limitado.

Los siguientes recursos son de acceso y uso gratuito.

- *Screencastle*. <http://screencastle.com/>
- *Screenjelly*. <http://www.screenjelly.com/>
- *Screencast*. <http://www.screencast-o-matic.com/>
- *Screentoaster*. <http://www.screentoaster.com/>
- *Screenr*. <http://screenr.com/>

Otros recursos de vídeo explotables en la clase de lengua son ofrecidos por los canales que cualquier medio de comunicación disponen en plataformas como Youtube, los cuales contienen material auténtico con interesantes posibilidades de uso en el aula de ELE. Entre estos medios hay canales de televisión, agencias de noticias e incluso instituciones educativas que ofrecen *vídeo-clips* de contenido educativo y algunos especializados en la enseñanza y práctica de lenguas. Entre ellos podemos citar:

- <http://cervantestv.es/>. Canal de televisión por Internet del Instituto Cervantes.
- <http://www.rtve.es/television/>. Televisión española en la web que ofrece un amplio número de canales de TV con una programación muy variada que van desde programas de entretenimiento hasta documentales y series de televisión. También ofrece programación de radio en directo.
- Zambombazo. <http://zachary-jones.com/zambombazo/>. Blog de contenido ELE, que ofrece vídeos musicales, de entretenimiento y noticias con su respectiva reseña y propuestas de explotación didáctica. Este sitio, creado por un profesor de español de los Estados Unidos, usa productos auténticos como vídeoclip, canciones, noticieros, tiras cómicas, etcétera, para fomentar el aprendizaje y la práctica del español como lengua extranjera.
- *Señor Wooly*. <http://www.senorwooly.com/Educational>. *Sr. Wooly* es un sitio que, al igual que el anterior, ha sido creado por un profesor de español y en el que se encuentran vídeos musicales, canciones y juegos diseñados específicamente para el aprendizaje del español como lengua extranjera.
- <http://www.ver-taal.com/telediario.htm>. En este sitio se encuentra un repositorio de vídeoclips sobre *trailers* de películas, reportajes, anuncios publicitarios acompañados de ejercicios de comprensión oral. Aunque la mayor parte del material está sugerido para estudiantes avanzados, la explotación didáctica puede ser adaptada a niveles intermedios también.
- <http://www.laits.utexas.edu/laexec/lan04.html>. Sitio creado por la Universidad de Austin, Texas como archivo de vídeoclip de entrevistas a personas comunes y corrientes sobre diferentes tópicos de interés social y cultural dando la opción al usuario de ver las entrevistas con sus correspondientes transcripciones en

español, en inglés o sin ninguna. Además del material visual, auditivo y cultural que ofrecen los videoclips, estos son de una amplia variedad dialectológica, muy apropiados para exponer los aprendices a diferentes variantes y registros lingüísticos.

- *Lang Media*: http://langmedia.fivecolleges.edu/lm_collection.html. Se trata de un proyecto realizado por cinco universidades con el apoyo de *National Security Education Program (NSEP)* y *The Fund for Post-Secondary Education (FIPSE)* del Departamento de Educación de los Estados Unidos, con el fin de generar material auténtico de lengua implicado en un ambiente cultural natural, el cual ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender la lengua en relación con la cultura. Aunque los vídeos no son de gran calidad técnica, sin embargo, presentan muestras de lengua coloquial, espontánea y patrones dialectales regionales que, con una adecuada explotación didáctica, pueden incorporarse dentro de las actividades para el desarrollo de las habilidades de comprensión oral. El repositorio está organizado por países y por tópicos o actos de habla, y se acompaña la transcripción escrita.
- *Salsa*. <http://www.gpb.org/salsa>. Comprende una serie de episodios dirigidos a la audiencia infantil que aprende español como lengua extranjera y se trata de programas en los que se narran y se representan las historias infantiles más conocidas. Es un material gratuito producido por *Georgia Public Broadcasting*.
- <http://authenticspanishlanguageandpedagogy.blogspot.com/>. Blog de contenido visual que recopila vídeos de narraciones orales organizados por niveles de desempeño acompañados de la transcripción escrita para facilitar la comprensión. Este blog diseñado por maestros de *Northern Arizona University* se interesa particularmente en las producciones orales y en la tradición oral de los hablantes de español en el mundo.
- *Voces hispánicas*. http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm. Catálogo de Voces Hispánicas es un repositorio de vídeos recopilados por el Centro Virtual Cervantes con muestras de variedades de la lengua española, procedentes de todo el mundo hispánico, y que incluye muestras de habla de aprendices de diverso origen lingüístico-geográfico. Cada muestra visual está acompañada por materiales como la transcripción sonora, explicaciones de las características lingüísticas y mapas del área de procedencia de la muestra e información de interés general y cultural.

4.7. Software y herramientas para presentaciones orales

Entre los más conocidos y utilizados cabe citar los que siguen a continuación.

- *Microsoft Office Power Point*. Es el más popular en el mercado de los programas para presentaciones multimedia y, quizás, el más usado en el ámbito educativo. Las nuevas capacidades de este software permiten la creación y/o inserción de audio y vídeo, además de las imágenes estáticas y animadas y de texto.
- *Brainshark*: <http://www.brainshark.com/>. Permite crear presentaciones de vídeo móviles y en línea, simplemente subiendo las presentaciones en *Power Point*, documentos, fotos o videoclips. Se puede añadir audio a través del móvil, micrófono o MP3 y compartir el enlace por correo electrónico o en las redes sociales, insertarlo en un blog o sitio web y verlo en cualquier momento en el ordenador o en el dispositivo móvil. Como servicio adicional la plataforma permite el rastreo de los detalles de descarga o consulta de las presentaciones y la efectividad de estas. Un recurso interesante para las presentaciones orales, proyectos de clase o presentación de contenido por parte del maestro, ya que el usuario puede narrar una presentación en Power Point o un documento, agregarle voz a un vídeo o un álbum de fotos y/o crear un podcast.
- *Prezi*. <http://prezi.com/>. Se trata de un programa para realizar presentaciones multimedia basado en la nube que permite la presentación del contenido mediante el *zooming*, característica que lo diferencia de otros programas de esta naturaleza. Permite ser insertado en otras plataformas web como blogs y *wikis*, entre otros. Además, ofrece la posibilidad de mostrar la presentación fuera de línea y ser compartirla en redes sociales.
- *Glogster EDU*: <http://edu.glogster.com/>. Plataforma colaborativa en línea para hacer afiches multimedia a través de la cual los usuarios desarrollan su creatividad, expresan sus ideas, desarrollan habilidades y comparten su conocimiento. Es muy intuitiva por lo que no exige conocimientos de programación o diseño avanzados, lo que la hace interesante para ser incorporada en las presentaciones orales de los jóvenes aprendices de lenguas.
- Otras aplicaciones de este tipo son *Sliderocket* (<http://www.sliderocket.com/>) y *Keynote* (<http://www.apple.com/iwork/keynote/>).

4.8. Software y herramientas para videoconferencias

Sin duda, el más conocido de estos programas es *Skype* (Skype.com), una interfaz que permite la comunicación tanto oral como escrita con personas en todo el mundo. En la plataforma de Skype se integran diferentes herramientas tales como el chat, el vídeo, la transferencia de archivos, entre otros. Por otra parte, Skype mediante su tecnología de VoP (Voice Over Protocol) permite hacer llamadas de ordenador a ordenador y de ordenador a teléfono. Además, Skype se ha integrado con otras

herramientas Web 2.0 tales como el Facebook con el fin de facilitar la comunicación entre las comunidades de usuarios.

Skype facilita diferentes tipos de interacción entre los usuarios; además de la interacción escrita a través de la herramienta chat, en Skype se pueden generar conversaciones uno a uno o entre varias personas. Durante las comunicaciones, la plataforma permite la transferencia de archivos y la facilidad de compartir la pantalla del ordenador con las personas conectadas. Su uso como herramienta para la videoconferencia se ha extendido rápidamente, entre otras razones, por su bajo coste. Aunque el código y protocolo de Skype permanece cerrado para los desarrolladores, la descarga del programa al ordenador y de la aplicación móvil al teléfono son gratuitas. La calidad de la conexión depende de la conexión de banda ancha que posean los usuarios del ordenador o dispositivo móvil, del tipo de cámara de vídeo y de la hora de interacción entre los usuarios. Con la aplicación móvil, Skype ha mejorado en portabilidad, accesabilidad y la posibilidad de grabar las interacciones amplía su potencial en sectores como el educativo y el campo laboral.

Fue creado en 2003, y aunque su potencial como recurso educativo y herramienta de operabilidad es enorme, apenas se ha ido incorporado tímidamente a instituciones y proyectos educativos, especialmente en las instituciones de educación superior, entre otros fines, para ofrecer videoconferencias en las que se invita a profesores, artistas, científicos y profesionales de todo el mundo, para proyectos colaborativos entre instituciones, programas académicos o clases, como plataforma para ofrecer cursos o clases en línea, para entrevistas laborales, etc. En el caso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, Skype presenta un gran valor como herramienta pedagógica ampliando las posibilidades de interacción entre profesores, aprendices, hablantes nativos facilitando la creación de una comunidad lingüística y cultural. Aunque existan limitaciones de tiempo, conexión e infraestructura, el uso planeado y colaborativo de la herramienta generará otros modelos pedagógicos en el aula de ELE en la que se pueden generar proyectos de orden interdisciplinar, interinstitucional e intercultural. Recientemente Skype ha creado la plataforma *Skype in the Classroom*, que permite a profesores del mundo realizar proyectos colaborativos a través del uso de esta herramienta, una opción interesante para que los maestros de lenguas extiendan las posibilidades de práctica de sus estudiantes y expandan sus conocimientos sobre la lengua y la cultura que aprenden.

Skype resulta ser muy familiar para los adolescentes aunque la imagen que tienen de él es de diversión y de la necesidad de comunicación constante con amigos, pero no podemos olvidar que además les permite compartir archivos con sus compañeros; crear grupos de discusión con amigos; aprender sobre otras culturas, tradiciones y países; encontrar a otra gente y practicar otras lenguas oralmente y por

escrito; comunicarse con sus profesores, amigos o familia; compartir charlas temáticas; mejorar las competencias básicas, sobre todo la competencia digital y comunicativa.

Consideramos necesario mencionar otras herramientas de videoconferencia como:

- *Webex*: <http://www.webex.com/>. Plataforma que permite realizar conferencias en línea desde cualquier lugar del mundo, en tiempo real. Esta plataforma facilita la interacción de los aprendices con otros aprendices o hablantes nativos, expertos en temas, clases virtuales o tutorías en línea. Es una plataforma intuitiva, fácil de usar y de coste relativamente bajo.
- *BlackboardCollaborate*: <http://www.blackboard.com>. Es un servicio de cuño educativo que ofrece diferentes herramientas como seminarios, salas de chat, mensajería instantánea, entre otros, que se pueden incorporar en diferentes sistemas de gestión de contenido o de aprendizaje. Uno de sus productos, *Illuminate* (<http://www.illuminate.com>), permite realizar conferencia con hasta 24 personas en la sesión, comunicarse con audio en dos vías pero desde múltiples puntos de vídeo, presentar contenido en una pizarra interactiva, compartir archivos, enlaces y pantallas o grabar las sesiones y reproducirlas.
- *Vox.io*: <http://vox.io/>. Una plataforma con capacidades muy similares a las de Skype que permite hacer llamadas con vídeo pero sin descargar un software, basta con abrir una cuenta. La aplicación móvil hace de este un servicio al alcance de quienes poseen un móvil con plan de datos.

5. A modo de síntesis reflexiva

La comunicación mediada por la tecnología ha desarrollado nuevas formas y géneros de uso de la lengua que continúan en expansión. La selección y el uso adecuado de tecnologías y recursos como los blogs, *wikis*, *podcasts*, aplicaciones móviles, los ambientes inteligentes de aprendizaje, etc. tienen el potencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como los papeles de maestros y estudiantes en el proceso colectivo de desarrollo. Pero si bien es cierto que el uso de estos artefactos tecnológicos puede marcar la diferencia, existen otros elementos mediadores importantes que deben ser tenidos en cuenta: la comprensión de una teoría general del aprendizaje y de la adquisición de segundas lenguas que hacen que el docente decida mezclar prácticas, procesos y tecnologías en su trabajo de crear lecciones para sus aprendices de lenguas. No se trata de maquillar prácticas tradicionales de enseñanza con nuevos formatos, sino de que el profesor de lengua encuentre en la tecnología una excusa para desarrollar una actitud innovadora y decida

romper con paradigmas tradicionales que han entrado en desuso sin nostalgias apasionadas y asuma el reto de formar a las nuevas generaciones con los artefactos culturales que les definen.

Los recursos de la web 2.0 permiten involucrar al aprendiz de lengua de manera más activa, colaborativa y comunicativa en su propio aprendizaje. Siendo la colaboración y la comunicación el centro de la mayor parte de recursos de la Web 2.0, es indudable el gran potencial que estos recursos tienen para el desarrollo de la comunicación oral, premisa esta que nos daremos a la tarea de confirmar en las páginas que siguen con un estudio de campo. Por ahora se ha ofrecido un inventario de algunos de los recursos y herramientas tecnológicas en general y de la Web 2.0 en particular que pueden ser usados con el propósito de promover la comunicación oral y la motivación en el aula de lengua extranjera:

“Mediating artifacts have been a fact of life in language and other classes for many years as Salaberry (2001) and Bates (2005) convincingly demonstrate, but with the advent of Web 2.0, we have seen a massive increase in the availability of tools that can potentially be used in a variety of different ways to blend regular classroom practice.”(Motteram & Sharma, 2009).

Partiendo de la idea principal que organiza el marco teórico del presente trabajo, en la que se plantea que la tecnología constituye un soporte material para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE, que fomenta el conocimiento lingüístico y cultural de la lengua meta y favorecen los aprendizajes colaborativos y socialmente construidos, nos disponemos a proponer el desarrollo de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral del aprendiz de español como lengua extranjera, basado en la integración en el aula de herramientas tecnológicas de manera planeada, sistemática y acorde con los objetivos de aprendizaje y las características de los aprendices y, de una evaluación minuciosa y crítica de los alcances y limitaciones que éstas tienen como recurso para la clase de ELE.

La selección de las herramientas digitales utilizadas durante el desarrollo del programa de intervención se justifica a partir de las características mencionadas en este capítulo, el potencial que representa para el desarrollo de la competencia oral en concreto y la facilidad tanto de acceso como de uso que tienen estas herramientas. Además de usar las tecnologías como elemento motivador para estimular las actividades comunicativas dentro y fuera del aula de clase, se proponen también como herramientas que facilitan la práctica del estudiante y la evaluación de la competencia oral del aprendiz de lengua. El objetivo general de esta investigación es explorar el verdadero impacto que

la integración tecnológica puede tener en el aula de lenguas extranjeras, y en particular, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, con el fin de llevar a cabo propuestas pedagógicas y prácticas didácticas que hagan nuestra labor docente más eficiente y, por lo tanto, el aprendizaje del estudiante más efectivo y significativo.

Referencias bibliográficas

- Abrams, Z. I. (2003). "The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German". En *Modern Language Journal*, 2(87): 157-167.
- Acosta, M. C. (2004): *Tecnología y nuevas tecnologías de comunicación. Reflexiones desde una perspectiva histórica*. Ponencia presentada en el primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia. Mendoza, Argentina. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/92_03_Acosta.pdf. [Fecha última de consulta 6/5/2007]
- Beauvois, M. H. (1997). "Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing". En M. D. Bush, *Technology-Enhanced Language Learning*. Illinois: National Textbook Company.
- Beauvois, M. H. (1997). "Write to speak: The effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students". En J. M. (Ed.), *New ways of learning and teaching: Issues in language program direction*.(93-115) Boston: Heinle & Heinle.
- Beetham, H.y Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*. New York: Routledge.
- Blake, R. y Delforge, A. (2005) "Language learning at a distance: Spanish without walls". En *Selected papers from the 2004 NFLRC symposium: Distance education, distributed learning and language instruction*. Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44>
- Blake, R. (2008). *Brave New Digital Classroom Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Blanco Rodríguez, M. J. (2002). "El Chat: La conversación escrita". En *Estudios de Lingüística*, 16: 3-86.

- Boettcher, J.V. (2003). *Course Management Systems and Learning Principles: Getting to Know Each Other. Syllabus*. Disponible en:
<http://www.syllabus.com/article.asp?id=7888>
- Boettcher, J. V. (2007). *Ten Core Principles for Designing Effective Learning Environments: Insights from Brain Research and Pedagogical Theory*. Disponible en www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=54.
- Bordón Martínez, T. (2004): "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (983-1001)*. Madrid: SGEL.
- Bransford, J.D., A. L. Brown, y R.R. Cocking, eds. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 206-230.
- Brennan, L. y Jonson, E. (2004): *Social, ethical and Policy Implications of Information Technology*. Mercer University. Information Science Publishing, Hershey.
- Bush, M. D. y Terry, R. M. (1997): *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company & American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Cabero, J. (1998). "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas", en LORENZO, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 197-206. También disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/75.pdf>
- Cabero, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital". En J. Soto y Rodríguez, F.J. *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. 23-42
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill
- Cahill, D., y Catanzaro, D. (1997) "Teaching first-year Spanish on-line". En *CALICO Journal* 14 (2): 97-114.
- Cassany, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2: 1-11.
- Castells, M (et al.) (1986). *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, MA; Oxford, UK.
- Chapell, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chinnery, G. M. (2006). "Going to the MALL: Mobile assisted language learning". En *Language Learning & Technology*, 10(1): 9–16. Disponible en: <http://lt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf>
- Cobo Romaní y Pardo Kulinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0 Inteligencia colectiva o Medios Fast Food*. Barcelona/Mexico DF: Grupo de Recerca d'interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.
- Cole, A. (1996): *Cultural psychology*. Cambridge, MA: the Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J. S. y Holum, A. (1991). "Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible". En *American Educator*, 1-18. Disponible en http://elc.fhda.edu/transform/resources/collins_brown_holum_1991.pdf
- Corno, L. y Rohrkemper, M. (1985). "The intrinsic motivation to learn in classrooms". En C. Ames & R Ames (Eds.), *Research on motivation*. Vol 2: 53-90. The classroom milieu. New York: Academic Press.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London: Heinemann
- Dede, C. (2000). "Rethinking How to Invest in Technology". En *The Jossey-Bass Reader on Technology and learning*. Jossey-Bass Inc.: San Francisco.
- Doukidis, G., Mylonopoulos, N. y Pouloudi, N. (2004). *Social and Economic Transformation in the Digital Era*. Hershey: Idea Group Publishing.
- EDUCASE. (n.d.). *7 things you should know about Podcasting*. Disponible en: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7003.pdf>. [Fecha última de consulta: 7/02/08].
- Escudero, J.M.(1995). "La integración de las Nuevas Tecnologías en el currículum y en el sistema escolar". En Rodríguez Diéguez, J. L. y C. Sáenz Barrio (coords.), *Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Marfil Alcoy.
- Escudero, J.M. (2001): "La educación y la sociedad de la información. Cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario". En F. Blázquez (Coord): *Educación y Sociedad de la Información*. Badajoz: Junta de Extremadura.

- Fainholc, B. (2006): "Tecnología educativa en Crisis". En quaderns digitals. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9486
- Fernández, F. M. (2004): "El Contexto Social y el aprendizaje de una L2/LE". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (287-303). Madrid: SGEL.
- Fryer, W. A. (n.d.). "Classroom audio podcasting". En *Tools for the Teks: Integrating Technology in the Classroom*: Disponible en:
http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html
[Fecha última de consulta 7/5/2008].
- Garner, H. (2000). "Can technology exploit our many ways of knowing?" En David Gordon (ed.): *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn*. (32-35) Harvard Education Letter: Cambridge.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). "La comprensión auditiva". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*.(899-913). Madrid: SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004): "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (491-510). Madrid: SGEL.
- Guillén Díaz, C. (2004): "Los contenidos culturales". En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*.(835-851). Madrid: SGEL.
- Guth, S (2009) "Personal Learning Environments for Language Learning" en M. Thomas (ed.). *Hanbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey: IGI-Global, 451-471.
- Higueras Garcia, M. (2004): "Internet en la enseñanza del español". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Pp. 1061-1085.
- Hoppe, H. U. (2007). "Educational information technologies and collaborative learning. The Role of technology". En *CSCCL*, 1–9. Springer.
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2007). *Foreign Language Units for All Proficiency Levels*.(C. Falsgraf, Ed.) Oregon: ISTE.

- ISTE (International Society for Technology in Education) (2008). *NETS.S for Teachers*. Disponible en ISTE: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/nets-for-teachers-2008.aspx> [Fecha última consulta 11/18/2011]
- Jonassen, D., Kyle, P. y B. Wilson (1999). *Learning with Technology. A Constructivist Perspective*. New Jersey: Prentice Haller
- Jones-Kavalier, B., y Flannigan, S. (2006). "Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century". Disponible en EDUCAUSE QUARTERLY: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazine/Volum/ConnectingtheDigitalDotsLitera/157395> [Fecha última consulta 11/17/2011]
- Kawamoto, K. (2003). *Media and Society in the Digital Age*. Boston: Pearson Education.
- Kern, R. (1995). "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production". En *The Modern Language Journal*, 79: 457-476
- Kern, R. y Warschauer, M. (2000). "Theory and practice of network-based language teaching". En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (1-19). New York: Cambridge University Press.
- Kleiman, G. (2000): "Myths and Realities about Technology in k-12 schools". En David Gordon (ed.): *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn*. (7-15) Harvard Education Letter: Cambridge, 2003.
- Kramsch, C. y Andersen, R.W. (1999). "Teaching text and context through multimedia". En *Language Learning & Technology*, 2(2): 31-42.
- Kramsch, C., A'Ness, F. y Lam, W. S. E. (2000). "Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy". En *Language Learning & Technology*, 4(2): 78-104.
- Kramsch, C. y Thorne, S. L. (2001). "Foreign language learning as global communicative practice". En D. Block y D. Cameron (Eds.). *Globalization and language teaching* (83-100). London: Routledge.
- Lara, T. (2005). "Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista". En Revista digital Telos. disponible en: <http://www.campusred.net/telos/cuadernolmpresible.asp?idarticulo=2&rev=65> [Fecha última consulta 6/25/2008]
- Levelt, J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (MA): The MIT Press.

- Levy, M., y Kennedy, C. (2005). "Learning Italian via mobile SMS". En A. Kukulska-Hulme y J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor and Francis.
- Littlewood, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llisterri, J. (2003). "Lingüística y tecnologías del lenguaje". *Lynx. Panorámica de Estudios*(2): 9-71.
- Lorenzo Bergillos, F.J. (2004): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*(305-328). Madrid: SGEL.
- Majó, J y Marqués, P. (2001). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Wolters Kluwer educación.
- Martín, J.M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (261-286). Madrid: SGEL.
- Martin Peris, E. (2004): "La Subcompetencia lingüística o gramatical". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (467-485). Madrid: SGEL.
- McKeeman, L. A. (2012). "Using VoiceThread to Engage Students and Enhance Language Learning". En *The Language Educator*, 7(1): 54-56.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The extensions of Man*. McGraw Hill.
- Miller, E. (2000) "Technology is not just a tool". En D. Gordon, *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn*. Mass: Harvard Education Letter.
- Moll, L. (1990) "La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y aprendizaje*, 50-51: 247-254
- Moreno Fernández, F. (2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (287-304). Madrid: SGE.

- Motteram, G., y Sharma, P. (2009). "Blending Learning in a Web 2.0 World". En *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2): 83 – 96.
- NetDay Speak Up (2005). "2005 National Highlights: Students and Teachers". Disponible en: http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/NetDay_2005_Highlights.pdf [Fecha última de acceso 7/18/2007].
- Níkleva, D. G. (2008). "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas". En *Didáctica, Lengua y Literatura*, 8: 211-227.
- Núñez M.^a. P. y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez, M.^a P.; Liébana, J.A. (2004): "Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información", en *Comunicar*, 22: 39-45.
- OECD (Organization for economic co-operation and Development) (2004): Disponible en: www.oecd.org [Fecha última de consulta 6/7/07]
- Olesak, R. y Riordan, K. (2007): "Measuring What Matters. Performance Assessment and Technology". En I. S. Education y C. Falsgraf (Ed.), *National Educational Technology Standards for Students. Foreign Language Units for All Proficiency Levels (27-39)*. Oregon: ISTE.
- Olsen, R. y S. Kagan. (1992): "About cooperative learning". En C. Kessler (ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New York: Prentice Hall.
- Orech, J. (2008): "Wikis Make Learning Wicked Fun". En *Educator's eZine*. Disponible en: <http://www.techlearning.com/story/showArticle.php?articleID=196605118> [Fecha última de acceso 7/2/2008]
- O'reilly, Tim (2005). *What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Accesible en <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Oseas, A. (2000). "An Invitation to Ask "What if..?" En David Gordon (eds.), *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn (3-6)*. Harvard Education Letter, Cambridge, 2003.
- Pardo Kuklinski, H., Brandt, J. y Puerta, J. P. (2008). "Mobile Web 2.0. A Theoretical-Technical Framework and Developing Trends". En *iJiMInternational Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2.
- Payne, J. S. y Whitney, P. J. (2002). "Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development". En *CALICO Journal*, 1(20).

- Payne, S. J., y Ross, B. M. (2005). "Synchronous CMC, Working Memory, and L2 Oral Proficiency Development" . En *Language Learning and Technology*, 9(3): 35-54.
- Peters, K. (2007): "m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. International". En *Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/914>
- Pew Internet & American Life Project. (2008): "Writing Technology and Teens" . En *Pew Internet & American Life Project*. disponible en: <http://www.pewinternet.org/index.asp> [Fecha última de consulta 6/15/2008]
- Pinilla, R. (2004). "La expresión oral". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (879-897)*. Madrid: SGEL.
- Prensky, M (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". En *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. También disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. St. Paul, Minnesota: Paragon House.
- Pusack, J. y S. Otto. (1997). "Taking Control of Multimedia". En Bush, M. (ed.) *Technology-Enhanced Language Learning*. Illinois:National Textbook Company. Pp.1-46
- Resnick, M. (2002). "Rethinking Learning in the Digital Era". En G. Kirkman, *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Oxford University Press.
- Reigeluth, C. (199). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. USA: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Richard, J.C.; Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, W. (2006).. *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.
- Richardson, W. (n.d.). *Weblogged*. En *weblogged.wikispaces.com*. Disponible en: <http://weblogged.wikispaces.com/> [Fecha última de consulta 6/28/2007].

- Rodgers, M. (2006). "Teaching the 21st Century Learner". En *22nd Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 1-6. Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Rodriguez Sanchez, F. y Saenz Vaca, F. (2010). *El teléfono móvil producto estelar de la red universal digital*. Disponible en: <http://jungla.dit.upm.es/~jsr/EITelefonomovilproductoestelardelaRUDv2.2.pdf>
- Roger T. y Johnson, D. (1994). "An Overview of Cooperative Learning". En J. Thousand, A. Villa y A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. En CAST.org. Disponible en: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/chapter2.cfm>
- Ruipérez, G. (2004). "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)" En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (1045-1057)*. Madrid: SGEL
- Sancho, J. M. (1996). "Educación en la era de la información". En *Revista Cuadernos de Pedagogía* 253: 78-85.
- Scott, L. (2003). "Some uses of blogs in education". En *edutechpost*. Disponible en: <http://www.edtechpost.ca/gems/matrix2.gif> [Fecha última de acceso 27/6/2012]
- Sharma, P y Barney, B. (2007). *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited
- Sharples, M. (2006). *Big Issues in Mobile Learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. Nottingham: University of Nottingham. Disponible en: <http://www.londonmobilelearning.net/aigaion2/publications/show/522>
- Soo, K. y Ngeow, Y. (1998). "Effective English as a Second Language (ESL) instruction with interactive multimedia: The MCALL project". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 7(1): 71-89.
- Tapscott, D. (2000). "The Digital Divide". En *The Jossey-Bass Reader on Technology and Learning*. Jossey-Bass, A Wiley Company: San Francisco.
- Thorne, S. (2003). "Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communications". En *Language Learning & Technology*, 7 (2): 38-67.

- Thorne, S. L. y Payne, J. S. (2005). "Evolutionary trajectories, internet-mediated expression and language education". En *CALICO Journal*, 22(3): 371-397.
- Thorne, S. (2009). "Community", semiotic flows, and mediated contribution to activity". En *Language Teaching*, 42(1): 81-94.
- Tiffin, J. y Raghasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. Temas de Educación*. Paidós. Barcelona.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-UNESCO: Madrid.
- United Nations Development Programme, Annual Report 2005. "A Time for Bold Ambition. Together We can Cut Poverty in Half". Disponible en: <http://www.unmillenniumproject.org/> [Fecha última de consulta 7/16/2007].
- U.S. Department of Education. (2010). *National Education Technology Plan*. Disponible en U.S Department of Education: <http://www.ed.gov/technology/netp-2010> [Fecha última de consulta 11/20/2011].
- Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Massachusetts: MIT
- Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development" En *Mind in Society*.(79-91) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, S. y N. Heffernan (2005). "Mobile 2.0 and Mobile Language Learning". En M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (472-490). Hershey, PA: IGI, Global.
- Warschauer, M. (2007). "Technology and Writing". En C. D. (Eds.), *The International Handbook of English Language Teaching* (907-912). Norwell, MA: springer.
- Weiner, N. (1948): *Cybernetics or control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge: The MIT press.
- Westreich, J. (2000): "High-Tech Kids: Trailblazers or Guinea Pigs?" En David Gordon (eds.) *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn* (19-31) Harvard Education Letter, Cambridge.
- Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons. (n.d.). En *Wikipedia*, Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons [Fecha última de consulta 8/26/2008]
- Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>. (n.d.). En *Wikipedia*, disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/RSS> [Fecha última de consulta 8/12/2008]
- Williams, B. (2007): *Educator's Podcast Guide*. Oregon: ISTE.

Sitografía

Redes sociales

43things: www.43things.com

Bloglines: <http://www.bloglines.com/>

Education: <http://education.ning.com/>; <http://edufire.ning.com/>; <http://flgonline.ning.com/>

Facebook : www.Facebook.com

Insoshi: <http://portal.insoshi.com/>

Italki: <http://www.italki.com> <http://www.bilingualinstitute.com>

Language learning: <http://web20andlanguagelearning.wikidot.com/social-networking/>

Livemocha: www.livemocha.com

Mixer: <http://www.language-exchanges.org/>

My happy Planet: <http://myhappyplanet.com/>

My Language Exchange: <http://www.mylanguageexchange.com/>

Myspace: www.myspace.com

NING: <http://www.ning.com/>

Opcionweb: <http://www.opcionweb.com/?p=371>

Soziety: <http://www.soziety.com/>

Talkconmigo: <http://www.talkconmigo.com>

TT4You: <http://www.tt4you.com/>

Voxswap: www.voxswap.com

Worldia: <http://www.worldia.com/>

Xlingo: <http://www.xlingo.com/>

Plataformas para blogs

Aula21: www.aula21.net

Aulablog: www.aulablog.com

Blog personal de clase: <http://spanish3class.wordpress.com>

Blogger: www.blogger.com

Blogs exchange: www.blogs-exchange.com

Blogs tools and how-tos: <http://www.bgsu.edu/cconline/barrios/blogs/tools/index.html>

Docencia: www.docencia.es

Edublogs: www.edublogs.org

Educándonos: www.educandonos.cl

La coctelera: www.lacoctelera.com

Livejournal: www.livejournal.com

Movabletype: www.movabletype.org

Planeta de blogs: http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso

Typepad: www.typepad.com

Vox: www.vox.com

Wordpress: <http://wordpress.org>

Sitios para crear Wikis

Mediawiki: www.mediawiki.org

Wikimatrix: www.wikimatrix.org

Educational Wikis:

<http://educationalwikis.wikispaces.com/Examples+of+educational+wikis>

PB Wiki: <http://pbwiki.com>

Wet Paint: <http://wetpaint.com>

Wikispaces: www.wikispaces.com

Sitios de usos educativos de las Wikis

<http://ah-bon-french.wikispaces.com/>

http://en.wikibooks.org/wiki/The_Wrong_Way_To_Learn_Spanish

Sitios de escritura colaborativa

Escribeme: <http://libro.escribeme.org/>

Revista Literatura: <http://www.revistaliteratura.com/>

Schools: http://schools.wikia.com/wiki/High_School_Online_Collaborative_Writing

Sitios sobre Podcasting

<http://www.podcasting-tools.com/>

<http://spanish-podcast.com/>

<http://epnweb.org/>

http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html/

<http://audacity.sourceforge.net>

www.podifier.com

<http://creativecommons.org>

<http://educasting.info/>

<http://learninginhand.com/OurCity/index.html>

<http://www.podcast.es/>

<http://www.shambles.net/pages/learning/infolit/podsoft>

<http://incompetech.com/m/c/royalty-free>

<http://audiomixer-d.oddcast.com/php/ctc>

<http://magnatune.com/>

http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html://poducateme.com/guide/

http://epnweb.org/index.php?request_id=59&openpod=10#anchor10

<http://spanishpodcast.org/podcasts/terrazas.html>

<http://eledelengua.com/?p=16>

<http://www.holliston.k12.ma.us/high/Podcasts/HHSSpanish101.xml>

<http://www.hispanocast.com>

<http://www.radiolinguamedia.com/cbs/www/index.html>

<http://spanishpod.com/lessons/>

<http://notesinspanish.com/>

<http://www.relatame.com/?pag=podcast>

<http://www.teacherspodcast.org/>

<http://www.apple.com/itunes/store/podcasts.html>

Sitios que ofrecen cursos de lenguas

<http://www.myngle.com/>

<http://edufire.com/classes/spanish>

<http://rocketspanishreviewing.com/>

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6

DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

1. Origen y justificación de la investigación: revisión de estudios precedentes

El aumento del interés por la investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas durante las últimas décadas se ha centrado en una amplia gama de aspectos de entre los múltiples que configuran la complejidad de este ámbito científico. Así ha ocurrido también, aunque en menor medida, con el desarrollo de la oralidad en el contexto escolar. En efecto, investigaciones y trabajos de diversos autores han logrado construir teorías, metodologías y propuestas didácticas que permiten llevar a cabo una enseñanza sistemática de las destrezas orales, reconociéndolas como parte fundamental de una actividad del lenguaje potente y mediadora en la comunicación (Reyzabal, 1993; Abascal, 1993; Abascal, Beneito y Valero, 1993; Rodríguez, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Núñez, 2001; Rodríguez 2002; Jaimes, 2005; Vilá, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau y Palou, 2005; Camps, 2005; Palou, Bosch, Carreras, Castanys, Cela, Colomer, Giralt Jové, Olivé, Ripoll y Teixidor, 2005; Lomas, 2006; Nussbaum 2005; Lugarini, 2006 ; Gutiérrez Ríos, 2009).

Por otra parte, la investigación sobre los roles de la tecnología en el aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras no solo continúa creciendo, sino que, además, está expandiendo sus áreas de investigación con el surgimiento de nuevas tecnologías que rápidamente son empleadas como nuevos medios de comunicación y aprendizaje. Además, la investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua se ha visto enriquecida con la fuerza adquirida por el papel del profesor-investigador y el movimiento de la investigación-acción, lo que en inglés se denomina *action research* o *classroom oriented research* (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990; Carr y Kemmis, 1983; Schön, 1983, 1988)¹.

Desde esta perspectiva, los profesores, que tradicionalmente asumían el papel de aplicadores o consumidores de investigaciones, y cuyo quehacer se limitaba a leerlas y poner en práctica sus hallazgos en su aula, se han convertido en profesionales reflexivos de su práctica, capaces de construir significados propios a partir de las investigaciones, o, en el mejor de los casos, en investigadores activos que contribuyen a la tarea investigativa llevando a cabo estudios, a menudo en su propia clase, participando en proyectos colaborativos, y/o cambiando prácticas basándose en evidencias.

Nuestro trabajo se ubica en la línea del movimiento denominado *Classroom oriented research*, pues se trata de una investigación sobre didáctica de la lengua hablada que nace del interés por analizar el impacto y los alcances didácticos que tienen las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo de la competencia oral en la clase de español como lengua extranjera en un curso de la Educación Secundaria Obligatoria en los Estados Unidos de América.

El origen de esta investigación se sitúa en la propia práctica, como resultado de una reflexión sobre la necesidad de generar un trabajo más sistemático y fundamentado sobre el desarrollo de la competencia oral del estudiante americano de español como lengua extranjera, y de enfrentar el reto de facilitar la mejora de las habilidades orales brindando a los aprendices suficiente tiempo de práctica –tanto fuera como dentro del aula– que les permita alcanzar la fluidez mediante la internalización de las estructuras y el logro de un balance entre la fluidez y la corrección, a partir del análisis de elementos teóricos y metodológicos que favorezcan el tratamiento didáctico de esta destreza y, del uso de herramientas y recursos tecnológicos que son parte de su cotidianidad como personas y como estudiantes.

¹ A finales de los sesenta, Elliott sugiere la necesidad de que el profesorado británico se forme a partir de la investigación de la acción educativa, denominada por él *ActionResearch* y traducida al español como *investigación-acción* o *investigación sobre la acción* o *en la acción*, como expone Madrid (1998:15).

Existe una extensa trayectoria investigadora y una amplia comunidad profesional que avalan la eficacia del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y que las incorporan como medio y recurso para fomentar el desarrollo de habilidades sociolingüísticas y culturales, como se evidencia en todo el trabajo producido por la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) o CALL, al que ya hicimos referencia en capítulos anteriores (Blake, 2000; Warshauer 2002; Belz, 2002; Chapelle, 2003; Bangs y Cantos 2004; Fotos y Browne, 2004; Thorne y Payne, 2005; Beaudoin, 2006; Ducate, 2006; Blake, 2007; Blake, 2008; Thomas, 2009; Evans, 2009). Aunque la mayoría de las investigaciones y de la literatura que se ha producido en el campo de la tecnología y las lenguas favorecen el abordaje de competencias como la cultural, intercultural y multicultural, y de habilidades lingüísticas como la lectura y la escritura, no obstante, no existe aún suficiente evidencia sobre el verdadero impacto de las tecnologías en el desarrollo de la competencia oral de los aprendices de lenguas extranjeras, lo cual ha motivado la necesidad de enfocar este trabajo en esa línea.

Ozdener y Satar (2008) organizan las investigaciones en el uso de la Comunicación Mediada por Computador (CMC) de acuerdo con variables específicas de la siguiente manera: (i) *la ansiedad y la participación* estudiada por Warschauer (1996), Pérez (2003) y Roed (2003), cuyos estudios indican que la CMC puede disminuir los niveles de ansiedad en aprendices de lenguas; (ii) *la transferencia de habilidades* de CMC basadas en chat de texto a habilidades lingüísticas orales, como investigan Beauvois (1997) y Tudini (2003), basándose en la hipótesis de que los chat de texto activan los mismos mecanismos cognitivos involucrados en la producción oral; (iii) *los efectos de la comunicación sincrónica y asincrónica* estudiados por Abrahams (2003) quien comparó los efectos de la comunicación sincrónica y asincrónica con respecto a la calidad y la cantidad de lengua producida y no encontró diferencias significativas entre estas dos modalidades, sin embargo otros estudios reportan que la producción de los aprendices es superior en discusiones asincrónicas en línea que en discusiones cara a cara (Wang 2004 y Koory 2003); (iv) *cantidad de lengua producida*, estudios que demuestran que los hablantes que comparten la misma L1 tienden a usar más la lengua objeto en sus interacciones en CMC de texto que en las interacciones cara a cara (González-Lloret, 2003; Chun, 2003); (v) *interacciones entre hablantes nativos y no-nativos*, entre los que se encuentran estudios como los de Lee (2004) que señalan que, aunque los CMC amplían las oportunidades de interacción con hablantes nativos, algunos estudiantes experimentan dificultades y ansiedad de comunicarse debido a discrepancias entre el nivel de dominio de la lengua entre los participantes en la interacción y el temor a cometer errores; (vi) *comunicación de voz*, aunque son limitados los estudios al respecto, investigaciones como la de Hampel y Barber (2003) o la de Hampel y Hauck (2004) evidencian que se logra una participación más activa de los estudiantes en las interacciones CMC, y que las CMC benefician el aprendizaje de lengua facilitando que los

aprendices más tímidos eviten participar en las discusiones y permitiendo que los estudiantes dominantes tomen el control de la conversación.

Darhower (2000), por ejemplo, realizó un trabajo de disertación doctoral sobre la comunicación sincrónica mediada por el ordenador en una clase intermedia de lengua extranjera en el que desde el marco de la teoría sociocultural de Vygostky y del análisis del discurso examina los rasgos de las interacciones sociales de la comunicación sincrónica por computador a través de un estudio realizado en dos clases de español de universidad durante un periodo de nueve semanas. Los resultados de este estudio muestran que la autonomía en el aprendizaje y los comportamientos comunicativos son mayores en ambientes de comunicación sincrónica que en las aulas tradicionales de L2.

Existen otros estudios cuantitativos y de casos con pretensiones similares de validar el uso de herramientas tecnológicas específicas como el *chat* (Sotillo, 2000; Payne, 2002; Tudini, 2003), el *podcast* (Lord, 2008; Travis y Fiona, 2009), el *chatbot* (Fyer y Carpenter, 2006) y otras herramientas *CMC* (*computer mediated communication*) (Thorne y Payne, 2005) como recursos que motivan, facilitan o involucran más al aprendiz en el uso oral de la lengua que aprenden.

Considerando la naturaleza evolutiva y cambiante de la tecnología no es difícil entender que apenas se estén generando estudios que validen el uso de nuevas herramientas en un campo que hasta hace unas décadas apenas ha recibido atención académica como lo es la didáctica de la lengua oral en el aula de lengua extranjera.

Las tecnologías emergen y cambian tan rápidamente que es difícil para los profesores e investigadores estimar el valor pedagógico de estas. Algunas tecnologías de la Web 2.0., por ejemplo, son reemplazadas o sustituidas por otras aún en su fase beta, es decir, de prueba. Por ello, más que centrarnos en la validación de una tecnología específica, el programa de intervención se propone como un ejemplo para el diseño de actividades orales basadas en herramientas digitales de acceso fácil y gratuito que promuevan la interacción oral dentro y fuera del aula y, por ende, mejoren el desarrollo de la competencia oral en aprendices de español como lengua extranjera. Aunque algunas de las herramientas usadas en el programa de intervención, como los *Voicethreads*, ya cuentan con algunas propuestas que resaltan su valor pedagógico en el aprendizaje de lenguas (Bush, 2009; Chen & Yildiz, 2010), no tenemos constancia de la existencia de estudios empíricos que comparen el nivel de eficacia que el uso de recursos tecnológicos como este tiene en el desarrollo de la competencia oral frente a un grupo que trabaja sobre la misma competencia pero usando recursos tradicionales como la interacción cara a cara.

Los estudios que pueden aproximarse a los intereses de la investigación aquí descrita han sido realizados para el aprendizaje de otras lenguas distintas al español, como es el caso del trabajo de Ozdener y Satar (2008) en el que se busca dar respuesta al interrogante de si las tecnologías y la comunicación mediada por el ordenador podrían

ser la solución para superar los retos que enfrentan los profesores de lengua al facilitar la mejora de la competencia oral de los aprendices turcos del inglés. La preparación de los materiales de enseñanza para este estudio se hizo con base en los principios de la enseñanza por tareas y se utilizaron como recursos tecnológicos aplicaciones de chat de voz y tecnologías CMC. La recolección de los datos de la investigación se hizo a través de diferentes vías: las perspectivas de los participantes con respecto a la nueva experiencia en el uso de las TIC y a los tipos de tareas usadas fueron investigadas mediante el uso de cuestionarios abiertos al final de cada sesión; una mirada general del estudio se obtuvo mediante cuestionarios cerrados implementados al final del estudio; y el estudio de la lengua meta en las comunicaciones entre los estudiantes se determinó a través de los registros de comunicación de texto. Cabe señalar que aunque este estudio empírico tiene como objetivo demostrar el impacto del uso de la tecnología en la producción oral de los estudiantes, las variables sobre las que se centra no son de tipo lingüístico en sí mismas sino perceptivo y cognitivo, es decir, de la frecuencia de uso de la lengua objeto en tareas específicas tales como la toma de decisiones, la solución de problemas y la búsqueda de información y en la percepción de los estudiantes sobre las tareas desarrolladas a lo largo del periodo de instrucción. El estudio concluye que la CMC no solo actúa como herramienta para promover la creación de comunidades de aprendizaje, sino que además, puede tener un papel importante en el desarrollo de las habilidades orales en lenguas extranjeras y puede ser un recurso muy valioso como alternativa a las interacciones cara a cara.

Aportaciones como las mencionadas ratifican la necesidad de la investigación en el aula tanto para mejorar la formación del profesorado que la aplica como sus prácticas didácticas en el aula, porque, como propone Stenhouse (1987), la investigación en el aula es una indagación sistemática, planificada y autocrítica que se halla sometida a una crítica pública y a comprobaciones empíricas que permiten la réplica.

2. Objetivos de la investigación

Debido a las dificultades que la investigación-acción puede plantear al ser aplicada como único método de estudio, hemos optado por emplear una metodología ecléctica, que incorpore algunos aspectos del paradigma racional de la investigación de

proceso-producto, así como algunos elementos de lo que Madrid (1998: 22) denomina el *paradigma del pensamiento de los alumnos*², el cual

“[...] pone de relieve la importancia de los preconceptos y conocimientos previos del alumnado, así como su percepción e interpretación de los actos didácticos que ocurren en el aula, la atención dispensada en clase, su estado motivacional para el aprendizaje, sus experiencias afectivas y la incidencia de todos estos factores en el rendimiento escolar.”

Así, a partir de estos presupuestos, considerando la literatura revisada en los capítulos anteriores y los trabajos empíricos realizados hasta el momento, la presente investigación tiene como objetivo principal generar y comprobar la validez del uso de las tecnologías emergentes para promover el desarrollo de la competencia oral en E/LE a través de la puesta en práctica de un programa de intervención didáctica. Para el logro de este objetivo general, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las percepciones de un grupo de estudiantes de secundaria estadounidenses de español como lengua extranjera sobre el desarrollo de la competencia oral y el uso de la tecnología digital.
2. Explorar las aplicaciones didácticas de algunas herramientas tecnológicas para facilitar y extender la práctica oral de los aprendices dentro y fuera del aula de idiomas.
3. Analizar el impacto del uso de herramientas tecnológicas digitales en el desempeño de los estudiantes de español de secundaria en pruebas orales.
4. Dilucidar hasta qué punto y en qué aspectos el uso de herramientas tecnológicas digitales mejora el desempeño oral de los sujetos experimentales.
5. Obtener datos sobre si hay diferencias en el dominio de la lengua oral y de las herramientas tecnológicas asociadas al sexo de los sujetos.

Con este estudio esperamos hacer aportaciones al campo de la didáctica del español como lengua extranjera de la siguiente manera:

- Contribuyendo a un mejor entendimiento de los aspectos implicados en el trabajo sobre lengua oral en el aula de E/LE en secundaria.

² A esos pensamientos o ideas que los estudiantes tienen, Kelly (1963) los denomina “constructos personales”.

- Promoviendo la racionalización en el uso pedagógico y la explotación didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación emergentes.
- Aportando nuevos datos empíricos a la discusión sobre la validez de la incorporación de las herramientas digitales en el currículo de lenguas extranjeras.

3. Tipo de investigación

La investigación que hemos llevado a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación en aprendizajes de lenguas como un estudio analítico basado en un diseño que Nunan (1992) y Dendaluze (1994) describen como *cuasi-experimental*, en el que se desea comprobar los efectos de una intervención específica –en este caso, los efectos del uso de herramientas digitales en el desempeño oral de los aprendices de español como lengua extranjera–, pero sin que los sujetos del estudio hayan sido asignados al azar a los grupos por la investigadora, sino que pertenecen a grupos ya establecidos por la organización escolar en la que se lleva a cabo el estudio. Por otra parte, esta investigación se realiza con pre-test, post-test y grupos intactos, siendo uno de ellos experimental y el otro de control.

Esta investigación es no-paramétrica, puesto que no se cuenta con otras precedentes similares, y combina lo cuantitativo con lo cualitativo en busca de una mayor comprensión del fenómeno estudiado valiéndose para ello de un parámetro intervencionista (Van Lier, 1988). En términos generales, inscribiremos esta investigación dentro del paradigma analítico-nomológico (Nunan, 1992:6), es decir, se trata de un estudio transversal por cuanto contiene los siguientes elementos: diseño cuasi-experimental, datos cuantitativos y análisis estadístico.

Desde la perspectiva de un procedimiento deductivo, comenzamos con una serie de hipótesis que buscamos comprobar mediante un estudio estadístico que consta de un cuestionario previo a la aplicación del programa de intervención y un estudio experimental. Con la encuesta, pretendemos investigar las actitudes y opiniones que la muestra tiene sobre el desarrollo de la competencia oral en la lengua extranjera que aprenden, así como sus actitudes y los usos que hacen de las herramientas y los recursos tecnológicos para el desarrollo de esta competencia. Con el estudio experimental pretendemos controlar las condiciones bajo las cuales la muestra trabaja en el desarrollo de la competencia oral a través del uso de algunas herramientas tecnológicas, tales como los *Voicethreads*, *Audacity*, *Voxopop* y otros recursos digitales y móviles. Por otra parte, se ha optado por combinar estudios intergrupos, comparando los

resultados del grupo experimental y control en las variables estudiadas, e intragrupos, analizando la evolución interna del grupo experimental y del grupo control en cuanto al nivel de los sujetos que lo componen en competencia oral.

4. Contexto del estudio

El estudio se ha realizado en el curso de Español Nivel III de la escuela de secundaria *Etowah High School*, una institución ubicada en la ciudad de Woodstock del Estado de Georgia, en los Estados Unidos de Norteamérica. La calidad de la enseñanza y los resultados en las pruebas de estado han ubicado este centro educativo en los primeros lugares en los ámbitos estatal y nacional. Aunque el programa de lengua extranjera no se considera dentro de las llamadas *core classes* o “clases ejes”, los estudiantes deben cursar al menos dos años consecutivos de una lengua extranjera como parte de los requisitos exigidos por la mayoría de las instituciones de educación superior que ofrecen títulos profesionales y no técnicos.

El programa de español en Etowah permite a los estudiantes avanzar desde el nivel de principiante –o Nivel I– hasta el nivel IV y ofrece cursos específicos para avanzar en el estudio de la lengua, como la clase de “honores”, cuyo currículo es similar a los Niveles I a IV pero donde tanto el vocabulario como la gramática y las habilidades se trabajan de manera más profunda, a un ritmo más acelerado y de forma menos dirigida por parte del maestro y más autónoma por parte del estudiante. Por otro lado, se ofrece la clase de *Advanced Placement (AP)* para los estudiantes que deseen avanzar en las habilidades comunicativas de la lengua y ganar créditos para la universidad pasando una prueba nacional que mide su fluidez y nivel de desempeño comunicativo oral y escrito. Finalmente, el programa de español ofrece una clase para nativos hablantes y aprendices de la lengua por herencia, enfocada a mejorar la comunicación oral y escrita, así como a adquirir conocimientos culturales que afiancen las raíces étnicas y culturales de los estudiantes.

Como docente de esta institución escolar, decidí llevar a cabo la investigación con dos de las grupos del “Nivel III honores”, en clases impartidas a lo largo de un trimestre en el año escolar 2011-2012, tomando como base el currículo establecido tanto a nivel estatal como nacional, pero como una propuesta de intervención en el desarrollo de la habilidad oral de los aprendices a través del uso de herramientas tecnológicas. Por tratarse de una investigación para intereses particulares y no institucionales que involucraba a menores de edad, el centro educativo exige la comunicación y aprobación tanto de los administrativos del centro como de los estudiantes y de sus padres. Para ello, una vez aprobada la realización del estudio por parte del director del instituto y

establecidas algunas condiciones de confidencialidad sobre de la identidad de los participantes, se habló con los estudiantes sobre los objetivos de la investigación y los mecanismos para la implementación del programa de intervención y posteriormente se envió una carta a los padres solicitando su consentimiento para que sus hijos pudieran participar en él. Cumplidos los requisitos en su totalidad, se procedió a dar inicio a la primera fase del estudio: la encuesta de percepción de los estudiantes.

5. Hipótesis de investigación

A la vista de los factores hasta ahora expuestos –estudios previos sobre el tema, objetivos, tipo de investigación y contexto– podemos proceder a la formulación de las hipótesis de esta investigación que, para mayor claridad, hemos organizado en cuatro núcleos, a saber:

I. Hipótesis referidas al estudio intergrupos: comparación entre los grupos experimental y control respecto del nivel de competencia oral, antes y después del desarrollo del programa de intervención didáctica basado en herramientas tecnológicas (TIC).

- Hipótesis general

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la *competencia oral* en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

- Hipótesis para cada una de las categorías de la competencia oral

a) Referida a la *comprensión oral*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la *comprensión oral* (entendida como capacidad para comprender lo que se les pregunta) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las tecnologías tecnológicas.

b) Referida a la *coherencia discursiva*

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de*

la competencia oral basado en TIC mejoran en el transcurso del desarrollo del programa la *coherencia discursiva oral (comprehensibility)*, entendida como la capacidad de comunicarse oralmente con suficiente corrección de tal manera que el interlocutor entiende la mayor parte de lo que se dice, en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

c) Referida a la *pronunciación y fluidez*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *pronunciación y la fluidez* (entendidas como la capacidad para hablar de manera fluida sin muchas pausas, silencios y titubeos) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

d) Referida a la *corrección gramatical*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran su habilidad comprender y elaborar enunciados con mayor *corrección gramatical* (entendida el control de estructuras básicas, como el uso del presente, pasado y futuro y de algunas estructuras complejas como el subjuntivo) en mayor proporción que aquellos estudiantes que no usan las herramientas tecnológicas.

e) Referida al *vocabulario y a las estrategias de comunicación*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del *vocabulario y las estrategias comunicativas* (entendidas como la capacidad para usar el léxico amplio y adecuado al tema; uso de circunloquios para cubrir vacíos de léxico, y de sinónimos para no repetir palabras; como deducción del significado del léxico desconocido) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

f) Hipótesis referidas a la *adecuación social y cultural*

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la *adecuación a la situación del discurso y al interlocutor* (entendida como el uso de expresiones idiomáticas y de cortesía, el uso de gestos y lenguaje corporal ajustadas al nivel de formalidad elegido, y ajuste entre registro lingüístico seleccionado y la capacidad del

receptor) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

II. Hipótesis referidas al estudio intragrupos. Comparación del desempeño de los sujetos del grupo experimental y del grupo control antes y después de la implementación del programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC.

- Hipótesis general

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la *competencia discursiva oral* después de la implementación del programa de intervención.

- Hipótesis para cada una de las categorías de la competencia oral:

a) Referida a la *comprensión oral*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *comprensión oral* después de la implementación del programa de intervención.

b) Referida a la *coherencia discursiva oral*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *coherencia discursiva oral* después de la implementación del programa de intervención.

c) Referida a la *pronunciación y fluidez*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *pronunciación y la fluidez* después de la implementación del programa de intervención.

d) Referida a la *corrección gramatical*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *corrección gramatical* después de la implementación del programa de intervención.

e) Referida al *vocabulario* y a las *estrategias comunicativas*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del *vocabulario y las estrategias comunicativas* después de la implementación del programa de intervención.

f) Referida a la *adecuación social y cultural*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *adecuación social y cultural* después de la implementación del programa de intervención.

III. Hipótesis referidas al potencial de las herramientas digitales para el mejoramiento del desempeño de los alumnos en pruebas orales convencionales.

III. 1. Hipótesis referidas al estudio intergrupos

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* tienen un mejor desempeño en las pruebas orales convencionales que aquellos que no siguen el programa.

III.2. Hipótesis referidas al estudio intragrupos

- Hipótesis general:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* tienen un mejor desempeño en las pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- Hipótesis para cada una de las categorías de la competencia oral:

a) Referida a la comprensión oral.

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *comprensión oral*

mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

b) Referida a la coherencia discursiva oral.

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *coherencia discursiva oral* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

c) Referida a la pronunciación y la fluidez.

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *pronunciación y fluidez* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

d) Referida a la corrección gramatical.

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *corrección gramatical* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

e) Referida al vocabulario y a las estrategias comunicativas.

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *vocabulario y estrategias comunicativas* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

f) Referida a la adecuación social y cultural

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *adecuación social y cultural* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

V. Hipótesis referidas a la influencia de las variables intervinientes en los resultados de las variables dependientes

Existen diferencias en el desempeño en pruebas orales a favor de los alumnos y las alumnas de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica par el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC*.

6. Sujetos experimentales

Para la presente investigación se contó con la participación de 70 sujetos (n=70) de la escuela secundaria de Etowah High School (EHS) inscritos en la clase de español nivel III impartida por la investigadora y a la que la mayoría de ellos han accedido después de haber cursados los niveles I y II. Debido al bagaje lingüístico con el que los estudiantes llegan a este curso, el nivel de competencia asignado por el programa de lenguas extranjeras de EHS al inicio del curso es el correspondiente al Intermedio bajo en la escala de desempeño del *American Council of the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) y se espera que al final del curso los estudiantes muestren un desempeño comunicativo aproximado al nivel intermedio-medio.

Aunque los sujetos de la muestra no fueron seleccionados a propósito, tampoco lo fueron al azar, ya que se encontraban organizados en dos grupos diferentes (asignados a la investigadora como docente) antes de iniciar el estudio. La muestra ha sido seleccionada de acuerdo con un tipo de muestreo no probabilístico causal en el que el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos. Sin embargo, procedimos a asignar de manera aleatoria a cada grupo una de las condiciones de trabajo incluidas en la investigación. Los grupos fueron organizados así:

- 1) Grupo Experimental (GE): Con este grupo se implementó el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral a través del uso de la tecnología,
- 2) Grupo Control (GC) con el que se desarrolló el mismo programa pero con actividades basadas en recursos tradicionales, la mayoría sugeridos por el libro de texto adoptado para el nivel III de la clase de español u otros recursos no tecnológicos.

La muestra queda distribuida de la siguiente manera:

GRUPOS PARTICIPANTES	GRUPO EXPERIMENTAL (GE)	GRUPO CONTROL (GC)	TOTAL PARTICIPANTES
N.º y porcentaje	N= 28 (49/1%)	N=29 (50.9%)	N=57 (100.0%)

Figura 29: Tabla de distribución de los sujetos participantes según los grupos considerados

Otras informaciones adicionales de la muestra relativas a las variantes establecidas como intervinientes se pueden observar en la siguiente tabla que constituye la figura 30:

SUJETOS PARTICIPANTES		NÚMERO DE PARTICIPANTES (N)	PORCENTAJE
<i>Grupo</i>	Grupo experimental	N=28	49.1%
	Grupo control	N=29	50.9%
<i>Edad</i>	15 años	N=15	26.3%
	16 años	N=29	50.9%
	17 años	N=8	14.0%
	18 años	N=5	8.8%
<i>Sexo</i>	Hombres	N=20	64.9%
	Mujeres	N=37	35.1%
<i>Nivel de español</i>	Nivel III	N=57	100.0%
<i>Programa</i>	Regular	-----	-----
	De honores	N=57	100.0%
<i>Tiempo aprendiendo español</i>	3 años	N=49	86.0%
	4 años	N=2	3.5%
	5 + años	-----	-----
	Desde escuela elemental	N=5	8.8%
	Otra	N=1	1.8%
<i>Lenguas hablada en casa</i>	Inglés	N=54	94.7%
	Español	-----	-----
	Otra	N=3	5.3%
<i>Uso del español fuera de casa o la escuela</i>	Sí	N=11	19.3%
	No	N=46	80.7%
<i>Ordenador en casa</i>	Sí	N=56	98.2%
	No	N=1	1.8%
<i>Acceso a Internet en casa</i>	Sí	N=57	100/0%
	No	-----	-----

Figura 30: Tabla con la información adicional recogida sobre los sujetos participantes

7. Proceso y fases

En cuanto al diseño del proceso de recolección y análisis de la información, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. La elaboración y aplicación de un cuestionario para recoger información previa acerca de las ideas de los estudiantes sobre el desarrollo de la competencia oral y sobre sus percepciones y hábitos en relación con el uso de la tecnología digital en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE).³
2. El diseño de un proceso de instrucción sobre las destrezas orales en un tipo de texto oral: la entrevista de trabajo, la cual se puso en práctica con los dos grupos, experimental y control.
3. La puesta en práctica de las actividades de comprensión y expresión orales a través del uso de herramientas tecnológicas en el grupo experimental y a través de prácticas tradicionales con el grupo control, como ejercitaciones de los contenidos vistos en el proceso de instrucción.
4. La recogida y análisis de los datos, seguida de la elaboración de los correspondientes informes de investigación.

Este proceso global se ha articulado en tres fases complementarias claramente diferenciadas:

FASE I: Estudio perceptual de las reacciones de los estudiantes ante el desarrollo de la competencia oral y el uso de la tecnología digital en el aula de ELE. En esta fase se han llevado a cabo las siguientes acciones:

- 1) Realización de un cuestionario para los estudiantes.
- 2) Diseño del material de instrucción sobre el género discursivo elegido: la entrevista.
- 3) Selección de las categorías para el modelo de competencia discursiva oral utilizando como base el modelo propuesto por Núñez (2003) y organizado según los lineamientos de ACTFL, en el que se definen y distinguen categorías y

³De acuerdo con Madrid (1998:27):

“El *cuestionario* o *encuesta* es quizás el instrumento de recogida de datos más usado en investigación educativa (véase Cohen y Manion, 1989/90; Fox, 1981). Es útil para explorar las condiciones bajo las cuales se realiza la enseñanza y se produce el aprendizaje bajo el punto de vista del profesorado y del alumnado encuestado. También nos informa sobre determinadas creencias y opiniones que constituyen la esencia del pensamiento de profesores y alumnos. Partiendo de estas opiniones, podemos encontrar normas y patrones que se repiten sistemáticamente en relación con determinados contextos de aula. Finalmente, se pueden establecer las relaciones y correlaciones que existen entre los datos obtenidos.”

subcategorías de la competencia discursiva oral en L1 que se han adaptado, en este caso, al contexto de enseñanza del español como lengua extranjera en los Estados Unidos.

4) Elaboración de las escalas correspondientes de valoración de las categorías y subcategorías del modelo seleccionado con el fin de conocer en detalle el impacto del uso de las TIC en el desempeño discursivo de los aprendices.

FASE II: Recolección de la información con el fin de investigar si el uso de algunas herramientas digitales conlleva mejoras significativas de la comprensión y la expresión orales. Para ello, hemos llevado a cabo las siguientes acciones:

5) Aplicación del cuestionario tanto al grupo control como al grupo experimental.

6) Realización del pre-test a los grupos experimental y control.

7) Proceso de instrucción mediante actividades de práctica para el desarrollo de las competencias léxico-gramatical, comprensión auditiva y expresión oral, en los grupos experimental y control.

8) Seguimiento y evaluación del desarrollo de las habilidades anteriormente descritas mediante ejercicios y pruebas formativas siguiendo las categorías y subcategorías del modelo de competencia discursiva oral.

9) Realización de la entrevista oral como post-test (evaluación sumativa) para medir el progreso en el desempeño oral de los estudiantes y el impacto que el uso de las tecnologías haya podido tener en los resultados obtenidos.

FASE III. Recopilación, tratamiento y análisis de datos para elaborar las conclusiones y la prospectiva investigadora pertinentes.

10) Análisis de los resultados del cuestionario de percepción de los estudiantes.

11) Análisis de los resultados obtenidos en la entrevista oral por el grupo experimental y por el grupo control (estudio intragrupos).

12) Comparación de los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental (estudio intergrupos).

13) Redacción del informe final de investigación sobre el impacto del uso de las TIC en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

14) Identificación de prospectivas de investigación que se abren sobre el tema.

8. Variables e instrumentos de investigación utilizados

En nuestra investigación se han definido y utilizado tres tipos de variables: *extrañas o intervinientes, dependientes e independiente.*

8.1. Variables extrañas o intervinientes

Son aquéllas que pueden atentar contra la validez interna de la investigación, ya que pueden incidir en los resultados finales debido a sus efectos no controlados. En este caso se han considerado las siguientes:

- (A) *Grupo*
- (B) *Sexo*
- (C) *Edad*
- (D) *Lenguas habladas en casa*
- (E) *Uso del español fuera de la casa y la escuela*
- (F) *Acceso a ordenador e internet*
- (G) *Posesión de teléfono móvil*
- (H) *Promedio en la clase de español*
- (I) *Promedio general de la clase en el primer semestre académico*
- (J) *Desempeño en pruebas orales*

Las variables intervinientes que se han tenido en cuenta en esta investigación y los instrumentos utilizados para su valoración han sido los que se muestran a continuación:

VARIABLES INTERVINIENTES	INSTRUMENTOS
<i>Grupo</i>	Libro electrónico de calificación ASPEN ⁴
<i>Sexo</i>	Libro electrónico de calificación ASPEN
<i>Edad</i>	Libro electrónico de calificación ASPEN
<i>Lenguas habladas en casa</i>	Cuestionario de percepción
<i>Uso del español fuera de la casa y la escuela</i>	Cuestionario de percepción
<i>Acceso a ordenador e internet</i>	Cuestionario de percepción
<i>Posesión de teléfono móvil</i>	Cuestionario de percepción
<i>Promedio en la clase de español</i>	Libro electrónico de calificación ASPEN
<i>Promedio general de la clase en el primer semestre académico</i>	Libro electrónico de calificación ASPEN
<i>Desempeño en pruebas orales</i>	Libro electrónico de calificación ASPEN

Figura 31: Variables intervinientes e instrumentos utilizados para medirlas

De acuerdo con las variables intervinientes y la distribución de los sujetos participantes en los grupos Experimental y Control, la muestra queda descrita como se aprecia en la siguiente tabla:

VARIABLES INTERVINIENTES	GRUPO	GE (N=28)	GC (N=29)
<i>Sexo</i>	Hombre	N=8 (28.6%)	N=12 (41.4%)
	Mujer	N=20 (71.4%)	N= 17 (58.6%)
<i>Edad</i>	14	-----	-----
	15	N=11 (39.3%)	N=4 (13.8%)

⁴ASPEN es el Sistema de información del Estudiante usado en el condado escolar de Cherokee a través del cual se administra toda la información académica y demográfica de los estudiantes. Un ejemplo del informe de calificaciones se incluye en el apartado Anexos de este capítulo.

	16	N=10 (35.7%)	N=19 (65.5%)
	17	N=3 (10.7%)	N=5 (17.2%)
	18	N=4 (14.3%)	N=1 (3.4%)
<i>Tiempo aprendiendo español</i>	3 años	N=23 (82.1%)	N=26 (89.7%)
	4 años	-----	N=2 (6.9%)
	5 o más años	-----	-----
	Desde escuela elemental	N=5 (17.9%)	N=0 (0.0%)
	Otra	-----	-----
<i>Lenguas habladas en casa</i>	Inglés	N=25 (89.3%)	N=29 (100.0%)
	Español	-----	-----
	Otras	N=3 (10.7%)	N=0 (0.0%)
<i>Uso del español fuera de casa y la escuela</i>	Sí	N=6 (21.4%)	N=5 (17.2%)
	NO	N=22 (78.6%)	N=24 (82.8%)
<i>Ordenador en casa</i>	Sí	N=27 (96.4%)	N=29 (100.0%)
	NO	N=1 (3.6%)	N=0 (0.0%)
<i>Acceso a internet en casa</i>	Sí	N=28 (100.0%)	N=29 (100.0%)
	NO	-----	-----
<i>Posee teléfono móvil</i>	Sí	N=28 (100.0%)	N=29 (100.0%)
	NO	-----	-----
II. INFORMACIÓN ACADÉMICA Y DE RENDIMIENTO			
Variables intervinientes		GE (N=28)	GC (N=29)
<i>Promedio de los participantes</i>	A+ 95-100 (Sobresaliente)	N=9 (32.1%)	N=13 (44.8%)

<i>en la clase de español</i>	A- 90-94 (Notable)	N=14 (50.0%)	N=11 (37.9%)
	B+ 85-89 (Muy Bueno)	N=1(3.6%)	N=4 (13.4%)
	B- 80-84 (Bueno)	N=2(7.1%)	N=1 (3.4%)
	C (70-79) (Aprobado)	N=2(7.1%)	-----
	D (65-69) (Insuficiente)	-----	-----
	F (64-) (Muy deficiente)	-----	-----
<i>Promedio de la clase</i>	Semestre 1	92.4	91.0
<i>Desempeño de los grupos en pruebas orales similares</i>	Prueba oral: <i>Conversación en el aeropuerto</i>	Media: 93.0	Media: 91.6
	Prueba oral: <i>Reservando una habitación</i>	Media: 91.7	Media: 93.8

Figura 32: Tabla descriptiva de los sujetos de investigación en relación con las variables intervinientes

Además de la variable *Grupo*, que ya ha quedado explicada, los motivos para seleccionar las demás variables intervinientes se exponen a continuación.

(A) Sexo. Se ha considerado como variable interviniente el sexo de los sujetos (hombre o mujer) ya que en algunos estudios referidos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas aparecen diferencias por sexo.

(B) Edad. La edad que tienen los sujetos también se ha considerado variable interviniente, ya que puede influir en el desarrollo de la lengua oral. No obstante, conviene señalar que la muestra es bastante homogénea, ya que algo más del 75% de los sujetos tiene 15-16 años.

(C) Lenguas habladas en casa. Hemos considerado necesario recoger esta información de la muestra, en primer lugar, para determinar que ningún sujeto de la

muestra tuviera el español como L1 o presentara características de diglosia entre el español y el inglés. Por otra parte, se ha considerado como variable interviniente controlada pues, como algunos estudios demuestran, el bilingüismo precoz puede facilitar el aprendizaje posterior de otras lenguas (Hegège, 1996), y desarrolla capacidades de abstracción, interacción entre las capacidades lingüísticas y culturales, competencia en el tratamiento de la información, mejora la capacidad de escuchar y la atención, mejora la capacidad para comparar y comparar dos sistemas lingüísticos, y otras habilidades de pensamiento de alto nivel (Duverger, 1995). Consideramos que esta variable podría incidir tanto en el aprendizaje de vocabulario y formas lingüísticas gramaticales como en el rendimiento oral de los aprendices. Sin embargo, el número de sujetos de la muestra que expresaron hablar otras lenguas en casa es tan bajo (N=3), que optamos por no excluirlas del programa de intervención.

(D) Uso del español fuera de casa y de la escuela. Se ha considerado como variable interviniente puesto que la práctica de la lengua meta fuera de contextos escolares pudiera incidir de manera concreta en las destrezas de la comunicación oral por cuanto representa mayor exposición a la lengua meta y más oportunidades de uso.

(E y F) Ordenador en casa, acceso a internet y teléfono móvil. Tener acceso a la tecnología fuera de la escuela permite maximizar la exposición y adquisición de insumos lingüísticos, así como el desarrollo de competencias informáticas que facilitan el uso de los recursos tecnológicos en beneficio de la práctica y el aprendizaje de lenguas. En este caso es necesario que los sujetos del grupo experimental tengan acceso a los recursos tecnológicos en casa para el desarrollo exitoso del programa y puedan manipular el material y las herramientas digitales sin mayores dificultades por cuanto poseen una competencia digital desarrollada.

(G) Promedio en la clase de español. El rendimiento académico a lo largo del curso de Español III ha sido otra de las variables intervinientes controladas pues partimos de la premisa de que, en principio, los estudiantes que a lo largo de todo el curso han rendido más, mostrarán igualmente este patrón de rendimiento en las actividades propuestas en el programa de intervención y, en concreto, en las actividades de lengua oral.

(H) Promedio general de la clase durante el primer semestre académico. Típicamente y de acuerdo con la experiencia docente de la investigadora, las clases no presentan una mayor variación en su desempeño académico entre el primer y el segundo semestre, lo cual permite predecir que la clase se comportará de manera similar en el segundo semestre en el que se llevará a cabo la investigación.

(I) Desempeño en pruebas orales. Se ha tenido también en cuenta como variable interviniente el desempeño de los estudiantes en otras actividades y pruebas orales similares en tanto que pueden permitirnos entender su desempeño en las actividades y pruebas aplicadas durante el programa de intervención.

Puesto que la muestra en general presentó características de homogeneidad en las variables extrañas o intervinientes, no empleamos criterios de inclusión o exclusión de sujetos en el estudio.

8.2. Las variables dependientes

Son aquellas sobre las que influye la aplicación y el desarrollo del programa de intervención. Se han considerado el mismo tipo de variables dependientes, según trate del estudio intergrupos (comparación de los resultados obtenidos por el Grupo Experimental y por el Grupo Control) o el estudio intragrupos (resultados obtenidos por el Grupo Experimental y por el Grupo Control al principio de la investigación y al final del desarrollo de la misma). Las variables dependientes que se han considerado para este estudio constituyen el referente de evaluación del desarrollo de la competencia discursiva oral de los sujetos implicados en el desarrollo del programa de intervención, y son las que se recogen en el instrumento o escala de observación de la competencia discursiva que se explica en el apartado siguiente de instrumentos de medida. Las variables consideradas para este estudio son las siguientes:

- (A) *Comprensión (comprehension)*
- (B) *Coherencia discursiva (comprehensibility)*
- (C) *Pronunciación y fluidez (pronunciation and fluency)*
- (D) *Corrección gramatical (grammar accuracy)*
- (E) *Vocabulario y estrategias comunicativas (vocabulary usage)*
- (F) *Adecuación social y cultural (social and cultural accuracy)*

8.3. La variable independiente

Es la que se manipula para producir efectos en otras (VD). En nuestro caso, son los recursos tecnológicos y las herramientas digitales utilizados para implementar el programa de intervención didáctica a saber: *Voicethreads*, *Audacity*, *Voxopop*, *Conjuguemos.com*, *Wordplay.com*, *Quia* y *Quizlet*⁵ entre otras. Sin embargo, antes de

⁵Estas herramientas han sido explicadas en el capítulo 5 y se resumen así:

Voicethread: Los voicethreads o hilos de conversación son herramientas digitales que permiten llevar a cabo conversaciones mediante el uso de diferentes medios.

Audacity: Un generador, editor y mezclador de audios para sistemas operativos Windows.

esto se ha considerado necesario explorar las percepciones que los sujetos involucrados en el estudio tienen sobre cuatro aspectos relacionados con la investigación:

- a. el estudio del español como lengua extranjera,
- b. el desarrollo de la competencia comunicativa oral,
- c. el uso de las tecnologías digitales para el aprendizaje de lenguas, y
- d. el uso de las tecnologías digitales para la práctica y la evaluación de la expresión y la comprensión orales.

Para llevar a cabo el estudio de los aspectos arriba mencionados, se ha diseñado un cuestionario de percepciones del alumnado que se describe en el apartado siguiente.

8.4. Listado del total de las variables y denominaciones abreviadas

El listado total de variables consideradas en la investigación, junto con la denominación que se le ha dado a cada una para su procesamiento informático y con el que suelen aparecer en los capítulos en los que se exponen los análisis y comentarios sobre los resultados se incluye a continuación:

1) Variables intervinientes

GRUPO: Grupo

SEXO: Sexo

PROMEDIO: Promedio de los participantes en la clase de español

PROMCLASE: Promedio de la clase

TIEMESP: Tiempo estudiando español

IDIOMCAS: Lenguas habladas en casa

CONTEESP: Contacto con el español fuera de la escuela

ORDECSA: Ordenador en casa

INTERCSA: Acceso a Internet en casa

TMÓVIL: Tiene teléfono móvil

Voxopop: Es una plataforma web que permite generar grupos de conversación, es decir, un tablero de mensajes o foro que usa la voz en lugar del texto.

Conjugemos.com: Sitio web para la práctica de conjugación verbal

Wordplay: Plataforma web para la práctica de vocabulario y pronunciación.

Quía: Plataforma de contenido que permite crear actividades de práctica interactiva y compartirlas.

Quizlet: Plataforma web para crear y compartir tarjetas interactivas de vocabulario y generar ejercicios de práctica con ellas.

2) Variables dependientes en el pretest

PRECOMP: Comprensión oral en el pretest

PRECOHER: Coherencia oral en el pretest

PREPROFLU: Pronunciación y fluidez en el pretest

PREGRAM: Corrección gramatical en el pretest

PREVOCAB: Vocabulario y estrategias comunicativas en el pretest

PREADEC: Adecuación social y cultural en el pretest

PRSUMA: Media total del pretest

3) Variables dependientes en el postest

POSCOMP: Comprensión oral en el postest

POSCOHER: Coherencia oral en el postest

POSPROFLU: Pronunciación y fluidez en el postest

POSGRAM: Corrección gramatical en el postest

POSVOCAB: Vocabulario y estrategias comunicativas en el postest

POSADEC: Adecuación social y cultural en el postest

POSUMA: Media total del postest

9. Instrumentos de recolección de datos y escalas de medición de variables

9.1. Variables intervinientes y variables independientes: cuestionario para recoger información sobre usos y percepciones del alumnado ante las herramientas tecnológicas

La aplicación del cuestionario tiene objetivo recoger datos respecto de algunas de las variables intervinientes⁶ y obtener información sobre la actitud y la motivación de los sujetos del estudio ante el uso de la tecnología dentro y fuera de la clase de lenguas, que puede ser indicativa tanto para el estudio como para el profesor de la incidencia de algunos aspectos no lingüísticos en el desempeño de los estudiantes y, por otra parte, del valor pedagógico que éstos asignan a las tareas y los recursos empleados en la clase de lengua, de manera concreta, a aquellas tareas que tienen como base herramientas tecnológicas.

⁶Vid. *supra* apartado 8 de este mismo capítulo.

9.1.1. Objetivos y diseño del cuestionario inicial

Las preguntas del cuestionario han sido diseñadas de acuerdo con los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta la población a estudiar, las circunstancias de la aplicación y las características del software utilizado. Se han utilizado preguntas de distinto tipo: dicotómicas que dan sólo opción a dos respuestas del tipo sí/no; cerradas politómicas o categorizadas en las que el encuestado debe seleccionar diferentes respuestas; numéricas y una pregunta abierta al final de la encuesta.

Los tres objetivos globales propuestos para el cuestionario se presentan a continuación, desglosados en otros menores:

- **Objetivo 1:** Referido a la motivación para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera y a las actividades didácticas que prefieren los sujetos experimentales. Opinión de los estudiantes sobre las razones y motivos personales que los mueven a estudiar la lengua extranjera y sobre sus preferencias en cuanto a actividades de clase.

1.1) Motivaciones del alumnado para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE).

1.2) Autonomía y compromiso del alumnado con su aprendizaje.

1.3) Preferencias por actividades de expresión e interacción orales.

1.4) Preferencias por actividades de comprensión oral.

- **Objetivo 2:** Referido al desarrollo de la competencia oral en ELE.

2.1) Opinión del alumnado sobre la importancia de las habilidades comunicativas.

2.2) Habilidades más trabajadas en casa.

2.3) Opinión del alumnado sobre el grado de dificultad de algunos componentes de las destrezas orales.

2.4) Participación en actividades orales en clase.

2.5) Nivel de competencia oral del alumnado.

- **Objetivo 3:** Referido a las percepciones del alumnado sobre el uso de las tecnologías digitales para la práctica y evaluación de la competencia oral en clase de ELE.

3.1) Opiniones sobre el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia oral en ELE.

3.2) Grado de conocimiento y uso de recursos tecnológicos por parte de los sujetos participantes.

3.3) *Opinión sobre el uso de herramientas digitales para la evaluación de la competencia oral.*

3.4) *Opinión del alumnado sobre el valor didáctico del uso de herramientas digitales en la clase de ELE.*

Con el fin de aumentar el grado de validez y fiabilidad en las respuestas de los estudiantes, el cuestionario no requiere ninguna identificación personal por parte del encuestado, además ha sido cumplimentado en-línea, con lo que el alumno se siente más confiado en que sus respuestas no sean identificadas directamente con él. El acceso al cuestionario puede hacerse a través del siguiente enlace:

<http://freeonlinesurveys.com/rendersurvey.asp?sid=9gd2uczjrxlx3o81034635>

9.1.2. Diseño del cuestionario

A partir de la valoración y de la retroalimentación de los estudiantes y del análisis de las pruebas de validez y fiabilidad, se procedió a hacer los arreglos finales del cuestionario y a su aplicación a los sujetos de la investigación. A continuación presentamos una versión resumida y comentada del instrumento y en los anexos se encuentra la versión en papel extraída del cuestionario en línea.

Se compone de cinco bloques estructurales relativos a los objetivos para los que ha sido diseñado este instrumento:

- I. INFORMACIÓN SOBRE CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS SUJETOS EXPERIMENTALES. Compuesto por 9 preguntas (1 a 9).
- II. INFORMACIÓN SOBRE EL ACCESO A LA TECNOLOGÍA DE LOS SUJETOS EXPERIMENTALES. Conformado por 5 preguntas (10 a 14).
- III. MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL, RENDIMIENTO Y PREFERENCIAS DIDÁCTICAS. Compuesto por 6 preguntas (15 a 20).
- IV. COMPETENCIA EN LENGUA ORAL. Lo integran 5 cuestiones (21 a 24).
- V. USO DE LAS TECNOLOGÍAS PARA LA PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES. Conformado por 4 cuestiones (25 a 28).

Los bloques I y II se orientan a recabar información de los sujetos estudiados sobre dos grandes aspectos: I) Datos personales y académicos, y II) acceso a la tecnología y rendimiento escolar.

I. CUESTIONES REFERIDAS A LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS SUJETOS EXPERIMENTALES
<p>1. Edad: Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1)14;2) 15; 3) 16; 4) 17; 5) 18</p>
<p>2. Sexo: Variable cualitativa nominal y dicotómica. Se han asignado los siguientes valores: 1) Mujer; 2) Varón</p>
<p>3. Tipo de centro. Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores:1) Pública; 2)Privada</p>
<p>4. Clase de español. Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1) Español I; 2) Español II; 3) Español III.</p>
<p>5. Nivel y período: Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores:1) SP3 Periodo 4; 2) SP3 Periodo 6</p>
<p>6. Tipo de programa: Variable cualitativa nominal y dicotómica. Se han asignado los siguientes valores: 1) Regular; 2) Honores</p>
<p>7. Tiempo estudiando español: Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1) 3 años; 2) 4 años; 3) 5 años o más; 4) Desde la escuela elemental; 5) Otro</p>
<p>8. Idiomas hablados en casa: Variable cualitativa nominal Se han asignado los siguiente valores: 1) Inglés; 2) Español; 3) Otro</p>
<p>9. Uso del español fuera de clase y de casa: Variable cualitativa nominal y dicotómica Se han asignado los siguientes valores: 1) Sí; 2) No</p>

<p>II. CUESTIONES RELATIVAS AL ACCESO A LA TECNOLOGÍA POR PARTE DE LOS SUJETOS EXPERIMENTALES</p> <p>Variable cualitativa nominal.</p> <p>Se han asignado los siguientes valores: 1) acceso al ordenador en casa; 2) conexión a internet; 3) uso del móvil. Para medir estos valores se ha usado la escala bipolar de tipo sí/no.</p>
10. Ordenador en casa
11. Acceso a internet en casa
12. Teléfono móvil
13. Móvil con aplicaciones
14. Uso del teléfono móvil

Con las cuestiones incluidas en estos dos grupos estructurales se pretende mostrar que los sujetos pertenecientes al grupo experimental (SP3 Período 6) y al grupo control (SP3 Período 4) poseen características muy parecidas. En muestras escolares la información sobre el rendimiento de los alumnos interesa con frecuencia para verificar su relación con otras variables (como actitudes y motivaciones) que se miden en las preguntas e ítems subsiguientes.

El siguiente grupo de preguntas, el III, pretende buscar información con respecto a las motivaciones que tienen los alumnos para el aprendizaje del español como lengua extranjera, sobre su rendimiento escolar y sobre sus preferencias en relación con las actividades de práctica tanto de la comprensión como de la expresión orales. Para las preguntas cerradas se empleó una escala de tipo *Likert* con un rango de cuatro puntuaciones que van de 1 a 4.

III. CUESTIONES REFERIDAS AL RENDIMIENTO, LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y A PREFERENCIAS DIDÁCTICAS				
15. Nota media en Español Variable cualitativa ordinal. Se han asignado los siguientes valores: 1) Sobresaliente (95-100); 2) Notable (90-94); 3) Muy bueno (85-89); 4) Bueno (80-84); 5) Aprobado (70-79); 6) insuficiente (65-69); 7) Muy deficiente (64 -).				
16. ¿Cuáles son las razones por las que estás estudiando español como lengua extranjera? Marca las siguientes según tus intereses.				
	1 Muy importante	2 Importante	3 Poco importante	4 Nada importante
a. Porque es un requisito de grado				
b. Porque las universidades en las que quiero estudiar exigen tres o más años de un idioma extranjero.				
c. Porque quiero tener un título o énfasis en español en la universidad.				
d. Para estudiar en el exterior.				
e. Porque quiero viajar a países de habla hispana.				
f. Porque deseo comunicarme con amigos y familiares que hablan español.				

g. Porque quiero vivir en un país de habla hispana.				
h. Para aumentar las oportunidades de empleo.				
i. Porque quiero comprender programas de televisión y de otros medios en español.				
j. Porque verdaderamente me interesan la cultura hispana y el español.				
k. Porque puedo obtener una A fácilmente y mejorar mi promedio ponderado GPA).				
l. Porque mis padres quieren que yo estudie una lengua extranjera.				
m. Porque quiero ser bilingüe.				

La siguiente pregunta valora el grado de autonomía y compromiso del estudiante con su aprendizaje.

17. ¿Con qué frecuencia te ocurre lo siguiente en tu clase de español?				
	1 Siempre	2 Algunas veces	3 Rara vez	4 Nunca
a. Debido a que soy tímido/a trato de evitar hablar ante mis compañeros/as de clase.				
b. En la clase de español suelo ser abierto, sociable y extrovertido.				
c. Participo activamente en las actividades de clase.				
d. Me esfuerzo por conseguir una buena nota en clase.				
e. Además del trabajo en clase y la tarea, dedico más tiempo a la práctica del idioma.				
f. En clase, en situaciones de incomprensión, desorientación, confusión, ambigüedad, frustración y angustia, reacciono con paciencia, tolerancia, aguante y				

buen sentido del humor.				
g. En mi clase de español me siento nervioso/a, tenso/a, asustado/a, cohibido/a, con ansiedad.				

Las cuestiones 18, 19 y 20 abordan las preferencias de los estudiantes por las habilidades comunicativas y por las actividades destinadas a promover la destreza oral. Para medir la opinión de los encuestados se ha utilizado la escala de *Likert* de intensidad.

18. Expresa tus preferencias por las siguientes actividades de clase.						
	1 Me gusta mucho	2 Me gusta	3 Neutral	4 No me gusta	5 No me gusta nada	N/A
a. Escuchar música y cantar.						
b. Ver videos.						
c. Tener diálogos libres con un compañero/a sobre un tema específico.						
d. Compartir ideas en grupo.						
e. Debates en clase.						
f. Conversaciones o diálogos con la maestra.						
g. Presentaciones orales.						
h. Grabar conversaciones o presentaciones.						
i. Diálogos dirigidos y semi-dirigidos en parejas.						
j. Actividades para hablar usando un <i>software</i> de ordenador o herramientas digitales.						

k. Actividades del libro de texto u hojas de trabajo.						
l. Aprender nuevo vocabulario usando tarjetas interactivas o sitios interactivos como <i>Quizlet</i> y <i>Wordplay</i> .						
m. Usar aplicaciones móviles para hacer grabaciones, traducciones, pronunciación o hacer vídeos.						
n. Participar en discusiones en línea o actividades de <i>vídeochat</i> .						
o. Jugar juegos interactivos como los de <i>Quia</i> .						
p. Compartir mi trabajo con una audiencia usando wikis, blogs, páginas web o portafolios digitales.						
19. Numera las siguientes habilidades comunicativas de acuerdo con la importancia que les asignas, siendo 1 la más importante.						
a. Leer						
b. Escuchar						
c. Hablar						
d. Escribir						
20. ¿Qué haces para mejorar tus habilidades de escucha? Selecciona todas las que haces.						
a. Escuchar música.						
b. Escuchar emisoras locales de radio en español.						
c. Ver vídeos de diferentes temas en español.						
d. Ver programas de televisión en español.						

e. Usar aplicaciones y herramientas de audio de mi teléfono.	
f. Escuchar programas de <i>podcast</i> .	
Otro (Por favor especifique):	

Los ítems que figuran en la pregunta 21 buscan conocer las actitudes, percepciones y preferencias de los estudiantes con respecto al trabajo sobre la lengua oral en clase de español y a su desempeño académico en esta materia.

IV. PREGUNTAS REFERIDAS A LA COMPETENCIA EN LENGUA ORAL	
21. ¿A cuáles de las siguientes actividades les dedicas más tiempo en casa? (Numéralas de 1 a 6, siendo 1 a la que le dedicas más tiempo.)	
a. Leer	
b. Escribir	
c. Hablar	
d. Escuchar	
e. Vocabulario	
f. Gramática	
22. Numera de 1 a 3, siendo 1 la más difícil, las siguientes actividades según su grado de dificultad.	
a. Pronunciación	
b. Fluidez	
c. Comprensión	

23. Señala tu grado de participación en las actividades orales en clase.					
	1 Muy activo/a	2 Algo activo/a	3 No muy activo/a	4 Nada activo	
a. En actividades con toda la clase.					
b. En actividades en pequeños grupos.					
c. En actividades en parejas.					
24. ¿Cuál crees que es tu nivel de competencia en comprensión y expresión orales en español?					
	1 Escaso	2 Regular	3 Bueno	4 Muy bueno	5 Excelente
Comprensión oral					
Expresión oral					

Con estas preguntas e ítems se busca recabar información acerca de las preferencias de los estudiantes por el uso de herramientas tecnológicas en clase, del valor que les asignan en el desarrollo de la competencia oral así como su opinión con respecto al uso de la tecnología en la clase de español.

V. CUESTIONES REFERIDAS AL USO DE LAS TECNOLOGÍAS PARA LA PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES				
25. ¿En qué medida consideras que las tecnologías te ayudan a mejorar tu comprensión y expresión orales en español?				
	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Comprensión oral				
Expresión oral				

26. ¿Cuál/es de los siguientes recursos tecnológicos conoces y usas para aprender y practicar el español? indica el nivel de conocimiento y uso.				
	1 Lo uso	2 Lo conozco pero no lo uso	3 No lo conozco	Otro (por favor especifique)
a. Audacity				
b. Voicethread				
c. Itunes				
d. Skype				
e. Audiboo				
f. Windows livemoviemaker				
g. Audio tools for power point				
h. Aviary				
i. Voki				
j. Wordplay				
k. Voice memos				
l. Youtube				
m. Forvo				
n. Audionote				
o. Evernote				

27. ¿Cuál es tu opinión sobre el uso de herramientas tecnológicas (ej. <i>voicethread</i> , <i>audacity</i> , etc.) para las pruebas y evaluaciones orales?			
	1 Siempre	2 Algunas veces	3 Nunca
a. Prefiero usar herramientas de grabación para las pruebas orales en lugar de presentar la prueba oral con la profesora.			
b. Me siento menos nervioso/a y tenso/a cuando uso la tecnología en las pruebas orales.			
c. Me centro más en la pronunciación que en el significado.			
d. Me centro más en el significado que en la corrección gramatical.			
e. Puedo comprobar mi progreso en la competencia oral fácilmente.			
f. Me siento nervioso/a porque no soy bueno/a en el uso de la tecnología.			
g. Me gusta usar la tecnología porque la profesora me puede dar una retroalimentación más detallada de mi desempeño.			
28. En tu opinión, ¿el uso de la tecnología en la clase de español es un entretenimiento o una herramienta de aprendizaje? por favor, justifica tu respuesta.			

Figura 33: Cuestionario utilizado

9.1.3. Validación del cuestionario

Para la validación del cuestionario, se utilizaron tres procedimientos: la validación de expertos (*juicio de jueces*), el pilotaje y el Alfa de Cronbach. Para el caso de la validación de expertos se solicitó a tres profesores de español como lengua extranjera⁷, dos de ellos con amplia trayectoria investigadora en el campo de la didáctica de lenguas, que –basándose en su experiencia en la realización de cuestionarios y en la temática

⁷ Colaboraron con su opinión de expertos: Tamara Linares, especialista en educación y profesora de E/LE de la escuela secundaria Etowah; Rodney Larrotta, profesor de E/LE, escuela de secundaria Woodstock y experto en diseño de materiales educativos; Dra. Silvia Peart, profesora asistente de la USA Naval Academy en Washington e investigadora en el campo de la adquisición de lenguas y el uso de blogs para analizar diferencias textuales.

misma de la investigación– hicieran una revisión crítica del cuestionario a partir de los siguientes criterios establecidos por Murillo Torrecilla (2006):

1. Adecuación de las preguntas del cuestionario a los objetivos de la investigación.
2. Existencia de una estructura y disposición general equilibrada y armónica.
3. No se detecta la falta de ninguna pregunta o elemento clave.
4. No reiteración de preguntas, o existencia de alguna superflua. Verificación de lo adecuado de su longitud
5. Comprobación de cada ítem por separado: carácter, formulación, alternativas, función en el cuestionario, etc.
6. Corrección gramatical y sintáctica en la redacción de las preguntas.

Una vez recibida la opinión de los expertos y realizadas las modificaciones y correcciones por ellos sugeridas, se procedió a implementar la segunda estrategia de validación: el pilotaje. Esta prueba se hizo con un tercer grupo de español bajo docencia de la investigadora que no participó en el estudio, pero con características muy similares a las de la muestra. Después de haber contestado el cuestionario se pidió a los estudiantes que respondieran las siguientes preguntas sobre las cuestiones recogidas en la encuesta:

1. ¿Son relevantes para la finalidad que se pretende?
2. ¿Hay preguntas innecesarias o repetitivas? ¿Se podría acortar el cuestionario?
3. ¿Falta alguna pregunta que aporte información importante?
4. ¿Son claras o presentan ambigüedad para responder
5. ¿Hay preguntas que incluyen más de una idea?
6. ¿Son de respuesta fácil?

Pese a que el hecho de que el número de casos es demasiado pequeño (N=57) con respecto al número de ítems del cuestionario (111 ítems) ha obligado, en cierto modo, a utilizar como instrumento para la validación del cuestionario el juicio de jueces y la prueba piloto, sin embargo se ha empleado también el alfa de Cronbach como instrumento de medición de la fiabilidad para cada uno de sus ítems. De acuerdo con George y Mallery (1995), la medida de fiabilidad pretende determinar si la escala de medición utilizada produce los mismos resultados cada vez que sea administrado el instrumento a la misma persona en las mismas circunstancias. El alfa de Cronbach es el coeficiente que determina la consistencia interna de la escala analizando la correlación

media de una variable con todas las demás que integran la escala. Los valores que toma van de 0 a 1, pero también puede mostrar valores negativos lo cual indica que en la escala hay ítems que miden lo opuesto al resto. Mientras más se acerque el coeficiente a la unidad, mayor será la consistencia interna de los indicadores en la escala utilizada⁸.

El Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 9 correspondientes a la segunda parte del cuestionario, referida a las motivaciones de los sujetos experimentales para estudiar Español como Lengua Extranjera y a sus preferencias por unas u otras actividades, es aceptable, pues arroja el siguiente valor:

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.702	13

Figura 34: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para la pregunta 16 del cuestionario

En el caso del siguiente grupo de ítems, ofrecidos como respuestas posibles a la pregunta 17, el valor es menor, pero se ha considerado utilizable por el escaso número de ítems que lo integran.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.578	7

Figura 35: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 17 del cuestionario

⁸Aunque no hay aun un límite especificado que indique cuándo una escala puede ser fiable o no, según George y Mallery (1995), el alfa de Cronbach se puede valorar de la siguiente manera:

- Valor de fiabilidad no aceptable: Alfa de Cronbach menor a 0,5
- Valor de fiabilidad pobre: Alfa de Cronbach entre 0,5 y 0,6
- Valor de fiabilidad débil: Alfa de Cronbach entre 0,6 y 0,7
- Valor de fiabilidad aceptable: Alfa de Cronbach entre 0,7 y 0,8
- Valor de fiabilidad bueno: Alfa de Cronbach entre 0,8 y 0,9
- Valor de fiabilidad excelente: Alfa de Cronbach superior a 0,9

El siguiente grupo de ítems, referidos al tercer objetivo del cuestionario, esto es, al tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje que prefieren los estudiantes (pregunta 18), obtiene una fiabilidad aceptable.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.704	16

Figura 36: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 18 del cuestionario

En el caso de la pregunta 19, compuesta por 4 ítems, los resultados son:

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.706	4

Figura 37: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 19 del cuestionario

La fiabilidad de la pregunta 20 es buena, pues alcanza los 0.8 puntos de valor.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.804	6

Figura 38: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 20 del cuestionario

Para el cuarto grupo estructural de preguntas, los resultados obtenidos se exponen a continuación.

La pregunta 21 y sus ítems correspondientes arrojan el siguiente valor:

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.704	6

Figura 39: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 21 del cuestionario

La pregunta 22 ofrece una fiabilidad aceptable, como se aprecia en la figura 40.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.700	3

Figura 40: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 22 del cuestionario

Para la pregunta número 23 la fiabilidad presenta un valor pobre.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.540	3

Figura 41: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 23 del cuestionario

Los cálculos para la pregunta 24, compuesta por dos ítems, nos dicen que esta escala presenta un nivel de fiabilidad débil, rozando la aceptabilidad.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.686	2

Figura 42: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 24 del cuestionario

La cuestión n.º25, compuesta también por dos ítems, presenta un nivel de fiabilidad débil, rozando la aceptabilidad.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.678	2

Figura 43: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 25 del cuestionario

El nivel de fiabilidad de la pregunta 26 roza asimismo la aceptabilidad.

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.688	15

Figura 44: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 26 del cuestionario

Por fin, la fiabilidad de la pregunta 27 es buena, pues arroja este resultado:

ALFA DE CRONBACH	N.º DE ELEMENTOS
.874	7

Figura 45: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 27 del cuestionario

9.2. Variables dependientes: instrumentos de recolección de datos y de medidas

9.2.1. Pre-test y Postest 1: Entrevista estandarizada

La prueba utilizada como pretest para valorar las variables dependientes está compuesta por una entrevista estandarizada en la que la secuencia y las preguntas han sido cuidadosamente redactadas y organizadas, y cuyo formato se repite con todos los entrevistados. La entrevista se divide en seis bloques temáticos que tratan de comprobar el nivel de partida del alumnado en distintos aspectos básicos de la competencia oral. No hubo necesidad de justificar ante los estudiantes la utilización de esta prueba pues se trata de una práctica pedagógica rutinaria que forma parte del enfoque curricular institucional. La prueba tanto para el grupo control como para el grupo experimental se realizó usando la plataforma digital de los *Voicethreads* para que quedara registro permanente de la competencia inicial de los estudiantes, porque permite una evaluación por parte del profesor más objetiva y dada la dificultad en términos de tiempo y de recursos humanos que presenta la aplicación de pruebas de conversación individual a grupos numerosos.

El objetivo de esta prueba, además de el de conocer el nivel de partida de los participantes en el programa, era el de adecuar los contenidos, las actividades y las evaluaciones de la unidad a estas condiciones.

Las pruebas finales —o de postest— se elaboraron para ser aplicadas como cierre del programa de intervención didáctica para el desarrollo de la lengua oral a través de TIC y coincidió con el término del año escolar, por lo que también fueron usadas como la evaluación sumativa del último trimestre y como parte del examen de fin de curso. Se procuró que las pruebas finales fueran lo más parecidas posible a la prueba inicial para comprobar las hipótesis planteadas en el diseño de la investigación. Se aplicó una prueba final inmediatamente al término del programa que consistió de una entrevista en *Voicethread* (*Postest1*) para los dos grupos involucrados en la investigación; dos semanas más tarde se aplicó una prueba de seguimiento del aprendizaje (*Postest 2*) muy similar a la otra, pero esta vez sin mediación tecnológica, es decir, una entrevista presencial en el que la profesora/investigadora desempeñó el papel de entrevistadora y los sujetos de la investigación fueron los entrevistados.

Se optó por el uso de test integrales o globales siguiendo las sugerencias de algunos autores que proponen que este tipo de pruebas parten de la concepción unitaria de la competencia pragmática en la que los componentes del lenguaje se integran y se combinan en contextos significativos (Oller, 1979).

A continuación se presenta la ficha resumen del Pretest y Postest-1 administrado en la plataforma de *Voicethread* al que se puede acceder pinchando los enlaces que se incluyen, así como la descripción de las tareas realizadas como Pretest:

Pretest	http://voicethread.com/share/2953565/	http://voicethread.com/share/2961945/
Postest1	http://voicethread.com/share/3090541/	http://voicethread.com/share/3090538/

Figura 46: Instrumentos utilizados para las pruebas de Pretest y Postest-1

PRE-TEST: UNA ENTREVISTA DE TRABAJO (VOICETHREAD)

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA LA TAREA

A Job Interview: Pre-Test



YOUR TASK: YOU ARE APPLYING FOR A JOB SO YOU WILL BE PRESENTING AN ORAL INTERVIEW.

Instructions: Now, you will have 5 minutes to read your resumé in English. You may want to make some notes in Spanish.

Then, you will have five minutes to listen to the interview. You can take a few notes about the information you need to provide.

Finally, you will have 10 minutes to complete the job interview.

1. Información Personal

TAREA 1: Dar información personal : nombre, edad, origen, pasatiempos, etc.



Hola, buenos días. ¿Cómo estás hoy? Gracias por venir a la entrevista. Para empezar hágame de ti.

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿De dónde eres?

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

2. Información académica y profesional

TAREA 2: Hablar sobre los estudios y experiencia profesional



Ahora hablemos de tu educación.

¿En qué universidad estudiaste?

¿En qué campo de estudios te especializaste?

Además de los cursos que tomaste en la universidad, ¿Qué otros cursos has hecho?

¿Has recibido algún entrenamiento adicional?

3. Información laboral

Tarea: Describir puestos de trabajo y responsabilidades laborales



Ahora pasemos a tu experiencia laboral. Cuéntame...

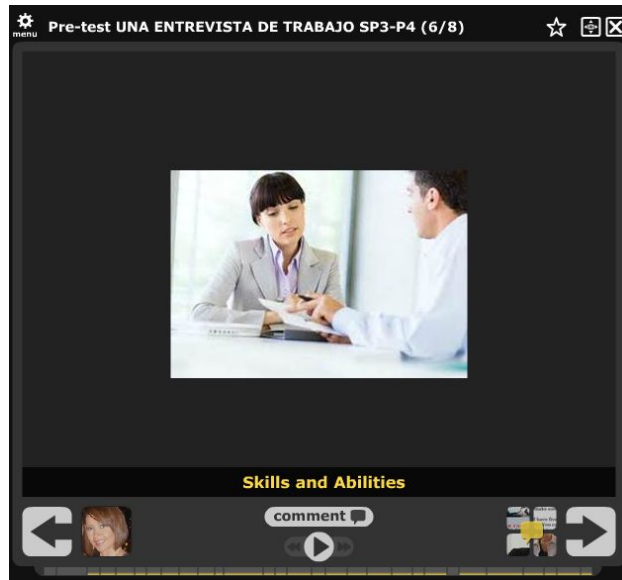
¿Qué experiencia tienes en este tipo de trabajo?

¿En qué compañías has trabajado anteriormente?

¿Cuáles eran tus responsabilidades allí?

4. Actitudes, aptitudes y habilidades

TAREA: Describir debilidades, fortalezas, habilidades y destrezas personales y profesionales



¿Qué **cualidades** tienes que te hacen un buen candidato o candidata para este trabajo?

En caso de ser seleccionado o seleccionada, ¿Qué harías para hacer una carrera en esta empresa?

5. Expectativas laborales

TAREA: Hacer preguntas sobre expectativas laborales



Finalmente, ¿Tienes alguna pregunta sobre este trabajo, en cuanto a salario, beneficios, horario y seguro?

6. Cierre de la entrevista

TAREA: Usar expresiones de cortesía



Gracias por tu tiempo. Pronto recibirá noticias nuestras. Que tengas un buen día.

Figura 47: Tareas realizadas para el Pretest

Las preguntas del Pretest y de los dos Postests fueron hechas de manera lo suficientemente abierta como para permitir que los entrevistados proporcionaran la mayor cantidad de información lingüística posible. La única diferencia entre el pretest y el postest radicó en la fuente de información para la entrevista. Para el primero, unos minutos antes de la entrevista, la profesora entregó a los estudiantes dos *curriculum vitae* en inglés, de los cuales ellos debían escoger uno. Los *curriculum vitae* fueron seleccionados de la red y adaptados a las condiciones temáticas de la unidad en estudio y al nivel lingüístico de los aprendices. Para el caso de los segundos, los estudiantes dedicaron previamente una sesión de clase a elaborar su propio *curriculum vitae*, en el que se les puso como requisito incluir unidades del corpus lingüístico estudiado en clase. Esto se hizo con el fin de que se sintieran cognitiva y afectivamente más cómodos al tratarse de información elaborada y recopilada por ellos mismos.

9.2.1.1. Escalas de observación de la competencia discursiva oral en el Pre-test y Postest-1

El modelo de valoración que se ofrece –y que constituye la Variable Independiente de nuestra investigación– está elaborado a partir de la propuesta de

Núñez (2003), adaptada a los lineamientos de *American Council for de Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) para la destreza oral de aprendices de nivel intermedio-medio⁹. Con estos presupuestos teóricos y metodológicos se ha elaborado una relación inicial en la que se definen las distintas categorías y subcategorías que se proponen como constituyentes de la competencia discursiva oral.

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL					
CATEGORÍAS		CRITERIOS	1	2	3
COHERENCIA	Referida a la lógica del discurso	- Predecir desenlaces durante la escucha			
		- Establecer coordenadas espaciales y temporales			
		- Mostrar comprensión del mensaje			
	Referida a la construcción del discurso	- Reflexionar sobre la organización del contenido del texto			
		- Reconocer marcas formales de distintas tipologías textuales			
		- Sintetizar y reformular información			
- Interpretar contrasentidos intencionados					
CORRECCIÓN	Morfosintáctica	- Manejar estructuras sintácticas variadas			
		- No deja frases incompletas			
		- Utiliza correctamente las formas verbales			
		- Comprende las estructuras sintácticas oídas			
		- Utilizar correctamente los pronombres			
	Léxico-semántica	- Usar el vocabulario adecuado al tema			
		- Manejar el léxico con precisión			
		- Saber usar circunloquios para evitar vacíos léxicos			
		- Deducir significados del contexto			
		- Evitar el uso innecesario de extranjerismos			
	Fonético-fonológica	- Articular bien y vocalizar con claridad			
		- Regular la intensidad de la voz			
		- Controlar la velocidad de la elocución			
		- Distribuir adecuadamente pausas y silencios			
		- Enfatizar por medio de la entonación			
Al objeto del discurso	- Tener en cuenta la finalidad de la comunicación				
	- Atenerse al tema				
	- Utilizar un registro apropiado al tema				
A la situación	- Adecuar el tema del discurso a la situación				

⁹ Los lineamientos ACTFL para el desempeño oral de los aprendices en nivel intermedio-medio han sido especificadas en el capítulo 3 de este trabajo de investigación.

	del discurso	- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad			
	Al interlocutor	- Considerar los intereses y conocimientos del interlocutor			
		- Seleccionar y mantener tratamientos personales			
COHESIÓN	En las relaciones semánticas	- Utilizar mecanismos paralingüísticos para reforzar el significado (onomatopeyas, gestos, entonación expresiva)			
		- Usar correctamente procedimientos básicos de anáfora (sinónimos, pronombres, elipsis, etc.)			
	A través del uso de conectores	- Utilizar conectores y marcadores textuales variados y ajustados al significado que se pretende transmitir.			
COOPERACIÓN	Pertinencia	- Saber aportar la cantidad necesaria de información en relación a la situación comunicativa			
		- Seleccionar la información pertinente y no decir cosas que no vienen al caso.			
	Claridad	- Preocuparse por ser entendido			
		-Exponer la información de forma ordenada			
CORTESÍA	Cortesía	- Mostrar al hablar una actitud relajada y de interés			
		- Mirar al interlocutor			
		- Manejar fórmulas de cortesía frecuentes			
		- Cuidar la postura corporal			

Figura 48: Categorías y subcategorías del modelo de competencia oral utilizado

Esta propuesta de Núñez (2003) ha sido adaptada a las condiciones particulares tanto de la lengua que se enseña, es decir al español como lengua extranjera, como a las condiciones lingüístico-comunicativas de los participantes y a las exigencias de contenido del programa que se imparte. Se trata, por lo tanto, de adoptar y ajustar este modelo con el fin de evaluar el desempeño oral de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio-medio en una situación comunicativa particular como es la entrevista de trabajo. Aunque la propuesta de Núñez para evaluar la competencia discursiva oral resulta muy completa por incluir todos los aspectos pertinentes del discurso oral, no resultaría práctica una extrapolación directa por cuanto se trata de un género discursivo con peculiaridades, como señalan Martínez Baztán y Calderón Campos (2008), cuando afirman que "[...] en una entrevista con un no nativo de poco nivel no pueden aparecer todos esos elementos [los de una conversación], no solo debido al formato especial de la entrevista sino por la propia naturaleza del discurso a evaluar y sus carencias", refiriéndose al hecho de que una de las limitaciones de la entrevista es hacer surgir los elementos de una conversación por cuanto depende de la (carencia de) habilidad del candidato.

Por ello hemos adaptado las categorías propuestas por Núñez al modelo de competencia oral del ACTFL por cuanto éste ha sido diseñado para aprendices con las características de nuestra muestra y del contexto educativo de los Estados Unidos. Este modelo, como ya se había comentado en un apartado anterior, propone medir el nivel de competencia en las destrezas orales en la lengua que se aprende de acuerdo con seis dominios de desempeño y en tres modos particulares de comunicación, como se observa en la siguiente tabla:

NIVELES DE DESEMPEÑO	MODOS DE COMUNICACIÓN	1 DEMONSTRATE COMMANDS	2 DEMONSTRATES COMPETENCE	3 SUGGESTS LACK OF COMPETENCE	4 DEMONSTRATES LACK OF COMPETENCE
COMPREHENSIBILITY (Coherencia) How well is the student understood?	Interpersonal				
	Expositivo				
COMPREHENSION (Comprensión) How well does the student understand?	Interpersonal				
	Interpretativo				
LANGUAGE CONTROL (Control de la lengua) How accurate is the student's language?	Interpersonal				
	Interpretativo				
	Expositivo				
VOCABULARY USAGE (Uso del vocabulario) How extensive and applicable is the student's language?	Interpersonal				
	Interpretativo				
	Expositivo				
COMMUNICATION STRATEGIES (Estrategias de comunicación) How does the student maintain communication?	Interpersonal				
	Interpretativo				
	Expositivo				

<p>CULTURAL AWARENESS (Conciencia cultural) How is the student's cultural understanding reflected in his/her communication?</p>	Interpersonal				
	Interpretativo				
	Expositivo				

Figura 49: Categorías propuestas por el ACTFL

A partir de estos dos puntos de partida, hemos elaborado la siguiente escala de observación de la competencia oral para estudiantes de tercer nivel de español como lengua extranjera que será utilizada para la investigación durante las actividades propuestas como pre-test y post-test.

CATEGORÍAS	CRITERIOS
COMPREHENSION	<p>COHERENCIA: Lógica del discurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno construye el discurso de manera coherente; es capaz de interpretar lo que escucha; predice durante la escucha posibles respuestas; selecciona la información relevante; asocia ideas; usa ejemplos para concretar informaciones. 2. El alumno construye el discurso de manera coherente selecciona la información relevante pero no la sustenta; apenas hace asociaciones de ideas ni usa ejemplos para concretar informaciones. 3. El alumno tiene dificultades a la hora de dar sentido a datos que escucha; no es capaz de predecir durante la escucha posibles desenlaces; apenas distingue la información relevante de la accesorio; no hace asociaciones de ideas; no usa ejemplos para concretar informaciones de carácter general. 4. En el discurso del alumno se observan incongruencias; no es capaz de dar sentido a datos que escucha; no predice durante la escucha posibles desenlaces; no sabe distinguir la información relevante de la secundaria.

COMPREHENSIBILITY	<p>COHERENCIA: Construcción del discurso y COHESIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno da un trato relevante y bien organizado de lo que habla; organiza la información con arreglo al tipo de texto; evita mencionar lo que se supone ya sabido; introduce información nueva de forma ordenada; no mezcla temas ni pierde la unidad. 2. El alumno de lo que habla; organiza, a grandes rasgos, la información con arreglo al tipo de texto; no es capaz de insertar la información nueva de forma ordenada; no se ocupa de garantizar la comprensión. 3. El alumno da un trato algo irrelevante a los elementos de la conversación; no tiene en cuenta el tipo de texto para organizar la información; no es capaz de insertar información nueva relacionándola con lo anterior. 4. El alumno da un trato irrelevante a los elementos de la conversación; no sabe organizar la información con arreglo al tipo de texto; no es capaz de insertar la información nueva de forma ordenada; no se preocupa por la incompreensión del interlocutor. <p>CORRECCIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno vocaliza con claridad, regula la intensidad de la voz, así como la velocidad de su elocución; distribuye adecuadamente pausas y silencios y enfatiza las palabras e ideas fundamentales por medio de la entonación. 2. El alumno vocaliza con claridad; regula la intensidad de la voz, así como la velocidad de su elocución; no distribuye adecuadamente pausas y silencios; apenas hace inflexiones del tono. 3. El alumno vocaliza con claridad, pero no regula la intensidad de la voz, ni la velocidad de su elocución. 4. El alumno no vocaliza con claridad, no regula la intensidad de la voz, ni la velocidad de su elocución.
LANGUAGE CONTROL	<p>CORRECCIÓN GRAMATICAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno utiliza correctamente las categorías gramaticales; no comete errores de concordancia; procura no dejar frases incompletas; construye estructuras sintácticas correctas. 2. El alumno utiliza correctamente las categorías gramaticales; comete algunos errores de concordancia; deja algunas frases incompletas; comete pocos errores en las estructuras sintácticas. 3. El alumno utiliza correctamente la mayor parte de las categorías gramaticales; comete repetidos errores de concordancia; deja muchas

	<p>frases incompletas; comete algunos errores en las estructuras sintácticas.</p> <p>4. El alumno comete errores en el uso de algunas categorías gramaticales (pronombres, formas verbales); comete errores de concordancia; deja muchas frases incompletas; comete muchos errores sintácticos.</p>
<p>VOCABULARY USAGE AND COMMUNICATION STRATEGIES</p>	<p>CORRECCIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA</p> <p>1. El alumno evita el uso innecesario de frases hechas, muletillas, extranjerismos y cognados falsos; utiliza un léxico aceptablemente amplio y la terminología adecuada al tema; sabe usar circunloquios para cubrir vacíos y sinónimos para no repetir palabras; entiende y usa expresiones idiomáticas comunes; deduce el significado del léxico desconocido del contexto y la situación; evita recurrir a su lengua nativa cuando intenta comunicarse más allá de los temas conocidos.</p> <p>2. El alumno evita el abuso de frases hechas, muletillas, extranjerismos y falsos cognados; el léxico que usa es aceptablemente amplio, aunque no sabe seleccionar la terminología adecuada al tema y se observan imprecisiones en el uso del vocabulario; Sabe usar circunloquios para cubrir vacíos y sinónimos para no repetir palabras; tiene dificultades para deducir el léxico desconocido del contexto y la situación; en pocas ocasiones recurre a su lengua nativa cuando intenta comunicarse sobre tópicos poco conocido.</p> <p>3. El alumno usa algunas frases hechas, muletillas, extranjerismos y/o falsos cognados; el léxico que utiliza es limitado; no sabe seleccionar la terminología adecuada al tema; usa escasamente sinónimos y circunloquios, con lo que repite palabras; tiene dificultades deduciendo el significado del léxico desconocido del contexto y la situación; en repetidas ocasiones recurre a su lengua nativa.</p> <p>4. El alumno usa frases hechas, muletillas y/o falsos cognados; el léxico que utiliza es limitado y poco preciso; no sabe seleccionar la terminología adecuada al tema; usa escasamente sinónimos y circunloquios, con lo que aparecen repeticiones de palabra; no sabe deducir el significado del léxico desconocido del contexto y la situación; frecuentemente recurre a la lengua nativa para comunicarse.</p>
<p>CULTURAL AWARENESS</p>	<p>ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN Y AL INTERLOCUTOR</p> <p>1. El discurso es apropiado para la situación en que se produce la comunicación; el nivel de formalidad elegido se ajusta tanto a la situación como al interlocutor; el registro lingüístico seleccionado es el adecuado tanto a la situación como al interlocutor.</p>

	<p>2. El discurso es el adecuado para la situación en que se produce la comunicación; aparecen variaciones en el nivel de formalidad; el registro elegido incluye errores y elementos impropios de ese nivel de uso.</p> <p>3. El discurso es poco adecuado para la situación; no hay uniformidad en el nivel de formalidad; el registro lingüístico está mal seleccionado e incluye errores.</p> <p>4. El discurso no se ajusta a la situación de comunicación; el nivel de formalidad es totalmente arbitrario; el nivel de uso es inadecuado y presenta errores.</p>
--	---

Figura 50: Escala de observación de la competencia oral utilizada en la investigación

Usando las categorías y los descriptores expuestos anteriormente, hemos diseñado asimismo la siguiente rúbrica de valoración para ser usada en la evaluación de la competencia oral de los sujetos tanto en el pre-test como en el post-test-1, con el fin de que los estudiantes participantes en la investigación obtengan una retroalimentación objetiva y detallada de su desempeño durante la conversación y la entrevista.

VARIABLES DE DESEMPEÑO	4 Demonstrates commands	3 Demonstrates competence	2 Suggests lack of competence	1 Demonstrates lack of competence
COMPREHENSION (Comprensión)	Total comprehension Speaker understands all of what is said to him or her.	General comprehension Speaker understands most of what is said to him or her.	Moderate comprehension Speaker understands some of what is said to him or her.	Little comprehension Speaker understands little of what is said to him or her.
PREGUNTA1 4 3 2 1	PREGUNTA 2 4 3 2 1	PREGUNTA 3 4 3 2 1	PREGUNTA 4 4 3 2 1	PREGUNTA 5 4 3 2 1
COMPREHENSIBILITY (Coherencia discursiva)	Comprehensible Listener understands all of what the speaker is trying to communicate.	Usually Comprehensible Listener understands most of what the speaker is trying	Some times comprehensible Listener understands less than half of what the speaker is	Seldom comprehensible Listener understands little of what the speaker is trying

		to communicate	trying to communicate.	to communicate.
PREGUNTA 1 4 3 2 1	PREGUNTA 2 4 3 2 1	PREGUNTA 3 4 3 2 1	PREGUNTA 4 4 3 2 1	PREGUNTA 5 4 3 2 1
PRONUNCIATION AND FLUENCY (Pronunciación y fluidez)	Fluent Speaker speaks clearly without hesitation. Pronunciation and intonation sound natural.	Moderately Fluent Speaker has few problems with hesitation, pronunciation, and/or intonation.	Somewhat Fluent Speaker has some problems with hesitation, pronunciation, and/or intonation.	Not fluent Speaker hesitates frequently and struggles with pronunciation and intonation
PREGUNTA 1 4 3 2 1	PREGUNTA 2 4 3 2 1	PREGUNTA 3 4 3 2 1	PREGUNTA 4 4 3 2 1	PREGUNTA 5 4 3 2 1
GRAMMAR ACCURACY (Corrección Gramatical)	Accurate Speaker uses grammatical structures correctly and control complex structures; very few errors, with no patterns.	Usually Accurate Speaker usually uses grammatical structures correctly but may make few errors in the use of complex structures.	Sometimes Accurate Speaker shows limited control of simple structures and with errors.	Seldom Accurate Speaker makes frequent errors in the use of structures.
PREGUNTA 1 4 3 2 1	PREGUNTA 2 4 3 2 1	PREGUNTA 3 4 3 2 1	PREGUNTA 4 4 3 2 1	PREGUNTA 5 4 3 2 1
VOCABULARY USAGE (Vocabulario y Estrategias comunicativas)	Complete Speaker consistently uses the appropriate functions and vocabulary necessary to communicate	General complete Speaker usually uses the appropriate functions and vocabulary necessary to communicate.	Some what complete Speaker sometimes uses the appropriate functions and vocabulary necessary to communicate.	Incomplete Speaker uses few of the appropriate functions and vocabulary necessary to communicate.
PREGUNTA 1 4 3 2 1	PREGUNTA 2 4 3 2 1	PREGUNTA 3 4 3 2 1	PREGUNTA 4 4 3 2 1	PREGUNTA 5 4 3 2 1

SOCIAL AND CULTURAL ACCURACY (Adecuación)	Accurate Speaker uses a wide range of social and culturally appropriate vocabulary, idiomatic expressions and non-verbal behavior. Register used is appropriate.	Usually Accurate Speaker uses some social and culturally appropriate vocabulary, idiomatic expressions and non-verbal behavior. Register is generally appropriate.	Sometimes Accurate Speaker uses some social and culturally inaccurate vocabulary, idiomatic expressions and non-verbal behavior. Register may be inappropriate.	Seldom Accurate Speaker frequently uses social and culturally inaccurate vocabulary, idiomatic expressions and non-verbal behaviors. Minimal to no attention to register.
	PREGUNTA 1 4 3 2 1	PREGUNTA 2 4 3 2 1	PREGUNTA 3 4 3 2 1	PREGUNTA 4 4 3 2 1

Figura 51: Rúbrica proporcionada a los sujetos experimentales para evaluar su competencia oral en las tareas propuestas

9.2.2. Postest 2: Entrevista semiestructurada

Para el Postest-2, o prueba de seguimiento, se optó por utilizar de nuevo el formato de la entrevista lo más cercano posible a la entrevista laboral en la vida real. Para ello se seleccionó la entrevista basada en directrices o entrevista focalizada en la que el entrevistador decide los temas que va a tratar antes de iniciar la entrevista, pero la secuencia y el estilo de las preguntas los va determinando su transcurso mismo.

A través de la práctica realizada en clase, de la elaboración de el *curriculum vitae* y de la estructura del Pretest y Postest-1, existía de antemano un acuerdo con los encuestados sobre el tipo de información que se les pediría durante la entrevista, tal como información personal, académica y laboral. Sin embargo, a diferencia del Postest-1 no había un orden establecido para las preguntas, optándose por el tipo de preguntas semiabiertas que se iban generando a partir de las respuestas mismas del entrevistado, si bien procurando que motivaran un tipo de respuesta específica o el uso puntual de contenidos léxicos, gramaticales, sociolingüísticos y culturales abordados a lo largo del programa de intervención. El desarrollo del Postest-2 presenta las siguientes características:

- a) Duración: aproximadamente 5 minutos por entrevistado.
- b) Sesiones: una por entrevistado y por lo menos cuatro sesiones por clase.
- c) Escenario: aula de clase (para disminuir el pánico escénico que expresaron tener muchos de los encuestados, y evitar distracciones que puedan afectar su desempeño, en el aula solo se encuentran el entrevistador y el entrevistado).
- d) Estilo: comunicación formal.

9.2.2.1. Escalas de Observación de la competencia discursiva oral en el Postest-2

Debido a las características de la entrevista como prueba integral o global y al tipo semiestructurado del Postest 2, se decidió utilizar una versión más sencilla de la escala utilizada para evaluar el Pretest y el Postest-1, pero incorporando igualmente las variables dependientes seleccionadas para nuestro estudio. Para ello, se ha realizado una sistematización de las escalas y se ha dejado el formato completamente en inglés para que los entrevistados tengan una mayor comprensión de la retroalimentación y para que el instrumento de observación sea más fácil de usar durante la entrevista. Para evitar generar ansiedad en los entrevistados se pidió su consentimiento para que la entrevista fuera grabada por si quisieran hacer una revisión de su desempeño de acuerdo con la calificación obtenida. Como resultado de este trabajo de sistematización, ha resultado la siguiente escala de observación:

COMPREHENSION

- 4** Understand what is said without difficulty
- 3** Understand most of what is said and can negotiate repetition of the message when does not understand
- 2** Has difficulty understanding interlocutor, but negotiates repetition.
- 1** Requires constant repetition and rephrasing of questions
- 0** Sample not ratable

COMPREHENSIBILITY

- 4** Responses readily comprehensible, requiring no interpretation by the listener
- 3** Responses comprehensible, requiring minimal interpretation by the listener
- 2** Responses mostly comprehensible, requiring interpretation by the listener
- 1** Responses barely comprehensible, requiring extensive interpretation by the listener
- 0** Sample not ratable

FLUENCY	
4	Speech continuous with few pauses or stumbling
3	Some hesitation, but continues and completes thoughts
2	Speech choppy and/or with frequent pauses, few complete thoughts
1	Speech halting and uneven with long pauses and/or incomplete thoughts
0	Sample not ratable
PRONUNCIATION	
4	Facilitates communication
3	Does not interfere with communication
2	Occasionally interferes with communication
1	Frequently interferes with communication
0	Sample not ratable
VOCABULARY	
4	Rich use of vocabulary with frequent attempts at elaboration
3	Adequate and accurate use of vocabulary
2	Somewhat inadequate and/or inaccurate use of vocabulary
1	Inadequate and/or inaccurate use of vocabulary
0	Sample not ratable
GRAMMAR	
4	Control of basic language structures
3	Emerging control of basic language structures
2	Emerging use of basic language structures
1	Inadequate and/or inaccurate use of basic language structures
0	Sample not ratable
CULTURAL AWARENESS	
4	Non-verbal behavior and register used are appropriate
3	Adequate non-verbal behavior and accurate use of register
2	Somewhat inadequate non-verbal behavior / or inaccurate use of register
1	Inadequate non-verbal behavior and / or inaccurate use of register
0	Sample no tratable

Figura 52: Versión simplificada de la escala de observación de la competencia oral utilizada en el Posttest-2

10. Tareas, materiales de instrucción y recursos tecnológicos utilizados

En este apartado se describen de las tareas para la práctica de la comprensión y la expresión orales, los materiales usados para la instrucción sobre vocabulario y estructuras gramaticales y los recursos tecnológicos y herramientas digitales

implementadas con el grupo experimental durante el período de investigación. Cabe mencionar que aunque los participantes en la investigación estaban bajo la instrucción de la investigadora y sabían que participaban en un estudio por el cuestionario de motivaciones que se les pasó, no obstante no tenían conocimiento directo de la dinámica de la investigación ni de su papel como sujetos experimentales o de control; se prefirió hacerlo de esta manera para evitar que los estudiantes del grupo control trataran de llevar a cabo por su propia cuenta las actividades diseñadas para el grupo experimental, por cuanto ya estaban familiarizados con algunos de los recursos tecnológicos usados en el programa de intervención.

Hecha esta aclaración, se expone ahora en qué consistió el programa de intervención en el desarrollo de la lengua oral a través del uso de TIC en lo que respecta al procedimiento de trabajo, a los materiales y a los recursos tecnológicos que se emplearon.

Partiendo del enfoque comunicativo y considerando la diversidad de modelos didácticos que han surgido a partir de este, la propuesta de enseñanza adoptada para los dos grupos participantes en la investigación es la del enfoque por tareas. Concretamente a lo largo de las cinco semanas de implementación del programa de intervención, se planteó a los dos grupos experimentales la realización de dos tareas específicas: 1) elaborar lo que hipotéticamente podía ser su *curriculum vitae* dentro de 10 años; 2) presentar una entrevista de trabajo basada en la información proporcionada en ese *curriculum vitae*.

10.1. Diseño del programa de intervención para el desarrollo de la competencia oral a través del uso de herramientas tecnológicas

El programa de intervención se diseñó alrededor de una unidad didáctica correspondiente al programa de Nivel III seguido en la institución educativa a la que pertenecen los sujetos experimentales y que se resume en la siguiente ficha:

SP3 UNIDAD 4: LAS PROFESIONES Y EL MUNDO DEL TRABAJO
EQ (Essential Questions): ¿Cómo será tu futuro académico y laboral?
LEQ: (Learning Essential Questions):

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué harás cuando termines la escuela secundaria? - ¿A qué universidad planeas asistir y qué estudiarás? - ¿En qué campos laborales te desempeñarás? - ¿Qué habilidades y destrezas necesitas tener en tu profesión? - ¿Cómo te preparas para una entrevista de trabajo? - ¿Qué consejos darías a alguien que busca un empleo? 		
<p>ESTÁNDARES (Fuente: <i>En Español, 2</i>) (Gahala, E. et al., 2004)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación: hablar sobre trabajos y profesiones; describir personas, lugares y cosas, completar una solicitud de trabajo; prepararse para una entrevista de trabajo; hablar por teléfono; hablar de eventos pasados, presentes y futuros; evaluar situaciones y personas. - Cultura: Las profesiones en español; las convenciones sociales en situaciones formales: saludos, despedidas, registros lingüísticos, lenguaje corporal. - Conexiones: Buscar universidades y programas de estudios en países de habla hispana. - Comparaciones: Entrevistas de trabajo en español y en inglés - Comunidades: Uso del español en una entrevista laboral y en el lugar de trabajo; empleos en la comunidad en los que se puedan usar el español. 		
<p>OBJETIVOS</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir trabajos y profesiones. - Describir personas, lugares y cosas. - Completar una solicitud de trabajo y un <i>curriculum vitae</i>. - Prepararse para una entrevista. - Presentarse a una entrevista. - Evaluar situaciones y personas. 		
<p>CONTENIDOS LÉXICO-SEMÁNTICOS (Fuente: <i>En español, 2 y 3</i>) (Gahala, 2004)</p>		
Profesiones	Campos de estudio	Habilidades y experiencia
Oficio (trade, occupation) El (la) abogado(a) (lawyer) el/la alcalde - mayor la ama de casa (housewife, homemaker) arqueólogo (-a) (archaeologist) el/la arquitecto (-a) (architect)	La administración de empresas (business administration) El comercio (business) La contabilidad (accounting) Las finanzas (finance) La informática (computerscience) El mercadeo (marketing)	Adaptarse (to adapt oneself) Capacitado(a) (qualified) Correr riesgos (to take risks) Desempeñar un cargo (to carryout a responsibility) Emprendedor(a) (enterprising) Encargarse de (to take

el/la artesano (-a) (artisan, craftsman) (-woman)	Las Ventas (sales)	charge of)
el/la astronauta (astronaut)	La Educación (education)	Especializarse (to specialize)
el/la asistente (assistant)	Las humanidades (humanities)	Estar dispuesto (a) (estar dispuesto)
el/la astrónomo (-a) (astronomer)	El diseño (design)	La formación/educación (training, education)
el/la autor (-a) (autor)	La publicidad (publicity, advertising)	Superarse (to Excel)
el/la bailarín (- ina) (dancer)	Las relaciones Públicas (public relations)	Tomar decisiones (to make decisions)
el/la banquero (-a) (banker)	El dibujo técnico (technical drawing)	LA ENTREVISTA LABORAL
el/la bombero (-a) (firefighter)	La ingeniería: civil, mecánica, de sistemas (civil, mechanical, systems engineering)	Aumentar (To increase)
el/la cartero (-a) mail (carrier)		Los beneficios (benefits)
el/la cardiólogo (-a) (cardiologist)		La carrera (career)
el/la contador (-a) (accountant)	OTROS CAMPOS	El contrato (contract)
el/la científico (-a) (scientist)	(add here other fields of study you know)	La desventaja (disadvantage)
el/la comerciante (businessman) (-woman)		El empleo (advantage)
el/la consejero (-a) (counselor)		La empresa (business, company)
el cura (priest)		Jubilarse (to retire)
el/la dermatólogo (-a) (dermatologist)		El puesto (job position)
el/la diseñador (-a) (designer)		Requerir (e:ie) (to require)
el/la electricista (electrician)		El requisito (requirements)
el/la entrenador (-a) coach, (trainer)		El sueldo (salary)
el/la escritor (-a) (writer)	EXPRESIONES DE CORTESÍA:	El seguro médico (medical insurance)
el/la escultor (-a) (sculptor) (sculptress)	Gracias/ Muchas gracias por (Thanks a lot for..)	El tiempo de trabajo: completo, parcial, por horas (full-time; part-time; per hour)
el/la farmacéutico (-a) (pharmacist)		La ventaja (advantage)
el/la fotógrafo (-a) (photographer)		La capacitación (profesional training)
el/la funcionario (-a) (government employee)	Estoy muy agradecido/a por (I'm very thankful/grateful for)	Conseguir (to get)
le/la gerente (manager)		El (la) entrevistador (a) (interviewer)
el/la ginecólogo (gynecologist)	Que tenga/pase un buen día (have a nice day)	Las habilidades (capabilities)
el/la ingeniero (-a) (engineer)		La puntualidad (punctuality)
el/la intérprete (interpreter)		Las recomendaciones (recommendations)
el/la jardinero (-a) gardener		
el/la juez (-a) (judge)		
el/la locutor (-a) (announcer, commentator)		
el/la ministro (-a) (minister)	Estaré esperando su ... (I'll look forward to)	

<p>el/la modelo (model) el/la modista (dressmaker) la monja (nun) el monje (monk) músico (-a) (musician) el/la obrero (-a) (blue collar) (worker) el/la oncólogo (-a) (oncologist) el/la pediatra (podiatrist) el/la peluquero (-a) (barber) (beautician) el/la periodista (newsreporter) el/la político (-a) (politician) el/la programador (-a) de informática (computerprogrammer) el/la químico (-a) (chemist) el/la psicólogo (-a) (psychologist) el/la psiquiatra (psychiatrist) el/la terapeuta (therapist) el/la veterinario (vet) el/la zapatero (-a) (shoemaker)</p>	<p>REFRÁN: “Cortesía y bien hablar, cien puertas nos abrirán”</p>	<p>La solicitud (application)</p>
<p>CONTENIDOS GRAMATICALES</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Present Tense - Past Tense: Preterite&Imperfect - Future&Conditional - Subjunctive in Impersonal Expressions - Present Perfect Tense - Past Participles as adjectives 		
<p>MATERIALES DE INSTRUCCIÓN</p>		
<p>La estructura del paquete de instrucción se dividió en dos bloques:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucción en los contenidos léxicos y gramaticales: constituidos por prácticas conducentes al aprendizaje y práctica de estos contenidos, 2) Instrucción en contenidos comunicativos, conformada por actividades o tareas intermediarias que guiaban al aprendiz en la realización de la tarea meta: participa en una entrevista de trabajo. Estos serán presentados de manera detallada en el siguiente apartado. 		

RECURSOS
<p>Los recursos o medios empleados se escogieron de acuerdo con el grupo de sujetos experimentales, así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Grupo Control. Con este grupo se seleccionaron materiales y recursos propuestos por el libro de texto sugerido para el programa (<i>En Español</i>) y su material complementario, así como algunos otros recursos no digitales del mercado o diseñados por la investigadora. 2) Grupo Experimental. Para el trabajo con este grupo se emplearon diferentes recursos tecnológicos y herramientas digitales tales como: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wordplay</i>: Para el trabajo y practica de las unidades lexicales - <i>Conjugemos.com</i>: Para la practica de vocabulario y contenidos gramaticales - <i>Quia</i>: Para practica de vocabulario, gramática y pruebas formativas - <i>Voicethread</i>: Para la practica en parejas - <i>Voxopop</i>: Foros de discusión y participación - <i>WikiSpaces</i>: Para subir y compartir videos y material grabado - <i>Audacity</i>: Para grabar una entrevista de trabajo con un compañero - <i>Wallwisher</i>: Para compartir anuncios de empleos en línea - <i>Vocaroo</i>: Para enviar mensajes de voz
SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS
<ol style="list-style-type: none"> 1) Pre-Test: Entrevista de trabajo. Con el fin de realizar una evaluación más objetiva de los múltiples contenidos y habilidades implicadas en una entrevista de trabajo, y de acuerdo con los objetivos de la investigación, el pre-test se generó en formato digital utilizando la herramienta digital multimedia que ofrecen los <i>Voicethreads</i>. 2) Actividades de activación de la Unidad Didáctica. Juegos y actividades lúdicas para explorar los conocimientos léxicos y gramaticales previos de los estudiantes antes de iniciar la unidad. 3) Actividades intermedias. Para el tratamiento de aspectos léxicos y gramaticales anteriormente descritos y para la práctica y preparación para la entrevista laboral: elaboración del <i>curriculum vitae</i>, comprensión oral, coherencia discursiva, pronunciación y fluidez, tratamiento sintáctico de las preguntas 4) Prueba formativa. Segunda prueba de entrevista de trabajo usando <i>Voicethread</i>. 5) Post-Test: Entrevista laboral en la que la profesora/investigadora ejecuta el papel de entrevistadora y el estudiante el papel de entrevistado.

Figura 53: Tabla resumen de los principales aspectos de la intervención didáctica

A continuación se presentan, a modo de muestra, algunas de las actividades intermedias implementadas con el grupo experimental con el fin de preparar la tarea final, es decir, la entrevista laboral.

10.2. Procedimiento de trabajo con los contenidos léxicos, gramaticales y culturales mediante el uso de herramientas tecnológicas en el grupo experimental

Se expone a continuación en una tabla la síntesis del trabajo realizado sobre estos aspectos.

<p style="text-align: center;">PRÁCTICA DEL VOCABULARIO CON ACTIVIDADES EN LÍNEA</p> <p style="text-align: center;">Objetivo: Identificar y reconocer el vocabulario relacionado con las profesiones y el mundo del trabajo.</p>
<p>PRÁCTICA EN <i>WORDPLAY</i>. www.wordplay.com</p> <p>Realiza las actividades de práctica de vocabulario para los siguientes grupos. Recuerda terminar las fases de "Mastery" y de "Retention". Tu progreso será enviado al libro electrónico de la profesora.</p> <p>Una entrevista Laboral</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Profesiones➤ Campos de Estudio➤ Habilidades y Experiencia➤ Profesiones 2➤ Profesiones 3➤ <i>Work Expressions</i>



PRÁCTICA Y JUEGOS DE VOCABULARIO

Objetivo: Practicar el vocabulario de las profesiones y la entrevista de trabajo de manera lúdica.

Trabaja individualmente o con un compañero. Usa las tarjetas y los juegos interactivos para practicar el vocabulario de las profesiones y el mundo del trabajo.

PRÁCTICA EN *QUIA*: Ve a tu página en *Quia* y presiona los enlaces indicados abajo. Si no terminas la práctica en clase debes terminarla en casa. Recuerda entrar tu nombre de usuario y tu clave de acceso antes de iniciar cada actividad para que tu profesora pueda recibir los resultados de tu actividad.

- Una entrevista de trabajo: <http://www.quia.com/jg/1909660.html>
- Una Entrevista de Trabajo, habilidades y experiencia
<http://www.quia.com/jg/1909662.html>
- Profesiones: <http://www.quia.com/quiz/2237324.html>
- Las Profesiones: <http://www.quia.com/quiz/2237373.html>



Figura 54: Tabla resumen de los principales aspectos de vocabulario trabajados

Estas actividades constituyen el primer material de trabajo con el que tuvo contacto el alumnado con el fin de abordar los contenidos léxico-semánticos de la unidad. Mientras los integrantes del grupo control fueron expuestos a los ejercicios de práctica de vocabulario proporcionados por el libro de texto y el libro del estudiante, los del grupo experimental hicieron la práctica en formato digital usando, entre otros, sitios en la web como *Wordplay* y *Quia*, y aplicaciones móviles como las de *Quizlet* para practicar individualmente y/o por parejas el vocabulario de la unidad. También los estudiantes del grupo control realizaron actividades lúdicas de vocabulario con juegos como el ahorcado, búsqueda de palabras, pero con las tarjetas creadas por ellos mismos en papel.¹⁰

Para el trabajo independiente sobre los contenidos léxicos y gramaticales, los estudiantes del grupo experimental utilizaron diferentes recursos de la red tales como:

- Profesiones: <http://www.quia.com/jw/364021.html>;
<http://www.quia.com/rr/561344.html>.
- Universidad: <http://www.quia.com/jw/371292.html>; <http://www.quia.com/hm/622113.html>
- Mandatos formales <http://www.quia.com/rr/572117.html>
- Futuro: <http://www.quia.com/cz/282977.html>;

¹⁰ Las herramientas utilizadas a lo largo del programa de intervención son ampliamente comentadas en el capítulo anterior, n.º 5.

<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/future.php>

- Nosotros *commands*: <http://www.quia.com/cb/607253.html>

- Seimpersonal

http://wps.prenhall.com/ca_ph_aitken_arriba_1/28/7270/1861132.cw/

- Participio pasado:

http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/past_participles.php

<http://studyspanish.com/lessons/pastpart.htm>

- Condicional: <http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/conditional.php>

- Subjuntivo: http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/chart_pres-subj.php

- Conjugación de verbos: www.conjuguemos.com

Los estudiantes del grupo control, además de los ejercicios de práctica del libro *En español*, hicieron un “Flip Chart” a manera de repaso de las estructuras gramaticales previstas para esta unidad temática.

ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

Objetivo: Mejorar la comprensión auditiva y practicar el vocabulario en contexto.

TRABAJO GRUPAL: Escuchar

Actividad 1: CAMPOS DE ESTUDIO (*En español*, 3, pág. 259)

Emilio está en la oficina de la consejera para hablar con ella de los campos de estudio que le interesan. Escucha la entrevista. Marca SÍ, si el campo de estudio le interesa a Emilio. Marca NO si no le interesa. Marca No si ese campo de estudio no se menciona en la entrevista.

	Sí	No	No se menciona
Agricultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comercio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contabilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dibujo técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finanzas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humanidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingeniería civil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingeniería mecánica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mercadeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciones públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tecnología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



PARA HABLAR

Actividad 2A: Hablar

En grupos de dos o tres, conversen sobre los campos de estudio que más les interesan. Hablen de sus talentos y habilidades. Luego escojan otros dos o tres campos y digan por qué no les interesan.

GRUPO EXPERIMENTAL : ACTIVIDAD ORAL CON TIC

Actividad 2B: Participar en un foro de voz: *Voxopop*

Entra al foro de voz creado por la profesora en *Voxopop* titulado “Las profesiones y el mundo del trabajo” y participa de la siguiente manera:

1. Entra al foro de discusión “ La universidad y los campos de estudio”

2. Escucha lo que te pregunta la maestra.
3. Graba tu comentario.
4. Escucha los comentarios de tus compañeros/as de clase y toma algunas notas.
5. Participa en la discusión en clase y responde a las preguntas sobre los campos de estudio que le interesan a tus compañeros/as.¹¹

The screenshot shows the VoxoPop website interface. At the top, there is a navigation bar with the VoxoPop logo and links for HOME, EXPLORE, START A TALKGROUP, HELP, ABOUT, BLOG, and CONTACT. A user named 'clarrotta' is logged in. The main content area features a discussion forum titled 'LAS PROFESIONES Y EL MUNDO DEL TRABAJO' under the category 'Education & Language'. The forum post is titled 'La universidad y los campos de estudio' and was started by 'clarrotta' 5 minutes ago. The interface includes options to invite others to join, record a new discussion, and share the post. There are also buttons for 'ADMIN/EDIT' and a search bar for the talkgroup.

Figura 55: Muestra de actividad de vocabulario basada en la integración de destrezas (1)

ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN DE DESTREZAS	
Objetivo: Practicar el vocabulario y las estructuras gramaticales	
CONTENIDOS DE VOCABULARIO:	
<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario sobre las profesiones y oficios - Adjetivos descriptivos 	

¹¹Para acceder a la participación de los estudiantes, pínchese el siguiente enlace:
<http://www.voxopop.com/topic/1019ed57-f12d-4591-b75d-9c8c8dfaee50>

CONTENIDOS LÉXICOS:

- Participio pasado con función de adjetivo
- El subjuntivo con verbos como buscar, necesitar, requerir, etc.

TAREA 1: Anuncio de búsqueda de empleo:

- Crea un anuncio clasificado buscando un empleado/a con características específicas para una compañía propia.
- Publica el anuncio clasificado en línea, usando la sección en *Wallwisher* creada por la profesora. <http://wallwisher.com/wall/anuncioclasificado>

SP3 ANUNCIOS CLASIFICADOS: EMPLEOS
Publica aquí el anuncio clasificado aquí y encuentra el empleado que tu empresa necesita.

Se busca le gerente que es divertido pero serio. Ellos necesitan tener un sentido del humor, pero hacen su trabajo. Llamar a este número 5568957784 Marisa Wells

Se busca una persona divertida, aventurada, capacitada, y valiente. Se necesita a alguien que puede tomar riesgos. Se busca un domador de leones.

Se busca un empleado por un puesto de terapeuta. Se necesita un empleado que es capacitado en relaciones sociales. El puesto como terapeuta es con niños.

Se vende un novio! Es un complemento perfecto; él es cómico, bien viajado y hablado, y entrenado para a ser toda a que tu quieras!

Se busca un esclavo. Necesita ser rápido y eficiente pero no necesita ser inteligente. No reciba dinero para el trabajo.

Se busca un plomero que es muy trabajado, hábil, y muy profesional. Para conseguir el trabajo, por favor llame 123-456-7890 para la entrevista de

Se busca una persona adaptada para trabajar con un equipo de fútbol americano. El puesto es el asistente de gerente. Se requiere capacitado para mantener los(p)

Se busca un director de funeral apkado y capacitado. La persona necesita gustar personas muertas. Llama al número 775-628-9087.

Se busca un persona copacitada caminado mi perro. Mi perro labrador es inteligente y bien entrenado. Las personas interesados deben lamen al número 6789947754!

Se busca un empleado que es divertido pero serio. Ellos necesitan tener un sentido del humor, pero hacen su trabajo. Llamar a este número 5568957784 Marisa Wells

Se busca una persona divertida, aventurada, capacitada, y valiente. Se necesita a alguien que puede tomar riesgos. Se busca un domador de leones.

Si, usted es la persona buscado, llámame al 123-456-7890. jazmin martin

Se busca un persona a imitar mi perro. Se necesita un hombre divertido, molesto, y deseducado pero elegante. Las personas interesados lamen al número 77364823

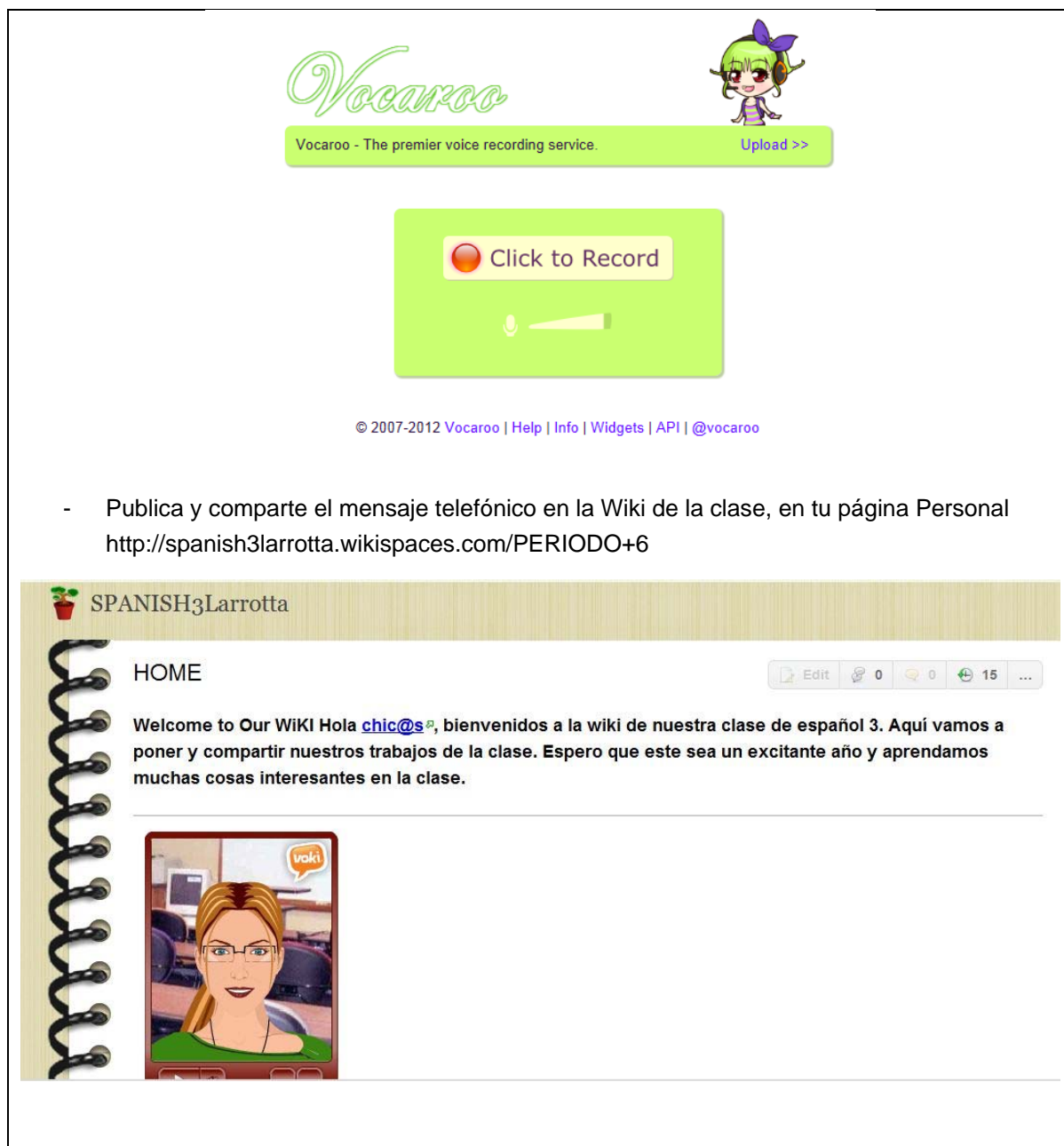
Se busca un novio inglés, educado, y divertido. Necesita ser rubio y tener ojos verdes. Sea interesado en chicas americanas. Franceses no deben solicitar.

Se busca una persona que pueda probar sobores

TAREA 2: Solicitando una entrevista de trabajo

- Lee los anuncios clasificados publicados en *Wallwisher* y escoge uno para solicitar una cita para una entrevista.
- Haz una llamada telefónica y deja el mensaje solicitando una entrevista para el empleo anunciado en *Wallwisher*, usando la herramienta *Vocaroo* a la que se puede acceder a través de la página web de la clase o pinchando en el siguiente enlace:

<http://vocaroo.com/>



The image shows two screenshots. The top one is the Vocaroo website interface, featuring the 'Vocaroo' logo, a cartoon character, and a large green 'Click to Record' button with a microphone icon. Below it is a copyright notice for 2007-2012 Vocaroo. The bottom screenshot shows a Wikispaces page titled 'SPANISH3Larrotta' with a 'HOME' tab and a welcome message in Spanish: 'Welcome to Our WiKI Hola chic@s, bienvenidos a la wiki de nuestra clase de español 3. Aquí vamos a poner y compartir nuestros trabajos de la clase. Espero que este sea un excitante año y aprendamos muchas cosas interesantes en la clase.' Below the text is a small image of a woman with glasses and a 'voki' speech bubble.

Figura 56: Muestra de actividad de vocabulario basada en la integración de destrezas (2)

Las actividades de integración de destrezas tenían como objetivo principal abordar los contenidos léxicos y gramaticales de la unidad de manera integrada y contextualizada e involucrando todas las destrezas lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer. Entre otras muchas actividades, los sujetos del grupo experimental fueron expuestos a material auténtico de la red con el fin de enfrentarlos a la lengua en uso real y a contextos sociales de interacción específicos. Algunos ejemplos son:

a) Para vocabulario y comprensión lectora. Los estudiantes debían visitar el sitio en la red “Entrevista de trabajo” (<http://www.entrevistadetrabajo.org/>), y luego, participar en uno de los foros creados en *Voxopop* con preguntas sobre la información contenida en la página.

b) Para promover la escritura.

http://www.empleos.clarin.com/Avisos/Trabajo-comercial_ventas/RE1089-ALgerente

http://www.iagora.com/iwork/resumes/cv_spain.html

<http://salonespanol.blogspot.com/2007/07/human-resources-spanish.html>

<http://www.donquijote.org/jobs/cv/ejCV1.asp>

c) Para comprensión auditiva y trabajo sobre competencia cultural se usaron actividades extraídas del material audiovisual del programa *En Español* y material auténtico de *Youtube*, apropiado para la edad de los estudiantes y entretenido en su formato y contenido. Aquí se ofrecen algunos ejemplos de los vídeos vistos en clase, por lo general usados como actividad de calentamiento.

<http://youtu.be/XKsyFrHSqC0>

<http://youtu.be/qZl6uaMhQ7w>

<http://youtu.be/oMbTH9FJUks>

<http://youtu.be/0BFf9ZcSARg>

A partir de estos *vídeo-clips* se han hecho trabajos puntuales de comprensión, de vocabulario o de aspectos referentes al lenguaje corporal, el lenguaje formal de las entrevistas y las diferencias dialectales y culturales.

Una vez el alumnado se ha familiarizado con el vocabulario y las formas gramaticales necesarias para la tarea final, se procede a enfocar las tareas y actividades de clase en el desarrollo de la competencia discursiva oral de los participantes de los dos grupos en cuestión. Aunque el tratamiento del tema y las actividades se presentaron de forma idéntica para los dos grupos, no obstante, los sujetos del grupo experimental realizaron la práctica de la entrevista usando diferentes medios tecnológicos como *Voicethread* y *Audacity*, mientras los del grupo control hicieron su práctica en clase, en forma de juego de roles y mini-dramatizaciones. A continuación se presentan algunas muestras del tipo de práctica realizada por el alumnado.

ACTIVIDAD DE PRÁCTICA DE LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Objetivo: Prepararse para una entrevista de trabajo

CONTENIDOS LÉXICOS: Lista de vocabulario sobre las profesiones y el mundo del trabajo.

CONTENIDOS GRAMATICALES:

- Uso del tiempo presente. Para proporcionar información personal: nombre, edad, residencia, oficio/profesión, pasatiempos, habilidades y destrezas, etc.
- Uso del pretérito indefinido e imperfecto. Para hacer y responder preguntas sobre lugar de nacimiento/ estudios realizados/ entrenamiento recibido/ experiencia laboral/ cargos desempeñados/ responsabilidades en empleos anteriores.
- Futuro y condicional. Para describir planes futuros/ posibles contribuciones a la empresa / etc.
- Modo subjuntivo. Para expresar la búsqueda de un empleado con características específicas.

CONTENIDOS NOCIO-FUNCIONALES

- Preguntar y dar información personal, académica y laboral
- Explicar el motivo para solicitar el puesto de trabajo
- Describirse personalmente
- Especificar requisitos

PAPELES DE LOS PARTICIPANTES

ENTREVISTADOR: Trabajas como jefe de personal en una prestigiosa empresa en la Ciudad de México y necesitas contratar a un empleado para un vacante que acaba de surgir. Revisa cuidadosamente su *curriculum vitae* y hazle una entrevista usando la guía de preguntas.

ENTREVISTADO: Selecciona una de los dos *curriculum vitae* que te ha dado la profesora, tradúcelo al español y usando la guía de preguntas prepárate para participar en una sesión de preguntas y respuestas con tu compañero/a.

TAREA 1:

- Para realizar esta tarea debes trabajar con un compañero/a y cada uno debe escoger entre los dos *currículum vitae* que la profesora les ha entregado: Agente de Viajes / Asesor financiero.
- Debes traducir al español la información proporcionada en el *curriculum vitae* seleccionado y llenar la forma adjunta en el paquete de trabajo denominada "solicitud de empleo".
- Descarga de la página Web de la clase el documento "Práctica de entrevista" y prepara por unos minutos la manera en que responderías a la preguntas.
- Cuando estés preparado para la entrevista, pide a tu compañero/a que tiene el rol de entrevistador que escoja un grupo de preguntas e inicien la práctica de la entrevista.

- Finalmente van a intercambiar los roles de entrevistador y entrevistado.

TAREA 2:

- Antes de terminar la clase, tú y tu compañero van a grabar la entrevista en *Voicethread* para compartirla con tu profesora y compañeros de la clase.
- Escucharás por lo menos tres de las entrevistas compartidas por tus compañeros en internet y completarás la rúbrica de evaluación titulada "peer-evaluation".

<i>ENTREVISTA DE TRABAJO PRÁCTICA A</i>	<i>ENTREVISTA DE TRABAJO PRÁCTICA B</i>
<p>I. INFORMACIÓN PERSONAL</p> <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>¿De dónde eres?</p> <p>¿Dónde vives?</p> <p>¿Cuántos años tienes?</p> <p>¿Eres casado/a o soltero/a?</p> <p>¿Tienes hijos?</p> <p>¿Qué haces en tu tiempo libre?</p> <p>II. HABILIDADES Y DESTREZAS</p> <p>¿Por qué estás solicitando este puesto?</p> <p>¿Cómo te interesaste por la profesión de..?</p> <p>¿Por qué crees que estás capacitado/a para este trabajo?</p> <p>¿Qué planes tienes para el futuro? ¿Te especializarás? ¿En qué?</p> <p>¿Dónde vivirás? ¿Te casarás?</p> <p>III. EDUCACIÓN Y ENTRENAMIENTO</p> <p>¿Qué carrera estudiaste?</p> <p>¿En qué universidad te graduaste?</p> <p>¿Has hecho cursos de especialización en tu campo?</p> <p>¿Qué idiomas hablas?</p> <p>¿Qué habilidades tienes en informática?</p> <p>IV. EXPERIENCIA LABORAL</p> <p>¿Para qué compañías has trabajado?</p>	<p>I. INFORMACIÓN PERSONAL</p> <p>¿Cuál es tu nombre?</p> <p>¿Dónde naciste?</p> <p>¿En qué ciudad vives?</p> <p>¿Cuál es tu edad?</p> <p>¿Cuál es tu estado civil?</p> <p>¿Tienes niños?</p> <p>¿Cuáles son tus pasatiempos?</p> <p>II. HABILIDADES Y DESTREZAS</p> <p>¿Por qué te interesa solicitar este puesto?</p> <p>¿Por qué escogiste la profesión de...?</p> <p>¿Qué te hace un buen candidato/a para este trabajo?</p> <p>¿Qué planes tienes para el futuro? ¿Te especializarás? ¿En qué?</p> <p>¿Vivirás en otra ciudad? ¿Te casarás?</p> <p>III. EDUCACIÓN Y ENTRENAMIENTO</p> <p>¿Qué estudiaste?</p> <p>¿A qué universidad asististe?</p> <p>¿Qué entrenamiento has hecho?</p> <p>¿Sabes informática?</p> <p>¿Hablas otros idiomas?</p> <p>IV. EXPERIENCIA LABORAL</p> <p>¿Para qué empresas has trabajado?</p>

<p>¿Qué cargos has desempeñado?</p> <p>¿Qué responsabilidades tenías que cumplir?</p> <p>¿Cuántos años de experiencia tienes en esta profesión?</p> <p>¿Por qué dejaste el empleo?</p> <p>V. CONDICIONES LABORALES</p> <p>¿Cuál fue tu último sueldo?</p> <p>¿Qué tipo de contrato te gustaría tener? A tiempo completo, a tiempo parcial, por horas?</p> <p>¿Qué beneficios te gustaría recibir?</p> <p>¿Cuándo te jubilarás?</p> <p>V. ¿PREGUNTAS? ¿Qué preguntas tienes?</p>	<p>¿Qué cargos has desempeñado?</p> <p>¿Qué responsabilidades tenías que cumplir ?</p> <p>¿Cuánto tiempo de experiencia tienes en este campo?</p> <p>IV. CONDICIONES LABORALES</p> <p>¿Por qué renunciaste a tu empleo?</p> <p>¿Cuánto ganabas?</p> <p>¿Prefieres un empleo a tiempo completo, a tiempo parcial, o por horas?</p> <p>¿Qué beneficios te interesaría tener?</p> <p>¿Cuándo te jubilarás?</p> <p>V. ¿PREGUNTAS? ¿Tienes preguntas sobre este puesto?¹²</p>
---	---



Figura 57: Actividad de entrenamiento para la entrevista de trabajo

¹²Para ver la práctica de los estudiantes en Voicethread, pínchese el siguiente enlace: <http://voicethread.com/?#u195397.b3014094>

Además de actividades como esta, los estudiantes llevaron a cabo prácticas orales guiadas en las que se les proporcionaban los guiones y ellos intercambiaban roles, eran conversaciones semi-guiadas en las que solo uno de los participantes de la entrevista tenía un guión, o conversaciones libres en las que los estudiantes generaban sus entrevistas de manera espontánea. Con estas actividades se trabajaron puntualmente los aspectos de la lengua oral considerados como las variables dependientes de la investigación:

- a) La comprensión oral. Se expuso a los estudiantes a diferente tipo de material auditivo tanto en soporte tecnológico como humano, en el que tuvieron la oportunidad de escuchar diferentes tipos de preguntas y respuestas en diferentes formatos con ítems léxicos, sintácticos y semánticos.
- b) La coherencia textual. El bombardeo constante de preguntas a través de diferentes tareas, y particularmente a través del uso de TIC, pretendía proporcionar práctica abundante y que el estudiante se preocupara por ser entendido, es decir, por estructurar sus producciones orales de forma sintáctica y gramaticalmente correcta porque no existía la posibilidad de reestructurar la frase una vez grabada.
- c) La fluidez y pronunciación. Las prácticas con los compañeros y el uso de algunos recursos tecnológicos, como *Wordplay*, tenían como objetivo mejorar la pronunciación y permitirles adquirir mayor fluidez en las respuestas.
- d) La corrección gramatical y uso del vocabulario. Las prácticas guiadas y semi-guiadas fueron diseñadas de forma que provocaran el uso del vocabulario y la gramática de la unidad. Se esperaba que el hecho de grabar en formato digital las prácticas motivara a los estudiantes a cuidar más el uso del lenguaje.
- e) La adecuación sociocultural. Elementos sociales y lingüísticos como los saludos, las despedidas, el uso de tratamientos formales y corteses –como la forma pronominal *usted*– fueron enfatizados en las distintas prácticas por parejas. En las dramatizaciones en clase se hizo hincapié en el lenguaje corporal adecuado para situaciones formales como la entrevista de trabajo.

11. Estudios estadísticos realizados

En esta investigación, como ya ha quedado expuesto, se han considerado tres tipos de variables (intervenientes, dependientes e Independientes) y se han utilizado dos tipos de instrumentos para obtener información sobre las variables: a) un cuestionario

sobre las percepciones de los sujetos participantes y b) una tarea oral asistida con medios tecnológicos (pre-test y post-test 1) junto con una entrevista oral cara a cara (post-test2). Por otra parte, se han realizado dos tipos de estudios: intragrupos e intergrupos con los grupos control (GC) y experimental (GE).

Los estudios estadísticos realizados tanto para el cuestionario como para las pruebas pretest y postest1 y postest2 quedan resumidos en la siguiente tabla:

ANÁLISIS	ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN
Descriptivo de todas las variables: - Distribución de frecuencias - Medidas de tendencia central - Medidas de dispersión	Estudio intergrupos a. Variables Intervinientes b. Variables Dependientes
	Estudio intragrupos a. Subcategorías de la competencia discursiva oral(GE y GC) b. Rendimiento de cada sujeto en el programa (GC) c. Análisis de los resultados según la variable sexo (GC)
	Estudio de la percepción de los estudiantes a. Percepciones del total de la muestra b. Diferencia de percepciones entre el grupo experimental y el grupo control
Relación entre las variables: - Correlaciones - Análisis factorial	Estudio intergrupos a. Variables Intervinientes y Dependientes
Diferencia de puntuaciones medias al principio y al final de la investigación: t de Student	Estudio intergrupos a. Variables Dependientes
	Estudio intragrupos a. Subcategorías de la competencia discursiva oral
Diferencia de puntuaciones medias en función de la variable <i>Grupo</i> (Experimental o Control): Análisis de Varianza (ANOVA)	Estudio intergrupos a. Variables Intervinientes b. Variables Dependientes
Diferencia de puntuaciones medias en función de la variable <i>Sexo</i>	Estudio intragrupos: a. Cuestionario de percepciones b. Variables dependientes
Análisis de regresión	Estudio Intergrupos

Figura58: Cuadro resumen de los estudios estadísticos realizados

Los cálculos estadísticos y el análisis de datos efectuados tanto sobre el cuestionario previo como sobre las pruebas de desempeño en lengua oral han sido realizados usando el programa estadístico SPSS en su versión 20 del 2011. Los resultados se analizan de acuerdo con tres estudios estadísticos: (1) estudio descriptivo

de las sujetos; (2) estudio intergrupos (comparación del experimental y el control); (3) estudio intragrupos (evolución del grupo experimental y del control).

Para describir el comportamiento de los sujetos experimentales en relación con los distintos tipos de variables considerados se han usado estadísticos de medida de tendencia central y de dispersión tales como:

- Media: Se calcula mediante la suma de todos los valores de una variable dividida entre el número total de los datos de los que se dispone. Esta medida de tendencia central la usaremos para comparar el rendimiento general del grupo experimental frente al de control en cada una de las habilidades orales consideradas en nuestro estudio.
- Mediana: Otra medida de tendencia central que nos indica el valor central de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las variables. Es el valor que delimita al 50% de los datos. Si la media y la mediana son iguales, la distribución de la variable es simétrica. La media es muy sensible a la variación de las puntuaciones, sin embargo, la mediana es menos sensible a dichos cambios.
- Rango: Diferencia que existe entre el valor mas grande y el mas pequeño. Esta medida nos permitirá describir cómo de dispersos están los puntajes de los estudiantes.
- Desviación típica o estándar (DS). Es la medida de dispersión que nos permitirá conocer la variación entre los puntajes de los estudiantes en cada una de las variables, es decir, la proporción en que cada uno de los 57 puntajes se “desvía” o separa de la media. El valor absoluto de la DS nos ayudará a entender el grado de homogeneidad o heterogeneidad de los individuos que componen cada uno de los grupos del estudio. Si el valor de la DS es pequeño, indica que los puntajes son altamente homogéneos, pero si por el contrario el valor de la DS es grande, indica que la distribución de los puntajes es amplia, con ejecuciones que se alejan de la media –en ambos sentidos– dando idea de heterogeneidad en el nivel de desempeño.
- Asimetría: Esta medida de dispersión (o medida de forma) nos permite identificar si los datos se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central (media aritmética). La asimetría presenta tres estados diferentes, cada uno de los cuales define de forma concisa como están distribuidos los datos respecto al eje de asimetría. Se dice que la *asimetría es positiva* cuando la mayoría de los datos se encuentran por encima del valor de la media aritmética, la curva es *simétrica* cuando se distribuyen aproximadamente la misma cantidad de valores en ambos lados de la media y se conoce como *asimetría negativa* cuando la mayor cantidad de datos se aglomeran en los valores menores que la media.

- Curtosis: Esta medida de dispersión (o medida de forma) la usaremos para determinar el grado de concentración que presentan los valores en la región central de la distribución. Por medio del *Coficiente de Curtosis*, podemos identificar si existe una gran concentración de valores, curtosis positiva (*leptocúrtica*), una concentración normal (*mesocúrtica*) o una baja concentración, curtosis negativa (*platicúrtica*).

Para profundizar en la relación entre variables y poder tener así un análisis más a fondo de los datos obtenidos en nuestro estudio se han realizado, además:

- Estudio de correlaciones y análisis factorial, análisis bivariable con el que se ha tratado de medir la magnitud y el signo de la relación lineal entre cada par de variables, así como la comprobación de la significación estadística; los índices obtenidos han sido el coeficiente de correlación r de Pearson y la probabilidad del estadístico t .
- Análisis de regresión, análisis bivariable con el fin de predecir las puntuaciones de la variable criterio y la fuerza global de la asociación y la significatividad de la relación. Se analizan la importancia y significación de cada una de las variables predictoras.

Referencias bibliográficas

- Abascal, D.; Beneito, J.; Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar: una propuesta para la expresión oral en Educación Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Abascal, M. D. (1993). "La lengua oral en la enseñanza secundaria". En C. Lomas, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (159-179). Barcelona: Paidós.
- Abrams, Z. I. (2003). "The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German". En *Modern Language Journal*, 2(87): 157-167.
- Bangs, P., y Cantos, P. (2004). "What can computer assisted language learning contribute to foreign language pedagogy?" En *International Journal of English Studies*, 4(1): 221-239
- Beaudoin, M. (2006). "A principle-based approach to teaching grammar on the web". En *ReCALL*, 16(2): 462-474.

- Beauvois, M. H. (1997). "Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing". En M. D. Bush, *Technology-Enhanced Language Learning*. Illinois: National Textbook Company.
- Belz, J. A. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". En *Language Learning & Technology*, 6(1): 60-81.
- Blake, R. (2000). "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage". En *Language Learning & Technology*, 4(1): 120-136.
- Blake, R. (2007). "New trends in using technology in the language curriculum". En *Annual Review of Applied Linguistics* 27: 76-97.
- Blake, R. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bush, L. (2009). "Viva Voicethread: Integrating a Web 2.0 tool in the additional language classroom". En *Proceeding of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (3247-3250). Chesapeake, VA: AACE.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Carr, W. y Kemis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Philadelphia: Palmer Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of ICT*. John Benjamins Publishing Co.
- Chen, J., y Yildiz, M. (2010). "Preparing English Language Learners for Academic Success in the 21st Century: Teaching Multiple Literacies". En *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*. (3152-3155). Chesapeake, VA: AACE.
- Chun, H. (2003). "The Viability of Computer Mediated Communication in the Korean Secondary EFL Classroom". En *Asian EFL Journal*, 5(1).
- Cohen, L. y Manion, L. (1989/90). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Darhower, M. (2000). *synchronous computer-mediated communication in the intermediate foreign language class: A sociocultural case study Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Pittsburg: ERIC Document Reproduction Service No. ED 447698
- Dendaluce, I. (1994). "Diseños cuasiexperimentales". En V. G. (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Ducate, L. (2006). *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*. San Marcos, TX: CALICO.

- Duverger, J. (1995). L'enseignement bilingue, Repères et enjeux. *Revue Internationale d'éducation*, 7.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Evans, M. (2009). *Foreign Language Learning with Digital Technology*. London: Continuum.
- Fotos, S.; Browne, C. (2004). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Fyer, L.; Carpenter, R. (2006). "Bots and Language Learning Tools". En *Language Learning and Technology*, 10(3): 8-14.
- Gahala, E. et al. (2004). *En Español 2*. Evanston, IL: McDougal Littell.
- Gahala, E. et al. (2004) *En Español 3*. Evanston, IL: McDougal Littell.
- George D.; Mallery P. (1995): *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- González Lloret, M. (2003). "Designing Task-Based Call To Promote Interaction: En Busca de Esmeraldas". En *Language Learning & Technology*, 7(1): 86-104.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la Educación Media. En M. RodríguezLuna, *Reflexiones y experiencias de investigación sobre La Oralidad y La Escritura*. (35-52). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hampel, R.; Baber, E. (2003). "Using internet-based audio-graphic and video conferencing for language teaching and learning". En U. Felix, *Language Learning Online: Towards Best Practice*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B.V.
- Hampel, R. y Hauck, M. (2004). "Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses". En *Language Learning & Technology*, 8(1): 66-82.
- Hegège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Jacob.
- JaimesCarvajal, G. (2005). "Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita". En *Revista Enunciación*, 15-21.
- Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Koory, M. A. (2003). "Difference in learning outcomes for online and F2F versions of "An Introduction to Shakespeare". En *Journal of Asynchronous Learning Network*, 7.

- Lee, L. (2004). "Learners' Perspectives On Networked Collaborative Interaction With Native Speakers Of Spanish In The Us". En *Language Learning & Technology*, 8(1): 83-100.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar* (Vol. I). Bogotá: Magisterio.
- Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*.(Vol. II). Barcelona: Paidós.
- Lord, G. (2008). "Podcasting Communities and Second Language Pronunciation". En *Foreign Language Annals*, 41: 364-379.
- Lugarini, E. (2006). "Hablar y escuchar: por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". En C. Lomas, *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se): la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. (Vol. I). Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Martínez Baztán, A. y CalderónCampos, M. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Murillo Torrecilla, F. (2006). *Cuestionarios y Escalas de Actitudes*. Madrid: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez, M.^a P. (2001). *Comunicación y expresión oral: Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Núñez, M.^a P. (2003): *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez M.^a P.; Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Nussbaum, L. (2005). *Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*.Barcelona: Graó.
- Oller, J. (1979). *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. Harlow, Essex: Longman.
- Ozdener, N. y Satar, H. (2008). "Computer-mediated communication in foreign language education: Use of target language and perception". En *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(2).
- Palou, J.; Bosch, C.; Carreras, M.; Castanys, M.; Cela, J.; Colomer, A., et al. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

- Payne, J. (2002). "Developing L2 oral proficiency through Synchronous CMC: output, working memory, and interlanguage development". En *CALICO Journal*, 20: 17-32.
- Pérez, L. (2003). "Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous computer-mediated communication". En *CALICO*, 21(1): 89-104.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid : La Muralla.
- Rodríguez Luna, M. E. (1995). "Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?". En *Revista Lectura y Vida*, XVII(3).
- Rodríguez Luna, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Roed, J. (2003). "Language learner behaviour in a virtual environment". En *Computer Assisted Language Learning*, 16((2-3): 155-172.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New Jersey: Basic Books, Inc., Publishers.
- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), 82-119.
- Stenhouse, L. (1987). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heineman Educational Books Ltda.
- Thomas, M. (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Thorne, S. L. y Payne, J. S. (2005). "Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education". En *CALICO Journal*, 22(3): 371-397.
- Travis, P.; Fiona, J. (2009). "Improving learners' speaking skills with Podcasts". En M. Thomas, *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (313-330). Ipswich, MA: Information Science Reference.
- Tudini, V. (2003). "The role of on-line chatting in the development of competency in oral interaction". En C. K. (ed.), *Proceedings of I innovation in Italian Teaching Workshop*. (20-53). Brisbane, Australia: Griffith University.
- Tudini, V. (2003). "Using native speakers in chat". En *Language Learning & Technology*, 7(3): 141-159.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Vilá, M.; Ballesteros, C.; Castellá, A.; Cros, M.; Grau, M. y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Wang, H. (2004). "Correlation analysis of student visibility and performance in online learning". En *Journal of Asynchronous Learning Network*(7).

Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second".
En *CALICO Journal*, (2-3)(13): 7-26.

Warschauer, M. (2002). "A developmental perspective on technology in language
education". En *TESOL Quarterly*, 3(36): 453-475.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

1. Estudios realizados sobre el cuestionario y resultados obtenidos

Se exponen a continuación los resultados obtenidos del análisis del cuestionario, primer instrumento de investigación, que ha servido para recoger los datos considerados como variables intervinientes y para conocer las percepciones de los sujetos de la investigación sobre el desarrollo de la competencia oral y el uso de TIC para tal propósito en la clase de español como lengua extranjera (ELE) antes de la fase de implementación del programa de intervención

En efecto, y como ya se ha explicado¹, antes de analizar los efectos de la manipulación experimental sobre las habilidades orales de los sujetos en estudio se ha considerado necesario explorar las percepciones que estos tienen con respecto a su propio desempeño oral en la clase de ELE y al uso de herramientas tecnológicas, tanto para la práctica de la lengua oral como para su evaluación. A tal fin se optó por el uso de un cuestionario que, además de arrojar información sobre la población estudiada (variables intervinientes), permitiera arrojar luz sobre si de alguna manera esas

¹Vid. Capítulo 6, punto 9.1.

percepciones afectan tanto el desempeño oral de los aprendices como a la eficacia que los recursos puedan tener en el desarrollo de la competencia en cuestión. Con este propósito se consideró realizar un estudio descriptivo de las variables intervinientes cuyos datos han sido recogidos a través del cuestionario, y de los tres objetivos propuestos para el cuestionario y que presentamos a continuación:

Objetivo 1: Referido a la motivación para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera y a las actividades didácticas que prefieren los sujetos experimentales. Opinión de los estudiantes sobre las razones y motivos personales que los mueven a estudiar la lengua extranjera y sobre sus preferencias en cuanto a actividades de clase.

1.1) Motivaciones del alumnado para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE).

1.2) Autonomía y compromiso del alumnado con su aprendizaje.

1.3) Preferencias por actividades de expresión e interacción orales.

1.4) Preferencias por actividades de comprensión oral.

Objetivo 2. Referido al desarrollo de la competencia oral en ELE.

2.1) Opinión del alumnado sobre la importancia de las habilidades comunicativas.

2.2) Habilidades más trabajadas en casa.

2.3) Opinión del alumnado sobre el grado de dificultad de algunos componentes de las destrezas orales.

2.4) Participación en actividades orales en clase.

2.5) Nivel de competencia oral del alumnado.

Objetivo 3: Referido a las percepciones del alumnado sobre el uso de las tecnologías digitales para la práctica y evaluación de la competencia oral en clase de ELE.

3.1) Opiniones sobre el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia oral en ELE.

3.2) Grado de conocimiento y uso de recursos tecnológicos por parte de los sujetos participantes.

3.3) Opinión sobre el uso de herramientas digitales para la evaluación de la competencia oral.

3.4) Opinión del alumnado sobre el valor didáctico del uso de herramientas digitales en la clase de ELE.

En el análisis estadístico de los datos obtenidos del cuestionario, excluyendo los relativos a las variables intervinientes que ya quedaron expuestos², se han considerado de interés los siguientes estudios:

- a) Medidas de frecuencia para indicar el número de veces que han ocurrido los fenómenos descritos en los tres objetivos anteriormente expuestos. Los datos reflejan frecuencias absolutas, acumulativas y de porcentajes
- b) Las medidas de tendencia central para obtener información sobre los valores medios y el comportamiento típico de los sujetos en cada uno de los ítems planteados. La media (M) de cada grupo es el indicador que permite conocer las diferencias en las percepciones entre los dos grupos y para predecir su incidencia en el comportamiento de los sujetos durante las pruebas pre y post.
- c) La desviación típica como medida de variabilidad que da información sobre la dispersión de las puntuaciones, lo cual nos permitirá analizar la homogeneidad de los sujetos con respecto al valor central.

La síntesis del estadístico descriptivo de la totalidad del cuestionario se ofrece a continuación.

VARIABLES	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
1.EDAD	57	2	5	3.05	.875
2.SEXO	57	1	2	1.35	.481
3.TIPCENR	57	1	1	1.00	.000
4.NIVELSP	57	3	3	3.00	.000
5.GRUPE/C	57	1	2	1.49	.504
6.TIPPROGR	57	2	2	2.00	.000
7.TIEMESTUDIOESP	57	1	4	1.35	.935
8.IDIOMCASA	54	1	1	1.00	.000
9.ESPOTROS	57	1	2	1.81	.398
10.ORDECASA	57	1	2	1.02	.132
11.INTERCASA	57	1	1	1.00	.000
12.T-MÓVIL	57	1	1	1.00	.000
13. APLICMOV	57	1	2	1.35	.481
14. a.TEXT	56	1	1	1.00	.000
14. b.LLAM	57	1	1	1.00	.000
14. c. NAVEG	37	1	1	1.00	.000
14. d. RdSOC	35	1	1	1.00	.000
14. e. VIDJU	25	1	1	1.00	.000
14. f. EMAIL	34	1	1	1.00	.000
14.g.ACAD	27	1	1	1.00	.000
14. h. MUSI	38	1	1	1.00	.000
14. i. OTRO	5	1	1	1.00	.000

²Vid. Capítulo 6, punto 8.1.

15.PROMCIES	57	1	6	1.93	1.067
16. a. RECGRAD	57	1	3	1.37	.672
16. b.REQUNIV	57	1	4	1.65	.896
16. c. TITESP	57	1	4	3.11	1.012
16. d.ESTEXT	57	1	4	2.81	.934
16.e. VIAJAR	57	1	4	2.32	.909
16. f. COMUIC	57	1	4	3.05	1.093
16. g. VIVHISP	57	1	4	3.61	.648
16. h. OPOREMP	57	1	4	1.88	.847
16. i. CMEDIA	57	1	4	3.07	.942
16. j. INTCULT	57	1	4	2.86	.854
16. k. GPA	57	1	4	2.40	.961
16. l. PRPADR	57	1	4	2.82	1.037
16. m. BILING	57	1	4	2.26	.897
17.a. TIMID	57	1	4	2.44	.824
17.b. EXTROV	57	1	4	2.12	.734
17. c. ACTIV	57	1	4	1.72	.726
17. d. TRABDOR	57	1	3	1.28	.491
17. e. TRCSA	57	1	4	2.88	.781
17. f.TOLERANC	57	1	4	2.02	.744
17. g.NERVSO	57	1	4	2.88	.927
18. a.MUSIC	57	1	4	1.81	.953
18.b. VIDEO	57	1	4	1.67	.715
18. c. DIALIB	57	1	5	2.79	1.114
18. d. COMGR	57	1	6	2.51	1.037
18. e. DEBAT	57	1	6	2.93	1.498
18. f. DIALMAES	57	1	5	3.42	1.068
18. g. PRSTORAL	57	1	5	3.49	1.167
18. h. GRABPRST	57	1	5	3.00	1.268
18. i. DIALPAR	57	1	5	2.51	.909
18. j. ACTORD	57	1	5	3.02	1.232
18. k. ACTLIB	57	1	6	3.68	1.227
18. l. INTFLHC	57	1	5	2.14	1.025
18. m. APLMOV	57	1	6	2.98	1.482
18. n. VIDCHAT	57	1	6	3.56	1.464
18. o. JUEGINT	57	1	5	2.09	.912
18. p. WIKBLG	57	1	5	2.93	1.237
19. a. LEER	56	1	4	2.89	.824
19. b. ESCUCHAR	56	1	4	1.91	.900
19. c. HABLAR	56	1	4	1.75	.858
19. d. ESCRIBIR	56	1	4	3.45	.933
20. a. EscMUS	43	1	1	1,00	,000
20. b. EscRAD	5	1	1	1,00	,000
20. c. VRVID	12	1	1	1,00	,000
20. d. VRTv	16	1	1	1,00	,000
20. e. APPAUDMOV	19	1	1	1,00	,000
20. f. EscPODC	1	1	1	1,00	.000
20. g. OTRO	11	1	1	1,00	,000

RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO

21. a. LEER	57	1	6	3.88	1.582
21. b. ESCRIB	57	1	6	3.82	1.660
21. c. HABLAR	57	1	6	3.37	1.739
21. d. ESCUCH	57	1	6	3.61	1.634
21. e. VOCAB	57	1	6	2.42	1.546
21. g. GRAMT	57	1	6	3.89	1.687
22. a. PRONUNCIACIÓN	57	1	3	2.70	.626
22. b. FLUIDEZ	57	1	3	1.47	.601
22. c. COMPRENSIÓN	57	1	3	1.82	.685
23. a. TDCLASE	57	1	4	2.18	.759
23. b. GRPEÑ	57	1	3	1.47	.601
23. c. PAREJAS	57	1	3	1.23	.567
24. a. COMPRORAL	57	1	5	2.93	.997
24. b. EXPRORAL	57	1	5	2.74	1.044
25. a. COMPOR	57	1	4	2.60	.753
25. b. EXPOR	57	1	4	2.39	.796
26. a. AUDC	57	1	2	1.30	.462
26. b. VOICTHR	57	1	3	1.44	.655
26. c. ITUNE	57	1	3	1.58	.533
26. d. SKYPE	57	1	3	1.79	.453
26. e. AUDBOO	57	1	3	2.77	.464
26. f. WVM	57	1	3	1.72	.620
26. g. AUDPPT	57	1	3	1.72	.590
26. h. AVIARY	57	1	3	2.81	.441
26. i. VOKI	57	1	2	1.30	.462
26. j. WDPLAY	57	1	2	1.02	.132
26. k. VOMEM	57	1	3	2.23	.732
26. l. YTUBE	57	1	3	1.33	.512
26. m. FORVO	57	1	3	2.91	.342
26. n. AUNOTE	57	1	3	2.89	.363
26. o. EVNOTE	57	1	3	2.82	.428
27. a. EVORAL	57	1	3	1.75	.739
27. b. NOANSIE	57	1	3	1.65	.744
27. c. PRON-SGDO	57	1	3	2.12	.683
27. d. SDGO-GRAM	57	1	3	1.70	.566
27. e. CPROGR	57	1	3	1.95	.742
27. f. NERVIOS	57	1	3	2.51	.759
27. g. FEEDPROFE	57	1	3	1.88	.683
28. a. HRAPZ	35	1	1	1.00	.000
28. b. DISTRC	6	1	1	1.00	.000
28. c. LASDOS	16	1	1	1.00	.000

Figura 59: Síntesis del estadístico descriptivo de la totalidad de preguntas y variables del cuestionario

Los resultados para cada uno de los objetivos y preguntas relevantes del cuestionario se exponen a partir de aquí.

2. Resultados obtenidos para el objetivo 1: motivación y actividades preferidas

2.1. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.1.: motivaciones del alumnado para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Los estadísticos de frecuencia obtenidos para el objetivo 1.1, referido a las motivaciones y actitudes del alumnado para el aprendizaje del Español (ELE), que se corresponden con la pregunta 16 del cuestionario, se exponen a continuación.

	FRECUENCIA / PORCENTAJE VÁLIDO (%)				MEDIA	DESV. TÍPICA
	1	2	3	4		
16.a. Porque es un requisito de grado.	42 73.7%	9 15.8%	6 10.5%	--- ---	1.37	.672
16.b. Porque las universidades en las que quiero estudiar exigen tres o más años de un idioma extranjero.	34 59.6%	11 19.3%	10 17.5%	2 3.5%	1.65	.896
16.c. Porque quiero tener un título o énfasis en español en la universidad.	7 12.3%	5 8.8%	20 35.1%	25 43.9%	3.11	1.01 2
16.d. Para estudiar en el exterior.	7 12.3%	10 17.5%	27 47.4%	13 22.8%	2.81	.934
16.e. Porque quiero viajar a países de habla hispana.	10 17.5%	26 45.6%	14 24.6%	7 12.3%	2.32	.909
16.f. Porque deseo comunicarme con amigos y familiares que hablan español.	7 12.3%	11 19.3%	11 19.3%	28 49.1%	3.05	1.09 3
16.g. Porque quiero vivir en un país de habla hispana.	1 1.8%	2 3.5%	15 26.3%	39 68.4%	3.61	.648
16. h. Para aumentar las oportunidades de empleo.	22 38.6%	22 38.6%	19 19.3%	2 3.5%	1.88	.847
16.i. Porque quiero comprender programas de televisión y de otros medios en español.	5 8.8%	8 14.0%	22 38.6%	22 38.6%	3.07	.942
16.j. Porque verdaderamente me interesan la cultura hispana y el español.	5 8.8%	10 17.5%	30 52.6%	12 21.1%	2.86	.854
16.k. Porque puedo obtener una A fácilmente y mejorar mi promedio ponderado GPA.	11 19.3%	20 35.1%	18 31.6%	8 14.0%	2.40	.961
16.l. Porque mis padres quieren que yo estudie una lengua extranjera.	8 14.0%	12 21.1%	19 33.3%	18 31.6%	2.82	1.03 7
16.m. Porque quiero ser bilingüe.	13 22.8%	20 35.1%	20 35.1%	4 7.0%	2.26	.897

Figura 60: Estadísticos de frecuencia para el objetivo 1.1 (pregunta 16) y para la totalidad de sujetos experimentales

Los valores obtenidos nos permiten clasificar las variables de acuerdo con el nivel de importancia asignada por el alumnado de la siguiente manera:

- Las razones más importantes por las cuales se aprende el español son las expresadas por los ítems a, b y h.
- Las razones importantes, en orden, son las recogidas en los ítems: m, e, k, d, l y j.
- Las razones menos importantes corresponden a los ítems f, i, c y g.

Según estos resultados, los requisitos para graduarse y acceder a la universidad, sumados a las oportunidades laborales que brinda el hablar otro idioma, son las motivaciones por las cuales el alumnado decide tomar español como lengua extranjera como curso electivo en la escuela secundaria. Cabe destacar que la inclinación por la opción 4 de la escala (“Nada importante”) es muy baja o nula, lo cual indica una tendencia altamente consistente en el grueso de los participantes en la encuesta. Teniendo en cuenta que sólo los dos primeros niveles de lengua extranjera son un requisito de graduación de la secundaria, este criterio se hace válido si se entiende que si bien no es un requisito de lengua extranjera, sí lo es como requisito del número total de materias optativas que los estudiantes deben cursar en secundaria. A partir del nivel III, la clase de idioma extranjero forma parte del grupo de asignaturas electivas.

Con respecto al ámbito laboral, la creciente inmigración a los Estados Unidos de hispanohablantes ha puesto en riesgo las oportunidades laborales para quienes no hablan por lo menos dos idiomas, siendo el español la segunda lengua más hablada en el país. De acuerdo con los datos, los estudiantes han adquirido conciencia de la importancia de aprender otro idioma que les haga laboralmente más competitivos.

Si comparamos ahora los resultados obtenidos en cada grupo en este mismo objetivo 1.1.del cuestionario, tenemos los siguientes datos, recogidos en la figura 61.

		16.a <i>RECGRAD</i>	16.b <i>REQUNIV</i>	16.c <i>TITESP</i>	16.d <i>ESTEXT</i>	16.e <i>VIAJAR</i>
GRUPO CONTROL	Media	1.31	1.79	3.17	2.79	2.48
	Des. típ.	.604	1.013	1.037	.978	.911
	N	29	29	29	29	29
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	1.43	1.50	3.04	2.82	2.14
	Des. típ.	.742	.745	.999	.905	.891
	N	28	28	28	28	28
TOTAL	Media	1.37	1.65	3.11	2.81	2.32
	Des. típ.	.672	.896	1.012	.934	.909
	N	57	57	57	57	57
		16.f <i>COMUIC</i>	16.g <i>VIVHISP</i>	16.h <i>OPOREM</i>	16.i <i>CMEDIA</i>	16.j <i>INTCULT</i>
GRUPO CONTROL	Media	3.24	3.69	1.93	3.14	2.90
	Des. típ.	.988	.541	.884	.953	.860
	N	29	29	29	29	29
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.86	3.54	1.82	3.00	2.82
	Des. típ.	1.177	.744	.819	.943	.863
	N	28	28	28	28	28
TOTAL	Media	3.05	3.61	1.88	3.07	2.86

	Des. típ.	1.093	.648	.847	.942	.854
	N	57	57	57	57	57
		16.k GPA	16.l PRPADR	16.m BILING		
GRUPO CONTROL	Media	2.34	2.79	2.38		
	Des. típ.	1.010	1.114	.942		
	N	29	29	29		
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.46	2.86	2.14		
	Des. típ.	.922	.970	.848		
	N	28	28	28		
TOTAL	Media	2.40	2.82	2.26		
	Des. típ.	.961	1.037	.897		
	N	57	57	57		

Figura 61: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.1 (pregunta 16)

Lo más destacado de estos datos es el hecho de que no hay mayores diferencias entre los grupos control y experimental con respecto a las motivaciones por las cuales los sujetos seleccionan el español como su asignatura electiva. En este caso, los dos grupos mantienen la misma tendencia.

Si analizamos los datos del grupo experimental en relación con la variable Sexo obtenemos las cifras que se exponen en la figura 62.

		16.a RECGRAD	16.b REQUNIV	16.c TITESP	16.d ESTEXT	16.e VIAJAR	16.f COMUIC	
MUJER	Media	1.50	1.55	2.90	2.70	2.10	3.10	
	Des.típ	.761	.759	.968	.865	.912	1.165	
	N	20	20	20	20	20	20	
VARÓN	Media	1.25	1.38	3.38	3.13	2.25	2.25	
	Des.típ	.707	.744	1.061	.991	.886	1.035	
	N	8	8	8	8	8	8	
TOTAL	Media	1.43	1.50	3.04	2.82	2.14	2.86	
	Des.típ	.742	.745	.999	.905	.891	1.177	
	N	28	28	28	28	28	28	
		16.g VIVHISP	16.h OPOREMP	16.i CMEDIA	16.j INTCULT	16.k GPA	16.l PRPAD	16.m BILING
MUJER	Media	3.60	1.80	3.10	2.75	2.50	2.25	2.25
	Des.típ	.598	.834	.968	.786	.946	.851	.851
	N	20	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	3.38	1.88	2.75	3.00	2.38	1.88	1.88
	Des.típ	1.061	.835	.886	1.069	.916	.835	.835
	N	8	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	3.54	1.82	3.00	2.82	2.46	2.14	2.14
	Des.típ	.744	.819	.943	.863	.922	.848	.848
	N	28	28	28	28	28	28	28

Figura 62: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.1 (pregunta 18) en relación con la variable Sexo

De acuerdo con estos datos, tanto las mujeres como los varones han marcado las mismas razones como las más importantes en su decisión de optar por la clase de español como lengua extranjera, siendo estas: 1) porque es un requisito para graduarse; 2) porque es un requisito de muchas universidades; 3) porque proporciona más oportunidades de empleo. Cabe destacar que en el caso de los varones esta última motivación tiene el mismo grado de importancia que el deseo de los padres de que ellos aprendan una lengua extranjera y de ser bilingües, mientras entre las mujeres estas razones son un poco menos importantes.

2.2. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.2.: autonomía y compromiso del alumnado con su aprendizaje

En el caso de los ítems pensados para profundizar en el conocimiento del grado de autonomía así como en el compromiso con el propio aprendizaje de los sujetos del estudio y para la asignatura de *Español*, estos se agrupan en la pregunta n.º 17 del cuestionario y sobre las respuestas cabe destacar los siguientes datos.

		17.a <i>TIMID</i>	17.b <i>EXTROV</i>	17.c <i>ACTIV</i>	17.d <i>TRABDOR</i>	17.e <i>TRCSA</i>	17.f <i>TOLERANC</i>	17.g <i>NERVSO</i>
N	Válidos	57	57	57	57	57	57	57
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.44	2.12	1.72	1.28	2.88	2.02	2.88
Desv. Típ.		.824	.734	.726	.491	.781	.744	.927
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		4	4	4	3	4	4	4

Figura 63: Estadísticos de frecuencia para el objetivo 1.2 (pregunta 17) y para la totalidad de sujetos experimentales

De acuerdo con los valores medios obtenidos, las variables de personalidad que más influyen en el desempeño y en la participación de los estudiantes en clase es la 17.d, seguida en su respectivo orden por las 17.c, 17.f; 17.b y 17.a. Las variables de comportamiento que afectan en menor grado a la muestra en igual proporción son la 17.e y 17.g.

Los resultados indican que en general los sujetos estudiados consideran que trabajan lo suficiente para conseguir los resultados obtenidos, es decir, que poseen una buena ética de trabajo y que, como resultado de esto, son aprendices activos en clase, que presentan una buena actitud ante las dificultades de aprendizaje que puedan surgir; además, se consideran sociables y extrovertidos. Sin embargo, una buena proporción de

ellos también consideran que la timidez es un factor que les impide participar más activamente en clase. A pesar de que los estudiantes se describen a sí mismos como muy trabajadores, una proporción destacada manifiesta que realiza poco trabajo fuera de la escuela, es decir, que más allá de cumplir con los requisitos de la asignatura no hay un interés intrínseco por extender la práctica de la lengua meta por fuera de la escuela.

Si extraemos las medidas de tendencia central considerando la variable *Grupo*, los resultados que encontramos se recogen en la figura 65, en la que la tendencia observada en todos los participantes aplica igualmente para cada uno de los grupos implicados –control y experimental–, pues al comparar los resultados medios de cada uno en cada uno de los ítems, no se encuentra una variabilidad significativa en ninguno.

		17. <i>TIMID</i>	17.bE <i>XTRO</i>	17.cA <i>CTIV</i>	17.d <i>TRAB</i>	17.eT <i>RCSA</i>	17.f <i>TOLERANC</i>	17.g <i>NERVS</i>
GRUPO CONTROL	Media	2.55	2.17	1.72	1.17	2.90	2.14	2.69
	Des. típ.	.783	.711	.702	.384	.673	.789	.761
	N	29	29	29	29	29	29	29
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.32	2.07	1.71	1.39	2.86	1.89	3.07
	Des. típ.	.863	.766	.763	.567	.891	.685	1.052
	N	28	28	28	28	28	28	28
TOTAL	Media	2.44	2.12	1.72	1.28	2.88	2.02	2.88
	Des. típ.	.824	.734	.726	.491	.781	.744	.927
	N	57	57	57	57	57	57	57

Figura 64: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.2 (pregunta 17)

La consideración de la variable *Sexo* en la cuestión 17, se refleja a continuación.

		17.a <i>TIMID</i>	17.b <i>EXTROV</i>	17.c <i>ACTIV</i>	17.d <i>TRABDOR</i>	17.e <i>TRCSA</i>	17.f <i>TOLERANC</i>	17.g <i>NERVSO</i>
MUJER	Media	2.30	2.25	1.80	1.35	2.75	1.80	3.20
	Des. típ.	.801	.786	.834	.489	.967	.768	1.056
	N	20	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	2.38	1.63	1.50	1.50	3.13	2.13	2.75
	Des. típ.	1.061	.518	.535	.756	.641	.354	1.035
	N	8	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	2.32	2.07	1.71	1.39	2.86	1.89	3.07
	Des. típ.	.863	.766	.763	.567	.891	.685	1.052
	N	28	28	28	28	28	28	28

Figura 65: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.2 (pregunta 17) en relación con la variable *Sexo*

De acuerdo con los resultados, los dos sexos consideran que las dos variables más destacadas que describen su autonomía y grado de compromiso con su aprendizaje son las mismas: 1) el esfuerzo por conseguir una buena calificación; 2) la participación activa en las actividades de clase. En la tercera variable de personalidad difieren un poco los dos grupos, mientras las mujeres señalan ser tolerante ante las situaciones de frustración en clase, el grupo de los varones señala ser extrovertido y sociable en clase.

2.3. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.3.: actividades de expresión e interacción orales preferidas

Los estadísticos de frecuencia obtenidos para el objetivo 1.3, referido a las actividades de expresión e interacción orales que prefiere el alumnado en clase de Español como Lengua Extranjera (ELE), y que se corresponden con la pregunta 18 del cuestionario, se exponen a continuación.

		18.a <i>MUSIC</i>	18.b <i>VIDEO</i>	18.c <i>DIALIB</i>	18. <i>COMGR</i>	18.e <i>DEBAT</i>	18.f <i>DIAL. MAES</i>	18.g <i>PRSTO RAL</i>	18.h <i>GRABP RST</i>
N	Válidos	57	57	57	57	57	57	57	57
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1.81	1.67	2.79	2.51	2.93	3.42	3.49	3.00
Des. típ.		.953	.715	1.114	1.037	1.498	1.068	1.167	1.268
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		4	4	5	6	6	5	5	5
		18.i <i>DIALPAR</i>	18.j <i>ACTOR</i>	18.k <i>ACTLIBR</i>	18.l <i>INTFLHC</i>	18.m <i>APLMOV</i>	18.n <i>VIDCHAT</i>	18.o <i>JUEGINT</i>	18.p <i>WIKBLG</i>
N	57	57	57	57	57	57	57	57	57
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.51	3.02	3.68	2.14	2.98	3.56	2.09	2.93
Des. típ.		.909	1.232	1.227	1.025	1.482	1.464	.912	1.237
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	6	5	6	6	5	5

Figura 66: Estadísticos de frecuencia para el objetivo 1.3 (pregunta 18) y para la totalidad de sujetos experimentales

Los valores medios obtenidos permiten agrupar los datos arrojados por esta variable en tres categorías:

a) Categoría 1. Compuesta, en orden de preferencia, por las variables 18.a; 18.b; 18.l; 18.o; 18.i; 18.d; 18.c; 18.m; 18.p; 18.n; Los valores medios indican que el alumnado considera estas como sus actividades orales preferidas.

b) Categoría 2. Compuesta por las variables 18.f; 18.j; 18.h y 18.g. Estos valores indican que los estudiantes no muestran una preferencia particular por este tipo de actividades, su uso en clase les resulta neutral.

c) Categoría 3. La componen las variables 18.g; 18.k. Los valores medios indican poco o ningún interés de los estudiantes por este tipo de actividades.

Los resultados revelan que los informantes expresa gusto e interés por la mayor parte de las actividades orales recogidas en estos ítems, y muy especialmente por las que incorporan música, vídeo, herramientas tecnológicas y aplicaciones móviles. Por el contrario, encuentran poco atractivas las que incluyen el uso del libro de texto y materiales que implican práctica repetitiva y de bajo nivel de interacción. Cabe resaltar que estos datos apuntan hacia un impacto positivo en la implementación del programa de intervención por cuanto este se basa en el uso de herramientas tecnológicas y digitales para promover el desarrollo de la competencia oral.

Para la relación de estas variables con la variable *Grupo* encontramos:

		18.a <i>MUSIC</i>	18.b <i>VIDEO</i>	18.c <i>DIALIB</i>	18. <i>COMGR</i>	18.e <i>DEBAT</i>	18.f <i>DIAL. MAES</i>	18.g <i>PRSTO RAL</i>	18.h <i>GRABP RST</i>
GRUPO CONTROL	Media	1.76	1.90	2.72	2.38	2.76	3.41	3.66	3.00
	Des. típ.	.988	.772	1.131	.979	1.550	1.119	1.173	1.225
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	1.86	1.43	2.86	2.64	3.11	3.43	3.32	3.00
	Des. típ.	.932	.573	1.113	1.096	1.449	1.034	1.156	1.333
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
TOTAL	Media	1.81	1.67	2.79	2.51	2.93	3.42	3.49	3.00
	Des. típ.	.953	.715	1.114	1.037	1.498	1.068	1.167	1.26
	N	57	57	57	57	57	57	57	57
		18.i <i>DIALPAR</i>	18.j <i>ACTORD</i>	18.k <i>ACTLIBR</i>	18.l <i>INTFLHC</i>	18.m <i>APLMO</i>	18.n <i>VIDCHAT</i>	18.o <i>JUEGINT</i>	18.p <i>ACTLIB</i>
GRUPO CONTROL	Media	2.66	3.03	3.72	2.21	2.72	3.41	2.21	2.83
	Des. típ.	.814	1.18	1.099	1.082	1.251	1.500	.902	1.36
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.36	3.00	3.64	2.07	3.25	3.71	1.96	3.04
	Des. típ.	.989	1.305	1.367	.979	1.669	1.436	.922	1.10
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
TOTAL	Media	2.51	3.02	3.68	2.14	2.98	3.56	2.09	2.93
	Des. típ.	.909	1.232	1.227	1.025	1.482	1.464	.912	1.23
	N	57	57	57	57	57	57	57	57

Figura 67. Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.3 (pregunta 18)

El análisis intergrupos no demuestra mayor variabilidad con respecto a los resultados encontrados en el análisis general de los sujetos considerados en conjunto.

Se mantiene la misma tendencia a preferir las actividades que incorporan música, vídeo, herramientas tecnológicas y aplicaciones móviles y a valorar menos el uso del libro de texto y de materiales que implican práctica repetitiva y bajo nivel de interacción.

La consideración de la variable Sexo en relación con este objetivo y para el grupo experimental arroja los siguientes datos.

		18.a <i>MUSIC</i>	18.b <i>VIDEO</i>	18.c <i>DIALIB</i>	18. <i>COMGR</i>	18.e <i>DEBAT</i>	18.f <i>DIALMAES</i>
MUJER	Media	1.80	1.45	2.95	2.90	3.30	3.75
	Desv. típ	1.056	.605	.887	1.071	1.342	.851
	N	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	2.00	1.38	2.63	2.00	2.62	2.63
	Desv. típ	.535	.518	1.598	.926	1.685	1.061
	N	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	1.86	1.43	2.86	2.64	3.11	3.43
	Desv. típ	.932	.573	1.113	1.096	1.449	1.034
	N	28	28	28	28	28	28
		18.g <i>PRSTORAL</i>	18.h <i>GRABPRST</i>	18.i <i>DIALPAR</i>	18.j <i>ACTORD</i>	18.k <i>ACTLIBR</i>	18.l <i>INTFLHC</i>
MUJER	Media	3.55	3.45	2.35	3.25	3.45	1.90
	Desv. típ	1.050	1.146	.933	1.164	1.395	.852
	N	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	2.75	1.88	2.38	2.38	4.13	2.50
	Desv. típ.	1.282	1.126	1.188	1.506	1.246	1.195
	N	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	3.32	3.00	2.36	3.00	3.64	2.07
	Desv. típ.	1.156	1.333	.989	1.305	1.367	.979
	N	28	28	28	28	28	28
		18.m <i>APLMO</i>	18.n <i>VIDCHAT</i>	18.o <i>JUEGINT</i>	18.p <i>ACTLIB</i>		
MUJER	Media	3.25	3.70	2.00	3.20		
	Desv. típ.	1.618	1.342	.973	1.056		
	N	20	20	20	20		
VARÓN	Media	3.25	3.75	1.88	2.62		
	Desv. típ.	1.909	1.753	.835	1.188		
	N	8	8	8	8		
TOTAL	Media	3.25	3.71	1.96	3.04		
	Desv. típ.	1.669	1.436	.922	1.105		
	N	28	28	28	28		

Figura 68: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.3 (pregunta 18) en relación con la variable Sexo

La preferencia por unas u otras actividades de expresión e interacción orales para cada sexo se distribuyen de la siguiente manera: a) *Mujer*: ver vídeos, aprender nuevo vocabulario con tarjetas interactivas y los juegos interactivos. b) *Varón*: ver vídeos,

grabar conversaciones y presentaciones, juegos interactivos, escuchar música y cantar, compartir ideas en grupo.

En general, los dos sexos manifiestan preferencia por el mismo tipo de actividades, aunque los varones tienden a marcar aquellas de carácter más social.

2.4. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 1.4.: actividades de comprensión oral preferidas

Los estadísticos de frecuencia obtenidos para el objetivo 1.4, referido a las actividades de comprensión oral que prefiere el alumnado fuera del aula de ELE, y que se corresponden con la pregunta 20 del cuestionario, se exponen a continuación.

En primer lugar, se presentan los resultados referidos a la variable *Grupo*.

		20.a <i>EscMus</i>	20.b <i>EscRAD</i>	20.c <i>VRVID</i>	20.d <i>VRTV</i>	20.e <i>APPAUD MOV</i>	20.f <i>ESCPOD</i>	20.g <i>OTRO</i>
GRUPO CONTROL	Media	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00		
	Desv. típ.	.000	.000	.000	.000	.000		
	N	24	2	8	6	10		
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	Desv. típ.	.000	.000	.000	.000	.000	.	
	N	19	3	4	10	9	1	
TOTAL	Media	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	Desv. típ.	.000	.000	.000	.000	.000	.	
	N	43	5	12	16	19	1	

Figura69: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.4 (pregunta 20)

La media de los resultados indica que las actividades de comprensión oral se ordenan de acuerdo con el grado de preferencia expresado por los estudiantes de la siguiente manera:(1) escuchar música; (2) usar aplicaciones y herramientas de audio del móvil; (3) ver programas de televisión; (4) ver vídeos y (5) escuchar emisoras de radio. Aunque se observan algunas diferencias entre las preferencias de ambos grupos, estas no son significativas en relación con el objetivo de la variable, aunque se tendrán en cuenta para el diseño de actividades del programa de intervención.

La consideración de la variable *Sexo* en el grupo experimental y en relación con este objetivo arroja los siguientes datos.

		20.a <i>EscMus</i>	20.b <i>EscRAD</i>	20.c <i>VRVID</i>	20.d <i>/VRTV</i>	20.e <i>APPAUD MOV</i>	20.f <i>EscPOD</i>	20.g <i>OTRO</i>
MUJER	Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Desv. típ.	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	15	3	4	8	6	1	1
VARÓN	Media	1,00			1,00	1,00		1,00
	Desv. típ.	,000			,000	,000		,000
	N	4			2	3		3
TOTAL	Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Desv. típ.	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	19	3	4	10	9	1	4

Figura 70: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.4 (pregunta 20) en relación con la variable Sexo

Para los dos sexos la actividad de comprensión oral preferida fuera de clase es la de escuchar música. En segundo lugar, y para las mujeres, es ver televisión mientras que para los varones es usar herramientas y aplicaciones de audio del teléfono móvil.

3. Resultados obtenidos para el objetivo 2: opiniones del alumnado sobre su competencia oral en ELE

3.1. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.1.: opinión del alumnado sobre la importancia de las habilidades comunicativas

Los estudiantes han mostrado, respecto de esta pregunta del cuestionario (la número 19), las siguientes preferencias por grupos (experimental y control).

		19.a <i>LEER</i>	19.b <i>ESCUCHAR</i>	19.c <i>HABLAR</i>	19.d <i>ESCRIBIR</i>
GRUPO CONTROL	Media	2.97	1.79	1.62	3.62
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	.680	.774	.775	.820
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.81	2.04	1.89	3.26
	N	27	27	27	27
	Desv. típ.	.962	1.018	.934	1.023
TOTAL	Media	2.89	1.91	1.75	3.45
	N	56	56	56	56
	Desv. típ.	.824	.900	.858	.933

Figura 71: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.1. (pregunta 19)

De acuerdo con estos datos, las habilidades lingüísticas se pueden organizar según el grado de importancia que la muestra ha expresado de la siguiente manera: (1) hablar; (2) escuchar; (3) leer y (4) escribir. No se observan diferencias en este ordenamiento de habilidades entre los grupos experimental y control ni una variabilidad relativa significativa entre ambos.

Si analizamos ahora las respuestas a la cuestión 19 considerando la variable Sexo, tenemos los datos que se presentan en la figura 72.

		19.a <i>LEER</i>	19.b <i>ESCUCHAR</i>	19.c <i>HABLAR</i>	19.d <i>ESCRIBIR</i>
MUJER	Media	3.00	1.95	1.89	3.16
	Desv. típ.	.816	.911	1.049	1.119
	N	19	19	19	19
VARÓN	Media	2.38	2.25	1.88	3.50
	Desv. típ.	1.188	1.282	.641	.756
	N	8	8	8	8
TOTAL	Media	2.81	2.04	1.89	3.26
	Desv. típ.	.962	1.018	.934	1.023
	N	27	27	27	27

Figura 72: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.1. (pregunta 19) en relación con la variable Sexo

De acuerdo con los resultados, los sujetos tanto de sexo femenino como masculino organizaron las habilidades comunicativas según el grado de importancia de la misma manera: hablar, escuchar, leer y escribir. Los dos grupos favorecen de manera significativa la habilidad oral sobre la escrita.

3.2. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.2.: habilidades más trabajadas en casa

El objetivo 2.2. del cuestionario pretendía obtener datos sobre las habilidades comunicativas que los estudiantes más trabajan en casa bien como parte de sus tareas para la clase de ELE o de forma voluntaria.

		21.a <i>LEER</i>	21.b <i>ESCRIB</i>	21.c <i>HABLAR</i>	21.d <i>ESCUCH</i>	21.e <i>VOCAB</i>	21.f <i>GRAMT</i>
GRUPO CONTROL	Media	3.90	4.00	3.38	3.48	2.31	3.93
	N	29	29	29	29	29	29
	Des. típ.	1.633	1.711	1.613	1.526	1.514	1.791
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	3.86	3.64	3.36	3.75	2.54	3.86
	N	28	28	28	28	28	28

	Des. típ.	1.557	1.615	1.890	1.756	1.598	1.604
TOTAL	Media	3.88	3.82	3.37	3.61	2.42	3.89
	N	57	57	57	57	57	57
	Des. típ.	1.582	1.660	1.739	1.634	1.546	1.687

Figura 73: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.1. (pregunta21)

Los resultados indican una tendencia de la muestra a trabajar más el vocabulario en casa sobre las otras habilidades lingüísticas. De acuerdo con los resultados, el orden de las habilidades trabajadas en casa sería: (1) vocabulario, (2) hablar, (3) escuchar, (4) escribir, (5) leer y (6) gramática. Estos resultados no solo sirven para indicar el tiempo dedicado fuera de la clase a mejorar las habilidades lingüísticas, sino que además serán usados en el análisis correlacional con las variables dependientes consideradas en este estudio, para determinar si el desempeño en las pruebas orales está relacionado con la práctica en casa. No parecen existir diferencias significativas entre los grupos C y E con respecto a esta variable.

Si atendemos a lo expresado por el grupo experimental en esta cuestión y considerando la variable Sexo, tenemos los siguientes resultados.

		21.a LEER	21.b ESCRIB	21.c HABLAR	21.d ESCUCH	21.e VOCAB	21.f GRAMT
MUJER	Media	3.85	3.45	3.55	3.80	2.55	3.80
	Desv. típ.	1.565	1.538	1.905	1.824	1.669	1.609
	N	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	3.88	4.13	2.88	3.63	2.50	4.00
	Desv. típ.	1.642	1.808	1.885	1.685	1.512	1.690
	N	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	3.86	3.64	3.36	3.75	2.54	3.86
	Desv. típ.	1.557	1.615	1.890	1.756	1.598	1.604
	N	28	28	28	28	28	28

Figura 74: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.2. (pregunta21) en relación con la variable Sexo

De acuerdo con los resultados, si bien los dos grupos, mujer y varón, dedican el mayor tiempo de trabajo en casa a estudiar y practicar el vocabulario, no obstante las otras habilidades reciben atención diferente en cada grupo. Encontramos este orden:

- a) *Mujer*: vocabulario, escribir, hablar, escuchar, gramática y leer.
- b) *Varón*: vocabulario, hablar, escuchar, leer, gramática y escribir.

Las habilidades orales de hablar y escuchar quedan ubicadas más o menos en el mismo rango de atención dada por los estudiantes de uno y otro sexo en casa.

3.3. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.3.: opinión del alumnado sobre el grado de dificultad de algunos componentes de las destrezas orales

Los datos relativos al objetivo 2.3. del cuestionario se exponen a continuación.

		22.a PRONUNCIACIÓN	22.b FLUIDEZ	22.c COMPRESIÓN
GRUPO CONTROL	Media	2.72	1.52	1.76
	N	29	29	29
	Desv. típ.	.649	.574	.689
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.68	1.43	1.89
	N	28	28	28
	Desv. típ.	.612	.634	.685
TOTAL	Media	2.70	1.47	1.82
	N	57	57	57
	Desv. típ.	.626	.601	.685

Figura 75: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.3. (pregunta22)

Según estos resultados, los estudiantes consideran que la subhabilidad oral que más dificultad tienen para desarrollar es la fluidez, seguida por la comprensión oral y la pronunciación. Estos datos, además de aportar información importante para el diseño de las actividades del programa de intervención, también serán utilizados para realizar un estudio comparativo en el que analizaremos hasta qué punto esta percepción de los estudiantes se ve reflejada en su nivel de desempeño en las actividades orales. Nos servirán asimismo para predecir los resultados de los estudiantes en el pre y el postest.

		22.a PRONUNCIACIÓN	22.b FLUIDEZ	22.c COMPRESIÓN
MUJER	Media	2.60	1.45	1.95
	Desv. típ.	.681	.686	.686
	N	20	20	20
VARÓN	Media	2.87	1.38	1.75
	Desv. típ.	.354	.518	.707
	N	8	8	8
TOTAL	Media	2.68	1.43	1.89
	Desv. típ.	.612	.634	.685
	N	28	28	28

Figura 76: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.3. (pregunta22) en relación con la variable Sexo

Los sujetos de los dos sexos, tanto mujeres como varones, expresan la misma opinión con respecto al grado de dificultad que encuentran en pronunciación, fluidez y comprensión oral, siendo la fluidez la subcategoría señalada como la más difícil de desarrollar y la pronunciación la menos difícil.

3.4. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.4.: participación en actividades orales en clase

La información relativa a este objetivo se formuló como pregunta n.º23 del cuestionario. Los resultados más destacados son los que siguen.

		23.a TDCLASE	23.b GRPEQÑ	23.c PAREJAS
GRUPO CONTROL	Media	2.28	1.48	1.24
	N	29	29	29
	Desv. típ.	.702	.634	.577
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.07	1.46	1.21
	N	28	28	28
	Desv. típ.	.813	.576	.568
TOTAL	Media	2.18	1.47	1.23
	N	57	57	57
	Desv. típ.	.759	.601	.567

Figura 77: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.4. (pregunta23)

Los resultados medios indican que los participantes en la investigación manifiestan ser más activos cuando trabajan en actividades en pareja y menos activos en actividades que involucran a toda la clase. Para completar la información relativa a este ítem se ha considerado interesante averiguar si existe alguna relación entre el grado de participación de los estudiantes en actividades con toda la clase y su timidez. Para ello relacionaremos las siguientes variables:

17.a. Debido a que soy tímido trato de evitar hablar ante mis compañeros/as de clase.

17.c. Participación en actividades orales con toda la clase.

Con estos datos y fines se ha elaborado una tabla de contingencia que permite ver el grado de asociación entre estas dos variables.

		23.a TdCLASE				Total	
		Muy Activo	Activo	No muy activo	Nada Activo		
17. a. TIMID	SIEMPRE	Recuento	2	2	3	0	7
		% del total	3.5%	3.5%	5.3%	0.0%	12.3%
	ALGUNAS VECES	Recuento	2	11	9	1	23
		% del total	3.5%	19.3%	15.8%	1.8%	40.4%
	RARA VEZ	Recuento	4	11	7	0	22
		% del total	7.0%	19.3%	12.3%	0.0%	38.6%
	NUNCA	Recuento	3	2	0	0	5
		% del total	5.3%	3.5%	0.0%	0.0%	8.8%
TOTAL		Recuento	11	26	19	1	57
		% del total	19.3%	45.6%	33.3%	1.8%	100.0 %

Figura 78: Estudio de la contingencia entre la variable timidez y la variable participación

De acuerdo con la tabla de contingencia, la timidez se asocia con el carácter activo de los estudiantes en las actividades orales de toda la clase y de la misma manera se relaciona rara vez con este mismo carácter lo que pareciera ser contradictorio o predecir una independencia entre estas dos variables. Para entender mejor estos resultados, se ha analizado el grado de dependencia o independencia de estas variables por medio del estadístico Chi-cuadrado³, que proporciona los siguientes datos:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.138 ^a	9	.339
Razón de verosimilitudes	10.933	9	.280
Asociación lineal	3.211	1	.073
N de casos válidos	57		

a. 12 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .09.

Figura 79: Resultados del estadístico Chi-cuadrado para el análisis de la dependencia entre las variables timidez y participación

³Según Castañeda et al. (2010) el índice estadístico Chi-cuadrado permite conducir una prueba de independencia de variables necesaria para interpretar los resultados de la tabla de clasificación. De la información que provee el programa SPSS, el índice de independencia se encuentra en el primer renglón de la tabla (Chi-cuadrado de Pearson). Para interpretar este índice es necesario verificar el valor de la columna 1 (valor), el de la columna 2 (gl, grados de libertad) y el de la columna 3 (significación asintótica bilateral). Con estos índices, se determinará si las variables cumplen con el requisito de independencia estadística. El índice más importante es el de la columna 3 (Si. asintótica) que en estadística se refiere como el valor *p*. En general un valor *p* menor de .05 se considera significativo y un valor mayor de .05 no significativo.

Como se puede apreciar, la prueba Chi cuadrado muestra que la relación entre ambas variables no es significativa, es decir, que ambas son independientes.

Si se procede ahora al análisis de las percepciones del grupo experimental de acuerdo con la variable Sexo, los resultados son los que se exponen en la figura 80.

		23.a <i>TdCLASE</i>	23.b <i>GRPEQÑ</i>	23.c <i>PAREJAS</i>
MUJER	Media	2.30	1.55	1.25
	Desv. típ.	.801	.605	.639
	N	20	20	20
VARÓN	Media	1.50	1.25	1.13
	Desv. típ.	.535	.463	.354
	N	8	8	8
TOTAL	Media	2.07	1.46	1.21
	Desv. típ.	.813	.576	.568
	N	28	28	28

Figura 80: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.4. (pregunta23) en relación con la variable Sexo

Los dos grupos, mujer y varón, señalan que son más activos cuando trabajan en parejas y menos activos en tareas que implican a todo el grupo. No se encuentra diferencia significativa entre los grupos en lo que respecta a esta variable.

3.5. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 2.5.: nivel de competencia oral del alumnado

Los datos sobre el objetivo 2.5. se han extraído de las respuestas a la pregunta 24.

		2.5.a <i>COMPRORAL</i>	2.5.b <i>EXPRORAL</i>
GRUPO CONTROL	Media	2.79	2.55
	N	29	29
	Desv. típ.	.978	.985
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	3.07	2.93
	N	28	28
	Desv. típ.	1.016	1.086
TOTAL	Media	2.93	2.74
	N	57	57
	Desv. típ.	.997	1.044

Figura81: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.5. (pregunta24)

Los resultados manifiestan que los sujetos de ambos grupos consideran como *buena*, con un mayor nivel de dispersión hacia *muy buena*, su comprensión oral, y como *buena* con tendencia hacia *regular* su expresión oral,⁴

Incluyendo ahora la variable *Sexo*, los resultados para el grupo experimental son los que incluye la figura 82.

		24.a COMPRORAL	24.b EXPRORAL
MUJER	Media	3.20	3.10
	Desv. típ.	.894	.968
	N	20	20
VARÓN	Media	2.75	2.50
	Desv. típ.	1.282	1.309
	N	8	8
TOTAL	Media	3.07	2.93
	Desv. típ.	1.016	1.086
	N	28	28

Figura 82: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.5. (pregunta24) en relación con la variable *Sexo*

De acuerdo con las puntuaciones, las mujeres consideran su nivel de comprensión oral como *buena*, mientras que los varones lo consideran *regular*⁵.

4. Resultados obtenidos para el objetivo 3: percepciones del alumnado sobre el uso de las tecnologías digitales para la práctica y evaluación de la competencia oral en clase de ELE

4.1. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.1.: opiniones sobre el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia oral en ELE

La comparación de los estadísticos descriptivos para los grupos experimental y control con respecto a este objetivo arroja los siguientes datos, proporcionados por la pregunta 25.

⁴ Más adelante relacionaremos estas variables con las variables dependientes para verificar la validez de esta percepción.

⁵Esta percepción se correlacionará más adelante con los resultados de los postests.

		25.a COMPOR	25.b EXPOR
GRUPO CONTROL	Media	2.59	2.21
	N	29	29
	Desv. típ.	.780	.861
	Mínimo	Nada	Nada
	Máximo	Mucho	Mucho
	Rango	3	3
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.61	2.57
	N	28	28
	Desv. típ.	.737	.690
	Mínimo	Nada	Nada
	Máximo	Mucho	Mucho
	Rango	3	3
TOTAL	Media	2.60	2.39
	N	57	57
	Desv. típ.	.753	.796
	Mínimo	Nada	Nada
	Máximo	Mucho	Mucho
	Rango	3	3

Figura 83: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 3.1.
(pregunta25)

Los resultados medios manifiestan que, de acuerdo con la opinión de los estudiantes participantes en la investigación, las TIC influyen de alguna manera en el desarrollo de la expresión y comprensión orales, aunque en menor medida en el desarrollo de la expresión oral⁶.

Si para este mismo objetivo, revisamos ahora los datos relativos a las percepciones del grupo experimental de acuerdo con la variable Sexo, tenemos el siguiente panorama.

		25.a COMPOR	25.b EXPOR
MUJER	Media	2.50	2.45
	Desv. típ.	.827	.605
	N	20	20
VARÓN	Media	2.87	2.88
	Desv. típ.	.354	.835
	N	8	8

⁶Para profundizar en la comprensión de estos datos, más adelante correlacionaremos estas variables con las variables dependientes.

TOTAL	Media	2.61	2.57
	Desv. típ.	.737	.690
	N	28	28

Figura 84: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.1. (pregunta25) en relación con la variable Sexo

En cuanto a la opinión sobre el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia oral, los dos grupos por sexo, mujer y varón, muestran una opinión moderada al respecto, es decir, que consideran que en alguna medida ayudan a mejorar la comprensión y la expresión oral, aunque las puntuaciones del grupo de los varones se acercan más a la medida de *bastante*. En general, se percibe una aceptación positiva por parte de los dos grupos del uso de TIC en la clase de Español, si bien esta se percibe como *moderada*, es decir, no existe una actitud de confianza total.

4.2. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.2.: grado de conocimiento y uso de recursos tecnológicos por parte de los sujetos participantes

Para este objetivo los resultados correspondientes a los grupos experimental y control se recogen a continuación según las respuestas dadas a la pregunta 26.

		26.a AUDC	26.b VOICTHR	26.c ITUNE	26.d SKYPE
GRUPO CONTROL	Media	1.31	1.31	1.52	1.76
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	.471	.471	.509	.435
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	1.29	1.57	1.64	1.82
	N	28	28	28	28
	Desv. típ.	.460	.790	.559	.476
TOTAL	Media	1.30	1.44	1.58	1.79
	N	57	57	57	57
	Desv. típ.	.462	.655	.533	.453
		26.e AUDBOO	26.f WMV	26.g AUDPPT	26.h AVIARY
GRUPO CONTROL	Media	2.83	1.66	1.86	2.79
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	.384	.614	.516	.412
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.71	1.79	1.57	2.82
	N	28	28	28	28
	Desv. típ.	.535	.630	.634	.476
TOTAL	Media	2.77	1.72	1.72	2.81
	N	57	57	57	57

	Desv. típ.	.464	.620	.590	.441
		26.i VOKI	26.j WDPLAY	26.k VOMEM	26.l YTUBE
GRUPO CONTROL	Media	1.31	1.03	2.31	1.34
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	.471	.186	.660	.484
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	1.29	1.00	2.14	1.32
	N	28	28	28	28
	Desv. típ.	.460	.000	.803	.548
TOTAL	Media	1.30	1.02	2.23	1.33
	N	57	57	57	57
	Desv. típ.	.462	.132	.732	.512
		26.m FORVO	26.n AUNOTE	26.o EVNOTE	
GRUPO CONTROL	Media	2.97	2.97	2.90	
	N	29	29	29	
	Desv. típ.	.186	.186	.310	
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	2.86	2.82	2.75	
	N	28	28	28	
	Desv. típ.	.448	.476	.518	
TOTAL	Media	2.91	2.89	2.82	
	N	57	57	57	
	Desv. típ.	.342	.363	.428	

Figura 85: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 3.2. (pregunta26)

De acuerdo con los resultados medios, se muestran a continuación las variables que describen las herramientas tecnológicas clasificadas según el nivel de conocimiento y uso que los estudiantes dicen hacer de ellas en las siguientes categorías:

- *Grupo 1: Herramientas usadas.* En este grupo se encuentran las variables que describen las siguientes herramientas y recursos tecnológicos: *Audacity, Voicethread, Wordplay y Youtube*
- *Grupo 2: Herramientas conocidas pero no usadas.* En este grupo se encuentran las variables descriptoras de las siguientes herramientas y recursos tecnológicos: *itunes, Skype, Windows MovieMaker, herramientas de audio para PowerPoint y Voicememos.*
- *Grupo 3: Herramientas no conocidas.* En este grupo se encuentran las variables que describen las siguientes herramientas y recursos tecnológicos: *Audioboo, Aviary, Forvo, Audionote y Evernote.*

Cabe resaltar que las variables del grupo 1 corresponden a las herramientas introducidas por la profesora e investigadora en la clase, por lo cual los estudiantes manifiestan conocerlas y usarlas, mientras que las herramientas del grupo 2 no fueron en su mayoría utilizadas con estos grupos. Con respecto a las herramientas del grupo 3, se evidencia que los estudiantes no conocen de su existencia ni de sus posibilidades

pedagógicas. Por otra parte, los resultados pueden interpretarse como una falta de interés por parte de los estudiantes por explorar diferentes tecnologías que están a su alcance limitándose a manejar con fines académicos solo aquellas determinadas por la profesora.

Si en los resultados del grupo experimental incluidos las posibles variaciones aportadas por la variable Sexo, tenemos lo que se recoge en la figura 86.

		26.a <i>AUDC</i>	26.b <i>VoI cTHR</i>	26.c <i>ITUNE</i>	26.d <i>SKYPE</i>	26.e <i>AUDBOO</i>	26.f <i>WMV</i>
MUJER	Media	1.35	1.40	1.60	1.80	2.80	1.80
	Desv. típ.	.489	.598	.503	.410	.410	.616
	N	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	1.13	2.00	1.75	1.88	2.50	1.75
	Desv. típ.	.354	1.069	.707	.641	.756	.707
	N	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	1.29	1.57	1.64	1.82	2.71	1.79
	Desv. típ.	.460	.790	.559	.476	.535	.630
	N	28	28	28	28	28	28
		26.g <i>AUDPPT</i>	26.h <i>AVIARY</i>	26.i <i>VOKI</i>	26.j <i>WDPLAY</i>	26.k <i>VOMEM</i>	26.l <i>YTUBE</i>
MUJER	Media	1.60	2.85	1.35	1.00	2.35	1.25
	Desv. típ.	.598	.366	.489	.000	.813	.444
	N	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	1.50	2.75	1.13	1.00	1.63	1.50
	Desv. típ.	.756	.707	.354	.000	.518	.756
	N	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	1.57	2.82	1.29	1.00	2.14	1.32
	Desv. típ.	.634	.476	.460	.000	.803	.548
	N	28	28	28	28	28	28
		26.m <i>FORVO</i>	26.n <i>AUNOTE</i>	26.o <i>EVNOTE</i>			
MUJER	Media	2.90	2.90	2.80			
	Desv. típ.	.308	.308	.410			
	N	20	20	20			
VARÓN	Media	2.75	2.63	2.63			
	Desv. típ.	.707	.744	.744			
	N	8	8	8			
TOTAL	Media	2.86	2.82	2.75			
	Desv. típ.	.448	.476	.518			
	N	28	28	28			

Figura 86: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.2. (pregunta26) en relación con la variable Sexo

No se observan diferencias sustanciales entre mujeres y varones en lo que respecta al conocimiento y uso de los recursos digitales que declaran para el aprendizaje y práctica del español. Dentro de los recursos que los dos grupos expresan conocer y usar están: *Wordplay*, *Voki*, aplicaciones de audio para *PowerPoint*, *Youtube*, *Audacity*, *Voicethread*, *iTunes* y *Skype*. Cabe destacar que estos son recursos que se usan de forma habitual en clase, y por ello los estudiantes expresan estar familiarizados con ellos.

4.3. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.3.: opiniones y actitudes en relación con el uso de herramientas digitales para la evaluación de la competencia oral

La pregunta 27 es la formulada para recoger la información relativa a este objetivo 3.3. Su análisis arroja los siguientes datos.

		27.a EVOAL	27.b NOANSIE	27.c PRON- SGDO	27.d SDGO- GRAM	27.e CPROGR	27.f NERVIOS	27.g FEEDPR OFE
GRUPO CONTROL	Media	1.62	1.52	2.24	1.55	2.00	2.52	1.97
	N	29	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	.622	.688	.689	.572	.756	.738	.680
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	1.89	1.79	2.00	1.86	1.89	2.50	1.79
	N	28	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	.832	.787	.667	.525	.737	.793	.686
TOTAL	Media	1.75	1.65	2.12	1.70	1.95	2.51	1.88
	N	57	57	57	57	57	57	57
	Desv. típ.	.739	.744	.683	.566	.742	.759	.683

Figura 87: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 3.3. (pregunta27)

De acuerdo con los resultados medios, los estudiantes exhiben una actitud positiva con respecto al uso de las tecnologías para la evaluación de la competencia oral. La gran mayoría de los encuestados expresan sentirse menos estresados, se centran más en el significado que en la forma y en general, prefieren el formato digital para las pruebas orales. Una pequeña proporción de los estudiantes manifiesta nerviosismo debido al desconocimiento de las herramientas digitales usadas para la evaluación de la habilidad oral. Estos resultados de alguna manera eliminan el desconocimiento de las herramientas como una variable que pueda afectar el desempeño de los estudiantes en pruebas orales.

El análisis de las percepciones del grupo experimental de acuerdo con la variable Sexo ofrece estos resultados.

		3.3.a <i>EVORAL</i>	3.3.b <i>NOANSIE</i>	3.3.c <i>PRON- SGDO</i>	3.3.d <i>SDGO- GRAM</i>	3.3.e <i>CPROGR</i>	3.3.f <i>NERVIOS</i>	3.3.g <i>FEEDPROFE</i>
MUJER	Media	1.95	1.90	1.95	1.95	2.05	2.40	1.75
	Desv. típ.	.826	.852	.686	.394	.759	.821	.716
	N	20	20	20	20	20	20	20
VARÓN	Media	1.75	1.50	2.13	1.63	1.50	2.75	1.88
	Desv. típ.	.886	.535	.641	.744	.535	.707	.641
	N	8	8	8	8	8	8	8
TOTAL	Media	1.89	1.79	2.00	1.86	1.89	2.50	1.79
	Desv. típ.	.832	.787	.667	.525	.737	.793	.686
	N	28	28	28	28	28	28	28

Figura 88: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.3. (pregunta27) en relación con la variable Sexo

Con respecto a la opinión de los sujetos de los grupos mujer y varón sobre el uso de herramientas tecnológicas en la evaluación de la competencia oral, se observa un comportamiento similar en los dos grupos en los que se resaltan las siguientes características: por lo general prefieren el uso de herramientas digitales en pruebas orales, se sienten menos estresados en pruebas orales basadas en herramientas digitales; cuando usan herramientas tecnológicas en pruebas, a veces se centran más en la pronunciación que en el significado y otras veces más en el significado que en la corrección gramatical y no se sienten nerviosos por el uso de herramientas tecnológicas porque creen que son buenos con la tecnología. No se observan diferencias significativas entre las opiniones expresadas por los dos sexos.

4.4. Estadísticos intergrupos e intragrupo para el objetivo 3.4.: opinión del alumnado sobre el valor pedagógico del uso de herramientas digitales en la clase de ELE

Aunque la pregunta 28 que corresponde al objetivo 3.4. era de tipo abierta, se ha decidido estructurar las respuestas de los estudiantes en tres grupos para facilitar la presentación de resultados.

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
28.a HRAPZ GRUPE/C	35	61.4%	22	38.6%	57	100.0%
28.b DISTR GRUPE/C	6	10.5%	51	89.5%	57	100.0%
28.c LASDOS GRUPE/C	16	28.1%	41	71.9%	57	100.0%

Figura 89: Estadístico descriptivo para el objetivo 3.4 (pregunta 28)

En las respuestas que afirman que el uso de herramientas digitales en la clase de ELE es eficaz para el aprendizaje, los estudiantes exponen las siguientes razones:

- Porque el uso de herramientas digitales proporciona un *feedback* inmediato, permite la colaboración y compartir el material, revisar lo que se ha grabado y mejorarlo.
- Es una ayuda para superar algunas barreras como la timidez.
- Sirven para analizar los errores y corregirlos.
- Ofrecen diferentes formas de acceder al conocimiento de la lengua y una gran variedad de materiales y recursos.
- Se puede encontrar información más fácil y eficientemente.
- Es un buen complemento de la labor pedagógica del profesor, no un sustituto del mismo.
- Ayudan a mejorar las habilidades de lectura y escritura.
- Permite aprender de una manera más lúdica e interesante que con el uso de libros de texto.
- Contribuyen a mejorar la comprensión oral y la fluidez.
- Se puede acceder a ellas y usarlas en cualquier lugar.

En el caso de las respuestas que consideran que el uso de herramientas digitales en la clase de ELE puede ser más una distracción que un recurso para el aprendizaje los argumentos que los estudiantes dieron para justificar su opinión se resumen a continuación:

- El abuso de los estudiantes de los ordenadores en clase.
- Muchos recursos no tienen un impacto real en el aprendizaje.
- A veces no funcionan y se pierde tiempo en clase.
- Se pasa demasiado tiempo aprendiendo a usar las herramientas en lugar de usarlo en la práctica de la lengua.

- La tecnología a veces falla y por lo tanto no es un recurso fiable para las evaluaciones.
- Favorece dejar de prestar atención en las tareas de aprendizaje.

Entre las respuestas que consideran que el uso de herramientas digitales en la clase de ELE puede ser ambas cosas, un recurso para el aprendizaje y una distracción, las justificaciones aportadas por los estudiantes se sintetizan así:

- Aunque la tecnología puede ayudar al aprendizaje puede presentar retos en su uso que desconcentran la atención en el material de estudio más tradicional utilizado en clase.
- Hay muchos recursos buenos para practicar español pero otros son más de entretenimiento y pérdida de tiempo.
- A veces el uso de la tecnología en clase puede resultar excesivo haciendo que se pierda el interés por las actividades.
- Su uso es bueno pero con moderación.

El análisis de las percepciones del grupo experimental por sexos, ofrece los datos que se exponen a continuación.

		28.a <i>HRAPZ</i>	28.b <i>DISTRC</i>	28.c <i>LASDOS</i>
MUJER	Media	1.00	1.00	1.00
	N	12	1	7
	Porcentaje	60%	5%	35%
VARÓN	Media	1.00		1.00
	N	4		4
	Porcentaje	50%		50%
TOTAL	Media	1.00	1.00	1.00
	N	16	1	11
	Porcentaje	57.14%	3.57%	39.39%

Figura 90: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.4. (pregunta28) en relación con la variable Sexo

Entre las mujeres abunda algo más la opinión de que las herramientas tecnológicas son un recurso de aprendizaje que en el grupo de los varones, si bien entre estos ningún sujeto considera que son definitivamente una distracción mientras que solo una de las mujeres manifiesta esta opinión. En un porcentaje similar ambos grupos consideran que las herramientas tecnológicas pueden ser tanto recursos y medios de aprendizaje como una distracción en clase. En conclusión, no se hallan diferencias de opinión significativas entre estos dos grupos con respecto a la variable en cuestión.

Referencias bibliográficas

Castañeda, M.; Cabrera, A.; Navarro, Y. y Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS*. Porto Alegre (Brasil): Editora Universitária da PUCRS. También disponible en <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>

George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

CAPÍTULO 8

ESTUDIO INTERGRUPOS:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las producciones orales de los sujetos estudiados han sido agrupados en tres categorías de acuerdo con los estudios estadísticos realizados. En primer lugar, se ha efectuado un análisis descriptivo de la información obtenida en las actividades del pretest y el postest; a continuación se ha realizado un análisis basado en las correlaciones de las diferentes variables dependientes e intervinientes; por último, se han llevado a cabo estudios de regresión sobre las variables.

1. Análisis de frecuencia y relación entre las variables intervinientes: datos descriptivos, estudio y comentario

Los datos que se recogen en las figuras que siguen manifiestan la distribución de los sujetos experimentales en cada una de las variables intervinientes respecto al total de

participantes y especificada para cada uno de los grupos de la investigación, Grupo Experimental y Grupo Control. Tales variables son:

- (A) *Grupo*
- (B) *Sexo*
- (C) *Edad*
- (D) *Lenguas habladas en casa*
- (E) *Uso del español fuera de la casa y la escuela*
- (F) *Acceso a ordenador e internet*
- (G) *Posesión de teléfono móvil*
- (H) *Promedio del estudiante en la clase de español*
- (I) *Promedio del grupo en la clase en el primer semestre académico*
- (J) *Desempeño en pruebas orales*

(A) Variable interviniente Grupo

GRUPO	N.º de sujetos	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Grupo Control	29	50.9	50.9
Grupo Experimental	28	49.1	100.0
Total	57	100.0	100.0

Figura 91: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Grupo

Los dos grupos son prácticamente iguales en cuanto al número de estudiantes que los componen: grupo control, 29 sujetos, 50.9%, y experimental, 28 sujetos; 48,3%.

(B) Variable interviniente Sexo

SEXO	N.º de sujetos	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado
Mujer	37	64.9	64.9
Varón	20	35.1	100.0
Total	57	100.0	100.0

Figura 92: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Sexo

Hay un número superior de estudiantes mujeres (N=37 sujetos; 64.9%) que de estudiantes varones (N=20 sujetos; 35.1%).

A continuación, las tablas de contingencia resultantes de la prueba de Chi-Cuadrado nos permitirán hallar simultáneamente distribuciones de frecuencia de las dos variables así como índices estadísticos que midan el nivel de asociación entre ellas.

			GRUPO		Total
			Control	Experimental	
SEXO	Mujer	Recuento	17	20	37
		% dentro de Sexo	45.9%	54.1%	100.0%
		% dentro de Grupo	58.6%	71.4%	64.9%
	Varón	Recuento	12	8	20
		% dentro de Sexo	60.0%	40.0%	100.0%
		% dentro de Grupo	41.4%	28.6%	35.1%
Total		Recuento	29	28	57
		% dentro de Sexo	50.9%	49.1%	100.0%
		% dentro de Grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 93: Distribución intergrupos de la variable Sexo (contingencia Sexo * Grupo)

Se observa que tanto en el grupo experimental como en el de control existe un número ligeramente mayor de estudiantes mujeres que de estudiantes hombres.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.026 ^a	1	.311		
Corrección por continuidad ^b	.541	1	.462		
Razón de verosimilitudes	1.031	1	.310		
Estadístico exacto de Fisher				.408	.231
Asociación lineal por lineal	1.008	1	.315		
N de casos válidos	57				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.82.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Figura 94: Análisis de independencia y asociación entre las variables Grupo y Sexo

En este caso, la prueba de Chi-cuadrado muestra independencia entre ambas variables: $\chi^2(2) = 1,026$ $p \leq 0,311$, es decir, que no existe relación entre ambas por cuanto la probabilidad es mayor que 0,05, lo cual indica que no hay asociación sistemática de determinados valores de grupo con determinados valores de sexo.

C) Variable interviniente *Edad*

Para esta variable la distribución de los sujetos experimentales es la siguiente.

			EDAD				Total
			15 años	16 años	17 años	18 años	
GRUPO	Control	Recuento	4	19	5	1	29
		% dentro de Grupo	13.8%	65.5%	17.2%	3.4%	100%
	Experimental	Recuento	11	10	3	4	28
		% dentro de Grupo	39.3%	35.7%	10.7%	14.3%	100%
Total		Recuento	15	29	8	5	57
		% dentro de Grupo	26.3%	50.9%	14.0%	8.8%	100%

Figura 95: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Edad

De acuerdo con el recuento, la mayor parte de la muestra tiene 16 años (N=29 sujetos; 50,9) y el resto se distribuye entre dos grupos de edades: i) los que tienen 14 años (N=15 sujetos; 26.3%) y, ii) los que tienen 17 y 18 (N=13 sujetos; 24.8%). Sin embargo, este recuento no se mantiene estable para los dos grupos: en el grupo control la mayoría de los estudiantes tienen 16 años (N=19 sujetos; 65.5%), pero en el experimental la mayoría se distribuyen entre los 15 y los 16 años.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.345 ^a	3	.039
Razón de verosimilitudes	8.652	3	.034
Asociación lineal por lineal	.199	1	.655
N de casos válidos	57		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.46.

Figura 96: Análisis de independencia y asociación entre las variables Grupo y Edad

Sin embargo, el contraste de Chi-cuadrado de Pearson comprueba que hay dependencia entre las variables *edad* y *grupo* ($\chi^2 (2) = 8.354 p \leq 0.0339$), es decir, que existe relación entre ambas por cuanto la probabilidad es menor que 0.05. Por lo tanto, existe asociación sistemática entre determinados valores de *grupo* con determinados valores de *edad*. No existe evidencia de asociación.

(D) Variable interviniente *Lenguas habladas en casa*

Para conocer la lengua utilizada en casa, propusimos tres valores (1) inglés, (2) español y (3) otra lengua. Los resultados se muestran a continuación.

			IDIOMAS		Total
			Inglés	Otro	
GRUPO	Control	Recuento	29	0	29
		% dentro de Grupo	100.0%	0.0%	100%
	Experimental	Recuento	25	3	28
		% dentro de Grupo	89.3%	10.7%	100%
Total		Recuento	54	3	57
		% dentro de Grupo	94.7%	5.3%	100%

Figura 97: Distribución de la muestra respecto de la variable interviniente *Lenguas habladas en casa*

Puede apreciarse que para la mayor parte de los participantes (94.7%) el inglés es el idioma hablado en casa, mientras que una pequeña minoría (10.7%) habla otro idioma diferente al inglés y al español. Ningún sujeto de la muestra habla español en casa, por ello este dato no aparece en la tabla de distribución. Llama la atención que los tres estudiantes que hablan otro idioma en casa pertenecen al grupo experimental. Más adelante analizaremos si existe alguna correlación estadísticamente significativa entre la variable independiente *Lenguas habladas en casa* y las variables dependientes.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.280 ^a	1	.070		
Corrección por continuidad ^b	1.483	1	.223		
Razón de verosimilitudes	4.438	1	.035		
Estadístico exacto de Fisher				.112	.112
Asociación lineal por lineal	3.222	1	.073		
N de casos válidos	57				

a. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.47.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Figura 98: Análisis de independencia y asociación entre las variables *Grupo* y *Lenguas habladas en casa*

Aunque la prueba Chi-cuadrado comprueba que hay independencia entre las variables por cuanto la probabilidad (p) es mayor a 0.05 ($p=0.70$), vamos a analizar el *test exacto de Fisher* que se interpreta cuando en alguna de las celdas hay una frecuencia menor a 5, en este caso *Otros idiomas hablados en casa* ($N=5$ sujetos). Es importante verificar la leyenda de porcentaje de celdas con frecuencias esperadas inferiores a 5, si éste es 20% o superior se invalidará la prueba de Chi-cuadrada y es necesario verificar si la prueba de Fisher es aplicable. En este caso la prueba de Chi-cuadrado se invalida por cuanto las frecuencias esperadas inferiores a 5 es del 50% y debemos recurrir al test de Fisher, el cual nos da una significación bilateral y unilateral exacta. En este caso, el coeficiente de significación bilateral de Fisher (.112) confirma la independencia entre las variables *Grupo* y *Lenguas habladas en casa*.

(E) Variable interviniente *Uso del español fuera de la escuela*

			USO DEL ESPAÑOL		Total
			Sí	No	
GRUPO	Control	Recuento	5	24	29
		% dentro de Grupo	17.2%	82.8%	100.0%
	Experimental	Recuento	6	22	28
		% dentro de Grupo	21.4%	78.6%	100.0%
Total		Recuento	11	46	57
		% dentro de Grupo	19.3%	80.7%	100.0%

Figura 99: Distribución de la muestra respecto a la variable *Uso del español fuera de la escuela*

La mayoría de los estudiantes no usan el español fuera de la escuela (46 sujetos; 80%) y esta tendencia se mantiene de manera equitativa en ambos grupos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.160 ^a	1	.689		
Corrección por continuidad ^b	.004	1	.948		
Razón de verosimilitudes	.160	1	.689		
Estadístico exacto de Fisher				.747	.474
Asociación lineal por lineal	.158	1	.691		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.40.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Figura 100: Análisis de independencia y asociación entre las variables *Grupo* y *Uso del español fuera de la escuela*

De acuerdo con el coeficiente de Chi-cuadrado la probabilidad $p= 0.689$, es decir, mayor a 0.05 o el 5%, por lo que se concluye que no fue significativa y, por lo tanto, las variables sí son independientes, es decir, no existe evidencia estadística de asociación entre las variables *Grupo* y *Uso de español fuera de la escuela*.

(F) Variable interviniente *Acceso a ordenador e internet*

			ORDENADOR E INTERNET EN CASA		Total
			Sí	No	
GRUPO	Control	Recuento	29	0	29
		% dentro de Grupo	100.0%	0.0%	100.0%
	Experimental	Recuento	27	1	28
		% dentro de Grupo	96.4%	3.6%	100.0%
Total		Recuento	56	1	57
		% dentro de Grupo	98.2%	1.8%	100.0%

Figura 101: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente *Acceso a ordenador e internet*

Casi la totalidad de la muestra (N= 56 sujetos; 98.2%) tiene ordenador en casa. Solo un estudiante del grupo experimental (N=1 sujetos; 3.6%) manifiesta no tener ordenador personal. No aplicaremos la prueba Chi-cuadrado (χ^2) porque la variable presenta casi la misma puntuación, es decir, no hay significatividad.

(G) Variable interviniente *Posesión de teléfono móvil*

La siguiente variable recoge datos sobre si los sujetos tienen teléfono móvil.

			POSESIÓN DE TELÉFONO MÓVIL	Total
			Sí	
GRUPO	Control	Recuento	29	29
		% dentro de Grupo	100.0%	100.0%
	Experimental	Recuento	28	28
		% dentro de Grupo	100.0%	100.0%
Total		Recuento	57	57
		% dentro de Grupo	100.0%	100.0%

Figura 102: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente *Posesión de teléfono móvil*

El total de la muestra (N=57 sujetos; 100%) expresa tener teléfono móvil. No se calculará ninguna medida de asociación para esta variable porque es una variable constante, lo cual indica que las variables *Grupo* y *Posesión de teléfono móvil* son no relacionadas, no asociadas, es decir, independientes.

(H) Variables *Promedio del estudiante en la clase de español* e (I) *Promedio del grupo en el primer semestre académico*

La siguiente variable, *Promedio en la clase de español*, ha sido calculada teniendo en cuenta el rendimiento escolar de los estudiantes durante el semestre académico inmediatamente anterior a la implementación del programa de intervención didáctica a través de TIC, es decir, agosto-diciembre de 2011. Los valores para la ponderación del rendimiento académico oscilan entre 0 y 100, conforme a lo establecido por el sistema educativo de nivel secundario en el estado de Georgia. Cabe anotar que a algunos sujetos de la muestra no se les asignó ningún valor por cuanto fueron transferidos al curso objeto de investigación durante el segundo semestre y la investigadora no tuvo acceso a la información sobre el promedio ponderado de estos estudiantes. Por lo tanto, estos sujetos aparecen como excluidos (N=9 sujetos; 15.8%) de este estudio estadístico más no de los otros. La muestra presenta el siguiente

comportamiento, recogido en las figuras 103 y 104 que muestra el histograma de frecuencias.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
GRUPO * PROMEDIO	48	84.2%	9	15.8%	57	100.0%

Figura 103: Distribución de la muestra respecto a la variable Promedio del grupo en la clase de español

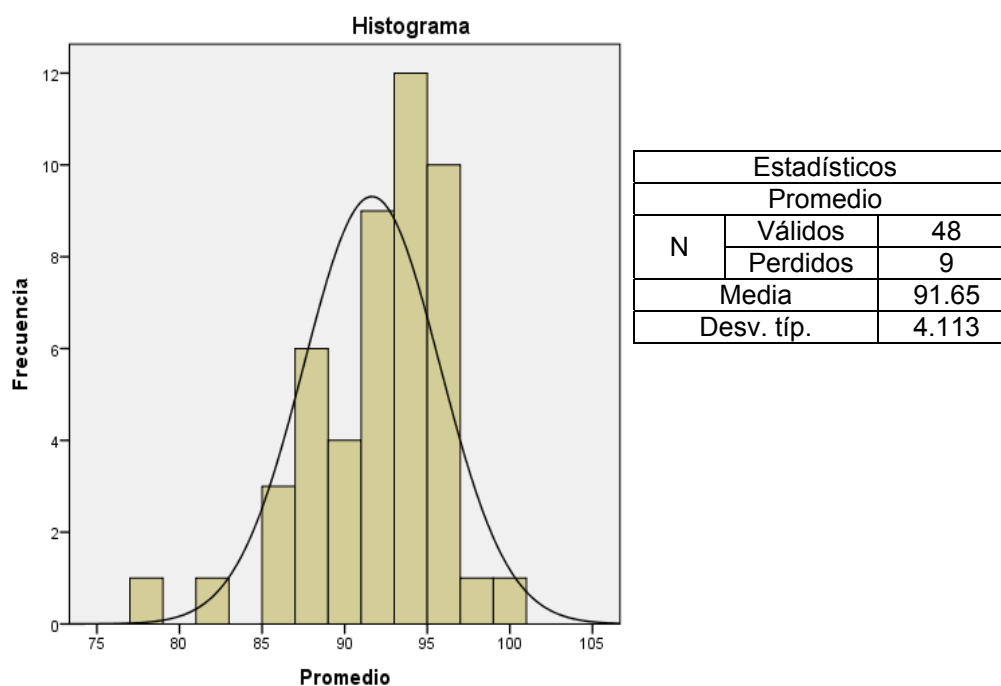


Figura 104. Distribución de la muestra respecto a la variable Promedio del estudiante en la clase de español

La distribución de los sujetos estudiados en esta variable corresponde a una distribución normal en términos de proporciones. Las puntuaciones del centro son las más numerosas, mientras que el lado izquierdo ocupa casi la misma área que el derecho, lo cual indica que la distribución de la variable promedio de la clase es simétrica, porque las puntuaciones de los grupos son muy parecidas: GE=92.4 y GC=91.0.

		Grupo Experimental (N=28)	Grupo Control (N=29)
PROMEDIO DEL ESTUDIANTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL	A+ 95-100 (Sobresaliente)	N=9 (32.1%)	N=13 (44.8%)
	A- 90-94 (Notable)	N=14 (50.0%)	N=11 (37.9%)
	B+ 85-89 (Muy Bueno)	N=1(3.6%)	N=4 (13.4%)
	B- 80-84 (Bueno)	N=2(7.1%)	N=1 (3.4%)
	C (70-79) (Aprobado)	N=2(7.1%)	-----
	D (65-69) (Insuficiente)	-----	-----
	F (64-) (Muy deficiente)	-----	-----
PROMEDIO DE LA CLASE	Semestre 1	92.4	91.0

Figura 105: Distribución de la muestra respecto a la variable Promedio del estudiante en la clase de español

Como muestran los datos, la mayor parte de la muestra tiene una puntuación de Notable (25 sujetos; 87.9%), seguida de la puntuación Sobresaliente (22 sujetos; 76.9%). Sin embargo, se observa que en el grupo experimental un porcentaje menor de los sujetos (9 sujetos; 32.1%) obtiene una calificación de Sobresaliente en comparación con el grupo control, cuyo porcentaje de sujetos con esta calificación es mayor (13 sujetos; 44.8%), si bien esta diferencia disminuye al agregar los porcentajes de la calificación notable. En síntesis, los dos grupos, experimental y control, tienen un número muy similar de estudiantes considerados bajo la categoría de excelentes.

(J) Variable *Desempeño en pruebas orales*

Aunque las variables *Promedio de estudiante* y *Promedio de la clase* nos ofrecen información sobre el rendimiento académico en la clase de ELE de los participantes en la investigación, quisimos saber cuál era el rendimiento de estos estudiantes en pruebas orales similares a las propuestas para la investigación realizadas durante el primer semestre académico. Para ello tomamos el puntaje medio de cada grupo en dos pruebas específicas que se describen a continuación en las figuras siguientes:

DESEMPEÑO DE LOS GRUPOS EN PRUEBAS ORALES SIMILARES		<i>Conversación en el aeropuerto</i>	Media: 93.0	Media: 91.6
		<i>Reserva de una habitación</i>	Media: 91.7	Media: 93.8
		<i>Conversación en aeropuerto</i>	<i>Reserva habitación</i>	
N	Válidos	2	2	
	Perdidos	0	0	
Media		92.3000	92.7500	
Desv. típ.		.98995	1.48492	

Figura 106: Distribución de la muestra respecto de la variable interviniente Desempeño en pruebas orales

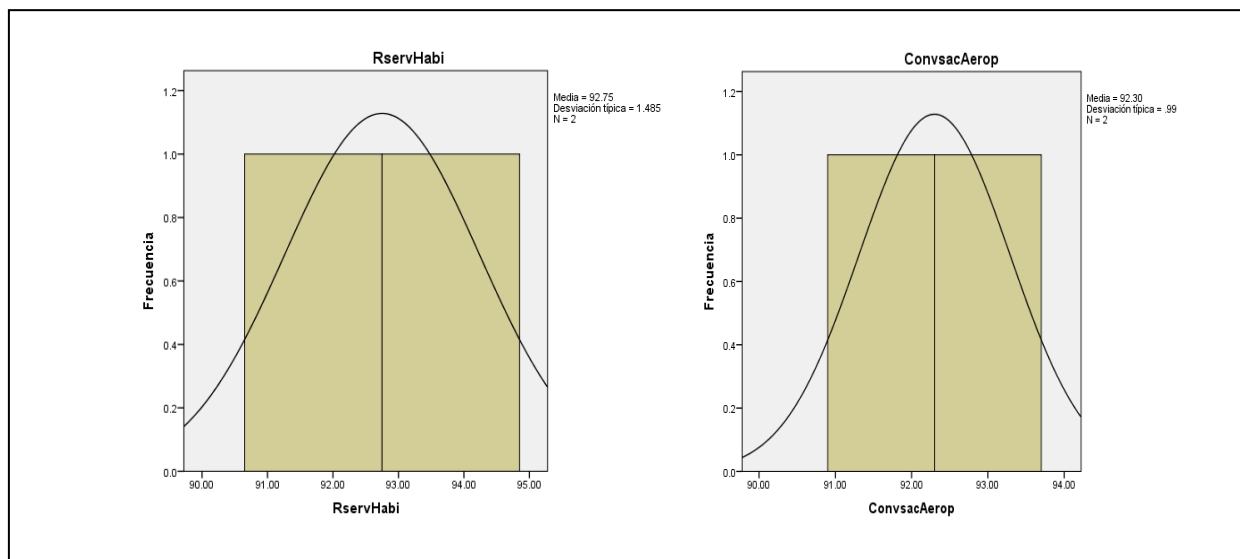


Figura 107: Histogramas de frecuencias sobre la variable interviniente Desempeño en pruebas orales para los grupos experimental y control

Teniendo en cuenta la media de las dos pruebas orales (92,3%) se observa que la distribución de los sujetos de la muestra en ambas corresponde a una distribución normal, en la que se puede apreciar cómo la totalidad de la muestra posee un desempeño alto en pruebas orales.

2. Análisis de frecuencia y relación entre las variables dependientes: datos descriptivos, estudio y comentario

Se presentan los datos estadísticos descriptivos de la muestra en cada una de las variables dependientes y para cada uno de los grupos, experimental y control.

- (A) *Comprensión (comprehension)*
- (B) *Coherencia discursiva (comprehensibility)*
- (C) *Pronunciación y fluidez (pronunciation and fluency)*
- (D) *Corrección gramatical (grammar accuracy)*
- (E) *Vocabulario y estrategias comunicativas (vocabulary usage)*
- (F) *Adecuación social y cultural (social and cultural accuracy)*

2.1. Variables dependientes en el pre-test

El estudio de fiabilidad del pre-test, aplicado sobre la escala de valores utilizada (4=Demuestra habilidad; 3= Demuestra competencia; 2= Sugiere falta de competencia; 1= Demuestra falta de competencia) presenta un nivel alto, pues tiene un valor en el Alfa de Cronbach de .910.

Los datos globales de las variables dependientes en el pretest son estos.

GRUPO	Medidas	PRECOMP	PRECOHER	PREPROFLU	PREGRAM	PREVOCAB	PREADEC
Control	Media	2.2207	1.8552	1.8345	1.8414	1.5655	1.5690
	Desv. típ.	.60319	.48373	.43117	.41189	.31199	.57824
	Mediana	2.2000	1.8000	2.0000	2.0000	1.4000	1.5000
	Rango	2.20	1.80	1.60	1.60	1.20	2.50
	Asimetría	-.274	.417	-.055	.202	1.095	1.499
	Curtosis	-.380	-.581	-.650	-.596	.593	3.191
Experimental	Media	2.0857	1.8571	1.8929	1.8357	1.5500	1.4464
	Desv. típ.	.55891	.53294	.51778	.62314	.36362	.49701
	Mediana	2.1000	1.8000	1.9000	1.8000	1.6000	1.5000
	Rango	2.00	1.60	1.80	2.20	1.20	1.50
	Asimetría	-.532	-.141	.010	.256	.082	.715
	Curtosis	-.423	-1.298	-1.111	-.601	-1.240	-.677
Total	Media	2.1544	1.8561	1.8632	1.8386	1.5579	1.5088
	Desv. típ.	.58066	.50392	.47232	.52159	.33538	.53861
	Mediana	2.2000	1.8000	2.0000	2.0000	1.4000	1.5000
	Rango	2.20	2.00	1.80	2.20	1.40	2.50
	Asimetría	-.341	.101	.020	.244	.463	1.208
	Curtosis	-.401	-1.003	-.895	-.271	-.540	1.957

Figura 108: Distribución de la muestra respecto de la totalidad de las variables dependientes en el pretest

De los datos expuestos se pueden desprender los siguientes comentarios en relación con el estudio descriptivo de las variables dependientes analizadas una a una en el pretest.

2.1.1. Datos de la variable Comprensión oral en el pre-test para el estudio intergrupos

En relación con la variable *Comprensión oral*, observamos los siguientes resultados entre los dos grupos, experimental y control, objetos del estudio.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	2.2207	.11201	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.9912	
		Límite superior	2.4501	
	Media recortada al 5%	2.2341		
	Mediana	2.2000		
	Varianza	.364		
	Desv. típ.	.60319		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.20		
	Rango	2.20		
	Amplitud intercuartil	.80		
	Asimetría	-.274	.434	
	Curtosis	-.380	.845	
Grupo Experimental	Media	2.0857	.10562	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.8690	
		Límite superior	2.3024	
	Media recortada al 5%	2.0952		
	Mediana	2.1000		
	Varianza	.312		
	Desv. típ.	.55891		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.00		
	Rango	2.00		
	Amplitud intercuartil	.55		
	Asimetría	-.532	.441	
	Curtosis	-.423	.858	

Figura 109: Datos para la variable Comprensión oral en los grupos experimental y control en el pretest

En la variable *Comprensión oral* del pretest el grupo experimental obtuvo una media más baja (2.0857) que el grupo control (2.2207). De acuerdo con estas puntuaciones se apunta una falta de competencia en la habilidad de comprensión oral al principio de la investigación en ambos grupos, según con los valores asignados para esta variable. Sin embargo, la mediana de cada grupo (E= 2.1 y C=2.2) tan cercana señala que los sujetos de cada grupo se desempeñaron de manera similar en esta habilidad, aunque por el valor de la desviación típica, más bajo del grupo experimental (DT= .55891) que la del grupo control (DS= .60319), se puede concluir que existe algo más de homogeneidad en el nivel inicial de desempeño de los sujetos del grupo experimental.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla.

COMPRESIÓN ORAL	N	Media	Desv.tip.	Mediana	Rango (1-4)	Curtosis	Asimetría
Experimental	28	2.0857	.55891	2.1000	2.00	-.423	-.532
Control	29	2.2207	.60319	2.2000	2.20	-.380	-.274

Figura 110: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Comprensión oral de los grupos experimental y control en el pretest

Los histogramas que reflejan la distribución de los resultados son los que conforman el gráfico de la figura 111.

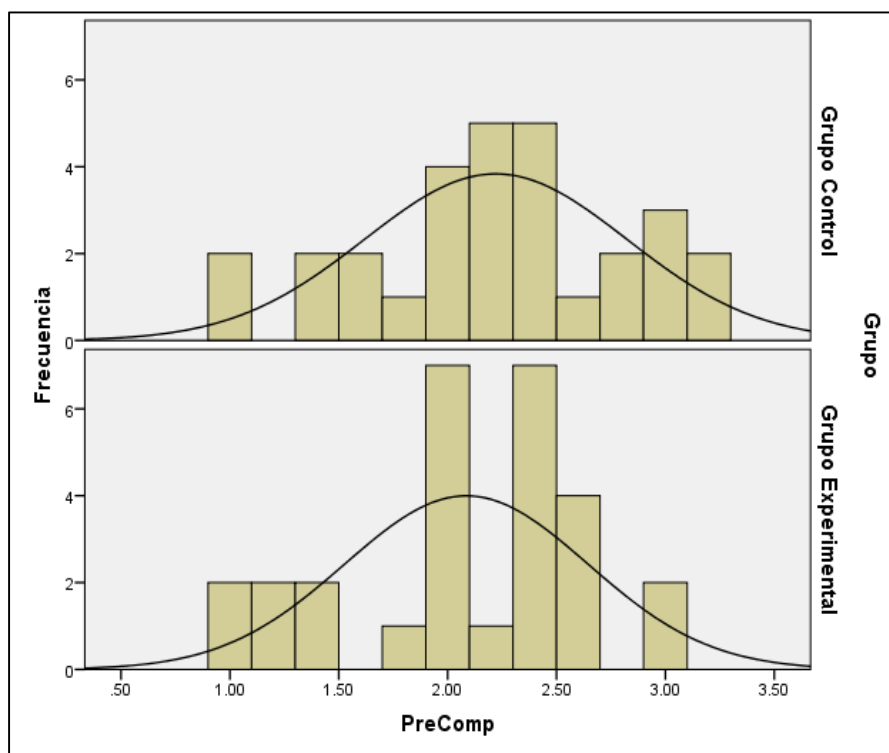


Figura 111: Histogramas sobre la variable comprensión oral de los grupos experimental y control en el pretest

De acuerdo con el histograma para esta variable y el coeficiente de asimetría negativo del grupo experimental (-.532) y del grupo control (-.274), observamos una asimetría hacia la derecha en los dos grupos muy similar, es decir, los resultados se distribuyen un poco más hacia el lado derecho de la media. De acuerdo con el *Coefficiente de Curtosis*, los dos grupos tienen una curtosis negativa, es decir presentan una curva platicúrtica con menor concentración de los valores en la región central.

En síntesis, el grupo control se desempeñó ligeramente mejor y de manera más homogénea que el grupo experimental en la variable *Comprensión oral*.

2.1.2. Datos de la variable Coherencia discursiva en el pre-test para el estudio intergrupos

Los datos globales sobre esta variable figuran a continuación.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	1.7379	.09210	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.5493	
		Límite superior	1.9266	
	Media recortada al 5%	1.7046		
	Mediana	1.6000		
	Varianza	.246		
	Desv. típ.	.49599		
	Mínimo	1.20		
	Máximo	3.00		
	Rango	1.80		
	Amplitud intercuartil	.80		
	Asimetría	.835	.434	
	Curtosis	-.140	.845	
Grupo Experimental	Media	1.8929	.10958	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.6680	
		Límite superior	2.1177	
	Media recortada al 5%	1.8921		
	Mediana	1.8000		
	Varianza	.336		
	Desv. típ.	.57986		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	2.80		
	Rango	1.80		
	Amplitud intercuartil	1.00		
	Asimetría	.020	.441	
	Curtosis	-1.259	.858	

Figura 112: Datos sobre la variable *Coherencia discursiva* de los grupos experimental y control en el pretest

Para la variable *Coherencia discursiva*, el grupo experimental obtuvo una media ligeramente más alta ($M=1.8929$) que el de control ($M=1.7379$). De acuerdo con estas puntuaciones, ambos demuestran falta de competencia en la coherencia discursiva, según los valores asignados para esta variable rango 1 a 4). Sin embargo, la desviación típica del grupo experimental es mayor ($DT=.60422$) que la del control ($DT=.51985$) indicando que hay algo menos homogeneidad en el primero que en el segundo.

La comparación de las medidas relevantes se recoge en la siguiente tabla.

COHERENCIA DISCURSIVA	N	Media	Desv.tip.	Mediana	Rango (1-4)	Curtosis	Asimetría
Grupo Experimental	28	1.8929	.57986	1.8000	1.80	-1.259	.020
Grupo Control	29	1.7379	.49599	1.6000	1.80	-.140	.835

Figura 113: Comparación de medidas de tendencia central sobre la *Coherencia discursiva* delos grupo experimental y control en el pretest

Los histogramas que reflejan la distribución de los resultados son los siguientes.

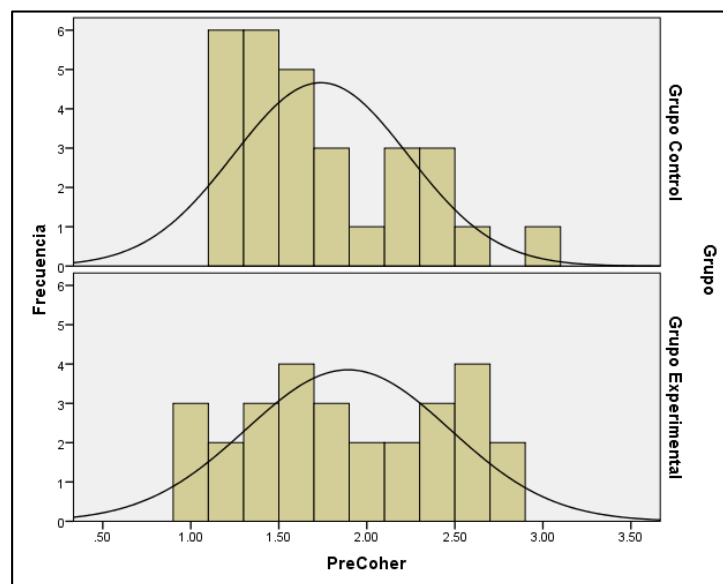


Figura 114. Histogramas sobre la variable Coherencia discursiva oral de los grupos experimental y control en el pretest

En estos histogramas observamos que los puntajes del grupo experimental presentan una distribución simétrica y normal con un coeficiente casi de cero (coeficiente de asimetría= .020), y los puntajes del grupo control muestran una distribución también positiva (coeficiente de asimetría=-.0835) pero con cola hacia la derecha, con los resultados distribuidos más hacia la derecha de la media, hacia los valores inferiores a la media del grupo. De acuerdo con el coeficiente de curtosis aunque ambos grupos, el experimental(C=-1.259) y el de control (-.140), presentan una curtosis negativa, platicúrtica, el apuntamiento en el grupo experimental es menor señalando que existe más dispersión o variabilidad de los datos en este grupo.

En síntesis, el grupo experimental se desempeñó ligeramente mejor que el grupo control pero existe algo menos de homogeneidad en este grupo que en el de control.

2.1.3. Datos de la variable *Pronunciación y fluidez* en el pre-test para el estudio intergrupos

Esta variable de la competencia oral arrojó los siguientes datos en la comprobación pretest a la que sometieron ambos grupos.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	1.8345	.08007	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.6705	
		Límite superior	1.9985	
	Media recortada al 5%	1.8349		
	Mediana	2.0000		
	Varianza	.186		
	Desv. típ.	.43117		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	2.60		
	Rango	1.60		
	Amplitud intercuartil	.50		
	Asimetría	-.055	.434	
	Curtosis	-.650	.845	
Grupo Experimental	Media	1.8929	.09785	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.6921	
		Límite superior	2.0936	
	Media recortada al 5%	1.8952		
	Mediana	1.9000		
	Varianza	.268		
	Desv. típ.	.51778		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	2.80		
	Rango	1.80		
	Amplitud intercuartil	.95		
	Asimetría	.010	.441	
	Curtosis	-1.111	.858	

Figura 115: Datos sobre la variable *Pronunciación y fluidez* de los grupos experimental y control en el pretest

Para el caso de la variable *Pronunciación y fluidez*, el grupo experimental obtuvo una media mínimamente más alta ($M=1.8929$) que el grupo control ($M=1.8345$) en un rango de 1-4. De acuerdo con estas puntuaciones en los dos grupos se sugiere una falta de competencia en la habilidad de pronunciación y fluidez oral al inicio de la investigación en ambos grupos, según los valores asignados para esta variable. De acuerdo con la desviación estándar del grupo experimental (.51778) y del grupo control (.43117), aunque existe homogeneidad en el desempeño de los sujetos en los dos grupos, el nivel de homogeneidad del segundo es ligeramente mayor que el del primero en esta variable.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

COHERENCIA DISCURSIVA	N	Media	Desv.tip	Mediana	Rango(1-4)	Curtosis	Asimetría
Grupo Experimental	28	1.892	.51778	1.900	1.80	-1.111	.010
Grupo Control	29	1.834	.43117	2.000	1.60	-.650	-.055

Figura 116: Comparación de medidas de tendencia central sobre *Pronunciación y fluidez* del grupo experimental y control en el pretest

Los histogramas que reflejan la distribución de resultados son los siguientes:

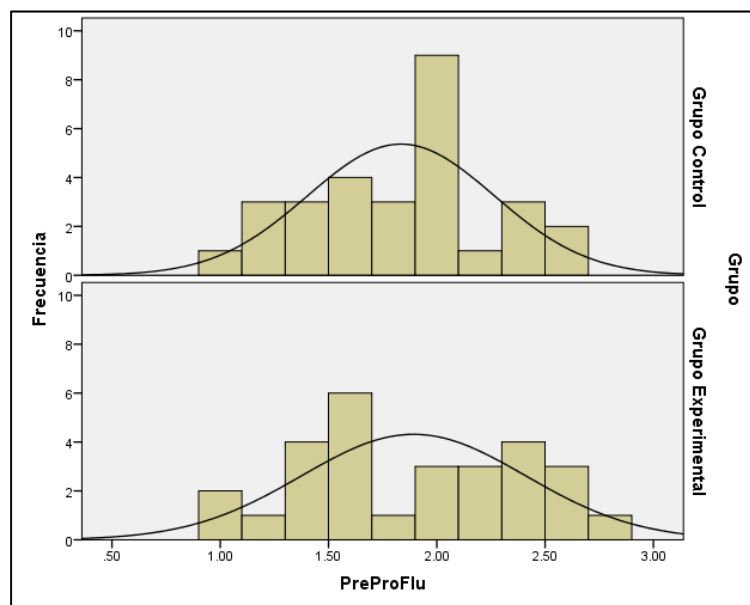


Figura 117: Histogramas sobre la variable *Pronunciación y fluidez* de los grupos experimental y control en el pretest

En cuanto a la distribución de los puntajes, el grupo experimental presenta una distribución positiva (.010) casi simétrica, es decir, normal. Los resultados de este grupo se distribuyen de manera similar hacia la derecha y la izquierda de la media. El grupo control, por su parte, presenta una simetría negativa (-.055), con cola hacia la izquierda, indicando que los resultados se distribuyen más hacia la derecha, por encima de la media. El coeficiente de curtosis es negativo para ambos grupos presentando un apuntamiento mayor en la curva del grupo control, es decir, presenta una concentración un poco mayor de los valores en la región central que la distribución normal.

En síntesis, el grupo experimental se desempeñó ligeramente mejor que el grupo control pero existe algo más de homogeneidad en la distribución de los resultados en el este último en la variable *Pronunciación y fluidez*.

2.1.4. Datos de la variable Corrección gramatical en el pre-test para el estudio intergrupos

Los datos globales correspondientes a esta variable, subcategoría de la competencia oral, son los que se ofrecen en la figura 118.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	1.8414	.07649	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.6847	
		Límite superior	1.9981	
	Media recortada al 5%	1.8307		
	Mediana	2.0000		
	Varianza	.170		
	Desv. típ.	.41189		
	Mínimo	1.20		
	Máximo	2.80		
	Rango	1.60		
	Amplitud intercuartil	.60		
	Asimetría	.202	.434	
	Curtosis	-.596	.845	
Grupo Experimental	Media	1.8357	.11776	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.5941	
		Límite superior	2.0773	
	Media recortada al 5%	1.8095		
	Mediana	1.8000		
	Varianza	.388		
	Desv. típ.	.62314		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.20		
	Rango	2.20		
	Amplitud intercuartil	1.00		
	Asimetría	.256	.441	
	Curtosis	-.601	.858	

Figura 118: Datos sobre la variable Corrección gramatical de los grupos experimental y control en el pretest

Para la *Corrección gramatical* en el pretest, el grupo experimental y el control obtuvieron una media casi idéntica (GE=1.8357; GC=1.8414), lo que apunta a una competencia insuficiente esta variable. Sin embargo, la mediana de cada uno de los grupo combinada con los valores de la desviación típica baja para ambos (GE=.41189 y GC=.62314), permite concluir que aunque existe algo de homogeneidad en el desempeño de los sujetos en cada ambos grupos, esta homogeneidad es un poco mayor en el grupo control.

La comparación de las medias más relevantes se recoge en la siguiente tabla.

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	1.8357	.62314	1.8000	2.20	.256	-.601
Grupo Control	1.8414	.41189	2.0000	1.60	.202	-.596

Figura 119: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Corrección gramatical del grupo experimental y control en el pretest

Los histogramas que reflejan la distribución de los resultados son los siguientes:

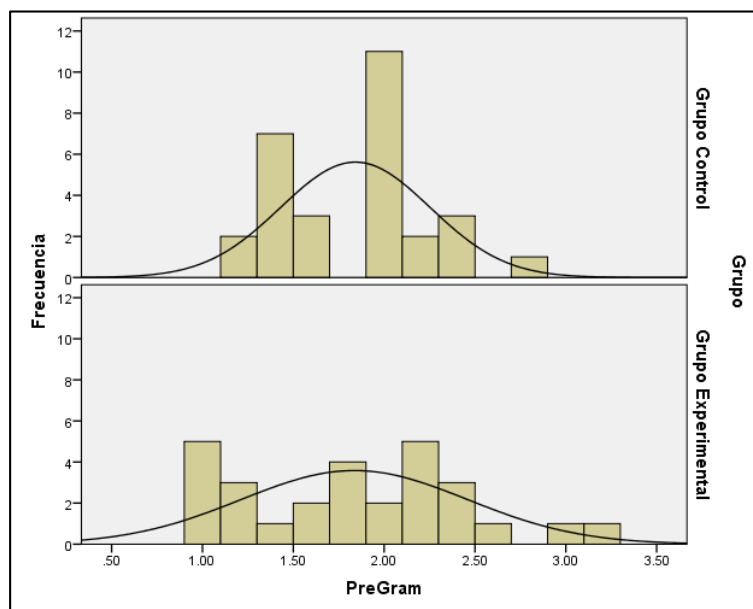


Figura 120: Histogramas sobre la variable Corrección gramatical de los grupos experimental y control en el pretest

De acuerdo con el histograma para esta variable, observamos que los valores de asimetría para ambos grupos ($GE=.256$ y $GC=.202$) son positivos, es decir, con cola hacia la derecha, lo cual indica que los resultados se distribuyen más hacia la izquierda de la media, por debajo de esta. El coeficiente de curtosis negativo, menor que cero, demuestra que existe demasiada dispersión en los resultados, pero el apuntamiento de la curva señala que esta dispersión es mayor en el grupo experimental, cuya curtosis es más platicúrtica (coeficiente de $-.596$), que la del grupo control, que aunque con un coeficiente de curtosis negativo también de $-.601$, presenta un apuntamiento mayor indicando que los resultados se concentran más alrededor del promedio.

En síntesis, ambos grupos se desempeñaron de manera similar en esta variable pero el grupo control presentó ms homogeneidad en la variable *Corrección gramatical*.

2.1.5. Datos de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el pre-test para el estudio intergrupos

En la figura 115 se incluyen los datos globales para esta variable para ambos grupos de sujetos y para el pretest.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	1.5655	.05794	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.4468	
		Límite superior	1.6842	
	Media recortada al 5%	1.5429		
	Mediana	1.4000		
	Varianza	.097		
	Desv. típ.	.31199		
	Mínimo	1.20		
	Máximo	2.40		
	Rango	1.20		
	Amplitud intercuartil	.40		
	Asimetría	1.095	.434	
	Curtosis	.593	.845	
Grupo Experimental	Media	1.5500	.06872	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.4090	
		Límite superior	1.6910	
	Media recortada al 5%	1.5476		
	Mediana	1.6000		
	Varianza	.132		
	Desv. típ.	.36362		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	2.20		
	Rango	1.20		
	Amplitud intercuartil	.75		
	Asimetría	.082	.441	
	Curtosis	-1.240	.858	

Figura 121: Datos sobre la variable Vocabulario y estrategias comunicativas de los grupos experimental y control en el pretest

En la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* del pretest, ambos grupos obtuvieron casi la misma media (GE=1.5500 y GC=1.5655); estas puntuaciones sugieren una falta de competencia en la habilidad de *Vocabulario y estrategias comunicativas* al inicio de la investigación de acuerdo con los valores establecidos. La mediana de cada grupo (E=1.600 y C=1.4000), combinada con los valores de la desviación típica baja para ambos (GE=.36362; GC=.31199), lleva a concluir que existe algo más de homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo control que en el experimental porque a mayor desviación típica menor nivel de homogeneidad en el grupo.

La comparación de las medias más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	1.5500	.36362	1.6000	1.20	.082	-1.240
Grupo Control	1.5655	.31199	1.4000	1.20	1.095	.593

Figura 122: Comparación de medidas de tendencia central sobre Vocabulario y las estrategias comunicativas del grupo experimental y control en el pretest

Los histogramas que reflejan la distribución de los resultados son los siguientes:

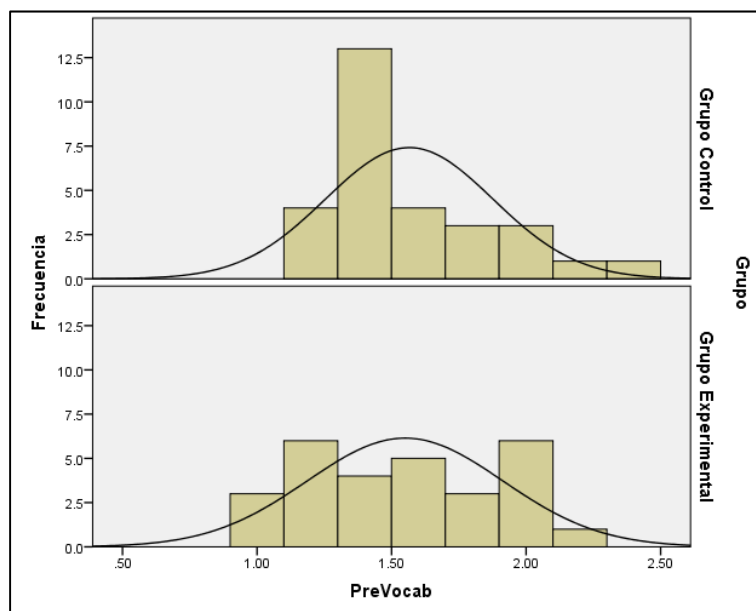


Figura 123: Histogramas sobre el vocabulario y las estrategias comunicativas del grupo experimental y control en el pretest

En el histograma para esta variable, observamos que los valores de asimetría del grupo experimental es positiva (0.82, casi igual a cero), es decir, presenta una distribución de los datos casi normal; mientras, el grupo control presenta una asimetría positiva más alta (1.092, es decir una asimetría derecha), en la que los datos se distribuyen más hacia los valores superiores de la media. El coeficiente curtosis negativo del grupo experimental (-1.240) se describe con una curva platicúrtica, indicando que los resultados están más dispersos o presentan más variabilidad, mientras el coeficiente de curtosis positivo del grupo control (.593) se describe con una campana mesocúrtica (los resultados están más concentrados alrededor de la media).

En síntesis, el grupo experimental y el grupo control se desempeñaron de manera similar, aunque en el de control existe un poco más de homogeneidad que en el experimental.

2.1.6. Datos de la variable Adecuación social y cultural en el pre-test para el estudio intergrupos

Los datos globales para esta variable en el pretest figuran a continuación.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	1.5690	.10738	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.3490	
		Límite superior	1.7889	
	Media recortada al 5%	1.5105		
	Mediana	1.5000		
	Varianza	.334		
	Desv. típ.	.57824		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.50		
	Rango	2.50		
	Amplitud intercuartil	1.00		
	Asimetría	1.499	.434	
	Curtosis	3.191	.845	
Grupo Experimental	Media	1.4464	.09393	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.2537	
		Límite superior	1.6392	
	Media recortada al 5%	1.4127		
	Mediana	1.5000		
	Varianza	.247		
	Desv. típ.	.49701		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	2.50		
	Rango	1.50		
	Amplitud intercuartil	1.00		
	Asimetría	.715	.441	
	Curtosis	-.677	.858	

Figura 124: Datos sobre la variable Adecuación social y cultural de los grupos experimental y control en el pretest

En esta variable del pretest, el grupo experimental obtuvo una media ligeramente más baja (1.4464) que el de control (1.5690) pero en ambos se observa una falta de competencia en la habilidad de adecuación social y cultural al inicio de la investigación según los valores asignados para esta variable. La mediana de cada grupo (E=1.5 y C=1.5) señala que el 50% de los sujetos de cada uno se desempeña de modo similar en esta habilidad. Esto, en combinación con los valores bajos de la desviación típica para ambos grupos (GE=.49701 y GC=.57824), permite concluir que existe algo más de homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental.

La comparación de las medias más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	1.4464	.49701	1.5000	1.50	.715	-.677
Grupo Control	1.5690	.57824	1.5000	2.50	1.499	3.191

Figura 125: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Adecuación social y cultural del grupo experimental y control en el pretest

Los histogramas que reflejan la distribución de los resultados son los siguientes:

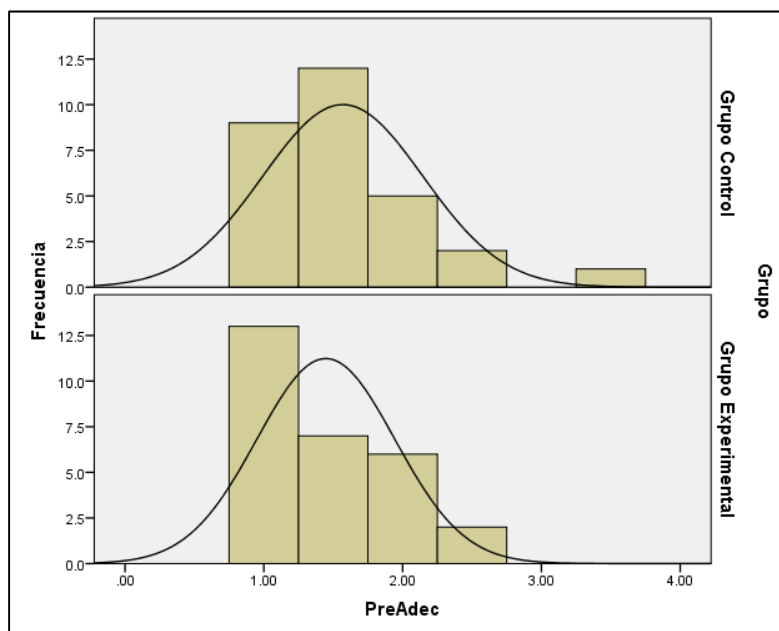


Figura 126: Histogramas sobre la Adecuación social y cultural de los grupos experimental y control en el pretest

Observamos que el valor positivo alto del coeficiente de asimetría del grupo control (1.499) indica una distribución de simetría negativa, es decir, los puntajes se apilan más hacia la izquierda de la media, hacia los valores inferiores, mientras que para el grupo experimental, aunque también presenta una asimetría positiva, el coeficiente indica que los resultados se distribuyen hacia la izquierda pero más cercanos a la media. El coeficiente de curtosis negativo del grupo experimental (-.677) indica una curtosis platicúrtica (menor de cero), con demasiada dispersión o variabilidad, mientras que el coeficiente de curtosis positivo y superior a 3 del grupo control (3.191) indica una curva leptocúrtica, con los resultados concentrados alrededor del promedio.

En síntesis, los grupos experimental y de control se desempeñaron de manera similar, aunque existe un poco más de homogeneidad en el desempeño del primero.

2.2. Contraste de hipótesis, comparación de puntuaciones medias y significación estadística para los grupos experimental y control en el pretest

Para analizar las diferencias en la competencia oral inicial de los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental, partiremos de la prueba de

hipótesis o ritual de significancia estadística, que propone cinco pasos: (i) formulación de hipótesis; (ii) nivel de significancia; (iii) estadístico de prueba; (iv) estimación del p-valor; (v) toma de decisiones.

1) Formulación de hipótesis. En primer lugar, estableceremos el sistema de hipótesis o hipótesis estadística para cada categoría de las consideradas en el pretest.

Para la selección del grupo experimental y del grupo control tomamos como referencia los resultados de desempeño en pruebas orales de estos dos grupos, cuyos promedios fueron muy similares y entonces partimos de las siguientes hipótesis para la prueba del pretest:

(A)Hipótesis general para el pretest:

- **H₀**=Los alumnos del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de *competencia oral* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- **H₁**= Los alumnos del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *competencia oral* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral.

(B)Hipótesis para cada una de las variables dependientes en el pretest:

a) Referidas a la *Comprensión oral*:

- **H₀**=Los alumnos del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de *comprensión oral* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- **H₁**= Los alumnos del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *comprensión oral* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

b) Referidas a la *Coherencia discursiva oral*

- **H₀**=Los estudiantes del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de *coherencia discursiva oral* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- **H₁**= Los estudiantes del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *coherencia discursiva oral* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

c) Referidas a la *Pronunciación y la fluidez*

- H_0 = Los alumnos del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de *pronunciación y fluidez* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- H_1 = Los alumnos del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *pronunciación y fluidez* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

d) Referidas a la *Corrección gramatical*

- H_0 = Los alumnos del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de *corrección gramatical* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- H_1 = Los alumnos del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *corrección gramatical* que los estudiantes del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

e) Referidas al *Vocabulario y las estrategias comunicativas*

- H_0 = Los alumnos del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de uso de *vocabulario y estrategias comunicativas* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- H_1 = Los alumnos del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *vocabulario y estrategias comunicativas* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

f) Referidas a la *Adecuación social y cultural*

- H_0 = Los alumnos del grupo experimental no tienen el mismo nivel inicial de *adecuación social y cultural* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

- H_1 = Los alumnos del grupo experimental tienen el mismo nivel inicial de *adecuación social y cultural* que los alumnos del grupo control antes de la implementación del programa de intervención didáctica.

2) Nivel de significancia. Usualmente el nivel de significancia o nivel alfa (α) es del 5% y en una hipótesis bilateral, o a dos colas, este valor se distribuye en ambos extremos de la campana de Gauss, esto para enmarcar en el área central al 95% denominado "nivel de confianza". El nivel de significancia (5%) sumado al nivel de confianza (95%) conforman la unidad (100%). Dado que el nivel de confianza es el nivel que tiene el investigador de asumir la hipótesis como válida, entonces el nivel de significancia es el máximo error previsible para demostrar una hipótesis como válida.

3) Estadísticos de prueba. Prueba T de student para muestras independientes y comprobación con ANOVA. Debido a que la variable aleatoria, es decir, la variable *Grupo* es una variable categórica dicotómica, y la escala de medición que usamos para las variables independientes es de tipo numérica, hemos decidido usar la prueba t de student para muestras independientes que nos permita hallar el p-valor de las distintas variables dependientes consideradas en la investigación y, de acuerdo con este valor, rechazar o aceptar las hipótesis del investigador que nos planteamos anteriormente.

	GRUPO	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
PRECOMP	Grupo Control	29	2.2207	.60319	.11201
	Grupo Experimental	28	2.0857	.55891	.10562
PRECOHER	Grupo Control	29	1.8552	.48373	.08983
	Grupo Experimental	28	1.8571	.53294	.10072
PREPROFLU	Grupo Control	29	1.8345	.43117	.08007
	Grupo Experimental	28	1.8929	.51778	.09785
PREGRAM	Grupo Control	29	1.8414	.41189	.07649
	Grupo Experimental	28	1.8357	.62314	.11776
PREVOCAB	Grupo Control	29	1.5655	.31199	.05794
	Grupo Experimental	28	1.5500	.36362	.06872
PREADEC	Grupo Control	29	1.5690	.57824	.10738
	Grupo Experimental	28	1.4464	.49701	.09393

Figura 127: Distribución de las medias del grupo experimental y control respecto de todas las variables del pretest

Como puede apreciarse, en todas las variables excepto la comprensión oral, los sujetos de los dos grupos control y experimental parten de puntuaciones bajas (menor a 2.0) que demuestran una deficiente competencia oral para presentar entrevistas de trabajo. En el caso de la comprensión oral, los dos grupos sugieren falta de competencia, es decir, el nivel que poseen estos estudiantes antes de la implementación del programa de intervención con TIC es bajo en términos generales.

De acuerdo con la tabla de estadísticos de grupo de la tabla 24, se observa que existe una diferencia leve entre el promedio del grupo experimental y el grupo control en todas las variables dependientes consideradas, sin embargo, usaremos la prueba-T para determinar si esta diferencia es significativa o no desde el punto de vista estadístico y así comprobar la validez de nuestras hipótesis de investigador.

Conocidos los resultados medios y el comportamiento de la muestra en torno a la distribución de los puntajes, vamos a determinar si las diferencias encontradas en los puntajes medios del pretest de los grupos tienen alguna significancia estadística con la aplicación de la prueba *t de student*.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LOS ESTUDIOS INTERGRUPOS

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PRECOMP	Se han asumido varianzas iguales	.052	.821	.876	55	.385	.13498	.15417	-.17398	.44393
	No se han asumido varianzas iguales			.877	54.91	.384	.13498	.15396	-.17357	.44352
PRECOHER	Se han asumido varianzas iguales	.692	.409	-.015	55	.988	-.00197	.13472	-.27196	.26801
	No se han asumido varianzas iguales			-.015	54.05	.988	-.00197	.13495	-.27253	.26859
PREPROFLU	Se han asumido varianzas iguales	2.414	.126	-.463	55	.645	-.05837	.12603	-.31094	.19419
	No se han asumido varianzas iguales			-.462	52.54	.646	-.05837	.12643	-.31202	.19527
PREGRAM	Se han asumido varianzas iguales	4.480	.039	.041	55	.968	.00567	.13944	-.27378	.28511
	No se han asumido varianzas iguales			.040	46.59	.968	.00567	.14042	-.27689	.28822
PREVOCAB	Se han asumido varianzas iguales	1.654	.204	.173	55	.863	.01552	.08964	-.16412	.19516
	No se han asumido varianzas iguales			.173	53.13	.864	.01552	.08988	-.16475	.19579
PREADEC	Se han asumido varianzas iguales	.002	.962	.857	55	.395	.12254	.14304	-.16413	.40920
	No se han asumido varianzas iguales			.859	54.28	.394	.12254	.14266	-.16345	.40852

Figura 128: Prueba T de student para muestras independientes de los grupos experimental y control con respecto a todas las variables dependientes del pretest

Para interpretar el índice estadístico t se necesita revisar la información en la columna “df” y el valor p de la columna “Sig. (bilateral)”. Como se expuso en el análisis

de tablas de contingencia, un valor p menor de .05 se considera significativo desde un punto de vista estadístico y en ese caso se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis del investigador (H_1).

El análisis de la significancia estadística del pretest se resume así:

Variable	Significación lateral	Hipótesis nula	Hipótesis del investigador
PRECOMP Vrzas.iguales	.385	Se rechaza	Se acepta
No var. ig	.384	Se rechaza	Se acepta
PRECOHER Vrzas.iguales	.988	Se rechaza	Se acepta
No var. ig	.988	Se rechaza	Se acepta
PREPROFLU vrzas.iguales	.645	Se rechaza	Se acepta
No var. ig	.646	Se rechaza	Se acepta
PREGRAM vrzas.iguales	.968	Se rechaza	Se acepta
No var. ig	.968	Se rechaza	Se acepta
PREVOCAB vrzas.iguales	.863	Se rechaza	Se acepta
No var. ig	.864	Se rechaza	Se acepta
PREADEC vrzas.iguales	.395	Se rechaza	Se acepta
No var. ig	.394	Se rechaza	Se acepta

Figura 129: Significancia estadística de la diferencia de medias hallada en todas las variables dependientes del pretest entre el grupo experimental y control

Como se puede observar en la figura 121, el valor de la significación para todas las variables del pretest es, en todos los casos, mayor de 0,05, con lo se puede afirmar que la diferencia entre los promedios obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest no tiene significancia desde el punto de vista estadístico. Queda rechazada de este modo la hipótesis nula, lo cual significa que los niveles iniciales de competencia oral que presentan los estudiantes de ambos grupos es el mismo y que, por consiguiente, se puede realizar con garantía de validez científica la investigación basada en la aplicación del programa de competencia oral a través de las TIC para comprobar sus efectos.

2.3. Variables dependientes en el postest-1

Los cálculos de fiabilidad realizados arrojan un valor para el Alfa de Cronbach de .921, lo cual supone un índice muy alto de fiabilidad.

La distribución de los sujetos experimentales respecto de las variables dependientes en el postest se recoge en la siguiente tabla con un resumen de los estadísticos descriptivos correspondientes.

GRUPO		PosCOMP	PosCOHER	PosPROFLU	PosGRAM	PosVOCAB	PosADEC
Grupo Control	Media	3.1724	2.8000	2.7517	2.4000	2.4069	1.8966
	Desv. típ.	.53645	.52915	.49758	.57817	.63580	.71188
	Mediana	3.4000	3.0000	2.8000	2.6000	2.6000	2.0000
	Rango	1.80	2.40	2.20	2.20	2.40	2.50
	Asimetría	-.522	-1.193	-.332	-.600	-.707	.392
	Curtosis	-.499	1.726	.293	-.533	-.395	-.552
Grupo Experimental	Media	3.6643	3.2714	3.2357	2.9143	2.9929	2.2679
	Desv. típ.	.37733	.48752	.41115	.54821	.58241	.61587
	Mediana	3.8000	3.2000	3.2000	3.0000	3.0000	2.0000
	Rango	1.40	1.80	1.60	2.00	2.40	2.50
	Asimetría	-1.251	-.317	.045	-.060	-.156	.488
	Curtosis	.966	-.422	.247	-.697	-.247	.237
Total	Media	3.4140	3.0316	2.9895	2.6526	2.6947	2.0789
	Desv. típ.	.52353	.55779	.51467	.61589	.67306	.68654
	Mediana	3.4000	3.0000	3.0000	2.6000	2.8000	2.0000
	Rango	1.80	2.80	2.40	2.80	3.00	2.50
	Asimetría	-.865	-.675	-.344	-.314	-.427	.263
	Curtosis	.021	1.120	.394	-.089	.138	-.305

Figura 120: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de todas las variables del postest

A continuación presentaremos estadísticos descriptivos más detallados para cada una de las variables dependientes consideradas para la prueba postest-1.

2.3.1. Datos de la variable Comprensión oral en el postest-1 para el estudio intergrupos

Los datos globales para esta primera variable del postest-1 (*Comprensión oral*) son los que se exponen a continuación en la figura 123.

PosCOMP	Grupo Control	Media		3.1724	.09962
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.9684	
			Límite superior	3.3765	
		Media recortada al 5%		3.1805	
		Mediana		3.4000	
		Varianza		.288	
		Desv. típ.		.53645	
		Mínimo		2.20	
		Máximo		4.00	
		Rango		1.80	
		Amplitud intercuartil		.60	
		Asimetría		-.522	.434
		Curtosis		-.499	.845
	Grupo Experimental	Media		3.6643	.07131
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.5180	
			Límite superior	3.8106	
		Media recortada al 5%		3.6984	
		Mediana		3.8000	
		Varianza		.142	
		Desv. típ.		.37733	
		Mínimo		2.60	
		Máximo		4.00	
		Rango		1.40	
Amplitud intercuartil		.60			
Asimetría		-1.251	.441		
Curtosis		.966	.858		

Figura 131: Datos sobre la variable Comprensión oral para los grupos experimental y control en el postest-1

En cuanto a esta variable se observa que en el postest-1 el grupo experimental obtuvo una media más alta que el grupo control, lo cual indica que aunque los dos grupos demostraron suficiente competencia en esta variable de acuerdo con los valores que se le asignaron a esta, el grupo experimental se desempeñó mejor que el grupo control. La mediana nos indica también que el 50% del grupo experimental obtuvo un puntaje superior a 3.8 y el otro 50% un puntaje más bajo que en el caso del grupo control fue de 3.4. De acuerdo con la desviación típica, el grupo experimental presenta mayor homogeneidad en la distribución de los puntajes que el grupo control.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla.

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	3.6643	.37733	3.8000	1.40	-1.251	.966
Grupo Control	3.1724	.53645	3.4000	1.80	-.522	-.499

Figura 132: Comparación de medidas de tendencia central para los grupos experimental y control respecto de la variable Comprensión oral en el postest-1

Los histogramas correspondientes a esta variable constituyen las figuras 133 y 134.

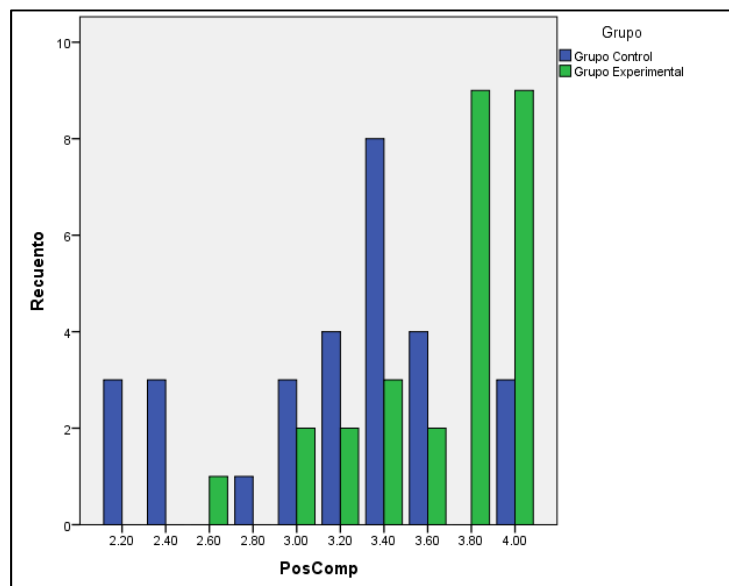


Figura 133: Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de la variable Comprensión oral en el postest-1

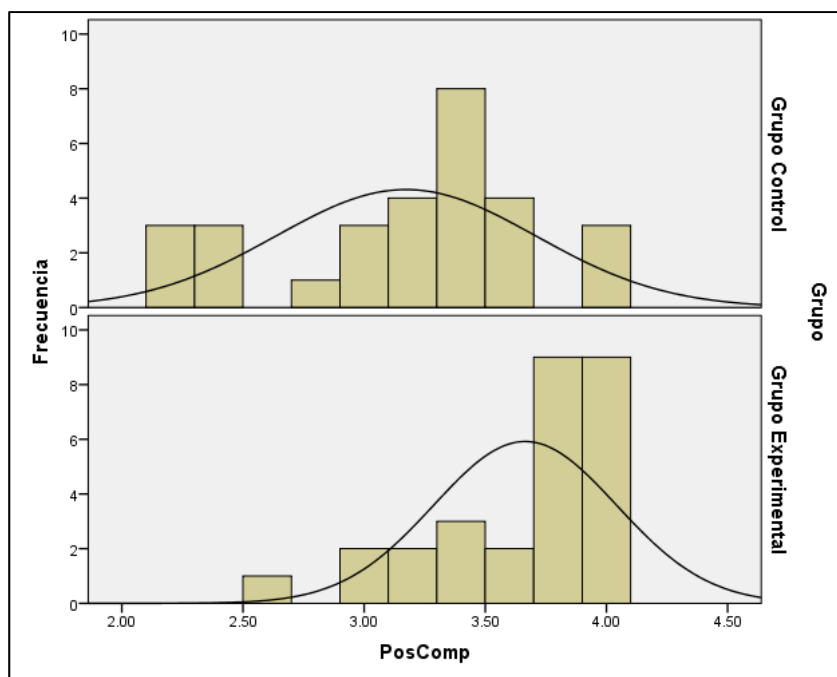


Figura 134: Histogramas sobre la Comprensión oral de los grupos experimental y control en el posttest-1

Se aprecia que en esta variable el grupo experimental muestra una curva de asimetría negativa por cuanto la mayoría de los datos se aglomeran en valores menores de la media, pero la curtosis es mesocúrtica, similar a la campana de Gauss, mientras que en el grupo control la distribución es también asimétrica negativa y muestra una curtosis platicúrtica, más aplanada, con una distribución de los valores en la región central menor que la de la distribución normal.

En síntesis, el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en esta variable.

2.3.2. Datos de la variable Coherencia discursiva en el posttest-1 para el estudio intergrupos

Para esta variable en el posttest-1 los resultados de los dos grupos estudiados son los que siguen.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	2.8000	.09826	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.5987	
		Límite superior	3.0013	
	Media recortada al 5%	2.8375		
	Mediana	3.0000		
	Varianza	.280		
	Desv. típ.	.52915		
	Mínimo	1.20		
	Máximo	3.60		
	Rango	2.40		
	Amplitud intercuartil	.60		
	Asimetría	-1.193	.434	
	Curtosis	1.726	.845	
Grupo Experimental	Media	3.2714	.09213	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.0824	
		Límite superior	3.4605	
	Media recortada al 5%	3.2873		
	Mediana	3.2000		
	Varianza	.238		
	Desv. típ.	.48752		
	Mínimo	2.20		
	Máximo	4.00		
	Rango	1.80		
	Amplitud intercuartil	.75		
	Asimetría	-.317	.441	
	Curtosis	-.422	.858	

Figura 135: Datos para la variable *Coherencia discursiva oral* de los grupos experimental y control en el *postest-1*

En cuanto a la variable *Coherencia discursiva* en el *postest-1*, el grupo experimental obtuvo una media más alta que el grupo control, indicando que este tuvo mejor rendimiento en esta variable. Por la varianza podemos afirmar que el grupo experimental muestra una variabilidad menor de la distribución (0,238) con respecto al grupo control (0,280), y por la desviación típica podemos concluir que los puntajes del grupo experimental están menos dispersos (0,48752) que los del grupo control (0,52915).

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	3.2714	.48752	3.2000	1.80	-.317	-.422
Grupo Control	2.8000	.52915	3.0000	2.40	-1.193	1.726

Figura 136: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de la variable *Coherencia discursiva oral* en el *postest-1*

Los histogramas correspondientes a esta variable son estos:

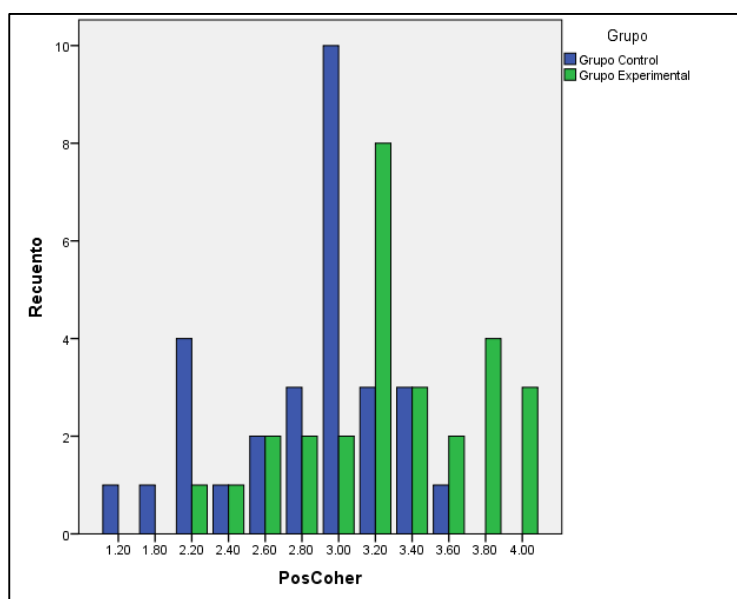


Figura 137: Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de la variable Coherencia discursiva oral en el posttest-1

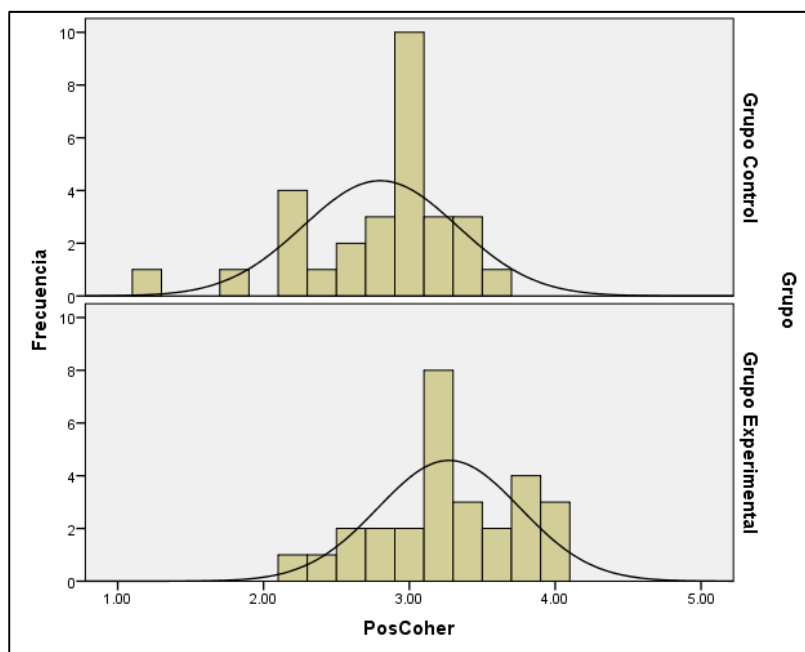


Figura 138: Histogramas sobre la Coherencia discursiva oral para los grupos experimental y control en el posttest-1

La curva de simetría nos señala que aunque los dos grupos presentan una asimetría negativa, en el caso del grupo experimental los puntajes se aglomeran más en los valores inferiores a los de la media. Los dos grupos presentan una curtosis platicúrtica, es decir, los datos se distribuyen homogéneamente.

En síntesis, el grupo experimental presenta un mejor desempeño y una distribución más homogénea de los puntajes que el grupo control en la variable de *Coherencia discursiva* del posttest-1.

2.3.3. Datos de la variable Pronunciación y fluidez en el posttest-1 para el estudio intergrupos

Los datos globales de esta variable en el posttest-1 (*Pronunciación y fluidez*) para cada uno de los grupos son los que se ofrecen ahora.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	2.7517	.09240	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.5625	
		Límite superior	2.9410	
	Media recortada al 5%	2.7575		
	Mediana	2.8000		
	Varianza	.248		
	Desv. típ.	.49758		
	Mínimo	1.60		
	Máximo	3.80		
	Rango	2.20		
	Amplitud intercuartil	.60		
	Asimetría	-.332	.434	
	Curtosis	.293	.845	
Grupo Experimental	Media	3.2357	.07770	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.0763	
		Límite superior	3.3951	
	Media recortada al 5%	3.2397		
	Mediana	3.2000		
	Varianza	.169		
	Desv. típ.	.41115		
	Mínimo	2.40		
	Máximo	4.00		
	Rango	1.60		
	Amplitud intercuartil	.40		
	Asimetría	.045	.441	
	Curtosis	.247	.858	

Figura 139: Datos sobre la variable Pronunciación y fluidez para los grupos experimental y control en el posttest-1

Para la variable *Pronunciación y fluidez* se observa que en el postest-1 el grupo experimental obtuvo una media más alta ($M= 3.2357$) que la media del grupo control ($M=2.7517$). De acuerdo con la media, el grupo experimental demostró competencia en la habilidad de pronunciación y fluidez mientras en el grupo control se aprecia falta de competencia en esta misma habilidad. La mediana es también más alta para el grupo experimental indicando que el 50% de los estudiantes obtuvieron puntajes superiores a 3,2 y el otro 50% puntajes inferiores, mientras que el grupo control obtuvo un puntaje más bajo (2,8). De acuerdo con la desviación típica, el grupo experimental presentó una mayor homogeneidad en la distribución de los puntajes que el grupo control.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

Grupo	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	3.2357	.41115	3.2000	1.60	.045	.247
Grupo Control	2.7517	.49758	2.8000	2.20	-.332	.293

Figura 140: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de la variable *Pronunciación y fluidez* en el postest-1

Los histogramas correspondientes a esta variable son estos:

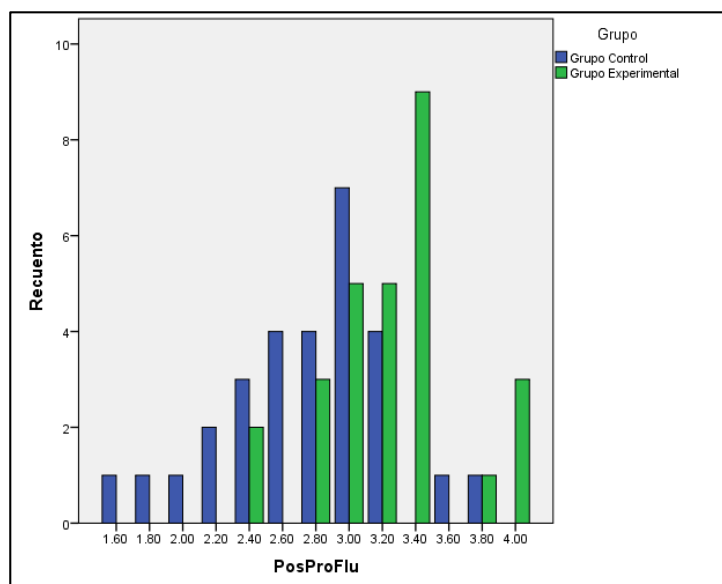


Gráfico 141: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable *Pronunciación y fluidez* en el postest-1

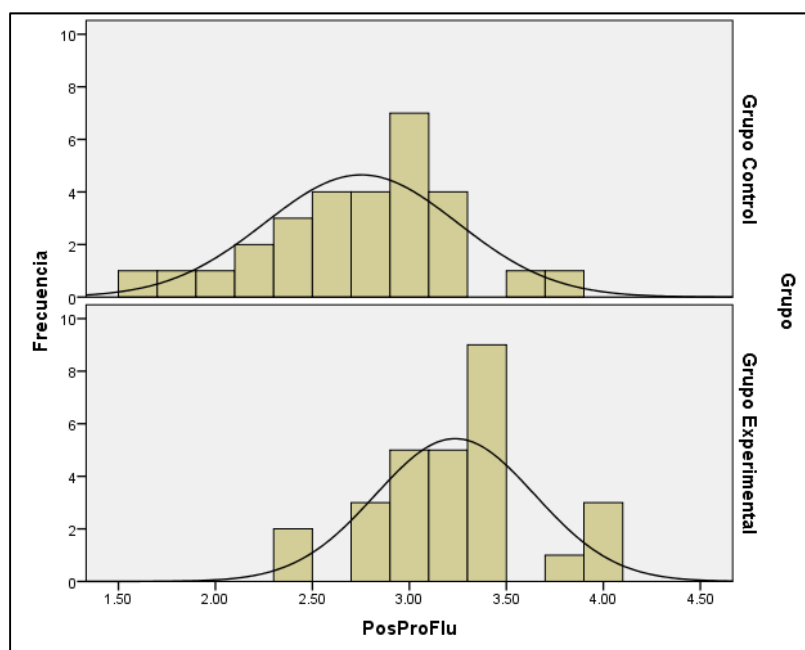


Gráfico 142: Histogramas sobre Pronunciación y fluidez de los grupos experimental y control en el posttest-1

Se aprecia que en la variable *Pronunciación y fluidez* en el posttest-1, el grupo experimental muestra un índice de asimetría positivo (0.045), es decir las frecuencias más altas se encuentran al lado izquierdo de la media, mientras el grupo control presenta un índice de asimetría negativo (- 0.332) con las frecuencias más altas al lado derecho de la media. El apuntamiento de la curva del grupo experimental hace que la curtosis sea mesocúrtica, es decir, la distribución de los valores en la región central es cercana a la normal, mientras que el grupo control presenta una curtosis platicúrtica, es decir, las frecuencias más altas se distribuyen más hacia los lados de la media.

En síntesis, el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en esta variable.

2.3.4. Datos de la variable Corrección gramatical en el posttest-1 para el estudio intergrupos

Los resultados de las medidas de tendencia central para esta variable son estos.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	2.4000	.10736	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.1801	
		Límite superior	2.6199	
	Media recortada al 5%	2.4230		
	Mediana	2.6000		
	Varianza	.334		
	Desv. típ.	.57817		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.20		
	Rango	2.20		
	Amplitud intercuartil	1.00		
	Asimetría	-.600	.434	
	Curtosis	-.533	.845	
Grupo Experimental	Media	2.9143	.10360	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.7017	
		Límite superior	3.1269	
	Media recortada al 5%	2.9238		
	Mediana	3.0000		
	Varianza	.301		
	Desv. típ.	.54821		
	Mínimo	1.80		
	Máximo	3.80		
	Rango	2.00		
	Amplitud intercuartil	.75		
	Asimetría	-.060	.441	
	Curtosis	-.697	.858	

Figura 143: Datos sobre la variable *Corrección gramatical* para los grupos experimental y control en el *postest-1*

Para la variable *Corrección gramatical*, se observa que en el *postest* el grupo experimental obtuvo una media más alta ($M=2.9143$) que la media del grupo control ($M=2.4000$). De acuerdo con la media, el grupo experimental demostró un desempeño cercano al de la competencia en la categoría de la corrección gramatical, mientras el grupo control presenta falta de competencia en esta misma categoría. Las puntuaciones tan similares entre la media y la mediana del grupo experimental demuestran mayor homogeneidad en el desempeño en este grupo que en el control, lo cual se corrobora con la desviación típica que para el caso del grupo experimental es más baja (.54821) que para el control (.57817), indicando mayor homogeneidad en la distribución de los puntajes. Los puntajes del grupo experimental varían menos que los del grupo control.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	2.9143	.54821	3.0000	2.00	-.060	-.697
Grupo Control	2.4000	.57817	2.6000	2.20	-.600	-.533

Figura 144: Comparación de medidas de tendencia central de los grupo experimental y control respecto de la variable Corrección gramatical en el posttest-1

Los histogramas correspondientes a esta variable son los gráficos 14 y 15:

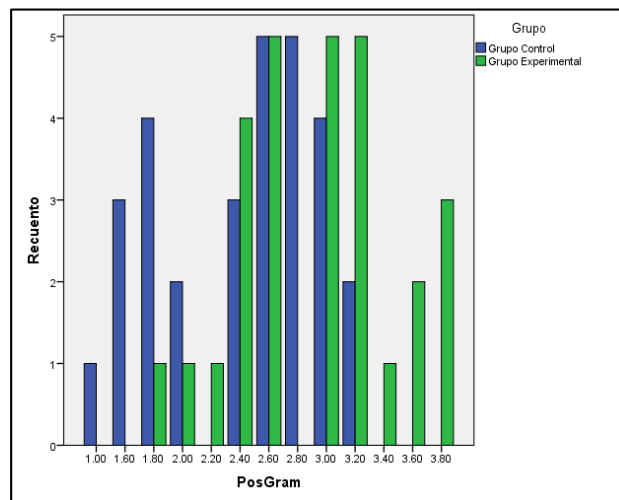


Figura 145: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Corrección gramatical en el posttest-1

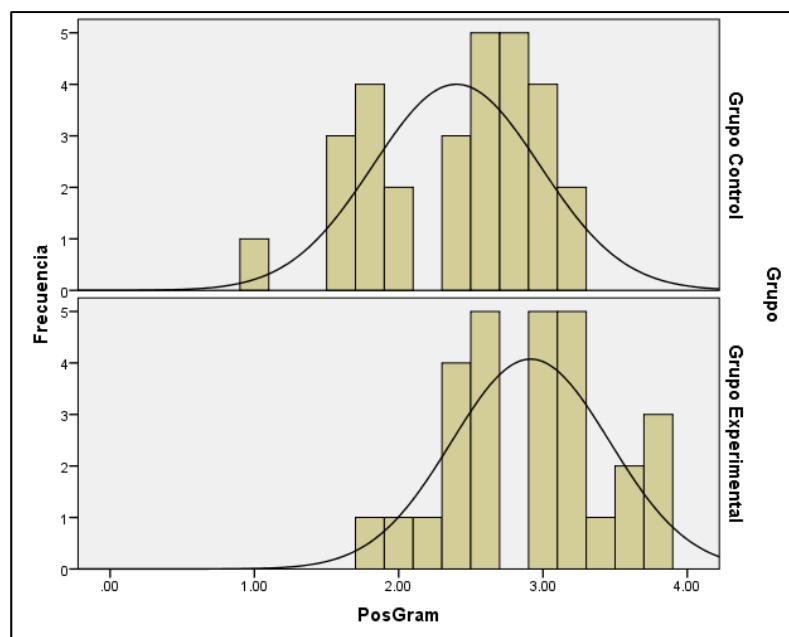


Figura 146: Histogramas sobre la Corrección gramatical para los grupos experimental y control en el postest-1

Se aprecia que en la variable *Corrección gramatical* en el postest, los dos grupos presentan una asimetría negativa y un apuntamiento muy similar tipo curtosis mesocúrtica, es decir, las frecuencias más altas se encuentran hacia la derecha de la media con mayor concentración de los puntajes hacia la región central.

En síntesis, el grupo experimental presenta un mejor desempeño y una distribución más homogénea de los puntajes que el grupo control en la variable *Corrección gramatical*.

2.3.5. Datos de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el postest-1 para el estudio intergrupos

Los primeros datos promedios para la variable ahora estudiada son los que siguen.

GRUPO		Estadístico	Error típ.
Grupo Control	Media	2.4069	.11806
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.1651
		Límite superior	2.6487
	Media recortada al 5%	2.4299	

	Mediana		2.6000	
	Varianza		.404	
	Desv. típ.		.63580	
	Mínimo		1.00	
	Máximo		3.40	
	Rango		2.40	
	Amplitud intercuartil		.90	
	Asimetría		-.707	.434
	Curtosis		-.395	.845
Grupo Experimental	Media		2.9929	.11007
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.7670	
		Límite superior	3.2187	
	Media recortada al 5%		3.0079	
	Mediana		3.0000	
	Varianza		.339	
	Desv. típ.		.58241	
	Mínimo		1.60	
	Máximo		4.00	
	Rango		2.40	
	Amplitud intercuartil		.95	
	Asimetría		-.156	.441
Curtosis		-.247	.858	

Figura 147: Datos sobre la variable Vocabulario y estrategias comunicativas para los grupos experimental y control en el posttest-1

En cuanto a la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas*, se observa que en el posttest-1 el grupo experimental tuvo una media más alta (2.9929) que el grupo control (2.4069). De acuerdo con la media, el grupo experimental demostró un desempeño cercano a la competencia en esta variable, mientras el grupo control sugirió falta de competencia en esta misma categoría. Las puntuaciones tan similares entre la media y la mediana del grupo experimental demuestran mayor homogeneidad en el desempeño en este grupo que en el grupo control, lo cual se corrobora con la desviación típica que para el caso del grupo experimental es más baja (0,58241) que para el grupo control (0,63580) indicando mayor homogeneidad en la distribución de los puntajes. Las puntuaciones del grupo experimental varían menos que los del grupo control.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	2.9929	.58241	3.0000	2.40	-.156	-.247
Grupo Control	2.4069	.63580	2.6000	2.40	-.707	-.395

Figura 148: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el posttest-1

Los histogramas correspondientes a esta variable son:

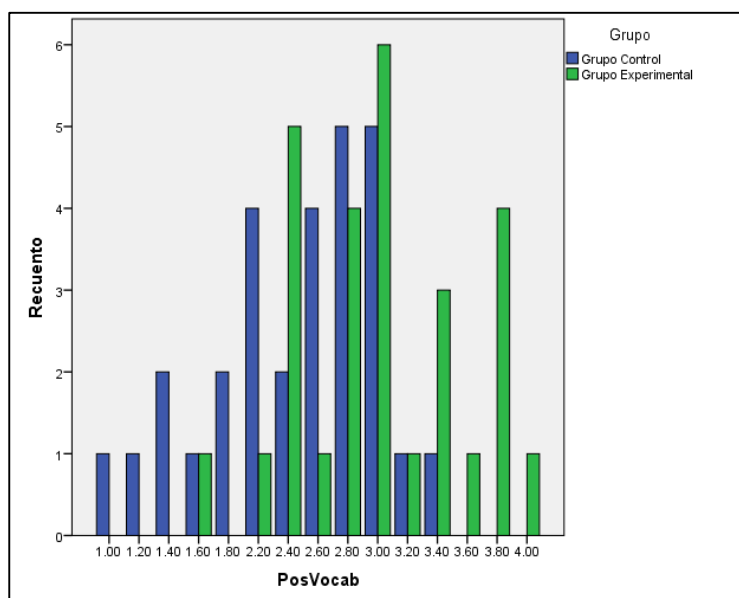


Figura 149: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el postest-1

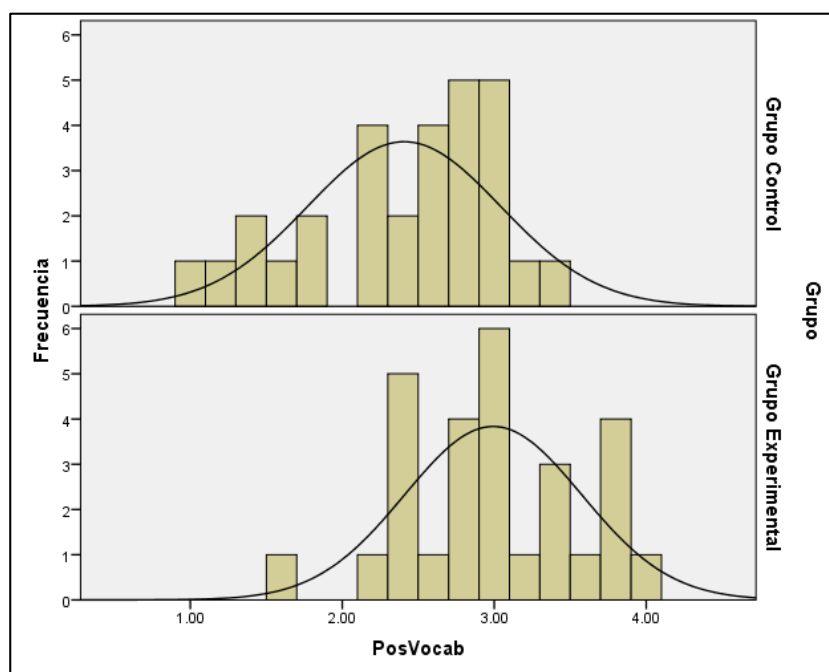


Figura 150: Histogramas sobre Vocabulario y estrategias comunicativas para los grupos experimental y control en el postest-1

Se aprecia que en la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el postest-1 los dos grupos presentan una asimetría negativa y un apuntamiento muy similar tipo curtosis mesocúrtica, es decir, las frecuencias más altas se encuentran hacia la derecha de la media con mayor concentración de los puntajes hacia la región central de la media.

En síntesis, el grupo experimental presenta un mejor desempeño y una distribución más homogénea de los puntajes que en el grupo control en la variable *Corrección gramatical*.

2.3.6. Datos de la variable Adecuación social y cultural en el postest-1 para el estudio intergrupos

La tabla que resume los estadísticos principales para esta variable es la siguiente.

GRUPO		Estadístico	Error típ.	
Grupo Control	Media	1.8966	.13219	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.6258	
		Límite superior	2.1673	
	Media recortada al 5%	1.8659		
	Mediana	2.0000		
	Varianza	.507		
	Desv. típ.	.71188		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.50		
	Rango	2.50		
	Amplitud intercuartil	1.25		
	Asimetría	.392	.434	
Curtosis	-.552	.845		
Grupo Experimental	Media	2.2679	.11639	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.0290	
		Límite superior	2.5067	
	Media recortada al 5%	2.2619		
	Mediana	2.0000		
	Varianza	.379		
	Desv. típ.	.61587		
	Mínimo	1.00		
	Máximo	3.50		
	Rango	2.50		
	Amplitud intercuartil	.50		
	Asimetría	.488	.441	
Curtosis	.237	.858		

Figura 151: Datos sobre la variable Adecuación social y cultural para los grupos experimental y control en el postest-1

En cuanto a la *Adecuación social y cultural*, se observa que en el postest el grupo experimental tuvo una media más alta (2.2679) que el grupo control (1.8966). De acuerdo con la media, el grupo experimental presenta falta de competencia en esta categoría, mientras el grupo control demostró una falta mayor de competencia en ella. Las puntuaciones entre la media y la mediana del grupo experimental demuestran mayor homogeneidad en el desempeño en el primer grupo que en el de control, lo cual se corrobora con la desviación típica que para el caso del grupo experimental es más baja (.61587) que para el grupo control (.71188), indicando mayor homogeneidad en la distribución de los puntajes. Las puntuaciones del grupo experimental varían menos que los del grupo control.

La comparación de las medidas más relevantes se recoge en la siguiente tabla:

GRUPO	Media	Desv. típ.	Mediana	Rango	Asimetría	Curtosis
Grupo Experimental	2.2679	.61587	2.0000	2.50	.488	.237
Grupo Control	1.8966	.71188	2.0000	2.50	.392	-.552

Figura 152: Comparación de medidas de tendencia central entre los grupos experimental y control respecto de la variable *Adecuación social y cultural* en el postest-1

Los histogramas correspondientes a esta variable son:

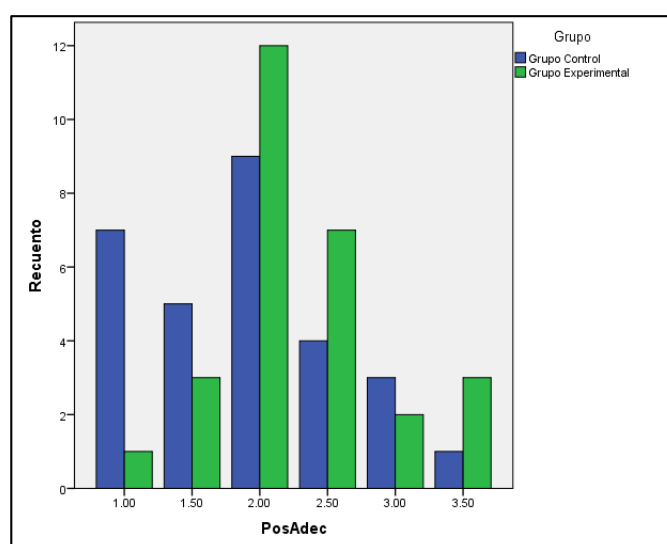


Figura 153: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable *Adecuación social y cultural* en el postest-2

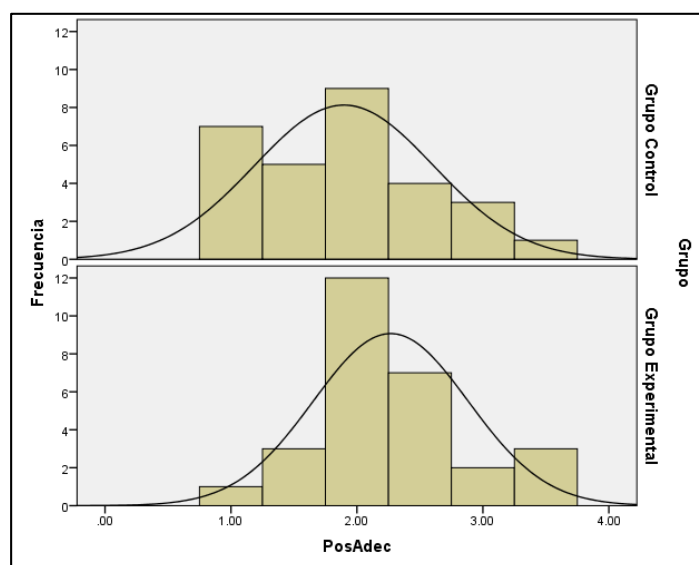


Figura 154: Histogramas sobre Adecuación social y cultural para los grupos experimental y control en el posttest-1

Se aprecia que para la variable *Adecuación social y cultural* en el posttest-1, los dos grupos presentan una asimetría positiva, es decir, las puntuaciones más altas se distribuyen hacia la izquierda de la media. La curva del grupo experimental presenta mayor apuntamiento y un coeficiente de curtosis positivo (0,237), con mayor concentración de las puntuaciones hacia la región central de la media, mientras el grupo control presenta un coeficiente de curtosis negativo, es decir hay menos concentración de puntajes en la región central de la media.

En síntesis, el grupo experimental presentó un mejor desempeño y una distribución más homogénea de los puntajes en el grupo experimental que en el grupo control en la variable *Adecuación social y cultural*.

2.4. Contraste de hipótesis, comparaciones de las puntuaciones medias y su significancia estadística para los grupos experimental y control en el posttest

	Grupo	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
POSComp	Grupo Control	29	3.1724	.53645	.09962
	Grupo Experimental	28	3.6643	.37733	.07131
POSCoher	Grupo Control	29	2.8000	.52915	.09826
	Grupo Experimental	28	3.2714	.48752	.09213
POSProflu	Grupo Control	29	2.7517	.49758	.09240
	Grupo Experimental	28	3.2357	.41115	.07770
POSGRAM	Grupo Control	29	2.4000	.57817	.10736

	Grupo Experimental	28	2.9143	.54821	.10360
POSVOBAB	Grupo Control	29	2.4069	.63580	.11806
	Grupo Experimental	28	2.9929	.58241	.11007
POSADEC	Grupo Control	29	1.8966	.71188	.13219
	Grupo Experimental	28	2.2679	.61587	.11639

Figura155: Contrastes de puntuaciones medias entre los grupos experimental y control en el posttest-1

De acuerdo con la media para cada una de las variables, se observa que el grupo experimental obtuvo puntajes más altos en todas las variables dependientes de la prueba del posttest, con lo cual, si bien podríamos concluir que el desempeño del grupo experimental fue mejor que el del grupo control en el posttest-1, sin embargo debemos determinar si esa diferencia es estadísticamente significativa o no.

Para el contraste de hipótesis y para poder determinar el nivel de significancia estadística de las diferencias encontradas en el desempeño oral de los sujetos de los dos grupos experimental y control en la prueba de posttest realizaremos el mismo procedimiento usado en el pretest. Para comenzar, cabe repasar las hipótesis de trabajo de la investigación (H_1) y establecer la hipótesis nula (H_0).

(A) Hipótesis general referida la *competencia oral* en el posttest

H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran la competencia oral en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la competencia oral en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

Esta hipótesis general la desglosamos en otras más específicas para cada variable dependiente de la siguiente manera:

(B) Hipótesis para cada una de las variables dependientes en el posttest

a) Referidas a la *Comprensión oral*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran la comprensión oral (entendida como capacidad para comprender lo que se les pregunta) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

- **H₁**= Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la comprensión oral (entendida como capacidad para comprender lo que se les pregunta) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

b) Referidas a la *Coherencia discursiva*

- **H₀**= Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en el transcurso del desarrollo del programa la coherencia discursiva oral (*comprehensibility*), entendida como la capacidad de comunicarse oralmente con suficiente corrección de tal manera que el interlocutor entiende la mayor parte de lo que se dice, en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

- **H₁**= Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el transcurso del desarrollo del programa la coherencia discursiva oral (*comprehensibility*), entendida como la capacidad de comunicarse oralmente con suficiente corrección de tal manera que el interlocutor entiende la mayor parte de lo que se dice, en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

c) Referidas a la *Pronunciación y fluidez*

- **H₀**= Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran la pronunciación y la fluidez (entendidas como la capacidad para hablar de manera fluida sin muchas pausas, silencios y titubeos) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

- **H₁**= Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la pronunciación y la fluidez (entendidas como la capacidad para hablar de manera fluida sin muchas pausas, silencios y titubeos) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

d) Referidas a la *Corrección gramatical*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran su habilidad comprender y elaborar enunciados con mayor corrección gramatical (entendida el control de estructuras básicas, como el uso del presente, pasado y futuro y de algunas estructuras complejas como el subjuntivo) en mayor proporción que aquellos estudiantes que no usan las herramientas tecnológicas.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran su habilidad comprender y elaborar enunciados con mayor corrección gramatical (entendida el control de estructuras básicas, como el uso del presente, pasado y futuro y de algunas estructuras complejas como el subjuntivo) en mayor proporción que aquellos estudiantes que no usan las herramientas tecnológicas.

e) Referidas al *Vocabulario y las estrategias de comunicación*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en el uso del vocabulario y las estrategias comunicativas (entendidas como la capacidad para usar el léxico amplio y adecuado al tema; uso de circunloquios para cubrir vacíos de léxico, y de sinónimos para no repetir palabras; como deducción del significado del léxico desconocido) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del vocabulario y las estrategias comunicativas (entendidas como la capacidad para usar el léxico amplio y adecuado al tema; uso de circunloquios para cubrir vacíos de léxico, y de sinónimos para no repetir palabras; como deducción del significado del léxico desconocido) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

f) Referidas a la *Adecuación social y cultural*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran la adecuación a la situación del discurso y al interlocutor (entendida como el uso de expresiones idiomáticas y de cortesía, el uso de gestos y lenguaje corporal ajustadas al nivel

de formalidad elegido, y ajuste entre registro lingüístico seleccionado y la capacidad del receptor) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

- $H_{1=}$ Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la adecuación a la situación del discurso y al interlocutor (entendida como el uso de expresiones idiomáticas y de cortesía, el uso de gestos y lenguaje corporal ajustadas al nivel de formalidad elegido, y ajuste entre registro lingüístico seleccionado y la capacidad del receptor) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

Para establecer el nivel de significancia estadística barajaremos, nuevamente, el 5% nivel de riesgo (= .005) y un intervalo de confianza del 95%

Los siguientes son los resultados de la *prueba t para muestras independientes* con respecto al desempeño de los dos grupos en la prueba final o postest-1.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilateral	Difer. de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PosCOMP	Se han asumido varianzas iguales	2.682	.107	-3.991	55	.000	-.49187	.12325	-.73887	-.24487
	No se han asumido varianzas iguales			-4.015	50.340	.000	-.49187	.12251	-.73790	-.24585
PosCOHER	Se han asumido varianzas iguales	.048	.828	-3.495	55	.001	-.47143	.13489	-.74176	-.20109
	No se han asumido varianzas iguales			-3.500	54.883	.001	-.47143	.13470	-.74138	-.20148
PosPROFLU	Se han asumido varianzas iguales	1.069	.306	-3.996	55	.000	-.48399	.12113	-.72675	-.24123
	No se han asumido varianzas iguales			-4.009	53.736	.000	-.48399	.12073	-.72606	-.24192

POSGRAM	Se han asumido varianzas iguales	.122	.728	-3.444	55	.001	-.51429	.14934	-.81357	-.21500
	No se han asumido varianzas iguales			-3.447	54.983	.001	-.51429	.14920	-.81329	-.21528
POSVOCAB	Se han asumido varianzas iguales	.477	.493	-3.625	55	.001	-.58596	.16166	-.90994	-.26198
	No se han asumido varianzas iguales			-3.630	54.852	.001	-.58596	.16141	-.90946	-.26246
POSADEC	Se han asumido varianzas iguales	.668	.417	-2.103	55	.040	-.37131	.17658	-.72518	-.01743
	No se han asumido varianzas iguales			-2.108	54.360	.040	-.37131	.17613	-.72437	-.01824

Figura 156: Prueba t-de student para muestras independientes (grupos experimental y control) con respecto a todas las variables del posttest-1

El análisis de la significancia estadística del posttest-1 se resume de la siguiente manera:

Variable	Significación lateral	Hipótesis nula	Hipótesis del investigador
POSComp	.000	Se rechaza	Se acepta
POSCOHER	.001	Se rechaza	Se acepta
POSProflu	.000	Se rechaza	Se acepta
POSGRAM	.001	Se rechaza	Se acepta
POSVOCAB	.001	Se rechaza	Se acepta
POSADEC	.040	Se rechaza	Se acepta

Figura 157: Resumen del contraste de hipótesis para todas las variables del posttest-1

Las diferencias encontradas para todas las variables dependientes en el posttest-1 tienen significancia estadística, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se aceptan las hipótesis del investigador, tanto la general como las específicas, lo cual demuestra la validez del programa de intervención para los objetivos propuestos en el conjunto de la investigación.

2.5. Resultados del postest-2 de seguimiento complementario al pretest y al postest-1

2.5.1. Estadísticos descriptivos del postest-2 de seguimiento complementario al pretest y al postest-1 para los grupos experimental y control

Los datos descriptivos de las variables referidas a la competencia discursiva oral (*Comprensión, Coherencia discursiva, Pronunciación y fluidez, Corrección gramatical, Vocabulario y estrategias comunicativas y Adecuación social y cultural*) tenidas en cuenta para esta prueba que consistió en una entrevista oral cara a cara con los sujetos experimentales son los siguientes:

	GRUPO	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
ENTCOMP	Grupo Control	29	3.5172	.63362	.11766
	Grupo Experimental	28	3.2857	.71270	.13469
ENTCOHER	Grupo Control	29	3.1310	.86895	.16136
	Grupo Experimental	28	3.1429	.84828	.16031
ENTPROFLU	Grupo Control	29	3.2931	.64804	.12034
	Grupo Experimental	28	3.2500	.68718	.12987
ENTGRAM	Grupo Control	29	3.2276	.72845	.13527
	Grupo Experimental	28	3.1429	.59094	.11168
ENTVOBAB	Grupo Control	29	2.9655	.94426	.17534
	Grupo Experimental	28	2.8571	.89087	.16836
ENTADEC	Grupo Control	29	2.9655	.49877	.09262
	Grupo Experimental	28	3.4643	.63725	.12043
ENTREVISTA TOTAL	Grupo Control	29	19.10000	3.642605	.676415
	Grupo Experimental	28	19.14286	3.746250	.707975

Figura 158: Contrastes de puntuaciones medias entre los grupos experimental y control en el postest de seguimiento (postest-2)

De acuerdo con los datos estudiados se pueden desprender los siguientes análisis y comentarios en relación con el estudio descriptivo de las variables dependientes en el postest-2:

1) Variable *Comprensión oral*. El grupo experimental obtuvo una puntuación media ligeramente más baja (3.2857) que el grupo control (3.5172). La desviación típica del grupo experimental (.71270) es más alta que la del grupo control (.63362), lo que sugiere menor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en esta variable.

2) Variable *Coherencia discursiva oral*. El grupo experimental obtuvo una puntuación media ligeramente más alta (3.1429) que el grupo control (.3.1310). La desviación típica de la puntuación media del grupo experimental (.84828) es ligeramente más baja que la del grupo control (.86895), lo que sugiere un poco más de homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en esta variable.

3) Variable *Pronunciación y fluidez*. El grupo experimental obtuvo una puntuación media ligeramente más baja (3.2500) que el grupo control (3.2931). La desviación típica de la puntuación media del grupo experimental (.68718) es ligeramente más alta que la del grupo control (.64804), lo cual sugiere menor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en esta variable.

4) Variable *Corrección gramatical*. El grupo experimental obtuvo una puntuación media más baja (3.1429) que el grupo control (3.2276). La desviación típica de la puntuación media del grupo experimental (.59094) es más baja que la del grupo control (.72845), lo cual sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en esta variable.

5) Variable *Vocabulario y estrategias comunicativas*. El grupo experimental obtuvo una puntuación media más baja (2.8571) que el grupo control (2.9655). La desviación típica de la puntuación media del grupo experimental (.89087) es más baja que la del grupo control (.94426), lo cual sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en esta variable.

6) Variable *Adecuación social y cultural*. El grupo experimental obtuvo una puntuación media notablemente más alta (3.4643) que el grupo control (2.9655). La desviación típica de la puntuación media del grupo experimental (.63725) es más alta que la del grupo control (.49877), lo cual indica menor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en esta variable.

En cuanto a la puntuación media total de la prueba de seguimiento (postest-2), el grupo experimental se desempeñó ligeramente mejor (19.14286) que el grupo control (19.10000), aunque de acuerdo con los resultados anteriormente expuestos, el grupo control se desempeñó mejor que el experimental en las variables *Comprensión oral*, *Pronunciación y fluidez*, *Corrección gramatical* y *Vocabulario y estrategias comunicativas*. Esto nos lleva a concluir que la diferencia en las puntuaciones medias la produce fundamentalmente una sola variable, la variable *Adecuación social y cultural*.

Para hallar la significatividad estadística de la diferencia de puntuaciones medias obtenida por los grupos experimental y control en la prueba de seguimiento (postest-2), se han realizado los estudios estadísticos que se exponen a continuación:

2.5.2. Diferencia de puntuaciones medias entre los grupos experimental y de control para el postest-2

Para determinar si la diferencia de puntuaciones de medias halladas entre el grupo experimental y el de control en el postest-2 tiene significatividad estadística, usaremos la *prueba-T para muestras independientes* (regla de decisión: Si $p \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis nula). Para comparar las puntuaciones medias, hallar la diferencia y la significación estadística de la misma, partimos de la siguiente hipótesis:

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no tienen un mejor desempeño en las pruebas orales convencionales que aquellos que no siguen el programa.
- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* tienen un mejor desempeño en las pruebas orales convencionales que aquellos que no siguen el programa.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferenc.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
ENTCOMP	Se han asumido varianzas iguales	.003	.960	1.297	55	.200	.23153	.17847	-.12613	.58919
	No se han asumido varianzas iguales			1.295	53.749	.201	.23153	.17884	-.12707	.59012
ENTCOHER	Se han asumido varianzas iguales	.607	.439	-.052	55	.959	-.01182	.22755	-.46785	.44421
	No se han asumido varianzas iguales			-.052	54.993	.959	-.01182	.22746	-.46766	.44401
ENTPRO FLU	Se han asumido varianzas iguales	.175	.677	.244	55	.808	.04310	.17686	-.31134	.39755
	No se			.243	54.516	.809	.04310	.17705	-.31178	.39799

	han asumido varianzas iguales									
ENTGRAM	Se han asumido varianzas iguales	3.166	.081	.481	55	.632	.08473	.17606	-.26810	.43756
	No se han asumido varianzas iguales			.483	53.434	.631	.08473	.17541	-.26704	.43650
ENTVOCAB	Se han asumido varianzas iguales	.228	.635	.445	55	.658	.10837	.24334	-.37929	.59603
	No se han asumido varianzas iguales			.446	54.972	.657	.10837	.24309	-.37878	.59553
ENTADEC	Se han asumido varianzas iguales	11.154	.002	-3.29	55	.002	-.49877	.15127	-.80193	-.19561
	No se han asumido varianzas iguales			-3.28	51.135	.002	-.49877	.15193	-.80375	-.19379

Figura 159: Prueba t-de student para muestras independientes (grupos experimental y control) con respecto a todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)

Como lo señalan los resultados de la prueba T , el valor de significancia bilateral hace que las diferencias de medias halladas entre el grupo control y experimental en la prueba de entrevista de trabajo solo sean estadísticamente significativas para la variable *Adecuación social y cultural* ($p=.002$) en la que el grupo experimental se desempeñó mejor que el grupo control. En términos generales podemos afirmar que la diferencia de medias entre ambos grupos no es significativa desde el punto de vista estadístico, es decir, que no hay mayor diferencia en el desempeño del grupo experimental y del grupo control en la prueba de seguimiento de entrevista oral. Como el valor de p es mayor de 0.05 entonces se rechaza H_1 y se acepta la hipótesis nula. Los estudiantes del grupo experimental a quienes se les implementó el programa de intervención a través de las TICs no tienen un mejor desempeño en entrevistas cara a cara que los estudiantes del grupo control a quienes no se les implementó el programa de intervención sin TICs.

Como no hay mucha variabilidad en las medias obtenidas pero sí en la distribución de los resultados procede realizar un análisis de la varianza (ANOVA) que permita contrastar la hipótesis nula de que las medias de los dos grupos son iguales,

frente a la hipótesis alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás en cuanto a su valor esperado. Este contraste es fundamental en análisis en los que interesa comparar los resultados de K 'tratamientos' o 'factores' con respecto a la variable dependiente o de interés. Para ello se usará un ANOVA con un factor. El ANOVA se basa en la descomposición de la variación total de los datos con respecto a la media global (SCT), que bajo el supuesto de que H_0 es cierta es una estimación de σ^2 obtenida a partir de toda la información muestral, en dos partes: a) variación dentro de las muestras (SCD) o intragrupo, cuantifica la dispersión de los valores de cada muestra con respecto a sus correspondientes medias; b) variación entre muestras (SCE) o Intergrupos, cuantifica la dispersión con respecto a la media global.

Cuando la hipótesis nula es cierta SCE/K-1 (la variación intragrupos) y SCD/n-K (variación intergrupos) son dos estimadores insesgados de la varianza poblacional y el cociente entre ambos se distribuye según una F de Snedecor con K-1 grados de libertad en el numerador y N-K grados de libertad en el denominador. Por lo tanto, si H_0 es cierta es de esperar que el cociente entre ambas estimaciones será aproximadamente igual a 1, de forma que se rechazará H_0 si dicho cociente difiere significativamente de 1.

Los resultados del ANOVA para la entrevista (postest-2) se exponen a continuación, empezando por los estadísticos descriptivos correspondientes a la variable dependiente para cada uno de los grupos definidos por el factor.

		N	Media	Desv. Típ. pic.	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
ENTCOMP	G. Control	29	3.5172	.63362	.11766	3.2762	3.7583	2.00	4.00
	G.Experiment.	28	3.2857	.71270	.13469	3.0094	3.5621	1.00	4.00
	Total	57	3.4035	.67770	.08976	3.2237	3.5833	1.00	4.00
ENTCOHER	G. Control	29	3.1310	.86895	.16136	2.8005	3.4616	2.00	4.00
	G.Experiment.	28	3.1429	.84828	.16031	2.8139	3.4718	1.00	4.00
	Total	57	3.1368	.85118	.11274	2.9110	3.3627	1.00	4.00
ENTPROFLU	G. Control	29	3.2931	.64804	.12034	3.0466	3.5396	2.00	4.00
	G.Experiment.	28	3.2500	.68718	.12987	2.9835	3.5165	2.00	4.00
	Total	57	3.2719	.66191	.08767	3.0963	3.4476	2.00	4.00
ENTGRAM	G. Control	29	3.2276	.72845	.13527	2.9505	3.5047	2.00	4.00
	G.Experiment.	28	3.1429	.59094	.11168	2.9137	3.3720	2.00	4.00
	Total	57	3.1860	.65993	.08741	3.0109	3.3611	2.00	4.00
ENTVOBAB	G. Control	29	2.9655	.94426	.17534	2.6063	3.3247	1.00	4.00
	G.Experiment.	28	2.8571	.89087	.16836	2.5117	3.2026	1.00	4.00
	Total	57	2.9123	.91184	.12078	2.6703	3.1542	1.00	4.00
ENTADEC	G. Control	29	2.9655	.49877	.09262	2.7758	3.1552	2.00	4.00
	G.Experiment.	28	3.4643	.63725	.12043	3.2172	3.7114	2.00	4.00
	Total	57	3.2105	.61924	.08202	3.0462	3.3748	2.00	4.00

Figura 160: Comparación de medidas de tendencia central entre los grupos experimental y control para todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)

La prueba de homogeneidad de varianzas contiene el valor del estadístico de Levene, o de contraste de la hipótesis de homoscedasticidad con el nivel de significación crítico. Los resultados se ofrecen aquí:

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
ENTCOMP	.003	1	55	.960
ENTCOHER	.607	1	55	.439
ENTPROFLU	.175	1	55	.677
ENTGRAM	3.166	1	55	.081
ENTVOCAB	.228	1	55	.635
ENTADEC	11.154	1	55	.002

Figura 161: Homogeneidad de varianzas con respecto a los resultados obtenidos por los grupos experimental y control para todas las variables del posttest de seguimiento (posttest-2)

El estadístico de Levene tiene un valor lo suficientemente pequeño como para no rechazar las hipótesis de homoscedasticidad a los niveles de significación habituales.

A continuación, el ANOVA contiene las sumas de cuadrados inter grupos, intragrupo y total, sus correspondientes grados de libertad y el valor del estadístico de prueba F, junto con el nivel de significación crítico. Si al realizar el ANOVA se obtiene una significación baja (menor que 0.05) rechazamos la hipótesis de que en los dos grupos, E y C, las medias son iguales.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ENTCOMP	Inter-grupos	.764	1	.764	1.683	.200
	Intra-grupo	24.956	55	.454		
	Total	25.719	56			
ENTCOHER	Inter-grupos	.002	1	.002	.003	.959
	Intra-grupo	40.571	55	.738		
	Total	40.573	56			
ENTPROFLU	Inter-grupos	.026	1	.026	.059	.808
	Intra-grupo	24.509	55	.446		
	Total	24.535	56			
ENTGRAM	Inter-grupos	.102	1	.102	.232	.632
	Intra-grupo	24.287	55	.442		
	Total	24.389	56			
ENTVOCAB	Inter-grupos	.167	1	.167	.198	.658
	Intra-grupo	46.394	55	.844		
	Total	46.561	56			
ENTADEC	Inter-grupos	3.544	1	3.544	10.871	.002
	Intra-grupo	17.930	55	.326		
	Total	21.474	56			

Figura 162: ANOVA de un factor para todas las variables del posttest de seguimiento (posttest-2)

Como complemento gráfico de este análisis, y para obtener una primera aproximación acerca de si es razonable o no la hipótesis nula, usaremos las *Barras de error* que nos presentan la siguiente visualización de los datos obtenidos para cada grupo en todas las variables de la entrevista o prueba de seguimiento (postest-2):

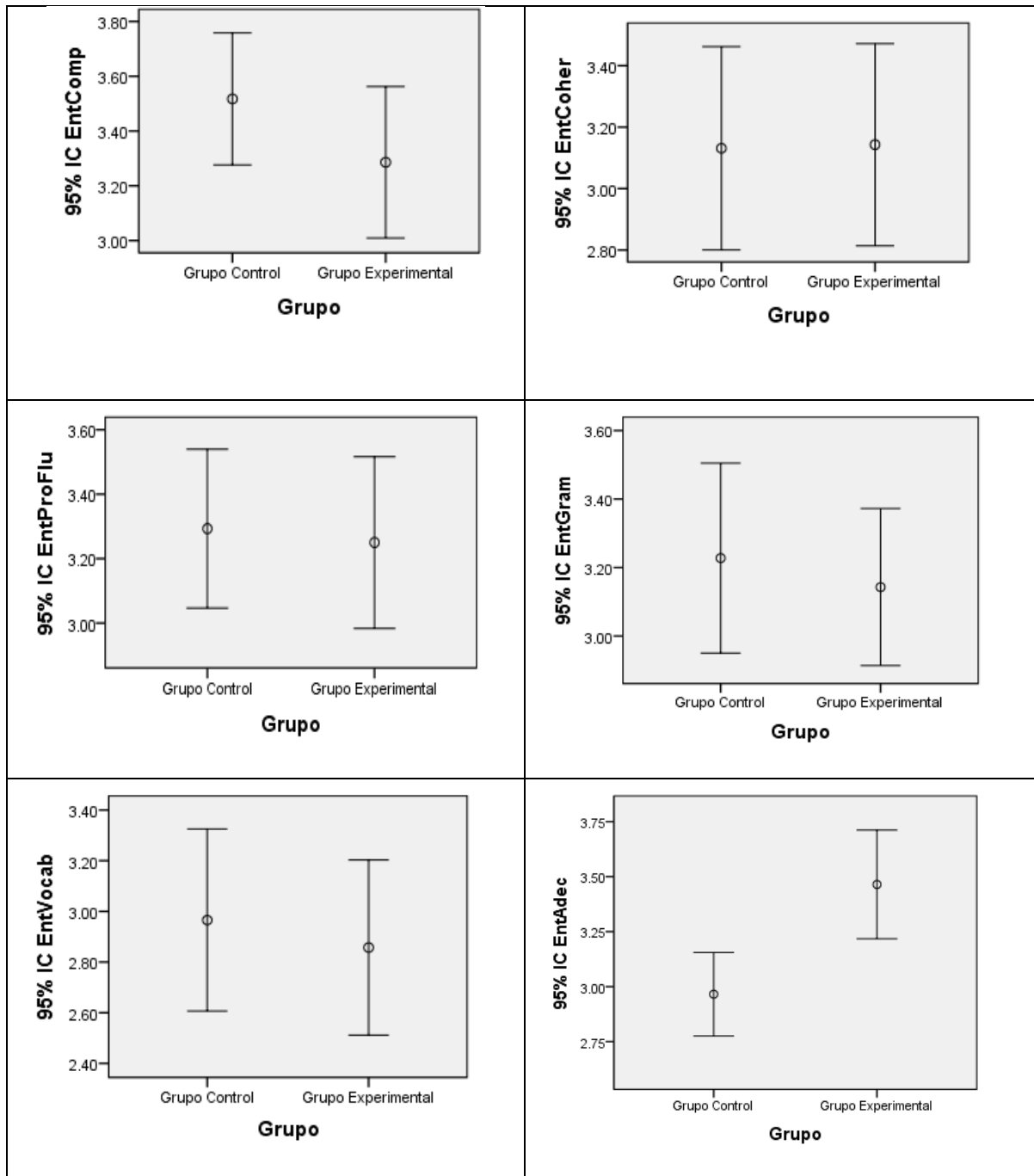


Figura 163: Comparación de los resultados de los grupos experimental y control en todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)

De acuerdo con los gráficos de barras de error, pareciera que la única variable que presenta igualdad es la *Coherencia discursiva*, dando la impresión de que en todas las otras variables sí existe diferencia, lo cual vamos a corroborar con los resultados del ANOVA.

En el cuadro de resultados del ANOVA si el valor del estadístico de prueba F es significativamente distinto de 1 y la significación (sig.) es mayor que 0.05 para cualquier nivel de significación, entonces se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y queda confirmada la primera impresión proporcionada por el gráfico de barras de error.

Los resultados del ANOVA para la prueba de entrevista la clasificamos así: i) se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias para las variables de *Adecuación social y cultural* por ser significativamente distinta de 1; ii) se acepta la hipótesis de igualdad de medidas para todas las otras variables.

3. Estudio de correlaciones y análisis factorial

3.1. Estudio de correlaciones

A continuación presentamos los estadísticos descriptivos de todas las variables intervinientes y dependientes que hemos considerado para esta investigación.

	Media	Desviación típica ^a	N del análisis ^a	N perdida
GRUPO	1.49	.504	57	0
SEXO	1.35	.481	57	0
PROMEDIO	91.65	3.768	57	9
PROMEDIO CLASE	91.688	.7061	57	0
TIEMESP	1.35	.935	57	0
IDIOMCAS	1.11	.451	57	0
CONTESP	1.81	.398	57	0
ORDECsa	1.02	.132	57	0
INTERCsa	1.00	.000	57	0
TMÓVIL	1.00	.000	57	0
PRECOMP	2.1544	.58066	57	0
PRECOHER	1.8561	.50392	57	0
PREPROFLU	1.8632	.47232	57	0
PREGRAM	1.8386	.52159	57	0
PREVOCAB	1.5579	.33538	57	0
PREADEC	1.5088	.53861	57	0
POSCOMP	3.4140	.52353	57	0
POScoher	3.0316	.55779	57	0

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LOS ESTUDIOS INTERGRUPOS

POSPROFLU	2.9895	.51467	57	0
POSGRAM	2.6526	.61589	57	0
POSVOCAB	2.6947	.67306	57	0
POSADEC	2.0789	.68654	57	0

Figura164: Datos sobre todas las variables intervinientes y dependientes consideradas para el estudio intergrupos

Por su parte, la matriz de correlaciones de todas las variables (intervinientes y dependientes) del estudio intergrupos se recoge a continuación.

	GRUPO	SEXO	PROMEDIO	PROMEDCLASE	TIEMESP
GRUPO	1.000	-.134	.148	1.000	.196
SEXO	-.134	1.000	-.439	-.134	-.199
PROMEDIO	.148	-.439	1.000	.148	.051
PROMEDCLASE	1.000	-.134	.148	1.000	.196
TIEMESP	.196	-.199	.051	.196	1.000
IDIOMCAS	.240	-.173	.296	.240	.165
CONTESP	-.053	-.199	-.014	-.053	-.103
ORDECSEA	.136	-.098	.120	.136	.382
INTERCSEA	.	.	.	.	.
TMÓVIL	.	.	.	.	.
PRECOMP	-.117	-.018	.457	-.117	-.154
PRECOHER	.002	-.112	.443	.002	-.202
PREPROFLU	.062	-.115	.492	.062	-.189
PREGRAM	-.005	-.055	.493	-.005	-.233
PREVOCAB	-.023	-.194	.434	-.023	-.146
PREADEC	-.115	-.184	.175	-.115	-.095
POSCOMP	.474	-.006	.448	.474	.106
POSCHER	.426	-.108	.552	.426	-.015
POSPROFLU	.474	-.115	.460	.474	-.014
POSGRAM	.421	-.172	.524	.421	.060
POSVOCAB	.439	-.148	.523	.439	.003
POSADEC	.273	.023	.294	.273	-.127
Matriz de correlaciones					
	IDIOMCAS	CONTESP	ORDECSEA	INTERCSEA	TMÓVIL
GRUPO	.240	-.053	.136	.	.
SEXO	-.173	-.199	-.098	.	.
PROMEDIO	.296	-.014	.120	.	.
PROMEDCLASE	.240	-.053	.136	.	.
TIEMESP	.165	-.103	.382	.	.
IDIOMCAS	1.000	-.084	.567	.	.
CONTESP	-.084	1.000	-.273	.	.
ORDECSEA	.567	-.273	1.000	.	.
INTERCSEA	.	.	.	1.000	.
T-MÓVIL	.	.	.	.	1.000
PRECOMP	.155	.038	.103	.	.
PRECOHER	.288	.073	.199	.	.
PREPROFLU	.304	.066	.153	.	.
PREGRAM	.347	.157	.093	.	.

PREVOCAB	.219	.152	.097	.	.	
PREADEC	.143	.216	-.127	.	.	
POSComp	.236	-.004	.151	.	.	
POSCoHER	.185	.076	.137	.	.	
POSProFLU	.190	.129	.055	.	.	
POSGRAM	.160	.144	.120	.	.	
POSVOCAB	.131	.176	.061	.	.	
POSADEC	.319	.057	-.016	.	.	
Matriz de correlaciones						
	PREComp	PRECoHER	PREProFLU	PREGRAM	PREVOCAB	PREADEC
GRUPO	-.117	.002	.062	-.005	-.023	-.115
SEXO	-.018	-.112	-.115	-.055	-.194	-.184
PROMEDIO	.457	.443	.492	.493	.434	.175
PROMEDCLASE	-.117	.002	.062	-.005	-.023	-.115
TIEMESP	-.154	-.202	-.189	-.233	-.146	-.095
IDIOMCAS	.155	.288	.304	.347	.219	.143
CONTESP	.038	.073	.066	.157	.152	.216
ORDECsa	.103	.199	.153	.093	.097	-.127
INTERCsa
TMÓVIL
PREComp	1.000	.827	.748	.737	.624	.407
PRECoHER	.827	1.000	.867	.848	.767	.393
PREProFLU	.748	.867	1.000	.857	.797	.398
PREGRAM	.737	.848	.857	1.000	.757	.425
PREVOCAB	.624	.767	.797	.757	1.000	.328
PREADEC	.407	.393	.398	.425	.328	1.000
POSComp	.350	.408	.499	.461	.349	.019
POSCoHER	.532	.593	.665	.575	.481	.082
POSProFLU	.412	.487	.623	.515	.419	.110
POSGRAM	.492	.533	.590	.543	.436	.047
POSVOCAB	.384	.460	.556	.478	.395	.106
POSADEC	.251	.317	.452	.440	.418	.372
Matriz de correlaciones						
	POSComp	POSCoHER	POSProFLU	POSGRAM	POSVOCAB	
GRUPO	.474	.426	.474	.421	.439	
SEXO	-.006	-.108	-.115	-.172	-.148	
PROMEDIO	.448	.552	.460	.524	.523	
PROMEDCLASE	.474	.426	.474	.421	.439	
TIEMESP	.106	-.015	-.014	.060	.003	
IDIOMCAS	.236	.185	.190	.160	.131	
CONTESP	-.004	.076	.129	.144	.176	
ORDECsa	.151	.137	.055	.120	.061	
INTERCsa	.	.	.	.	.
TMÓVIL	.	.	.	.	.
PREComp	.350	.532	.412	.492	.384	
PRECoHER	.408	.593	.487	.533	.460	
PREProFLU	.499	.665	.623	.590	.556	
PREGRAM	.461	.575	.515	.543	.478	
PREVOCAB	.349	.481	.419	.436	.395	
PREADEC	.019	.082	.110	.047	.106	
POSComp	1.000	.801	.703	.828	.839	
POSCoHER	.801	1.000	.832	.879	.892	
POSProFLU	.703	.832	1.000	.827	.832	

POSGRAM	.828	.879	.827	1.000	.886
POSVOCAB	.839	.892	.832	.886	1.000
POSADEC	.325	.371	.523	.341	.409
	POSADEC				
GRUPO	.273				
SEXO	.023				
PROMEDIO	.294				
PROMEDCLASE	.273				
TIEMESP	-.127				
IDIOMCAS	.319				
CONTESP	.057				
ORDECSA	-.016				
INTERCSA	.				
TMÓVIL	.				
PRECOMP	.251				
PRECOHER	.317				
PREPROFLU	.452				
PREGRAM	.440				
PREVOCAB	.418				
PREADEC	.372				
POSCOMP	.325				
POSCOHER	.371				
POSPROFLU	.523				
POSGRAM	.341				
POSVOCAB	.409				
POSADEC	1.000				

Figura 165: Matriz de correlaciones de todas las variables (intervinientes y dependientes) del estudio intergrupos

En los próximos análisis no hemos tenido en cuenta las variables intervinientes *Computador en casa* y *Acceso a internet* por cuanto no muestran ningún tipo de correlación con otras variables puesto que el total de la muestra respondió afirmativamente.

VARIABLES	EXTRACCIÓN
GRUPO	.880
SEXO	.805
PROMEDIO	.646
PROMEDCLASE	.880
TIEMESP	.530
IDIOMCAS	.660
CONTESP	.772
PRECOMP	.771
PRECOHER	.847
PREPROFLU	.879
PREGRAM	.857
PREVOCAB	.701
PREADEC	.621
POSCOMP	.801

POSCOHER	.907
POSPROFLU	.822
POSGRAM	.905
POSVOCAB	.895
POSADEC	.684

Figura 166: Comunalidad de todas las variables del estudio intergrupos

De la matriz de correlaciones que aparece en la figura 144, formada por 22 variables, se destacan a continuación solo aquellas que por ser $> 0,250$ o $> -0,250$ se presentan como correlaciones significativas, ya sea positiva o negativamente. En primer lugar, se enumeran las correlaciones de las variables intervinientes con todas las variables de la investigación y, en segundo lugar, las correlaciones de las variables dependientes entre sí.

(1) *Las variables intervinientes con las demás variables.*

La variable *Grupo* correlaciona en forma positiva y significativa prácticamente con todas las variables dependientes en el postest: con la variable *Comprensión oral* en el postest (POSCOMP: .474), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el postest (POSCOHER: .426), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el postest (POSGRAM: .421), con la variable *Corrección gramatical* en el postest (PosGram: .421), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el postest (POSVOCAB: .439) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: .273). La variable *Sexo* no correlaciona de forma positiva y significativa con ninguna variable del pretest, y solo correlaciona de forma negativa y significativa con la variable *Promedio del estudiante en la clase de español* (PROMEDIO:-.439).

La variable *Sexo* no correlaciona de forma positiva y significativa con ninguna variable y solo correlaciona de forma negativa y significativa con la variable *Promedio del estudiante* (PROMEDIO: -.439)

La variable *Promedio del estudiante en la clase de español* (PROMEDIO) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Idioma hablado en casa* (IDIOMCAS: .296), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .457) y en el postest (POSCOMP: .448), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .443) y en el postest (POSCOHER: .552), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PreProFlu: .492) y en el postest (POSPROFLU: .460), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .493) y en el postest (POSGRAM: .524) , con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .434) y en el postest (POSVOCAB: .523), y con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC: .175) y en el postest (POSADEC: .294). Correlaciona de forma negativa solo con la variable *Sexo* (SEXO: -.439).

La variable *Promedio de la clase* (PROMEDIO CLASE) correlaciona en forma positiva y significativa con la variable *Grupo* (GRUPO: 1.000) y con todas las variables del postest así: con la variable *Comprensión oral* (POSCOMP: .474), con la variable *Coherencia discursiva oral* (POSCOHER: .426), con la variable *Pronunciación y fluidez* (POSPROFLU: .474), con la variable *Corrección gramatical* (POSGRAM: .421), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* (POSVOCAB: .439) y con la variable *Adecuación social y cultural* (POSADEC: .273), y no correlaciona de forma negativa y significativa con ninguna variable.

La variable *Tiempo aprendiendo español* (TIEMPESP) solo correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Posesión de ordenador en casa* (ORDECSA: .382), y no correlaciona de forma negativa y significativa con ninguna de las otras variables.

La variable *Idiomas hablados en casa* (IDIOMCAS) correlaciona en forma positiva y significativa con la variable *Promedio del estudiante en la clase de español* (PROMEDIO: .296), con la variable *Posesión de ordenador en casa* (ORDECSA: .567), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .288), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .304), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .347) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: 3.19), y no correlaciona de forma negativa y significativa con ninguna de las variables.

La variable *Contacto con el español fuera de la casa y la escuela* (CONESP) no correlaciona de forma positiva y significativa con ninguna variable y solo correlaciona de forma negativa con la variable *Posesión de ordenador en casa* (ORDECSA: -.273).

(2) Las variables dependientes entre sí.

Todas las variables dependientes de la investigación (variables referidas al pretest y al postest) correlacionan positivamente y de forma estadísticamente significativa y con índices altos entre sí.

La variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Comprensión oral* en el postest (POSCOMP: .350), con la variable *Coherencia discursiva* en el pretest (PRECOHER: .927) y en el postest (POSCOHER: .532), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .748) y en el postest (PosProFlu: .412), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .737) y en el postest (POSGRAM: .492), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PreVocab: .624) y en el postest (POSVOCAB: .384), con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PreAdec: .407) y en el postest (PosAdec: .251).

La variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Coherencia discursiva oral* en el postest

(POSCOHER: .593), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .827) y en el postest (POSCOMP: .408), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .867) y en el postest (POSPROFLU: .487), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .848) y en el postest (POSGRAM: .533), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (.767) y en el postest (.460) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC: .393) y en el postest (POSADEC: .317).

La variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU) correlaciona en forma positiva y significativa con la variable *Pronunciación y fluidez* en el postest (POSPROFLU: .623), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .748) y en el postest (POSCOMP: .499), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .867) y en el postest (POSCOHER: .499), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .857) y en el postest (POSGRAM: .590), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .797) y en el postest (POSVOCAB: .556) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC: .398) y en el postest (POSADEC: .452).

La variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Corrección gramatical* en el postest (POSGRAM: .543), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .737) y en el postest (POSCOMP: .461), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .848) y en el postest (POSCOHER: .575), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .857) y en el postest (POSPROFLU: .515), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .757) y en el postest (POSVOCAB: .478) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC: .425) y en el postest (POSADEC: .440).

La variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el postest (POSVOCAB: .395), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .624) y en el postest (POSCOMP: .349), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .767) y en el postest (POSCOHER: .481), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .797) y en el postest (POSPROFLU: .419), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .757) y en el postest (POSGRAM: .436), y con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC: .328) y en el postest (POSADEC: .418).

La variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC) correlaciona de forma positiva y significativa solo con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: .372), y con todas las variables del pretest: con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .407), con la variable *Coherencia discursiva*

oral en el pretest (PRECOHER: .393), con la variable *Pronunciación y fluidez* del pretest (PREPROFLU: .398), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .425) y, con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .328).

La variable *Comprensión oral* en el postest (POSCOMP) correlaciona en forma positiva y significativa con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: 3.50), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .408) y en el postest (POSCOHER: .801), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .499) y en el postest (POSPROFLU: .703), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .461) y en el postest (POSGRAM: .828), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .349) y en el postest (POSVOCAB: .839), y con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: .325).

La variable *Coherencia discursiva oral* en el postest (POSCOHER) correlaciona en forma positiva y significativa con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .593), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .532) y en el postest (POSCOMP: .801), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .665) y en el postest (POSPROFLU: .832), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .575) y en el postest (POSGRAM: .879), con la variable *Vocabulario y estrategias de comunicación* en el pretest (PREVOCAB: .481) y en el postest (POSVOCAB: .892) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: .371).

La variable *Pronunciación y fluidez* en el postest (POSPROFLU) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .623), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOM: .412) y en el postest (POSCOMP: .703), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .487) y en el postest (POSCOHER: .832), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .515) y en el postest (POSGRAM: .827), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .419) y en el postest (POSVOCAB: .832) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: .523).

La variable *Corrección gramatical* en el postest (POSGRAM) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .543), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .492) y en el postest (POSCOMP: .828), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .533) y en el postest (POSCOHER: .879), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .590) y en el postest (POSPROFLU: .827), con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .436) y en el postest

(POSVOCAB: .886) y con la variable *Adecuación social y cultural* del postest (POSADEC: .341).

La variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el postest (POSVOCAB) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* en el pretest (PREVOCAB: .395), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOM: .384) y en el postest (POSCOMP: .839), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .460) y en el postest (POSCOHER: .892), con la variable *pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .556) y en el postest (POSPROFLU: .832), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .478) y en el postest (POSGRAM: .886) y con la variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC: .409).

La variable *Adecuación social y cultural* en el postest (POSADEC) correlaciona de forma positiva y significativa con la variable *Adecuación social y cultural* en el pretest (PREADEC: .372), con la variable *Comprensión oral* en el pretest (PRECOMP: .251) y en el postest (POSCOMP: .325), con la variable *Coherencia discursiva oral* en el pretest (PRECOHER: .317) y en el postest (POSCOHER: .371), con la variable *Pronunciación y fluidez* en el pretest (PREPROFLU: .452) y en el postest (POSPROFLU: .523), con la variable *Corrección gramatical* en el pretest (PREGRAM: .440) y en el postest (POSGRAM: .440) y con la variable *Vocabulario y estrategias de comunicación oral* en el pretest (PREVOCAB: .418) y en el postest (POSVOCAB: .418).

3.2. Análisis factorial

Los resultados de la varianza explicada por cada factor del estudio intergrupos se refleja en la figura 167.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.868	41.408	41.408	7.868	41.408	41.408	5.201	27.376	27.376
2	3.103	16.330	57.737	3.103	16.330	57.737	5.071	26.690	54.066
3	1.481	7.795	65.533	1.481	7.795	65.533	1.825	9.606	63.672
4	1.286	6.766	72.299	1.286	6.766	72.299	1.522	8.013	71.685
5	1.204	6.334	78.633	1.204	6.334	78.633	1.320	6.949	78.633
6	.769	4.048	82.681						
7	.696	3.665	86.346						
8	.658	3.461	89.807						
9	.511	2.690	92.497						
10	.343	1.805	94.302						

11	.300	1.580	95.882						
12	.189	.996	96.878						
13	.155	.814	97.692						
14	.123	.649	98.341						
15	.106	.557	98.898						
16	.084	.445	99.343						
17	.071	.376	99.719						
18	.053	.281	100.000						
19	7.845 E-016	4.129 E-015	100.000						

Figura 167: Varianza total explicada para cada factor del estudio intergrupos

El análisis factorial de las variables del estudio intergrupos se expone en la figura siguiente.

Matriz de componentes ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
GRUPO	.365	.801	.128	.233	.184
SEXO	-.204	-.062	-.727	.495	-.012
PROMEDIO	.706	-.024	.296	-.222	-.267
PROMEDIO CLASE	.365	.801	.128	.233	.184
TIEMESP	-.065	.400	.456	-.140	-.380
IDIOMCAS	.350	.054	.541	.469	-.144
CONTESP	.129	-.131	.069	-.518	.682
PRECOMP	.697	-.493	-.077	-.001	-.204
PRECOHER	.790	-.448	-.006	.078	-.115
PREPROFLU	.856	-.360	-.016	.109	-.049
PREGRAM	.809	-.437	.006	.119	-.004
PREVOCAB	.711	-.430	.092	.027	-.002
PREADEC	.319	-.464	.355	.113	.406
POSCOMP	.768	.383	-.209	-.039	-.133
POSCOHER	.888	.234	-.204	-.133	-.083
POSPROFLU	.835	.289	-.158	-.046	.117
POSGRAM	.857	.283	-.175	-.234	-.066
POSVOCAB	.837	.324	-.192	-.222	.058
POSADEC	.551	.002	.097	.451	.409

a. 5 componentes extraídos

Figura 168: Análisis factorial de todas las variables del estudio intergrupos

En cuanto al análisis factorial, la comunalidad de las variables, que aparece en la tabla, se sitúa generalmente en torno al 0,800, lo que significa claramente que la proporción de la varianza total que las variables tienen en común es muy alta, siendo por tanto muy baja la varianza específica de cada una de ellas.

Factorizando la matriz de correlaciones aparecen cinco factores con valores propios mayor que 1 (Figura 146). Estos factores explican el 78.63% de la varianza total. De ellos sólo el primero de los factores explica el 41.408%, siendo por tanto el más significativo. Los cinco factores están formados, cada uno de ellos, por las variables siguientes (Figura 147):

Factor 1: Compuesto en su totalidad por las variables dependientes correspondientes tanto al pretest como al postest, en concreto por las variables *Comprensión oral* (pretest y postest), *Coherencia discursiva oral* (pretest y postest), *Pronunciación y fluidez* (pretest y postest), *Corrección gramatical* (pretest y postest), *Vocabulario y estrategias comunicativas* (pretest y postest) y *Adecuación social y cultural* (pretest y postest). Se le añade solo la variable interviniente *Promedio del estudiante en la clase de español*. Este es un factor global que abarca todas las variables dependientes y que explica el 41.40% de la varianza total.

Factor 2: Está compuesto por dos variables intervinientes: la variable *Grupo* y la variable *Promedio del grupo en la clase de español*. Este factor explica el 16.33% de la varianza.

Factor 3: Está compuesto por la variable *Lenguas habladas en casa* y por la variable *Sexo*, aunque el índice de esta es negativo. Este factor explica el 7.795% de la varianza total.

Factor 4: Está compuesto por la variable *Sexo* y la variable *Uso del español fuera de la casa y la escuela*, aunque el índice es negativo. Este factor explica el 6.766% de la varianza total.

Factor 5: Está compuesto sólo por la variable *Uso del español fuera de la casa y la escuela*. Este factor explica el 6.334% de la varianza total.

4. Análisis de regresión

En el análisis de correlaciones se comprueba que algunas variables intervinientes correlacionan de manera positiva con casi todas las variables dependientes consideradas en nuestro estudio. Interesa, por lo tanto, analizar el tipo de relación que existe entre estas variables, para lo cual utilizaremos un modelo de regresión lineal, considerado una técnica estadística netamente predictiva que nos permitirá explorar la relación entre variables. El procedimiento que utilizaremos para explorar estas relaciones es el siguiente: a) Un diagrama de dispersión que nos permita visualizar la trayectoria de esta

relación, b) aplicación del modelo de regresión lineal, c) ANOVA para determinar la validez del modelo, d) Índices de Constante y Coeficientes, y e) Diagrama de dispersión.

4.1. Relación entre Promedio del estudiante y Desempeño en el postest

La primera relación que queremos hallar es aquella entre el desempeño del estudiante en la clase de español y su desempeño en la prueba postest. Partimos de la hipótesis predictiva de que a mejor rendimiento académico del estudiante en la clase de español, mejor es su desempeño en pruebas orales.

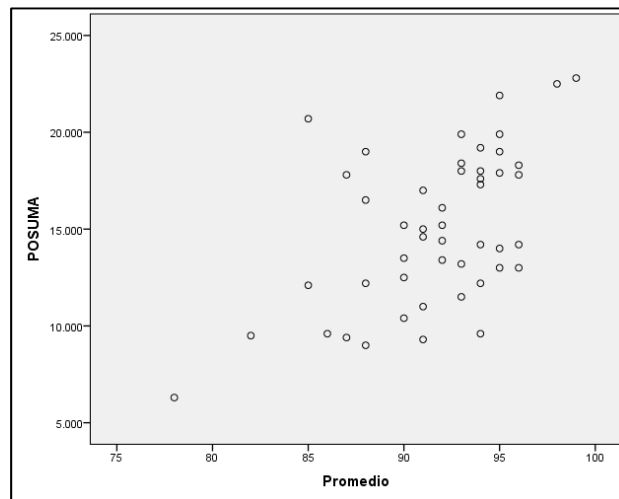


Figura 169: Diagrama de dispersión de los resultados del postest con respecto a la variable Promedio del estudiante en la clase de español

De acuerdo con este diagrama de dispersión es posible que exista la relación de a mejor rendimiento en la clase, mejor rendimiento en las pruebas orales, porque esa es la trayectoria que indica el diagrama. Como este procedimiento exploratorio nos indica que existe una relación lineal entre estas dos variables (*Promedio estudiante clase de español / resultado del postest*), entonces aplicaremos el modelo de regresión lineal.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.540 ^a	.292	.277	3.378176

Figura 170: Resultados del modelo de regresión lineal entre la variable promedio y el puntaje obtenido por los sujetos en el postest

El resumen del modelo indica que el R cuadrado del coeficiente de determinación nos dice cuán bien se ajustan los datos de las dos variables al modelo de regresión lineal simple que estamos planteando. Bajo este supuesto los datos se ajustan en un 29.2%, un porcentaje no muy alto. Pero como estamos trabajando a nivel de hipótesis, es decir, si realmente el modelo que hemos seleccionado permite predecir los resultados, usaremos la prueba ANOVA, para saber si el modelo es el adecuado.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	216.534	1	216.534	18.974	.000 ^b
	Residual	524.955	46	11.412		
	Total	741.490	47			

Variable dependiente: POSUMA Variables predictoras: (Constante), Promedio

Figura 171: ANOVA de un factor para las variables Promedio del estudiante en la clase y puntaje obtenido en el postest

Como p es menor a 0.05, podemos afirmar que el modelo es el adecuado.

Coeficientes ^a						
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	-32.765	10.991		-2.981	.005
	Promedio	.522	.120	.540	4.356	.000
Estadísticos sobre los residuos ^a						
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N	
Valor pronosticado	7.94285	18.90271	15.06458	2.146419	48	
Residual	-6.693218	9.103863	.000000	3.342045	48	
Valor pronosticado tip.	-3.318	1.788	.000	1.000	48	
Residuo típ.	-1.981	2.695	.000	.989	48	

a. Variable dependiente: POSUMA

Figura 172: Estadísticos sobre los residuos

De acuerdo con el P valor es significativo tanto para la constante como para el promedio. Además, se ha calculado el valor pronosticado o predicho cuya media ($M=15.0645$) es cercana a la media obtenida por el grupo en el postest ($M=15.19825$), lo cual indica una relación lineal que se verifica con el siguiente diagrama de dispersión:

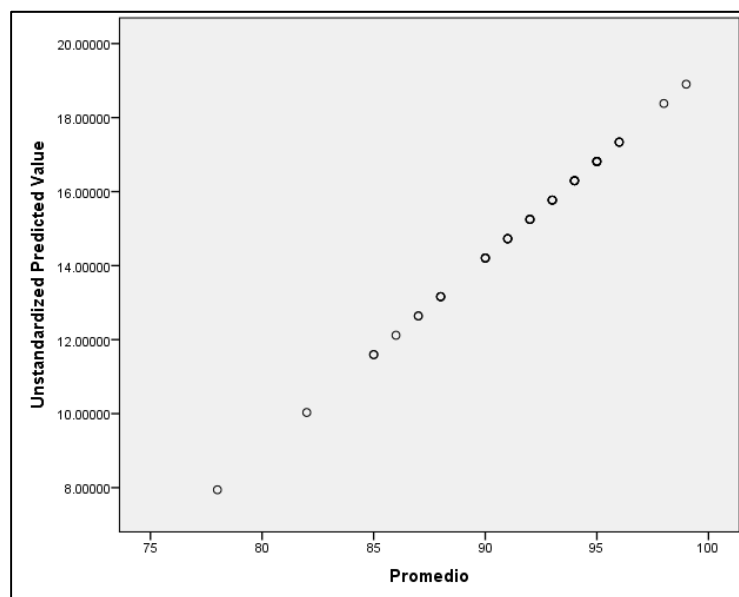


Figura 173: Diagrama de comprobación de la regresión lineal de los resultados del postest con respecto a la variable promedio del estudiante en la clase de español

4.2. Relación entre Sexo y Puntuación en el postest

Aunque la matriz de correlaciones no indica una correlación significativa entre la variable Sexo y las variables dependientes del estudio, sin embargo, queremos confirmar estos resultados a través de la aplicación del modelo de regresión lineal, cuyos resultados son los siguientes:

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.192 ^a	.037	.019	3.930149

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo

b. Variable dependiente: POSUMA

Figura 174: Resultados del modelo de regresión lineal entre la variable Sexo y el puntaje obtenido por los sujetos en el postest

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	32.576	1	32.576	2.109	.152 ^b
	Residual	849.534	55	15.446		
	Total	882.110	56			

a. Variable dependiente: POSUMAb. Variables predictoras: (Constante), Sexo

Figura 175: ANOVA de un factor para las variables Sexo y Puntaje obtenido en el postest

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	17.338	1.563		11.095	.000
	Sexo	-1.584	1.091	-.192	-1.452	.152

a. Variable dependiente: POSUMA

Figura 176: Tabla de coeficientes para el análisis de la relación lineal entre las variables Sexo y el Puntaje obtenido en el postest

De acuerdo con el R Cuadrado, la relación es del 3.7% lo cual representa un índice muy bajo que se puede interpretar como poco significativo, interpretación ésta que queda confirmada con el índice de significancia arrojado por el ANOVA ($p = .152$), que es el mismo valor de significancia observado en la tabla de coeficiente. Con esto confirmamos que no existe una relación lineal entre la variable independiente Sexo y el promedio obtenido por los estudiantes en el postest-1, como se observa en el diagrama de dispersión que sigue:

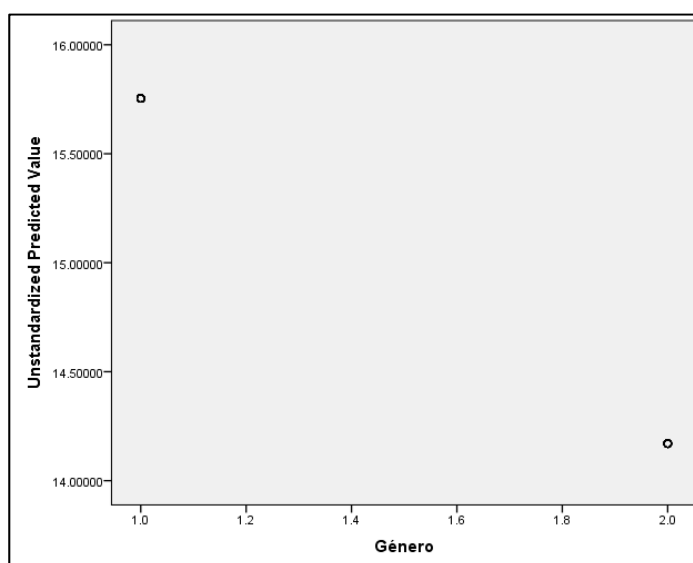


Figura 177: Diagrama de comprobación de la regresión lineal de los resultados del postest con respecto a la variable Sexo

CAPÍTULO 9

ESTUDIO INTRAGRUPOS:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

En este capítulo expondremos de manera pormenorizada los diferentes estudios llevados a cabo en esta investigación referidos a: i) el desempeño de los sujetos del grupo experimental antes (pretest) y después (postest-1) de la implementación del programa de intervención con TIC; ii) el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el postest-1 (entrevista mediada por TIC) y el postest-2 (entrevista tradicional); iii) las actitudes y percepciones del grupo experimental sobre el desarrollo de la lengua oral a través del uso de herramientas tecnológicas y su incidencia en su desempeño en el postest.

Para el análisis del desempeño inicial y al final de la implementación del programa de intervención didáctica en el desarrollo de la competencia oral mediante TIC, primero se analizan las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en cada una de las pruebas, pretest y postest y, seguidamente se procede a la comparación de las puntuaciones medias inicial y final con el fin de conocer el progreso del grupo experimental a lo largo del programa.

En cuanto al análisis de desempeño del grupo experimental en la prueba oral mediada con TIC (postest-1) y en la prueba de seguimiento del aprendizaje (postest-2), se llevará a cabo el mismo procedimiento descrito.

Finalmente, exploraremos a través de estudios de modelo de regresión lineal la relación entre las actitudes y percepciones que los sujetos del grupo experimental tienen frente a su propio desarrollo de la lengua oral y al uso de las tecnologías en la clase de español y su desempeño en el postest.

1. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el postest en las diversas categorías de la competencia oral

1.1. Datos descriptivos y comparación de medias del grupo experimental en el pretest y el postest

Se ofrecen en primer lugar las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest en cada una de las variables consideradas para el estudio de la competencia oral.

Variables	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRECOMP	2.0857	28	.55891	.10562
POSCOMP	3.6643	28	.37733	.07131
PRECOHER	1.8571	28	.53294	.10072
POSCOHER	3.2714	28	.48752	.09213
PREPROFLU	1.8929	28	.51778	.09785
POSPROFLU	3.2357	28	.41115	.07770
PREGRAM	1.8357	28	.62314	.11776
POSGRAM	2.9143	28	.54821	.10360
PREVOCAB	1.5500	28	.36362	.06872
POSVOCAB	2.9929	28	.58241	.11007
PREADEC	1.4464	28	.49701	.09393
POSADEC	2.2679	28	.61587	.11639
PRSUMA	10.66786	28	2.696232	.509540
POSUMA	18.11786	28	2.859818	.540455

Figura 178: Datos de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en cada una de las variables dependientes del pretest y el postest

La comparación de puntuaciones medias por categorías queda representada en el siguiente gráfico:

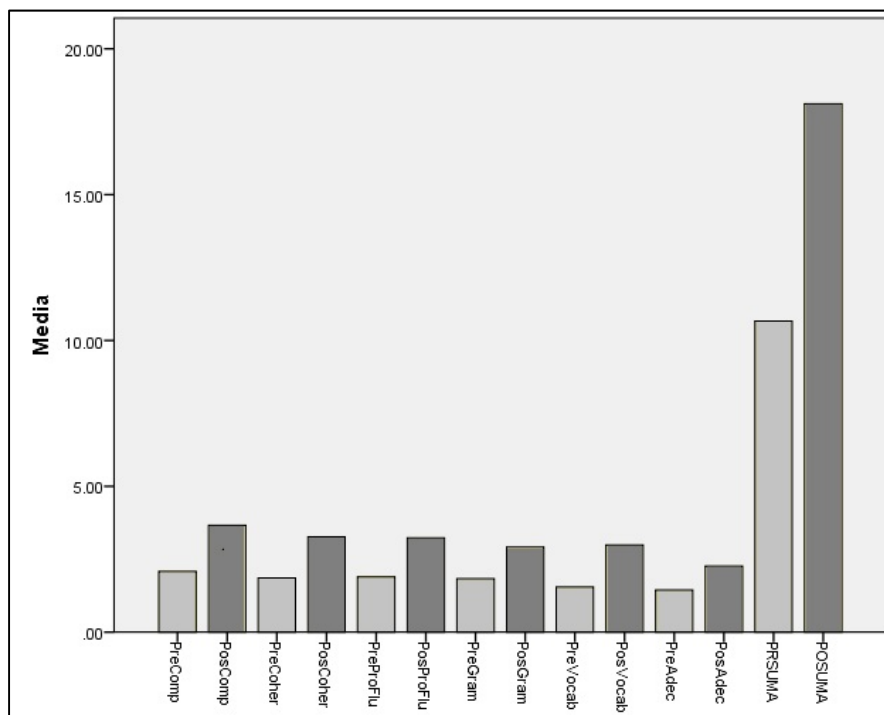


Figura 179: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en cada una de las variables dependientes del pretest y el postest

De estos datos se pueden desprender los siguientes comentarios en relación con el estudio descriptivo de las variables dependientes para el Grupo Experimental.

1) Variable dependiente *Comprensión oral*. De 2.0857 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 3.6643 de media en el postest, en el mismo rango, y de una desviación típica de .55891 pasa a una desviación típica de .37733. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y más homogeneidad en el desempeño del grupo en esta variable. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

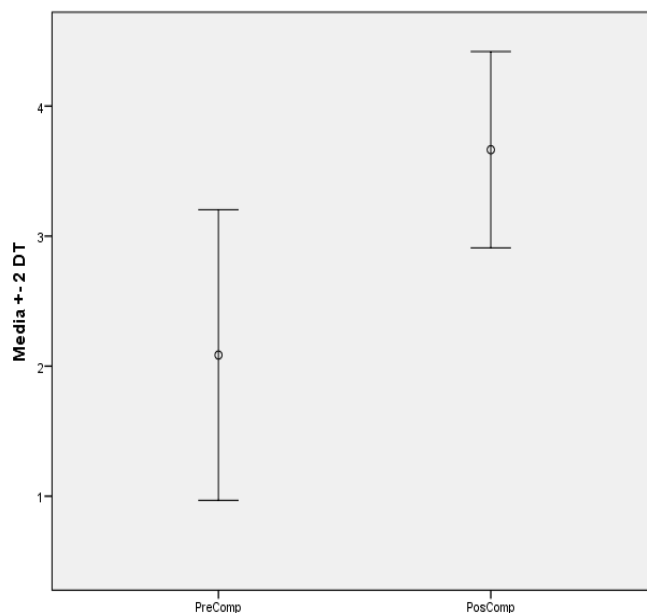


Figura 180: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Comprensión oral del pretest y el postest

2) Variable dependiente *Coherencia discursiva oral*. De 1.8571 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 3.2714 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .53294 pasa a una desviación típica de .48752. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y algo más de homogeneidad en el desempeño del grupo en esta variable. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

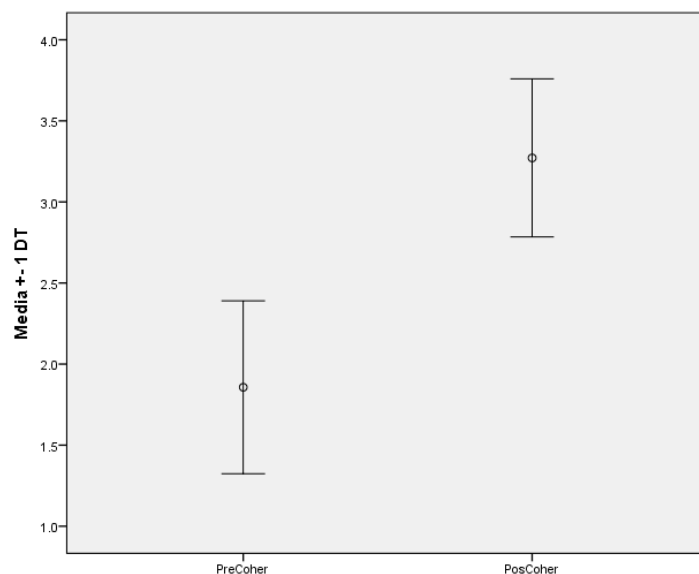


Figura 181: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Coherencia discursiva oral del pretest y el postest

3) Variable dependiente *Pronunciación y fluidez*. De 1.8929 de puntuación media en el pretest, en un rango de 1-4, pasa a 3.2357 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .51778 pasa a una desviación típica de .41115. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y más homogeneidad en el desempeño del grupo en esta variable. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

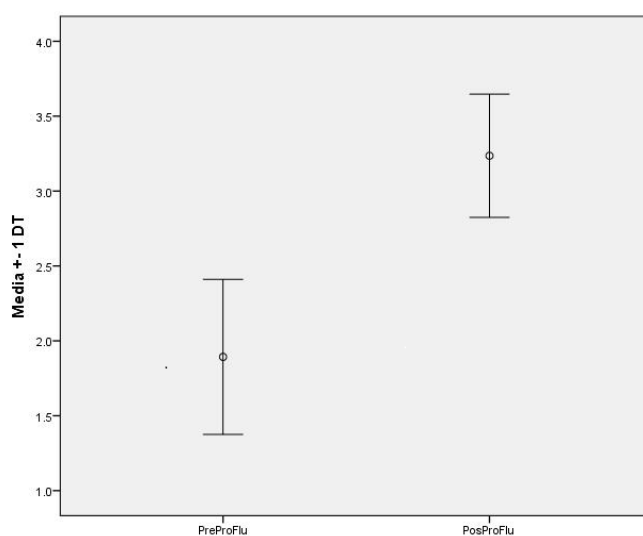


Figura 182: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Pronunciación y fluidez del pretest y el postest

4) Variable dependiente *Corrección gramatical*. De 1.8357 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.9143 de media en el postest en el mismo rango y de una desviación típica de .62314 pasa a una desviación típica de .54821. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y más homogeneidad en el desempeño del grupo en esta variable. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

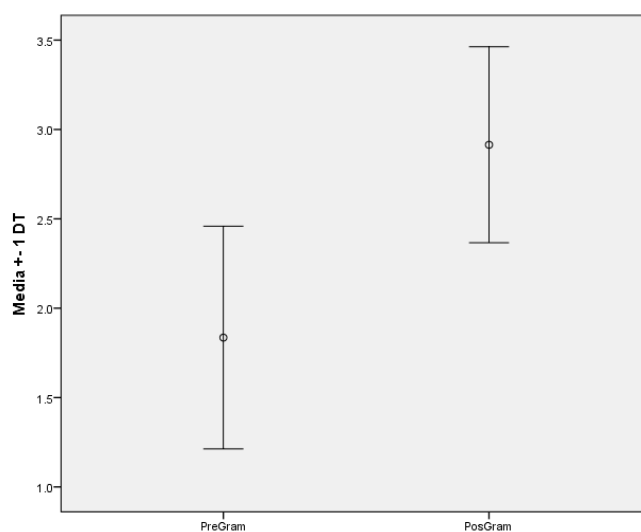


Figura 183: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable *Corrección gramatical* del pretest y el postest

5) Variable dependiente *Vocabulario y estrategias comunicativas*. De 1.5500 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.9929 de media en el postest en el mismo rango; de una desviación típica de .36362 pasa a una desviación típica de .58241. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest pero menos homogeneidad en el desempeño del grupo en esta variable. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

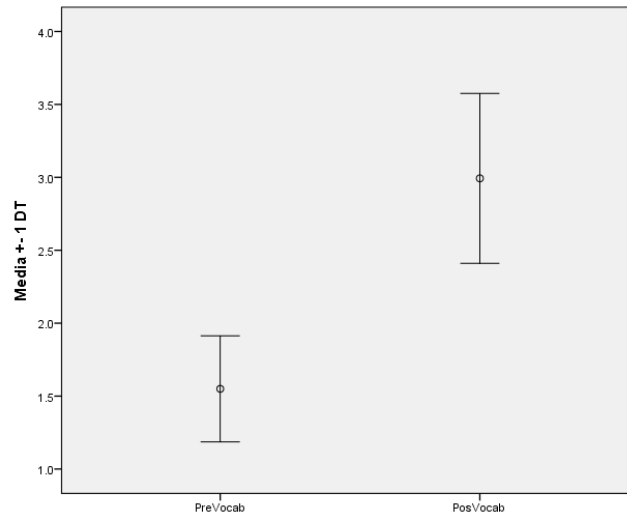


Figura 184: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas del pretest y el postest

6) Variable dependiente *Adecuación social y cultural*. De 1.4464 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.2679 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .49701 pasa a una desviación típica de .61587. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest pero menos homogeneidad en el desempeño del grupo en esta variable. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

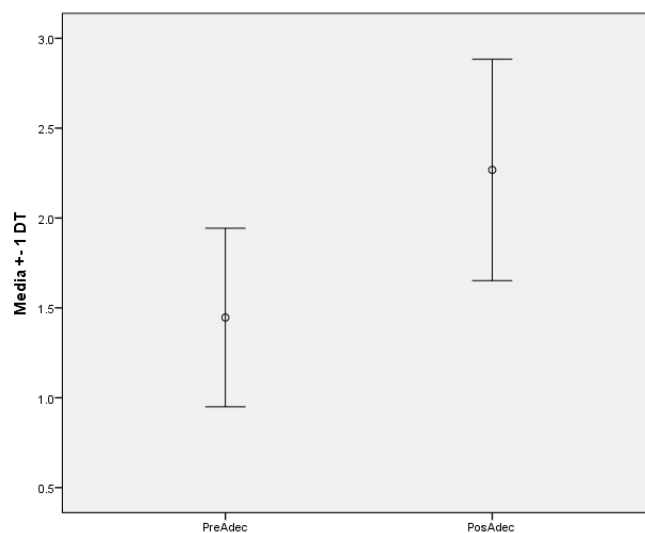


Figura 185: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Adecuación social y cultural del pretest y el postest

Como puede apreciarse, en todas las variables el grupo experimental presenta una subida de puntuación, pasando de una media total en el pretest de 10.66786 a 18.11786, es decir una diferencia de 7.45 puntos; la desviación típica pasa de 2.696232 en el pretest a 2.859818 en el postest lo que significa que hay menos homogeneidad en el desempeño de este grupo, es decir, que los puntajes obtenidos por este grupo en el postest se encuentran más dispersos o presentan más variabilidad. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

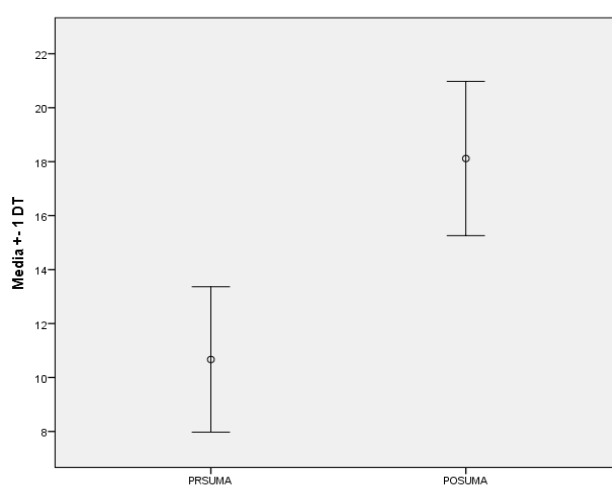


Figura 186: Comparación de las puntuaciones medias totales obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

1.2. Diferencia de puntuaciones medias en el grupo experimental entre el principio y el final de la implementación del programa de lengua oral

Usaremos la prueba-T (T-Test) para muestras relacionadas a fin de determinar si existen diferencias significativas entre los resultados del pre-test y los resultados del postest para el grupo experimental. Para comparar las puntuaciones medias, hallar la diferencia y la significación estadística de la misma, partiremos de la siguiente hipótesis como hipótesis nula:

(A) Hipótesis general

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el*

desarrollo de la competencia oral basado en TIC no mejoran la competencia discursiva oral después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la competencia discursiva oral después de la implementación del programa de intervención.

Debido a que el desempeño oral de los estudiantes depende de diferentes factores entre los cuales se encuentran las variables dependientes determinadas para este estudio, partimos de las siguientes hipótesis específicas para cada una de esas variables:

(B) Hipótesis específicas para cada una de las variables dependientes

a) Referidas a la *Comprensión oral*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en la comprensión oral después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la comprensión oral después de la implementación del programa de intervención.

b) Referidas a la *Coherencia discursiva oral*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en la coherencia **discursiva oral** después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la coherencia discursiva oral después de la implementación del programa de intervención.

c) Referidas a la *Pronunciación y fluidez*

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en la pronunciación y la fluidez después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la pronunciación y la fluidez después de la implementación del programa de intervención.

d) Referidas a la *Corrección gramatical*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en la corrección gramatical después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la corrección gramatical después de la implementación del programa de intervención.

e) Referidas al *Vocabulario y las estrategias comunicativas*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en el uso del vocabulario y las estrategias comunicativas después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del vocabulario y las estrategias comunicativas después de la implementación del programa de intervención.

f) Referidas a la *Adecuación social y cultural*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no mejoran en la adecuación social y cultural después de la implementación del programa de intervención.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la adecuación social y cultural después de la implementación del programa de intervención.

Con estos presupuestos, la correlación entre las variables dependientes en el pretest y en el postest se refleja en la figura 187.

	N	Correlación	Sig.
PRECOMP Y POSCOMP	28	.746	.000
PRECOHER Y POSCOHER	28	.628	.000
PREPROFLU Y POSPROFLU	28	.610	.001
PREGRAM Y POSGRAM	28	.564	.002
PREVOCAB Y POSVOCAB	28	.348	.070
PREADEC Y POSADEC	28	.563	.002
PRSUMA Y POSUMA	28	.674	.000

Figura 187: Correlaciones entre las variables dependientes en el pretest y postest para el grupo experimental

La tabla indica el nivel de significatividad de la correlación entre las variables dependientes del pretest y del postest. De acuerdo con los resultados obtenidos, la correlación es significativa en todos los pares de variables excepto en el par PREVOCAB y POSVOCAB (.070) por cuanto es mayor de 0.05.

Los datos arrojados por la T de student se sintetizan a continuación.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRECOMP POSCOMP	-1.578	.37452	.07078	-1.723	-1.433	-22.303	27	.000
PRECOHER POSCOHER	-1.414	.44198	.08353	-1.585	-1.242	-16.932	27	.000
PREPROFLU POSPROFLU	-1.342	.42113	.07959	-1.506	-1.179	-16.873	27	.000
PREGRAM POSGRAM	-1.078	.55066	.10407	-1.292	-.865	-10.364	27	.000
PREVOCAB POSVOCAB	-1.442	.56923	.10757	-1.663	-1.222	-13.413	27	.000
PREADEC POSADEC	-.821	.53080	.10031	-1.027	-.615	-8.189	27	.000
PRSUMA POSUMA	-7.450	2.2465	.42456	-8.321	-6.578	-17.548	27	.000

Figura 188: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por toda la muestra de sujetos del grupo experimental en el pretest con las puntuaciones en el postest (T de student)

De los datos obtenidos en la T de student para muestras relacionadas concluimos lo siguiente con respecto al grado de significancia estadística de la diferencia de medias para las distintas variables consideradas en este estudio y la comprobación de hipótesis.

a) Con respecto a la *Comprensión oral*.

La media obtenida por el grupo en el postest fue más alta que la obtenida en el pretest con una diferencia de 1.57857 en un rango de 1-4, y de acuerdo con el valor p obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0,05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *comprensión oral* después de la implementación del programa de intervención.

b) Con respecto a la *Coherencia discursiva oral*.

La media obtenida por el grupo en el postest fue más alta que la obtenida en el pretest con una diferencia de 1.41429 en un rango de 1-4, y de acuerdo con el valor p obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *coherencia discursiva oral* después de la implementación del programa de intervención.

c) Con respecto a la *Pronunciación y la fluidez*.

La media obtenida por el grupo en el postest fue más alta que la obtenida en el pretest con una diferencia de 1.34286 en un rango de 1-4, y de acuerdo con el valor p obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *pronunciación y la fluidez* después de la implementación del programa de intervención.

d) Con respecto a la *Corrección gramatical*.

La media obtenida por el grupo en el postest fue más alta que la obtenida en el pretest con una diferencia de 1.07857 en un rango de 1-4, y de acuerdo con el valor p obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *corrección gramatical* después de la implementación del programa de intervención.

e) Con respecto al *Vocabulario y las estrategias comunicativas*.

La media obtenida por el grupo en el postest fue más alta que la obtenida en el pretest con una diferencia de 1.44286 en un rango de 1-4, y de acuerdo con el valor p

obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0,05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del *vocabulario y las estrategias comunicativas* después de la implementación del programa de intervención.

f) Con respecto a la *Adecuación social y cultural*.

La media obtenida por el grupo en el postest fue más alta que la obtenida en el pretest con una diferencia de .82143 en un rango de 1-4, y de acuerdo con el valor p obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0,05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *adecuación social y cultural* después de la implementación del programa de intervención.

Como se estableció que un valor p menor a 0.05 se considera significativo desde el punto de vista estadístico, podemos concluir que las diferencias obtenidas entre el desempeño del grupo experimental en el pretest y en el postest son significativas para todas las variables y para el total de los resultados de las pruebas con un p valor= .000. En síntesis, en cuanto a la efectividad de la implementación del programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC para el caso específico de una entrevista de trabajo, hubo un incremento en el nivel de competencia oral $t(28) = -17.548$, $p < 0.05$ entre las mediciones efectuadas antes ($M = 10.66786$) y después ($M = 18.11786$) de las cinco semanas de trabajo de implementación de este programa.

Como el valor $p = .000$ es menor del valor de significancia establecido para la comparación entre los resultados totales del pretest y del postest, entonces rechazamos H_0 y aceptamos H_1 . Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran *la comprensión y la expresión orales* después de la implementación del programa de intervención.

2. Análisis de los resultados obtenidos por el grupo experimental en el postest-1 y el postest-2 en las diversas categorías de la competencia oral

2.1. Datos descriptivos y comparación de medias del grupo experimental en el postest-1 y el postest-2

En este apartado nos interesa analizar las diferencias en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental entre la prueba de postest-1 y el postest-2 o prueba de seguimiento de rendimiento, para analizar si los estudiantes se desempeñan mejor en pruebas orales mediadas por el uso de recursos digitales o, por el contrario, se desempeñan mejor en pruebas orales tradicionales. Los datos descriptivos de las variables referidas a la competencia discursiva oral (*Comprensión, Coherencia, Pronunciación y fluidez, Corrección gramatical, Vocabulario y estrategias comunicativas y Adecuación social y cultural*) tenidas en cuenta para estas dos pruebas de entrevista oral han sido tomados después de aplicar la *prueba T de student para muestras relacionadas* y son los siguientes:

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	POS COMP	3.6643	28	.37733	.07131
	ENT COMP	3.2857	28	.71270	.13469
Par 2	POS COHER	3.2714	28	.48752	.09213
	ENT COHER	3.1429	28	.84828	.16031
Par 3	POS PROFLU	3.2357	28	.41115	.07770
	ENT PROFLU	3.2500	28	.68718	.12987
Par 4	POS GRAM	2.9143	28	.54821	.10360
	ENT GRAM	3.1429	28	.59094	.11168
Par 5	POS VOCAB	2.9929	28	.58241	.11007
	ENT VOCAB	2.8571	28	.89087	.16836
Par 6	POS ADEC	2.2679	28	.61587	.11639
	ENT ADEC	3.4643	28	.63725	.12043
Par 7	POS SUMA	18.11786	28	2.859818	.540455
	ENT SUMA	19.14286	28	3.746250	.707975

Figura 189: Datos de las puntuaciones medias obtenidas por todos los sujetos del grupo experimental en cada una de las variables dependientes del postest-1 y el postest-2 de seguimiento (postest-2)

De acuerdo con los datos estudiados se pueden desprender los siguientes comentarios en relación con el estudio descriptivo de las variables dependientes.

1) *Comprensión oral*. El grupo experimental obtuvo una media más alta en el postest-1 (3.6643) que en el postest-2 (3.2857). La desviación típica del grupo experimental en el postest-1 (.37733) es mucho más baja que la desviación típica del postest-2 (.71270) lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el primero (POSCOMP) que en el segundo (ENTCOMP). La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

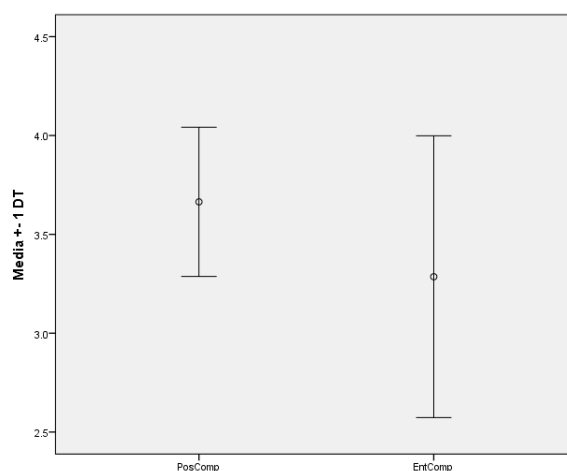


Figura 190: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por todos los sujetos del grupo experimental en la variable *Comprensión oral* en el postest-1 y en el postest de seguimiento (postest-2)

2) *Coherencia discursiva oral*. El grupo experimental obtuvo una media más alta en el postest-1 (3.6643) que en el postest-2 (3.2857). La desviación típica del grupo experimental en el postest-1 (.48752) es mucho más baja que la desviación típica del postest-2 (.84828) lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el primero (POSCOHER) que en el segundo (ENTCOHER). La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

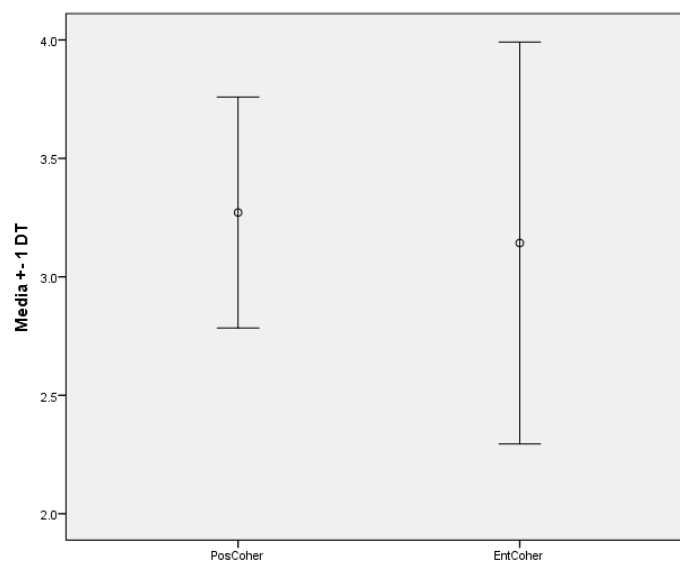


Figura 191: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Coherencia discursiva oral en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)

3) *Pronunciación y fluidez.* El grupo experimental obtuvo una media ligeramente más baja en el posttest-1 (3.2357) que en el posttest-2 (3.2500). La desviación típica del grupo en el posttest-1 (.41115) es más baja que la desviación típica del posttest-2 (.68718) lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el posttest-1 (POSPROFLU) que en el posttest-2 (ENTPROFLU). La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

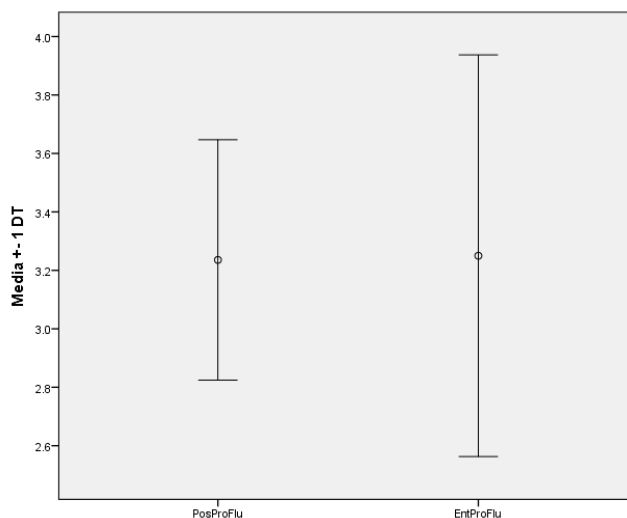


Figura 192: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Pronunciación y fluidez en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)

4) *Corrección gramatical.* El grupo experimental obtuvo una media ligeramente más alta en el posttest-1 (2.9929) que en el posttest-2 (2.8571). La desviación típica del grupo experimental en el posttest.1 (.54821) es más baja que la desviación típica del posttest-2 (.59094), lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el primero (POSGRAM) que en el segundo (ENTGRAM). La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

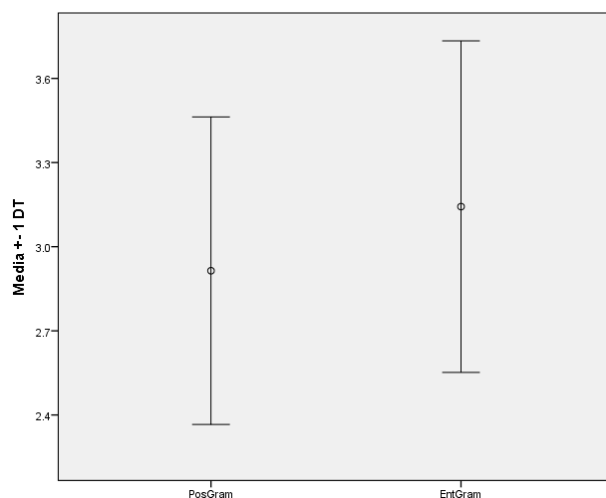


Figura 193: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Corrección gramatical en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)

5) *Vocabulario y estrategias comunicativas.* El grupo experimental obtuvo una media ligeramente más alta en el posttest-1 (2.9929) que en el posttest-2 (2.8571). La desviación típica del grupo experimental en el posttest-1 (.58241) es más baja que la desviación típica del posttest-2 (.89087), lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el posttest-1 (POSVOCAB) que en el posttest-2 (ENTVOCAB). La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

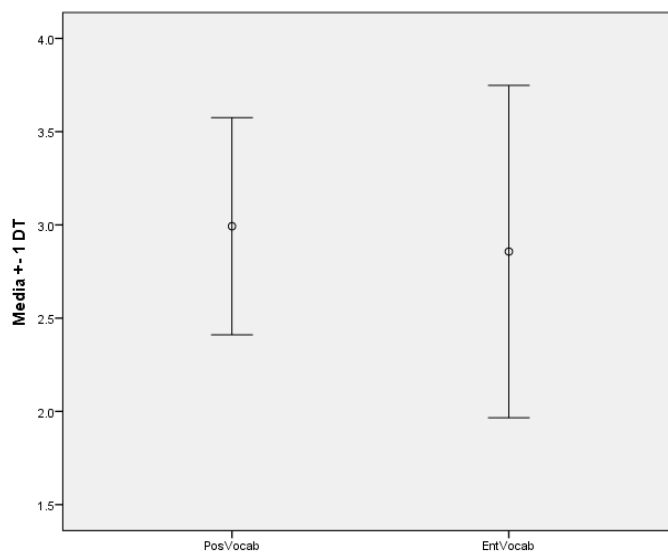


Figura 194: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)

6) *Adecuación social y cultural.* El grupo experimental obtuvo una media más baja en el posttest-1 (2.2679) que en el posttest-2 (3.4643). La desviación típica del grupo experimental en el posttest-1 (.61587) es más baja que la desviación típica del posttest-2 (.63725) lo que sugiere mayor homogeneidad en el desempeño de los sujetos del grupo experimental en el posttest-1 (POSADEC) que en el posttest-2 (ENTADEC). La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica para esta variable se resume en el siguiente gráfico:

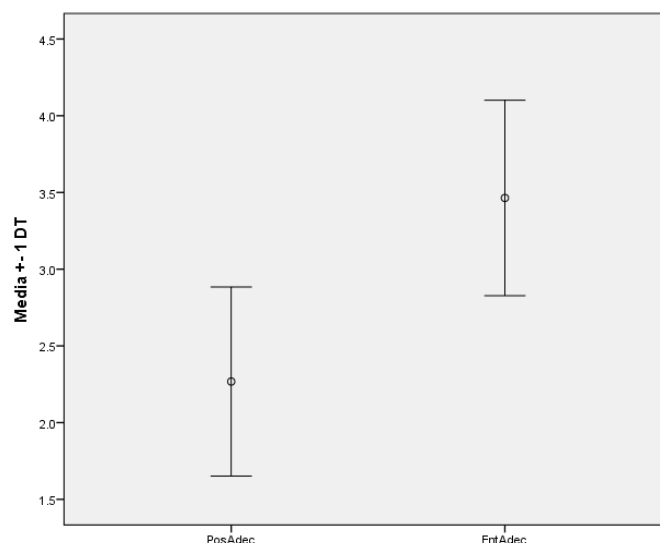


Figura 195: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Adecuación social y cultural en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)

Al comparar las puntuaciones medias totales en las dos pruebas posttest en todas las variables, el grupo experimental presenta una subida de puntuación pasando de una media total en el posttest-1 de 18.11786 a una media total en el posttest-2 de 19.14286; pero de acuerdo con la desviación típica, los sujetos del grupo tienen un desempeño más homogéneo o menos disperso en el posttest-1 cuya desviación típica tiene un valor de 2.859818 mientras en el posttest-2 se evidencia más heterogeneidad en el grupo porque la desviación típica es más alta, 3.746250, es decir, los datos presentan mayor variabilidad. La diferencia entre las puntuaciones medias y la desviación típica del posttest-1 (POSUMA) y en el posttest-2 (ENTSUMA) se resume en el siguiente gráfico:

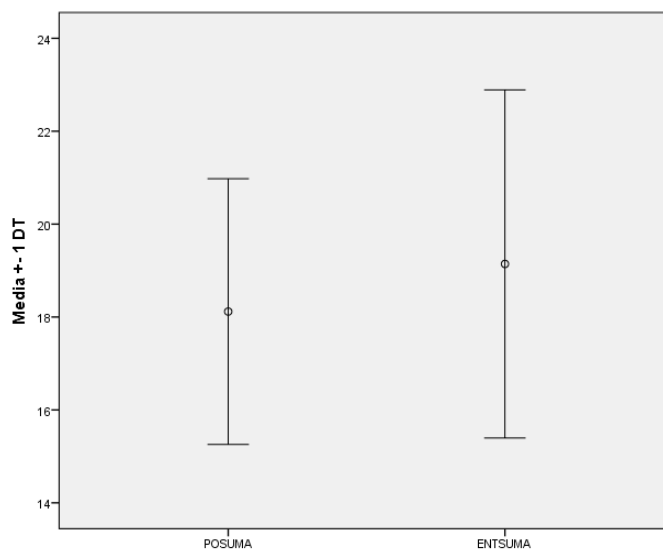


Figura 196: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)

2.2. Diferencia de puntuaciones medias en el posttest-1 y el posttest-2 del grupo experimental

A fin de determinar si la diferencia de puntuaciones de medias halladas entre el nivel de desempeño del grupo experimental y del grupo control en las dos pruebas posttest tiene significatividad desde el punto de vista estadístico, usaremos nuevamente la prueba T para muestras relacionadas. Para comparar las puntuaciones medias, hallar la diferencia y la significación estadística de la misma, partimos de la siguiente hipótesis general:

(A) Hipótesis general

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no tienen un mejor desempeño en las pruebas orales mediadas por TICs que en pruebas orales convencionales.
- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* tienen un mejor desempeño en las pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

Como la competencia oral es una competencia compleja que depende de diferentes factores, entonces para predecir de manera más acertada el desempeño de los estudiantes en las pruebas posttest partiremos de las siguientes hipótesis específicas:

(B) Hipótesis específicas

a) Referidas a la *Comprensión oral*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de comprensión oral mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de comprensión oral mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

b) Referidas a la *Coherencia discursiva oral*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de coherencia discursiva oral mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de coherencia discursiva oral mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

c) Referidas a la *Pronunciación y fluidez*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de pronunciación y fluidez mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de

pronunciación y fluidez mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

d) Referidas a la *Corrección gramatical*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de corrección gramatical mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de corrección gramatical mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

e) Referidas al *Vocabulario y las estrategias comunicativas*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de vocabulario y estrategias comunicativas mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de vocabulario y estrategias comunicativas mayor en pruebas orales mediadas por TICs que en pruebas orales convencionales.

f) Referidas a la *Adecuación social y cultural*.

- H_0 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de adecuación social y cultural mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

- H_1 = Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de adecuación social y cultural mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

La tabla que muestra las correlaciones entre las variables dependientes en los dos postest figura a continuación.

		N	Correlación	Sig.
Par 1	POSCOMP Y ENTCOMP	28	.618	.000
Par 2	POSCOHER Y ENTCOHER	28	.637	.000
Par 3	POSPROFLU Y ENTPROFLU	28	.767	.000
Par 4	POSGRAM Y ENTGRAM	28	.497	.007
Par 5	POSVOCAB Y ENTVOCAB	28	.540	.003
Par 6	POSADEC Y ENTADEC	28	.238	.223
Par 7	POSUMA Y ENTSUMA	28	.697	.000

Figura 197: Correlaciones entre las variables dependientes en el postest-1 y la prueba de seguimiento (postest-2) del grupo experimental

De acuerdo con la tabla de correlaciones, todos los pares de correlaciones de las variables se muestran como significativas, excepto para la *Adecuación social y cultural* en el postest-1 y el postest-2.

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	POSCOMP ENTCOMP	.378	.563	.10658	.1598	.59725	3.552	27	.001
Par 2	POSCOHER ENTCOHER	.128	.655	.12396	-.1257	.38292	1.037	27	.309
Par 3	POSPROFLU ENTPROFLU	-.014	.456	.08618	-.1911	.16253	-.166	27	.870
Par 4	POSGRAM ENTGRAM	-.228	.572	.10824	-.4506	-.00648	-2.112	27	.044
Par 5	POSVOCAB ENTVOCAB	.135	.756	.14293	-.1575	.42898	.950	27	.351
Par 6	POSADEC ENTADEC	-1.196	.773	.14625	-1.4965	-.89635	-8.181	27	.000
Par 7	POSUMA ENTSUMA	-1.025	2.699	.51007	-2.0715	.02158	-2.010	27	.055

Figura 198: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el postest-1 con las puntuaciones en la prueba de seguimiento (postest-2) (T de student)

De los datos obtenidos en la prueba T para muestras relacionadas concluimos lo siguiente con respecto al grado de significancia estadística de la diferencias de medias para las distintas variables consideradas en este estudio y la comprobación de hipótesis:

1) Con respecto a la *Comprensión oral*.

La media obtenida por el grupo en el postest-1 fue más alta que la obtenida en el postest-2 en una diferencia de .37857, de acuerdo con el valor p obtenido de .001, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0,05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se afirma H_1 : Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de comprensión oral mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

b) Con respecto a la *Coherencia discursiva oral*.

Aunque la media obtenida por el grupo en el postest-1 (3.2714) es más alta que la del postest-2 (3.1429) con una diferencia de .12857 y de acuerdo con el valor p obtenido de .309, esta diferencia no es estadísticamente significativa por ser mayor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 : Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *coherencia discursiva oral* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

c) Con respecto a la *Pronunciación y la fluidez*.

La media obtenida por el grupo en el postest-1 (3.2357) es más baja que la del postest-2 (3.2500) con una diferencia de -.01429 y, de acuerdo con el valor p obtenido de .870, esta diferencia no es estadísticamente significativa por ser mayor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 : Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *pronunciación y fluidez* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

d) Con respecto a la *Corrección gramatical*.

La media obtenida por el grupo en el postest-1 (2.9143) es más baja que la del postest-2 (3.1429) con una diferencia de -.22857 y, de acuerdo con el valor p obtenido de .044, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 : Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *corrección*

gramatical mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

e) Con respecto al *Vocabulario y las estrategias comunicativas*.

La media obtenida por el grupo en el postest-1 (2.9929) es más alta que la del postest-2 (2.8571) con una diferencia de .13571 y, de acuerdo con el valor p obtenido de .351, esta diferencia no es estadísticamente significativa por ser mayor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 : Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *vocabulario y estrategias comunicativas* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

f) Con respecto a la *Adecuación social y cultural*.

La media obtenida por el grupo en el postest-1 (2.2679) es más baja que la del postest-2 (3.4643) con una diferencia de -1.19643 y, de acuerdo con el valor p obtenido de .000, esta diferencia es estadísticamente significativa por ser menor de 0.05. Por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_1 : Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* demuestran un nivel de *adecuación social y cultural* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

3. Análisis del rendimiento de cada sujeto del grupo experimental en el pretest y en el postest-1

A continuación presentamos el informe de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental tanto en el pretest como en el postest-1, en cada una de las categorías de la competencia oral tenidas en cuenta para nuestro estudio como variables dependientes. Si la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas se indica con un número negativo, implica que esta diferencia es a favor del postest-1; si se indica con un número positivo, implica que esta diferencia es a favor del pretest.

1) Variable dependiente *Comprensión oral*.

Estudiante / Caso	PRECOMP	PosCOMP	Diferencia de puntuaciones COMPRENSIÓN ORAL	
1	1.20	2.60	-1.40	
2	2.40	3.80	-1.40	
3	2.00	4.00	-2.00	
4	1.40	3.00	-1.60	
5	2.00	3.80	-1.80	
6	2.40	4.00	-1.60	
7	2.40	3.20	-.80	
8	2.00	4.00	-2.00	
9	3.00	3.80	-.80	
10	1.80	3.60	-1.80	
11	2.20	3.80	-1.60	
12	1.00	3.40	-2.40	
13	2.00	3.80	-1.80	
14	2.60	3.80	-1.20	
15	2.00	3.60	-1.60	
16	2.40	3.80	-1.40	
17	2.60	4.00	-1.40	
18	2.00	3.80	-1.80	
19	2.40	4.00	-1.60	
20	2.40	4.00	-1.60	
21	1.20	3.40	-2.20	
22	3.00	4.00	-1.00	
23	2.60	4.00	-1.40	
24	1.00	3.00	-2.00	
25	2.40	3.80	-1.40	
26	2.00	3.40	-1.40	
27	2.60	4.00	-1.40	
28	1.40	3.20	-1.80	
Total	Media	2.0857	3.6643	-1.5786

Figura 199: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable *Comprensión oral* por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Como muestra la tabla de las puntuaciones, todos los sujetos del grupo experimental demuestran una mejora significativa en su desempeño en la comprensión oral con respecto a los sujetos del grupo control, después de la implementación del programa de intervención para el desarrollo de la comprensión oral mediante TIC. Se puede observar que la diferencia de puntuación media mayor tiene un valor de -2.20 (corresponde al sujeto 21), mientras que la diferencia menor es de -.80 puntos (corresponde al sujeto número 7). Entre las puntuaciones hay una diferencia de 1.40 puntos.

Estas diferencias de puntuaciones medias se aprecian en el siguiente gráfico de barras:

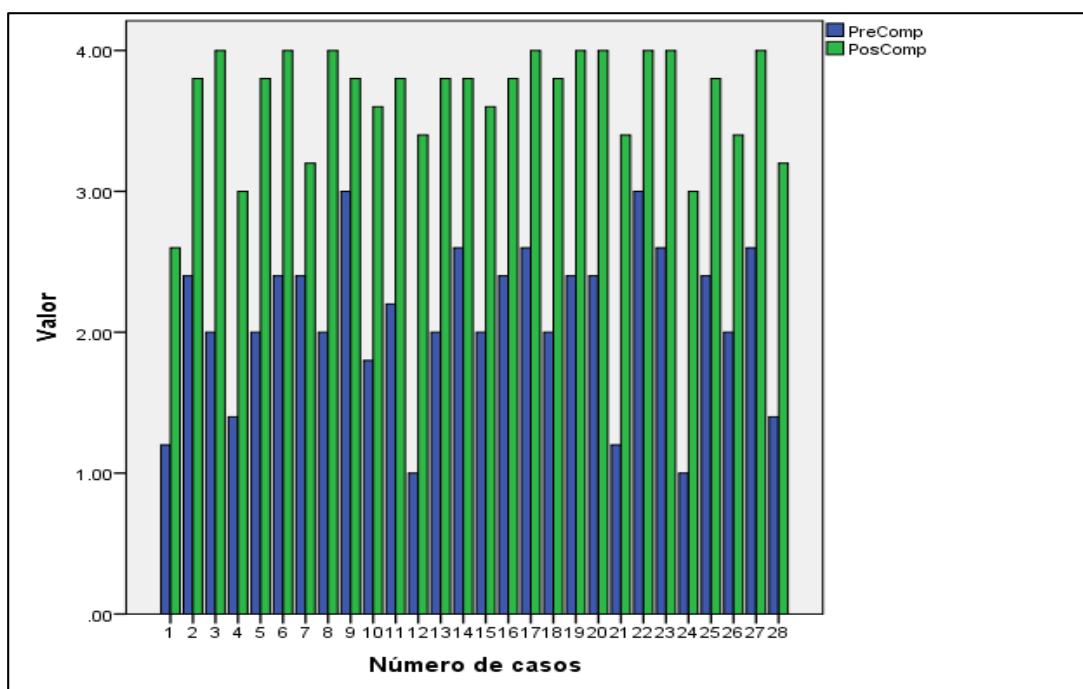


Figura 200: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Comprensión oral por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

2) Variable dependiente *Coherencia Discursiva oral*.

Estudiante/ Caso	PRECOHER	POSCOHER	Diferencia puntuación COHERENCIA DISCURSIVA
1	1.00	2.20	-1.20
2	2.00	3.20	-1.20
3	2.00	3.20	-1.20
4	1.60	2.60	-1.00
5	1.40	3.60	-2.20
6	2.60	3.80	-1.20
7	2.40	3.00	-.60
8	1.60	3.40	-1.80
9	2.40	3.40	-1.00
10	1.60	3.80	-2.20
11	1.80	3.40	-1.60
12	1.00	2.40	-1.40
13	1.20	3.20	-2.00

14	2.20	3.80	-1.60	
15	1.40	3.20	-1.80	
16	2.40	3.20	-.80	
17	2.40	3.80	-1.40	
18	1.40	3.20	-1.80	
19	2.20	4.00	-1.80	
20	1.80	3.20	-1.40	
21	1.20	3.00	-1.80	
22	2.60	4.00	-1.40	
23	2.40	4.00	-1.60	
24	1.00	2.60	-1.60	
25	2.40	2.80	-.40	
26	1.80	3.20	-1.40	
27	2.60	3.60	-1.00	
28	1.60	2.80	-1.20	
Total	Media	1.8571	3.2714	-1.4143

Figura 201: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable *Coherencia discursiva oral* por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest

Como muestra la tabla de las puntuaciones, todos los sujetos del grupo experimental demuestran una mejora significativa en su desempeño en la variable *Coherencia discursiva oral* después de la implementación del programa de intervención para el desarrollo de la comprensión oral mediante TIC. Se puede observar que la diferencia de puntuación media mayor tiene un valor de -2.20 (corresponde a los sujetos 5 y 10), mientras que la diferencia menor es de -.60 puntos (corresponde al sujeto número 7). Entre las puntuaciones hay una diferencia de 1.60 puntos a favor del posttest.

Estas diferencias de puntuaciones medias se recogen en el siguiente gráfico de barras:

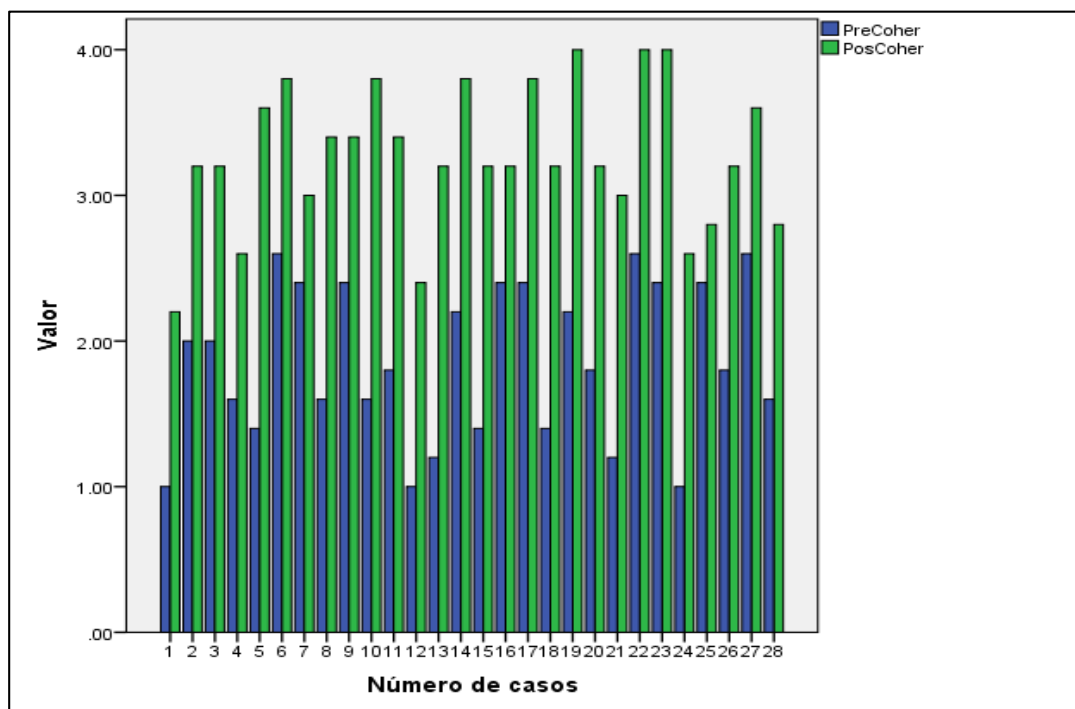


Figura 202: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Coherencia discursiva oral por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

C) Variable dependiente *Pronunciación y fluidez*.

Estudiante/ Caso	PREPROFLU	POSPROFLU	Diferencia puntuación PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ
1	1.00	2.40	-1.40
2	2.00	3.40	-1.40
3	1.80	3.20	-1.40
4	1.40	2.80	-1.40
5	1.60	3.40	-1.80
6	2.60	3.40	-.80
7	2.60	3.00	-.40
8	1.40	3.40	-2.00
9	2.40	3.00	-.60
10	1.60	3.40	-1.80
11	2.20	3.20	-1.00
12	1.00	2.40	-1.40
13	1.40	3.00	-1.60
14	2.00	3.40	-1.40
15	1.60	3.20	-1.60
16	2.20	3.00	-.80
17	2.40	4.00	-1.60

18	1.60	3.40	-1.80	
19	2.20	4.00	-1.80	
20	2.00	3.40	-1.40	
21	1.40	3.40	-2.00	
22	2.80	4.00	-1.20	
23	2.60	3.80	-1.20	
24	1.20	2.80	-1.60	
25	2.40	3.20	-.80	
26	1.60	2.80	-1.20	
27	2.40	3.20	-.80	
28	1.60	3.00	-1.40	
Total	Media	1.8929	3.2357	-1.3429

Figura 203: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable *Pronunciación y fluidez* por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Como muestra la tabla de las puntuaciones, todos los sujetos del grupo experimental demuestran una mejora significativa en su desempeño en la variable *Pronunciación y fluidez* después de la implementación del programa de intervención para el desarrollo de la comprensión oral mediante TIC, la cual se muestra en el siguiente gráfico de barras. Se puede observar que la diferencia de puntuación media mayor tiene un valor de -2.00 (corresponde al sujeto 21), mientras que la diferencia menor es de -.40 puntos (corresponde al sujeto número 7). Entre las puntuaciones hay una diferencia de 1.60 puntos.

Estas diferencias de puntuaciones medias figuran en el siguiente gráfico de barras:

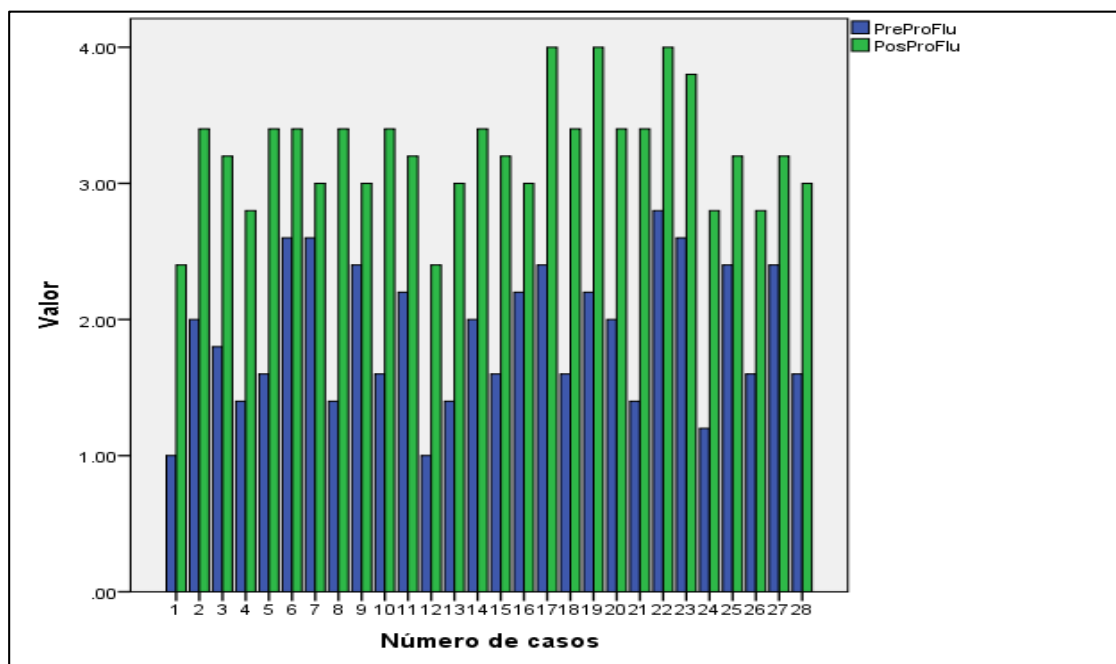


Figura 204: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Pronunciación y fluidez por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

d) Variable dependiente *Corrección gramatical*.

	PREGRAM	POSGRAM	CORRECGRAMAT
1	1.00	1.80	-.80
2	2.00	3.00	-1.00
3	1.80	2.40	-.60
4	1.00	2.20	-1.20
5	1.80	3.00	-1.20
6	2.40	3.60	-1.20
7	2.00	2.40	-.40
8	1.40	3.20	-1.80
9	2.20	2.60	-.40
10	1.80	3.00	-1.20
11	1.80	3.00	-1.20
12	1.00	2.40	-1.40
13	1.20	2.60	-1.40
14	1.60	3.60	-2.00
15	1.20	3.20	-2.00
16	2.40	3.00	-.60
17	2.60	3.80	-1.20
18	1.60	3.20	-1.60
19	2.20	3.80	-1.60
20	2.20	3.20	-1.00
21	1.00	2.60	-1.60
22	3.00	3.80	-.80

23	2.40	3.40	-1.00	
24	1.00	2.00	-1.00	
25	3.20	2.60	.60	
26	2.20	2.60	-.40	
27	2.20	3.20	-1.00	
28	1.20	2.40	-1.20	
Total	Media	1.8357	2.9143	-1.0786

Figura 205: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable *corrección gramatical* por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Como lo muestra la tabla de las puntuaciones, todos los sujetos del grupo experimental, excepto uno, demuestran una mejora significativa en su desempeño en la variable *corrección gramatical* después de la implementación del programa de intervención para el desarrollo de la comprensión oral mediante TIC. El estudiante 25 no solo no presenta mejora sino además un desempeño inferior en la prueba del postest, lo cual resulta llamativo pero por tratarse solo de un caso, poco significativo para la media del grupo. Se puede observar que la diferencia de puntuación media mayor tiene un valor de -2.00 (corresponde a los sujetos 14 y 15), mientras que la diferencia menor es de -.40 puntos (corresponde a los sujetos número 7, 9 y 26). Entre las puntuaciones hay una diferencia de 1.60 puntos.

Estas diferencias de puntuaciones medias se visualizan en el siguiente gráfico de barras:

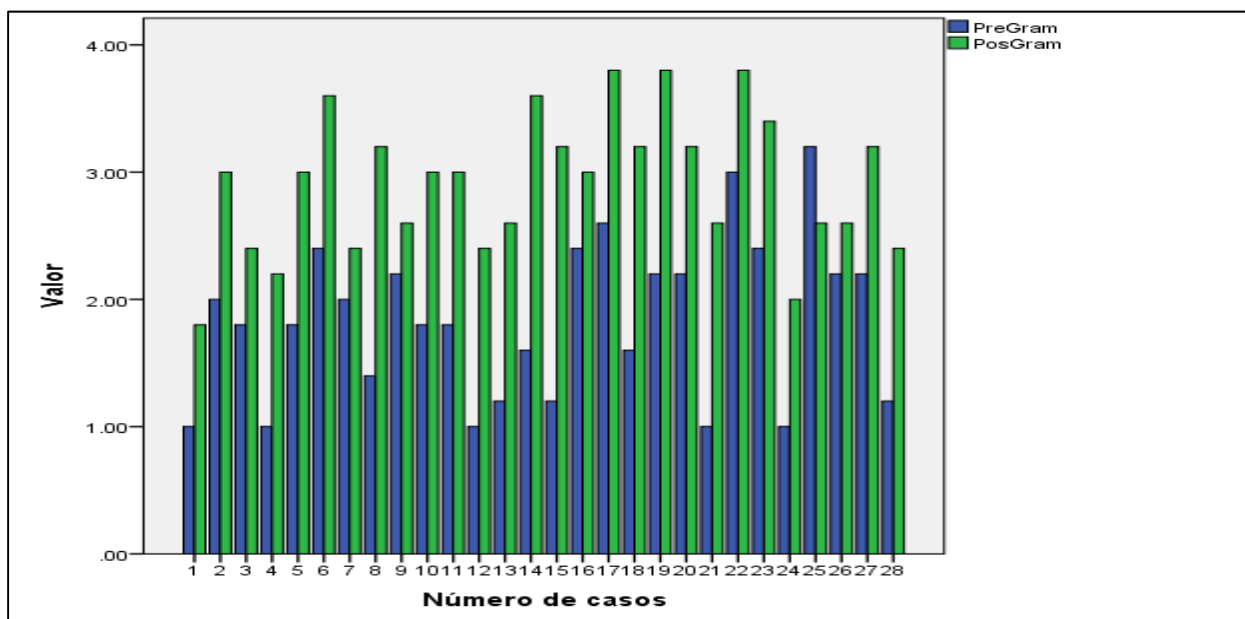


Figura 206: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Corrección gramatical por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

e) Variable dependiente Vocabulario y estrategias comunicativas.

	PREVOCAB	PosVOCAB	Diferencia de puntuación VOCABULARIO Y ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS
1	1.00	1.60	-.60
2	1.40	3.00	-1.60
3	1.40	3.00	-1.60
4	1.40	2.20	-.80
5	1.20	3.20	-2.00
6	1.80	3.40	-1.60
7	2.00	2.40	-.40
8	1.20	3.00	-1.80
9	2.00	2.80	-.80
10	1.60	3.00	-1.40
11	2.00	3.00	-1.00
12	1.00	2.40	-1.40
13	1.20	2.40	-1.20
14	1.60	3.80	-2.20
15	1.20	2.80	-1.60
16	2.00	2.80	-.80
17	2.20	3.80	-1.60
18	1.60	3.80	-2.20

19	1.40	3.60	-2.20	
20	1.20	3.40	-2.20	
21	1.20	3.40	-2.20	
22	2.00	4.00	-2.00	
23	1.80	3.80	-2.00	
24	1.00	2.40	-1.40	
25	2.00	2.40	-.40	
26	1.60	2.80	-1.20	
27	1.80	3.00	-1.20	
28	1.60	2.60	-1.00	
Total	Media	1.5500	2.9929	-1.4429

Figura 207: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Todos los sujetos del grupo experimental demuestran una mejora significativa en su desempeño en la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* después de la implementación del programa. La diferencia de puntuación media mayor es de -2.20 (sujetos 18, 19, 20 y 21), mientras que la menor es de -.40 puntos (corresponde a los sujetos número 7 y 25). Entre las puntuaciones hay una diferencia de 1.80 puntos.

Estas diferencias de medias se visualizan en el siguiente gráfico de barras:

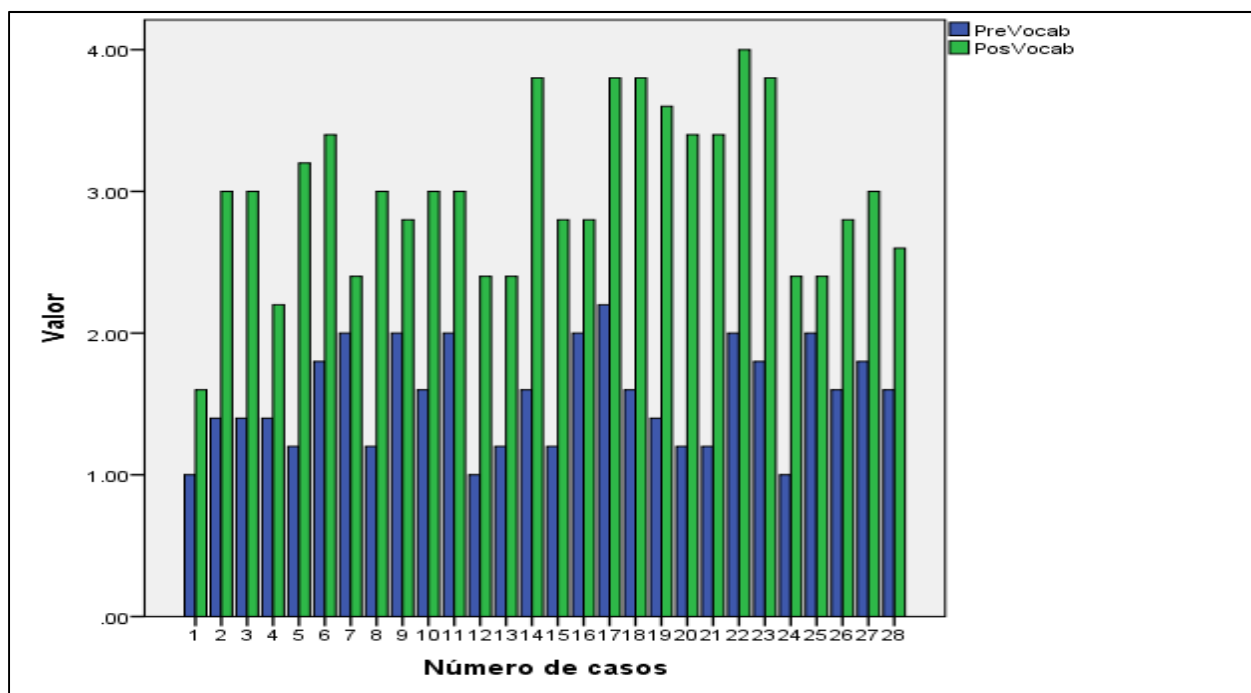


Figura 208: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

f) Variable dependiente *Adecuación social y cultural*.

	PREADEC	POSADEC	Diferencia de puntuación ADECUACIÓN SOCIAL Y CULTURAL	
1	1.00	1.50	-.50	
2	1.00	2.00	-1.00	
3	1.50	2.00	-.50	
4	1.50	2.50	-1.00	
5	1.50	2.00	-.50	
6	2.00	2.50	-.50	
7	2.00	2.50	-.50	
8	1.00	1.00	.00	
9	1.00	2.00	-1.00	
11	2.00	2.00	.00	
12	1.00	2.00	-1.00	
13	1.00	2.00	-1.00	
14	1.00	1.50	-.50	
15	1.50	2.00	-.50	
16	1.50	2.00	-.50	
17	2.00	3.50	-1.50	
18	2.50	2.50	.00	
19	1.00	2.50	-1.50	
20	2.00	2.00	.00	
21	1.00	2.00	-1.00	
22	1.50	3.00	-1.50	
23	2.00	3.50	-1.50	
24	1.00	1.50	-.50	
25	2.50	3.50	-1.00	
26	1.50	2.50	-1.00	
27	1.00	2.00	-1.00	
28	1.00	3.00	-2.00	
Total	Media	1.4464	2.2679	-.8214

Figura 209: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable *Adecuación social y cultural* por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Como muestra la tabla de las puntuaciones, 24 de los 28 sujetos (88.8%) del grupo experimental demuestran una mejora significativa en su desempeño en la variable *Vocabulario y estrategias comunicativas* después de la implementación del programa de intervención para el desarrollo de la comprensión oral mediante TIC. Un grupo de 4 sujetos de la muestra, es decir el 11.2% de ellos, no mostraron ningún cambio en su desempeño en esta variable. Se puede observar que la diferencia de puntuación media mayor tiene un valor de -2.00 (corresponde al sujeto 28), mientras que la diferencia

menor es de .00 puntos (corresponde a los sujetos número 8, 11, 18 y 20). Entre las puntuaciones hay una diferencia de 2.00 puntos.

Estas diferencias de puntuaciones medias se visualizan en el siguiente gráfico de barras:

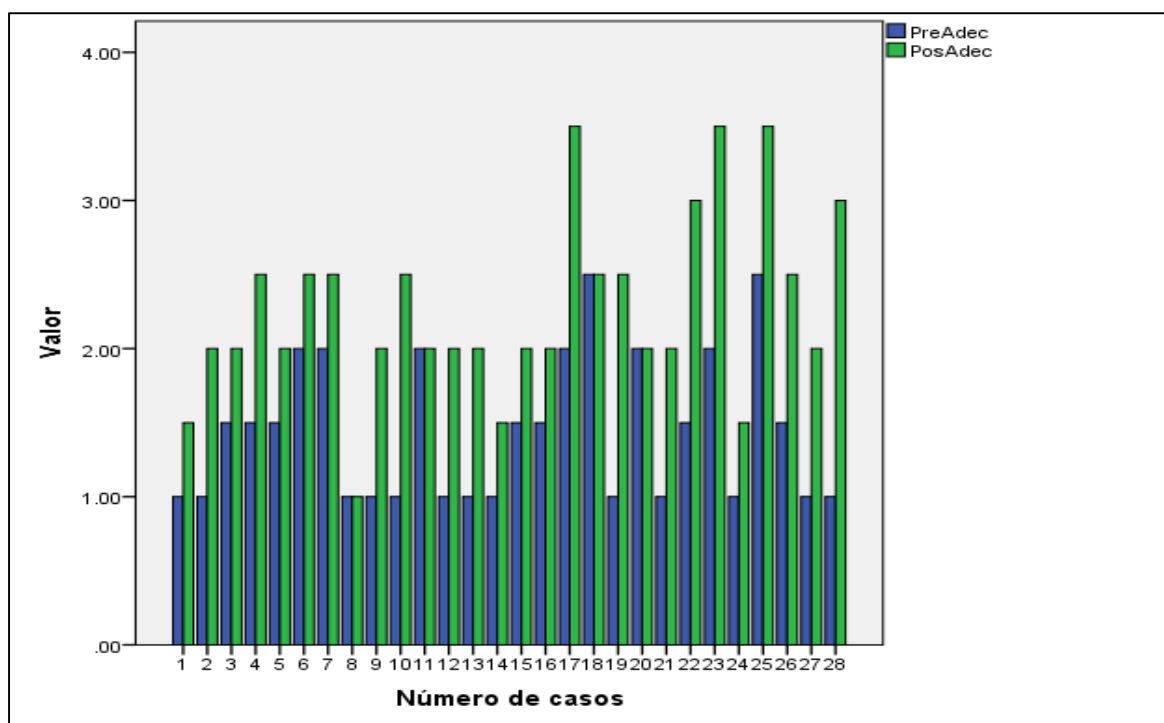


Figura 210: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Adecuación social y cultural por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

g) Promedio Total en el Pretest y el Postest por estudiante.

	PRSUMA	POSUMA	Diferencia en los promedios del pretest y postest
1	6.20	9.50	-3.30
2	10.80	14.60	-3.80
3	10.50	17.80	-7.30
4	8.30	15.30	-7.00
5	9.50	19.00	-9.50
6	13.80	20.70	-6.90
7	13.40	16.50	-3.10
8	8.60	18.00	-9.40
9	13.00	17.60	-4.60

10	9.40	19.30	-9.90	
11	12.00	18.40	-6.40	
12	6.00	15.00	-9.00	
13	8.00	17.00	-9.00	
14	11.00	19.90	-8.90	
15	8.90	18.00	-9.10	
16	12.90	17.80	-4.90	
17	14.20	22.90	-8.70	
18	10.70	19.90	-9.20	
19	11.40	21.90	-10.50	
20	11.60	19.20	-7.60	
21	7.00	17.80	-10.80	
22	14.90	22.80	-7.90	
23	13.80	22.50	-8.70	
24	6.20	14.30	-8.10	
25	14.90	18.30	-3.40	
26	10.70	17.30	-6.60	
27	12.60	19.00	-6.40	
28	8.40	17.00	-8.60	
Total	Media	10.6679	18.1179	-7.4500

Figura 211: Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

De acuerdo con esta tabla de diferencia entre los promedios obtenidos por los estudiantes en el pretest y el postest-1, todos los sujetos del grupo experimental muestran mejora en su desempeño en pruebas orales mediadas por tecnologías digitales. Se puede observar que la diferencia de puntuación media total es de -7.4500 a favor del postest. Estas diferencias de puntuaciones medias se ven en el siguiente gráfico de barras:

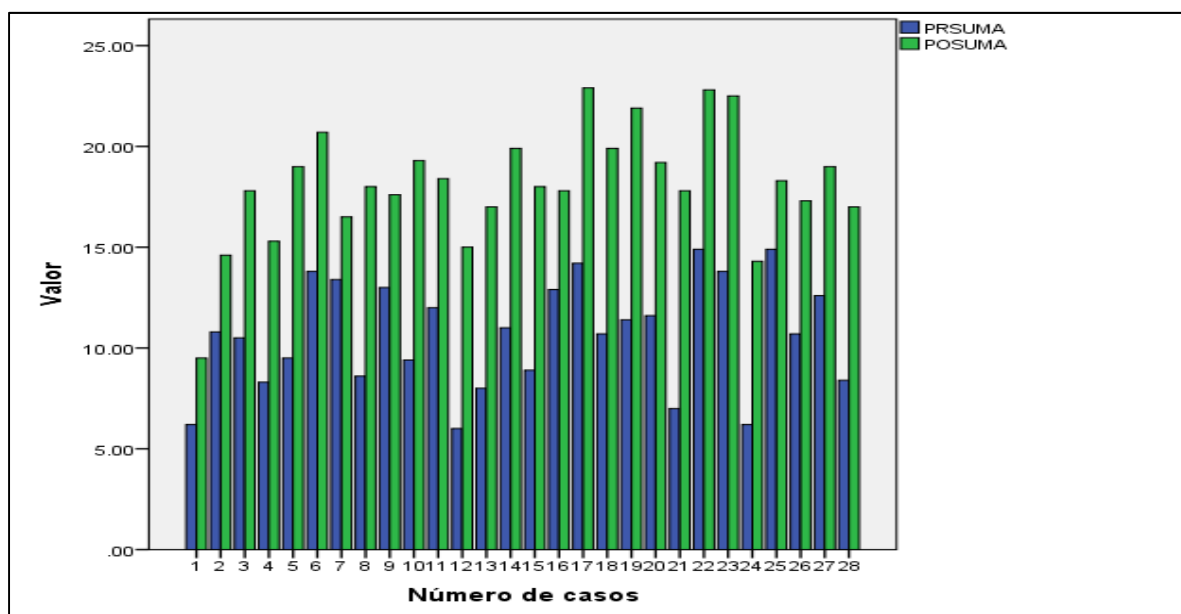


Figura 212: Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest

Las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental y que se presentan en la tabla 13 (*vid.* Capítulo 9) nos permiten agrupar los sujetos por rangos según las puntuaciones medias del pretest y el posttest de la forma que reflejan en esta tabla, en una escala de 1 a 24 (seis variables con un rango de 1-4).

RANGO	PRETEST		POSTEST	
	N	%	N	%
24	—	—	—	—
23- 23,99	—	—	—	—
22 – 22,99	—	—	3	10.71%
21 – 21,99	—	—	1	3.57%
20 – 20,99	—	—	1	3.57%
19 – 19,99	—	—	6	21.43%
18 - 18,99	—	—	4	14.29%
17 – 17,99	—	—	7	25.00%
16 – 16,99	—	—	1	3.57%
15 – 15,99	—	—	2	7.14%
14 – 14,99	3	10.71%	2	7.14%
13 – 13, 99	4	14.29%	—	—
12 – 12,99	3	10.71%	—	—
11- 11,99	3	10.71%	—	—
10 – 10,99	4	14.29%	—	—
9 – 9,99	2	7.14%	1	3.57%
8 – 8,99	5	17.86%	—	—
7 – 7,99	1	3.57%	—	—
6 – 6,99	3	10.71%	—	—

5 – 5,99	—	—	—	—
4 – 4,99	—	—	—	—
3 – 3,99	—	—	—	—
2 – 2,99	—	—	—	—
1 – 1,99	—	—	—	—

Figura 212: Agrupación por rangos de los sujetos del grupo experimental según las medias del pretest y del postest

4. Análisis de los resultados del grupo experimental según la variable Sexo

Los estadísticos descriptivos son estos:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MUJER	20	71.4	71.4	71.4
	VARÓN	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Figura 213: Distribución del grupo experimental respecto de la variable Sexo

El grupo experimental está conformado en su mayoría por sujetos del sexo femenino (N=20 sujetos; 71.4%), mientras que los sujetos del sexo masculino representan una pequeña porción del total de sujetos de este grupo (N=8 sujetos; 28.6%). Para este estudio, dividiremos al grupo experimental en dos subgrupos: el grupo mujer y el grupo varón.

La diferencia de medias de acuerdo con la variable Sexo entre el grupo mujer y el grupo varón en las variables dependientes del postest se ofrece en la siguiente figura.

SEXO	PosCOMP	PosCOHER	PosPROFLU	PosGRAM	PosVOCAB	PosADEC	PosUMA
MUJER	3.6700	3.2900	3.3000	3.0000	3.0800	2.3500	18.6900
VARON	3.6500	3.2250	3.0750	2.7000	2.7750	2.0625	16.6875
Total	3.6643	3.2714	3.2357	2.9143	2.9929	2.2679	18.1179

Figura 214: Puntuación media obtenida por los grupos mujer y varón del grupo experimental en cada variable dependiente del postest

De acuerdo con el informe de puntajes medios obtenidos por el grupo experimental de acuerdo con la variable independiente Sexo, las mujeres se desempeñaron mejor en todas las variables de la competencia oral que los varones.

Al realizar el análisis de la distribución de las puntuaciones obtenidas entre el grupo mujer y el grupo varón obtenemos esto.

SEXO	Media	Curtosis	Asimetría	Desv. típ.
MUJER	18.6900	-.457	.171	2.49102
VARÓN	16.6875	2.915	-1.484	3.38080
Total	18.1179	1.958	-.710	2.85982

Figura 215: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por las mujeres y los varones del grupo experimental

De acuerdo con el informe, la distribución de la diferencia de puntuaciones obtenidas por las mujeres presenta un coeficiente de curtosis negativo (-.457) con una campana tipo leptocúrtica, es decir, con una alta concentración de los valores en la región central mayor que en la distribución normal, con una simetría positiva, es decir que las puntuaciones de este grupo se distribuyen hacia la derecha de la media. La desviación típica o estándar de 2.49102 nos informa sobre una dispersión no muy grande de los datos respecto al valor de la media. En el caso del grupo varón, los datos presentan un coeficiente de curtosis positivo (2.915) con una campana bastante aplanada, lo cual indica que los valores se distribuyen más a los lados izquierdo y derecho de la media, y una simetría negativa (-1.484), es decir que las puntuaciones se distribuyen más hacia la izquierda de la media. La desviación típica nos indica una dispersión mayor de los datos en este grupo que en el de las mujeres.

Se ofrecen a continuación los histogramas de frecuencias en los que se ven estos comportamientos.

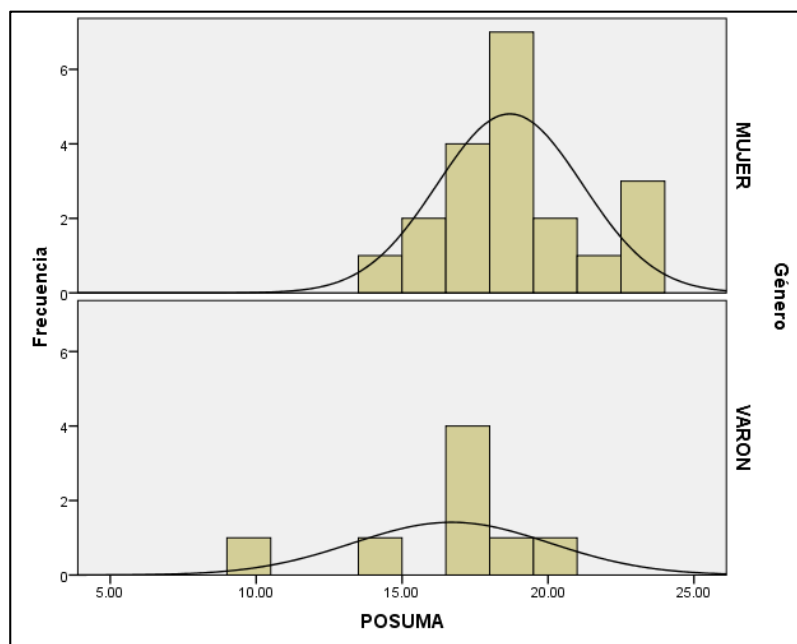


Figura 216: Histogramas sobre la distribución de los resultados obtenidos por mujeres y varones del grupo experimental en el postest

En síntesis, se puede afirmar que el grupo de las mujeres tuvo un desempeño mejor y más homogéneo en la prueba del postest-1 que el grupo de los varones.

Pero para conocer el tipo de correlación que existe entre la variable interviniente Sexo y el desempeño en el postest usaremos las pruebas de correlación bivariadas que nos permiten hallar el coeficiente de relación así:

		SEXO	POSUMA
Tau_b de Kendall	SEXO	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.
		N	28
	POSUMA	Coeficiente de correlación	-.254
		Sig. (bilateral)	.115
		N	28
Rho de Spearman	SEXO	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.
		N	28
	POSUMA	Coeficiente de correlación	-.304
		Sig. (bilateral)	.116
		N	28

Figura 217: Correlaciones bivariadas entre la variable interviniente Sexo y la variable independiente postest

La correlación entre la variable sexo y el puntaje obtenido en el postest es negativa (-.254) y no es estadísticamente significativa de acuerdo con el coeficiente de significación bilateral (.115).

Finalmente la prueba t de student para muestras relacionadas nos permitirá saber si la diferencias encontradas en el desempeño de los grupos mujer y varón en el postest es estadísticamente significativa o no.

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviac. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	SEXO - POSUMA	-16.832	3.0393	.574388	-18.010	-15.653	-29.30	27	.000

Figura 218: Prueba T de student entre la variable Sexo y el puntaje obtenido por el grupo experimental en el postest

De acuerdo con la tabla 19, el coeficiente t es negativo pero la significación es significativa. Con lo cual concluimos que la diferencia entre el desempeño del grupo mujer y del grupo varón, a favor del grupo mujer es estadísticamente significativa, con lo que se confirma la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, quedando la hipótesis alternativa formulada de la siguiente manera: H_1 = Existen diferencias en el desempeño en pruebas orales entre los alumnos y las alumnas de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC*.

5. Resultados principales en la evolución del grupo control

Como ya concluimos en el estudio intergrupos, el nivel de competencia oral tanto del grupo experimental como del grupo control era muy similar, es decir, sin significancia estadística, antes de la implementación del programa de intervención con TIC, mientras se encontraron diferencias entre el nivel de competencia oral final, es decir, después de la implementación del programa de intervención con TIC. Ahora nos daremos a la tarea de investigar si existen diferencias entre las actuaciones de los sujetos de cada grupo al inicio y al final de la investigación. Para ello nos realizaremos un breve estudio de la

evolución del grupo control, y para establecer estas diferencias usaremos, además de los estadísticos descriptivos, la prueba *T de student para muestras relacionadas* y la prueba ANOVA en una dirección.

5.1. Datos descriptivos y comparación de medias entre los resultados del pretest y del postest del grupo control

Los datos descriptivos se incluyen a continuación.

Variable	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRSUMA	10.88621	29	2.297627	.426659
POSUMA	12.37931	29	2.619757	.486477
PRECOMP	2.2207	29	.60319	.11201
POSCOMP	3.1724	29	.53645	.09962
PRECOHER	1.8552	29	.48373	.08983
POSCOHER	2.8000	29	.52915	.09826
PREPROFLU	1.8345	29	.43117	.08007
POSPROFLU	2.7517	29	.49758	.09240
PREGRAM	1.8414	29	.41189	.07649
POSGRAM	2.4000	29	.57817	.10736
PREVOCAB	1.5655	29	.31199	.05794
POSVOCAB	2.4069	29	.63580	.11806
PREADEC	1.5690	29	.57824	.10738
POSADEC	1.8966	29	.71188	.13219

Figura 219: Datos de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo control en cada una de las variables dependientes del pretest y el postest

De los datos de esta tabla se pueden desprender los siguientes comentarios en relación con el estudio descriptivo de las variables dependientes para el grupo control:

1) Variable dependiente *Comprensión oral*. De 2.2207 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 3.1724 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .60319 pasa a una desviación típica de .53645. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y algo más de homogeneidad en el grupo.

2) Variable dependiente *Coherencia discursiva oral*. De 1.8552 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.8000 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .48373 pasa a una desviación típica de

.52915. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y algo menos de homogeneidad en el grupo.

3) Variable dependiente *Pronunciación y fluidez*. De 1.8552 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.7517 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .43117 pasa a una desviación típica de .49758. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y algo menos de homogeneidad en el grupo.

4) Variable dependiente *Corrección gramatical*. De 1.8414 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.4000 de media en el postest, y de una desviación típica de .41189 a una de .57817. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest pero algo menos de homogeneidad en el grupo.

5) Variable dependiente *Vocabulario y estrategias comunicativas*. De 1.5655 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 2.4069 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .63580 pasa a una desviación típica de .31199. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest y menos homogeneidad en el grupo.

6) Variable dependiente *Adecuación social y cultural*. De 1.5690 de puntuación media en el pretest en un rango de 1-4 pasa a 1.8966 de media en el postest en el mismo rango, y de una desviación típica de .57824 pasa a una desviación típica de .71188. Por tanto, se observa una subida de puntuación en la media del postest pero menos homogeneidad en el grupo.

Como puede apreciarse, en todas las variables el grupo control experimenta una subida de puntuación por lo que pasa de una media total en el pretest de 10.88621 a 12.37931, es decir una diferencia de 1.49 puntos en un rango de 1-4, pero de acuerdo con la desviación típica –que pasa de 2.297627 en el pretest a 2.619757 en el postest– se observa menos homogeneidad en el desempeño de este grupo, lo cual significa que los puntajes obtenidos por este grupo en el postest se encuentran más dispersos o presentan más variabilidad.

5.2. Diferencia de puntuaciones medias del grupo control al principio y al final de la investigación

Para determinar si la diferencia de puntuaciones de medias halladas al principio y al final de la investigación para el grupo control es significativa desde el punto de vista estadístico, usaremos la *prueba-T*. Para comparar las puntuaciones medias, hallar la diferencia y la significación estadística de la misma, partimos de la siguiente hipótesis:

- H₀= El desempeño de los estudiantes en la prueba oral de la entrevista no mejora después de cinco semanas de instrucción
- H₁= El desempeño de los estudiantes en la prueba oral de la entrevista mejora.

		N	Correlación	Sig.
Par 1	PRSUMA Y POSUMA	29	.656	.000
Par 2	PRECOMP Y POSCOMP	29	.293	.123
Par 3	PRECOHER Y POSCOHER	29	.686	.000
Par 4	PREPROFLU Y POSPROFLU	29	.760	.000
Par 5	PREGRAM Y POSGRAM	29	.690	.000
Par 6	PREVOCAB Y POSVOCAB	29	.563	.001
Par 7	PREADEC Y POSADEC	29	.322	.089

Figura 220: Correlaciones entre las variables dependientes en el pretest y postest para el grupo control

La tabla 220 indica el nivel de significatividad de la correlación entre las variables dependientes del pretest y del postest. De acuerdo con los resultados obtenidos, la correlación es significativa por ser \leq de 0.05, en las variables *Coherencia discursiva*, *Pronunciación y fluidez*, *Corrección gramatical* y *Vocabulario*, pero no es significativa porque el valor de significatividad es >0.05 en las variables de *Comprensión oral* y *Adecuación social*, lo cual indica poco cambio en el desempeño pre y pos de los estudiantes en estas dos subhabilidades.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Interv. confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
PRECOMP - POSCOMP	-.95172	.67961	.12620	-1.2102	-.69321	-7.541	28	.000
PRECOHER - POSCOHER	-.94483	.40319	.07487	-1.0981	-.79146	-12.620	28	.000
PREPROFLU - POSPROFLU	-.91724	.32740	.06080	-1.0417	-.79270	-15.087	28	.000
PREGRAM - POSGRAM	-.55862	.41877	.07776	-.7179	-.39933	-7.184	28	.000
PREVOCAB - POSVOCAB	-.84138	.52747	.09795	-1.0420	-.64074	-8.590	28	.000
PREADEC - POSADEC	-.32759	.75918	.14098	-.61636	-.03881	-2.324	28	.028
PRETEST - POSTEST TOTAL	-1.4931	2.05980	.382497	-2.27661	-.709594	-3.904	28	.001

Figura 241: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por toda la muestra de sujetos del grupo control en el pretest con las puntuaciones en el postest (T de student)

Como se estableció que un valor p menor a 0.05 se considera significativo desde el punto de vista estadístico, podemos concluir que las diferencias obtenidas entre el desempeño del grupo control en el pretest y el postest son significativas en cada una de las variables y, por lo tanto, entre los dos tests en conjunto.

En síntesis, en cuanto a la efectividad de la instrucción didáctica para mejorar la competencia oral de los estudiantes en una entrevista de trabajo, hubo un incremento en el nivel de competencia oral ($t(28) = -3.904$, $p < 0.05$) entre las mediciones efectuadas antes ($M = 10.8862$) y después ($M = 12.3793$) de las cinco semanas de trabajo sin uso de TIC. Esto quiere decir, que aunque en este grupo no se usaron las TIC como parte del programa de instrucción, de igual manera se experimentó una subida de puntuación media en el postest, es decir, hubo mejoría en el desempeño de los estudiantes. Como el valor p (.001) es menor que el nivel de significancia establecido para la comparación entre los resultados totales del pretest y del postest, entonces rechazamos H_0 y aceptamos H_1 . El desempeño de los estudiantes en la prueba oral de la entrevista mejora después de cinco semanas de instrucción.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES PRINCIPALES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

1. Introducción

En este capítulo nos centraremos en el análisis y discusión de los resultados obtenidos con el objeto de facilitar la comprensión de la confirmación o no de las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación y que ya fueron comentadas en parte en los dos capítulos anteriores. Este análisis se llevará a cabo teniendo en cuenta la organización que se hizo de las hipótesis en dos grupos: (1) hipótesis referidas al estudio intergrupos, es decir, aquellas que parten de la comparación de los grupos experimental y control en relación con las variables dependientes establecidas; (2) hipótesis referidas al estudio intragrupos, es decir aquellas que surgen a partir de la evolución de ambos grupos, con especial atención al experimental con relación a la variable independiente (*Programa de desarrollo de la competencia oral mediante el uso de herramientas tecnológicas*).

Debido a que esta investigación se ubica dentro de la perspectiva de la investigación-acción, que los resultados obtenidos y por lo tanto la confirmación o no de

las hipótesis sólo aplica a la muestra seleccionada y al programa de intervención en el desarrollo de la competencia oral mediante el uso de TIC, lo cual descarta cualquier pretensión generalizadora para el total de la población y de otros programas similares. Como se expresa en los capítulos VIII y IX, las hipótesis planteadas para esta investigación se ofrecían como hipótesis alternativas (H_1) a la hipótesis nula (H_0), en cuanto esta afirma la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos (experimental y control) en virtud de la variable independiente.

2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intergrupos

2.1. Conclusiones referidas a la competencia inicial de los grupos experimental y control

Por lo que hace referencia al estudio intergrupos, se ha iniciado midiendo el nivel inicial de competencia oral de los dos grupos, experimental y control, en el pretest para descartar que no existieran diferencias en el nivel del desempeño oral entre los sujetos de ambos grupos que pudieran afectar, por un lado, el progreso de los mismos durante el programa de intervención y, por otro, los resultados en las pruebas de postest. En este caso, la hipótesis nula no se refiere a la no existencia de diferencias sino a la disparidad en el nivel inicial de los sujetos involucrados en el estudio.

Como ponen de manifiesto los análisis realizados (*vid.* cap. VIII), de acuerdo con los datos estadísticos obtenidos en la comparación de medias, la *t* de student para muestras independientes, aunque sí hay diferencias en el desempeño de entre el grupo control y el grupo experimental esa diferencia tanto del total de las medias como de las puntuaciones medias para cada una de las variables, no es significativa en ninguno para ninguna de las variables, por lo que se dan las condiciones necesarias para que se considere procedente la participación de los dos grupos en la investigación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio estadístico intergrupos, en el que se comparan el nivel de competencia inicial de los sujetos del grupo experimental y del grupo control, se puede afirmar que al iniciar el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral, los sujetos de los dos grupos experimental y control tenían una competencia inicial similar tanto a nivel general como en cada una de las categorías de la competencia oral, es decir, existe homogeneidad en el total de la muestra al inicio del programa.

2.2. Conclusiones referidas a las hipótesis sobre el postest-1

- Hipótesis general

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran *la competencia oral* en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las tecnologías tecnológicas.

a) Hipótesis referidas a la *comprensión oral*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran *la comprensión oral* (entendida como capacidad para comprender lo que se les pregunta) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las tecnologías tecnológicas.

b) Hipótesis referidas a la *coherencia discursiva*

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el transcurso del desarrollo del programa la *coherencia discursiva oral (comprehensibility)*, entendida como la capacidad de comunicarse oralmente con suficiente corrección de tal manera que el interlocutor entiende la mayor parte de lo que se dice, en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

c) Hipótesis referidas a la *pronunciación y fluidez*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *pronunciación y la fluidez* (entendidas como la capacidad para hablar de manera fluida sin muchas pausas, silencios y titubeos) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

d) Hipótesis referidas a la *corrección Gramatical*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran su habilidad comprender y elaborar enunciados con mayor *corrección gramatical* (entendida el control de estructuras básicas, como el uso del presente, pasado y futuro y de algunas estructuras complejas como el subjuntivo) en mayor proporción que aquellos estudiantes que no usan las herramientas tecnológicas.

e) Hipótesis referidas al *vocabulario y las estrategias de comunicación*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del *vocabulario y las estrategias comunicativas* (entendidas como la capacidad para usar el léxico amplio y adecuado al tema; uso de circunloquios para cubrir vacíos de léxico, y de sinónimos para no repetir palabras; como deducción del significado del léxico desconocido) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

f) Hipótesis referidas a la *adecuación social y cultural*

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la adecuación a la *situación del discurso y al interlocutor* (entendida como el uso de expresiones idiomáticas y de cortesía, el uso de gestos y lenguaje corporal ajustadas al nivel de formalidad elegido, y ajuste entre registro lingüístico seleccionado y la capacidad del receptor) en mayor proporción que aquellos alumnos que no usan las herramientas tecnológicas.

Como señala el análisis realizado en el capítulo VIII (*vid.* Cap. VIII) y de acuerdo con los resultados obtenidos por los diferentes estudios estadísticos aplicados, como el contraste de puntuaciones medias y la prueba t de student para muestras independientes, se encontraron diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupo experimental y control en cada una de las variables dependientes, todas a favor del grupo experimental, todas ellas con significancia estadística, por lo que se confirman todas las hipótesis del investigador o hipótesis alternativas y se rechazan todas las hipótesis nulas.

Teniendo en cuentas los resultados obtenidos en el estudio estadístico intergrupos, en el que se comparan los rendimientos de los sujetos en los diversos aspectos de la competencia oral general en el pretest y el posttest del grupo experimental y el grupo control, se puede afirmar que:

Los alumnos (as) de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran su *comprensión oral, coherencia discursiva, pronunciación y fluidez, corrección gramatical, vocabulario y estrategias comunicativas y adecuación social y cultural* con diferencias estadísticamente significativas respecto de aquellos alumnos que no siguen este programa.

Dado el auge que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación está adquiriendo no solo en el ámbito nacional, sino estatal y muy particularmente en el local, es decir, en el condado escolar de Cherokee, que actualmente se encuentra implementando programas pilotos para el uso de recursos tecnológicos en el aula de clase como es el caso del programa piloto BYLD (*Bring your Learning Device*), los resultados obtenidos en esta investigación nos resultan particularmente significativos tanto para la validación de iniciativas como la anteriormente mencionada como para el desarrollo del programa de lenguas con sustentado en los avances tecnológicos.

2.3. Conclusiones referidas a las pruebas de seguimiento o postest-2

La hipótesis formulada era ésta:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* tienen un mejor desempeño en las pruebas orales convencionales que aquellos que no siguen el programa.

Al expresar esta hipótesis se quería comprobar que aplicando el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC* a un grupo de sujetos estos mejorarían de manera significativa no sólo en pruebas orales mediadas por la tecnología sino en pruebas orales convencionales después de haber terminado el programa.

De acuerdo con las comparaciones de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos experimental y control en la prueba de seguimiento o postest-2, las diferencias entre las puntuaciones se dan de la siguiente manera: (a) el grupo experimental obtiene una puntuación media mayor que el grupo control en las variables *Coherencia discursiva* y *Adecuación social y cultural*; (b) el grupo control obtiene una puntuación media mayor que el grupo experimental en las variables *Comprensión oral*, *Pronunciación y fluidez*, *Corrección gramatical* y *Vocabulario y estrategias comunicativas*. Sin embargo, según la prueba t de student, las diferencias halladas solo son estadísticamente significativas para la variable de *Adecuación social y cultural*, con lo que de manera general se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la nula, con lo que se puede afirmar que:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no tienen un mejor desempeño en las pruebas orales convencionales que aquellos que no siguen el programa.

Cabe resaltar que la prueba de seguimiento se llevó a cabo una semana después de finalizado el programa de intervención didáctica y se determinó que fuera el examen oral de final de curso, por lo que para su preparación los alumnos tanto del grupo experimental como del grupo control realizaron las mismas actividades de práctica algunas con recursos tecnológicos como Audacity y otras prácticas convencionales como conversaciones cara a cara.

Hecha la aclaración anterior, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, en los que no hay evidencia de una diferencia significativa en relación con el progreso observado en el grupo experimental con respecto al de control después de terminado el programa de intervención, podríamos inferir que fue el uso de las herramientas tecnológicas lo que tuvo un mayor impacto en el desempeño oral de los sujetos del grupo experimental en el postest frente a los del grupo control que no las usaron durante el tiempo que duró la implementación del programa.

3. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intragrupo

3.1. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al postest-1

La hipótesis general para la competencia discursiva oral para el estudio intragrupo del grupo experimental de esta investigación quedó formulada de la siguiente manera:

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen *el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran la *competencia discursiva oral* después de la implementación del programa de intervención.

Al formular esta hipótesis se pretendía comprobar que con la aplicación del *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* a un grupo de sujetos, estos mejorarían de manera significativa su competencia discursiva oral después de haber participado en el desarrollo del mismo.

Los datos estadísticos obtenidos y analizados en el capítulo IX confirman esta hipótesis, rechazando por tanto, la hipótesis nula, porque como se evidencia en la tabla 1 y en los gráficos 1 al 8, las puntuaciones medias finales obtenidas por el grupo experimental en el pretest (10.66786) y el postest (18.11786) presentan una diferencia = 7.45 a favor del postest. Pero además, como lo indica la prueba t de student para

muestras relacionadas (Tabla 3), el nivel de significación de esta diferencia = .000 es estadísticamente significativa, por lo que se confirma la hipótesis alternativa y se rechaza la nula.

De manera general se puede afirmar que la mejora del grupo experimental en la competencia discursiva oral es significativa estadísticamente, es decir, que el programa de intervención tuvo un impacto positivo en el desempeño oral de los estudiantes.

A la luz de los datos estadísticos obtenidos, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest son todas significativas estadísticamente, por lo tanto, se apunta a la confirmación de todas las hipótesis alternativas para cada una de las categorías de la competencia oral que quedaron formuladas de la siguiente forma:

a) Hipótesis referidas a la *comprensión oral*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *comprensión oral* después de la implementación del programa de intervención.

b) Hipótesis referidas a la *coherencia discursiva oral*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *coherencia discursiva oral* después de la implementación del programa de intervención.

c) Hipótesis referidas a la *pronunciación y fluidez*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *pronunciación y la fluidez* después de la implementación del programa de intervención.

d) Hipótesis referidas a la *corrección gramatical*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *corrección gramatical* después de la implementación del programa de intervención.

e) Hipótesis referidas al *vocabulario y las estrategias comunicativas*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en el uso del *vocabulario y las*

estrategias comunicativas después de la implementación del programa de intervención.

f) Hipótesis referidas a la *adecuación social y cultural*

Los alumnos de educación secundaria en el tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* mejoran en la *adecuación social y cultural* después de la implementación del programa de intervención.

3.2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas a la prueba de seguimiento (postest-2)

La hipótesis general respecto a la competencia discursiva oral era la siguiente:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* tienen un mejor desempeño en las pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

Al formular esta hipótesis se pretendía comprobar que al aplicar el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC a un grupo de sujetos, estos se desempeñarían mejor en pruebas orales con base en herramientas digitales como el Voicethread que en pruebas orales convencionales como la entrevista cara a cara. Esta hipótesis se generó a partir de las respuestas que dieron los sujetos del grupo experimental a la pregunta del cuestionario relacionada con su preferencia por el formato de pruebas orales, a la cual la mayoría respondió que preferían las pruebas basadas en TIC.

Los datos estadísticos obtenidos en nuestra investigación confirman la hipótesis, nula, rechazando, por lo tanto, la hipótesis alternativa por cuanto aunque se observa un desempeño más bajo de los sujetos en el postest-1 (18.11786) que en la prueba de seguimiento o postest-2 (19.14286), sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa por cuanto el nivel de significación es $= 0.055$. Sin embargo, la comprobación de hipótesis para cada una de las variables refleja otro comportamiento, así:

a) Para la hipótesis sobre *la comprensión oral*, se acepta la hipótesis alternativa que quedó expresada en su momento de la siguiente manera:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de*

la competencia oral basado en TIC demuestran un nivel de *comprensión oral* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

La mejora del grupo en este aspecto no solo se apunta, sino que es significativa estadísticamente. Pensamos que la causa es que usando el Voicethread, los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar las preguntas más de una vez antes de intentar darles respuesta, al contrario de lo que pasa en la entrevista cara a cara, en la que existen menos oportunidades de pedir al interlocutor que repita la pregunta.

b) Para la hipótesis sobre *coherencia discursiva oral*, se rechaza la hipótesis alternativa y se confirma la nula:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *coherencia discursiva oral* mayor en pruebas orales mediadas por TICs que en pruebas orales convencionales.

Aunque los datos estadísticos apuntan a la confirmación de esta hipótesis por cuanto la media obtenida por el grupo experimental en el postest (3.2714) es ligeramente más alta que la obtenida en la prueba de seguimiento o postest2 (3.1429), sin embargo esta diferencia no es significativa estadísticamente porque $p=.039$, sin que se logre la confirmación de tal hipótesis. Pensamos que la causa de esto se atribuye al hecho de que los alumnos tuvieron más tiempo de práctica después de la implementación del programa, a la vez que tuvieron la oportunidad de escuchar las grabaciones que hicieron en el postest1 y con el feedback dado por la profesora, mejorar su desempeño en la segunda prueba.

c) Para la hipótesis sobre la *pronunciación y la fluidez* se rechaza la hipótesis alternativa y se confirma la nula:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *pronunciación y fluidez* mayor en pruebas orales mediadas por TICs que en pruebas orales convencionales.

Los datos estadísticos presentados muestran que aunque existe una diferencia entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en el postest-1 (3.2714) y la prueba de seguimiento o postest-2 (3.2500) de 0.02 a favor del segundo, sin embargo esta diferencia no es significativa estadísticamente porque $p=.870$, por lo que no se logra la confirmación de tal hipótesis. Pensamos que la causa de esto se atribuye al hecho de que una semana de diferencia entre una prueba y otra no es tiempo

suficiente para apreciar un incremento sustantivo en una habilidad que, de acuerdo con la opinión de los sujetos en el cuestionario de percepción, es quizás una de las más difíciles de desarrollar. Sin embargo, comparativamente con los resultados entre el pretest y el posttest se evidencia una mejora sustancial en este ámbito.

d) Para la hipótesis sobre la *corrección gramatical* se rechaza la hipótesis alternativa y, por lo tanto, se confirma la hipótesis nula:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *corrección gramatical* mayor en pruebas orales mediadas por TICs que en pruebas orales convencionales.

Los datos estadísticos apuntan al rechazo de esta hipótesis por cuanto se observa que la puntuación media obtenida por el grupo experimental en el posttest-1 es menor (2.9143) que la obtenida en la prueba de seguimiento o posttest-2 (3.1429), y esta diferencia es significativa estadísticamente por cuanto $p = .044$. Esto puede encontrar explicación en el hecho de que los estudiantes tuvieron un poco más de tiempo de práctica de las formas gramaticales.

e) Para la hipótesis sobre el vocabulario y las estrategias comunicativas, se rechaza la hipótesis alternativa, y por lo tanto, se confirma la nula:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *vocabulario y estrategias comunicativas* mayor en pruebas orales mediadas por TIC que en pruebas orales convencionales.

Los datos estadísticos apuntan a confirmar la hipótesis alternativa por cuanto el grupo experimental obtuvo una puntuación media más alta en el posttest-1 (2.9929) que en la prueba de seguimiento o posttest-2 (2.8571), sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa, por lo cual se rechaza la hipótesis nula.

f) Para la hipótesis sobre la adecuación social y cultural, se rechaza la hipótesis alternativa, confirmándose entonces la hipótesis nula:

Los alumnos de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral basado en TIC* no demuestran un nivel de *adecuación social y cultural* mayor en pruebas orales mediadas por TICs que en pruebas orales convencionales.

Los datos estadísticos apuntan al rechazo de la hipótesis alternativa por cuanto el grupo experimental obtuvo una puntuación media más baja en el postest-1 (2.2679) que en la prueba de seguimiento o postest-2 (3.4643), cuya diferencia de acuerdo con el p valor arrojado por la prueba t de student =.000 es estadísticamente significativa, por lo que se confirma la hipótesis nula. Este fenómeno se presenta porque en una entrevista cara a cara la adecuación al discurso, a la situación y al interlocutor se hace más evidente y necesaria, y por lo tanto, la competencia del aprendiz en este ámbito es más fácil de medir que en una entrevista grabada.

Al expresar las hipótesis para cada una de las categorías de la competencia discursiva oral se quería comprobar que aplicando el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC a un grupo de sujetos estos se desempeñaban de manera significativamente mejor en pruebas orales basadas en TIC que en pruebas convencionales como la entrevista cara a cara. Después del análisis de comprobación de hipótesis realizado en el capítulo IX y que hemos presentado de manera sucinta, se puede afirmar que:

a) No hay evidencia de que haya alguna diferencia significativa en el desempeño de los estudiantes en pruebas con formato digital o convencional.

b) Solo la mejora que presentan los sujetos del grupo experimental en el desempeño en el postest en relación con la prueba de seguimiento con respecto a la *comprensión oral* es estadísticamente significativa.

4. Conclusiones sobre los resultados del rendimiento de los sujetos del grupo experimental

De acuerdo con las comparaciones de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest, se concluye lo siguiente:

a) Todos los sujetos presentan una mejora en su desempeño general en el postest con respecto al pretest.

b) El sujeto número 21 es el que muestra una mejora mayor, mientras el sujeto 7 es el que muestra una mejora menor con respecto al total de la muestra.

c) Todos los sujetos mejoran su desempeño en todas las categorías de la competencia discursiva oral, excepto en la categoría de *Adecuación social y cultural* en la que cuatro sujetos (n=4 sujetos; 14.29%) no muestran ninguna mejora.

5. Conclusiones sobre la variable interviniente **Sexo**

Existen diferencias en el desempeño en pruebas orales entre los alumnos y las alumnas de educación secundaria del tercer nivel de español como lengua extranjera que siguen el *programa de intervención didáctica par el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC*.

Al enunciar esta hipótesis se quería comprobar que existían diferencias en el dominio de la lengua oral en pruebas mediadas por TIC asociadas al sexo de los sujetos, pues está demostrada la diferencia en inteligencia verbal de ambos sexos desde la primera infancia a favor de las mujeres. De acuerdo con el análisis hecho en el capítulo IX los datos estadísticos obtenidos confirman esta hipótesis y cabe resaltar que esa diferencia en el desempeño entre los grupos mujer y varón es a favor del primero. En este caso quedarían algunas alternativas por explorar que nos acerquen a una explicación estadísticamente válida de esta diferencia en el desempeño.

6. Principales aportaciones del estudio

Tal y como planteamos en su momento, este estudio se desarrolló bajo el modelo de diseño cuasi-experimental por la falta de aleatorización en la selección de la muestra y por ser el diseño que más se utiliza en los estudios que buscan llevar a cabo intervenciones didácticas en estudiantes concretos y en aulas determinadas, como lo plantean Núñez y Romero López (2004:263).

El estudio experimental se ha realizado en un contexto escolar concreto de estudiantes de tercer nivel de la clase de español como lengua extranjera en una escuela secundaria, por lo que los resultados obtenidos habrán de entenderse desde la perspectiva de dicho contexto y periodo escolar de dichos sujetos, o como mucho en la perspectiva de contextos y edades semejantes siempre que sean iguales en las variables intervinientes que se han considerado para la muestra en cuestión.

A fin de no incurrir en errores científicos inaceptables, no se harán extrapolaciones de los resultados obtenidos en esta investigación a otros contextos, cursos y/o niveles educativos. Esta posibilidad queda abierta en términos de prospectiva investigadora a estudios de tipo experimental que incluyan muestras más grandes que tengan una mejor representación de la población estudiada y quizás un programa de intervención más amplio en términos temporales y más profundos en términos de evaluación de los contenidos.

Como se ha mencionado en reiteradas veces a lo largo de este estudio, la implementación del *programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral basado en TIC*, aumenta en alguna proporción la competencia oral de los aprendices con respecto a la comprensión oral, la coherencia discursiva oral, la pronunciación y la fluidez, la corrección gramatical, el uso de vocabulario y estrategias comunicativas y la adecuación social y cultural de los sujetos que han trabajado con dicho programa, respecto de otros sujetos del grupo control que, aunque también muestran mejora en las categorías anteriormente mencionadas, esta es en proporción menor. Esto avala de alguna manera el uso de las herramientas digitales frente a la postura reticente de algunos profesores de lengua que piensan que la mejor y/o única manera de enseñar lengua es a través de métodos de enseñanza tradicionales, aunque solo sea por su valor como elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por el hecho de que proporcionan más ocasiones de práctica y más autonomía a los estudiantes dentro y fuera del aula.

Por último, pensamos que saber algo sobre el sistema educativo de Estados Unidos y conocer el contexto de la Educación Secundaria, de la enseñanza del español en este país –en el que este es el segundo idioma más hablado– y de las condiciones de dotación y presencia de tecnología en los centros públicos puede ser otra aportación, aunque esta solo sirva para ayudar a situar en su lugar exacto la imagen un tanto idealizada del “extraordinario progreso” en todos los ámbitos de este país.

7. Implicaciones didácticas

El objetivo general de esta investigación era el de realizar un estudio exploratorio sobre los efectos del uso de la tecnología en la educación, y más específicamente de la integración de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que nos permitiera realizar unas propuestas conducentes a mejorar y hacer más efectivo el uso de los recursos tecnológicos que están al alcance de maestros y estudiantes.

El hecho de que las nuevas generaciones consideradas por Prensky (2001) como nativos digitales hayan nacido rodeadas de la tecnología y que para ellas el computador, el teléfono celular y el reproductor de MP3 se hayan convertido en extensiones de su cuerpo, implica una serie de retos para todos los responsables de su educación. La didáctica como disciplina tiene como objeto generar propuestas que respondan a las necesidades educativas de nuestros estudiantes y a las demandas que la nueva sociedad de la información y del conocimiento hace a quienes son parte de ésta. El mundo cambia constantemente y cada vez esos cambios son menos permanentes, lo

que nos obliga a que también nuestra práctica docente cambie y se transforme constantemente.

Como analizamos a lo largo de este trabajo, la tecnología es, sin lugar a dudas, un agente de cambio, hasta el punto de que la historia de la humanidad se construye en gran parte por el surgimiento de nuevas tecnologías que han ido transformando los modos de vida de las personas y de las sociedades. De ahí, la urgencia de incorporarla en los procesos educativos. Una buena manera de hacerlo es a través de una perspectiva didáctica que garantice un uso racional, organizado y crítico de los recursos tecnológicos a fin de hacer de los estudiantes no solo usuarios competentes de las herramientas sino además responsables críticos de las mismas. Si bien es cierto que existe una sobreabundancia de información digital, debemos formar individuos capaces de filtrar contenidos y de distinguir entre el contenido y el ruido, entre lo seguro y lo peligroso, entre lo significativo para su aprendizaje y lo que sólo genera distracción.

Con este trabajo de investigación esperamos humildemente abrir alguna posibilidad para que la didáctica de lenguas extranjeras se convierta en la puerta que permita la entrada de recursos y herramientas tecnológicas que hagan más efectiva la práctica docente y el aprendizaje de lenguas, la interacción y la tolerancia. Es importante considerar el uso de tal o cual herramienta tecnológica desde la perspectiva de un enfoque o método cuyo uso responda a los objetivos propuestos y a las actividades diseñadas. No se trata de acomodar el currículo a la tecnología, sino de buscar dentro de la variedad de recursos aquellos que faciliten la instrucción, favorezcan el aprendizaje y motiven a los estudiantes a la práctica, la creatividad y la colaboración. La mayoría de las herramientas analizadas en este trabajo no han sido creadas con una intención pedagógica, pero, como hemos mostrado, pueden ser adoptadas y adaptadas para que sirvan a los propósitos de la educación y a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

De la misma manera que constantemente evaluamos el aprendizaje de los estudiantes, necesitamos someter a un serio proceso de evaluación la efectividad de los recursos utilizados. La tecnología en sí misma no garantiza el aprendizaje, sino el uso adecuado y ajustado a las circunstancias particulares de quienes la usan. El excesivo entusiasmo o la actitud apática o renuente por la tecnología pueden en un momento dado desvirtuar el potencial y los riesgos que conllevan. Solo una educación tecnológica de maestros y estudiantes puede minimizar estos riesgos y aprovechar al máximo el potencial.

Es necesario que los maestros a través de la labor en el aula, de la realización de proyectos colaborativos y de trabajos de investigación ofrezcamos datos sobre el impacto que la tecnología tiene en la vida y en el aprendizaje de nuestros estudiantes para generar una conciencia de inversión por parte de los administradores educativos, a fin de

conseguir la capacitación y los recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad. Por fortuna, con la apertura de las instituciones educativas a la tecnología y el surgimiento de una variedad de métodos que incluyen los experimentos formales, los métodos introspectivos, estudios etnográficos y de casos, programas de evaluación e investigaciones en la acción, se ha ido construyendo una conciencia clara de la importancia de incorporar los recursos tecnológicos en la práctica docente, aunque las limitaciones de acceso a los recursos, de soporte técnico y la falta de entrenamiento y formación de los maestros sigan condicionando en gran medida cualquier intento. No obstante, a través de este trabajo intentamos mostrar que existen recursos tecnológicos que no solo exigen poco conocimiento de la tecnología sino que, además, son de acceso gratuito, lo cual facilita su integración en el currículo de lenguas y minimiza las limitaciones anteriormente mencionadas. Por otro lado, cabe mencionar que el uso de las tecnologías no solo afecta al quehacer profesional del maestro sino que también modifica la manera en que este se relaciona con sus estudiantes, con los padres de familia, con la comunidad profesional y con su círculo familiar y personal.

Como queda constatado en este estudio empírico, el valor agregado que ofrecen las herramientas tecnológicas al aprendizaje de lenguas radica en la posibilidad de aumentar la práctica, de enriquecer las interacciones comunicativas, de favorecer la organización autónoma del trabajo y de mejorar las actitudes por su potencial motivador, lo que sin duda desemboca en la mejora de la competencia comunicativa del aprendiz. Por otra parte, las aplicaciones de la *Web 2.0* fomentan dos acciones significativas para el estudiante: generar contenidos y compartirlos con sus pares. Esto hace que la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje sea más activa y su compromiso con el aprendizaje de otros sea más directo.

8. Limitaciones de la investigación

A lo largo del desarrollo de este estudio se fueron presentando dificultades que en su momento actuaron como limitantes del proceso y que clasificaremos según su naturaleza de la siguiente manera.

a) Limitaciones contextuales: El hecho de que la implementación y evaluación del programa de intervención didáctica se haya hecho en el segundo semestre del año escolar, y más específicamente en el último trimestre, tuvo implicaciones de tipo operativo que de alguna manera pudieron haber afectado la validez interna del estudio. Este periodo escolar coincidió con una serie de actividades de tipo académico y no académico que redujeron los periodos de clase, y en algunas ocasiones menguaron la

asistencia de los estudiantes, debido a que es en este periodo escolar cuando la mayor parte de los estudiantes deben tomar los exámenes de desempeño estatales, de finales de curso, de crédito para la universidad (*Advanced placement*), entre otros. Por otra parte, los estudiantes de último año deben asistir a una serie de reuniones de clase y a prácticas para la ceremonia de graduación, como parte de algunos eventos previos a esta.

b) Limitaciones tecnológicas. Cuando se trabaja con la tecnología, especialmente en instituciones educativas, se afronta permanentemente el reto que imponen los fallos de hardware y software, los problemas de conexión al servidor de la institución, la disponibilidad de ordenadores u otros dispositivos tecnológicos, sumado a la habilidad en el manejo de las herramientas por parte de los estudiantes y a la poca disponibilidad de apoyo técnico. Todas estas limitaciones surgieron durante la implementación del programa, dificultando el proceso y obligando a cambios en la agenda inicialmente elaborada.

c) Limitaciones derivadas del objeto mismo de la investigación. Este punto hace referencia concretamente a las limitaciones y los retos que impone el trabajo didáctico de lengua oral, mas cuando se intenta modificar esta competencia en un periodo relativamente corto de tiempo, como en este caso, cinco semanas de clase equivalentes a aproximadamente 5 horas por semana, es decir en un total de 25 horas, lo cual implica en consecuencia una gran dificultad con la evaluación del progreso de los estudiantes, por cuanto este se da en pequeñas proporciones, a veces casi imperceptibles y, por lo tanto, difíciles de medir y cuantificar. Por otra parte, como señalan Núñez y Romero (*ibíd.*, 263), si se trata de evaluar la oralidad, la dificultad se multiplica a causa de la injerencia de factores afectivos y de lo difícil que resulta hacer una corrección eficaz tanto en prácticas mediadas por TIC como en prácticas orales convencionales sin interrumpir el discurso.

d) Limitaciones con la metodología utilizada. Estas limitaciones tienen que ver con el tipo de diseño cuasi-experimental seleccionado para este estudio, el cual, si bien permite mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación del método científico aplicado con rigor, limita los resultados al contexto en el cual se ha realizado la investigación evitando las generalizaciones de los hallazgos obtenidos. Por otra parte, al respecto hay que mencionar la poca experiencia investigativa de la investigadora, experiencia esta que en gran medida, y tras la elaboración de la tesis, se fue construyendo a lo largo de la realización de este estudio.

Debido a la abrumadora explosión de herramientas tecnológicas y al surgimiento permanente de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, muchas de las que hoy están a la vanguardia en algunos sectores de la industria y de la educación, como las tecnologías móviles, la nanotecnología, la robótica, los videojuegos y la

realidad virtual (ej. *Second Life*) no fueron incluidas en este trabajo, aunque su integración en las aulas de clase ya sea un hecho. Por otra parte, tampoco se incluyeron recursos y aplicaciones como los sistemas de gestión de contenidos y los sistemas de gestión del aprendizaje en el abordaje didáctico de las herramientas que, sin duda, se convierten en caldo de cultivo para futuros trabajos empíricos.

9. Prospectiva investigadora

Dado que el estudio de lenguas extranjeras es una de las asignaturas electivas preferida por la mayoría de los estudiantes de secundaria y, en particular, el estudio del español, y que un gran número de instituciones de enseñanza superior exigen como requisito de ingreso por lo menos dos años consecutivos de estudio de una lengua extranjera, sumado esto a la creciente demanda y popularización del aprendizaje de lenguas mediado por ordenador, el programa de intervención didáctica que se ha elaborado para esta investigación puede servir como modelo de integración de herramientas tecnológicas en el aula de ELE por una parte, o como un punto de partida para llevar a cabo programas similares que incorporen a la didáctica de lenguas nuevas aportaciones tanto del trabajo sobre la lengua oral como de la explotación de recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Asimismo, se podrían desarrollar estudios semejantes que incorporen otras tecnologías emergentes para el desarrollo de habilidades específicas de la competencia comunicativa, ya sean orales o escritas, entre las cuales se encuentren, por ejemplo, las aplicaciones móviles, es decir, aquellas que tienen como base dispositivos móviles inteligentes como los teléfonos y las tabletas entre otras, o el impacto de herramientas de la Web 2.0, tales como las redes sociales, entendidas como comunidades de lengua y cultura en el desarrollo de la competencia discursiva oral.

De igual manera, se podrían llevar a cabo investigaciones sobre el uso puntual de herramientas digitales para el aumento de la comprensión oral, la adquisición de vocabulario, el mejoramiento de la pronunciación y la corrección gramatical, entre otras habilidades lingüísticas.

Cabría también la posibilidad de llevar a cabo estudios que validen la educación de lenguas a distancia y genere acciones efectivas y procesos pedagógicos exitosos por cuanto es ya una demanda del mercado educativo y una forma de expandir las posibilidades y los alcances de estos programas, especialmente en momentos de crisis económica en los que la educación es, por lo general, uno de los sectores más afectados.

Con los ya imparables avances tecnológicos han de surgir también investigaciones y prácticas pedagógicas que pongan la educación a la par de esos avances y realmente preparen al aprendiz para que enfrente los retos que le impone una sociedad altamente tecnológica. Como expresa Thorne (2005), existe una preocupación en la educación en lenguas en los Estados Unidos por la tecnología, lo que se evidencia en numerosas publicaciones de investigación educativa y de pedagogía relacionadas con este elemento, así como en una explosión en la oferta de conferencias, simposios y la reciente inclusión de materias de tecnología en los programas universitarios de lenguas extranjeras y lingüística aplicada. Con esto se refuerza el interés que la tecnología ha despertado en el ámbito académico y científico.

En concreto, nuestro trabajo puede ser ampliado y profundizado a la luz de investigaciones dentro de las cuales proponemos los siguientes:

- a) Trabajos de investigación conducentes a probar la eficacia de un recurso para el desarrollo de habilidades y competencias específicas. Por ejemplo, el uso de ciertas aplicaciones móviles para la adquisición de vocabulario.
- b) También se pueden llevar a cabo trabajos investigativos sobre la eficacia de la tecnología en la implementación de un enfoque o método particular para la enseñanza de lenguas o en el diseño de actividades que fomenten la comunicación, la colaboración y las relaciones interculturales. Se podría pensar, por ejemplo, en el impacto del uso de redes sociales como Facebook, Twitter, Google+, entre otros, en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- c) Trabajos de investigación cuyo objetivo sea el de desarrollar modelos de intervención didáctica a partir del uso de herramientas tecnológicas.
- d) Trabajos de investigación de tipo comparativo en los que se analicen ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología (*e-learning*, *m-learning*) frente a ambientes de aprendizaje tradicionales, para esclarecer las ideas sobre el verdadero impacto de estas en los procesos de aprendizaje de lenguas.
- e) Trabajos inspirados por otras líneas de investigación como la que propone Thorne (2006) sobre la mediación de Internet en la educación intercultural en lenguas extranjeras en las que, entre otras conclusiones, resalta que el foco central de estas investigaciones no debe ser el recurso en sí mismo sino las experiencias de interacción comunicativa y la perspectiva intercultural inherentes al aprendizaje de lenguas extranjeras.
- f) Estudios destinados a buscar las implicaciones didácticas que tienen otras tecnologías que no han sido abordadas en esta investigación, tales como las tecnologías móviles, la realidad virtual y los videojuegos, entre otras.

La integración de la tecnología en el aula de LE es un campo de investigación apenas en desarrollo y que merece ser clarificado a la luz de evidencias tanto cualitativas como cuantitativas, particularmente en lo que respecta a su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia cultural. Solo la generación de estudios serios al respecto puede desmontar mitos y permitir acercarnos a la realidad de lo que significa esta integración en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE.

En lo personal, este trabajo de investigación ha sido una oportunidad para la reflexión y el análisis de las posibilidades pedagógicas de una serie de recursos y herramientas con un interesante potencial para generar interacciones comunicativas que beneficien el desarrollo de la lengua oral de los alumnos de español como lengua extranjera y cuyo conocimiento no hubiera sido posible obtener de otra manera. Si bien a través de la práctica ganamos una experiencia profesional valiosísima, la investigación nos proporciona nuevas formas de ver, de pensar, de hacer y rehacer la práctica y de incorporar en ella nuevos elementos de modo sistemático y crítico.

De esta manera, este estudio queda abierto a ser leído, sometido a juicio crítico de los lectores y a ser complementado con trabajos en el aula e investigaciones que lo enriquezcan, al tiempo que ayuden a mejorar el campo de la Didáctica de las Lenguas en general y, aclaren el panorama un tanto difuso aún de la integración de la tecnología en el desarrollo de la competencia discursiva oral.

Referencias bibliográficas

Núñez Delgado, M.^a P.; López Romero, A. (2003): *Investigación didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Prensky, M (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". En *On the Horizon*, NCB University Press, 9 (5). También disponible en:<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Thorne, S. (2005): "Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression and Language Education" En *CALICO Journal*, 22: 371-397.

BIBLIOGRAFÍA

A

- Abascal, D., Beneito, J., y Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar: una propuesta para la expresión oral en Educación Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Abascal, M. D. (1993). "La lengua oral en la enseñanza secundaria". En C. Lomas, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (159-179). Barcelona: Paidós.
- Abascal, M. D. (2002). *La teoría de la oralidad*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Abrams, Z. I. (2003). "The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German". En *Modern Language Journal*, 2(87): 157-167.
- Acosta, M. C. (2004): *Tecnología y nuevas tecnologías de comunicación. Reflexiones desde una perspectiva histórica*. Ponencia presentada en el primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia. Mendoza, Argentina. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/92_03_Acosta.pdf.

- ACTFL, A. C. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Disponible en: http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
- ACTFL, A. C. (1988). Oral Proficiency Interview (OPI). Disponible en *Language Testing International* <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi>
- ACTFL, A. C. (1998). *ACTFL Performance Guidelines for k-12 Learners*. Alexandria, VA:
- ACTFL (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Disponible en: http://www.actfl.org/files/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- Algarra, M. M. (2009). "La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación". En *Análisi*, 38: 151-172.
- Alonso Belmonte, I. (2004). "La subcompetencia discursiva". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (edirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (553-572). Madrid: SGEL.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2003). *ACTFL Integrated Performance Assessment*. Alexandria, VA.: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (1983-1985). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Nueva York: ACTFL Materials Center.
- Andersen, R. (1979). "Expanding Schumann's Pidginisation Hypothesis". En *Language Learning*, 29: 105-109.
- Arnáiz Castro, P.; Peñate, M. (2004). "El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones". En *Porta Linguarum*, 1: 37-58.
- Ausbel, D.; Robinson, F. (1969). *School of Learning. An introduction to educational psychology*. Holt, Rinehart and Winston .
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

B

- Bachman, L.; Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bangs, P., y Cantos, P. (2004). "What can computer assisted language learning contribute to foreign language pedagogy?" En *International Journal of English Studies*, 4(1): 221-239.
- Baralo, M. (2004a). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2004b). "La Interlengua del hablante no nativo". En J. Sánchez Lobat e I. Santos Gargallo (eds), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (369-389). Madrid: SGEL.
- Bates, E.; MacWhinney, B. (1982). "Functionalist approaches to grammar". En E. G. Wanner, *Language Acquisition: the State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bax, S. (2003). "CALL- Past, present and future". En *System*, 31(1): 13-28.
- Beaudoin, M. (2006). "A principle-based approach to teaching grammar on the web". En *ReCALL*, 16(2): 462-474.
- Beauvois, M. H. (1997). "Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing". En M. D. Bush: *Technology-Enhanced Language Learning*. Illinois: National Textbook Company.
- Beauvois, M. H. (1997). "Write to speak: The effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students". En J. M. (Ed.): *New ways of learning and teaching: Issues in language program direction* (93-115). Boston: Heinle & Heinle.
- Beckett, G. (2002). "Teacher and student evaluations of project-based instruction". En *TESL Canada Journal*, 19: 52-66.
- Beckett, G. (2006). "Project-Based Second and Foreign Language Education". Theory, Research and Practice". En G. Beckett, y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education. Past, Present and Future*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Beckett, G. y Slater, T. (2005). "The project framework: A tool for language and content integration". En *English Language Teaching Journal*, 59: 108-116.
- Beetham, H., y Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*. New York: Routledge.
- Belz, J. A. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". En *Language Learning & Technology*, 6(1): 60-81.

- Bialystok, E. (1978). "A Theoretical Model of Second Language Learning". En *Language Learning*, 28: 69-84.
- Bialystok, E. y Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bickel, J. (1982). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio.
- Blake, R. (2000). "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage". En *Language Learning & Technology*, 4(1): 120-136.
- Blake, R. y Delforge, A. (2005) "Language learning at a distance: Spanish without walls". En *Selected papers from the 2004 NFLRC symposium: Distance education, distributed learning and language instruction*. Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44>
- Blake, R. (2007). "New trends in using technology in the language curriculum". En *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 76-97.
- Blake, R. (2008). *Brave New Digital Classroom Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Blanco Rodríguez, M. J. (2002). "El Chat: La conversación escrita". En *Estudios de Lingüística*, 16: 3-86.
- Boettcher, J. V. (2007). *Ten Core Principles for Designing Effective Learning Environments: Insights from Brain Research and Pedagogical Theory*. Disponible en: www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=54.
- Bordón Martínez, T. (2004). "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (983-995). Madrid: SGEL.
- Botrel, J.-F. (2006-2007). *El hispanismo hoy y su trascendencia internacional*. Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.
- Bransford, J.D., A. L. Brown, y R.R. Cocking, eds. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. (206-230). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bransford, J., Barron, B., Pea, R., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P., et al. (ed.), "Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning" (19-34). En S. K. (ed), *Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Breen, M. (1984). "Process Syllabuses for the Language Classroom". En C. Brumfit, *General English Syllabus Design* (47-60). Oxford: Pergamon Press.

- Brennan, L y Jonson, E (2004): *Social, ethical and Policy Implications of Information Technology*. Mercer University. Hershey: Information Science Publishing.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge: U.P.
- Bush, M. D. y Terry, R. M. (1997): *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company & American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Bush, L. (2009). "Viva Voicethread: Integrating a Web 2.0 tool in the additional language classroom". En *Proceeding of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Chesapeake, (3247-3250). VA: AACE.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: UP.

C

- Cabero, J. (1998): "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas". En Lorenzo, M. y otros (coords), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, (197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital". En J.Soto y Rodriguez, F.J. *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital* (23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Cahill, D., y Catanzaro, D. (1997) "Teaching first-year Spanish on-line". En *Calico Journal* 14 (2): 97-114.
- Calsamiglia, H. (1991). "El estudio del discurso oral". En *Signos*, 2: 41-48.
- Calsamiglia, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita". En C. Lomas; A. Osoro (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candlin, C. (1990). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 33-53.

- Cantero, F. (1998). "Conceptos clave en lengua oral". En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (47-76). Barcelona: Horsori.
- CARLA (n.d.). *Center for Advanced Research in Foreign Language Acquisition (CARLA)*. Disponible en: <http://www.carla.umn.edu/assessment/VIB/index.html>
- Carr, W., y Kemis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Philadelphia: Palmer Press.
- Casales, F. (2006). "Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica". En *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 33: 1-9.
- Cassany, D. (1999). "Los procesos de escritura en el aula de ELE", *Carabela*, 46, 5-22.
- Cassany, D. (2000): "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2: 1-11.
- Cassany, D. (2010) *La importancia de enseñar y aprender lengua y literatura*. Ecuador: Ministerio de Educación Ecuador.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castañeda, M.; Cabrera, A.; Navarro, Y. y Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS*. Porto Alegre (Brasil): Editora Universitária da PUCRS. También disponible en <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>
- Castells, M (et al.). (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial
- Castells, M. (1996), *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, MA; Oxford, UK.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Turrell, S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". En *Issues in Applied Linguistics* ,6: 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (449-465). Madrid: SGEL.
- Center for Applied Linguistics (CAL). *Foreign Language Teaching in U.S.Schools. Results of a National Survey*. Disponible en <http://www.cal.org/projects/executive-summary-08-09-10.pdf>
- Center for Applied Linguistics (CAL).(Ed.). Testing/Assessment. Disponible en <http://www.cal.org/topics/ta/oralassess.html>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*.Cambridge, New York: Cambridge U.P.

- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of ICT (Language Learning and Teaching, 7)*. John Benjamins Publishing Co.
- Chen, J., y Yildiz, M. (2010). "Preparing English Language Learners for Academic Success in the 21st Century: Teaching Multiple Literacies". En *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*. (3152-3155). Chesapeake, VA: AACE.
- Chinnery, G. M. (2006). "Going to the MALL: Mobile assisted language learning". En *Language Learning & Technology*, 10(1), 9–16. Disponible en: <http://ilt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf>
- Chomsky, N. (1959). *Review of Verbal Behavior* by B.F. Skinner. En *Language*, 35:26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. London: Mouton.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chun, H. (2003). "The Viability of Computer Mediated Communication in the Korean Secondary EFL Classroom". En *Asian EFL Journal*, 5(1).
- Clahsen, H., Meisel, J. y Pienemann, M. (1983). *Deutschals Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr: Tübingen.
- Cobo-Romani, C. y Pardo-Kulinski, H. (2007): *Planeta Web 2.0 Inteligencia colectiva o Medios Fast Food*. Barcelona/México DF: Grupo de Recerca d'interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989/90). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Cole, A. (1996): *Cultural psychology*. Cambridge, MA: the Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J. S. y Holum, A. (1991). "Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible". En *American Educator*, 1-18. Disponible en http://elc.fhda.edu/transform/resources/collins_brown_holum_1991.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para la lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Corno, L. y Rohrkemper, M. (1985). "The intrinsic motivation to learn in classrooms". En C. Ames & R Ames (Eds.), *Research on motivation: (2)*: 53-90. New York: Academic Press.
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Craig, R. (1999). "Communication Theory as a Field". En *Communication Theory*, 9 (2): 119-161.
- Cummins, J. (1998). "E-Lective language learning: Design of a computer-assisted text-based ESL/EFL learning system". En *TESOL Journal*, 6: 18-21.

D

- Damasio, A. (1999) *The Feeling of What Happens: Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London: Heinemann
- Darhower, M. (2000). *synchronous computer-mediated communication in the intermediate foreign language class: A sociocultural case study Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Pittsburg: ERIC Document Reproduction Service No. ED 447698
- Davies, N. (1982). "Training fluency: an essential factor in language acquisition and use". En *RELC Journal*, 13: 1-13.
- De Beaugrande, R. (1980). *Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Londres: Longman.
- Dede, Chris (2000): "Rethinking how to invest in technology". En *The Jossey-Bass Reader on Technology and learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Del Olmo Pintado, M. (2004). "Aportaciones de la etnografía de la Comunicación". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (edirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (165-178). Madrid: SGEL.
- Dendaluce, I. (1994). "Diseños cuasiexperimentales". En V. G. (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

- Doukidis, G., Mylonopoulos, N. y Pouloudi, N. (2004): *Social and Economic Transformation in the Digital Era*. Hershey Idea Group Publishing.
- Ducate, L. (2006). *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*. San Marcos, TX: CALICO.
- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Duverger, J. (1995). "L'enseignement bilingue, Repères et enjeux". En *Revue Internationale d'éducation*, 7.

E

- EDUCASE. (n.d.): *7 things you should know about Podcasting*. Disponible en: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7003.pdf>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *Implicit and Explicit Learning Languages*. London: Academic Press.
- Escandell Vidal, M. (2004). "Aportaciones de la pragmática". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (179-197)*. Madrid: SGEL.
- Escudero, J.M. (1995): "La integración de las Nuevas Tecnologías en el currículum y en el sistema escolar". En Rodríguez Diéguez, J. L. y C. Sáenz Barrio (coords.), *Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Marfil Alcoy.
- Escudero, J.M. (2001): "La educación y la sociedad de la información. Cuestiones de contexto y bases para un dialogo necesario". En F. Blázquez (Coord), *Educación y Sociedad de la Información*. Badajoz.
- Estaire, S. y Zanon, J. (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90.
- Evans, M. (2009). *Foreign Language Learning with Digital Technology*. London: Continuum.

Eyring, J. (2001). "Experiential and negotiated language learning". En M.Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (333-344). Boston: Heinle & Heinle.

F

Fainholc, B. (2006): "Tecnología educativa en Crisis". En *Quaderns Digitals*. Disponible en:<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.

Falsgraf, Carl. (2007). *Foreign language Units for All Proficiency Levels*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).

Fernández, F. M. (2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (edirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (293-325) Madrid: SGEL.

Fillmore, C. (1979). "On Fluency". En C. F. (ed.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 85-101.

Finocchiaro, M. (1958). *Teaching English as a Second Language*. New York: Harper & Row.

Fotos, S. y Browne, C. (2004). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Fryer, W. A. (n.d.). "Classroom audio podcasting". En *Tools for the Teks: Integrating Technology in the Classroom*: Disponible en:
http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html

Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Bases Metodológicas. Módulo I. *Formación de profesores de español como lengua extranjera*. Barcelona, España: Fundacion Universitaria Iberoamericana.

FUNIBER, F. U. (n.d.). Formación universitaria. Módulo IV. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Fyer, L. y Carpenter, R. (2006). "Bots and Language Learning Tools". En *Language Learning and Technology*, 10(3): 8-14.

G

- GaDOE, Georgia Department of Education (n.d.). *Spanish Thematic Units*. Disponible en: <https://www.georgiastandards.org/Frameworks/pages/BrowseFrameworks/MLL-Spanish.aspx>
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Gahala, E. et al. (2004) *En Español 3*. Evanston, IL: McDougal Littell.
- Gahala, E. et al. (2004b). *En Español 2*. Evanston, IL: McDougal Littell.
- García, C. (1987). "Enfoques didácticos sobre la lengua hablada". En Barrientos C, C. García e I. Martínez, *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16*. Madrid: Narcea.
- Gardner, D. (1995). "Student produced video documentary provides a real lesson for using the target language". En *Language Learning Journal* (12), 54-56.
- Gardner, R. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Garner, H. (2000): "Can technology exploit our many ways of knowing?" En David Gordon (ed.): *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn*. (32-35). Cambridge: Harvard Education Letter:
- Garrán Antolínez, M. (1999). "Desarrollo de la lengua oral en el aula: Una visión pragmática". En *Lenguaje y Textos*, 13: 107-120.
- Gelabert, M., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco.
- George D, y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Giles, H. (1982). "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition". En *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3: 17-40.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). "La comprensión auditiva". En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (899-913). Madrid: SGEL.
- Gingras, R. (1978). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Gómez Molina, J. R. (2004). "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*.

- Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (491-510). Madrid: SGEL.
- Gonzalez Lloret, M. (2003). "Designing Task-Based Call To Promote Interaction: En Busca de Esmeraldas". En *Language Learning & Technology*, 7(1): 86-104.
- Grice, P. (1975). "Lógica y conversación". En L. Valdés, *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- Guillén Díaz, C. (2004): "Los contenidos culturales". En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (835-851). Madrid: SGEL.
- Gumperz, J.; Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Guo, Y. (2006). "Project-Based English as a Foreign Language Education in China: Perspectives and Issues". En G. Beckett, & P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education* (143-155). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Guth, S (2009) "Personal Learning Environments for Language Learning". En M. Thomas (ed.). *Hanbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (451-471). Hershey: IGI-Global.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). "La subcompetencia pragmática". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (533-551). Madrid: SGEL.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2009). "La enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en educación media". En M. E. Rodríguez Luna, *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (35-52). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, S. (2002). "La subcompetencia pragmática". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (533-551). Madrid: SGEL.

H

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Halliday, M. A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres: E. Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

- Hampel, R. y Baber, E. (2003). "Using internet-based audio-graphic and video conferencing for language teaching and learning". En U. Felix, *Language Learning Online: Towards Best Practice*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B.V.
- Hampel, R. y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. En *Language Learning & Technology*, 8(1): 66-82.
- Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hegège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Jacob.
- Higueras García, M. (2004). "Internet en la enseñanza del español". En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (1061-1085)*. Madrid: SGEL.
- Ho, R. (2003). "Project approach: teaching ". *ERIC Document Reproduction Service*.
- Hoppe, H. U. (2007). *Educational information technologies and collaborative learning. The Role of technology in CSCL*, 1–9. Springer.
- Howard, Gardner. (2000): "Can Technology Exploit Our Many Ways of Knowing?" En David Gordon (eds.), *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn* (32-35). Cambridge: Harvard Education Letter.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". En J. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics*. (269-285). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

I

- Iglesias Xamani, M. (2007). "Sobre la competencia oral". En *Phonica*, 3: 47-76.
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2007): *Foreign Language Units for All Proficiency Levels*. (C. Falsgraf, Ed.) Oregon: ISTE.
- ISTE(International Society for Technology in Education) (2008). *NETS.S for Teachers*. Disponible en: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/nets-for-teachers2008.aspx>

J

- Jaimes Carvajal, G. (2005). "Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita". En *Revista Enunciación*, 15-21.

- Jiménez Jiménez, J. C. (2006-2007). “¿Cuánto vale el español?” Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervante. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_05.pdf
- Johnson, D. M. (1995). “Classroom-Oriented Research in Second-Language Learning”. En A. Omaggio Hadley, *Research in Language Learning. Principles, Processes, and Prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1-23.
- Jonassen, D., Kyle, P. y B. Wilson. (1999) *Learning with Technology. A Constructivist Perspective*. New Jersey: Prentice Haller *Prospects* (1-23). Chicago: National Textbook Company.
- Jones-Kavalier, B., y Flannigan, S. (2006). *Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century*. Disponible en: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazine/Volum/ConnectingtheDigitalDotsLitera/157395>

K

- Kawamoto, K. (2003): *Media and Society in the Digital Age*. Boston, Pearson Education.
- Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Kenny, B. (1993). “Investigative Research: How it changes learner status”. En *TESOL Quarterly*, 27: 217-231.
- Kern, R. (1995): “Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production”. En *The Modern Language Journal*, 79: 457-476.
- Kern, R. y Warschauer, M. (2000). “Theory and practice of network-based language teaching”. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. (1-19). New York: Cambridge University Press.
- Kern, R. (2006). “Perspectives on technology in learning and teaching languages”. *TESOL Quarterly*, 1(40): 183-210.
- Kleiman, G. (2000): “Myths and Realities about Technology in k-12 schools”. En David Gordon (eds.), *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn*, (7-15). Cambridge: Harvard Education Letter.
- Kobayashi, M. (2006). “Second language socialization through an oral project presentation”. En G. Beckett y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education. Present, Past and Future*. (71-93). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Koory, M. A. (2003). Difference in learning outcomes for online and F2F versions of "An Introduction to Shakespeare". *Journal of Asynchronous Learning Network*, 7.
- Kramersch, C. y Andersen, R.W. (1999). "Teaching text and context through multimedia". En *Language Learning & Technology*, 2(2): 31-42.
- Kramersch, C., A'Ness, F., y Lam, W. S. E. (2000). "Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy". En *Language Learning & Technology*, 4(2): 78-104.
- Kramersch, C. y Thorne, S. L. (2001). "Foreign language learning as global communicative practice". En D. Block & D. Cameron (Eds.). *Globalization and language teaching* (83-100). London: Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

L

- Lamendella, J. (1979). Neurolinguistics. En *Annual Review of Anthropology*, 39: 373-91.
- Lara, T. (2005): "Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista". Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/cuadernolmpresible.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Lee, L. (2004). Learners' Perspectives On Networked Collaborative Interaction With Native Speakers Of Spanish In The Us. En *Language Learning & Technology*, 8(1): 83-100.
- Lee, M. L. y Lee, I. (1999). *Project work: Practical guidelines*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- Levelt, J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Levis, J. y Levis, G. (2003). A project-based approach to teaching research writing to nonnative writers. En *IEEE Transactions on Professional Communication*, 46: 210-221.

- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Levy, M., y Kennedy, C. (2005). "Learning Italian via mobile SMS". En A. Kukulska-Hulme y J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor and Francis.
- Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liskin-Gasparro, J. (2007). "La evaluación de las destrezas orales: Perspectivas norteamericanas". En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) (19-38)*. España: Universidad de la Rioja.
- Littlewood, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Llisterri, J. (2003). "Lingüística y tecnologías del lenguaje". *Lynx. En Panorámica de Estudios*, 2:9-71.
- Llisterri, J. y Machuca, M. J. (eds). (2006). *Los sistemas de diálogo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Llobera, M. E. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas C., et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Barcelona: Trea.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (Vol. I)*. Bogotá: Magisterio.
- Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*.(Vol. II). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. et al. (1996). *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Lomas, Carlos et al. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- Long, M. (1983). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". En *Studies in Second Language Acquisition*, 5:177-193.
- López Morales, H. (2006-07). *El Futuro del Español*. Anuario del Instituto Cervantes. Disponible en:http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf
- Lord, G. (2008). "Podcasting Communities and Second Language Pronunciation". En *Foreign Language Annals*, 41: 364-379.
- Lorenzo Bergillos, F.J. (2004): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (305-328). Madrid: SGEL.
- Lugarini, E. (2006). "Hablar y escuchar: por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". En C. Lomas, *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se): la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas* (Vol. I). Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Luria, A.R. (1979). *The Making of the Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Cole, M., Cole, S. (eds.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

M

- Madrid, D. (1998). *Guía para la Investigación en el Aula de Idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Majó, J y Marqués, P. (2001) *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Wolters Kluwer educación.
- Mamakou, I. y Grigoriadou, M. (2008). "Project-Based Instruction for English in Higher Education". En R. Marriott y P. Torres, *The Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (467-490). IGI Global.
- Marcone, J. (1997). *La oralidad escrita: sobre la reivindicación y la re-inscripción del discurso oral*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Marcos-Marín, F. A. (2006-2007). *Español y lengua hispana en los Estados Unidos de América. Enciclopedia del español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_35.pdf
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Peris, E. (1999). "Libros de texto y tareas". En J. Zanón, *La enseñanza del español mediante tareas* (27-52). Madrid: Edinumen.
- Martin Peris, E., et al. (2008). *Diccionario de Términos Claves de ELE*. Madrid: SGEL.

- Martín, J.M. (2004) “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (261-286). Madrid: SGEL.
- Martin Peris, E. (2004): “La Subcompetencia lingüística o gramatical”. En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (467-485). Madrid: SGEL.
- Martínez Baztán, A. y Calderón Campos, M. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Martin-Peris, E. (2004). “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (467-489). Madrid: SGEL.
- Matte Bon, F. (2004). “Los contenidos funcionales y comunicativos”. En J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (811-834). Madrid: SGEL.
- Mayor Sánchez, J. (2004). “Las aportaciones de la psicolingüística” . En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (43-68). Madrid: SGEL.
- McKeeman, L. A. (2012). “Using VoiceThread to Engage Students and Enhance Language Learning”. En *The Language Educator*, 7: 54-56.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. En *Applied Linguistics*, 11: 113-128.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The extensions of Man*. McGraw Hill.
- Melero, P. (2004). “Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa”. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo, (edirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (689-714). Madrid: SGEL.

- Miller, E. (2000) "Technology is not just a tool". En D. Gordon: *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn*. Mass: Harvard Education Letter.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Molina, C. A. (2006-2007). *El valor de la lengua*.(Fecha última de consulta: 5-06-2010).
- Moll, L. (1990) "La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y aprendizaje*, 50-51: 247-254
- Moras, S. (2001). *Computer Assisted Language Learning (CALL) and the Internet*. Disponible en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/CALL.html>
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (edirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (287-304). Madrid: SGE.
- Motteram, G., y Sharma, P. (2009). "Blending Learning in a Web 2.0 World". En *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2): 83 – 96.
- Murillo Torrecilla, F. (2006). *Cuestionarios y Escalas de Actitudes*. Madrid: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf

N

- National Standards in Foreign Language Education Project (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- NetDay Speak Up (2005): "2005 National Highlights: Students and Teachers". Disponible en: http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/NetDay_2005_Highlights.pdf
- Níkleva, D. G. (2008). "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas". En *Didáctica, Lengua y Literatura*, 8: 211-227.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Núñez Delgado, M.^a. P. (2004). *La competencia discursiva oral y la interacción en el aula de EL2*. Ceuta, España: Universidad de Granada.

- Núñez Delgado, M.^a P.; Liébana, J.A. (2004): "Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información". En *Comunicar*, 22: 39-45.
- Núñez Delgado, M.^a P. y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez Delgado, M.^a P. (2003): *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M.^a P. (2001). *Comunicación y expresión oral: Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Nussbaum, L. (2005). *Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Graó.

O

- OECD (Organization for economic co-operation and Development) (2004): Disponible en: www.oecd.org
- Olesak, Rita; Riordan, Kathleen M. (2007): "Measuring What Matters. Performance Assessment and Technology". En I. S. Education, y C. Falsgraf (Ed.), *National Educational Technology Standards for Students. Foreign Language Units for All Proficiency Levels (27-39)*. Oregon: ISTE.
- Oller, J. (1979). *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. Harlow, Essex: Longman.
- Olsen, R. y S. Kagan. (1992): "About cooperative learning". En C. Kessler (ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New York: Prentice Hall.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: F.C.E.
- Orech, J. (2008): "Wikis Make Learning Wicked Fun". En *Educator's eZine*. Disponible en: <http://www.techlearning.com/story/showArticle.php?articleID=196605118>
- O'reilly, Tim (2005). *What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible en: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ortega Martín, J. y Madrid, D. (2009). "¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?" En *PortaLinguarum*, 12:183-204.
- Oseas, A. (2000): "An Invitation to Ask "What if..?". En David Gordon (eds.), *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn (3-6)*. Cambridge: Harvard Education Letter,

Ozdener, N., & Satar, H. (2008). "Computer-mediated communication in foreign language education: Use of target language and perception". En *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(2).

P

Padgett, G. (1994). "An experiential approach: Field trips, book publication, video production". En *TESOL Journal*, 3(3): 8-11.

Padilla, A. y Sung, H. (1999). *The Stanford Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix (FLOSEM): A Rating Scale for Assessing Communicative Proficiency*. Stanford: Stanford University.

Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., et al. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Papandreou, A. (1994). "An application of the projects approach to EFL". En *English Teaching Forum*, 3(32): 41-42.

Pardo Kuklinski, H., Brandt, J., y Puerta, J. P. (2008). "Mobile Web 2.0. A Theoretical Technical Framework and Developing Trends". En *iJiM International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2.

Payne, J. S., y Whitney, P. J. (2002). "Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development". En *CALICO Journal*, 20 (1): 7-32.

Payne, S. J., y Ross, B. M. (2005). "Synchronous CMC, Working Memory, and L2 Oral Proficiency Development". En *Language Learning and Technology*, 9(3): 35-54.

Peirce, C.S. (1998) *The Essential Peirce*. Volume 2. Eds. Peirce edition Project. Bloomington IN: Indiana University Press.

Perez, L. (2003). "Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous". En *CALICO Journal*, 21(1): 89-104.

Peters, K. (2007): "m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. International". En *Review of Research in Open and Distance Learning*, (8): 2. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/914>

Pew Internet & American Life Project. (2008): "Writing Technology and Teens". En *Pew Internet & American Life Project*. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/index.asp>

Piaget; J. e Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books

- Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1993). "Choosing and using communicative tasks for second language instruction". En Crookes, G. y S. Gass, *Tasks in a Pedagogical Context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Pinilla, R. (2004). "La estrategia de comunicación". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (435-446). Madrid: SGEL.
- Pinilla, R. (2004). "La expresión oral". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formacion de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (879-897). Madrid: SGEL.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, M (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". En *On the Horizon*, NCB University Press, 9: (5).
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. St. Paul, Minnesota: Paragon House.
- Project, T. N. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allan Press, Inc.
- Pufahl, I. y Rhodes, N. (2011). "Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools". En *Foreign Language Annals* (258-288).
- Pusack, J. y S. Otto. (1997). "Taking Control of Multimedia: En Bush, M. (ed.) *Technology-Enhanced Language Learning*. Illinois: National Textbook Company. (1-46).

Q

- Quesada Pacheco, A. (2005). "Web-based Learning (WBL): A challenge for foreign language teachers". En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2): 1-25.

R

- Ramírez Martínez, J. (2002). "La expresión oral". En *Contextos Educativos*, 5: 57-72.
- Reigeluth, C. (199). *Instructional-Design. Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. USA: Lawrence Erlbaum Assoc.

- Resnick, M. (2002). "Rethinking Learning in the Digital Era". En G. Kirkman, *In The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Oxford University Press.
- Reyzabal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Ribé, R., y Vidal, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. (1ª. Ed)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching. (2.ª ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.
- Richardson, W. (n.d.): *Weblogged*. En weblogged.wikispaces.com. Disponible en: <http://weblogged.wikispaces.com/>
- Río, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Language*. New York: Oxford University Press.
- Rodgers, J. C. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, M. (2006). "Teaching the 21st Century Learner". En *22nd Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 1-6. Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Rodríguez Luna, M. (1995). "Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?". En *Revista Lectura y Vida*, XVI(3).
- Rodríguez Luna, M. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez Sanchez, F. y Saenz Vaca, F. (2010). *El teléfono móvil producto estelar de la red universal digital*. Disponible en: <http://jungla.dit.upm.es/~jsr/EITelefonomovilproductoestelardelaRUDv2.2.pdf>
- Roed, J. (2003). "Language learner behaviour in a virtual environment". En *Computer Assisted Language Learning*, 16 (2-3): 155-172.
- Roger T. y Johnson, D. (1994) "An Overview of Cooperative Learning". En J. Thousand, A. Villa y A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*, Baltimore: Brookes Press.

- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/chapter2.cfm>
- Rose, D.; Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Longman.
- Ruipérez, G. (2004): "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)" En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (1045-1057). SGEL, Madrid.
- Rumelhart, D.E.; McClelland, J. y PDP Research group (eds.). (1986). "Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition". En *Psychological and Biological Models*, 2.

S

- Sancho, J. M. (1996): "Educación en la era de la información". En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 253. Barcelona.
- Savoie, J. y Hughes, A. (1994). "Problem-based learning as classroom solution". En *Educational Leadership*, 52(3): 54-57.
- Schmidt, R. (1992). "Fluency, Psychological mechanisms underlying second language". En *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 357-385.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New Jersey: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schumann, J. (1978). "The Acculturation Model for Second Language Acquisition". En R. C. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (27-50). Washington, D.C: Center for Applied Linguistics.
- Scott, L. (2003): "Some uses of blogs in education". En *edutechpost*. Disponible en: <http://www.edtechpost.ca/gems/matrix2.gif>
- Searle, J. (1969). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-31.

- Sharma, P y Barney, B. (2007) *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited
- Sharples, M. (2006) *Big Issues in Mobile Learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. Nottingham: University of Nottingham. Disponible en:
<http://www.londonmobilelearning.net/aigaion2/publications/show/522>
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold
- Soo, K. y Ngeow, Y. (1998) "Effective English as a Second Language (ESL) instruction with interactive multimedia: The MCALL project" .En *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 7(1): 71-89.
- Sotillo, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". En *Language Learning and Technology*, 4(1): 82-119.
- Spada, N. (1990). "Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language settings". En J. Richards, y D. Nunan, *Second Language Teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- Stenhouse, L. (1987). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heineman Educational Books Ltda.
- Stoller, F. (2006). "Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts". En Beckett, G. y P. Miller, *Project-Based Second and Foreign Language Education. Past, Present and Future* (19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Stoller, F. L. (1997). "Project work: A means to promote language and content". En *English Teaching Forum*, 35: 2-9.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell; Chicago: U of Chicago Press.
- Suso López, J. y Fernández Fraile, M. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de Lengua Extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada: Editorial Comares.
- Swaffar, J. (1998). "Networking language learning introduction". En J. S. Swaffar y K. Arens, *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom*, (1-15). Austin, TX: Labyrinth Publications.

T

- Tapscott, D. (2000): "The Digital Divide". En *The Jossey-Bass Reader on Technology and Learning*. Jossey-Bass, A Wiley Company, San Francisco.
- Tarone, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. En *Applied Linguistics*, 143-63.
- Tejada Molina, G. y Nieto García, J. (1996). "Oral Communication". En McLaren, N. y D. M. (eds). *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 209-328.
- Thomas, M. (. (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Thorne, S. (2003): "Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communications". En *Language Learning & Technology*, 7 (2): 38-67.
- Thorne, S. (2005): "Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression and Language Education". En *CALICO Journal*, 22: 371-397.
- Thorne, S. L. y Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. En *CALICO Journal*, 22(3): 371-397.
- Thorne, S. (2009) "Community', semiotic flows, and mediated contribution to activity". En *Language Teaching*, 42(1): 81-94.
- Tiffin, J. y Raghasingham, L. (1997): *En busca de la clase virtual. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós.
- Travis, P. y Fiona, J. (2009). "Improving learners' speaking skills with Podcasts". En M. Thomas, *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (313-330). Ipswich, MA: Information Science Reference.
- Tudini, V. (2003). "The role of on-line chatting in the development of competency in oral interaction". En C. K. (ed.), *Proceedings of I innovation in Italian Teaching Workshop (20-53)*. Brisbane, Australia: Griffith University.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. En *Language Learning & Technology*, 7(3):141-159.
- Tusón, A. (2006). *El arte de hablar en clase*. Disponible en:
http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=333&catid=52&Itemid=63

U

- U.S. Department of Education. (2010). *National Education Technology Plan*. En U.S Department of Education. Disponible en: <http://www.ed.gov/technology/netp-2010>
- UNESCO. (1993). *Políticas lingüísticas para el mundo del siglo 21*. Federación Mundial de Asociaciones de Idiomas Modernos (FIPLV).
- United Nations Development Programme, Annual Report 2005: "A Time for Bold Ambition. Together We can Cut Poverty in Half". Disponible en: <http://www.unmillenniumproject.org/>
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: UP.

V

- Valverde Mudarra, C. (2006). *Lengua y Lenguaje*. Disponible en: <http://www.mundoculturalhispano.com/spip.php?article3423>
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. New York: Longman.
- Vez Jeremías, J. M. (2004). "Aportaciones de la lingüística". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (edirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (127-144). Madrid: SGEL.
- Vilá, M., Ballesteros, C., Castellá, A., Cros, M., Grau, M. y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2008). *Diccionario de terminos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. (1999). "ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking. Revised 1999". En *Foreign Language Annals*, 33(1).
- VV.AA. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- VV.AA. (2006). "The Integrated Performance: Connecting Assessment to Instruction and Learning". En *Foreign Language Annals*, 39(3): 359-382.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development". En *Mind in Society*. (Trans. M. Cole) (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Thought and Language*. Mass.: MIT Press.

W

- Wang, H. (2004). "Correlation analysis of student visibility and performance in online learning". En *Journal of Asynchronous Learning Network*, 7.
- Wang, S. y N. Heffernan (2005) "Mobile 2.0 and Mobile Language Learning". En M. Thomas (Ed.) *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (472-490). Hershey, PA: IGI, Global.
- Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second. Language classroom . En *CALICO Journal*, 13(2-3): 7-26.
- Warschauer, M. (2002). "A developmental perspective on technology in language education". En *TESOL Quarterly*, 3(36): 453-475.
- Warschauer, M. (2007): "Technology and Writing". En C. D. (Eds.), *The International Handbook of English Language Teaching* (907-912). Norwell, MA: springer.
- Warschauer, M., Shetzer, H. y Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Alexandria: TESOL Publications.
- Weiner, N. (1948): *Cybernetics or control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge: The MIT press.
- Westreich, J. (2000): "High-Tech Kids: Trailblazers or Guinea Pigs?" En David Gordon (eds.) *The Digital Classroom. How Technology is changing the way we teach and learn* (19-31). Cambridge: Harvard Education Letter.
- White, R. (1988). *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). "Grammatical, situational and notional syllabuses". En Brumfit, C. y K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching* (82-90). Oxford: Oxford University Press.

Williams, B. (2007): *Educator's Podcast Guide*. Oregon: ISTE.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Wood, A. y Head, M. (2004). "Just what the doctor ordered": The application of problem based learning to EAP". En *English for Specific Purposes*, 23: 3-17.

Y

Yalden, J. (1987). *The Communicative Syllabus*. London: Prentice Hall.

Z

Zumthor, P. (1990). *Oral Poetry: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

SITOGRAFÍA

Sitios en Internet mencionados en la investigación en el capítulo V ***La integración de la tecnología y el desarrollo de la competencia oral en el aula de ELE.***

- Facebook: www.facebook.com
- Myspace: www.myspace.com
- 43things: www.43things.com
- Opcionweb: <http://www.opcionweb.com/?p=371>
- Language learning: <http://web20andlanguagelearning.wikidot.com/socialnetworking/>
- Voxswap: www.voxswap.com
- Livemocha: www.livemocha.com
- My happy Planet: <http://myhappyplanet.com/>
- italki: <http://www.italki.com>
- Soziety: <http://www.soziety.com/>
- Mixxer: <http://www.language-exchanges.org/>
- Xlingo: <http://www.xlingo.com/>
- Worldia: <http://www.worldia.com/>
- TT4You: <http://www.tt4you.com/>
- Talkconmigo: <http://www.talkconmigo.com>
- My Language Exchange: <http://www.mylanguageexchange.com/>

- NING: <http://www.ning.com/>
- <http://education.ning.com/>
- <http://edufire.ning.com/>
- <http://flgonline.ning.com/>
- INSOSHI: <http://portal.insoshi.com/>
- Bloglines: <http://www.bloglines.com/>

Plataformas para *blogs*

- Wordpress: <http://wordpress.org>
- Vox: www.vox.com
- Blogger: www.blogger.com
- Livejournal: www.livejournal.com
- Movabletype: www.movabletype.org
- La coctelera: www.lacoctelera.com
- Typepad: www.typepad.com
- Edublogs: www.edublogs.org
- Blogs exchange: www.blogs-exchange.com
- Docencia: www.docencia.es
- Aulablog: www.aulablog.com
- Aula21: www.aula21.net
- Educándonos: www.educandonos.cl
- Blogs tools and how-tos: <http://www.bgsu.edu/cconline/barrios/blogs/tools/index.html>
- Blog personal de clase : <http://spanish3class.wordpress.com>
- Planeta de blogs : http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso

Sitios para crear *Wikis*

- PB Wiki: <http://pbwiki.com>
- Wet Paint: <http://wetpaint.com>
- Wikispaces: www.wikispaces.com
- Mediawiki: www.mediawiki.org
- Wikimatrix: www.wikimatrix.org
- Educational Wikis: <http://educationalwikis.wikispaces.com/Examples+of+educational+wikis>

Sitios de escritura colaborativa

- Schools: http://schools.wikia.com/wiki/High_School_Online_Collaborative_Writing
- Escribeme: <http://libro.escribeme.org/>

- Revista Literatura: <http://www.revistaliteratura.com/>

Sitios de usos educativos de las Wikis

- <http://ah-bon-french.wikispaces.com/>
- http://en.wikibooks.org/wiki/The_Wrong_Way_To_Learn_Spanish

Sitios sobre Podcasting

- <http://www.podcasting-tools.com/>
- <http://spanish-podcast.com/>
- <http://epnweb.org/>
- http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html/
- <http://audacity.sourceforge.net>
- www.podifier.com
- <http://creativecommons.org>
- <http://educasting.info/>
- <http://learninginhand.com/OurCity/index.html>
- <http://www.podcast.es/>
- <http://www.shambles.net/pages/learning/infolit/podsoft>
- <http://incompetech.com/m/c/royalty-free>
- <http://audiomixer-d.oddcast.com/php/ctc>
- <http://magnatune.com/>
- http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/classroom-audio-podcasting.html://poducateme.com/guide/
- http://epnweb.org/index.php?request_id=59&openpod=10#anchor10
- <http://spanishpodcast.org/podcasts/terrazas.html>
- <http://eledelengua.com/?p=16>
- <http://www.holliston.k12.ma.us/high/Podcasts/HHSSpanish101.xml>
- <http://www.hispanocast.com>
- <http://www.radiolinguamedia.com/cbs/www/index.html>
- <http://spanishpod.com/lessons/>
- <http://notesinspanish.com/>
- <http://www.relatame.com/?pag=podcast>
- <http://www.teacherspodcast.org/>
- <http://www.apple.com/itunes/store/podcasts.html>

Sitios que ofrecen cursos de lenguas

- <http://www.myngle.com/>
- <http://edufire.com/classes/spanish>
- <http://rocketspanishreviewing.com/>

ANEXOS

ANEXO I

LINEAMIENTOS DE DESEMPEÑO ORAL DE LA ACTFL

Esta escala de 10 niveles ha sido tomada del *American Council of Teaching of Foreign Languages* (1999) en *Foreign Language Annals*, volumen 33, número 1.

Superior

Speakers at the Superior level are able to communicate in the language with accuracy and fluency in order to participate fully and effectively in conversations on a variety of topics in formal and informal settings from both concrete and abstract perspectives. They discuss their interests and special fields of competence, explain complex matters in detail, and provide lengthy and coherent narrations, all with ease, fluency, and accuracy. They explain their opinions on a number of topics of importance to them, such as social and political issues, and provide structured arguments to explore alternative possibilities. When appropriate, they use extended discourse without unnaturally lengthy hesitation to make their point, even when engaged in abstract elaborations. Such discourse, while coherent, may still be influenced by the Superior speakers' own language patterns, rather than those of the target language. Superior speakers command a variety of interactive and discourse strategies, such as turn-taking and separating main ideas from supporting information through the use of syntactic and lexical devices, as well as intonational features such as pitch, stress and tone. They demonstrate virtually no pattern of error in the use of basic structures. However, they may make sporadic errors, particularly in low-frequency structures and in some complex high-frequency structures more common to formal speech and writing. Such errors, if they do occur, do not distract the native interlocutor or interfere with communication.

Advanced High

Speakers at the Advanced-High level perform all Advanced-level tasks with linguistic ease, confidence and competence. They are able to consistently explain in detail and narrate fully and accurately in all time frames. In addition, Advanced-High speakers handle the tasks pertaining to the Superior level but cannot sustain performance at that level across a variety of topics. They can provide a structured argument to support their opinions, and they may construct hypotheses, but patterns of error appear. They can discuss some topics abstractly, especially those relating to their particular interests and special fields of expertise, but in general, they are more comfortable discussing a variety of topics concretely. Advanced-High speakers may demonstrate a well-developed ability to compensate for an imperfect grasp of some forms or for limitations in vocabulary by the confident use of communicative

strategies, such as paraphrasing, circumlocution, and illustration. They use precise vocabulary and intonation to express meaning and often show great fluency and ease of speech. However, when called on to perform the complex tasks associated with the Superior level over a variety of topics, their language will at times break down or prove inadequate, or they may avoid the task altogether, for example, by resorting to simplification through the use of description or narration in place of argument or hypothesis.

Advanced Mid

Speakers at the Advanced-Mid level are able to handle with ease and confidence a large number of communicative tasks. They participate actively in most informal and some formal exchanges on a variety of concrete topics relating to work, school, home, and leisure activities, as well as to events of current, public, and personal interest or individual relevance. Advanced-Mid speakers demonstrate the ability to narrate and describe in all major time frames (past, present, and future) by providing a full account, with good control of aspect, as they adapt flexibly to the demands of the conversation. Narration and description tend to be combined and interwoven to relate relevant and supporting facts in connected, paragraph-length discourse. Advanced-Mid speakers can handle successfully and with relative ease the linguistic challenges presented by a complication or unexpected turn of events that occurs within the context of a routine situation or communicative task with which they are otherwise familiar. Communicative strategies such as circumlocution or rephrasing are often employed for this purpose. The speech of Advanced-Mid speakers performing Advanced level tasks is marked by substantial flow. Their vocabulary is fairly extensive although primarily generic in nature, except in the case of a particular area of specialization or interest. Dominant language discourse structures tend to recede, although discourse may still reflect the oral paragraph structure of their own language rather than that of the target language. Advanced-Mid speakers contribute to conversations on a variety of familiar topics, dealt with concretely, with much accuracy, clarity and precision, and they convey their intended message without misrepresentation or confusion. They are readily understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives. When called onto perform functions or handle topics associated with the Superior level, the quality and/or quantity of their speech will generally decline. Advanced-Mid speakers are often able to state an opinion or cite conditions; however, they lack the ability to consistently provide a structured argument in extended discourse. Advanced-Mid speakers may use a number of delaying strategies, resort to narration, description, explanation or anecdote, or simply attempt to avoid the linguistic demands of Superior-level tasks.

Advanced Low

Speakers at the Advanced-Low level are able to handle a variety of communicative tasks, although somewhat haltingly at times. They participate actively in most informal and a limited number of formal conversations on activities related to school, home, and leisure activities and, to a lesser degree, those related to events of work, current, public, and personal interest or individual relevance. Advanced-Low speakers demonstrate the ability to narrate and describe in all major time frames (past, present and future) in paragraph length discourse, but control of aspect may be lacking at times. They can handle appropriately the linguistic challenges presented by a complication or unexpected turn of events that occurs within the context of a routine situation or communicative task with which they are otherwise familiar, though at times their discourse may be minimal for the level and strained. Communicative strategies such as rephrasing and circumlocution may be employed in such instances. In their narrations and descriptions, they combine and link sentences into connected discourse of paragraph length. When pressed for a fuller account, they tend to grope and rely on minimal discourse. Their utterances are typically not longer than a single paragraph. Structure of the dominant language is still evident in the use of false cognates, literal translations, or the oral paragraph structure of the speaker's own language rather than that of the target language. While the language of Advanced-Low speakers may be marked by substantial, albeit irregular flow, it is typically trained and tentative, with noticeable self-correction and a certain 'grammatical roughness.' The vocabulary of Advanced-Low speakers is primarily generic in nature. Advanced-Low speakers contribute to the conversation with sufficient accuracy, clarity, and precision to convey their intended message without misrepresentation or confusion, and it can be understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives, even though this may be achieved through repetition and restatement. When attempting to perform functions or handle topics associated with the Superior level, the linguistic quality and quantity of their speech will deteriorate significantly.

Intermediate High

Intermediate-High speakers are able to converse with ease and confidence when dealing with most routine tasks and social situations of the Intermediate level. They are able to handle successfully many uncomplicated tasks and social situations requiring an exchange of basic information related to work, school, recreation, particular interests and areas of competence, though hesitation and errors may be evident. Intermediate-High speakers handle the tasks pertaining to the Advanced level, but they are unable to sustain performance at that level over a variety of topics. With some consistency, speakers at the Intermediate High level narrate and describe in major time frames using connected discourse of paragraph

length. However, their performance of these Advanced-level tasks will exhibit one or more features of breakdown, such as the failure to maintain the narration or description semantically or syntactically in the appropriate major time frame, the disintegration of connected discourse, the misuse of cohesive devices, a reduction in breadth and appropriateness of vocabulary, the failure to successfully circumlocute, or a significant amount of hesitation. Intermediate-High speakers can generally be understood by native speakers unaccustomed to dealing with non-natives, although the dominant language is still evident (e.g. use of code-switching, false cognates, literal translations, etc.), and gaps in communication may occur.

Intermediate Mid

Speakers at the Intermediate-Mid level are able to handle successfully a variety of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is generally limited to those predictable and concrete exchanges necessary for survival in the target culture; these include personal information covering self, family, home, daily activities, interests and personal preferences, as well as physical and social needs, such as food, shopping, travel and lodging. Intermediate-Mid speakers tend to function reactively, for example, by responding to direct questions or requests for information. However, they are capable of asking a variety of questions when necessary to obtain simple information to satisfy basic needs, such as directions, prices and services. When called on to perform functions or handle topics at the Advanced level, they provide some information but have difficulty linking ideas, manipulating time and aspect, and using communicative strategies, such as circumlocution. Intermediate-Mid speakers are able to express personal meaning by creating with the language, in part by combining and recombining known elements and conversational input to make utterances of sentence length and some strings of sentences. Their speech may contain pauses reformulations and self-corrections as they search for adequate vocabulary and appropriate language forms to express themselves. Because of inaccuracies in their vocabulary and/or pronunciation and/or grammar and/or syntax, misunderstandings can occur, but Intermediate-Mid speakers are generally understood by sympathetic interlocutors accustomed to dealing with non-natives.

Intermediate Low

Speakers at the Intermediate-Low level are able to handle successfully a limited number of uncomplicated communicative tasks by creating with the language in straight forward social situations. Conversation is restricted to some of the concrete exchanges and predictable topics necessary for survival in the target language culture. These topics relate to basic personal information covering, for

example, self and family, some daily activities and personal preferences, as well as to some immediate needs, such as ordering food and making simple purchases. At the Intermediate-Low level, speakers are primarily reactive and struggle to answer direct questions or requests for information, but they are also able to ask a few appropriate questions. Intermediate-Low speakers express personal meaning by combining and recombining into short statements what they know and what they hear from their interlocutors. Their utterances are often filled with hesitancy and inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary while attempting to give form to the message. Their speech is characterized by frequent pauses, ineffective reformulations and self-corrections. Their pronunciation, vocabulary and syntax are strongly influenced by their first language but, in spite of frequent misunderstandings that require repetition or rephrasing, Intermediate-Low speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors, particularly by those accustomed to dealing with non-natives.

Novice High

Speakers at the Novice-High level are able to handle a variety of tasks pertaining to the Intermediate level, but are unable to sustain performance at that level. They are able to manage successfully a number of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is restricted to a few of the predictable topics necessary for survival in the target language culture, such as basic personal information, basic objects and a limited number of activities, preferences and immediate needs. Novice-High speakers respond to simple, direct questions or requests for information; they are able to ask only a very few formulaic questions when asked to do so. Novice-High speakers are able to express personal meaning by relying heavily on learned phrases or recombinations of these and what they hear from their interlocutor. Their utterances, which consist mostly of short and sometimes incomplete sentences in the present, may be hesitant or inaccurate. On the other hand, since these utterances are frequently only expansions of learned material and stock phrases, they may sometimes appear surprisingly fluent and accurate. These speakers' first language may strongly influence their pronunciation, as well as their vocabulary and syntax when they attempt to personalize their utterances. Frequent misunderstandings may arise but, with repetition or rephrasing, Novice-High speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors used to non-natives. When called on to handle simply a variety of topics and perform functions pertaining to the Intermediate level, a Novice-High speaker can sometimes respond in intelligible sentences, but will not be able to sustain sentence level discourse.

Novice Mid

Speakers at the Novice-Mid level communicate minimally and with difficulty by using a number of isolated words and memorized phrases limited by the particular context in which the language has been learned. When responding to direct questions, they may utter only two or three words at a time or an occasional stock answer. They pause frequently as they search for simple vocabulary or attempt to recycle their own and their interlocutor's words. Because of hesitations, lack of vocabulary, inaccuracy, or failure to respond appropriately, Novice-Mid speakers may be understood with great difficulty even by sympathetic interlocutors accustomed to dealing with non-natives. When called on to handle topics by performing functions associated with the Intermediate level, they frequently resort to repetition, words from their native language, or silence.

Novice Low

Speakers at the Novice-Low level have no real functional ability and, because of their pronunciation, they may be unintelligible. Given adequate time and familiar cues, they may be able to exchange greetings, give their identity, and name a number of familiar objects from their immediate environment. They are unable to perform functions or handle topics pertaining to the Intermediate level, and cannot therefore participate in a true conversational exchange.

ANEXO II

100 HERRAMIENTAS TIC PARA EL APRENDIZAJE

De acuerdo con la quinta encuesta sobre herramientas de aprendizaje realizada por el *Centre for Learning & Performance Technologies (C4LPT*, en <http://c4lpt.co.uk/top-100-tools-for-learning-2011/>), realizada el 13 de noviembre del 2011 a 531 profesionales de la enseñanza, las siguientes son las 100 herramientas 2.0 que mayor potencial pedagógico tienen¹.

Top 30

Twitter – Sitio de *microblogging*.

YouTube – Herramienta para compartir vídeo.

Google Docs – Servicio gratuito de Google para crear, editar, subir y compartir archivos en línea.

Skype – Herramienta VoIP.

WordPress – Plataforma de *blogging*.

Dropbox – Aplicación para almacenar y sincronizar archivos en la nube.

Prezi – Software de presentación.

Moodle – Sistema de gestión de cursos de distribución libre.

Slideshare – Sitio para subir y compartir presentaciones en línea.

(Edu)Glogster – Herramienta para crear afiches/poster interactivos.

Wikipedia – Enciclopedia colaborativa.

Blogger/Blogspot – Plataforma blog.

Ddiigo – Herramienta social para guardar y compartir sitios web favoritos a partir de etiquetas.

Facebook – Red social.

Google Search – Motor de búsqueda.

Google Reader – Lector o agregador de RSS.

Evernote – Herramienta para tomar y compartir notas.

Jing – Herramienta de captura de pantalla.

¹ La explicación de la herramienta es nuestra.

PowerPoint – Software de presentación.
Gmail – Servicio de correo electrónico.
LinkedIn – Red social profesional.
Edmodo - Red social educativa.
Wikispaces - Plataforma wiki.
Delicious – Herramienta para marcar páginas web y compartirlas.
Voicethread – Herramienta para crear conversaciones colaborativas.
Google+ - Red Social.
Animoto –Herramienta para hacer vídeos con fotografías.
Camtasia- Herramienta para capturar vídeos de pantalla.
Audacity - Programa para grabar y editar audio.
TED Talks – Vídeos de conferencias motivadoras.

31- 65

Yammer – Red social privada.
Google Earth - Servicio de información geográfica virtual.
Scoopit – Sistema de curación de contenidos.
PBWorks – Herramienta *wiki*.
Google Apps – Conjunto de aplicaciones Google.
flickr – Sitio para compartir fotos.
Tweetdeck – Cliente Twitter.
Google Maps – Mapas en línea.
Wordle – Generador de nubes de palabras.
Voki- Creador de avatares o personajes digitales que hablan.
Symbaloo – Entorno Personal de Aprendizaje (PLE).
Word – Procesador de texto.
Google Sites – Herramienta para crear wiki/páginas web.
iPad and apps – Tableta interactiva y sus aplicaciones.
Google Chrome -Navegador Web de Google.
Articulate – Programa de *e-learning*.
Snagit – Herramienta de captura de pantalla.

Adobe Captivate –Herramienta de creación de aprendizaje en línea.

Vimeo – Sitio para compartir vídeos.

Geogebra – Programa de matemáticas.

Screenr – Herramienta de vídeos tutoriales o *screencasting*.

Mindmeister – Programa para generar mapas conceptuales.

Picasa - Organizador de fotografías.

Wallwisher – Tablero de notas en línea.

iPhone/iPodTouch and apps Aplicaciones móviles para dispositivos Apple.

Scribd – Herramienta para compartir archivos digitales.

Ning – Plataforma privada de red social.

eFront – Sistema de gestión de curso.

Adobe Connect – Herramienta para conferencias en línea.

Illuminate/Blackboard / Collaborate – Plataforma para conferencias en línea.

Open Office –Suite de oficina de software libre. Contiene aplicaciones ofimáticas gratuitas.

Storybird – Herramienta colaborativa para contar historias.

Knol – Herramienta de Google para compartir conocimiento.

LiveBinders – Cuaderno de notas en línea para recopilar y organizar información de la red.

Sharepoint – Plataforma intranet.

66-100

iTunes and iTunesU – Plataforma para descargar música y podcast.

Mahara – Plataforma de e-portafolio.

lino – Notas en línea.

Outlook – Servicio de correo electrónico.

Posterous – Programa para *blogging*.

Storify – Para compartir historias en las redes sociales.

Udutu – Herramienta para la creación de cursos en línea.

Hootsuite – Tablero para gestionar contenido en las redes sociales.

BigBlueButton – Herramienta para conferencias en la red.

Edublogs – Herramienta de blog educativos.

Etherpad + clones – Creación de textos colaborativos en tiempo real.

iGoogle – Página principal personalizada de Google.

iMovie – Programa para editar vídeo.

KhanAcademy – Plataforma de aprendizaje.

SurveyMonkey – Herramienta para encuestas.

Excel – Programa de hojas de cálculo.

Google Calendar – Calendario en línea que se puede compartir.

Kindle – Lector de libros electrónicos.

PollEverywhere – Sistema de encuestas en tiempo real.

Quizlet – Sitio para crear fichas interactivas y juegos para estudiarlas.

ScreenCast-0-matic – Herramienta para hacer videos con captura de pantalla.

TeacherTube – Sitio para compartir vídeos educativos.

Zotero – Administrador de referencias bibliográficas.

Blackboard – Sistema de Gestión de cursos.

Android phones and apps - Aplicaciones móviles para dispositivos *Android*.

bubblus – Herramienta colaborativa de mapas mentales.

Buddypress – Plataforma de red social.

Composica – Sistema de diseño de contenido de *e-learning*.

Adobe Flash – Programa de animación.

Fuzemeeting – Servicio de videoconferencia.

Netvibes – Sistema de gestión de contenido personalizado.

Paper.li – Agregador de enlaces de Twitter a modo de periódico personal.

ReadItLater - Herramienta para guardar páginas web para leer después.

Weebly - Plataforma para crear sitios web.

OneNote – Gestor personal de información.

ANEXO III

EJEMPLO DEL SISTEMA DE CALIFICACIONES ELECTRÓNICO ASPEN

Help												
60.0730042-003 - Hon Spanish 3B												
Add Columns Term: S2 Status: <input checked="" type="radio"/> Enrolled <input type="radio"/> Withdrawn												
Student ID	Grade	S2	Comm Quiz 03/29 FORM/ASSESS 100 pts.	commands 04/30 CLWK 100 pts.	PresentPer 04/10 FORM/ASSESS 100 pts.	Exam Avion 04/12 SUMM/ASSESS 100 pts.	VocabPract 04/24 HW 100 pts.	VocQuiz 04/25 FORM/ASSESS 100 pts.	Advertisem 05/03 CLWK 100 pts.	ClassWork 05/14 CLWK 100 pts.	SubjuntPra 05/15 HW 100 pts.	JobIntervi 05/16 SUMM/AS 100 pts.
63437	11	92.4 A	92	100	90	93	100	100	100	100	100	92
72134	12	91.7 A	80	100	90	97	100	100	100	100	100	94
66278	11	96.3 A	97	100	90	89	100	100	100	100	100	98
58990	11	94.2 A	100	100	90	100	100	75	100	100	100	88
58735	11	85.7 B	89	100	90	74	100	80	100	100	0	80
53751	12	84.2 B	78	100	90	78	100	60	100	100	100	82
59001	11	93.0 A	95	100	90	79	100	90	100	100	100	96
59344	11	86.9 B	52	100	90	76	100	100	100	100	100	96
66471	11	96.4 A	90	100	90	89	100	90	100	100	100	98
59822	11	98.6 A	100	100	90	97	100	100	100	100	100	92
71108	11	96.4 A	81	100	90	89	100	100	100	100	100	100
61362	11	87.4 B	83	100	90	70	100	95	100	100	100	80
59033	11	93.2 A	88	100	90	78	100	95	100	100	100	94
		91.7 A	84.1 B	100.0 A	90.0 A	84.2 B	96.0 A	92.6 A	100.0 A	100.0 A	95.2 A	90.4 A

ANEXO IV

MATERIAL COMPLEMENTARIO DE INSTRUCCIÓN Y PRÁCTICA USADO DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL MEDIANTE TIC

1. Vocabulario de la unidad

1.1. Pretest de Vocabulario

PROFESIONES	CAMPOS DE ESTUDIO	HABILIDADES Y EXPERIENCIA
Oficio _____ El (la) abogado(a) _____ el/la alcalde _____ la ama de casa _____ arqueólogo (-a) _____ el/la arquitecto (-a) _____ _____ el/la artesano (-a) _____ el/la astronauta _____ el/la asistente _____ el/la astrónomo (-a) _____ _____ el/la autor (-a) _____ el/la bailarín (-ina) _____ _____ el/la banquero (-a) _____ _____ el/la bombero (-a) _____ el/la cartero (-a) _____ el/la cardiólogo (-a) _____ _____ el/la contador (-a) _____ el/la científico (-a) _____ el/la comerciante _____ el/la consejero (-a) _____ _____ el cura _____ el/la dermatólogo (-a) _____ _____ el/la diseñador (-a) _____ _____ el/la electricista _____ el/la entrenador (-a) _____ _____ el/la escritor (-a) _____ el/la escultor (-a) _____ el/la farmacéutico (-a) _____ _____ el/la fotógrafo (-a) _____ _____ el/la funcionario (-a) _____ _____ le/la gerente _____ el/la ginecólogo _____ el/la ingeniero (-a) _____ el/la intérprete _____ el/la jardinero (-a) _____ el/la juez (-a) _____	La administración de empresas _____ El comercio _____ La contabilidad _____ Las finanzas _____ La informática _____ El mercadeo _____ Las Ventas _____ La Educación _____ Las humanidades _____ El diseño _____ La publicidad _____ Las relaciones Públicas _____ El dibujo técnico _____ La ingeniería: civil, mecánica, de sistemas _____ OTROS CAMPOS...	Adaptarse _____ Capacitado(a) _____ Correr riesgos _____ Desempeñar un cargo _____ Emprendedor(a) _____ _____ Encargarse de _____ Especializarse _____ Estar dispuesto (a) _____ La formación/educación _____ _____ Superarse _____ Tomar decisiones _____ LA ENTREVISTA LABORAL Aumentar _____ Los beneficios _____ La carrera _____ El contrato _____ La desventaja _____ El empleo _____ La empresa _____ Jubilarse _____ El puesto _____ Requerir (e:ie) _____ El requisito _____ El sueldo _____ El seguro médico _____ El tiempo de trabajo: completo, parcial, por horas (per hour) La ventaja _____ La capacitación _____ _____ Conseguir _____ El (la) entrevistador (a) _____ _____ Las habilidades _____ _____ La puntualidad _____ Las recomendaciones _____ _____

el/la locutor (-a) _____ el/la ministro (-a) _____ el/la modelo _____ el/la modista _____ la monja _____ el monje _____ músico (-a) _____ el/la obrero (-a) _____ el/la oncólogo (-a) _____ el/la pediatra _____ el/la _____ peluquero (-a) _____ el/la periodista _____ el/la político (-a) _____ el/la programador (-a) de informática _____ el/la químico (-a) _____ el/la _____ psicólogo (-a) _____ el/la psiquiatra _____ el/la terapeuta _____ el/la veterinario _____ el/la zapatero (-a) _____		
--	--	--

1.2. Lista de vocabulario de la unidad

Profesiones	Campos de estudio	Habilidades y experiencia
Oficio trade, occupation El (la) abogado(a) lawyer el/la alcalde mayor la ama de casa housewife, homemaker arqueólogo (-a) archaeologist el/la arquitecto (-a) architect el/la artesano (-a) artisan, craftsman (-woman) el/la astronauta astronaut el/la asistente assistant el/la astrónomo (-a) astronomer el/la autor (-a) author el/la bailarín (- ina) dancer el/la banquero (-a) banker el/la bombero (-a) firefighter el/la cartero (-a) mail carrier el/la cardiólogo (-a) cardiologist el/la contador (-a) accountant el/la científico (-a) scientist el/la comerciante businessman (-woman) el/la consejero (-a) counselor el cura priest el/la dermatólogo (-a) dermatologist el/la diseñador (-a) designer el/la electricista electrician el/la entrenador (-a) coach, trainer el/la escritor (-a) writer	La administración de empresas (businessadministration) El comercio (business) La contabilidad (accounting) Las finanzas (finance) La informática (computerscience) El mercadeo (marketing) Las Ventas (sales) La Educación (education) Las humanidades (humanities) El diseño (design) La publicidad (publicity, advertising) Las relaciones Públicas (publicrelations) El dibujo técnico (technicaldrawing) La ingeniería: civil, mecánica, de sistemas (civil, mechanical, systemsengineering) OTROS CAMPOS (add here other fields of study you know)	Adaptarse (to adapt oneself) Capacitado(a) (qualified) Correrriesgos (to take risks) Desempeñar un cargo (to carryout a responsibility) Emprendedor(a) (enterprising) Encargarse de (to take charge of) Especializarse (to specialize) Estar dispuesto (a) (estar dispuesto) La formación/educación (training, education) Superarse (to Excel) Tomar decisiones (to makedecisions) LA ENTREVISTA LABORAL Aumentar (To increase) Los beneficios (benefits) La carrera (career) El contrato (contract) La desventaja (disadvantage) El empleo (advantage) La empresa (business,

<p>el/la escultor (-a) sculptor (sculptress) el/la farmacéutico (-a) pharmacist el/la fotógrafo (-a) photographer el/la funcionario (-a) governmentemployee le/la gerente manager el/la ginecólogo gynecologist el/la ingeniero (-a) engineer el/la intérprete interpreter el/la jardinero (-a) gardener el/la juez (-a) judge el/la locutor (-a) announcer, commentator el/la ministro (-a) minister el/la modelo model el/la modista dressmaker la monja nun el monje monk músico (-a) musician el/la obrero (-a) (blue collar) worker el/la oncólogo (-a) oncologist el/la pediatra podiatrist el/la peluquero (-a) barber (beautician) el/la periodista newsreporter el/la político (-a) politician el/la programador (-a) de informática computerprogrammer el/la químico (-a) chemist el/la psicólogo (-a) psychologist el/la psiquiatra psychiatrist el/la terapeuta therapist el/la veterinario (vet) el/la zapatero (-a) shoemaker</p>	<p>EXPRESIONES DE CORTESÍA:</p> <p>Gracias/ Muchas gracias por (Thanks a lot for..)</p> <p>Estoy muy agradecido/a por (I'm very thankful/grateful for)</p> <p>Que tenga/pase un buen día (have a nice day)</p> <p>Estaré esperando su ... (I'll look forward to)</p> <p>REFRÁN: "Cortesía y bien hablar, cien puertas nos abrirán"</p>	<p>company) Jubilarse (to retire) El puesto (job position) Requerir (e:ie) (to require) El requisito (requirements) El sueldo (salary) El seguro médico (medical insurance) El tiempo de trabajo: completo, parcial, por horas (full-time; part-time; per hour) La ventaja (advantage) La capacitación (professional training) Conseguir (to get) El (la) entrevistador (a) (interviewer) Las habilidades (capabilities) La puntualidad (punctuality) Las recomendaciones (recommendations) La solicitud (application)</p>
---	---	--

1.3. Ejemplo de actividades de los estudiantes: Vocabulario en Wordle



2. Recursos para la práctica oral

2.1. Preguntas de práctica oral para la entrevista

657 . PREGUNTAS PARA UNA ENTREVISTA: ESTUDIANTE A
INFORMACIÓN PERSONAL
1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Cuántos años tienes?
5. ¿Eres casado/a o soltero/a?
6. ¿Tienes hijos?
7. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
HABILIDADES Y EXPERIENCIA
8. ¿Por qué estás aplicando para este puesto?
9. ¿Cómo te interesaste por la profesión de..?
10. ¿Por qué crees que estás capacitado/a para este trabajo?
11. ¿Qué planes tienes para el futuro? ¿Te especializarás? ¿En qué?
12. ¿En qué otras empresas has trabajado?
EXPERIENCIA
13. ¿En qué otras empresas has trabajado?
14. ¿Qué responsabilidades tenías allí?
15. ¿Por qué dejaste tu trabajo?
657. PREGUNTAS PARA UNA ENTREVISTA: ESTUDIANTE B
INFORMACIÓN PERSONAL

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Cuántos años tienes?
5. ¿Eres casado/a o soltero/a?
6. ¿Tienes hijos?
7. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
HABILIDADES Y EXPERIENCIA
8. ¿Qué lo que interesa de esta compañía?
9. ¿Qué es lo que más te gusta o gustaría de tu profesión?
10. ¿Cuánta experiencia tienes en este trabajo?
11. ¿Qué planes tienes para el futuro? ¿Te especializarás en algo? ¿En qué?
12. ¿Cómo nos podemos beneficiar de tu experiencia en esta compañía?
EXPERIENCIA
13. ¿En qué otros puestos has desempeñado?
14. ¿Cuáles eran tus responsabilidades en tu trabajo?
15. ¿Por qué motivo buscas un cambio de trabajo?

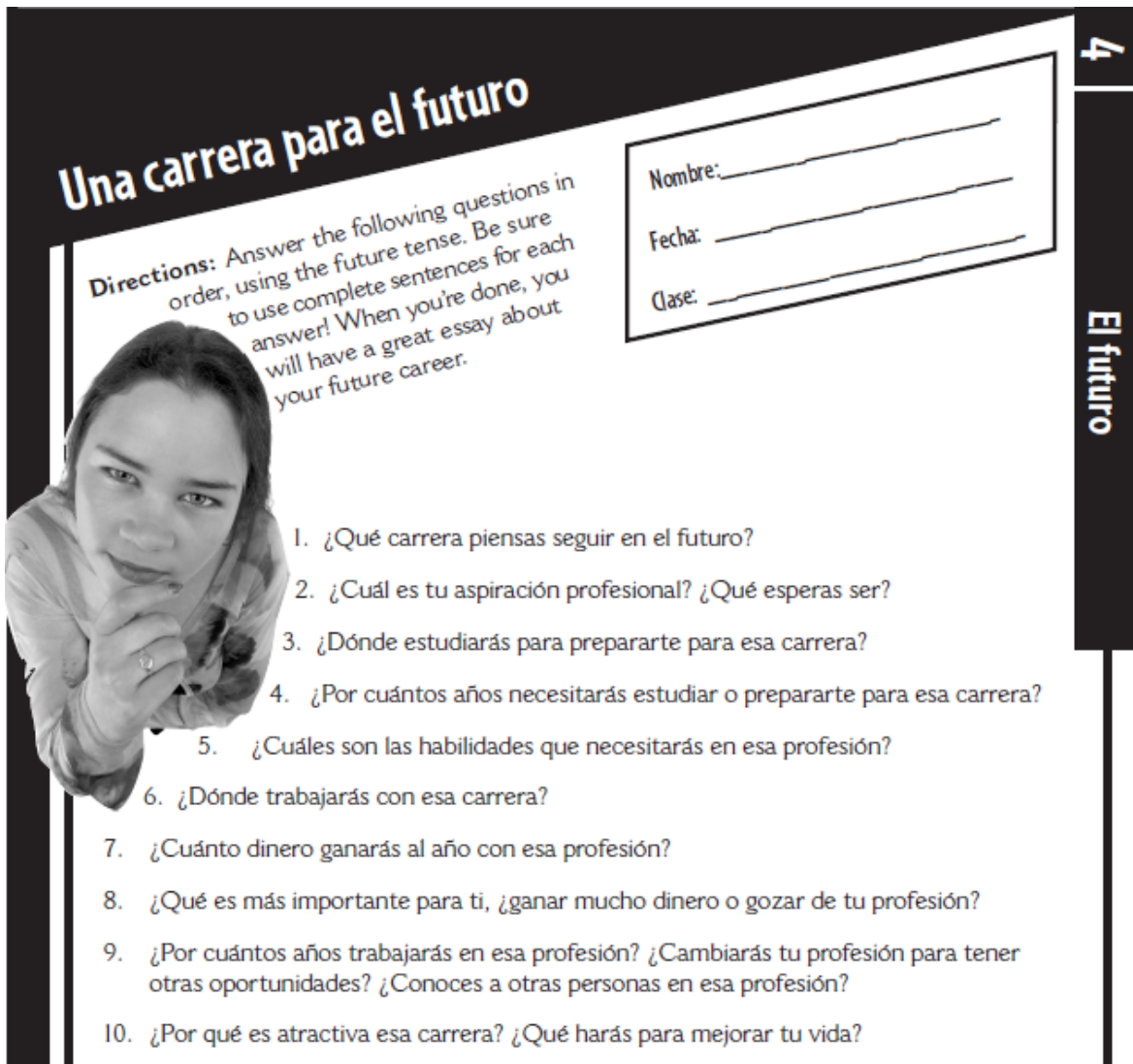
2.2. Juegos en clase

¿Adivina quién...?

-hace sitios de la red.
-estudia las estrellas.
-pronostica el tiempo.
-repara automóviles.
-utiliza la creatividad y el estilo para decorar una casa.
-es una persona que resuelve problemas de un negocio.
-trabaja en estrecha colaboración con los que son doctores/dentistas en la atención de los pacientes.
-trabajan con niños y los ayudan aprender y tartar con problemas sociales y personales.
-trabaja afuera con las plantas.
-escribe los libros.
-limpia la casa durante el día.
- ...cura y cuida a las mascotas.
- ...argumenta en favor de su cliente en corte.
- ...diseña edificios.
-apaga incendios.
-hace pan.
-arregla las fugas/los tubos dentro de su casa.
-trabaja con la gente y sus músculos.

3. Actividades de integración de destrezas

3.1. Para escribir y discutir



4

Una carrera para el futuro

Directions: Answer the following questions in order, using the future tense. Be sure to use complete sentences for each answer! When you're done, you will have a great essay about your future career.

Nombre: _____
Fecha: _____
Clase: _____

El futuro

1. ¿Qué carrera piensas seguir en el futuro?
2. ¿Cuál es tu aspiración profesional? ¿Qué esperas ser?
3. ¿Dónde estudiarás para prepararte para esa carrera?
4. ¿Por cuántos años necesitarás estudiar o prepararte para esa carrera?
5. ¿Cuáles son las habilidades que necesitarás en esa profesión?
6. ¿Dónde trabajarás con esa carrera?
7. ¿Cuánto dinero ganarás al año con esa profesión?
8. ¿Qué es más importante para ti, ¿ganar mucho dinero o gozar de tu profesión?
9. ¿Por cuántos años trabajarás en esa profesión? ¿Cambiarás tu profesión para tener otras oportunidades? ¿Conoces a otras personas en esa profesión?
10. ¿Por qué es atractiva esa carrera? ¿Qué harás para mejorar tu vida?

Me gusta mi empleo

Directions:

Answer the following questions in order. Be sure to use complete sentences for each answer. When you're done, you will have a great essay about a job you have, or have had.

Name: _____

Date: _____

Class: _____



31

Me gust a mi empleo

1. ¿Tiene Ud. un empleo? ¿Cuál es? (camarero(a), dependiente(a) en una tienda, cocinero(a), secretaria, asistente en una oficina, telefonista, mecánico(a), niñera, recepcionista)
2. ¿Dónde trabaja Ud.? (en una oficina, en una tienda, en un almacén, en una casa particular, en un café, en un restaurante, en una gasolinera)
3. ¿Qué le gusta en particular de su empleo? (la gente, el sitio, las horas, el pago, la responsabilidad, lo que aprende) ¿Qué no le gusta de su empleo?
4. ¿Qué horas trabaja Ud.? ¿Trabaja Ud. media jornada o jornada completa?
5. ¿Recibe Ud. buen salario? ¿Cuánto le pagan la hora?

6. ¿Recibe Ud. otras prestaciones en su empleo? (descuento en mercancía, comida, ropa, oportunidades de divertirse, boletos gratis)
7. Describa Ud. a su jefe(a). ¿Cómo es? ¿Tiene cualidades personales que son admirables para Ud.? (es honesto(a), es justo(a), es divertido(a), es agresivo(a), es exigente, es simpático(a), es generoso(a), es flexible)
8. ¿Qué habilidades en general aprende Ud. en su trabajo? (puntualidad, habilidades interpersonales, cooperación, paciencia, experiencias comerciales, experiencias en negocios)
9. Describa Ud. un día típico en su empleo. ¿Cómo empieza? ¿Qué hace Ud. durante el día? ¿Cómo termina? (Primero..., luego..., por fin...)
10. ¿Cuál es el mejor aspecto de su empleo? ¿Qué piensa Ud. del futuro de este empleo? ¿Piensa Ud. entrar a una carrera que sea similar?

Vocabulario

- empleo - job
- camarero - waiter
- dependiente - clerk
- niñera - babysitter
- recepcionista - receptionist
- el almacén - department store
- media jornada - part-time
- jornada completa - full-time
- salario - salary
- beneficios - benefits
- mercancía - merchandise
- descuento - discount
- habilidades interpersonales - interpersonal skills
- cualidades personales - personal qualities
- habilidades generales - general skills
- el mejor aspecto - the best feature
- puntualidad - punctuality
- paciencia - patience
- justo - fair
- el jefe - boss
- exigente - demanding
- despreocupado - easy-going
- boletos gratis - free tickets



4. Actividades para la práctica de la gramática

4.1 Tabla de práctica gramatical en conjugemos.com



Language: Spanish

Title: Una entrevista de trabajo: Verb tense Practice

	<i>to finish</i>					
future	acabaré	acabarás	acabará	acabaremos	acabareis	acabarán
imperfect	acababa	acababas	acababa	acabábamos	acababais	acababan
present	acabo	acabas	acaba	acabamos	acabáis	acaban
preterite	acabé	acabaste	acabó	acabamos	acabasteis	acabaron
	<i>to advise</i>					
future	aconsejaré	aconsejarás	aconsejará	aconsejaremos	aconsejaréis	aconsejarán
imperfect	aconsejaba	aconsejabas	aconsejaba	aconsejábamos	aconsejabais	aconsejaban
present	aconsejo	aconsejas	aconseja	aconsejamos	aconsejáis	aconsejan
preterite	aconsejé	aconsejaste	aconsejó	aconsejamos	aconsejasteis	aconsejaron
	<i>to learn</i>					
future	aprenderé	aprenderás	aprenderá	aprenderemos	aprenderéis	aprenderán
imperfect	aprendía	aprendías	aprendía	aprendíamos	aprendíais	aprendían
present	aprendo	aprendes	aprende	aprendemos	aprendéis	aprenden
preterite	aprendí	aprendiste	aprendió	aprendimos	aprendisteis	aprendieron
	<i>to take a risk</i>					
future	me arriesgaré	te arriesgarás	se arriesgará	nos arriesgaremos	os arriesgaréis	se arriesgarán

imperfect	me arriesgaba	te arriesgabas	se arriesgaba	nos arriesgábamos	os arriesgabais	se arriesgaban
present	me arriesgo	te arriesgas	se arriesga	nos arriesgamos	os arriesgáis	se arriesgan
preterite	me arriesgué	te arriesgaste	se arriesgó	nos arriesgamos	os arriesgasteis	se arriesgaron
<i>to attend</i>						
future	asistiré	asistirás	asistirá	asistiremos	asistiréis	asistirán
imperfect	asistía	asistías	asistía	asistíamos	asistíais	asistían
present	asisto	asistes	asiste	asistimos	asistís	asisten
preterite	asistí	asististe	asistió	asistimos	asististeis	asistieron
<i>to help</i>						
future	ayudaré	ayudarás	ayudará	ayudaremos	ayudaréis	ayudarán
imperfect	ayudaba	ayudabas	ayudaba	ayudábamos	ayudabais	ayudaban
present	ayudo	ayudas	ayuda	ayudamos	ayudáis	ayudan
preterite	ayudé	ayudaste	ayudó	ayudamos	ayudasteis	ayudaron
<i>to look for</i>						
future	buscaré	buscarás	buscará	buscaremos	buscaréis	buscarán
imperfect	buscaba	buscabas	buscaba	buscábamos	buscabais	buscaban
present	busco	buscas	busca	buscamos	buscáis	buscan
preterite	busqué	buscaste	buscó	buscamos	buscasteis	buscaron
<i>to marry</i>						
future	me casaré	te casarás	se casará	nos casaremos	os casaréis	se casarán
imperfect	me casaba	te casabas	se casaba	nos casábamos	os casabais	se casaban
present	me caso	te casas	se casa	nos casamos	os casáis	se casan
preterite	me casé	te casaste	se casó	nos casamos	os casasteis	se casaron
<i>to collaborate</i>						
future	colaboraré	colaborarás	colaborará	colaboraremos	colaboraréis	colaborarán
imperfect	colaboraba	colaborabas	colaboraba	colaborábamos	colaborabais	colaboraban
present	colaboro	colaboras	colabora	colaboramos	colaboráis	colaboran
preterite	colaboré	colaboraste	colaboró	colaboramos	colaborasteis	colaboraron
<i>to commercialize</i>						
future	comercializaré	comercializarás	comercializará	comercializaremos	comercializaréis	comercializarán
imperfect	comercializaba	comercializabas	comercializaba	comercializábamos	comercializabais	comercializaban

present	comercializo	comercializas	comercializa	comercializamos	comercializáis	comercializan
preterite	comercialicé	comercializaste	comercializó	comercializamos	comercializasteis	comercializaron
	<i>to compete</i>					
future	competiré	competirás	competirá	competiremos	competiréis	competirán
imperfect	competía	competías	competía	competíamos	competíais	competían
present	compito	compites	compite	competimos	competís	compiten
preterite	competí	competiste	compitió	competimos	competisteis	compitieron
	<i>to get, to obtain</i>					
future	conseguiré	conseguirás	conseguirá	conseguiremos	conseguiréis	conseguirán
imperfect	conseguía	conseguías	conseguía	conseguíamos	conseguíais	conseguían
present	consigo	consigues	consigue	conseguimos	conseguís	consiguen
preterite	conseguí	conseguiste	conseguió	conseguimos	conseguisteis	conseguieron
	<i>to turn into</i>					
future	me convertiré	te convertirás	se convertirá	nos convertiremos	os convertiréis	se convertirán
imperfect	me convertía	te convertías	se convertía	nos convertíamos	os convertíais	se convertían
present	me convierto	te conviertes	se convierte	nos convertimos	os convertís	se convierten
preterite	me convertí	te convertiste	se convirtió	nos convertimos	os convertisteis	se convirtieron
	<i>to run</i>					
future	correré	correrás	correrá	correremos	correréis	correrán
imperfect	corría	corrías	corría	corríamos	corríais	corrían
present	corro	corres	corre	corremos	corréis	corren
preterite	corrí	corriste	corrió	corrimos	corristeis	corrieron
	<i>to believe</i>					
future	creeré	creerás	creerá	creeremos	creeréis	creerán
imperfect	creía	creías	creía	creíamos	creíais	creían
present	creo	crees	cree	creemos	creéis	creen
preterite	creí	creíste	creyó	creímos	creísteis	creyeron
	<i>to comply</i>					
future	cumpliré	cumplirás	cumplirá	cumpliremos	cumpliréis	cumplirán
imperfect	cumplía	cumplías	cumplía	cumplíamos	cumplíais	cumplían
present	cumplo	cumples	cumple	cumplimos	cumplís	cumplen
preterite	cumplí	cumpliste	cumplió	cumplimos	cumplisteis	cumplieron

	<i>to give</i>					
future	daré	darás	dará	daremos	daréis	darán
imperfect	daba	dabas	daba	dábamos	dabais	daban
present	doy	das	da	damos	dáis	dan
preterite	di	diste	dio	dimos	disteis	dieron
	<i>should</i>					
future	deberé	deberás	deberá	deberemos	deberéis	deberán
imperfect	debía	debías	debía	debíamos	debíais	debían
present	debo	debes	debe	debemos	debéis	deben
preterite	debí	debiste	debió	debimos	debisteis	debieron
	<i>to delegate</i>					
future	delegaré	delegarás	delegará	delegaremos	delegaréis	delegarán
imperfect	delegaba	delegabas	delegaba	delegábamos	delegabais	delegaban
present	delego	delegas	delega	delegamos	delegáis	delegan
preterite	delegué	delegaste	delegó	delegamos	delegasteis	delegaron
	<i>to develop</i>					
future	desarrollaré	desarrollarás	desarrollará	desarrollaremos	desarrollaréis	desarrollarán
imperfect	desarrollaba	desarrollabas	desarrollaba	desarrollábamos	desarrollabais	desarrollaban
present	desarrollo	desarrollas	desarrolla	desarrollamos	desarrolláis	desarrollan
preterite	desarrollé	desarrollaste	desarrolló	desarrollamos	desarrollasteis	desarrollaron
	<i>to stand out</i>					
future	me destacaré	te destacarás	se destacará	nos destacaremos	os destacaréis	se destacarán
imperfect	me destacaba	te destacabas	se destacaba	nos destacábamos	os destacabais	se destacaban
present	me destaco	te destacas	se destaca	nos destacamos	os destacáis	se destacan
preterite	me destaqué	te destacaste	se destacó	nos destacamos	os destacasteis	se destacaron
	<i>to distribute</i>					
future	distribuiré	distribuirás	distribuirá	distribuiremos	distribuiréis	distribuirán
imperfect	distribuía	distribuías	distribuía	distribuíamos	distribuíais	distribuían
present	distribuyo	distribuyes	distribuye	distribuimos	distribuís	distribuyen
preterite	distribuí	distribuiste	distribuyó	distribuimos	distribuisteis	distribuyeron
	<i>to have fun</i>					
future	me divertiré	te divertirás	se divertirá	nos divertiremos	os divertiréis	se divertirán
imperfect	me divertía	te divertías	se divertía	nos divertíamos	os divertíais	se divertían

present	me divierto	te diviertes	se divierte	nos divertimos	os divertís	se divierten
preterite	me divertí	te divertiste	se divirtió	nos divertimos	os divertisteis	se divirtieron
<i>to undertake</i>						
future	emprenderé	emprenderás	emprenderá	emprenderemos	emprenderéis	emprenderán
imperfect	emprendía	emprendías	emprendía	emprendíamos	emprendíais	emprendían
present	emprendo	emprendes	emprende	emprendemos	emprendéis	emprenden
preterite	emprendí	emprendiste	emprendió	emprendieron	emprendisteis	emprendieron
<i>to be in charge of</i>						
future	me encargaré	te encargarás	se encargará	nos encargaremos	os encargaréis	se encargarán
imperfect	me encargaba	te encargabas	se encargaba	nos encargábamos	os encargabais	se encargaban
present	me encargo	te encargas	se encarga	nos encargamos	os encargáis	se encargan
preterite	me encargué	te encargaste	se encargó	nos encargamos	os encargasteis	se encargaron
<i>to teach</i>						
future	enseñaré	enseñarás	enseñará	enseñaremos	enseñaréis	enseñarán
imperfect	enseñaba	enseñabas	enseñaba	enseñábamos	enseñabais	enseñaban
present	enseño	enseñas	enseña	enseñamos	enseñáis	enseñan
preterite	enseñé	enseñaste	enseñó	enseñamos	enseñasteis	enseñaron
<i>to understand</i>						
future	entenderé	entenderás	entenderá	entenderemos	entenderéis	entenderán
imperfect	entendía	entendías	entendía	entendíamos	entendíais	entendían
present	entiendo	entiendes	entiende	entendemos	entendéis	entienden
preterite	entendí	entendiste	entendió	entendimos	entendisteis	entendieron
<i>to trainoneself</i>						
future	me entrenaré	te entrenarás	se entrenará	nos entrenaremos	os entrenaréis	se entrenarán
imperfect	me entrenaba	te entrenabas	se entrenaba	nos entrenábamos	os entrenabais	se entrenaban
present	me entreno	te entrenas	se entrena	nos entrenamos	os entrenáis	se entrenan
preterite	me entrené	te entrenaste	se entrenó	nos entrenamos	os entrenasteis	se entrenaron
<i>to interview</i>						
future	entrevistaré	entrevistarás	entrevistará	entrevistaremos	entrevistaréis	entrevistarán
imperfect	entrevistaba	entrevistabas	entrevistaba	entrevistábamos	entrevistabais	entrevistaban
present	entrevisto	entrevistas	entrevista	entrevistamos	entrevistáis	entrevistan

preterite	entrevisté	entrevistaste	entrevistó	entrevistamos	entrevistasteis	entrevistaron
	<i>to establish</i>					
future	estableceré	establecerás	establecerá	estableceremos	estableceréis	establecerán
imperfect	establecía	establecías	establecía	establecíamos	establecíais	establecían
present	establezco	estableces	establece	establecemos	establecéis	establecen
preterite	establecí	estableciste	estableció	establecimos	establecisteis	establecieron
	<i>to be</i>					
future	estaré	estarás	estará	estaremos	estaréis	estarán
imperfect	estaba	estabas	estaba	estábamos	estabais	estaban
present	estoy	estás	está	estamos	estáis	están
preterite	estuve	estuviste	estuvo	estuvimos	estuvisteis	estuvieron
	<i>to evaluate</i>					
future	evaluaré	evaluarás	evaluará	evaluaremos	evaluaréis	evaluarán
imperfect	evaluaba	evaluabas	evaluaba	evaluábamos	evaluabais	evaluaban
present	evalúo	evalúas	evalúa	evaluamos	evaluáis	evalúan
preterite	evalué	evaluaste	evaluó	evaluamos	evaluasteis	evaluaron
	<i>to explain</i>					
future	explicaré	explicarás	explicará	explicaremos	explicaréis	explicarán
imperfect	explicaba	explicabas	explicaba	explicábamos	explicabais	explicaban
present	explico	explicas	explica	explicamos	explicáis	explican
preterite	expliqué	explicaste	explicó	explicamos	explicasteis	explicaron
	<i>to explore</i>					
future	exploraré	explorarás	explorará	exploraremos	exploraréis	explorarán
imperfect	exploraba	explorabas	exploraba	explorábamos	explorabais	exploraban
present	exploro	exploras	explora	exploramos	exploráis	exploran
preterite	exploré	exploraste	exploró	exploramos	explorasteis	exploraron
	<i>to bill</i>					
future	facturaré	facturarás	facturará	facturemos	facturaréis	facturarán
imperfect	facturaba	facturabas	facturaba	facturábamos	facturabais	facturaban
present	facturo	facturas	factura	facturamos	facturáis	facturan
preterite	facturé	facturaste	facturó	facturamos	facturasteis	facturaron
	<i>to win</i>					
future	ganaré	ganarás	ganará	ganaremos	ganarais	ganarán

imperfect	ganaba	ganabas	ganaba	ganábamos	ganabais	ganaban
present	gano	ganas	gana	ganamos	ganáis	ganan
preterite	gané	ganaste	ganó	ganamos	ganasteis	ganaron
<i>to graduate</i>						
future	me graduaré	te graduarás	se graduará	nos graduaremos	os graduaréis	se graduarán
imperfect	me graduaba	te graduabas	se graduaba	nos graduábamos	os graduabais	se graduaban
present	me graduo	te graduas	se gradua	nos graduamos	os graduáis	se graduan
preterite	me gradué	te graduaste	se graduó	nos graduamos	os graduasteis	se graduaron
<i>to talk</i>						
future	hablaré	hablarás	hablará	hablaremos	hablaréis	hablarán
imperfect	hablaba	hablabas	hablaba	hablábamos	hablabais	hablaban
present	hablo	hablas	habla	hablamos	habláis	hablan
preterite	hablé	hablaste	habló	hablamos	hablasteis	hablaron
<i>to do, to make</i>						
future	haré	harás	hará	haremos	haréis	harán
imperfect	hacía	hacías	hacía	hacíamos	hacíais	hacían
present	hago	haces	hace	hacemos	hacéis	hacen
preterite	hice	hiciste	hizo	hicimos	hicisteis	hicieron
<i>to get informed</i>						
future	me informaré	te informarás	se informará	nos informaremos	os informaréis	se informarán
imperfect	me informaba	te informabas	se informaba	nos informábamos	os informabais	se informaban
present	me informo	te informas	se informa	nos informamos	os informáis	se informan
preterite	me informé	te informaste	se informó	nos informamos	os informasteis	se informaron
<i>to go</i>						
future	iré	irás	irá	iremos	iréis	irán
imperfect	iba	ibas	iba	íbamos	ibais	iban
present	voy	vas	va	vamos	vais	van
preterite	fui	fuiste	fue	fuimos	fuisteis	fueron
<i>to call</i>						
future	llamaré	llamarás	llamará	llamaremos	llamaréis	llamarán
imperfect	llamaba	llamabas	llamaba	llamábamos	llamabais	llamaban
present	llamo	llamas	llama	llamamos	llamáis	llaman
preterite	llamé	llamaste	llamó	llamamos	llamasteis	llamaron

	<i>to achieve</i>					
future	lograré	lograrás	logrará	lograremos	lograréis	lograrán
imperfect	lograba	lograbas	lograba	lográbamos	lograbais	lograban
present	logro	logras	logra	logramos	lográis	logran
preterite	logré	lograste	logró	logramos	lograsteis	lograron
	<i>to maintain</i>					
future	mantendré	mantendrás	mantendrá	mantendremos	mantendréis	mantendrán
imperfect	mantenía	mantenías	mantenía	manteníamos	manteníais	mantenían
present	mantengo	mantienes	mantiene	mantenemos	mantenéis	mantienen
preterite	mantuve	mantuviste	mantuvo	mantuvimos	mantuvisteis	mantuvieron
	<i>to improve</i>					
future	mejoraré	mejorarás	mejorará	mejoraremos	mejoraréis	mejorarán
imperfect	mejoraba	mejorabas	mejoraba	mejorábamos	mejorabais	mejoraban
present	mejoro	mejoras	mejora	mejoramos	mejoráis	mejoran
preterite	mejoré	mejoraste	mejoró	mejoramos	mejorasteis	mejoraron
	<i>to grant</i>					
future	otorgaré	otorgarás	otorgará	otorgaremos	otorgaréis	otorgarán
imperfect	otorgaba	otorgabas	otorgaba	otorgábamos	otorgabais	otorgaban
present	otorgo	otorgas	otorga	otorgamos	otorgáis	otorgan
preterite	otorgué	otorgaste	otorgó	otorgamos	otorgasteis	otorgaron
	<i>to pay</i>					
future	pagaré	pagarás	pagará	pagaremos	pagaréis	pagarán
imperfect	pagaba	pagabas	pagaba	pagábamos	pagabais	pagaban
present	pago	pagas	paga	pagamos	pagáis	pagan
preterite	pagué	pagaste	pagó	pagamos	pagasteis	pagaron
	<i>to askfor</i>					
future	pediré	pedirás	pedirá	pediremos	pediréis	pedirán
imperfect	pedía	pedías	pedía	pedíamos	pedíais	pedían
present	pido	pides	pide	pedimos	pedís	piden
preterite	pedí	pediste	pidió	pedimos	pedisteis	pidieron
	<i>to think</i>					
future	pensaré	pensarás	pensará	pensaremos	pensaréis	pensarán

imperfect	pensaba	pensabas	pensaba	pensábamos	pensabais	pensaban
present	pienso	piensas	piensa	pensamos	pensáis	piensan
preterite	pensé	pensaste	pensó	pensamos	pensasteis	pensaron
	<i>to lose</i>					
future	perderé	perderás	perderá	perderemos	perderéis	perderán
imperfect	perdía	perdías	perdía	perdíamos	perdíaís	perdían
present	pierdo	pierdes	pierde	perdemos	perdeís	pierden
preterite	perdí	perdiste	perdió	perdimos	perdisteis	perdieron
	<i>to be able to</i>					
future	podré	podrás	podrá	podremos	podréis	podrán
imperfect	podía	podías	podía	podíamos	podíaís	podían
present	puedo	puedes	puede	podemos	podéis	pueden
preterite	pude	podiste	pudo	podimos	podisteis	podieron
	<i>to put</i>					
future	pondré	pondrás	pondrá	pondremos	pondréis	pondrán
imperfect	ponía	ponías	ponía	poníamos	poníaís	ponían
present	pongo	pones	pone	ponemos	ponéis	ponen
preterite	puse	pusiste	puso	pusimos	pusisteis	pusieron
	<i>to prefer</i>					
future	preferiré	preferirás	preferirá	preferiremos	preferiréis	preferirán
imperfect	prefería	preferías	prefería	preferíamos	preferíaís	preferían
present	prefiero	prefieres	prefiere	preferimos	preferís	prefieren
preterite	preferí	preferiste	prefirió	preferimos	preferisteis	preferieron
	<i>to want</i>					
future	querré	querrás	querrá	querremos	querréis	querrán
imperfect	quería	querías	quería	queríamos	queríaís	querían
present	quiero	quieres	quiere	queremos	queréis	quieren
preterite	quise	quisiste	quiso	quisimos	quisisteis	quisieron
	<i>to receive</i>					
future	recibiré	recibirás	recibirá	recibiremos	recibiréis	recibirán
imperfect	recibía	recibías	recibía	recibíamos	recibíaís	recibían
present	recibo	recibes	recibe	recibimos	recibís	reciben
preterite	recibí	recibiste	recibió	recibimos	recibisteis	recibieron

	<i>to recommend</i>					
future	recomendaré	recomendarás	recomendará	recomendaremos	recomendaréis	recomendarán
imperfect	recomendaba	recomendabas	recomendaba	recomendábamos	recomendabais	recomendaban
present	recomiendo	recomiendas	recomienda	recomendamos	recomendáis	recomiendan
preterite	recomendé	recomendaste	recomendó	recomendamos	recomendasteis	recomendaron
	<i>to resolve</i>					
future	resolveré	resolverás	resolverá	resolveremos	resolveréis	resolverán
imperfect	resolvía	resolvías	resolvía	resolvíamos	resolvíais	resolvían
present	resuelvo	resuelve	resuelve	resolvemos	resolvéis	resuelven
preterite	resolví	resolviste	resolvió	resolvimos	resolvisteis	resolvieron
	<i>to gettogether</i>					
future	me reuniré	te reunirás	se reunirá	nos reuniremos	os reuniréis	se reunirán
imperfect	me reunía	te reunías	se reunía	nos reuníamos	os reuníais	se reunían
present	me reúno	te reúnes	se reúne	nos reunimos	os reunís	se reúnen
preterite	me reuní	te reuniste	se reunió	nos reunimos	os reunisteis	se reunieron
	<i>to know</i>					
future	sabré	sabrás	sabrás	sabremos	sabréis	sabrán
imperfect	sabía	sabías	sabía	sabíamos	sabíais	sabían
present	sé	sabes	sabe	sabemos	sabéis	saben
preterite	supe	supiste	supo	supimos	supisteis	supieron
	<i>to be</i>					
future	seré	serás	será	seremos	seréis	serán
imperfect	era	eras	era	éramos	erais	eran
present	soy	eres	es	somos	sois	son
preterite	fui	fuiste	fue	fuimos	fuisteis	fueron
	<i>to applyfor</i>					
future	solicitaré	solicitarás	solicitará	solicitaremos	solicitaréis	solicitarán
imperfect	solicitaba	solicitabas	solicitaba	solicitábamos	solicitabais	solicitaban
present	solicito	solicitas	solicita	solicitamos	solicitáis	solicitan
preterite	solicité	solicitaste	solicitó	solicitamos	solicitasteis	solicitaron
	<i>to have</i>					

future	tendré	tendrás	tendrá	tendremos	tendréis	tendrán
imperfect	tenía	tenías	tenía	teníamos	teníais	tenían
present	tengo	tienes	tiene	tenemos	tenéis	tienen
preterite	tuve	tuviste	tuvo	tuvimos	tuvisteis	tuvieron
<i>to finish</i>						
future	terminaré	terminarás	terminará	terminaremos	terminaréis	terminarán
imperfect	terminaba	terminabas	terminaba	terminábamos	terminabais	terminaban
present	termino	terminas	termina	terminamos	termináis	terminan
preterite	terminé	terminaste	terminó	terminamos	terminasteis	terminaron
<i>to be titled</i>						
future	me titularé	te titularás	se titulará	nos titularemos	os titularéis	se titularán
imperfect	me titulaba	te titulabas	se titulaba	nos titulábamos	os titulabais	se titulaban
present	me titulo	te titulas	se titula	nos titulamos	os tituláis	se titulan
preterite	me titulé	te titulaste	se tituló	nos titulamos	os titulasteis	se titularon
<i>to take</i>						
future	tomaré	tomarás	tomará	tomaremos	tomaréis	tomarán
imperfect	tomaba	tomabas	tomaba	tomábamos	tomabais	tomaban
present	tomo	tomas	toma	tomamos	tomáis	toman
preterite	tomé	tomaste	tomó	tomamos	tomasteis	tomaron
<i>to work</i>						
future	trabajaré	trabajarás	trabjará	trabajaremos	trabjaréis	trabjarán
imperfect	trabajaba	trabajabas	trabajaba	trabajábamos	trabajabais	trabajaban
present	trabajo	trabajas	trabaja	trabajamos	trabajáis	trabajan
preterite	trabajé	trabajaste	trabajó	trabajamos	trabajasteis	trabajaron
<i>to translate</i>						
future	traduciré	traducirás	traducirá	traduciremos	traduciréis	traducirán
imperfect	traducía	traducías	traducía	traducíamos	traducíais	traducían
present	traduzco	traduces	traduce	traducimos	traducís	traducen
preterite	traduje	tradujiste	tradujo	tradujimos	tradujisteis	tradujeron
<i>to read</i>						
future	venderé	venderás	venderá	venderemos	venderais	venderán
imperfect	vendía	vendías	vendía	vendíamos	vendíais	vendían
present	vendo	vendes	vende	vendemos	vendéis	venden

preterite	vendí	vendiste	vendió	vendimos	vendisteis	vendieron
	<i>to travel</i>					
future	viajaré	viajarás	viajará	viajaremos	viajaréis	viajarán
imperfect	viajaba	viajabas	viajaba	viajábamos	viajabais	viajaban
present	viajo	viajas	viaja	viajamos	viajáis	viajan
preterite	viajé	viajaste	viajó	viajamos	viajasteis	viajaron
	<i>to live</i>					
future	viviré	vivirás	vivirá	viviremos	viviréis	vivirán
imperfect	vivía	vivías	vivía	vivíamos	vivíais	vivían
present	vivo	vives	vive	vivimos	vivís	viven
preterite	viví	viviste	vivió	vivimos	vivisteis	vivieron

2000-2012 CONJUGUEMOS (Yegros Educational LLC)

ANEXO V

LISTADO DE FIGURAS POR CAPÍTULOS

CAPÍTULO I

Figura 1: Diferencias entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Fuente: FUNIBER)

Figura 2: Síntesis gráfica de las variables que influyen en ASL

Figura 3: Descripción sintética de los distintos métodos que hacen Richards y Rogers (1998)

CAPÍTULO II

Figura 4: Caracteres de oralidad y escritura entendidas como medios (Abascal, 2002)

Figura 5: Caracteres de la comunicación oral y de la escrita atendiendo al canal (Cassany, Luna y Sanz, 1994)

Figura 6: Modelo de expresión oral de Bygate (1987)

Figura 7: Modelo de comprensión oral (Cassany, Luna y Sanz, 1994)

CAPÍTULO III

Figura 8: Porcentaje de demanda de lenguas extranjeras en las escuelas elementales de Estados Unidos

Figura 9: Porcentaje de demanda de lenguas extranjeras en las escuelas de Secundaria de Estados Unidos (Fuente: CAL, 2009)

Figura 10: Porcentaje de escuelas primarias con programas de lengua extranjera

Figura 11: Porcentaje de escuelas intermedias y secundarias con programas de lengua extranjera

Figura 12: Los cinco fines de la enseñanza de lenguas según los Estándares nacionales de EE.UU. (The FiveC's¹)

Figura 13: Standards for Foreign Language Learning (1999)

Figura 14: The ACTFL Performance Guidelines For K-12 Learners

Figura 15: Ejemplo de rúbrica IPA: Interpersonal Mode, Intermediate Level (AA.VV (2006). (The Integrated Performance: Connecting Assessment to Instruction and Learning).

Figura 16: Ejemplo de descriptores de evaluación de competencia del ACTFL

Figura 17: Funcionamiento cíclico de la evaluación propuesto por ACTFL (Fuente: ACTFL Integrated Performance Assessment, 2003:18)

Figura 18: Hitos esenciales en la evolución de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (Chapelle, 2001)

Figura 19: Esquema de la teoría de diseño universal (Rose y Meyer, 2002)

Figura 20: Habilidades y recursos tecnológicos que debiera conocer el profesorado según el proyecto NETS

CAPÍTULO IV

Figura 21: Aspectos clave del aprendizaje basado en proyectos

Figura 22: Estrategias de comunicación correspondientes a las destrezas orales de habla y escucha (Pinilla, 2004)

CAPÍTULO V

Figura 23: Características de las TIC según Cabero (1998)

Figura 24: Comparación de rasgos entre la era industrial y la era de la información según Reigeluth (1999)

Figura 25: Rasgos de los modelos educativos asociados a los tres tipos últimos de sociedad según Tiffin y Rajasingham (1997)

Figura 26: Comparación de las tres versiones de la red Internet

Figura 27: Clasificación de las herramientas de la Web 2.0 propuesta por Cobo y Pardo (2007)

Figura 28: Síntesis de la propuesta de Llisterri (2003) sobre las tecnologías lingüísticas

CAPÍTULO VI

Figura 29: Tabla de distribución de los sujetos participantes según los grupos considerados

Figura 30: Tabla con la información adicional recogida sobre los sujetos participantes

Figura 31: Variables intervinientes e instrumentos utilizados para medirlas

- Figura 32: Tabla descriptiva de los sujetos de investigación en relación con las variables intervinientes*
- Figura 33: Cuestionario utilizado*
- Figura 34: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para la pregunta 16 del cuestionario*
- Figura 35: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 17 del cuestionario*
- Figura 36: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 18 del cuestionario*
- Figura 37: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 19 del cuestionario*
- Figura 38: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 20 del cuestionario*
- Figura 39: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 21 del cuestionario*
- Figura 40: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 22 del cuestionario*
- Figura 41: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 23 del cuestionario*
- Figura 42: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 24 del cuestionario*
- Figura 43: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 25 del cuestionario*
- Figura 44: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 26 del cuestionario*
- Figura 45: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para los ítems de la pregunta 27 del cuestionario*
- Figura 46: Instrumentos utilizados para las pruebas de Pretest y Postest-1*
- Figura 47: Tareas realizadas para el Pretest*
- Figura 48: Categorías y subcategorías del modelo de competencia oral utilizado*
- Figura 49: Categorías propuestas por el ACTFL*
- Figura 50: Escala de observación de la competencia oral utilizada en la investigación*

Figura 51: Rúbrica proporcionada a los sujetos experimentales para evaluar su competencia oral en las tareas propuestas

Figura 52: Versión simplificada de la escala de observación de la competencia oral utilizada en el Posttest-2

Figura 53: Tabla resumen de los principales aspectos de la intervención didáctica

Figura 54: Tabla resumen de los principales aspectos de vocabulario trabajados

Figura 55: Muestra de actividad de vocabulario basada en la integración de destrezas

Figura 56: Muestra de actividad de vocabulario basada en la integración de destrezas

Figura 57: Actividad de entrenamiento para la entrevista de trabajo

Figura 58: Cuadro resumen de los estudios estadísticos realizados

CAPÍTULO VII

Figura 59: Síntesis del estadístico descriptivo de la totalidad de preguntas y variables del cuestionario

Figura 60: Estadísticos de frecuencia para el objetivo 1.1 (pregunta 16) y para la totalidad de sujetos experimentales

Figura 61: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.1 (pregunta 16)

Figura 62: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.1 (pregunta 18) en relación con la variable Sexo

Figura 63: Estadísticos de frecuencia para el objetivo 1.2 (pregunta 17) y para la totalidad de sujetos experimentales

Figura 64: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.2 (pregunta 17)

Figura 65: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.2 (pregunta 17) en relación con la variable Sexo

Figura 66: Estadísticos de frecuencia para el objetivo 1.3 (pregunta 18) y para la totalidad de sujetos experimentales

Figura 67: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.3 (pregunta 18)

Figura 68: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.3 (pregunta 18) en relación con la variable Sexo

- Figura 69: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 1.4 (pregunta 20)*
- Figura 70: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 1.4 (pregunta 20) en relación con la variable Sexo*
- Figura 71: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.1. (pregunta 19)*
- Figura 72: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.1. (pregunta19) en relación con la variable Sexo*
- Figura 73: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.1. (pregunta21)*
- Figura 74: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.2. (pregunta21) en relación con la variable Sexo*
- Figura 75: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.3. (pregunta22)*
- Figura 76: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.3. (pregunta22) en relación con la variable Sexo*
- Figura 77: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.4. (pregunta23)*
- Figura 78: Estudio de la contingencia entre la variable timidez y la variable participación*
- Figura 79: Resultados del estadístico Chi-cuadrado para el análisis de la dependencia entre las variables timidez y participación*
- Figura 80: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.4. (pregunta23) en relación con la variable Sexo*
- Figura81: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 2.5. (pregunta24)*
- Figura 82: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 2.5. (pregunta24) en relación con la variable Sexo*
- Figura 83: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 3.1. (pregunta25)*
- Figura 84: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.1. (pregunta25) en relación con la variable Sexo*
- Figura 85: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 3.2. (pregunta26)*

Figura 86: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.2. (pregunta26) en relación con la variable Sexo

Figura 87: Resumen de estadísticos de frecuencia intergrupos para el objetivo 3.3. (pregunta27)

Figura 88: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.3. (pregunta27) en relación con la variable Sexo

Figura 89: Estadístico descriptivo para el objetivo 3.4 (pregunta 28)

Figura 90: Resumen estadístico de los resultados del grupo experimental para el objetivo 3.4. (pregunta28) en relación con la variable Sexo

CAPÍTULO VIII

Figura 91: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Grupo

Figura 92: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Sexo

*Figura 93: Distribución intergrupos de la variable Sexo (contingencia Sexo * Grupo)*

Figura 94: Análisis de independencia y asociación entre las variables Grupo y Sexo

Figura 95: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Edad

Figura 96: Análisis de independencia y asociación entre las variables Grupo y Edad

Figura 97: Distribución de la muestra respecto de la variable interviniente Lenguas habladas en casa

Figura 98: Análisis de independencia y asociación entre las variables Grupo y Lenguas habladas en casa

Figura 99: Distribución de la muestra respecto a la variable Uso del español fuera de la escuela

Figura 100: Análisis de independencia y asociación entre las variables Grupo y Uso del español fuera de la escuela

Figura 101: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Acceso a ordenador e internet

Figura 102: Distribución de la muestra respecto a la variable interviniente Posesión de teléfono móvil

Figura 103: Distribución de la muestra respecto a la variable Promedio del grupo en la clase de español

Figura 104. Distribución de la muestra respecto a la variable Promedio del estudiante en la clase de español

- Figura 105: Distribución de la muestra respecto a la variable Promedio del estudiante en la clase de español*
- Figura 106: Distribución de la muestra respecto de la variable interviniente Desempeño en pruebas orales*
- Figura 107: Histogramas de frecuencias sobre la variable interviniente Desempeño en pruebas orales para los grupos experimental y control*
- Figura 108: Distribución de la muestra respecto de la totalidad de las variables dependientes en el pretest*
- Figura 109: Datos para la variable Comprensión oral en los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 110: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Comprensión oral de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 111: Histogramas sobre la variable comprensión oral de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 112: Datos sobre la variable Coherencia discursiva de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 113: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Coherencia discursiva delos grupo experimental y control en el pretest*
- Figura 114. Histogramas sobre la variable Coherencia discursiva oral de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 115: Datos sobre la variable Pronunciación y fluidez de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 116: Comparación de medidas de tendencia central sobre Pronunciación y fluidez del grupo experimental y control en el pretest*
- Figura 117: Histogramas sobre la variable Pronunciación y fluidez de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 118: Datos sobre la variable Corrección gramatical de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 119: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Corrección gramatical del grupo experimental y control en el pretest*
- Figura 120: Histogramas sobre la variable Corrección gramatical de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 121: Datos sobre la variable Vocabulario y estrategias comunicativas de los grupos experimental y control en el pretest*

- Figura 122: Comparación de medidas de tendencia central sobre Vocabulario y las estrategias comunicativas del grupo experimental y control en el pretest*
- Figura 123: Histogramas sobre el vocabulario y las estrategias comunicativas del grupo experimental y control en el pretest*
- Figura 124: Datos sobre la variable Adecuación social y cultural de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 125: Comparación de medidas de tendencia central sobre la Adecuación social y cultural del grupo experimental y control en el pretest*
- Figura 126: Histogramas sobre la Adecuación social y cultural de los grupos experimental y control en el pretest*
- Figura 127: Distribución de las medias del grupo experimental y control respecto de todas las variables del pretest*
- Figura 128: Prueba T de student para muestras independientes de los grupos experimental y control con respecto a todas las variables dependientes del pretest*
- Figura 129: Significancia estadística de la diferencia de medias hallada en todas las variables dependientes del pretest entre el grupo experimental y control*
- Figura 120: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de todas las variables del postest*
- Figura 131: Datos sobre la variable Comprensión oral para los grupos experimental y control en el postest-1*
- Figura 132: Comparación de medidas de tendencia central para los grupos experimental y control respecto de la variable Comprensión oral en el postest-1*
- Figura 133: Comparación de resultados del grupo experimental y control respecto de la variable Comprensión oral en el postest-1*
- Figura 134: Histogramas sobre la Comprensión oral de los grupos experimental y control en el postest-1*
- Figura 135: Datos para la variable Coherencia discursiva oral de los grupos experimental y control en el postest-1*
- Figura 136: Comparación de medidas de tendencia central de los grupo experimental y control respecto de la variable Coherencia discursiva oral en el postest-1*
- Figura 137: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Coherencia discursiva oral en el postest-1*

- Figura 138: Histogramas sobre la Coherencia discursiva oral para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 139: Datos sobre la variable Pronunciación y fluidez para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 140: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de la variable Pronunciación y fluidez en el posttest-1*
- Gráfico 141: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Pronunciación y fluidez en el posttest-1*
- Gráfico 142: Histogramas sobre Pronunciación y fluidez de los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 143: Datos sobre la variable Corrección gramatical para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 144: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de la variable Corrección gramatical en el posttest-1*
- Figura 145: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Corrección gramatical en el posttest-1*
- Figura 146: Histogramas sobre la Corrección gramatical para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 147: Datos sobre la variable Vocabulario y estrategias comunicativas para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 148: Comparación de medidas de tendencia central de los grupos experimental y control respecto de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el posttest-1*
- Figura 149: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el posttest-1*
- Figura 150: Histogramas sobre Vocabulario y estrategias comunicativas para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 151: Datos sobre la variable Adecuación social y cultural para los grupos experimental y control en el posttest-1*
- Figura 152: Comparación de medidas de tendencia central entre los grupos experimental y control respecto de la variable Adecuación social y cultural en el posttest-1*

- Figura 153: Comparación de resultados de los grupos experimental y control respecto de la variable Adecuación social y cultural en el postest-2*
- Figura 154: Histogramas sobre Adecuación social y cultural para los grupos experimental y control en el postest-1*
- Figura155: Contrastes de puntuaciones medias entre los grupos experimental y control en el postest-1*
- Figura 156: Prueba t-de student para muestras independientes (grupos experimental y control) con respecto a todas las variables del postest-1*
- Figura 157: Resumen del contraste de hipótesis para todas las variables del postest-1*
- Figura 158: Contrastes de puntuaciones medias entre los grupos experimental y control en el postest de seguimiento (postest-2)*
- Figura 159: Prueba t-de student para muestras independientes (grupos experimental y control) con respecto a todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)*
- Figura 160: Comparación de medidas de tendencia central entre los grupos experimental y control para todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)*
- Figura 161: Homogeneidad de varianzas con respecto a los resultados obtenidos por los grupos experimental y control para todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)*
- Figura 162: ANOVA de un factor para todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)*
- Figura 163: Comparación de los resultados de los grupos experimental y control en todas las variables del postest de seguimiento (postest-2)*
- Figura164: Datos sobre todas las variables intervinientes y dependientes consideradas para el estudio intergrupos*
- Figura 165: Matriz de correlaciones de todas las variables (intervinientes y dependientes) del estudio intergrupos*
- Figura 166: Comunalidad de todas las variables del estudio intergrupos*
- Figura 167: Varianza total explicada para cada factor del estudio intergrupos*
- Figura 168: Análisis factorial de todas las variables del estudio intergrupos*
- Figura169: Diagrama de dispersión de los resultados del postest con respecto a la variable Promedio del estudiante en la clase de español*

Figura 170: Resultados del modelo de regresión lineal entre la variable promedio y el puntaje obtenido por los sujetos en el postest

Figura 171: ANOVA de un factor para las variables Promedio del estudiante en la clase y puntaje obtenido en el postest

Figura 172: Estadísticos sobre los residuos

Figura 173: Diagrama de comprobación de la regresión lineal de los resultados del postest con respecto a la variable promedio del estudiante en la clase de español

Figura 174: Resultados del modelo de regresión lineal entre la variable Sexo y el puntaje obtenido por los sujetos en el postest

Figura 175: ANOVA de un factor para las variables Sexo y Puntaje obtenido en el postest

Figura 176: Tabla de coeficientes para el análisis de la relación lineal entre las variables Sexo y el Puntaje obtenido en el postest

Figura 177: Diagrama de comprobación de la regresión lineal de los resultados del postest con respecto a la variable Sexo

CAPÍTULO IX

Figura 178: Datos de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en cada una de las variables dependientes del pretest y el postest

Figura 179: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en cada una de las variables dependientes del pretest y el postest

Figura 180: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Comprensión oral del pretest y el postest

Figura 181: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Coherencia discursiva oral del pretest y el postest

Figura 182: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Pronunciación y fluidez del pretest y el postest

Figura 183: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Corrección gramatical del pretest y el postest

- Figura 184: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas del pretest y el posttest*
- Figura 185: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Adecuación social y cultural del pretest y el posttest*
- Figura 186: Comparación de las puntuaciones medias totales obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 187: Correlaciones entre las variables dependientes en el pretest y posttest para el grupo experimental*
- Figura 188: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por toda la muestra de sujetos del grupo experimental en el pretest con las puntuaciones en el posttest (T de student)*
- Figura 189: Datos de las puntuaciones medias obtenidas por todos los sujetos del grupo experimental en cada una de las variables dependientes del posttest-1 y el posttest-2 de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 190: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por todos los sujetos del grupo experimental en la variable Comprensión oral en el posttest-1 y en el posttest de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 191: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Coherencia discursiva oral en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 192: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Pronunciación y fluidez en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 193: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Corrección gramatical en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 194: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 195: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en la variable Adecuación social y cultural en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)*
- Figura 196: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el posttest-1 y el posttest de seguimiento (posttest-2)*

- Figura 197: Correlaciones entre las variables dependientes en el posttest-1 y la prueba de seguimiento (posttest-2) del grupo experimental*
- Figura 198: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el posttest-1 con las puntuaciones en la prueba de seguimiento (posttest-2) (T de student)*
- Figura 199: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Comprensión oral por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 200: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Comprensión oral por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 201: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Coherencia discursiva oral por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 202: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Coherencia discursiva oral por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 203: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Pronunciación y fluidez por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 204: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Pronunciación y fluidez por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 205: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable corrección gramatical por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 206: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Corrección gramatical por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 207: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*
- Figura 208: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Vocabulario y estrategias comunicativas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el posttest*

Figura 209: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Adecuación social y cultural por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Figura 210: Comparación de las puntuaciones obtenidas en la variable Adecuación social y cultural por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Figura 211: Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Figura 212: Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pretest y el postest

Figura 212: Agrupación por rangos de los sujetos del grupo experimental según las medias del pretest y del postest

Figura 213: Distribución del grupo experimental respecto de la variable Sexo

Figura 214: Puntuación media obtenida por los grupos mujer y varón del grupo experimental en cada variable dependiente del postest

Figura 215: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por las mujeres y los varones del grupo experimental

Figura 216: Histogramas sobre la distribución de los resultados obtenidos por mujeres y varones del grupo experimental en el postest

Figura 217: Correlaciones bivariadas entre la variable interviniente Sexo y la variable independiente postest

Figura 218: Prueba T de student entre la variable Sexo y el puntaje obtenido por el grupo experimental en el postest

Figura 219: Datos de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos del grupo control en cada una de las variables dependientes del pretest y el postest

Figura 220: Correlaciones entre las variables dependientes en el pretest y postest para el grupo control

Figura 241: Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por toda la muestra de sujetos del grupo control en el pretest con las puntuaciones en el postest (T de student)

