



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula:  
Un recurso didáctico en la enseñanza de estrategias de  
aprendizaje para la producción oral del idioma Inglés como  
Lengua Extranjera (ILE)**

**TESIS**

**Que para obtener el título de  
Licenciado en Comunicación y Periodismo**

**PRESENTA**

**MOISÉS ORTIZ NICOLÁS**

**ASESOR**

**LIC. JOSE ANTONIO ZAVALA LANDA**

**Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México....2018**





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Gracias Dios por tomarme en tus manos y no dejarme nunca y sostenerme siempre a lo largo de todos estos años. Gracias por iluminar mi vida, por ser mi luz, mi esperanza, mi faro y mi guía.

Gracias padres, Alicia Nicolás y Nahúm Ortiz, por enseñarme tantas cosas las cuales me serían imposible enumerar. Gracias por ese apoyo que me ha impulsado a ser mejor y seguir adelante. Por su amor infinito. Por enseñarme el valor de la responsabilidad, el esfuerzo y la honestidad. Gracias a ustedes hoy soy una mejor persona.

Gracias hermanos Adrián, Edgar y Alan Ortiz por todo su apoyo en cada momento. Por confiar en mí en cada momento, por todos los días en que hemos crecido juntos y compartido las mismas alegrías y dolores. Guardo en mi memoria los mejores recuerdos a su lado.

Gracias a todos mis amigos, alumnos y hermanos espirituales que me motivaron siempre a seguir, que me acompañaron tanto en los viajes de verano como en las noches de desvelo y que con un café o una sonrisa siempre estuvieron allí. Gracias por cada una de sus palabras de aliento.

Gracias a ti que estás leyendo esto, por acompañarme y animarme a buscar soluciones, por impulsarme a creer que siempre se pueden cambiar las cosas y crear un mundo mejor.

Gracias a mi asesor José Antonio Zavaleta Landa por creer en mi trabajo y guiarme hasta su culminación. Así como a cada uno de mis sinodales quienes a través de su conocimiento enriquecieron no solo mi proyecto sino mi vida también.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por darme un lugar entre sus aulas y enseñarme a ver las cosas desde diferentes perspectivas. Por darme la oportunidad de descubrir todo lo maravilloso que hay en el mundo del conocimiento y por darme una profesión que me ha permitido ser inmensamente feliz.

INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO 1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA .....	9
1.1 El lenguaje y sus códigos .....	9
1.2 La lengua y el mensaje lingüístico .....	14
1.3 Los signos y su papel en el mensaje .....	16
1.3.1 Ferdinand de Saussure .....	16
1.3.2 Charles Sanders Peirce .....	17
1.4 La comunicación y sus paradigmas y modelos: Paradigma Aristotélico y de Lasswell, modelo de Shanon y Weaver, Berlo y de Manuel Martín Serrano. ....	22
1.4.1 Paradigma Aristotélico .....	22
1.4.2 Paradigma de Lasswell .....	24
1.4.3 Modelo de Shanon y Weaver .....	26
1.4.4 Modelo Berlo .....	29
1.4.5 Modelo dialectico de Manuel Martín Serrano .....	31
1.4.6 ¿Cómo definir a la comunicación? .....	32
1.5 Aproximación a la definición de interacción comunicativa e interactividad .....	34
1.6 La interacción comunicativa formativa en el aula.....	38
1.7 Prácticas pedagógicas comunicativas .....	40
1.8 La dinámica de la interacción comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera .....	41
CAPITULO 2. REVOLUCIÓN METODOLOGICA: ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	46
2.1 La metodología y sus diversas acepciones .....	46
2.2 ¿Qué entender por método? .....	47
2.3 Diferencia entre método, técnica y enfoque .....	48
2.4 Analogía entre el método de enseñanza y método didáctico.....	49
2.5 Método de gramática o traducción.....	51
2.6 Método directo .....	52
2.7 Métodos de base estructural .....	54
2.7.1 Método audio-oral o audio-lingual .....	56
2.7.2 Método situacional .....	57
2.7.3 Método audiovisual o estructura-global-audiovisual .....	59
2.7.4 Análisis de los métodos estructuralistas .....	59
2.8 Comunicación en el aula de inglés: enfoque comunicativo .....	60
2.8.1 Competencias comunicativas.....	63

2.8.2 Actividades comunicativas y las estrategias de aprendizaje.....	68
2.9 Enfoque EMIREC.....	73
2.9.1 La Enseñanza de lenguas basada en tareas y el aprendizaje cooperativo.....	76
2.9.2 Alternativas metodológicas y de enfoque.....	78
2.9.3 Aspecto interactivo de las TIC.....	79
3. LA EVOLUCIÓN DEL INTERNET Y SU USO COMUNICATIVO EN LAS LENGUAS EXTRAJERAS.....	82
3.1 ¿Que entendemos por TIC?.....	82
3.1.2 Evolución de las TIC como medios de interacción y aprendizaje del ILE.....	83
3.2 Funciones de las TIC en la educación.....	85
3.2.1 Los contenidos didácticos, su mediación y el valor agregado de las TIC.....	86
3.2.2 Impacto en la planeación didáctica.....	89
3.2.3 Internet como principal herramienta didáctica para la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	90
3.3 Navegación por páginas generales: docentes y discentes.....	93
3.3.1 Navegación por páginas específicas y la función del profesor.....	94
3.4 Pantalla común: eje central.....	97
3.5 Aprendizaje combinado o blended learning.....	98
3.6 Ventajas y transformaciones de las TIC en el aula y los centros educativos.....	100
CAPÍTULO 4. USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	103
4.1 Producción oral.....	105
4.1.2 Análisis.....	107
4.1.3 Resultados.....	109
4.1.3.1 Análisis de la producción oral: fluidez.....	111
4.1.3.2 Análisis de la producción oral centrada en precisión.....	112
4.2 Estrategias de aprendizaje de idiomas.....	113
4.2.1 Descripción del instrumento para evaluar estrategias de aprendizaje.....	113
4.2.2 Aplicación, recolección y presentación de datos.....	118
4.2.3 Promedio general del uso de estrategias.....	123
4.2.4 Análisis de estrategias por segmento.....	124
4.2.4.1 Estrategias indirectas.....	130
4.2.4.3 Estrategias afectivas.....	134
4.2.4.4 Estrategias sociales.....	136
4.3 Estudio experimental.....	138
4.3.1 Proceso de intervención.....	138

4.3.2 Análisis comparativo de frecuencia y nivel de uso de las estrategias específicas de aprendizaje .....	139
4.4 Promedio general del uso de estrategias.....	139
4.4.1 Actividades realizadas .....	140
4.4.2 Frecuencias divididas en segmentos de estrategias .....	161
4.5 Encuesta del uso de las TIC .....	164
5. CONCLUSIONES .....	168
FICHAS DE CONSULTA .....	171

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en un mundo globalizado, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han traído consigo cambios profundos en diversas áreas del conocimiento: entre estos campos, se encuentran los idiomas y la comunicación.

Como respuesta, el presente trabajo de tesis aborda el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso comunicativo del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en un ambiente B-Learning por alumnos del Instituto de Idiomas “American Team”.

Este proyecto pretende demostrar que el uso de las TIC en el aula, no sólo facilita y enriquece el trabajo comunicativo y educativo, sino además mejora el proceso formativo del educando, ya que permite el acceso a información en formatos más variados y quizá más atractivos como textos, videos y audios, los cuales, además de fomentar significativamente la práctica comunicativa despiertan el interés y la creatividad.

A continuación nombrare los objetivos del presente trabajo:

Evaluar la situación comunicativa dentro del aula de idiomas de estudiantes de nivel intermedio del Instituto de Idiomas “American Team”.

Proponer el uso de las TIC aunado a estrategias de aprendizaje en el trabajo formativo de la enseñanza del ILE.

Delimitar el tipo de estrategias de aprendizaje usadas para fomentar la interacción comunicativa en el aula de idiomas.

Ubicar la importancia del uso de estrategias en la enseñanza-aprendizaje del ILE con un enfoque comunicativo.

Delinear los métodos de enseñanza del ILE que favorecen a la interacción comunicativa.

Construir una propuesta para el uso de las TIC en el proceso comunicativo de la enseñanza del inglés.

Y por último, conocer las experiencias del alumnado con respecto a las interacciones lingüísticas realizadas en las actividades de aprendizaje de dichas estrategias.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos, en los cuales se presenta el marco teórico de la investigación, hare una breve descripción al lector de cada uno:

Para comprender el proceso comunicativo es necesario el estudio de las partes mínimas de dicho proceso, por ello el capítulo 1 aborda, por una parte, las definiciones de lenguaje, lengua, signo, código, mensaje y su relación con el significante y significado, así como otros temas substanciales tales como que se entiende por comunicación, que son los modelos y procesos comunicativos, definición de interacción comunicativa y la relación de éstos en la enseñanza del ILE.

La premisa del aprendizaje de una lengua para la vida y no para la escuela, exige una práctica interactiva. En este sentido, en el segundo apartado detallo lo que se entiende por metodología, método, técnica y enfoque, para seguir con la descripción de los diferentes métodos de enseñanza y didácticos, en general, y del ILE en particular. Finalmente se profundiza en la conceptualización de las competencias comunicativas y estrategias de aprendizaje.

En este capítulo se delinear los modelos de comunicación presentes en la Red, sus lenguajes y los medios que favorecen a la interacción comunicativa. Si bien, los apartados anteriores presentan una exploración de corte teórico-conceptual en torno al concepto de interacción comunicativa, así como los enfoques y métodos para la adquisición de una lengua extranjera, aquí se define lo que son las TIC y se explican sus implicaciones académicas y pedagógicas.

Por último, en la sección 4 se responde la pregunta que conduce la investigación ¿Ayudara un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje en una ambiente B-Learning a mejorar el aprendizaje de la lengua meta?

Aquí, la investigación se divide en 3 etapas; la primera se centra en la ubicación del alumno de acuerdo al Marco Europeo y la aplicación del test SILL, adecuado a una versión ajustada del “Strategy Inventory for Language Learning” Oxford, R. (1989)<sup>1</sup> .

En un segundo momento, se presentan los resultados del grupo experimental que se obtuvieron después del proceso de entrenamiento para el uso de estrategias de aprendizaje.

Por último, se les aplica un post-test para determinar el grado de avance en los aspectos lingüísticos y de uso de estrategias.

Finalmente, al delinear los modelos de comunicación, métodos de enseñanza y clasificación de los recursos didácticos para su uso efectivo durante el proceso comunicativo, se espera estimular la reciprocidad entre estudiante-profesor-materiales didácticos en relación a los medios tecnológicos.

Cabe destacar que, dentro de mi experiencia profesional como comunicólogo y profesor de Inglés como lengua extranjera, el uso de las TIC en el aula, no sólo facilita y enriquece el trabajo comunicativo y educativo, sino además potencializa el proceso formativo del educando, ya que consiente el acceso a la información en diferentes presentaciones (texto, video, audio) las cuales fomentan enormemente la práctica comunicativa ya sea de índole formal o espontánea, aunado al hecho de que logra despertar el interés y creatividad de los mismos.

---

<sup>1</sup> Oxford, R.L. 1996. *Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies*. Applied Language Learning 7(1 & 2): pp. 25-45.

## **CAPÍTULO 1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA**

En este capítulo, se trata de vincular los conceptos de educación y comunicación a partir de que la educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza-aprendizaje. Por ende, para primeramente entender una actividad tan compleja como lo es el proceso de intercambio de significados entre dos o más personas haciendo uso del lenguaje: es decir interactuando comunicativamente, es necesario estudiar los elementos que conforman la misma comunicación y los tipos de interacción que emanan de ella.

Por lo tanto, para su descripción secuencial, comenzaré con la definición de las partes mínimas del proceso comunicativo.

### **1.1 El lenguaje y sus códigos**

No cabe duda que el lenguaje y sus códigos son los principales instrumentos de la comunicación. Sabemos que la capacidad natural del hombre para comunicarse supone la elaboración de un lenguaje, es decir, la confección de un sistema de signos, ya sean éstos orales, escritos, gestuales, y más recientemente, binarios, que a través de su significado y relación permiten que las personas puedan comunicarse de forma eficaz.

Para poder definir el lenguaje debemos tener en claro sus propiedades; de acuerdo a Charles F. Hockett<sup>2</sup> son las siguientes:

#### **1) Canal vocal-auditivo:**

Básicamente, el habla se genera en las cuerdas y se percibe por los oídos. El carácter vocal auditivo es una de las propiedades definitorias del lenguaje humano. Es la lengua hablada, y no la escrita, la modalidad natural y básica del lenguaje, que se fundamenta en la emisión y recepción de sonidos articulados.

#### **2) Transmisión irradiada y recepción direccional:**

La señal no se puede dirigir y la puede interceptar cualquiera. Las señales lingüísticas inherentes al canal vocal-auditivo se transmiten por el medio aéreo en forma de onda, así como consecuencia de la física del sonido, dichas ondas se expanden de manera radial

---

<sup>2</sup> Hockett, Charles F. (1960): «The Origin of Speech», en Scientific American, 203, pp. 89-97.

desde el punto de origen, lo que permite que la señal emitida pueda ser captada por cualquier individuo que se encuentre dentro del radio adecuado en función de sus capacidades auditivas. A su vez, el receptor percibe la señal proveniente de una determinada dirección gracias a nuestra audición binaural lo que permite asociar y localizar el punto exacto desde el cual procede el sonido.

### **3) Evanescencia o transitoriedad:**

Pese a que los avances técnicos de la sociedad actual nos permiten superar las limitaciones espacio-temporales en la emisión de señales vocales y aun cuando la escritura nos sirve para conservar ciertos mensajes lingüísticos, el lenguaje humano en su capacidad natural requiere la presencia sincrónica en el espacio-tiempo de los individuos que se comunican. Una de las características es que las señales emitidas desaparecen en el mismo momento de emitirlas.

### **4) Carácter discreto:**

Dentro de la variedad de sonidos capaces de ser producidos por el sistema fonador humano, la interpretación que realizan los hablantes de la misma está basada en una distinción de categorías diferenciadas entre sí, es decir, en el plano lingüístico distinguimos los sonidos en unidades, los fonemas, que se oponen de forma nítida, discreta y no gradual. Cada lengua selecciona un subconjunto de sonidos dentro del plano sonoro y establece las diferencias categoriales entre ellos, estableciendo su inventario de unidades discretas.

Así, cada sonido de la lengua es discriminable del resto y el conjunto tiende a ser interpretado como un sonido de la lengua con un significado específico. Entre todos los sonidos posibles de alrededor, identificamos los que sabemos descodificar y darles significado.

### **5) Semántica:**

Se refiere a la relación que se establece entre un signo y el contenido representado por dicho signo. El vínculo entre ambos ha de ser fijo, sistemático y constante, aun cuando se pueden producir variantes. En el lenguaje humano los signos evocan la representación

mental de las entidades o acontecimientos a que se refieren. Es decir, los signos cobran significado porque se asocian de forma estable a elementos de la vida real.

#### **6) Arbitrariedad o carácter convencional:**

No existe ninguna relación ni conexión natural entre la representación mental de un signo y su imagen acústica o gráfica, de esta forma podemos afirmar que las señales empleadas por las lenguas humanas para comunicarse se categorizan en símbolos.

#### **7) Doble articulación:**

Dentro de cada lengua existe un número limitado de unidades básicas sin significado: los fonemas, que se puede unir mediante infinitas combinaciones dando lugar a unidades mayores con significado. Por consiguiente, la primera articulación se produce en los fonemas, y la segunda articulación en las posibles combinaciones que estos producen. Es decir, con un número limitado de unidades sonoras discretas podemos crear un número potencialmente infinito de expresiones.

#### **8) Productividad:**

Cuando surgen nuevas situaciones u objetos que han de ser descritos, los usuarios manipulan el lenguaje para producir nuevas expresiones y proposiciones. Somos capaces de producir nuevas palabras, expresiones, cosas que los demás no han sido capaces de crear.

El repertorio gramatical de cada lengua permite la construcción potencialmente infinita de estructuras lingüísticas de diversa longitud y complejidad. Asimismo, las lenguas permiten la construcción y derivación de nuevas estructuras semánticas, las cuales pasaran a formar parte del catálogo léxico de dicha lengua.

#### **9) Especialización:**

Los órganos empleados en la producción verbal del lenguaje, si bien desempeñan otras funciones, están especializados para la realización lingüística, tanto en la producción como en la recepción de señales.

### 10) Desplazamiento:

Con el lenguaje somos capaces de referirnos a conceptos y sucesos distantes en los planos espacio-tiempo, en consecuencia, podemos comunicarnos sobre elementos que no están presentes ni temporalmente ni espacialmente.

### 11) Intercambio de roles:

Los usuarios de una lengua pueden ser de forma indistinta emisores o receptores de signos lingüísticos. Así, en un mismo usuario estos papeles son reversibles e intercambiables.

### 12) Retroalimentación total:

El propio hablante oye todo lo que dice y puede reflexionar sobre ello. Cada emisor es a su vez receptor de su propia emisión. Por consiguiente, el emisor controla en todo momento lo que emite.

### 13) Transmisión cultural:

El desarrollo del lenguaje, además de estar posibilitado por unos condicionantes fisiológicos que se transmiten a través de nuestro código genético, requiere que se materialice en un entorno sociocultural comunitario. Es decir, el lenguaje solo se desarrolla si el individuo desde su infancia está expuesto al uso de una lengua, dado que el carácter simbólico del lenguaje obliga a aprender la relación entre las señales y los significados de las mismas. Si este aprendizaje no se realiza durante la etapa natural de adquisición de una lengua, el lenguaje apenas se desarrollará.

De entre todas estas propiedades, las únicas que son exclusivas del lenguaje humano son la **Doble articulación, la Productividad y el Desplazamiento**. Estas características de nuestro lenguaje son las que nos hacen especiales respecto a las demás seres vivos en cuanto a capacidades comunicativas se refiere.

Ahora que sabemos las características del lenguaje, para propósitos del presente trabajo, acotare su definición y citare a Lewandowski (2000: 383)<sup>3</sup> quien nos dice que el lenguaje

---

<sup>3</sup> Lewandowski, T. *Diccionario de lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 202.

“...es un proceso de comunicación que permite la emisión y recepción de información, por tanto, es la capacidad propia de la especie humana para comunicarse por medio de un sistema de signos vocales, que pone en juego una técnica corporal compleja y supone la existencia de una función simbólica” y a Coseriu (1967: 240)<sup>4</sup> quien define que “el lenguaje es la primera manifestación específica del hombre como tal, es decir, como ente capaz de conocer el mundo y de autoconocerse; así como la primera forma y la única absolutamente general de la que el hombre dispone para fijar y objetivar más allá de las impresiones y reacciones inmediatas el conocimiento del mundo y de sí mismo, por lo tanto, todo el contenido de la conciencia”.

Con estas definiciones entendemos que la capacidad de comunicarse del ser humano, a través del lenguaje, es dual, por un lado, permite al individuo desplegar sus habilidades lingüísticas, pero además, le concede socializar en la cultura dada. El hablante selecciona palabras y las combina formando frases de acuerdo con el sistema sintáctico de la lengua que emplea, y a su vez, las oraciones se combinan en enunciados. En consecuencia, el sujeto no es en modo alguno un agente totalmente libre en su elección de palabras: la selección debe hacerse a partir del tesoro léxico que él mismo y el destinatario del mensaje tienen en común.

Ahora bien, el acto de hablar requiere, para ser eficaz, el uso de un código común por parte de aquellos que intervienen en él. Es aquí donde el código lingüístico: la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico, fungen como instrumento que le permite conocer e interpretar al mundo que le rodea, para así poder desenvolverse.

Con tal queda establecido que para que la transmisión de información sea efectiva y el hablante consiga comunicar sus significados e intenciones al oyente, en la realización de todo acto comunicativo, los participantes deben poner en marcha dos tipos de conocimiento: el saber del código lingüístico y el de los recursos que permiten usar ese código de forma efectiva en los distintos contextos comunicativos en los que pueden verse implicados los hablantes, de acuerdo con las normas de su entorno sociocultural, siendo estas últimas, el conocimiento de todas aquellas convenciones que permiten saber, por ejemplo, qué variedad lingüística es más apropiada en cada situación, cuál es

---

<sup>4</sup> Coseriu, E. (1967b). *"Sistema, norma y habla", Teoría del lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos.

el momento, el lugar y los interlocutores adecuados para hablar de un determinado asunto, o el nivel de formalidad que requiere una determinada situación.

## 1.2 La lengua y el mensaje lingüístico

Como se ha señalado, es evidente que de entre todos los medios de comunicación que usamos, la lengua ocupa el lugar más importante ya que con ella somos capaces de elaborar todo tipo de mensajes. Por lo tanto, detallare la naturaleza y funcionamiento de este medio comunicativo.

La lengua es el conjunto o sistema de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística. Según Ferdinand de Saussure<sup>5</sup>, la lengua constituye al universo de lo social, algunas de sus características son:

- Esta fuera del individuo, es adquirida
- Es un hecho social: es externo, antecede
- Precede al individuo, no lo puede cambiar
- El lenguaje se me impone
- La lengua permanece, no varía
- Es homogénea
- Se registra pasivamente
- Está constituida de signos y todos estas constituido igual: significante y significado
- Es netamente psíquica
- Es un conjunto de códigos
- Es concreta

Históricamente, la lengua oral surge primero que la escritura en la historia de la humanidad, por lo que podemos considerarla como una ejecución con plena autonomía en el sentido de que se aprende como una de las primeras destrezas humanas y sólo a partir del contacto entre individuos: utiliza un código compuesto por un número específico de sonidos, conocidos por todos los hablantes de una comunidad.

---

<sup>5</sup> Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Traducción, prologo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza, 1998.

En este sentido, no hay que olvidar que la lengua tiene un carácter general, el cual difiere con el carácter particular del habla; el habla, representa a los actos individuales en los que el hablante hace uso del sistema o código del lenguaje en combinaciones muy peculiares.

Theodor Lewandowski (2000: 202)<sup>6</sup>, señala que ambos objetos, el habla y la lengua, están estrechamente unidos entre sí y se condicionan mutuamente: la lengua es necesaria para que el habla cumpla sus funciones y el habla es necesaria para que se cree la lengua. La lengua es al mismo tiempo el instrumento y el producto del habla, sin embargo, no dejan de ser dos cosas completamente distintas.

La lengua existe en cada individuo simultáneamente, pero también en todos independientemente de la voluntad de cada individuo y el habla es la suma de las combinaciones de los actos fónicos dependiente de la voluntad de los hablantes, o sea, que es algo solo, individual y nada colectivo.

Regresando al desarrollo histórico de la lengua, posteriormente, el carácter oral de las lenguas humanas fue sustituido por la escritura: sistema visual sustitutorio. El lenguaje escrito fue la representación de la lengua oral por medio del sistema de escritura.

Una de las características de la comunicación escrita es que se establece a distancia, a diferencia de la lengua oral, posee un sistema notacional; éste es entendido como el conjunto de signos gráficos que tienen reglas que se deben respetar; a su vez, estos signos gráficos se subdividieron en dos tipos: escritura alfabética, letras y signos de puntuación, y sistema de cifras, números.

En síntesis, al ser la lengua un sistema de signos, tenemos que cuenta con una presencia de unidades bien definidas y está organizada de acuerdo con reglas también determinadas, lo cual define una relación de manera convencional entre sus dos caras, el significante y significado: el aprendizaje de una lengua, es decir el conjunto de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una comunidad lingüística, se produce básicamente a través del desarrollo de esta interrelación: y además, la lengua es el mundo conceptual e ideológico que expresa la

---

<sup>6</sup> Lewandowski, T, Op. Cit., p. 202.

tradición cultural de una comunidad de hablantes: es expresión de una cultura, citando a Richards y Rodgers (1998)<sup>7</sup> “Hay que tener presente que la interacción y la comunicación constituye funciones claves de la lengua”.

### **1.3 Los signos y su papel en el mensaje**

Dicho lo anterior, es momento de estudiar la parte mínima de la lengua: los signos. Estamos asediados por ellos; incesantemente los producimos y los entendemos. Desde una palmada afectuosa, una palabra de saludo, nos expresan algo; es decir, nos comunican un significado y nos transportan a un escenario. Para entenderlos estudiaremos a dos de sus principales exponentes: Ferdinand de Saussure y Charles Peirce.

#### **1.3.1 Ferdinand de Saussure**

Lingüista suizo, expone que la facultad de hablar, el lenguaje, se estructura en un completo sistema de signos, la lengua, que se hace presente en cada una de las realizaciones de los hablantes, el habla.

El signo según él tiene dos caras:

1. Una es el significante, esto es, los sonidos y las formas de las palabras.
2. La otra es el significado, lo que esos sonidos y palabras significan dentro del sistema que es la lengua.

Esto quiere decir, que toda imagen acústica u objeto tiene las siguientes características:

- Genera un pensamiento
- Tiene una relación directa e inmutable
- Hay una reciprocidad, no existe uno sin el otro
- Se determinan entre sí
- Son psíquicos

---

<sup>7</sup> Richards, J. C. y Rodgers, TH. S.1998. Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas, Cambridge, Cambridge University Press.

Y a su vez nos habla de dos principios:

### **1º principio:**

El vínculo entre significado y significante es arbitrario: no hay una razón lógica por la que tengan que estar vinculados.

No hay nada en el significante que corresponda al significado.

### **2º principio:**

Linealidad del significante: toma las realidades del tiempo.

## **1.3.2 Charles Sanders Peirce**

Filósofo y físico norteamericano contemporáneo de Saussure que, trabajando independientemente de éste, desarrolló una teoría de los signos a la que denominó Semiótica. Su obra se diferencia de la de Saussure porque no se ocupa tanto del funcionamiento de la lengua sino de aspectos más generales: el modo en que el hombre conoce la realidad.

Peirce<sup>8</sup> construye una teoría de la realidad y del conocimiento, dice que conocemos la realidad por medio de signos y que no tenemos conocimiento directo de la realidad, sino que la realidad es signica. Su pensamiento es tricotómico, es decir compuesto por tres partes: representamen, objeto e interpretante. Analicemos cada una de estas partes.

### **Representamen – objeto – interpretante**

**Representamen o signo:** es una posibilidad, el signo para Peirce recibe el nombre técnico de representamen.

El representamen, es una cualidad material, aquello con lo que tomo contacto: parecido al significante de Saussure. Es algo que está en lugar de algo, es lo sustituye, es una idea.

---

<sup>8</sup> Peirce, Charles Sanders (1978), *Fragmentos de la ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Está en lugar de un objeto, y despierta en nuestra mente un signo equivalente o más desarrollado que es denominado interpretante. Este último aclara lo que el representamen significa y representa al objeto.

Existen tres condiciones para que algo sea signo:

1. El signo debe tener cualidades que permitan distinguirlo de otros signos.
2. El signo debe tener un objeto.
3. La relación semiótica debe ser triádica, es decir, debe existir un representamen que sea reconocido como el signo de un objeto, por medio de un interpretante.

**Objeto:** es lo representado. Para que algo sea considerado un signo, debe representar otra cosa, la cual es llamada su objeto. Conocemos el objeto por medio de atributos y representaciones.

Hay dos clases de objetos:

- **Inmediato:** dentro del signo. Es el objeto tal como es representando por el mismo signo.
- **Dinámico:** fuera del signo. Es la realidad que arbitra la forma en que se determina un signo a su representación. El objeto dinámico tiene una existencia independiente del signo que lo representa: pero para que un signo lo represente, este objeto debe ser algo ya conocido de antemano por el intérprete por medio de semiosis anteriores.

**Interpretante:** media entre el representamen y el objeto. Es otro signo que refiere al mismo objeto que el representamen pero de forma más desarrollada. No es un sujeto, cambia el interpretante, cambia el objeto. Su función es proponer un objeto para el representamen.

Puede adquirir diversas formas:

- Un signo equivalente de otro sistema semiótico: por ejemplo, un signo gráfico que representa un signo verbal.

- Una definición científica formulada en el mismo sistema de comunicación que se ha construido el representamen. Ejemplo: agua = H<sub>2</sub>O.
- La traducción del término a otra lengua. Ejemplo: agua = water.
- La traducción del término a otro término de la misma lengua, mediante un sinónimo. Ejemplo: píldora=pastilla.
- Una asociación emotiva con un valor fijo. Ejemplo: blanco = pureza.

Por último cabe señalar lo que Peirce entiende por interpretación:

**Interpretación:** traducción de un signo a otro signo: interpretante, que corresponde con el significado del primer signo.

Peirce distingue tres tipos de interpretantes, los cuales son tres instancias de la interpretación, que se dan en simultáneo dentro de la semiosis.

- **Interpretante inmediato:** no existe en el plano concreto, es una posibilidad. Es el concepto que tiene todo signo independientemente de su contexto y de las circunstancias de su enunciación. Es abstracto, implícito
- **Interpretante dinámico:** es un efecto particular que provoca el signo en la mente de un intérprete en una situación concreta de enunciación y en un determinado contexto, lo cual lo convierte en un evento singular y real.
- **Interpretante final:** presupone a los dos interpretantes anteriores. Es el interpretante pensado como un hábito que permite que la interpretación recurrente y estable de un signo. Permite que cualquier mente, ante determinado signo, llegue a una única interpretación.

Por lo tanto entendemos que “un signo necesita, según Peirce, una forma sensible: representamen, pero ésta siempre está habilitada a significar muchas cosas, hasta que no sea definida, especificada por una referencia dada: objeto”, es decir la segundidad. El interpretante: la terceridad, es la voz del Otro, de la comunidad sobre la cual se supone que el signo tendrá un efecto semiótico, el sentido atribuido. Todo sentido es consentido, es de naturaleza consensual”, Andacht, 1992: 149<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Andacht, F. (1992). *Signos reales del Uruguay Imaginario*. Montevideo: Trilce, pp.148-149.

Ahora analicemos la una segunda etapa que denominó **Faneroscopia**: el cual se refiere a las ideas existentes en la mente del hombre e incluye las siguientes tres clases:

### **Primeridad-Segundidad-Terceridad**

Pierce sugiere que son tendencias hacia las cuales se dirigen los pensamientos y están en todos lados.

**Primeridad**: se considera algo tal como es, sin referencia a otra cosa. Es la pura posibilidad, antes de ser manifestada en un objeto. La primeridad corresponde, en el signo, al representamen (cualidad).

**Segundidad**: es considerar algo pero en relación a otra cosa, es decir, es establecer una relación didáctica sin que involucre una tercera cosa. Se vincula con la idea de existencia. El objeto se corresponde con esta categoría.

**Terceridad**: hace posible la ley y la regularidad. El interpretante se corresponde con esta categoría. Es una ley que relaciona un primero con un segundo.

### **Ejemplo:**

**Primeridad**     **blanco**

**Segundidad**     **paloma blanca**

**Terceridad**     **paloma blanca, símbolo de la paz**

Si se aplican las categorías faneroscópicas al objeto, se obtienen tres signos estos son:

**Icono**: signo que entable relación de semejanza con un objeto, primeridad. Un icono es un representamen. Ejemplos: foto, caricatura, mapa.

**Índice**: mantiene una relación por continuidad con su objeto. Entabla con el objeto una relación existencial: causa-efecto, se conectan físicamente. Dependen de asociaciones por contigüidad, segundidad. Ejemplos: palidez (enfermedad), hojas caídas (otoño).

**Símbolo:** representamen que se refiere a su objeto dinámico por convención, hábito o ley, arbitrariedad, terceridad. No indican cosas en particular, sino que denotan clases de cosas. Ejemplos: palabras, logotipos, escudos de armas, señales de tránsito.

Un ejemplo que incluye las tres categorías:

Las huellas dactilares son índices: guardan relación real con la yema del dedo que las produjo, y a la vez son iconos: reproducen exactamente sus estrías, y, si una agencia de detectives las escoge como emblema comercial, será además el símbolo de la agencia.

Como hemos señalado, Peirce habla de etapas del pensamiento y siempre van a estar relacionadas, en la primeridad y el representamen, cuando se percibe mediante los sentidos se pone en la mente; en la segundidad se hará la relación entre el representamen y el objeto. Así cuando se presente el signo se presentará en la mente el objeto. Y finalmente, en la terceridad el interpretante relaciona la primeridad y la segundidad de acuerdo a un tercer elemento que se llama INTÉRPRETE. El intérprete es la persona que construye, interpreta y relaciona los signos.

Entonces:

- Todo signo siempre remite a otro signo.
- Todo lo que está en nuestro pensamiento son SIGNOS, por lo tanto todo signo/pensamiento se dirige a otro signo/pensamiento.
- Se traducen unos a los otros.
- Todo conocimiento proviene de otro.
- Quien interpreta no es el sujeto sino los conocimientos y los signos que interiorizan esos sujetos.
- El sujeto es un soporte de signos, ellos leen e interpretan.
- El representamen está dentro a una de las posibilidades del objeto.
- El interpretante es el que funda la realidad.
- La realidad es una construcción signica.

¿Cuál es la diferencia entre Saussure y Peirce en concreto? Lo que distingue a ambos, es que Saussure consideraba que esta relación entre "concepto" y "cosa" era arbitraria, es

decir, que el concepto era fiel a la cosa; sin embargo, Peirce va más allá, y aclara que esta relación no es arbitraria ya que las personas no podemos imaginar más que parcialidades de los objetos reales; no podemos imaginarlos tal cual son, es decir, podemos interpretarlos; siendo esta última noción la que nos servirá para desarrollar el presente proyecto.

#### **1.4 La comunicación y sus paradigmas y modelos: Paradigma Aristotélico y de Lasswell, modelo de Shanon y Weaver, Berlo y de Manuel Martín Serrano.**

Ahora que hemos revisado las definiciones de lenguaje, lengua, signo, código y sus implicaciones en el proceso comunicativo. Este apartado comprende un tema substancial para la comprensión del proceso mismo y son los modelos comunicativos.

Se puede decir que los modelos de la comunicación son aquellos esquemas teóricos del proceso de la comunicación que han sido elaborados para facilitar su estudio y comprensión. Los más significativos y en orden cronológico son para nuestra labor son: el modelo de Aristóteles, Lasswell, de Shanon y Weaver, Berlo y, el modelo dialéctico de Manuel Martín Serrano.

##### **1.4.1 Paradigma Aristotélico**

Muchas teorías han tratado de explicar el origen del lenguaje, en algunos casos se les atribuye origen divino. Pero en este caso nos basaremos más en una de las primeras teorías de la comunicación.

Aristóteles definió el estudio de la comunicación retórica como la búsqueda de todos los medios de persuasión que tenemos a nuestro alcance. Es el arte de la persuasión en el cual un orador dirige un discurso hacia un público para llegar a convencer a este siendo el discurso falso o verdadero. Su paradigma lo agrupo en tres elementos:

El discurso que pronuncia: **mensaje**.

La persona que escucha: **receptor**.

La persona que habla: **emisor**.

Según el, el hablante juega un papel clave en la comunicación. Él es quien se hace cargo completamente de la comunicación. El remitente primero prepara un contenido cuidadosamente, poniendo sus pensamientos en palabras con el objetivo de influir a los oyentes o los destinatarios, quienes responderán de la forma deseada por el remitente. El modelo dice que el orador se comunica de manera que los oyentes se influyen y actúan en consecuencia.

Es necesario acotar que en este postulado no se considera a la retroalimentación: o feedback, como parte del proceso.

A continuación un ejemplo claro del paradigma de comunicación de Aristóteles:

*Un político, **emisor**, brinda un discurso para obtener los votos de los ciudadanos, **receptor**, en época de elecciones, **situación**. Ante ello, el ciudadano solo votará si se identifica o se ve influenciado por aquello que el político afirma en su discurso, por lo cual el contenido debe ser muy impactante para impresionar a las masas.*

Por ello, es importante que el discurso sea claro y que el orador, emisor, tenga un buen manejo de la comunicación no verbal.

### **Elementos críticos de un buen comunicador, según Aristóteles**

De acuerdo a este filósofo griego, hay tres elementos que todo buen comunicador debe trabajar para ser efectivo en su discurso. Estos se relacionan unos con otros y se refuerzan a sí mismos.

#### **Ethos**

Se define como la característica que te hace creíble o confiable frente a tu audiencia. Si no hay credibilidad, el receptor no confiará y no podrás persuadirlo. El hecho de tener altos grados académicos, experiencia o una alta posición dan credibilidad a las personas.

Por ejemplo, las masas ignorarán las promesas de un político corrupto, pero si este político es conocido por sus grandes obras y proyectos, hay una alta probabilidad de que sea escuchado.

## **Pathos**

Se refiere a aquello que el emisor dice con la finalidad de conectar con su audiencia. Por lo general, estos mensajes, interesantes, para el receptor, crean lazos emocionales que ocasionan que la audiencia quede cautivada y sienta que el emisor es uno de ellos.

## **Logos**

Está relacionado con la lógica. Las personas solo creerán en alguien cuando entienden lo que se les dice. Es necesario indicar que la gente suele encontrar la lógica en aquello que les rodea, pero si aquello que el emisor afirma no tiene lógica, entonces no podrán ser convencidas.

Por ejemplo, un presentador que utilice estadísticas reales atraerá la atención del público y les hará creer que necesitan lo que él les está ofreciendo.

## **Principales críticas al paradigma de Aristóteles**

Algunas de las principales críticas a este esquema comunicativo son las siguientes:

- No hay un concepto de retroalimentación. La comunicación es unidireccional del emisor al receptor.
- No hay nociones sobre fallos comunicacionales, tales como el ruido y las barreras de comunicación.
- Este modelo solo puede ser usado al momento de hablar en público y en otros casos excepcionales.

Desafortunadamente, Aristóteles, sólo contempla parcialmente el fenómeno de la comunicación y, por lo mismo, resulta insuficiente.

### **1.4.2 Paradigma de Lasswell**

La principal virtud de este modelo de la comunicación es que consiguió una primera y necesaria delimitación de los elementos que componen el proceso comunicativo. Por otro lado, estructura los posibles estudios de la comunicación y los campos de investigación a los que corresponden y además contribuyó a desarrollar posteriores estudios sobre los efectos. Innegablemente el modelo de Lasswell es de gran importancia no solo para los

estudios de la comunicación de masas sino para toda investigación en el campo de la comunicación.

Según Harold Dwight Lasswell, para describir la comunicación es necesario responder las siguientes preguntas:

**¿Quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto?**

A cada pregunta Lasswell le atribuye un tipo de análisis determinado:

- Quién: análisis de control,
- Dice qué: análisis de contenido,
- En qué canal: análisis de los medios,
- A quién: análisis de la audiencia,
- Con qué efectos: análisis de los efectos.

**Explicación**

1. Quién: el sujeto estimulador que genera los estímulos buscando una respuesta en el sujeto experimental.
2. QUÉ: el estímulo comunicativo que origina una conducta comunicativa.
3. EN QUÉ CANAL: los instrumentos que hacen posible la aplicación de los estímulos comunicativos.
4. A QUIÉN: sujeto experimental que recibe los estímulos y que va a reaccionar ante ellos.
5. CON QUÉ EFECTOS: respuesta obtenida en correspondencia con el estímulo.

**Características:**

- Diferencia, se piensa en la consecuencia y el medio más óptimo para hacerlo.

- Sigue siendo muy lineal al igual que el Aristotélico
- Es escrupuloso, preciso, calculador
- Hace conciencia de lo que hacemos
- Toma en cuenta los motivos internos del emisor – formación de oradores

**Ejemplos:** Carteles, folletos, espectaculares, análisis semiótico: color, imagen, lenguaje.

### **Limitaciones**

Una de las críticas que se le hace a Lasswell es su simplicidad. Debido a su concepción conductista, este modelo presenta la comunicación como un proceso asimétrico, mecánico y manipulador. Por otra parte, no establece una interrelación entre las cinco preguntas que propone. Lo que, según tiene consecuencias disgregadoras, pues produce un estudio compartimentado del proceso comunicativo.

#### **1.4.3 Modelo de Shanon y Weaver**

También conocido como modelo de la teoría de la información o teoría matemática de la comunicación, este modelo fue publicado en 1948 por Claude Elwood Shannon y Warren Weaver quien fue un tiempo su cercano colaborador. Este modelo se aplica a la comunicación entre máquina y máquina, entre máquina y hombre o en la comunicación interpersonal.

Antes de comenzar a describir el modelo es necesario mencionar algunos conceptos claves, con un significado especial para esta teoría. Ellos son:

**Comunicación:** conjunto de procedimientos por los cuales una mente puede afectar a otra.

En algunos casos puede ser necesario ampliar esta definición a un conjunto de procedimientos por los cuales un mecanismo afecta a otro mecanismo.

**Información:** es la medida de la 'libre elección' de un mensaje.

En esta teoría no debe verse la información con su significado cotidiano: 'la medida de la diversidad de opciones que ofrece un conjunto de mensajes posibles'.

**Entropía:** es el paso de un estado de orden previsible a un estado de desorden aleatorio. Es decir, una medida que indica el grado de información no aprovechable de una fuente, en función del número de respuestas posibles.

**Negentropía:** es lo opuesto a la entropía.

### **Descripción del modelo**

El proceso comienza cuando la fuente de información selecciona un mensaje de un conjunto de mensajes posibles. Seguidamente el transmisor codifica el mensaje y lo transforma en una señal capaz de ser transmitida a través del canal. Es en este canal donde puede ocurrir la incidencia de la fuente de ruido. Una vez que la señal llega al receptor, éste la decodifica. Finalmente, el destino recibe del receptor el mensaje reconstruido a partir de la señal.

### **Elementos del modelo de Shannon y Weaver**

**a) La fuente:** es el elemento emisor inicial del proceso de comunicación; produce un cierto número de palabras o signos que forman el mensaje a transmitir. Por ejemplo, puede ser la persona que, habiendo descolgado el teléfono y marcado el número, comienza a hablar. Puede ser, del mismo modo, el parlante de la radio o de la TV.

**b) El transmisor:** es el emisor técnico, esto es el que transforma el mensaje emitido en un conjunto de señales o códigos que serán adecuados al canal encargado de transmitirlos. Así, en nuestro ejemplo, el transmisor transformará la voz en impulsos eléctricos que podrán ser transmitidos por el canal.

**c) El canal:** es el medio técnico que debe transportar las señales codificadas por el transmisor. Este medio será, en el caso del teléfono, los cables, o la red de micro-ondas utilizada por la empresa telefónica en comunicaciones internacionales.

**d) El receptor:** también aquí se trata del receptor técnico, cuya actividad es la inversa de la del transmisor.

Su función consiste entonces en decodificar el mensaje transmitido y vehiculizado por el canal, para transcribirlo en un lenguaje comprensible por el verdadero receptor, que es llamado destinatario.

Es entonces el aparato telefónico, el receptor de radio o el televisor.

**e) El destinatario:** constituye el verdadero receptor a quien está destinado el mensaje. Será entonces la persona a quien se dirige el llamado telefónico o el conjunto de personas audiencia de radio o de TV.

**f) El ruido:** es un perturbador, que parasita en diverso grado la señal durante su transmisión: “nieve” en la pantalla de TV, fritura o lloro en un disco, ruidos de interferencia en la radio, también la voz demasiado baja o cubierta por la música.

Aparece por primera vez la noción de código como un sistema de equivalencias que permiten la comprensión entre los dos puntos del esquema. Otro concepto que se comienza a utilizar aquí es el de entropía, entendido como un proceso continuado de pérdida de información.

Este modelo ha sido, gracias a su carácter estadístico, principalmente utilizado en el lenguaje entre máquinas y en cuanto a la comunicación humana es visto de manera imperfecta. El punto central es que el mensaje emitido sea exactamente el mismo que recibe el destinatario, sin importar por cuantos elementos de ruido haya pasado.

Siendo un modelo de comunicación pensado en función de la cibernética:

- No tiene en cuenta el contenido del mensaje.
- Aplica a cualquier mensaje, independiente-mente de su significación.
- Se mide según el sistema binario.
- Compuesto por cinco elementos.
- Se considera un E-R ampliado.
- Explica poco sobre la comunicación humana.

#### 1.4.4 Modelo Berlo

El modelo de comunicación de David K. Berlo expande el modelo de Shannon-Weaver y lo libera de su naturaleza matemática para que fuera aplicable a la comunicación humana. Berlo introduce la psicología en este modelo, desde los cinco sentidos de la persona hasta el contexto y nivel social de las personas que van a recibir el mensaje. Explica el proceso de comunicación masivo y como la audiencia recibe los distintos mensajes que le son presentados.

También conocido como “SMCR” (Source – Fuente; Message – Mensaje; Channel – Canal; Receiver – Receptor) por sus siglas en inglés. Consiste en cuatro partes: Fuente, mensaje, canal y receptor. Cada uno de estos elementos contiene otros esenciales para la buena transmisión de un mensaje, analicemos sus partes:

##### La fuente

Es de donde se origina el mensaje, el cual puede ser una o un grupo de personas hasta una compañía u organización, y se envía bajo una serie de habilidades: constituye el origen, el punto de partida sensible a factores como las habilidades, el conocimiento, las actitudes y la posición socio-cultural.

- **Habilidades de comunicación:** La persona que envía el mensaje debe tener una buena habilidad de poder comunicarse para que su mensaje llegue de manera efectiva y pueda crear un buen impacto en los oyentes.
- **Actitud.** La actitud correcta es esencial para crear una buena impresión en el público. Puede hablar de una manera fluida pero sin la actitud correcta el mensaje no puede ser percibido correctamente.
- **Conocimiento:** La persona debe profundizarse en el tema que desea comunicar y debe adquirir todo tipo de conocimiento que pueda de él.
- **Sistema social:** La persona no solo tiene que tener en cuenta la actitud y las habilidades comunicativas, pero también los varios aspectos de la sociedad: cultura, religión y valores.
- **Cultura:** Esto es esencial para el comunicador de un mensaje. Debe tener en cuenta los diferentes aspectos que conforman la cultura de su público, para que ellos puedan relacionarse e interesarle el mensaje.

## El mensaje

Es el contenido compuesto por un código, el cual será transmitido y percibido por el canal. Es el producto físico verdadero del emisor y su estructura debe estar compuesta por un elemento, un tratamiento, estructura y código.

- **Contenido:** El contenido del mensaje es el pensamiento que debe transmitirse en palabras.
- **Elemento:** En el elemento se toma en cuenta el lenguaje en que se habla, la postura y la comunicación no verbal, el cual conforma el mayor por ciento en cuanto a la comunicación de un mensaje.
- **Tratamiento:** El comunicador debe entender la importancia del contenido y saber transmitirlo de la manera correcta.
- **Estructura:** Se organiza el mensaje y se crea la estructura correcta para que el mensaje pueda ser recibido de manera clara.
- **Código:** El código se refiere a la manera en que el mensaje es enviado (el lenguaje, la música, el lenguaje corporal, la cultura.)

## El canal

El canal es por donde se percibe el mensaje. Es el vehículo de transporte el cual habrá de dirigirse a uno de los sentidos o varios para su percepción.

- **Vista:** Mensajes que se perciben por la visión como los canales de televisión.
- **Oído:** Escuchar el mensaje que es transmitido, como un mensaje oral o interpersonal.
- **Tacto:** Un canal que ayuda a comunicar a través de tocar objetos o personas.
- **Olfato:** Nos comunica a través del olor de algún perfume, comida.
- **Gusto:** Esta también es una manera de comunicación, sucede cuando la persona prueba algo.

## El receptor

El receptor o también conocido como decodificador es a quien se le dirige el mensaje y la persona que lo recibe. El mensaje se trata de decodificar bajo los mismos elementos y criterios que la persona que envía el mensaje, por lo tanto el receptor debe dominar los

mismos elementos: Habilidades de comunicación, actitud, conocimiento, sistema social y cultura.

La comunicación aparece en David Berlo como un proceso reglado, no como un simple acto, que permite al ser humano negociar su posición en el entorno en el que vive. De este modo, la comunicación es un valor de interlocución, de poder, de influencia, de control. La eficacia o 'fidelidad' de la comunicación, no obstante, está sujeta a estrategias y no produce resultados ciertos, sino que puede estar avocada al fracaso, generalmente por incompatibilidad entre el propósito de quien emite y la disposición de quien recibe.

#### **1.4.5 Modelo dialectico de Manuel Martín Serrano**

Finalmente, el modelo dialéctico de la comunicación, propuesto por Manuel Martín Serrano, intenta dar cuenta de las relaciones que se establecen entre las bases materiales que hacen posible la comunicación: infraestructura, la organización de estas bases materiales reflejo de la organización social que se sirve de ellas: estructura, y el modelo cultural e ideológico que se articula con ella: supraestructura.

El modelo dialéctico incluye aquellos componentes que, por su naturaleza, están implicados en el sistema comunicativo:

- Actores
- Emisor y receptor
- Expresiones
- Representaciones
- Instrumentos

-El sistema de objetos de referencia de la comunicación

-Las intervenciones y mediaciones originadas en el sistema social, que controlan a cada uno de los exponentes del sistema comunicativo y al sistema en su conjunto.

La penetración del sistema de referencia en el sistema de comunicación se produce por la mediación de los datos de referencia. Los datos de referencia (referidos a un objeto de referencia) son, desde el punto de vista de la comunicación, un conjunto de expresiones asociadas a un conjunto de representaciones.

Ahora bien, por intervención del sistema social sobre el sistema comunicativo se entiende toda práctica personal o institucional que afecta a alguno de los componentes del sistema de comunicación o al sistema en su conjunto.

En este sentido, a la comunicación le interesa el concepto general de organización, orden, complejidad de los sistemas de comunicación. Más que la medida cuantitativa de la información, le interesa conocer el uso que los actores hacen de la organización y lo convierten en un sistema de señales, con fines comunicativos en el marco más amplio de un sistema de comunicación.

Este conocimiento se centra bajo dos lógicas:

La manera en la cual, se recurre a la organización de un sistema de señales y los actores crean una información que permite hacer referencia a la organización, al orden y a la complejidad de otro sistema distinto.

La manera en la cual el sistema de comunicación está organizado por los actores, con el objeto de que sirva a la comunicación y a la forma en la cual ese sistema se relaciona con otros (sistema social)

### **Reflexión Personal del Tema:**

Aunque se trata de cuatro modelos diferentes que pueden considerarse los más relevantes; éstos tienen como objetivo principal el hacer llegar un mensaje a un receptor. Es evidente que el emisor debe ser claro al emitirlo tomando en cuenta, previamente, a quien va dirigido el mensaje. En la actualidad, y a pesar de todos los avances tecnológicos el concepto sigue siendo el mismo Emisor-Mensaje-Receptor, sin importar el medio que se utilice para lograr la comunicación y obviamente todos respondemos a un E-R.

#### **1.4.6 ¿Cómo definir a la comunicación?**

Todo el estudio anterior, nos lleva a intentar responder esta pregunta. Aunque las características del lenguaje son claras, como se ha señalado en el capítulo 1.1, al momento de definir lo que es comunicación nos enfrentamos con cierta dificultad, ya que ésta cuenta con diferentes acepciones conceptuales según la corriente de estudio, estas enunciaciones son algunos ejemplos:

- **Mecanicista:** Esta definición atiende al proceso en sí, es decir, lo fundamental es la transmisión del mensaje desde un punto a otro.
- **Psicológica:** Entiende la comunicación como la recepción a través de los sentidos de estímulos de diversa naturaleza que proviene del medio ambiente, y la subsiguiente conducta o respuesta por parte de quien los percibe.
- **Cognitiva sistemática:** Aquí el centro del proceso de comunicación es el ser humano y no el medio en el que se da la comunicación. Se sitúa al sujeto al centro del proceso y la psicología genética se encarga de enseñar al hombre como receptor antes de llegar a ser un emisor eficiente.
- **Construccionismo social:** Además llamado "interaccionismo simbólico", observa a la comunicación como el fruto de significados creativos e interrelaciones compartidas.

Sin embargo, a pesar de las diferentes definiciones, podemos hallar enunciados semejantes que dejan identificar ideas fundamentales en la comprensión de la naturaleza de la comunicación. Dentro de este abanico de posibilidades, de la consideración realizada que incluye diferentes corrientes, se presentan algunas propuestas enfocadas a la comunicación que son útiles para la confección de este trabajo.

David K. Berlo, como se ha mencionado define a la comunicación como: “un proceso mediante el cual un emisor transmite un mensaje a través de un canal hacia un receptor”<sup>10</sup>. En esta definición se menciona la palabra proceso, en el cual la información juega un papel primordial para el conocimiento de la realidad que nos rodea, le da un sentido más amplio que deja de lado el uso de información como dato. Además contiene las palabras emisor y receptor para designar a aquellos que se comunican, así como la palabra canal, utilizada para nombrar el medio usado para transmitir un mensaje.

Por su parte, el Investigador y catedrático español, Martín Serrano, define a la comunicación como: “la forma en que se relacionan los seres vivos a través del

---

<sup>10</sup> Berlo, David K. *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, 2ª Edición, El Ateneo, Buenos Aires, 1969.

intercambio de información”<sup>11</sup>. La comunicación aquí implica una transmisión de la forma en que cada individuo percibe (y probablemente ha percibido) el mundo que le rodea (información como proceso). Y más aún, la comunicación se refiere al intercambio de las formas de concepción del mundo que tiene cada uno de los sujetos que interactúan o se relacionan a través de un acto de comunicación. En este tenor, entendemos que nos comunicamos transmitiendo datos o información, pero ello requiere de procesos de conocimiento, de generación de ideas y sentimientos; en suma, de una visión o “interiorización” de la realidad que nos rodea. En general, hallamos que un acto de comunicación requiere de la disposición de quienes participan en él y, éstos, lo hacen de acuerdo con sus intereses e intenciones para relacionarse. Cabe resaltar que en esta definición la información no se considera nuevamente como dato, sino como proceso de interiorización (asimilación) de todas las experiencias recibidas a lo largo de nuestra vida, y que con el resultado de esto último es con lo que nos comunicamos.

Por tanto, podemos decir que la comunicación es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes. Ahora bien, la comunicación implica la transmisión de una determinada información.

### **1.5 Aproximación a la definición de interacción comunicativa e interactividad**

Como he señalado, la comunicación es inseparable al hombre y a nuestras sociedades, las cuales son posibles en gran medida gracias al mismo proceso comunicativo, el cual básicamente consiste en el intercambio de mensajes entre los individuos.

En nuestra definición de comunicación se ha ubicado conceptualmente a la interacción, comprendiéndola como fundamento de las relaciones sociales y, por tanto, como materia prima de los procesos de comunicación. Ya desde sus significaciones más antiguas, el término comunicación hacía referencia a la comunión, la unión, la puesta en relación y el compartir algo.

---

<sup>11</sup> Martín Serrano, M. (et al.) (1982). *Teoría de la comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*, A. Corazón, Madrid.

Cuando dialogamos con otro y nuestras palabras conllevan un significado y por ende estamos haciendo uso de un código lingüístico, podemos hablar de una interacción comunicativa. Ésto no sólo se da entre un emisor a un receptor, sino que igualmente la situación puede ser entre dos o más interlocutores. En este sentido, la interacción comunicativa se caracteriza principalmente por su naturaleza social y es en éste espacio donde los seres humanos construyen los sentidos y significados que les permite crear acuerdos a través de sus conversaciones, y para que la misma se lleve a cabo, los individuos deben actuar bajo las normas y las condiciones del contexto conversacional en que dicho intercambio tiene lugar, además de utilizar el código específico que solicite la situación.

De tal manera, el intercambio lingüístico es definido como una actividad que tiene lugar entre dos partes participantes cuyo objetivo es que estas partes se comuniquen, entendiendo comunicar en su sentido más amplio, incluyendo no sólo la transmisión de hechos o conceptos, sino también la expresión de sentimientos y emociones con la intención de relacionarse socialmente; y esa comunicación se produce cuando una de las partes, el hablante, consigue transmitir lingüísticamente alguna de esas informaciones a la otra parte, el oyente. Como lo menciona Garrido Medina (1994)<sup>12</sup> “Es precisamente la elaboración y transmisión de información mediante la lengua lo que permite la interacción social, la comunicación”.

Con tal, la interacción puede ser entendida como la acción recíproca entre dos o más agentes. Podemos clasificar la interacción en dos tipos: Interacción comunicativa privada y pública. La primera es cuando la conversación concierne al ámbito de lo individual, es decir, cuando el diálogo deja fuera a los “otros” y se centra en un determinado receptor, no haciéndose este abierto a más participantes; ejemplo de ello es una conversación telefónica o por medio de Internet, asimismo un mensaje de texto de celular a un solo destinatario. La segunda, la interacción pública, es lo que provoca el interés masivo, una interacción abierta, que circunscribe a más de dos partícipes, es decir, más personas tienen acceso a la información; como ejemplo, los medios masivos de comunicación:

---

<sup>12</sup> Garrido Medina, J. (1994). *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*, Madrid, Síntesis.

televisión, radio, internet, debates, discursos públicos, etc. Las características de este último tipo de interacción son:

**A)** El emisor dirige su mensaje a otros: un colectivo, una masa, con los cuales no necesariamente tiene cercanía, incluso puede no conocerlos.

**B)** La relación que mantiene el emisor con el receptor, puede ser asimétrica o simétrica

Simétrica: una conferencia de un profesional hacia sus pares o colegas.

Asimétrica: un discurso del Presidente: agente de autoridad, dirigido a la nación.

**C)** El contexto de la interacción corresponde a temas de interés público.

**D)** El mensaje se ajusta a un código que piensa las características del receptor colectivo y la situación en la que se manifiesta.

**E)** Tiene un tipo de canal muy utilizado, si bien no es el único, corresponde a los medios de comunicación de masas.

**F)** Las situaciones pueden ser formales o informales, dependiendo de la cercanía que quiera lograr el emisor: debates, foros, discursos.

Lo dicho hasta el momento nos permite considerar a la interacción como base de la comunicación, y ésta, a su vez, como principio fundamental de existencia de lo social. Precisamente advertimos que la interacción está asociada a la mutua tarea en la búsqueda de una comunidad de información, la información no sólo se mueve de una entidad a otra, se reconfigura en la necesidad de modificación de ambas identidades para construir una tercera que las incluye en un sistema de información común, y un sistema de comunicación que lo permite.

Finalmente, la comunicación mediada por computadoras representa una nueva forma de interacción, esa que se produce entre lo real y lo virtual. Las TIC han permitido el desarrollo de nuevos medios que se distinguen de los anteriores, pero la característica más importante es que la tecnología telemática abre la posibilidad de la interactividad que ha sido definida como la capacidad que tienen los usuarios de ser

productores/consumidores de información y contenido. En este contexto surge el término de interactividad, que es entendida como la posibilidad de que emisores y receptores permuten sus roles en el intercambio de mensajes. Siendo ésta una propiedad fundamental de las tecnologías digitales que nunca antes tuvieron las tecnologías analógicas. Mientras que un libro o un programa de televisión, por ejemplo, suelen estar diseñados con un punto de entrada y otro de salida, de forma que los lectores accedan a la información ordenadamente desde el principio al final, los documentos multimedia digitales suelen estar compuestos de objetos o eventos: texto, imágenes, sonidos, con relativa independencia entre sí. Los usuarios no van leyendo, escuchando y viendo del comienzo al final del documento, sino que el recorrido depende de sus propias opciones.

Por eso, hoy es posible hablar de un receptor con facultades de emisor, base del paradigma de comunicación dialógica que supone un real intercambio entre emisores y receptores. En este sentido Llorca (2007)<sup>13</sup> plantea que “la interacción tiene la posibilidad de visualizarse en niveles simétricos y asimétricos en tanto son sujetos activos dentro del proceso”. Estamos hablando de un carácter activo del sujeto, a partir de que este es quien decide en qué momento interactúa, cuándo y dónde y además con quién se va a conectar. Chong (2005)<sup>14</sup> plantea que desde aquí la lógica absoluta del tiempo se desvanece pues no necesariamente para que se mantenga el vínculo, tiene que coincidir mi organización temporal con el otro actor del proceso, cada una de las partes determina desde una posición activa e individual en qué momento se sienta frente a la computadora para satisfacer cualquiera de las necesidades que el medio le permita.

---

<sup>13</sup> Llorca, Germán. *Comunicación interpersonal y comunicación de masas en internet. emisor y receptor en el entorno virtual*. En el ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet. Universidad de Valencia.

<sup>14</sup> Chong, Blanca. *Usos socioculturales de Internet en los jóvenes*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias de la Comunicación. Universidad de la Habana. 2005.

## 1.6 La interacción comunicativa formativa en el aula

Debemos decir, en primer lugar, que la interacción comunicativa o formativa en el aula, se denomina también interacción didáctica, y antes de definirla, es necesario saber que tiene mucho que ver con la interacción humana.

La interacción humana es un proceso de intercambio con diferentes niveles de intensidad y jerarquización. En la perspectiva de la intensidad se distinguen tres niveles: Interacción profunda: espontánea, superficial: formal o la mezcla de ambas semi-cercana. En la perspectiva de la jerarquización se toma en cuenta:

- Toda la colaboración entre las partes que quieren comunicar algo.
- El valor de las distintas funciones y roles de las personas que quieren comunicar
- Las formas de asumir la realidad donde se encuentran.
- Qué significado tiene lo que van a comunicar.
- El nivel de elaboración de argumentos.
- El significado del espacio donde se va a desarrollar la acción de comunicar.
- Los códigos simbólicos que se advierten en el espacio contextual.
- La identificación que los /as comunicantes tienen con el otro/a y con el lugar donde desarrollan dicha acción.

Paralelamente, la interacción comunicativa formativa es un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. Con esto, hacer referencia a ésta, requiere principalmente considerar las relaciones entre: lo social e individual, además de las significaciones y los sentidos que se elaboran, donde el proceso es un asunto de construcción de significados y sentidos, por lo que una interacción comunicativa que privilegia lo formativo, incentiva la elaboración reflexiva; asimismo, es un proceso de desarrollo personal y de crecimiento colectivo, en el cual lo particular y lo grupal no pueden escindirse.

La relación entre lo individual y lo social está dada porque en las interacciones formativas que se fomentan desde la clase, se espera que lo social resulte en personalmente significativo, que los valores sociales en los que se desea educar, se asuman de manera individual y se conviertan en auténticos móviles de actuación de cada sujeto implicado en

el proceso comunicativo, de allí además la importancia de los métodos de trabajo en grupo, de las formas de organización que impliquen activamente a la grupalidad y que inciten la cooperación, la ayuda mutua y la construcción colectiva en el aula.

Con tal podemos afirmar que el logro de una interacción comunicativa formativa es la resultante de una intencionalidad formativa compartida entre los participantes en el proceso docente-educativo, de la asimilación y dominio de una cultura comunicativa por ambos componentes personales del proceso y de una contextualización metodológica comunicativa. La interacción en el grupo enseña y educa, siendo un medio natural de crecimiento y desarrollo de aspectos característicos de la singularidad humana.

Por ende, el proceso educativo requiere de la interacción comunicativa que fomente una relación interpersonal la cual afecte decisivamente a los sujetos. Lo que caracteriza a la interacción en el aula es la interrelación del alumnado en las diversas situaciones, propias de la vida que se generan en el aula, lo cual proporciona un ambiente favorable para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Sintetizando, la interacción didáctica implica un intercambio recíproco y formativo, que implica que el profesor/a y el alumnado con el que trabaja apliquen un tipo de acercamiento basado en:

- Respeto mutuo
- El ejercicio de autoridad, por parte del profesor/a
- El ejercicio del suministro de pautas de intercambio de información
- Saber generar pautas para el estímulo de la participación del alumnado en el proceso: metodologías, motivación, diseño de materiales atractivos e identificativos.
- Organizar y gestionar bien los espacios y los tiempos didácticos
- Saber llevar a cabo diferentes técnicas de comunicación verbal, no verbal y en definitiva kinésica, esto es armonizar los movimientos pasivos y activos de todo el cuerpo ante una situación determinada. Además se debe indagar sobre el significado que tienen, tanto para alumnado como para profesorado, la educación, la cultura, el espacio donde se desarrolla la acción educativa.

## 1.7 Prácticas pedagógicas comunicativas

Como se mencionó en el apartado anterior, siendo la interacción comunicativa en el aula lo que nos atañe, las prácticas pedagógicas comunicativas se hacen ineludibles. Flórez<sup>15</sup> define las prácticas pedagógicas como aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación. Tamayo Valencia<sup>16</sup>, por su parte, sostiene que la práctica pedagógica no es la simple docencia entendida como transmisión de contenidos e información. Se trata de una noción metodológica que designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Es decir, la práctica pedagógica es el trabajo de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos.

La concepción de todos estos principios pedagógicos y metodológicos en acción da surgimiento a la noción de prácticas pedagógicas comunicativas, las cuales propician, en el contexto de clase, condiciones necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. Las prácticas pedagógicas comunicativas se pueden clasificar de acuerdo con su naturaleza, al respecto, William Littlewood (1998)<sup>17</sup> establece que la enseñanza comunicativa de una lengua comprende dos grandes tipos de actividades:

- (a) Las actividades pre-comunicativas, basadas en la precisión y que presentan estructuras, funciones y vocabulario, y (b) Las actividades comunicativas, basadas en la fluidez y que implican compartir e intercambiar información.

Las actividades pre-comunicativas se subdividen en actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas.

- Las estructurales tienen que ver con la mecanización y práctica de las estructuras.
- Las cuasi-comunicativas se basan en la comunicación y en la estructura de la lengua.

---

<sup>15</sup>Rafael Flórez (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá: (McGraw Hill), 3.

<sup>16</sup>Alfonso Tamayo, "Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior", (ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas).

<sup>17</sup>William Littlewood (1984), *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

A su turno, las actividades comunicativas se subdividen en actividades funcionales y actividades de interacción social.

- En las actividades de comunicación funcional, la interacción se torna menos controlada por convenciones artificiales, y los significados que los aprendices necesitan expresar se vuelven menos predecibles; además, se presenta un incremento gradual en el rango de funciones comunicativas que pueden ocurrir.
- Las actividades de interacción social presentan una dimensión de un contexto social más claramente definido.

Estos dos tipos de prácticas comunicativas y sus subsistemas ayudan al aprendizaje de una lengua extranjera y fomenta el uso comunicativo de la misma como lo advertiremos a continuación.

### **1.8 La dinámica de la interacción comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera**

Si bien hemos visto que la modalidad oral de la lengua, es decir la conversación, constituye la forma básica de interacción lingüística, para su práctica en el aula, resulta fundamental su desarrollo para el impulso de las competencias comunicativas del alumnado, y más aún, en aquellos que pretenden dominar una lengua extranjera, como lo es el Inglés. Por ende, hay que desarrollar numerosas sesiones conversacionales en el aula, aunado a la enseñanza de estrategias, a fin de agilizar y consolidar las habilidades comunicativas de los mismos.

La práctica de la comunicación oral propicia gradualmente en el estudiante una cierta espontaneidad comunicativa. Evidentemente, esta espontaneidad ha de cumplir las reglas que presiden a las interacciones comunicativas normales “adecuación y grado de formalidad en el estilo del discurso, el respeto de los turnos conversacionales,...” Hedge (2000)<sup>18</sup>.

La dinámica de la interacción comunicativa exige un proceso de acomodación o adaptación por parte del escolar hacia diferentes modelos de actuación en el aula. Las

---

<sup>18</sup> Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press, p. 139.

evidencias de interacción inicial profesor-alumno surgen con motivo de la necesidad de ayuda u orientación por parte del discente hacia el nuevo aprendizaje. Resulta muy interesante para el presente trabajo la visión de Richards y Lockhart (1998)<sup>19</sup> respecto a la dinámica de la interacción en el aula de lengua extranjera:

La dinámica de interacción de una clase puede describirse como el resultado del contacto entre los estilos interactivos del profesor y de los alumnos, las exigencias que surgen sobre la marcha en el proceso y los agrupamientos que se hayan constituido para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Se pueden considerar diferentes estilos de interacción en la dinámica de la clase. Los docentes y estudiantes pueden optar por un determinado estilo interactivo en una tarea de aprendizaje concreta y luego adoptar un estilo distinto para una tarea distinta. Esta variación en los modelos de interacción ha de regirse fundamentalmente por las demandas específicas de cada tarea de aprendizaje. “No existe un patrón ideal de interacción para todos los discentes que se desarrolle en el aula con toda garantía de éxito puesto que la adopción de los estilos interactivos parece variar en función de las exigencias de cada tarea de aprendizaje” Richards y Lockhart (1998)<sup>20</sup>.

En la enseñanza del ILE, las actividades de interacción comunicativa suponen un cierto desafío para el alumno, quien tendrá que asumir numerosos riesgos lingüísticos en su afán de alcanzar una relativa competencia comunicativa. Los estudiantes necesitan practicar constantemente la lengua objeto de estudio, haciendo uso a todos los recursos lingüísticos disponibles. “Aquellas situaciones de aprendizaje lingüístico basadas en el desarrollo de la interacción comunicativa propiciarán que el alumno se enfrente a sus propias carencias o deficiencias de conocimiento lingüístico, obligándose en cierto modo a activar sus recursos lingüísticos disponibles a fin de poder comunicarse” Hedge.

La interacción promueve el desarrollo de la creatividad lingüística, así como la espontaneidad comunicativa. Las oportunidades de comunicación oral en el aula permiten al estudiante expresarse libremente, dando rienda suelta a su imaginación y desarrollando su habilidad de improvisación lingüística. Como lo menciona Larsen-Freeman (2000)<sup>21</sup> “Las interacciones comunicativas posibilitan el desarrollo de relaciones cooperativas entre

---

<sup>19</sup> Richards, J. C. y Lockhart, Op. cit., p. 142.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

los discentes, proporcionándoles valiosas oportunidades para trabajar en la negociación del significado”. En este sentido, resulta atractivo el alcance de las perspectivas del interaccionismo social en el campo de idiomas. Este enfoque psicológico desprende implicaciones teóricas significativas para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa. Esta perspectiva interaccionista advierte que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno interactivo, sin ignorar la función o carácter social del lenguaje ya que la lengua desprende una actividad meramente social.

Por lo tanto, la interacción constituye un valor clave para el proceso de aprendizaje lingüístico y eventualmente el carácter de estas interacciones influirá significativamente en la calidad del aprendizaje lingüístico, como lo reafirma Williams y Burden (1999)<sup>22</sup> “El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros”. Así el objetivo último del aula como escenario comunicativo y de interacción es preparar a los alumnos para que, de forma autónoma y en diferentes contextos y situaciones comunicativas, intercambien información mediante la utilización de diferentes elementos lingüísticos, de modo que sean capaces de interpretar y negociar el significado vehiculado en las diferentes situaciones de comunicación.

A continuación, me detengo en los diferentes tipos de interacciones que se producen en el aula:

**Interacción profesor-alumno:** Tradicionalmente, los roles y la relación entre el profesor y el alumno estaban claramente definidos. Los profesores tenían un papel activo como transmisores de la información y los alumnos tenían un papel pasivo como receptores de ella. Actualmente, las situaciones interactivas que se llevan a cabo en el aula se construyen en la medida en que los alumnos y los profesores participan e interactúan conjuntamente en contextos comunicativos. El profesor interactúa en todo momento con el alumno para:

- Transmitirles conocimientos

---

<sup>22</sup> Williams y Burden, Op. Cit., p 52.

- Facilitarles las explicaciones a través de estrategias y recursos diferentes
- Producir y explicarles la información
- Darles instrucciones para la elaboración de actividades

Recursos todos ellos que buscan ayudar al estudiante a desarrollar su competencia comunicativa. En su respuesta comunicativa al profesor, el alumno también adquiere un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ambos interlocutores se produce una negociación del significado, al tiempo que una interacción real dentro del acto comunicativo: en la producción y ejecución de actividades, cuando preguntan dudas acerca de la información proporcionada, en la participación dentro del aula, en el intercambio de conocimientos, etc. Es claro que para que se produzca una interacción real entre el profesor y el alumno, es importante que los alumnos sean activos dentro del proceso comunicativo que se desarrolla y que tengan una motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera.

**Interacción alumno-alumno** El grado de interacción alumno/alumno en inglés dentro del aula es no sólo menor, sino realmente escasa. De ahí, el que uno de los objetivos de este estudio sea el que se fomente un mayor uso de estrategia de aprendizaje que propicie la comunicación entre los alumnos dentro del aula, ya que prioritariamente la interacción que se establece es la de profesor-alumno. Por consiguiente, lo que se pretende es que el profesor proporcione el input: conjunto de datos, a los alumnos para que ellos comprendan el mensaje, de modo que, cuando ellos procesen la información y la adquieran, sean capaces, también, de expresarla y de organizarla para transmitirla en sus propias interacciones. Asimismo, el alumno debe de estar más inmerso en este proceso ya que no debe ser sólo como un individuo que está aprendiendo, sino como un verdadero usuario de la lengua objeto de aprendizaje. Una forma de que esta interacción alumno-alumno se puede realizar, es fomentando actividades de comunicación en las que los alumnos sean los protagonistas de su propia interacción comunicativa.

Finalmente como lo señala Hymes, 1984, en Lomas (2003)<sup>23</sup> “El objetivo fundamental es contribuir, desde el aula, al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas, y favorecer, así, la adquisición y el desarrollo de conocimientos,

---

<sup>23</sup> Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Books Ltd, p. 4.

habilidades y actitudes que hacen posible la competencia comunicativa”. De tal modo se vuelve evidente que para que se produzca una verdadera interacción en el aula, es necesario que haya un intercambio de información entre el profesor/alumno, o entre los alumnos; es decir, que exista interacción comunicativa. Ahora en el siguiente capítulo veremos las diferentes metodologías y enfoques que promueven este tipo de interacción.

## **CAPITULO 2. REVOLUCIÓN METODOLOGICA: ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Este capítulo tiene por objetivo analizar los diferentes métodos de enseñanza del ILE, examinado sus diferencias y similitudes: e identificar aquellos métodos que permiten evitar o reducir los problemas que surgen en la interacción comunicativa.

Por lo tanto, inicialmente definiré que se entiende por metodología, método, enfoque y técnica: además se examinarán los tipos de métodos en general y los del ILE en particular. Asimismo, se estudiarán las estrategias de comunicación y aprendizaje que pueden utilizar los profesores y alumnos para mejorar la interacción comunicativa dentro del aula.

### **2.1 La metodología y sus diversas acepciones**

La metodología es una disciplina filosófica que tiene por objeto el estudio sistematizado de los métodos. Desde el punto de vista etimológico, significa el estudio o tratado de los métodos; desde la perspectiva global se presenta como una teoría de procedimientos para alcanzar el conocimiento. Veamos algunas acepciones de este vocablo:

- 1.- Disciplina que estudia y analiza los métodos; es lógica aplicada, cuyo objeto consiste en el estudio de las formas metódicas que se centran en la adquisición y comprobación de conocimientos científicos.
- 2.- Propuesta de concepción del mundo o de la realidad; desde esta perspectiva encontramos diferentes corrientes del pensamiento: matematicismo, mecanicismo, biologicismo, logicismo, científicismo, etc.
- 3.- Forma sistemática de abordar una realidad.
- 4.- Conjunto de etapas y reglas que se siguen para investigar un objeto; es lo que se conoce como metodología de la investigación, y que incluye el análisis y la valoración crítica de los múltiples métodos y sus combinaciones.

## 2.2 ¿Qué entender por método?

Ahora si bien la metodología es un conjunto de etapas y reglas que sirve para investigar un objeto, esto no sería posible sin determinadas formas o moldes de pensar. Estas formas, esquemas de presentación o método, son las que han permitido elaborar y desarrollar perspectivas en virtud de las cuales el hombre pretende explicar el mundo y los fenómenos materiales y espirituales que se le presentan.

En un sentido filosófico, el método hace referencia al medio idóneo para alcanzar el saber, el camino que nos conduce al conocimiento; en un sentido etimológico, el método del griego *methodos* (“camino” o “vía”) se refiere al medio utilizado para llegar a un fin. Empero, este término puede hacer referencia a múltiples nociones que se vinculan con la disciplina de estudio y profesión como lo vemos a continuación:

- **Método de clasificación científica.** Este método permite, por ejemplo, a los biólogos agrupar y separar en categorías a los diversos organismos y conjuntos.
- **El método científico:** se refiere a la serie de pasos que sigue una ciencia para obtener saberes válidos (es decir, información que pueden verificarse a través de un instrumento fiable). Los doctores, ingenieros y científicos, por ejemplo, usan este método.
- **El método racional:** Este es utilizado para obtener conocimiento sobre fenómenos que no son susceptibles de comprobación experimental. Entre las áreas que se apoyan en este método destaca la filosofía.
- **El método experimental:** Es aquel que se caracteriza por comprobar y medir las variaciones y los efectos de una situación. Las ciencias que más lo aplican son las ciencias naturales y biológicas.
- **Método de enseñanza:** Conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos.

Como apreciamos, el método es un instrumento valioso, un procedimiento implícito en toda actividad científica, que permite evaluar el proceso de investigación que se efectúa en el desarrollo de muchas ciencias; es importante porque conduce los esfuerzos físicos, mentales o ambos, hacia la solución de problemas de cualquier índole al establecer los medios adecuados para lograr los fines propuestos.

La objetividad de los métodos significa que son independientes del sujeto. El método tiene una función de fundamento, ya que constituye un núcleo común de normas que comparten todas las ciencias.

De manera particular, en este trabajo nos enfocaremos en el método de enseñanza, el cual se entenderá según Richards y Rogers como “el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden”<sup>24</sup>

Es decir, identificaremos las acciones necesarias que nos permitan provocar determinadas labores y si es necesario su modificación para lograr los objetivos a alcanzar en los educandos.

### **2.3 Diferencia entre método, técnica y enfoque**

Ahora bien, es importante diferenciar tres términos que a menudo se usan cuando nos referimos a la enseñanza del ILE: enfoque, técnica y método.

El enfoque se refiere a las ideas o teorías que se aplican: es decir, a los principios teóricos. Algunas de sus características son que es personal, subjetivo y variable, está basado en ciertas creencias o teorías personales o de grupo.

De tal manera que en el aula el enfoque es algo más general y consecuentemente cualquier método o técnica que el profesorado utilice puede ser desechado si se piensa una técnica o método como mejor o más eficiente que aquel se está usando.

Por su parte, cuando hablamos de una técnica, nos referimos al procedimiento que se utiliza. La técnica tiene que ver más con el sistema de supuestos y reglas que permiten hacer bien una cosa; ésta se justifica exclusivamente en función de su utilidad práctica y se incluye en un método y, a la inversa, un método conlleva el manejo de técnicas diferentes, como lo señala Greenwood "un método puede definirse como un arreglo ordenado, un plan general, una manera de emprender sistemáticamente el estudio de los

---

<sup>24</sup> Richards, J.C.; Rodgers, T.S, Op. cit.,142.

fenómenos de una cierta disciplina.” y por otro lado, “una técnica, por el contrario, es la aplicación específica del método y la forma específica en que tal método se ejecuta”<sup>25</sup>.

Entonces, una técnica en un sentido concreto significa procedimiento y el método se refiere al número de técnicas. Ya que el método no puede por sí solos llevarnos a la acción más eficaz, se necesitan procedimientos y medios que lo hagan operativo. Así las técnicas son respuestas a “cómo hacer” para alcanzar un fin o un resultado propuesto; pero que se sitúan en el nivel de los hechos; que actúan como dispositivos auxiliares y permiten aplicar los métodos por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objeto definido.

#### **2.4 Analogía entre el método de enseñanza y método didáctico.**

En la enseñanza del ILE existen diferentes métodos que reflejan distintas técnicas y enfoques. No obstante, es fundamental distinguir a lo que se refiere el término método de enseñanza y método didáctico.

En general, los métodos de enseñanza y didáctico se aplican en las diferentes materias de estudio. El método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características principales del método de enseñanza son: que es objetivo, planificado y sistematizado.

Para poder identificar el mejor método de enseñanza para determinada materia de trabajo debemos responder a las tres preguntas siguientes:

- ¿Qué enseñar?            →            Enfoque
- ¿Cómo enseñar?        →            Metodología
- ¿Qué y cómo evaluar? →            Evaluación

Por su parte, el método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

---

<sup>25</sup> Greenwood E., (1973). *Metodología de la investigación social*, Paidós, Buenos Aires, pág. 106.

Los principios fundamentales que se deben aplicar al método didáctico, según José Bernardo<sup>26</sup> son:

**Principio de la ordenación:** Por el que todo método supone la disposición ordenada de todos sus elementos, en progresión bien calculada, para que el aprendizaje sea eficaz.

**Principio de la orientación:** Todo método proporciona a los alumnos una orientación definida para que aprendan de un modo seguro.

**Principio de la finalidad:** Que hace que el método didáctico solo sea válido y significativo cuando apunte a los objetivos que los alumnos deben alcanzar.

**Principio de la adecuación:** Todo método didáctico debe adecuar los datos de la materia a la capacidad de los alumnos.

**Principio de la economía:** Todo método didáctico procura cumplir sus objetivos del modo más rápido, fácil y económico en tiempo, materiales y esfuerzos, sin perjuicio de la calidad de la enseñanza. Enseñar, desde una perspectiva muy general, es comunicar un conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos y técnicas.

En el caso de las lenguas extranjeras, a lo largo de la historia de la metodología, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. Esta búsqueda del método ideal, no responde sino a la necesidad de encontrar respuestas a los problemas de orden metodológico que presenta la enseñanza de la misma. Por ello, la evolución del método para el ILE, analizando brevemente sus características, será lo que nos ocupe en las siguientes páginas.

---

<sup>26</sup> José Bernardo Carrasco, Juan Basterretche Baignol. *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Ediciones Rialp, 1998.

## 2.5 Método de gramática o traducción

Es uno de los primeros métodos de enseñanza del ILE. Éste procedimiento que emana de la instrucción de latín y distintas jergas clásicas, predominó en la enseñanza de idiomas desde el inicio de 1840 hasta mediados del siglo XX, continuando hasta los años 60 (aún sigue vigente en diversas prácticas de la enseñanza).

Para este método, la lengua es una colección de reglas que conviene ser tomadas en consideración, aprendidas y examinadas. La intención lingüística es habilitar a los alumnos hacia la lectura y el análisis del idioma. Sus ordenamientos se concentran en el examen de lo general a lo particular, la memorización léxica (significados), morfológica (palabras) y sintáctica (combinación de palabras), la transcripción de contenidos literarios y la observación contrastiva.

Podemos numerar esta clase de método con los subsiguientes puntos característicos:

**Facultad:** El educador es el conocedor, el estudiante quien no conoce y tiene la obligación de aprender. Así mismo se precisan los roles de una y otra parte, forjando el talante de obediencia del escolar hacia el institutor, y la actitud de predominio del pedagogo hacia el alumno.

**Conocimiento lineal:** Los educandos no tiene injerencia en la confección del currículo.

**Inercia en la instrucción:** Los colegiales son recipientes pasivos de lo que se transmite. Su trabajo es absorber, asimilar y acopiar lo aprendido.

**Instrucción restringida:** El argumento forma un conjunto inseparable determinado, establecido y cerrado. La pregunta es excluida.

**Enseñanza cuantitativa y acrítica:** La empresa fundamental es la retención del contenido. La evaluación está agrupada en el conjunto de lo asimilado y se evalúa a través de pruebas.

**El libro es canonizado:** Se promueve un afecto enorme al texto.

**Discriminación de los temas por juicios lingüísticos:** Lo que se enseña además de su arreglo en los libros de texto y en el aula, se produce bajo dirección gramatical.

**Estructuración de los temas deductivamente:** Inicialmente se desarrollan los contenidos, posteriormente, se relacionan las estructuras que consiguen resumir su aplicación. Consecutivamente se refuerza con la praxis que involucra el uso de las reglas en el orden de oraciones. Los educandos se sirven de listas de vocabulario anticipadamente aprendidas.

**Asimilación del significado a través de la transcripción:** La denotación de la terminología y de los enunciados se asimilan asistiendo al diccionario o a la traducción. El contexto no es fundamental.

**Extremismo hacia las inexactitudes y pronta rectificación:** Siendo que el fin es el uso adecuado del lenguaje estudiado, los errores son corregidos prontamente, sin considerar las secuelas psicológicas que puedan producirse.

El método de gramática y traducción es considerado un método riguroso, pasivo, y no favorece a la improvisación, hay escasa o reducida cooperación e interrelación maestro-alumno, aplicando el primero el exacto método de enseñanza y el segundo instaurando un carácter pasivo y subordinado, favorece a una instrucción cercada, sin la cooperación de sus compañeros.

## **2.6 Método directo**

La siguiente innovación para vencer las dificultades de práctica y las insuficiencias que mostraba el método tradicional, fue el método directo, el que se conforma al término del siglo XIX. No obstante, no es hasta la mitad del siglo XX que logra mayor divulgación e importancia.

Este método muestra un adelanto substancial acerca del método tradicional, plantea que entender un lenguaje significa estar apto para dialogarlo, la preeminencia se pone en la palabra hablada, con su apropiada pronunciación. No hay explicaciones gramaticales y en innumerables ocasiones se acude a ejercicios de huecos (completar espacios), empero respondidos verbalmente por los estudiantes.

El método de enseñanza es inductivo, no obstante con restricciones. La lección que aplica el método directo puede identificarse por los sucesivos puntos:

**Reciprocidad comunicativa:** La interacción profesor-alumno es lo más significativo en la aplicación de este método. Esta influencia recíproca es esencialmente verbal, cimentada en cierto modelo de mensaje imitando el ejemplo del aprendizaje natural. Únicamente en la siguiente etapa se puede comenzar a introducir el aspecto escrito.

**Instrumentos pedagógicos:** Se apela a las cosas, dibujos, gesticulaciones y en su mayoría a todo lo que consiga impulsar una experiencia sensorial del individuo para proporcionar o favorecer la comprensión de los significados de las palabras o frases. Se busca así la asociación entre término y significado sin que intervenga el idioma materno del educando.

**Instrucción auxiliada pero no tirana:** Es trabajo primordial del instructor conducir al alumno en dirección del aprendizaje de la lengua, aunque esta dirección no es totalizadora, pues el nivel de flexibilidad es significativo. Permanece un espacio amplio en el cual tanto profesor como alumnos determinan las metas con mejor claridad redirigiendo el objetivo de la clase.

**Enseñanza interactiva:** Los estudiantes en este método toman parte en el proceso comunicativo. Se produce interacción entre el profesor-estudiante y alumno-alumno.

**Educación más independiente:** El educador goza de un extenso campo de libertad y autonomía para modificar o perfeccionar lo que ofrecen los textos.

**El docente tiene el papel principal:** El educador establece y conduce la clase. No está planeado que los alumnos auxilien en el diseño de la clase.

**Los libros son pautas de consulta:** La pequeña explicación del método en sus aspectos efectivos íntegros se ve en los textos, los cuales dan la idea de que solamente conviene a beneficiar a la interacción en escenarios familiares, resultando el resto como trabajo del profesor, quien debe tener empuje e imaginación para emplearlas en el aula y exponerlas apropiadamente.

**Discriminación de temas acorde a pautas situacionales:** La gramática es un elemento designativo secundario, los maestros no han de explicarla, sino permitir que los alumnos la deduzcan a través de la práctica del uso gramatical. Es el escenario comunicativo que precisará el paradigma de contenido a desarrollar.

**Elección del léxico según juicios de uso en contextos comunicativos:** No limita la presentación del vocabulario al uso retórico, si bien este no está descartado, pero su foco de valor está en las frases de uso habitual. No obstante, se prescinden vocabularios tabú o vocablos excesivamente coloquiales.

**Énfasis al método inductivo:** El aprendizaje se coloca en el ejercicio y la apropiación lingüística, este no se alcanza mediante la visión analítica y abstracta, sino como consecuencia del uso reiterado.

**La transcripción está vedada:** Se llama a otras formas para la interpretación del significado de un vocablo o enunciado.

**Las equivocaciones se increpan inmediatamente:** Las faltas se amonestan durante el proceso de intercambio, apuntando el profesor otras expresiones, frases o estándares de enunciación más acorde. Al corregirse entre el natural flujo de conversación la corrección no es apreciada por el estudiante como una sanción sino como una mejora.

Si bien este método presenta mejoras, igualmente exhibió ciertos matices negativos, como la representación de conversaciones o ambientes en el aula que los estudiantes jamás encontrarían, el aprendizaje de vocabulario pasivo, además la enseñanza de la terminología abstracta dificultó el uso de la mímica y las descripciones físicas no eran posibles en estos casos, por último, la falta de rectificación fosilizaba los errores en fases tempranas.

## **2.7 Métodos de base estructural**

En los albores de la segunda guerra mundial (1939) fue innegable la falta de personas con preparación en las lenguas extranjeras por parte de la milicia estadounidense, así florecen nutridos esquemas y métodos de la naciente corriente con la intención de integrar interpretes militares. Al concluir la guerra, las competencias en el ILE, empezaron

a ser cada vez más imperiosas debido a las crecientes relaciones comerciales e internacionales y a los intercambios científicos y culturales.

El surgimiento de la lingüística estructural cambió drásticamente la manera de aproximarse al hecho lingüístico. La priorización de la lengua en sí misma, concebida como un régimen social y abstracto en Europa y América, aportó un marco teórico de formidable fertilidad. Estas ideas se apoyan en la noción de que el idioma está constituido por un acervo de estructuras y su estudio se confiaría a la fonología (dicción, acentuación, modulación, etc.), la morfología (configuración de los léxicos, prefijos, sufijos, vocablo compuesto, etc.) y la sintaxis. Los hechos lingüísticos se observan inductivamente, y el cuerpo de investigación es la lengua oral, en contraste con la escritura.

Para Skinner<sup>27</sup>, representante del conductismo (behaviorismo) el proceder lingüístico se expone a través del modelo:

“estimulo → respuesta → esfuerzo”

El supuesto es que el aprendizaje es una cuestión de repetir estructuras y establecer prácticas lingüísticas correctas. La reproducción de expresiones apropiadas, memorización de diálogos o realización de ejercicios o practicas mecánicas, asimismo conocidas como prácticas de drill (repetición), asisten los mismos. Las corrientes metodológicas con ciertos elementos comunes son:

- Método audio-oral o audio-lingual
- Método situacional
- Método estructura-global-audiovisual o audio-visual

Veamos cada uno de ellos.

---

<sup>27</sup> Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

### 2.7.1 Método audio-oral o audio-lingual

El método audio-lingual se basa en la noción conductista del aprendizaje: asimilar un lenguaje es integrar hábitos por medio de la reproducción (proceso mecánico). La clase estándar de este método se identifica por estos rasgos:

**Intercambio lingüístico, subrayando la forma, más que la interacción genuina:** Aunque la interacción tiene que ser verbal, la intención no es la difusión de un mensaje, sino el aprendizaje de estructuras y vocabulario supuestamente esenciales para la lengua que se estudia.

**Comunicación recíproca:** Los estudiantes son receptores activos, están forzados a contribuir en las actividades previamente estipuladas.

**El estímulo está subordinado a la acción continua y diversa:** Se le exhorta al profesor que si el aliciente de los educandos merma, la forma de motivarlo es cambiando repetidamente de acción o pasando de un tipo de ejercicio a otro.

**Acciones repetidas y en conjunto:** La naturaleza mecánica de las actividades que formula este método fomenta la práctica simultánea de todos los alumnos.

**La actividad es establecida previamente:** Este método deja raras oportunidades para que el estudiante o el institutor sean creativos y transformadores. Los materiales han sido creados anticipadamente por expertos que son quienes resuelven sobre el qué y el cómo. Los educandos quedan como repetidores de oraciones y estructuras proporcionadas.

**El educador es parcialmente protagonista:** El docente es el protagonista, pero de carácter limitado ya que es solo un mediador. Su protagonismo reside en activar la clase y promover que los escolares realicen las prácticas señaladas.

**Los libros brindan un grupo cerrado de elementos para la praxis:** Los materiales de texto o algún otro material manejado son una orientación establecida y con escasas alternativas libres a la transformación.

**Clasificación del tema por valoración de reproducción estructural:** Los instrumentos docentes han sido elegidos y producidos teniendo en consideración las estructuras

tradicionales del idioma enseñado y qué vocabularios se abarcan en el listado de palabras elementales de la lengua.

**La temática y los propósitos se encierran en torno a a un contexto comunicativo:** El escenario comunicativo es el núcleo entorno al que torna la producción del diálogo o texto educativo.

**La traducción está suprimida:** Se empieza de la convicción de que el uso de la lengua materna genera entorpecimientos y resta efectividad al aprendizaje de una segunda lengua. Solo se tolera que el docente apele a gestos u otros códigos no lingüísticos para lograr que los estudiantes deduzcan las palabras o estructuras.

**Las equivocaciones se amonestan instantáneamente:** los errores se señalan momentáneamente ya que se ha considerado que si se redundan en ellos, se arraigan como tales.

### **2.7.2 Método situacional**

Se habla de un método conductista basado en la imitación y el reforzamiento. En este enfoque, las estructuras así como el vocabulario están ligadas al contexto situacional. El método floreció en Gran Bretaña durante las décadas de los 30 y 60.

Este método intentó superar los errores de métodos anteriores, y para ello se eliminaron, trataron y secuenciaron los índices léxicos y gramaticales. La gramática es fundamental, las clases principian con viñetas más textos (diálogos): con ello se enseña el vocabulario y las estructuras gramaticales, conjuntamente hay esquemas para explicar la gramática, requiriendo de los alumnos la mayor perfección gramatical. Las lecciones se dan de modo paulatino y con un procedimiento inductivo, habiendo los alumnos que teorizar la regla en seguida del ejemplo de lengua y contexto en el que se desarrolla la situación. Para determinar las reglas gramaticales y las estructuras se requieren ejercicios de sustitución y drills.

En el método situacional se agregan actividades que tienen como objeto la práctica de la expresión hablada. Se traslada lo aprendido a situaciones parecidas.

Los diálogos se van aprendiendo lentamente y se repasa en voz alta o en conjunto e individualmente. Las estructuras se ensayan a través del ejercicio de ejemplos de sonido, jerarquía y forma, más que por la explicación. El vocabulario se trabaja sólo en un contexto.

La clase típica del método situacional se ajustaría al siguiente listado de actividades:

**Tipo de esquema:** El sitio de partida es un esquema gramatical que integra los puntos medulares de la fonología, morfología y sintaxis, establecidos de función al orden de presentación.

**Ejercicios de base oral:** El alumno escucha un dialogo o la explicación de una situación. El pasaje o diálogo abarca todos los elementos estructurales o léxicos que compondrán los propósitos del bloque. La audición se repite unas cuantas veces a compases y velocidades variadas, hasta que el entendimiento logrado sea aceptable.

**Repetición coral:** Posteriormente se va a las actividades de repetición. El educador interviene como guía y supervisor, marcando el ritmo, la entonación y la rapidez. Cooperar la clase en conjunto y a intervalos el alumno aisladamente.

**Reproducción recíproca:** Repetidamente la fase anterior se extiende favoreciendo el profesor la colaboración del alumno a través de la técnica de pregunta-respuesta, actuando él mismo de participante o promoviendo que los alumnos interactúen en pares.

**Ejercicios de transferencias:** El maestro procura que los estudiantes estén capacitados para trasladar lo ensayado a otras frases o escenarios equivalentes y relacionados.

**Actividades de interacción, corrección y transferencia a escenarios semejantes:** La intención es que el alumno esté capacitado para reproducir el diálogo ensayado en un contexto dentro de otras circunstancias que demande el uso de estructuras y vocabulario similares, con ello recreando modelos y estructuras estudiadas. Se recurre comúnmente a dibujos o secuencias de dibujos.

### 2.7.3 Método audiovisual o estructura-global-audiovisual

El método audiovisual fue propuesto en Francia entre 1954 e 1956, este sistema presenta dos sustanciales diferencias de sus antecesores (situacional y audio-lingual); la modalidad oral se muestra, siempre que sea permitido, relacionada con imágenes. Esto expresa que en un diálogo situacional, el tema se enseñara al alumno visualmente y más tarde continuarán las frases lingüísticas que traen los dibujos. La otra divergencia lo aporta la expresión “global” en el cual la circunstancia comunicativa requiere ser entendida de manera “global” previamente al tratado de las estructuras lingüísticas.

Una clase que emplea este método poseerá los subsecuentes aspectos:

**Planeación rigurosamente estructurada:** entrada general a manera de diálogo; explicación de características particulares; práctica de estructuras, y desarrollo práctico.

**Actividades organizadas:** básicamente para representar y perfeccionar estructuras.

**Aprendizaje conductista:** se somete al conocimiento conductista de adquisición de rutinas lingüísticas.

### 2.7.4 Análisis de los métodos estructuralistas

En sentido amplio, la crítica a los métodos estructuralistas se fundamenta en que este enfoque metodológico pone más atención en la forma (las estructuras lingüísticas) que en la aplicación de la lengua y caracteriza el aprendizaje del ILE con pasos establecidos para la formación de hábitos lingüísticos. A través de las actividades mecánicas se intenta enseñar las estructuras gramaticales y el léxico. Inclusive en el enfoque situacional, la situación no prevalece sobre las estructuras.

Estos métodos se basan en la idea que en la enseñanza de la lengua extranjera se presenta los siguientes tres aspectos: El primero es que la lengua es un conjunto de estructuras, la identificación y aprendizaje de las éstas corresponde al fin básico de la enseñanza; en segundo término, siendo que la lengua tiene un uso parcial, es menester hacer alusión de la lengua materna. La comparación de lenguas solo logra ser ventajosa para el profesor, ya que le permitirá pronosticar futuras faltas; y por último, el idioma es

básicamente una herramienta de comunicación oral. Así como lo principal es el análisis de la lengua oral, para más tarde implantar la lengua escrita.

## **2.8 Comunicación en el aula de inglés: enfoque comunicativo**

Una vez rebasadas las limitaciones de los métodos anteriores, en el campo particular de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, se dispone hoy por hoy de un enfoque, más que un método único, de orientación que recoge y armoniza los principales avances que se han dado en los métodos previos y en las disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicología humanística y el constructivismo. Se trata del denominado Enfoque Comunicativo.

Desde hace tiempo, aunque existen diferentes enfoques para la enseñanza del ILE, los planes y programas oficiales están basados en el enfoque comunicativo o funcional-nocional (MEN, 1985:59-63; MEN, 1992)<sup>28</sup>. No sólo los planes y programas oficiales adoptaron el enfoque comunicativo sino prácticamente todos los materiales de enseñanza del inglés están basados en el mismo, Salimbene (1983: 4)<sup>29</sup>.

Originado hacia finales de los 60, la enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Commucative Language Teaching) es un enfoque, más que un método, porque en cuanto a la teoría de la lengua y del aprendizaje existe un marco teórico consistente; sin embargo, en cuanto al diseño y procedimientos, da para una mayor interpretación y variación individual que el que permite la mayoría de los métodos. Este enfoque presupone una teoría de aprendizaje cognitivo referido a la gramática, la pronunciación, la estructura, el vocabulario, la pragmática, entre otras, y una teoría del lenguaje como medio de comunicación, lo cual trae como consecuencia hacer énfasis en las necesidades e intereses de los estudiantes, en la resolución de situaciones significativas, en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el uso del lenguaje auténtico para propósitos reales. Las características principales de este enfoque son:

---

<sup>28</sup> MEN, 1992 Ministerio de Educación, C.P.E.I.P., *Objetivos Fundamentales y Contenidos Minimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media*. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Marzo, 1992.

<sup>29</sup> Salimbene, 1983 Salimbene, Suzanne, OFrom Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching.O, *English Teaching Forum*, XXI, 1 (January, 1983): 12-17.

- El principal objetivo es que los estudiantes sean capaces de comunicarse significativamente para lograr una mejor interacción con otros en el mundo.
- La clase es un espacio de comunicación, así que las actividades de clase giran alrededor de la relación entre las formas y las funciones del idioma, además son relevantes y sirven como punto de apoyo para que el estudiantado interactúe entre sí. Para que las actividades logren estos propósitos se acude a materiales auténticos de quienes procuran aprender la lengua, para crear situaciones de aprendizaje genuinas y significativas las cuales propicien un ambiente colaborativo.
- El objetivo es enseñar los elementos de la lengua para comprender y expresar las diferentes funciones que se suelen emplear en los diferentes contextos, situaciones y actividades de la vida diaria.
- Los estudiantes tienen más independencia y, por lo tanto, mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- El profesorado tiene la función de guía, consejero, organizador y facilitador. Éste y los programas se relegan a un segundo plano y son las necesidades de los estudiantes el escenario sobre el que se monta la actuación de los docentes<sup>30</sup>.
- La base está en utilizar la lengua como forma de comunicación y que el alumno sea competente de forma comunicativa. La enseñanza está centrada en el estudiante y en sus necesidades comunicativas. Se le da la oportunidad de compartir y explorar actitudes, sentimientos y opiniones, y de concentrarse en su proceso de aprendizaje mediante la comprensión de su propio estilo de aprender y el continuo desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias para adquirir una lengua.

En general, en el enfoque comunicativo, la presentación de las unidades se estructura de acuerdo a las funciones comunicativas o al uso que se le dará al lenguaje, por ejemplo, pedir información, expresar opiniones, dar direcciones, y otras. El orden de presentación de estas funciones se basa en las necesidades comunicativas de los estudiantes; en

---

<sup>30</sup> James F. Lee y Bill Van Patten, Making Communicative Language Teaching Happen (Boston: McGraw Hill, 2(03) 49-53.

consecuencia, los materiales funcionales toman como punto de partida las necesidades que el estudiante tenga de la lengua extranjera para determinar cómo se realiza cada acto de habla, en otras palabras, qué formas lingüísticas se usan para expresar cada función.

Las formas gramaticales no se enseñan como un fin, sino como un medio para llevar a cabo el intento comunicativo. De este modo, el objetivo primordial no apunta sólo a construir una competencia lingüística, es decir, el dominio del sistema de reglas que rigen las relaciones entre los sonidos y los significados, sino a utilizar esta competencia lingüística, a través del uso, en una comunicación efectiva, Widdowson (1990)<sup>31</sup>.

De forma muy similar, Rivers (Arnold, 1991)<sup>32</sup> plantea que los estudiantes necesitan bastante práctica para aprender los elementos gramaticales de manera funcional. La clase tiene que ser *muy activa, muy interactiva*, para que los alumnos puedan aprender a través de la ejecución de tareas, o en actividades de grupo, o en cualquier actividad, siempre que la lengua se use tanto como sea posible. En lo que respecta al alumno, lo que importa para que éste pueda desarrollar su competencia comunicativa es que el profesor cree las condiciones en el aula que le permitan interactuar intercambiando puntos de vista y opiniones, imaginando o proponiendo soluciones alternativas a los problemas planteados y descubrir conocimientos nuevos para que pueda llegar a ser más autónomo, crítico, imaginativo y creativo.

Podemos resumir las características de este método en los siguientes principios:

- **El principio de comunicación:** las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
- **El principio de la tarea:** las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar tareas significativas que mejoren el aprendizaje.
- **El principio del significado:** la lengua que es significativa para el/la estudiante ayuda en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>31</sup> Widdowson, H.G (1990). *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

<sup>32</sup> Arnold, Jane, O. (1991) *Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers* O, *English Teaching Forum*, Volume XXIX, 1, p. 2-5.

Así, de acuerdo con Lomas (2003)<sup>33</sup> el aula se convierte en un escenario comunicativo en el que se trata de lograr que el alumno se apropie de una lengua como instrumento de comunicación y de interacción social. El proceso de enseñanza de lenguas extranjeras basado en el enfoque comunicativo destaca la necesidad de ir más allá de la transmisión y adquisición de un determinado sistema lingüístico; exige que se aprenda a emplear el idioma con precisión, propiedad y destreza. Según esto, dominar una lengua implica un conocimiento de estrategias verbales y no verbales de uso y estar familiarizado con los aspectos culturales y pragmáticos de la misma para comunicarse de forma eficaz en contextos indispensables e impredecibles en el mundo real. Esta habilidad para lograr una comunicación efectiva, ya sea oral o escrita, es lo que se denomina *competencia comunicativa*, término que analizaremos a continuación.

### 2.8.1 Competencias comunicativas

Es necesario profundizar en la conceptualización de la competencia comunicativa ya que su desarrollo es el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera y es parte fundamental del Enfoque Comunicativa. La lengua en este enfoque no se percibe como un conjunto de reglas sino como un instrumento para la construcción de significados. Este enfoque no pretende negar la importancia de la competencia lingüística, sino que se centra en lograr una auténtica competencia comunicativa. El objetivo es capacitar al aprendiz para una comunicación real tanto escrita como oral.

Se entiende, por “competencia comunicativa”, la capacidad de usar la lengua eficientemente en diferentes contextos. Esta competencia comunicativa está formada por tres componentes: lingüístico, pragmático y sociolingüístico (Marco Común Europeo)<sup>34</sup>. En este tenor, el componente lingüístico se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua tales como las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas. El componente pragmático se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende una competencia discursiva y funcional; es decir, el uso de las formas en situaciones de comunicación real. La competencia sociolingüística se refiere a las condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua.

---

<sup>33</sup> Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. *Ágora digital*, (5), 1.

<sup>34</sup> Lilian Zambrano y Edgar Insuasty, *Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva*, *Entornos 14* (2001): 32.

Por su parte, Dell Hymes<sup>35</sup> define la competencia comunicativa como la capacidad de actuar verbalmente de modo eficaz en una comunidad de habla, no solo con enunciados gramaticalmente correctos sino que también adaptándose al interlocutor, el propósito, la situación, el contexto y el género discursivo. De acuerdo con su planteamiento se adquiere dicha competencia “relacionada con el hecho de cuando sí y cuando no hablar y también sobre qué, con quién, dónde y en qué forma”<sup>36</sup>.

El desarrollo de competencia comunicativa en una segunda lengua conlleva el cumplimiento de algunos principios básicos de aprendizaje. Entre ellos, se destacan los siguientes:

- Según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel<sup>37</sup>, el aprendizaje sucede a través de un proceso significativo consistente en relacionar conceptos nuevos con el conocimiento que el aprendiz ya ha adquirido previamente;
- El motivo principal para aprender una lengua es la existencia de una *necesidad comunicativa*; esto hace que los estudiantes sientan que están aprendiendo a hacer algo útil con la segunda lengua<sup>38</sup>;
- El éxito del aprendizaje comunicativo de una lengua depende de la calidad de oportunidades que se brinda al estudiante para hacer uso de la lengua<sup>39</sup>;
- La existencia de un ambiente socio-humanístico, impulsado por un profesor facilitador, le permite al aprendiz expresarse sin inhibiciones<sup>40</sup>;
- El input (o material lingüístico al que se expone al estudiante) debe ser comprensible, relevante a los intereses inmediatos, no demasiado complejo y que tampoco esté estrictamente graduado y que sea interesante de manera que contribuya a crear una atmósfera relajada en el aula de clase<sup>41</sup>;

---

<sup>35</sup> Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

<sup>36</sup> Indicadores de logros curriculares: Hacia una fundamentación. Bogotá: MEN, 1998. p.54

<sup>37</sup> Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching*, (New York: Pearson ESL, 2002), 83.

<sup>38</sup> Jesús Alirio Bastidas, *Opciones Metodológicas para la Enseñanza de Idiomas*, (Nariño: JABA, 1993), 167.

<sup>39</sup> William Littlewood, *Op. cit.*, p. 57.

<sup>40</sup> Douglas Brown, *Op. cit.*, p. 90-91.

<sup>41</sup> Richards J. and Rodgers T, *Op. cit.*, p. 182-183.

- La interacción que conlleve negociación del significado facilita el proceso de adquisición de una segunda lengua<sup>42</sup>.

Advertimos que la competencia comunicativa implica un saber hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. Por tanto, para la enseñanza de la lengua deben considerarse las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa que en 1980 propone Canale y Swain<sup>43</sup> las cuales se relacionan con un análisis inter-disciplinario y sistemático del texto.

1. **Competencia gramatical lingüística:** La didáctica de la lengua debe atender al dominio de las estructuras lingüísticas del idioma de forma gradual sistémica, favoreciendo al estudiante la capacidad no solo de dominar la realidad, sino también de predicar sobre ella a partir del conocimiento previo que posee de las diferentes estructuras lingüísticas que reintegran el sistema hasta lograr la creación de un todo coherente de intención comunicativa.
2. **Competencia sociolingüística:** La actividad lingüística es eminentemente social y este carácter es el que establece un uso restrictivo al proceso de la comunicación, en dependencia de las situaciones comunicativas en que se desenvuelve.
3. **Competencia discursiva:** Dentro de los niveles constructivos del texto aparecen los sintagmas, con una función básicamente denominativa: la oración.
4. **Competencia estratégica:** Se relaciona con la capacidad que desarrolla el estudiante de elaborar la estrategia de comunicación para iniciar, continuar y finalizar el proceso comunicativo. El educando es capaz de cumplir una función comunicativa dada y desarrollar así, la capacidad de comprender, analizar y recrear el texto a favor del desarrollo de la competencia comunicativa.

Por último, el alcance de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés se divide por niveles:

---

<sup>42</sup> Rod Ellis, *Learning a second Language through interaction*, (Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1999), 4.

<sup>43</sup> Canale, M. Y M. Swain (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing*, en *Applied Linguistics* 1.

**El nivel elemental:** Este nivel representa limitadas posibilidades de recepción y emisión de mensajes tanto por el carácter básico del conocimiento del sistema lingüístico, como por el insuficiente desarrollo de habilidades para su uso apropiado y fluido. En este nivel la competencia comunicativa de los estudiantes se sitúa en la fase de primer encuentro con un sistema lingüístico desconocido y con una comunidad y cultura de normas y costumbres diferentes a los propios. El alumno está obligado a comparar y confrontar sus propias experiencias y convicciones con esas nuevas. La traducción desde la lengua materna y hacia ella, es un recurso natural en todo esfuerzo consciente de apropiación de otro idioma lo que puede aprovecharse cuando sea útil para señalar diferencias, equivalencias estructurales o semánticas, reconociendo que limita la fluidez en el procesamiento de los mensajes y que constituye una habilidad adicional más compleja, como un fin en sí misma.

En esta etapa inicial cualquier apresuramiento por lograr niveles de expresión imposibles de alcanzar en este nivel redundará en frustraciones y pérdida de la motivación, o en el mejor de los casos, en la memorización y reproducción formal de expresiones que, aunque puedan dar la impresión de comunicación efectiva, solo son útiles para fijar patrones y vocabulario del idioma extranjero. En esta primera parte la competencia comunicativa se traduce en:

- Comprender el inglés hablado a velocidad moderada auxiliándose de su conocimiento previo, del contexto y de la información visual, y requiriendo de frecuentes repeticiones y aclaraciones que sean posibles en situaciones en que se manifiesten las funciones y formas estudiadas.
- Comunicarse oralmente en inglés empleando expresiones básicas y recursos conversacionales en las funciones comunicativas estudiadas, con suficiente corrección, aunque pueden ocurrir frecuentes interrupciones y el empleo de formas no apropiadas para la situación o los interlocutores.
- Apropiarse de la mayor parte de la información escrita a la que accedan en inglés de forma global, detallada o inferida, según se requiera, con incipientes estrategias para compensar las limitaciones lexicales y gramaticales propias de este nivel, en las funciones comunicativas y en sus formas estudiadas.

- Expresarse por escrito en inglés de forma suficientemente coherente e inteligible, siguiendo un proceso de aproximaciones sucesivas a una corrección y extensión-todavía limitadas-según los géneros que contengan las funciones comunicativas estudiadas.
- Diferenciar con un nivel de aproximación elementalmente inteligible los fonemas del idioma inglés que se utilizan poco, o no, en idioma Español.

**Nivel pre-intermedio de competencia comunicativa:** Con relación al segundo nivel de apropiación de la competencia comunicativa de los estudiantes, se expone que el mismo representa limitadas posibilidades para expresar necesidades prácticas y comunicativas de la vida cotidiana. Se manifiestan errores lingüísticos que interfieren frecuentemente la comunicación y que requieren rectificarse. En sentido general constituye la continuación del contacto con un sistema lingüístico ajeno y con una comunidad y cultura de normas y culturas diferentes a las propias. El uso de la traducción debe ser más limitado en este nivel que en el elemental. En esta segunda parte la competencia comunicativa se traduce en:

- La comprensión del idioma inglés hablado por nativos y no nativos sobre la base de las regularidades lingüísticas generales del sistema de la lengua (según le corresponde en esta etapa del nivel pre intermedio).
- La comunicación oral en inglés de manera inteligible, mediante aproximaciones sucesivas a la corrección en el uso de este idioma.
- La apropiación de forma general de información impresa en inglés auténtica o no, relacionada con temas diversos que se avengan a los intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes.
- La expresión escrita en inglés de forma inteligible y coherente, a un nivel de corrección limitado.
- La diferenciación con un nivel de aproximación elementalmente inteligible de los fonemas del idioma inglés que se utilizan poco, o no, en idioma Español.

**Nivel intermedio de competencia comunicativa en la lengua inglesa:** El tercer nivel, el cual será parte del estudio experimental del presente trabajo (uso adecuado de la lengua inglesa en situaciones comunicativas de la vida cotidiana y según limitaciones lógicas).

Debe lograr la transmisión del mensaje, aunque existan algunos problemas de comunicación. Los estudiantes deben ser capaces de utilizar el idioma de manera inteligible, en situaciones conocidas, con posible existencia de errores que no afecten la comunicación. En esta tercera etapa, la competencia comunicativa se traduce en:

- La comprensión del inglés hablado según las regularidades lingüísticas generales del sistema de la lengua inglesa para el nivel.
- La comunicación oral en inglés, de manera inteligible y mediante aproximaciones sucesivas a la corrección en el uso de este idioma; de acuerdo con el grado de conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos en el nivel intermedio, y a partir de funciones comunicativas de la vida cotidiana y social.
- La apropiación global de información impresa en inglés, auténtico o no relacionada con temas diversos que se avienen a los intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes.
- La expresión inteligible en inglés de forma escrita sobre temas de extensión limitada, de acuerdo con los conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos en el nivel intermedio.

**Nivel pos intermedio de la competencia comunicativa:** En el último nivel, el alumno debe utilizar de forma eficiente la lengua extranjera en situaciones comunicativas de su esfera profesional y social e incurrir en pocos errores lingüísticos. La comunicación de los estudiantes debe ser aceptable en cuanto a su efectividad y consistencia. Se producen en este nivel por parte de los estudiantes, pocas dificultades y vacilaciones; el alumno es capaz de restablecer la comunicación si esta se interrumpe.

La competencia comunicativa en este último nivel se traduce en los mismos aspectos relacionados en los tres niveles anteriores.

### **2.8.2 Actividades comunicativas y las estrategias de aprendizaje**

La premisa del aprendizaje de una lengua para la vida y no para la escuela, exige una práctica interactiva en situaciones reales. Por lo tanto, trabajar en el aula la interacción supone preparar al alumno a saber expresarse y comprender mensajes orales en diferentes situaciones y contextos. En este sentido, las estrategias comunicativas

favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que son una forma de construir una conversación, un proceso de comunicación, entre dos o más personas que actúan de forma alterna, mediante una negociación de significados. Con el fin de que en las actividades comunicativas, la comunicación sea efectiva y satisfactoria es preciso desarrollar estrategias de aprendizaje capaces de compensar vacíos de información, resolver problema, etc.

En el año 1989, Rebecca Oxford<sup>44</sup> proporcionó una definición funcional de estrategias de aprendizaje definiéndolas como “comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, auto-dirigido y agradable”. Con posterioridad, O’Malley y Chamot (1990)<sup>45</sup> brindaron una enunciación alternativa de estrategias de aprendizaje de acuerdo a la cual éstas incluyen “pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información”. Asimismo, es “una secuencia de procedimientos para lograr un aprendizaje” Schmeck (1988)<sup>46</sup>. Por su parte, Edward Cohen (2005)<sup>47</sup> define una estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta; son pasos o acciones realizadas por el estudiante con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Ellas tienen el poder de aumentar la atención esencial para el aprendizaje del idioma, promover el ensayo que permite el firme anclaje de los nuevos conocimientos, mejorar la decodificación e integración de material relacionado con el idioma y aumentar la recuperación de información cuando sea necesaria para su uso.

De esta forma, las estrategias son consideradas como procesos mentales conscientes que los estudiantes emplean intencionadamente y que están relacionados directamente

---

<sup>44</sup> Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Heinle and Heinle publishers.

<sup>45</sup> O’Malley, J. Michael y Chamot, Anna U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>46</sup> Schmeck, R.R., ed. 1988. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

<sup>47</sup> Cohen, A. D. 2005. “Coming to terms with language learner strategies: What do strategy experts think about the terminology and where would they direct their research?” Paper presented at the 2nd International Conference of the Centre for Research in International Education, AIS St. Helens, Auckland, NZ.

con el procesamiento de la información con la finalidad de aprender; es decir, son utilizadas para recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información.

En la literatura disponible, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas se pueden agrupar en estrategias cognitivas, estrategias meta cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales, O'Malley & Chamot (1990)<sup>48</sup>.

Las estrategias cognitivas son aquellas operaciones que permiten actuar de manera directa en la materia a ser aprendida. Están referidas a los pasos u operaciones usados en la solución de problemas que requieren de un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje, Rubin (1987)<sup>49</sup>. Son procesos mentales que están directamente relacionados con el procesamiento de la información con el fin de aprender, recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información. La repetición de modelos de lenguaje y la escritura de información presentada de manera oral son ejemplos de estrategias cognitivas.

Las estrategias meta cognitivas son estrategias generales de aprendizaje, que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento. Una vez que hemos comenzado a pensar acerca del aprendizaje, es posible notar cómo se está aprendiendo y de qué manera se puede potenciar esto para hacerlo más eficientemente. Las estrategias meta cognitivas más generales permiten organizar/planificar la forma de aprender para poder aprender de mejor manera. Ellas también permiten establecer el propio ritmo de aprendizaje, puesto que ayudan a determinar cómo se aprende de mejor manera y permiten buscar oportunidades para practicar y concentrarse en la tarea evitando la distracción.

Otra función de este tipo de estrategias es la de verificar el progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Preguntarse acerca de ¿estoy entendiendo lo que leo? o ¿tiene sentido lo que estoy realizando? ayudan a reflexionar sobre este aspecto. Finalmente, la posibilidad de evaluar el proceso permite apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea, que tan efectivamente se han aplicado las estrategias de aprendizaje y cuán efectivas fueron éstas.

---

<sup>48</sup> O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna U. 1990.

<sup>49</sup> Rubin, Joan. 1975. "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". TESOL Quarterly 9. 45-51.

Las estrategias afectivas, son aquellas acciones utilizadas para manejar los efectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Permiten que el estudiante regule las actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de la lengua meta en determinadas situaciones; son operaciones realizadas que sirven para manejar la motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. Esta estrategia es importante puesto que para estudiar y aprender no es suficiente saber estudiar sino que es necesario estar interesado en hacerlo y controlar las interferencias emocionales que podrían alterar los procesos cognitivos. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje es efectivo.

Finalmente, las estrategias sociales están relacionadas con la cooperación con otros estudiantes y buscar la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Estas estrategias contribuyen de manera indirecta ya que no conducen a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido por medio de la interacción.

El entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje, tiene diferentes objetivos:

- El primero de ellos es el de incrementar el aprendizaje puesto que se considera que sin las estrategias, el aprendizaje consciente no puede llevarse a cabo. Si consideramos también que tenemos estrategias de aprendizaje de idiomas y estrategias de uso de idiomas, entonces las primeras estarían enfocadas tanto a incrementar el aprendizaje como promover el uso de la lengua meta.
- El segundo objetivo es el de llevar a cabo tareas específicas ya que la selección de la estrategia depende de la tarea a realizar, siendo algunas estrategias apropiadas para más de un tipo de tarea.
- En tercer lugar, las estrategias ayudan a resolver problemas específicos relacionados con el aprendizaje y entendimiento de la lengua. Si un aprendiz presenta problemas al analizar una oración en sus constituyentes básicos,

debe hacer uso de otras estrategias ya que la que está utilizando hasta el momento no le es útil.

- Finalmente, ayudan a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable debido a que el uso de estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar mayor conocimiento acerca de ellos mismos y de la lengua meta. Es ésta auto conciencia la que permite que el aprendizaje sea más satisfactorio y enriquecedor pues las tareas realizadas son más exitosas; es entonces cuando la instrucción que incluye estrategias de aprendizaje de idiomas es verdaderamente más fácil, rápida y satisfactoria.

Existen diferentes tipos de actividades de comunicación, susceptibles de ser modificadas en función del entrenamiento estratégico que queramos realizar en cada una de ellas. Las actividades son las siguientes:

**Role-playing:** Consiste en hacer interpretar al alumno el papel de un determinado personaje en una situación imaginaria, proporcionándole una serie de datos y de información, para que reproduzca su actuación. La información que proporciona puede ser a través de instrucciones, imágenes, mímica.

**Diálogos:** Se pueden realizar diversos tipos de actividades y mostrar distintas estrategias comunicativas a través de diálogos en los que sean los alumnos quienes proponen un tema de conversación e intercambian información. Este tipo de actividades se caracteriza por su dinamismo en la alternancia de los papeles entre los interlocutores, y la cooperación entre ellos. Los diálogos se pueden realizar por medio de actividades como role-plays, búsqueda de información.

**Entrevistas y encuestas:** El objetivo de este tipo de actividades es que el alumno sepa contestar bien a las preguntas; es decir, que comprenda la información proporcionada, por lo que en todas las actividades comunicativas han de estar relacionadas la comprensión y la expresión. La diferencia de las entrevistas que se hacen por parejas y se pueden hacer en el aula, como role-plays, sobre entrevistas de trabajo o a un personaje famoso, las encuestas se pueden hacer de forma grupal, en el aula, como encuestas sobre gustos, aficiones.

**Juegos del lenguaje:** Los juegos del lenguaje tienen como objetivo producir un lenguaje real, en el que el uso de la lengua cumple “funciones”. Son simples ejercicios del lenguaje, que hacen un uso real del mismo. Este tipo de actividades se traducen para el alumno en que la práctica de la lengua resulta divertida, eficaz y desempeña un papel motivador.

**Dramatizaciones:** Se pueden llevar a cabo a través de cualquier actividad, en la cual se crean situaciones imaginarias o verídicas, que pueden tener lugar en un acto de comunicación en la vida real, en las que los alumnos asumen un papel propio o de otra persona.

**Resolución de problemas:** En esta actividad el alumno no sólo tiene que transmitir una información, sino también discutir y evaluar dicha información para resolver el problema planteado. Esta actividad ofrece muchas oportunidades para aplicar en el aula la enseñanza de estrategias comunicativas.

**Debates:** Esta actividad se desarrolla para cursos superiores, ya que el alumno debe tener una mayor habilidad de expresión y de comprensión. Este tipo de actividad supone mayor tiempo de preparación y de dedicación. Los alumnos deben abordar un tema, y tienen que interaccionar dando sus opiniones, argumentos, ejemplificar, tomar la palabra durante un tiempo determinado, etc.

## 2.9 Enfoque EMIREC

“No hay nada inherente a la tecnología que provoque una mejora en el aprendizaje” pero, “el proceso de rediseñar un curso para adaptar su contenido al uso de una tecnología puede mejorar el curso y los resultados”, Russell (1999)<sup>50</sup>.

Junto al enfoque comunicativo ha surgido recientemente otro enfoque que incluye el uso de las TIC en su aplicación, éste es el enfoque EMIREC. La apreciación clásica del proceso comunicativo emisores/mensaje/canal/receptores, hoy por hoy, solo responde a una parte de la comunicación. Tanto el emisor como el receptor, en ambientes virtuales, emite y recibe mensajes. Al igual que en medios no virtuales, el emisor y receptor puede emitir y recibir mensajes.

---

<sup>50</sup> Russell, T. (1999), *The challenge of change in teaching and teacher education*, in: J. R. Baird , ed., *Reflecting, Teaching, Learning, Perspectives on educational improvement*, Hawker, Brownlow Education, Cheltenham, Victoria.

El canadiense Jean Cloutier<sup>51</sup> es quien plantea que el receptor y el emisor, se convierten en un EMIREC, dado que el individuo de la sociedad computarizada del siglo XXI, el cual EMITE y RECIBE mensajes, para comunicarse dispone de varios lenguajes y diversas herramientas. Así, la interpretación postmoderna del proceso comunicativo podría sintetizarse agrupando a emisores y a receptores de la siguiente manera:

### **Emirec – Mensaje – Canal – Mensaje – Emirec**

En este arquetipo los partícipes toman su rol de Emirecs críticos y Emirecs creativos lo que facilita la presencia de la discusión, la cual se convierte en elemento fundamental para ocupar posiciones de reflexión, negociación, innovación y reconstrucción personal y colectiva. Se promueve un diálogo entre las personas, que emiten y reciben mensajes. Por medio de las técnicas digitales, canales de información y comunicación, los emisores examinan y promueven lo multimedia. El aprendizaje es un procedimiento dinámico de construcción, concibiendo al aprendizaje significativo como aquel en el que el alumno construye su saber, no lo asume, lo edifica a través de una experiencia, iniciando de lo que ya sabe y conectándolo con lo ya conseguido va cimentando un conocimiento que para él tiene significado y sentido.

Este modelo didáctico denota el desmantelamiento de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en los que esencialmente se plantea el paradigma de la comunicación unidireccional. La clase con este enfoque metodológico cuenta con las siguientes directrices:

**Modelo de dos direcciones:** la información es asincrónica (no se tiene vínculo directo) o sincrónica (intercambio inmediato entre emisores y receptores), se toman los puntos de vista del otro y se alcanza un auténtico proceso comunicativo (uso de plataformas e-Learning y Web 2.0).

**Ambiente virtual:** Los mecanismos son mediadores que permiten el envío de mensajes en el espacio y en el tiempo. Comunican, almacenan y extienden los mensajes.

---

<sup>51</sup> Cloutier, Jean. (1975) *L'ère D'emerec ou la Comunicación audio-scrito-visuelle à L' heure des self-media*. Les Press de L' Université de Montréal, Segunda edición.

**Comunicación personal:** Se relaciona con las otras personas empleando los diferentes medios de los que posee para emitir o recibir, mensajes.

**Contribución y cooperación:** Aviva la interacción entre alumnos para la deliberación de problemas, clarificación de dudas e intercambio de ideas.

**Organización hipertextual:** Constituye en sí misma diferentes arquetipos de organización de la información: secuencial, escalonada y en red, la navegación no es lineal.

**Enseñanza relevante:** El escolar erige sus propias nociones, no lo asume, lo edifica a través de una experiencia.

**Saber introspectivo:** El estudiante parte de lo que ya sabe, vinculando lo nuevo con lo ya adquirido.

**Aprendizaje dinámico:** Comprende a los educandos quienes interactúan e indagan.

**Deliberación:** El escolar traza metas a lograr.

**Estudio contextualizado:** Se aprende a través de situaciones reales.

Desde el inicio de los incipientes años de la ampliación e integración del internet en la educación, los colegios han contemplado esta tecnología como una fuente a considerar en la producción de educación. Dos han sido las formas en que se ha planteado usar internet en la producción de educación:

- Con la finalidad de reemplazar la educación presencial, como es el caso de los cursos online.
- Con la finalidad de mejorar y complementar la educación presencial mediante actividades de aprendizaje.

Siendo este último el cuerpo de nuestro análisis, hoy día la tecnología está capacitada para soportar por lo menos estos tres tipos de experiencias de aprendizaje:

**Aprendizaje por exposición:** a partir de los dispositivos digitales se transmite el conocimiento de forma unidireccional.

**Aprendizaje activo:** el estudiante construye su conocimiento basándose en la manipulación de artefactos digitales para realizar actividades: ejercicios y problemas online, simulaciones, juegos, micro mundos son ejemplos de este tipo de aprendizaje.

**Aprendizaje interactivo:** el estudiante construye su conocimiento mediante descubrimiento basándose en la interacción con otros estudiantes, convirtiéndose los profesores en co-aprendices y actuando como facilitadores.

### **2.9.1 La Enseñanza de lenguas basada en tareas y el aprendizaje cooperativo**

Como he señalado, durante los últimos años, el supuesto de que la calidad de la enseñanza de una segunda lengua (L2) mejorará si los profesores perfeccionan sus formas de enseñanza ha redundado en el surgimiento de una variedad de enfoques y métodos, recursos de prácticas probadas que pueden adaptarse o implementarse dependiendo de las necesidades contingentes, Richards y Rodgers (2001)<sup>52</sup>. Dos de los enfoques de mayor impacto en este último tiempo relacionados a las TIC son: la Enseñanza Basada en Tareas y el Aprendizaje Cooperativo.

La enseñanza de las lenguas basada en tareas, tiene su base teórica y empírica en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y la interacción y la cognición, Doughty y Long, (2003)<sup>53</sup>. Debido a la falta de evidencia empírica para apoyar las actividades pedagógicas centradas en la gramática, en la Enseñanza basada en Tareas, la lengua nunca es objeto de estudio sino una herramienta de comunicación para ejecutar tareas (de la vida real o con propósitos pedagógicos específicos) que proporciona un mejor contexto para la activación de los procesos cognitivos de aprendizaje de L2, que requieren negociación del significado en una comunicación natural, con sentido y significancia para los estudiantes, Richards y Rodgers (2001)<sup>54</sup>. Estas tareas están secuenciadas de acuerdo a su dificultad, que depende de la experiencia previa de los estudiantes, la complejidad de la tarea, el

---

<sup>52</sup> Richards, J.C. y T.S. Rodgers, Op. cit., 142.

<sup>53</sup> Doughty, C., y Long, M. H. (Eds.). (2003). Handbook of second language acquisition. New York: Basil Blackwell.

<sup>54</sup> Richards, J.C. y T.S. Rodgers, Op. cit., 142.

nivel de soporte disponible o los elementos lingüísticos necesarios para realizarlas, Feez (1998)<sup>55</sup>.

Aunque una tarea puede involucrar las cuatro habilidades lingüísticas, la literatura pedagógica y empírica, Bygate, Skehan y Swain (2001)<sup>56</sup> asume que las tareas se dirigen a desarrollar principalmente la producción oral. Actualmente, la investigación en el área se ha centrado en tratar de probar diversas hipótesis de ASL (p.ej., la Hipótesis del Input, la Hipótesis de la Interacción). Estas teorías han llevado a investigar qué tipo de input (sin modificación previa, previamente modificado, o modificado mediante la interacción) funciona mejor en la comprensión, cuál funciona mejor para la adquisición de lenguas y el efecto de la retroalimentación negativa en la adquisición.

Otras líneas de estudio han investigado ciertas variables propias de las tareas; por ejemplo, si el intercambio de la información requerida es unilateral o bilateral; si el input es compartido o separado; si el resultado es cerrado o abierto o convergente o divergente. Y más recientemente, el énfasis en la autorregulación de los estudiantes en su aprendizaje ha llevado a revisar la teoría Vygotskiana a investigar las estrategias de andamiaje (del inglés, scaffolding) y el diálogo colaborativo, que constituyen las interacciones de apoyo producidas en la comunicación entre estudiantes, Swain (2001)<sup>57</sup>.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo es la antítesis del aprendizaje competitivo. Enfatiza actividades cooperativas planificadas y altamente interactivas, centradas en el estudiante. Cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y es motivado a propiciar el aprendizaje de otros mediante el intercambio socialmente estructurado de información entre pares de estudiantes y grupos pequeños, McGroarty (1993)<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.

<sup>56</sup> Bygate, Skehan y Swain. (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Longman

<sup>57</sup> Swain, M. (2001). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through learning (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

<sup>58</sup> McGroarty, M. (1993). *Cooperative learning and second language acquisition*. In D. D. Holt (Ed.), *Cooperative learning* (pp. 19-46). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

A diferencia de la mayoría de los enfoques de enseñanza de L2, el Aprendizaje Cooperativo ha obtenido sólido apoyo de la investigación, Johnson y Johnson (1998)<sup>59</sup>. Cada estudiante debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que demanda una participación activa y directa, Richards y Rodgers (2001)<sup>60</sup>. Nuevamente, el rol del profesor es de facilitador del aprendizaje, encargado de crear un ambiente altamente estructurado y organizado, fijar metas, planificar y estructurar tareas, definir la distribución física de los elementos en la sala, determinar los grupos de estudiantes y sus roles, seleccionar los materiales y asignar un tiempo adecuado para realizar la tarea , Johnson y Johnson (1998)<sup>61</sup>.

La colaboración en la sala de clases comienza por una actividad que facilite la comunicación real (verbal, escrita o discusión electrónica) para la solución de un problema. También requiere que los participantes en este proceso discutan las prioridades, la secuencia a seguir, los problemas que pueden surgir y el enfoque que se le dará a la solución de este problema específico. El computador parece naturalmente invitar a la colaboración, a través de sus características propias. Para estructurar la colaboración entre los alumnos frente al computador, el profesor debe: incluir los alumnos en grupos con integrantes que tengan aptitudes mixtas, establecer interdependencia positiva, enseñar habilidades sociales de colaboración, asegurar la responsabilidad personal, ayudar al proceso del grupo entero. Se debe promover la idea en los alumnos de que uno será exitoso si todos lo son, además de la interdependencia de objetivos, tareas, recursos y roles.

### **2.9.2 Alternativas metodológicas y de enfoque**

Es evidente la necesidad de diversificar las actividades curriculares de la enseñanza de lenguas extranjeras; definir claramente los conocimientos, habilidades, destrezas o competencias pedagógicas que se esperan obtener, para orientar las formas más adecuadas para estimular su perfeccionamiento. Así, sea cual fuere el método elegido éste deberá contener los elementos que se señalan a continuación:

---

<sup>59</sup> Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1998b). *Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer, and long-term use*. In C. Brody and N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223–242). Albany: State University of New York Press.

<sup>60</sup> Richards, J.C. y T.S. Rodgers, Op. cit., 143.

<sup>61</sup> Johnson, D. W., y Johnson, R. T., Op. cit., 223-242.

**Estrategias comunicativas:** “planes conscientes empleados para resolver o solucionar aquello que el individuo considera un problema para alcanzar una meta comunicativa concreta.” Faerch y Kasper (1983)<sup>62</sup> “mecanismos usados para resolver problemas comunicativos” Pinilla Gómez (2004)<sup>63</sup>.

**Estrategias de aprendizaje:** “recursos que promueven el acercamiento al proceso de comunicación que tiene lugar en los diferentes tipos de interacción con hablantes nativos de la lengua meta”.

**Pronunciación en la enseñanza:** Introducir al Alfabeto Fonético Internacional (IPA) y la enseñanza de consonantes. Esto incluirá las dificultades comunes en la pronunciación del idioma inglés.

**Enseñando vocabulario:** Revisar las características lingüísticas del inglés y la integración de otros idiomas a su léxico. Esto incluirá la comprensión de prefijos y sufijos.

**Presentaciones:** Usar técnicas que promuevan buenas presentaciones orales. Esta parte incluirá investigación en la psicológica sobre la retención de la atención. También se cubrirán temas como distracciones, manipulación de la voz, y ayudas audiovisuales.

**Trabajo con grupos y parejas:** Dividir clases grandes en grupos pequeños a través de un buen manejo de la clase.

**Material:** Uso de material para contextualizar las situaciones de las cuales se hablara.

**Aprendizaje del Inglés Asistido por computadora:** Utilización de programas de computadora, materiales específicamente diseñados para uso interactivo, el uso del Internet y auto-acceso para aprendices del idioma.

### 2.9.3 Aspecto interactivo de las TIC

Finalmente, actuales corrientes de pedagogía lingüística abogan por una metodología comunicativa, lo que significa que se adquiere la lengua de manera práctica, comunicándose de forma parecida al uso natural de la lengua. Es por esto por lo que en

---

<sup>62</sup> Faerch, C y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, p. 212.

<sup>63</sup> Pinilla Gómez, R. (2004). *Las estrategias de comunicación*. En Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Capítulo 2. Madrid: SGEL. 435-446.

principio sería difícil pensar que Internet sea el canal más apropiado para poner en práctica este enfoque, ya que la metodología comunicativa enfatiza la comunicación y la práctica oral de la lengua. No obstante, la informática ha logrado reproducir en un alto grado las condiciones de uso natural mediante el empleo de una serie de herramientas:

**a. Correo electrónico:** es un servicio ampliamente extendido en la sociedad, que permite el envío y la recepción de mensajes y que se caracteriza por su asincronía. Se suele utilizar como medio de contacto entre compañeros y con el profesor. Además, permite el envío de archivos adjuntos (texto, imágenes, vídeos, sonidos, etc.).

**b. Salas de charla (*chats*):** es una herramienta similar al correo electrónico, pero con el importante componente de la comunicación sincrónica, ya que a una hora convenida, el grupo se “reúne” (en este caso se “conecta”), para participar por ejemplo en debates, coloquios, conversaciones...

**c. Foros:** consiste en una conversación asíncrona entre los estudiantes y el profesor empleando el correo electrónico. Puede servir para proponer un tema de debate y que el alumno participe en cualquier momento.

**d. Listas de distribución (*mailing-lists*):** a través de este medio es posible enviar un mismo mensaje a una lista de participantes. Uno de los usos para los que es utilizado es el de “tablón de anuncios” con el objetivo de mantener informados a todos los miembros del grupo.

**e. Videoconferencia:** consiste en la posibilidad de conexión de distintos lugares y personas a través de cámaras de vídeo y micrófonos. Es una de las herramientas que más interés ha despertado por el potencial de sus aplicaciones (por ejemplo, en otro orden formativo, es posible presentar tesis doctorales a distancia).

Es posible comprobar que estas herramientas apoyan el modelo lingüístico de adquisición de segundas lenguas entendida como acción y comunicación, ya que como hemos apuntado, aunque la acción comunicativa sólo se produce en ambientes naturales, algo que no puede reproducir totalmente Internet. Empero, estudios han demostrado que las características de la realidad virtual que recrea Internet hacen de ésta una herramienta casi ‘natural’ para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que la capacidad de

simulación facilita el aprendizaje. Denotando que la interacción comunicativa puede ser mediada por la tecnología, emergiendo un aprendizaje significativo de estas interacciones. Por ello es necesario analizar el uso de la computadora u ordenador en el aula, y sus implicaciones.

### 3. LA EVOLUCIÓN DEL INTERNET Y SU USO COMUNICATIVO EN LAS LENGUAS EXTRAJERAS

Si bien, los capítulos anteriores presentan una exploración de corte teórico-conceptual en torno al concepto de Interacción comunicativa y los enfoques y métodos para la adquisición de una lengua extranjera. Se ha señalado que con el auge de las nuevas tecnologías de información y comunicación, vivimos una suerte de revolución sociocultural que permite la creación y consolidación de nuevas modalidades de comunicación y, por tanto, de interacción en el aula de idiomas.

Como consecuencia, este ámbito no solo está siendo uno de los más estudiados desde el campo académico de la comunicación, sino además por las ciencias de la educación, las cuales están aportando multitud de estudios al respecto, al interesarse por las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el inglés como LE, que promueven estas tecnologías. Pero ¿que son las TIC?, comenzaremos respondiendo esta pregunta.

#### 3.1 ¿Que entendemos por TIC?

Las nuevas tecnologías o las TIC son aquellos medios que surgen a raíz del desarrollo de la microelectrónica, principalmente el video, informática y telecomunicaciones, capaces de crear, almacenar, recuperar, seleccionar, transformar y transmitir información, como lo señala González et al., 1996: 413<sup>64</sup>; “las TIC son un conjunto de procesos y productos derivados de las herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación, relacionada con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información de forma rápida y en grandes cantidades”.

Siguiendo a Cabero (1996)<sup>65</sup>, los rasgos distintivos de estas tecnologías hacen referencia a la inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.

---

<sup>64</sup> González, Ángel; GISBERT, Mercé; GUILLEM, Antoni; JIMÉNEZ, Bonifacio; LLADÓ, Fátima y RALLO, Robert (1996). *Las nuevas tecnologías en la educación*. En Salinas, Jesús et al. (eds.). *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universitat de les Illes Balears: EDUTEC'95, págs. 409-422.

<sup>65</sup> Cabero, Julio (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Nº 1, <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>.

Si bien, todas las áreas de desarrollo humano han y están siendo transformadas en diferentes grados por esta digitalización de la información. La educación en particular ha sufrido un cambio de raíz, por ende el estudio y planificación de las TIC es de suma importancia, como lo marca Cabero<sup>66</sup>:

En oposición a las tecnologías audiovisuales e informáticas que anteriormente se han acercado al mundo de la formación y el aprendizaje como lo han sido el cine, la radio, la enseñanza programada, la televisión y el vídeo y respecto a las cuales podemos afirmar que no se han mostrado como opositoras al sistema educativo tradicional apoyado normalmente en la enseñanza en el aula regidas por las variables del espacio y el tiempo, los nuevos desarrollos que se están presentando apoyados en las nuevas tecnologías de la información y comunicación se muestran como verdaderas opositoras a la misma, al fomentar la interacción y el aprendizaje en un lugar que está empezando a denominarse " Ciberespacio".

El cambio esta en el aumento de las posibilidades de comunicación e interacción; los estudiantes y profesores de lenguas extranjeras encuentran en las TIC una nueva forma de establecer relaciones sociales con sujetos cercanos o lejanos en el espacio, con quienes interactúan y llegan a crear lazos más estrechos. Por lo tanto podemos decir que ésta tecnología, más allá de su definición clásica, es un sistema de estrategias, habilidades y técnicas planificadas para ser implementadas con artefactos o instrumentos para lograr objetivos de aprendizaje significativo, que consienta al alumno descubrir por sí mismo y con la ayuda y uso de estos aparatos nuevos saberes y conocimientos que le permitan desarrollarse y crecer académica e intelectualmente.

### **3.1.2 Evolución de las TIC como medios de interacción y aprendizaje del ILE**

Desde la aparición de las primeras computadoras (que han pasado de ser herramientas de cálculo a herramientas de información y de comunicación), numerosos investigadores en todo el mundo comenzaron a indagar y a trabajar sobre la incorporación de las herramientas informáticas en el campo de la didáctica.

Los primeros trabajos de relevancia en el empleo de los ordenadores para el aprendizaje de idiomas se producen en Estados Unidos al final de los años 60 del siglo pasado. Surgen así las primeras aplicaciones, que se centran en el desarrollo de actividades

---

<sup>66</sup> Ibid.

sencillas de gramática, sintaxis y traducción. Más, sin embargo, estos primeros intentos no fueron más que el traslado a un formato virtual de los contenidos de los cursos tradicionales.

Es a partir de los años 70 cuando se evidencia un mayor interés en investigar el potencial de estas herramientas como medio de enseñanza y aprendizaje. Aparecen así los primeros programas que, por ejemplo, evaluaban de forma básica (“correcto” / “incorrecto”) las respuestas de los alumnos. De este modo, las primeras aplicaciones didácticas de las TIC y la llamada ELAO (La enseñanza de la lengua asistida por ordenador)<sup>67</sup>, seguían una línea cercana a los modelos conductistas en boga en aquella época.

A mediados de los años noventa, los ordenadores comienzan a gestionar, además de información textual, otra de tipo sonoro y visual en movimiento, lo que supone un enorme avance para la enseñanza. Igualmente, la aparición de Internet introduce dos conceptos determinantes: la interacción (acción que persigue una finalidad comunicativa) y la interactividad (simulación electrónica del proceso de interacción). Es por éstos dos aspectos, por lo que la Web tiene una serie de usos muy prácticos en el aprendizaje de lenguas, entre los que podemos destacar su empleo como fuente de información actualizada con un costo reducido (periódicos, radio, televisión...), acceso a diccionarios *on line*, la posibilidad de participar en debates asíncronos, la de acceder a bibliotecas y a numerosas obras en formato electrónico, etc. Otra aplicación importantísima de la Web ha sido la educación virtual (*e-learning*). Con estos avances, muchos profesionales comenzaron a revisar el papel de las ELAO, adoptando gradualmente un enfoque más cognitivo en el aprendizaje de la lengua extranjera, acorde también con las propias tendencias de la enseñanza de idiomas.

---

<sup>67</sup> se refiere, como su apelativo indica, a la utilización con fines didácticos de un equipo informático —unidad central de proceso o CPU y periféricos (monitor, teclado, ratón, micrófono, altavoces, cámara de vídeo, impresora, etc.)— y una serie de programas informáticos —procesadores de textos, navegadores, juegos educativos, etc.—. Constituye una aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

### 3.2 Funciones de las TIC en la educación

Podemos definir que las principales funciones de las TIC en los centros están relacionadas con:

- Alfabetización digital de los estudiantes (y profesores... y familias...)
- Uso personal (profesores, alumnos...): acceso a la información, comunicación, gestión y proceso de datos.
- Gestión del centro: secretaría, biblioteca, gestión de la tutoría de alumnos.
- Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Comunicación con las familias (a través de la web de centro...).
- Comunicación con el entorno.
- Relación entre profesores de diversos centros (a través de redes y comunidades virtuales): compartir recursos y experiencias, pasar informaciones, preguntas...

Esto nos remite, además, a los tres niveles de integración de las TIC que apuntan José María Martín Patiño, Jesús Beltrán Llera y Luz Pérez (2003)<sup>68</sup> como instrumento didáctico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- El primer nivel concierne a la alfabetización en TIC y su uso como instrumento de productividad (aprender sobre las TIC): uso de los ordenadores y programas generales (editor de textos, navegador), adquisición de buenos hábitos de trabajo. La alfabetización digital que en los centros se suele realizar en el aula informática.
- El segundo nivel es la aplicación de las TIC en las diferentes asignaturas (aprender de las TIC): Esta es una función informativa-transmisiva e interactiva de los recursos TIC y de los materiales didácticos, realización de actividades didácticas diversas con programas educativos, búsqueda de información y realización de determinados trabajos (individuales o en grupo) con los procesadores de textos, editores de presentaciones multimedia.
- Por último, el uso de las TIC como instrumento cognitivo y para la interacción y colaboración grupal (aprender con las TIC). Cuando las TIC se utilizan en el ámbito de una clase (por ejemplo mediante un sistema de "pizarra electrónica"), su uso en

---

<sup>68</sup> Martín Patiño, José María; Beltrán Llera, Jesús; Pérez, Luz (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.

principio es parecido al que se hace con el retroproyector o con el vídeo. Los beneficios son: Se mejoran las exposiciones mediante el uso de imágenes, sonidos, esquemas. Los métodos docentes mejoran, resultan más eficaces.

Cabe mencionar que cuando las TIC se utilizan como complemento de las clases presenciales (o como espacio virtual para el aprendizaje, como pasa en los cursos on-line) podemos considerar que entramos en el ámbito del aprendizaje distribuido, planteamiento de la educación centrado en el estudiante que, con la ayuda de las TIC posibilita el desarrollo de actividades e interacción tanto en tiempo real como asíncronas.

El fin último, es aprender con la tecnología en lugar de aprender sobre la tecnología. La alfabetización digital, es decir el dominio de la máquina, resulta insuficiente desde el punto de vista educativo dado que no contribuye a resolver ningún problema educativo, ya que se puede ver a la tecnología como un medio más. Con esto podemos decir que las funciones ideales de las TIC surgen cuando son vistas como:

- Medios de expresión: escribir, dibujar, presentaciones, webs.
- Canal de comunicación: colaboración e intercambio.
- Instrumento para procesar información
- Fuente de información (mass media, self media)
- Instrumento para la gestión administrativa y tutorial
- Generador de nuevos escenarios formativos
- Medio lúdico para el desarrollo cognitivo
- Contenido curricular: conocimientos, estrategias.

### **3.2.1 Los contenidos didácticos, su mediación y el valor agregado de las TIC**

El aprender con las TIC, ha permitido que los tradicionales libros, videos y juegos, sean aglutinados con los nuevos contenidos educativos creados con recursos tecnológicos permitiendo así presentar la información de otra forma. En donde los contenidos se hacen más dinámicos (interactividad), más atractivos (presentación simultanea de texto, sonidos e imágenes) y más variados.

Estas nuevas prestaciones pueden facilitar el aprendizaje y permitir mejoras cognitivas sobre todo de los alumnos con dificultades, al aplicar metodologías más activas y menos

expositivas. Las TIC permiten que los contenidos educativos no solo los creen los productores sino que también sean los propios profesores o incluso los alumnos quienes, solos o trabajando en grupo, desarrollen contenidos curriculares propios o adapten los de otros. En este sentido, cabe decir que los materiales didácticos se han multiplicado, sobre todo teniendo en cuenta que la tendencia es la de la convivencia de los materiales tradicionales con los nuevos. Sin embargo, la creación de contenidos no es tan sencilla como transponer un libro a una pantalla, sino la dificultad radica en mediar y ofrecer algún valor añadido o agregado, como la posibilidad de interactuar o presentar simulaciones o realidad virtual o incluso adaptaciones de los materiales a las características nacionales, regionales e incluso locales. Por ende, apropiarse de las TIC significa, en primer lugar, apropiarse de todos los recursos de la comunicación en favor de la educación. Fue Jesús Martín Barbero<sup>69</sup> quien planteó en el contexto latinoamericano el hecho de que los medios a su vez son mediados, es decir que los interpreto y utilizo no de una manera mecánica, sino desde mi contexto, mi cultura, mis relaciones.

La mediación construye puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de la vida y de creación del ser humano. Para nuestra tarea de mediar, como educadores, tenemos como nunca cultura a nuestra disposición, la que nos llega a través de las redes de alcance planetario. Hay tres diferentes ámbitos de mediación.

- Primer ámbito de mediación: se relaciona a la búsqueda y selección en el océano de las redes para aportar a la tarea establecida, se requiere una orientación y un ordenamiento a fin de evitar la ilusión de aprendizaje y la fragmentación.
- Segundo ámbito de mediación: está ligado a la capacitación de los estudiantes para esas búsquedas e investigaciones. El aprendizaje a la par de ellos en muchos casos, pero sobre todo el acompañamiento para enriquecerse con el mundo digital.

En esos dos puntos el acento está puesto en obtener información de la red, en convertirse un usuario-consumidor de información. Lo cual está muy bien, pero no agota de ninguna manera las posibilidades de este universo. No se trata sólo de extraer información, sino también, y fundamentalmente, de aportarla.

---

<sup>69</sup> Martín-Barbero, J. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar*, en Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

Entra aquí el concepto de valor agregado. Supongamos que queremos presentar algo a nuestros alumnos. Podemos hacerlo presentando sólo el texto, o bien agregarle una amplia referencia de fuentes, o bien esquemas y gráficos, o bien imágenes, o bien sonido, o bien imágenes en movimiento, o bien imágenes y sonidos... Cada paso va añadiendo valor a lo que se comunica. El trabajo del profesor en ese sentido es agregar valor a lo que se proyectará a través de la red. Necesitamos agregar más valor a lo que comunicamos, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión, como por nuestra capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, a cada tecnología que utilicemos.

- Pero el mayor valor que podemos agregar es el pedagógico. Siendo éste el tercer ámbito de mediación: Mediar con toda la cultura. Agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias, en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato.

Por eso estamos ante una triple tarea: aprender mediación pedagógica, aprender tecnologías y aprender a mediar a través de las tecnologías. El objetivo es que los medios audiovisuales sean proyectados, como prácticas complementarias para favorecer el proceso educativo. Así, la diferencia radical, no se refleja primordialmente en la posibilidad de acceder o no a la tecnología, sino en un aspecto más cualitativo, como es la manera en que el alumno aprende a utilizarla para el aprendizaje. En donde la tecnología en la escuela tenga por objeto instruir al alumno para que encuentre e identifique con facilidad la información que requiere, y al minimizar el esfuerzo por conseguirla se vea privilegiada la habilidad para interpretarla y aplicarla.

Por este motivo, la educación tiene que proporcionar aquello que no circula por las redes informativas. Tiene que proveer al alumnado los criterios y las herramientas para ser utilizados en el conocimiento de las personas, los objetos y las realidades, transmitir pautas que permitan (discriminar) utilizar y rentabilizar al máximo la información que se posee. Ése es uno de los puntos fuertes del planteamiento de la educación en general y de cualquier asignatura en particular.

### 3.2.2 Impacto en la planeación didáctica

Una vez superada la fase de iniciación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, nos encontramos inmersos en ellas, y no solo las mismas actúan como un recurso educativo más, sino que por su trascendencia nos obligan a replantearnos nuevas prácticas de enseñanza, una nueva escuela, nuevos valores, una nueva sociedad, en la cual nos encontramos que las TIC son un medio accesible de todos y para todos, capaz de favorecer la igualdad de oportunidades.

Por ello, la didáctica ha advertido un cambio de paradigma, al verse obligada a establecer las técnicas y métodos de enseñanza de las TIC, es decir, al diseñar e implementar una didáctica aplicada a la enseñanza y su proceso en el marco del uso de las Nuevas Tecnología, respondiendo a la necesidad de usar los nuevos códigos para la formación integral de los alumnos de una sociedad moderna y multicultural, donde la lengua inglesa se incorpore como instrumento de comunicación y el uso de las tecnologías como acceso y procesamiento de la información.

Las TIC, hoy ya inmersas en los Proyectos Educativos, reflejada en los proyectos curriculares y materializada a través de su inclusión en las unidades didácticas, supone un revolucionario avance a nivel didáctico y metodológico que modifica las prácticas de la enseñanza. Los objetivos didácticos a conseguir en la enseñanza del inglés a través de las TIC son:

- Centrar la enseñanza en quien aprende, más que en el profesor. Mediante la negociación y la gestión de objetivos, por ejemplo, se fomentará la autonomía en el aprendizaje. Quienes aprenden asumen cada vez mayor responsabilidad en la gestión de los múltiples aspectos relativos al aprendizaje del inglés.
- Fomentar aún más el valor afectivo y humano en el aula. Establecer estrategias pedagógicas dirigidas sobre todo a determinar las necesidades y los estilos de aprendizaje, estimular la creatividad, fortalecer la confianza, etc.
- El reconocimiento del idioma inglés como medio de comunicación mundial y como herramienta imprescindible de acceso a fuentes de información.

- Fomentar la tutorización con especial énfasis en la enseñanza “on line”. El profesor orientará y aconsejará al alumno sobre cómo tomar las mejores decisiones o superar obstáculos.
- Acercar a los alumnos a las diferentes culturas mediante los materiales auténticos que nos proporciona la utilización de las nuevas tecnologías.
- Potenciar las capacidades de expresión y comprensión, a través de la investigación, la reflexión y la producción de distintos lenguajes y códigos.
- Diversificar los recursos dentro del enfoque comunicativo.
- Potenciar y facilitar el aprendizaje para que los alumnos logren desarrollar la capacidad de ser mejores aprendices: “aprender a aprender”.
- Desarrollar las competencias receptivas y productivas de los alumnos con la ayuda de los soportes audiovisuales y el ordenador.
- Maximizar las posibilidades de atender a la diversidad del alumnado de manera más eficiente.
- Desarrollar la creatividad y la toma de compromiso del alumno.

### **3.2.3 Internet como principal herramienta didáctica para la enseñanza de las lenguas extranjeras**

Como se ha señalado, Internet se ha convertido en una plataforma de trabajo para los alumnos y profesores de lenguas extranjeras, ya que permite acceder, crear, subir, o compartir información; además que motiva a los estudiantes, completa el proceso de enseñanza, estimula los debates abiertos, y ayuda a compartir información entre los alumnos. Se ha señalado que la innovación de este medio subyace en hacer que los alumnos usen las tecnologías en el aula de formas muy diferentes a las hechas anteriormente: usando programas lingüísticos ya desarrollados comercialmente o actividades de la Web, asignando trabajos finales específicos, haciendo que los alumnos busquen información, o animando a que los estudiantes se comuniquen con otros alumnos por medio de cualquier red social (y preferiblemente con alumnos extranjeros).

En la presente investigación, el estudio realizado a la ELAO, ha sido casi exclusivamente a través del uso de internet, por ello suscribo estas líneas a su uso, con menos cabo al análisis de los CDs y software o del estudio de otras herramientas asociadas a la tecnología, desde el correo electrónico, a los medios de comunicación sincrónica pasando

por pizarras electrónicas o entornos virtuales, abiertos (Wikis) o no (campus), a los que aludiré tangencialmente, sin dejar de aclarar que cuando pondero el uso del Internet en la enseñanza del inglés, no pretendo dar a entender que hay que rechazar todos los recursos que se estaban usando anteriores a la aplicación de las TIC en la educación. Necesitamos usar tanto la metodología previa (pizarra tradicional, tiza, marcadores, libros...) como las nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, pizarras digitales, pantalla central...).

Una vez asentado lo anterior, el problema inicial al desarrollar la investigación fue el uso correcto de Internet y sus recursos, no existe una ordenación sistemática de las páginas Web con uso pedagógico. Si bien en Europa se ha intentado crear una clasificación; en Francia, existe desde 1998 un organismo en el que expertos seleccionan los materiales digitales de interés pedagógico; en Alemania, se desarrolla una base de datos de materiales considerados capaces de mejorar la calidad de la enseñanza; por su parte, en el Reino Unido, el proyecto *TEEM*<sup>70</sup> (*Teachers Evaluating Educational Multimedia*) evalúa los materiales que utilizan los profesores en el aula; también en EEUU el *California Instructional Technology Clearinghouse*<sup>71</sup> juzga desde 1982 los materiales educativos digitales que se proponen a los colegios. Es innegable que a pesar de todo ello, la mejor valoración la realizan los docentes apoyados en su práctica en el aula.

Si bien es sabido que muchas páginas web carecen de fiabilidad, lo cual hace que las páginas en internet resulten difíciles de clasificar, más allá de las páginas web con propósitos pedagógicos, muchas de éstas, en determinadas circunstancias, pueden servir para educar, por ejemplo, los sitios turísticos, las páginas de los periódicos y revistas de actualidad, las de algunas empresas, etc., logran ser muy aprovechables en el aula.

En cuanto a la confiabilidad de la información, existen muchas instituciones con páginas web que, aunque no están pensadas con fines educativos, pueden ser muy útiles para el aprendizaje, ya sea en el aula o fuera de la clase. Suelen ser sitios creados por personas ajenas al mundo de la educación y comunicación que pueden servir si alguien, ya sea profesor, alumno o miembro de la comunidad educativa, quiere utilizarlo de manera didáctica. Por ello, en un primer momento es de suma trascendencia considerar el origen

---

<sup>70</sup> Disponible en: <http://www.teem.org.uk>. Fecha de consulta Abril 9, 2018.

<sup>71</sup> Disponible en: <http://clearinghouse.k12.ca.us>. Fecha de consulta Abril 9, 2018.

de los materiales y su propósito para la futura adaptación; se debe identificar si los materiales fueron elaborados por un particular, por un grupo de profesores o por una entidad educativa o de otro tipo. Ya que no es lo mismo una página en Internet creada por un particular, cuya actualización depende de su tiempo y de sus circunstancias personales que, otra, creada por una institución con un equipo de profesionales para trabajar constantemente en ella. Además es importante tener presente si el *sitio* fue concebido para enseñar una determinada materia en un nivel concreto de la enseñanza o si, no habiéndose concebido con fines educativos, a algún educador le pareció que puede servir para utilizarlo en el aula.

Hay que ser consciente de que la utilización en el aula de recursos educativos creados *ad hoc* por profesores y alumnos, en particular en Internet, tiene muchas ventajas, pero puede plantear algunos problemas. Por ejemplo, la calidad de los sitios *Web* deja mucho que desear; la actualización, puesta al día y valoración de las páginas no se realiza con la frecuencia necesaria, y la falta de experiencia en el uso de las herramientas puede hacer perder mucho tiempo, no solo en la preparación de las clases con estos materiales, sino también en el desarrollo de los mismos en el aula, donde a veces surgen problemas técnicos. Ahora bien, para un mejor trabajo y efectividad, cuando evaluamos los diferentes recursos que podemos encontrar en Internet, necesitamos evaluar aspectos como el contenido, el diseño, y la navegación de acuerdo a los siguientes parámetros:

#### Contenido:

- ¿Quién escribió las páginas? ¿Son expertos?
- ¿Cuál es el propósito de la página?
- ¿De dónde proviene el contenido?

#### Diseño:

- ¿Hay encabezamientos y sub-secciones útiles?
- ¿Están organizados los recursos de forma lógica?
- ¿Impiden los gráficos la carga correcta de la página?

#### Navegación:

- ¿Funcionan todos los enlaces?
- ¿Enlaza de vuelta a la página principal?

### **3.3 Navegación por páginas generales: docentes y discentes**

Como se mencionó la utilización de páginas no especificadas para la enseñanza de la lengua y el inputs que proporcionan, pueden resultar en una magnífica fuente de información si esta es mediada, ya que proporciona un gran nutriente de material auténtico, en contextos inmersos en la lengua meta.

Si bien, por un lado, encontramos por lo general, que el uso de estas páginas se centra en la comprensión lectora (textos periodísticos o similares, producciones literarias, fotografías y texto, etc.) de las cuales el uso comunicativo se vuelve escueto, una buena herramienta para la búsqueda de este tipo de información es el entrecomillado de google que permite hallar resultados léxicos, morfológicos, e incluso sintácticos. Por otro lado, hayamos materiales no escritos, es decir, audio y videos, los cuales permiten el trabajo multimedia con Internet. En este sentido, la tecnología actual, especialmente Flash, por un lado, permite modificar el input audiovisual y convertirlo en interactivo, y por otro, la adaptación de textos, al realzar ciertos enunciados, suprimir porciones o desordenar sus contenidos, lo cual no solo generan interés sino, además, fomenta la comunicación y discusión de temas de interés. Una herramienta para la búsqueda de contenidos de audio y video es Podzinger. Ésta es de suma utilidad para la localización de productos lingüísticos que puedan devenir en inputs razonables, en algunos casos adecuadamente contextualizados que incluyen aspectos socioculturales y pragmáticos.

En cuanto al alumnado, la visita a este tipo de páginas web, debe realizarse con un trabajo previo a la misma para amparar dicha visita; en este sentido es necesario determinar razones para la visita en términos de aprendizaje de lengua y cultura y detallar el objetivo de la actividad. No hay que olvidar que el internet no es un material didáctico en absoluto, aunque es susceptible de ser adaptado como tal, siempre hay un riesgo de fracaso a la hora de la práctica. Ahora si bien la navegación comprende una url concreta, se deberá valorar su estabilidad y si resultará más procedente la descarga de esos contenidos a una red local que no exija conexión telefónica, esta última opción se presenta como la mejor.

### 3.3.1 Navegación por páginas específicas y la función del profesor

Otro uso del Internet son las páginas específicas, primordialmente las destinadas al profesorado: para la autoformación (incluida la reflexión en un sentido amplio) y para la docencia (generalmente paginas contenedoras de recursos o enlaces, consultas gramaticales o diccionarios en línea).

Aquí hay algunas ideas para abordar los diferentes contenidos y trabajar las cuatro destrezas con el uso de la web.

<b>Intenciones comunicativas</b>	<b>Usos y formas de la comunicación oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Listening:</b></li><li>• CD-ROMs interactivos que preparan las editoriales y que acompañan los libros de texto.</li><li>• Video y películas en línea, en versión original (con o sin subtítulos),</li><li>• WWW de música donde pueden tener acceso a la canción y a su letra, así como a la discografía y trayectoria de los grupos musicales. (<a href="http://www.lyrics.com">www.lyrics.com</a>)</li><li>• CDs y vídeos que acompañan al libro de texto.</li><li>• Análisis de las palabras y frases más utilizadas, descubriendo giros coloquiales, expresiones especiales, etc.</li><li>• Noticias de radio</li><li>• <a href="http://www.englishclub.com/listening/radio.htm">http://www.englishclub.com/listening/radio.htm</a>; <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml">http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml</a></li><li>• <a href="http://www.esl-lab.com">www.esl-lab.com</a>, <a href="http://www.sherton.com.ar/">http://www.sherton.com.ar/</a></li><li>• <b>Speaking</b></li><li>• Grabadoras; video, video-conferencias.</li><li>• Doblaje de películas o producción de un</li></ul>
----------------------------------	--	--

		<p>corto o sketch en vídeo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realización por los mismos alumnos de secuencias simuladas o grabadas de programas televisivos.</li> <li>Exposiciones con powerpoint o impress</li> <li>Chats (<a href="http://lingolex.com/espanglish.htm">http://lingolex.com/espanglish.htm</a>)</li> </ul>
	<p><b>Usos y formas de la comunicación escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Reading:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>WWW sobre infinidad de temas que despierten el interés de los alumnos, seleccionados o no por el profesor</li> <li>Lectura por placer o para realizar trabajos por tareas o proyectos.</li> <li>(<a href="http://www.whyfiles.com">www.whyfiles.com</a>; <a href="http://www.britcoun.org">www.britcoun.org</a> ;<a href="http://www.wayahead-english.com/weblinks4.htm">http://www.wayahead-english.com/weblinks4.htm</a> )</li> <li>WWW de periódicos y medios de comunicación en inglés (<a href="http://www.bbc.co.uk">www.bbc.co.uk</a>; <a href="http://www.timesonline.co.uk">www.timesonline.co.uk</a>; <a href="http://www.guardian.co.uk">www.guardian.co.uk</a> ; <a href="http://www.thesun.co.uk">www.thesun.co.uk</a>; etc</li> <li>Revistas on-line: <a href="http://www.englishclub.net">www.englishclub.net</a>; <a href="http://www.tcfg.com">www.tcfg.com</a>; <a href="http://www.englishclub.com/esl-jokes/index.htm">http://www.englishclub.com/esl-jokes/index.htm</a></li> <li>Páginas interactivas para jóvenes y niños: <a href="http://www.yahooligans.com">www.yahooligans.com</a>; <a href="http://www.elibs.com">www.elibs.com</a></li> <li>Libros o historias on-line <a href="http://www.englishclub.com/reading/short-stories.htm">http://www.englishclub.com/reading/short-stories.htm</a></li> </ul> </li> <li><b>Writing:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Correspondencia: “Keypals” (<a href="http://www.stolaf.edu/network/iecc">www.stolaf.edu/network/iecc</a>)</li> <li>Chats en inglés. (<a href="http://lingolex.com/espanglish.htm">http://lingolex.com/espanglish.htm</a>)</li> <li>Páginas interactivas para jóvenes y</li> </ul> </li> </ul>

		<p>ñiños: <a href="http://www.yahooligans.com">www.yahooligans.com</a>; <a href="http://www.elibs.com">www.elibs.com</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de páginas web</li> <li>• <a href="http://www.uefap.co.uk/writing/writfram.htm">http://www.uefap.co.uk/writing/writfram.htm</a> “functions” son muy interesantes para cursos superiores</li> <li>• <a href="http://eleaston.com/writing.html">http://eleaston.com/writing.html</a></li> </ul>
<p><b>Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje</b></p>	<p><b>Vocabulario y Estructuras gramaticales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CD-ROMs interactivos que preparan las editoriales y que acompañan los libros de texto.</li> <li>• WWW especiales sobre la enseñanza del inglés y que presentan ejercicios de gramática y vocabulario con sus respectivas explicaciones e incluso correcciones. Ejemplo: <a href="http://www.mansioningles.com">www.mansioningles.com</a>; <a href="http://www.isabelperez.com">www.isabelperez.com</a>, <a href="http://www.elscafe.com">www.elscafe.com</a>; <a href="http://www.stuff.co.uk/wicked.htm">www.stuff.co.uk/wicked.htm</a>; <a href="http://www.geocities.com/eslgorge/">http://www.geocities.com/eslgorge/</a>; <a href="http://a4esl.org/">http://a4esl.org/</a>; <a href="http://www.clicknlearn.net/">http://www.clicknlearn.net/</a>; <a href="http://english.specialist.hu/a3/a1/topics/">http://english.specialist.hu/a3/a1/topics/</a> <a href="http://www.manythings.org/">http://www.manythings.org/</a></li> <li>• Diccionarios electrónicos: <a href="http://www.yourdictionary.com">www.yourdictionary.com</a>; <a href="http://www.edufind.com">www.edufind.com</a>; <a href="http://www.pdictionary.com/english/">http://www.pdictionary.com/english/</a> <a href="http://www.macmillandictionary.com/med-magazine/">http://www.macmillandictionary.com/med-magazine/</a> Oxford Interactivo; Larousse.</li> <li>• Gramáticas on-line (<a href="http://www.uvic.ca/halfbaked">www.uvic.ca/halfbaked</a>;</li> <li>• Tests de inglés de reconocido prestigio mundial (Cambridge; Oxford , etc.)</li> <li>• Programas interactivos “Hot potatoes”, clic, LECTURA: Tell me more...</li> </ul>
	<p><b>Pronunciación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CD-ROMs interactivos que preparan las editoriales y que acompañan los libros de texto.</li> <li>• Grabaciones para comprobar su mejora.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doblaje de secuencias de películas</li> <li>• Páginas que trabajan el vocabulario y su pronunciación.</li> </ul>
	<b>Técnicas de estudio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• WWW especiales: <a href="http://www.galeon.com/aprenderaaprender">www.galeon.com/aprenderaaprender</a>;</li> <li>• Desarrollo de la creatividad: <a href="http://www.neuronilla.com">www.neuronilla.com</a></li> </ul>
<b>Aspectos socioculturales</b> <b>Temas transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet se convierte en una inmensa <i>fente de información</i> que proporciona imágenes y textos sobre absolutamente cualquier tema, con los que se puede organizar una clase que se adapte a las aficiones, intereses y capacidades de los alumnos. Por ejemplo una búsqueda en Google (<a href="http://www.google.com">www.google.com</a>).</li> <li>• La WWW puede contribuir a llenar vacíos culturales y a conseguir materiales auténticos muy difíciles de conseguir de otro modo al estar lejos de los países de habla inglesa.</li> <li>• Aportaciones desde los medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, páginas oficiales; museos, cines, etc.</li> </ul>	

### 3.4 Pantalla común: eje central

Ahora bien una vez aclarada la forma de seleccionar la información, las páginas WEB y los recursos digitales, Empezare con abordar el problema de cómo usar las TIC's en el aula. En general, los colegios con equipamientos informáticos insuficientes suelen situar los ordenadores fuera de las aulas, normalmente en las "aulas de informática" o en las "bibliotecas multimedia". Estas salas se utilizan por todos los alumnos del centro de vez en cuando, dentro del horario escolar para las clases de tecnología o en horario extraescolar para buscar información o realizar trabajos. En estos centros las TIC no se han incorporado todavía al aula, sin saber que la inclusión de los ordenadores en la clase,

dentro del aula, permite un uso más sistemático y predispone y anima a los profesores a usarlos en su práctica docente.

Es importante anotar que la presencia de los ordenadores en los centros educativos no garantiza su utilización, ya que no siempre los países cuyos centros están bien equipados utilizan con frecuencia los ordenadores. Lo que en verdad define su uso es el lugar en el que se establece.

En ésta investigación se usaron dos medios para la práctica comunicativa y las TIC; por un lado el uso de una pantalla conectada a una computadora, la cual fungió como eje central en el aula; y por otro el uso de computadoras personalizadas, lo cual permitió un trabajo más individual y cooperativo. En relación al trabajo en el aula, el uso de una computadora y una pantalla centralizada permitió la concentración del trabajo. Aunque los estudios de este aspecto son escuetos, tomando experiencias internacionales, en un contexto similar, sobre todo en el Reino Unido, Julian Sefton-Green (2009)<sup>72</sup> señala que la introducción de las pantallas centralizadas ha sido exitoso porque suelen reforzar un rol dominante del docente y una continuidad con el método frontal (organizada hacia el frente de la clase donde se ubica el docente) y de lección simultánea al conjunto de la clase.

En ese sentido, se observa que su poder transformador es y no muy grande dependiendo del uso que se le dé al recurso, si termina siendo apropiado y readaptado por las dinámicas habituales del docente, se anota que se replica la forma de trabajo tradicional aunque se cuente con el recurso digital mucho más versátil que el pizarrón tradicional, por ello es de suma importancia el cambio de enfoque.

### **3.5 Aprendizaje combinado o blended learning**

Ahora bien con el uso del computador en el aula y fuera de él, nos lleva a un nuevo tipo de enfoque, el llamado aprendizaje combinado (o *blended-learning*). Este aprendizaje combinado es logrado a través del uso de recursos físicos y virtuales; en otras palabras se combina la presencialidad en la sala de clases, la instrucción cara a cara junto con la instrucción mediada por el computador, el uso de CMC (del inglés *Computer Mediated Communication* o comunicación mediada por el computador) o materiales basados en la

---

<sup>72</sup> Sefton-Green, J. (2009). *Operating systems? An analysis of the structural relationship between the ICT industries and education*. (mimeo).

tecnología (alguna aplicación computacional) creados para que los alumnos puedan acceder al material en línea y complementar su aprendizaje. Es la combinación de esos dos ambientes de aprendizaje diferentes, tomando los beneficios específicos que cada uno de ellos proporciona, y su integración lo que permite que el estudiante tenga un acceso a experiencias de aprendizaje mejoradas y significativas.

El aprendizaje combinado expande las posibilidades para mejorar la cantidad y la calidad de la interacción humana en un ambiente de enseñanza; el aprendizaje combinado ofrece al estudiante la oportunidad de estar “juntos y separados” (Garrison, D. R.; H. Kanuka, 2004)<sup>73</sup>. De tal manera, una comunidad de estudiantes puede interactuar a cualquier hora y en cualquier lugar gracias a los beneficios que las herramientas educativas mediadas por computador proporcionan. El aprendizaje combinado provee de una buena mezcla de herramientas tecnológicas e interacciones, las que resultan en una experiencia de aprendizaje constructiva y socialmente aceptada.

El rol del profesor en estos tipos de ambientes es el de determinar qué tipos de entrega de instrucción o métodos combinará. Un ejemplo de esto puede ser una combinación de materiales basados en tecnología y sesiones presenciales usadas de manera conjunta para presentar un contenido. Un instructor puede comenzar una lección con una muy bien organizada sesión introductoria en la sala de clases y luego proceder a hacer uso de materiales en línea. Dos aspectos importantes que se deben considerar en este tipo de enfoque, son la cantidad de tiempo que se destina a las actividades en línea así como la cantidad de tecnología usada.

Algunas de las ventajas del aprendizaje combinado incluyen el costo de efectividad tanto para institución de enseñanza como para el aprendiz y flexibilidad en el horario del curso. Algunas desventajas, sin embargo, pueden estar relacionadas con el acceso a Internet, uso limitado de las tecnologías y habilidades de estudio.

Finalmente, es apropiado el hacer la diferenciación entre aprendizaje combinado (blended learning) y el aprendizaje a distancia (E-learning) en donde el rol del profesor es el de un

---

<sup>73</sup> Garrison, D. R.; Kanuka, H. 2004. *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. The Internet and Higher Education 7 (2): 95-105.

tutor on-line. Al igual que un profesor convencional, éste resuelve las dudas de los alumnos, corrige sus ejercicios y propone trabajos. La diferencia radica en que todas estas acciones las realiza utilizando sólo la Internet como herramienta de trabajo, bien por medios textuales (mensajería instantánea, correo electrónico), bien por medios audiovisuales (videoconferencia).

### **3.6 Ventajas y transformaciones de las TIC en el aula y los centros educativos**

La necesaria alfabetización digital de los alumnos y el aprovechamiento de las TIC para la mejora de la productividad en general, el alto índice de fracaso escolar (insuficientes habilidades lingüísticas) y la creciente multiculturalidad de la sociedad con el consiguiente aumento de la diversidad del alumnado en las aulas, constituyen poderosas razones para aprovechar las posibilidades de innovación metodológica que ofrecen las TIC para lograr una escuela más eficaz e inclusiva. Los motivos principales para el uso de las TIC en el aula los podemos enumerar de la siguiente manera:

- 1.- **Alfabetización digital de los alumnos.** Todos deben adquirir las competencias básicas en el uso de las TIC.
- 2.- **Productividad.** Aprovechar las ventajas que proporcionan al realizar actividades como: preparar apuntes y ejercicios, buscar información, comunicarnos (e-mail), difundir información.
- 3.- **Innovación en las prácticas docentes.** Aprovechar las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para lograr que los alumnos tengan un mejor aprendizaje y se reduzca el fracaso escolar.

Como vemos, el empleo de las TIC en la formación de la enseñanza también aporta múltiples ventajas en la mejora de la calidad docente, materializadas en aspectos tales como el acceso desde áreas remotas, la flexibilidad en tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje. Además podemos agregar que la ventaja del uso y manejo de ellas es altamente beneficioso para los aprendizajes significativos, la experimentación, comparación y la propia vivencia del alumno. Como he señalado, éste medio posee las mismas particularidades que el resto de las tecnologías pero con unas propiedades exclusivas del medio que permiten entre otras cosas, el acceso inmediato a

cualquier información relacionada con los temas y contenidos que se traten en una clase siempre y cuando se esté conectado a la red.

Por su parte, los impactos de la tecnología en los estudiantes se pueden resumir en 6 tipos según:

**-Impacto en las habilidades tradicionalmente importantes:** se trata del conocimiento de la materia y son los conocimientos que habitualmente se evalúan.

**-Impacto en las habilidades de investigación:** habilidades de manejo de información, de resolución de problemas y de auto-aprendizaje.

**-Impacto en las habilidades de colaboración:** habilidades comunicativas y colaborativas.

**-Impacto en las habilidades tecnológicas:** son las habilidades de manejo de la tecnología.

**-Impacto en las habilidades para demarcar el propio ritmo de trabajo:** son las habilidades organizativas que llevan a que un estudiante sepa organizarse su propio trabajo.

**-Impacto afectivo:** es el impacto de la tecnología en la motivación, autoestima, el tiempo que se pasa estudiando y la asistencia a clases.

Resumiendo, el nuevo modelo de enseñanza y los beneficios que propician estas nuevas herramientas tecnológicas implican muchas transformaciones, podemos sintetizar así su impacto en el mundo educativo con las siguientes ventajas:

- Nos posibilitan el diseño y la elaboración de un gran número de material complementario. Diseñar procesos de evaluación individualizada.
- Implantan la auto-evaluación como un recursos didáctico.
- Individualizan la enseñanza al adaptarse al nivel de competencia curricular de cada alumno.
- Materializan el principio de “aprender a aprender”.
- Posibilitan la retroalimentación.

- El nivel de motivación es significativamente mucho más alto que cuando se emplean otros recursos.
- Abren la posibilidad de interactuar con los recursos.
- El alumno es un aprendiz activo, pues controla su proceso de aprendizaje lingüístico.
- Posibilitan privacidad, individualidad, interactividad y variedad de medios disponibles.
- Facilitan el aprendizaje autónomo, ya que uno escucha su propia intervención y sus errores pudiendo usar esta información a modo de feed-back para perfeccionarse.
- Favorecen el autoaprendizaje, ya que el aprendizaje de idiomas a través de las TIC se puede adaptar a las necesidades, intereses, estrategias de aprendizaje y estilo de enseñanza preferido por el estudiante.
- Los niveles fonético, sintáctico, morfológico y semántico se ven favorecidos a través de estos medios
- Los profesores tienen la oportunidad de generar contenidos educativos de acuerdo a los intereses o a las particularidades de sus alumnos y de su contenido educativo y encontrar la información que se requiera con el uso de Internet y los buscadores Web. Además de utilizar Internet en el aula para completar o para enseñar la materia.

## **CAPÍTULO 4. USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Como he señalado en los últimos años han tenido lugar innumerables cambios en las tecnologías de la información y la comunicación, así como en los enfoques y metodologías en la enseñanza del ILE, con cierta repercusión en la forma de trabajo que se genera en el interior del aula. Sin embargo, aunque su popularidad ha incrementado, no existen suficientes criterios didácticos para su adecuada aplicación y evaluación, limitando con ello el enorme potencial que tienen estas herramientas en el campo educativo. Ha este hecho se le agrega el hecho de que aún existe una inercia en la enseñanza del ILE de una forma tradicional o sin una estructuración racionalizada pedagógica y didácticamente, lo cual ha evidenciado la responsabilidad del maestro en el uso de las TIC de forma activa y planeada, para su aplicación educativa. Para el abordaje de la presente problemática, se parte del supuesto de que las TIC tiene un gran potencial educativo y del que las estrategias de aprendizaje con un enfoque comunicativo ayudan a mejorar la adquisición de dicha lengua. El trabajo que presento aquí se ubica precisamente es esa línea por cuanto se trata de validar el principio sobre el desarrollo de la lengua oral, mediante la implementación de un programa de desarrollo de la competencia discursiva oral mediante la implementación de un programa de estrategias de aprendizaje y el uso del ordenador como recurso pedagógico de apoyo.

Con tal, durante la estancia de grupos de nivel intermedio que comprenden del nivel 1 al 6, se planeó la clase de inglés para propiciar un aprendizaje significativo - con un enfoque comunicativo - a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes y el uso de las TIC. Siendo la comunicación oral en inglés la meta educacional principal para el proyecto, sin deprecia las otras habilidades, escritura, audio y gramática, ya que para el logro de esta empresa fue fundamental diferenciar tanto los aspectos gramaticales, como funcionales y culturales, para fomentar a través de éste último una comunicación más natural. La pregunta que conduce esta investigación es ¿ayudará un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje en un ambiente B-learning a mejorar el aprendizaje de la lengua meta?

La investigación se divide en 3 etapas; la primera se centra en la ubicación del alumno de acuerdo al Marco Europeo para la producción oral, en un segundo momento, corresponde

a la aplicación del test SILL, adecuado a una versión ajustada del “Strategy Inventory for Language Learning” Oxford, R. (1989)<sup>74</sup> cuyos artículos han sido adaptados para medir el uso de estrategias de aprendizaje centrándose en la producción oral para poder determinar en qué grado los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros en un primer momento. Una vez realizada la aplicación del pre-test, el grupo experimental siguió un proceso de entrenamiento en el uso de las estrategias anteriormente mencionadas; éste se realizó en sesiones semanales, en que la primera de ellas fue una introducción clarificadora referente al tipo de estrategias de aprendizaje de lenguas por medio de una presentación Power Point. También se les hizo entrega de una pauta que les guió en relación a acciones concretas que apuntaban al uso de estrategias específicas de aprendizaje de lenguas.

Se procedió a mostrar y modelar, el tipo de actividades que fomentaban el desarrollo de estrategias meta cognitivas, cognitivas, afectivas y sociales. El entrenamiento en estrategias de aprendizaje de lenguas, se basó en el marco de referencia propuesto por Pearson y Dole (1987)<sup>75</sup> y por Oxford et al. (1990)<sup>76</sup> que presenta la siguiente secuencia:

- Modelamiento inicial de la estrategia por parte del profesor, con una explicación directa del uso de la estrategia y su importancia.
- Práctica guiada con la estrategia.
- Consolidación: donde el profesor ayuda a los estudiantes a identificar la estrategia y decidir cuándo debe ser utilizada.
- Práctica independiente con la estrategia con la TIC.
- Aplicación de la estrategia a nuevas tareas.

Luego de que se les presentara los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas, el alumno es sometido a acciones específicas para ejercitar cada una de las estrategias de aprendizaje, tanto en forma presencial como en línea.

---

<sup>74</sup> Oxford, R, Op. cit., 25-45.

<sup>75</sup> Pearson, David y Dole, Janice, 1987: *Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of learning*. Elementary school Journal, 88, 151-65.

<sup>76</sup> Oxford, R, Op. cit., 25-45.

Finalmente, se les aplica un post-test para poder determinar el grado de avance en los aspectos lingüísticos y de uso de estrategias.

#### 4.1 Producción oral

Generalmente en la evaluación de una producción oral existen dos enfoques, el primero de ellos tiene como indicador de desarrollo la *fluidez* y el segundo la *precisión*.

- La fluidez se refiere a la capacidad o habilidad del hablante para expresarse y hacerse entender de manera comprensible y razonable sin darle relevancia al uso correcto de la gramática o la pronunciación dado que lo importante es el contenido del mensaje.
- La precisión por el contrario, se centra en el uso correcto y preciso de dichos aspectos lingüísticos. El enfoque centrado en la *fluidez* se basa en dos criterios fundamentales, Krashen y Terrel (1983)<sup>77</sup>. El primero percibe la comunicación como el medio clave para desarrollar la producción oral. El segundo declara que el estudiante debe recibir pocas correcciones a menos que su desempeño obstaculice la comunicación.

Así, en el enfoque centrado en la fluidez los errores gramaticales son poco importantes especialmente cuando el estudiante se encuentra en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua. Cuando se pone demasiado énfasis en corregir los errores gramaticales, se puede interrumpir la adquisición y desarrollo natural de la producción oral. El enfoque orientado a desarrollar la *precisión* se interesa más por el uso correcto de la gramática, por tanto, la práctica repetitiva de las estructuras resulta inevitable en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, con el paso del tiempo este ha sido revaluado por nuevas teorías que rechazan dicho supuesto. El abandono de este enfoque se debe a su poca efectividad a largo plazo. La ventaja principal del enfoque de *fluidez* es que el propósito principal del aprendizaje de la lengua es la comunicación y no la realización de ejercicios de repetición y memorización. No obstante, una desventaja significativa de este enfoque es la fosilización, fenómeno que ocurre cuando se presentan reiteradamente errores gramaticales que no han sido corregidos, afectando la producción oral del estudiante;

---

<sup>77</sup> Krashen, S. D. y T. D. Terrel (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. NJ: Alemany Press.

hecho que no suele derivarse del Enfoque de Precisión ya que en este la retroalimentación constante permite que el alumno sea consciente de sus errores y sea capaz de auto corregirse.

El fin último del desarrollo de la producción oral es lograr que el estudiante sea capaz de expresarse cuando lo necesite y lo desee, que lo haga de manera apropiada y que sea capaz de interactuar oralmente durante una práctica comunicativa. Por tanto, resulta necesario considerar ambos enfoques, no como indicadores aislados, sino como componentes vitales de una exitosa producción oral. Partiendo de la fluidez y la precisión como elementos fundamentales de la producción oral, Brown (2001)<sup>78</sup> propone un inventario de microhabilidades a manera de descriptores que dan cuenta de las acciones involucradas en dicha habilidad:

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar oralmente entre fonemas y sus alófonos.
3. Usar adecuadamente los patrones de estrés, acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.).
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, frases de relleno, auto correcciones, retrocesos, etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas, y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado –frases, pausas, grupos fónicos, y oraciones.
10. Expresar un enunciado utilizando distintas construcciones gramaticales.

---

<sup>78</sup> Douglas Brown, Op. cit., 83.

11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente registros, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar ideas.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

#### **4.1.2 Análisis**

Una de las problemáticas más comunes que se presenta en “American Team” es el bajo desempeño de los estudiantes en la producción oral. Esto se ve claramente reflejado en las calificaciones de los exámenes que evalúan esta habilidad de la lengua.

Dado que la lengua comprende habilidades receptivas (escucha y lectura) y productivas (habla y escritura), estas últimas son generalmente más difíciles para los estudiantes. Y más aún, de estas dos habilidades, la oral es más compleja ya que durante una actividad comunicativa, el alumno cuenta con muy poco tiempo para planear y organizar el mensaje antes de producirlo, tiempo que sí posee durante la producción de un mensaje escrito. Asimismo, el estudiante debe no sólo conocer el código de la lengua sino también el conocimiento pragmático a fin de usarla efectiva y adecuadamente según la situación comunicativa y los interlocutores. A su vez, como lo señala Richards<sup>79</sup>, existe un amplio grupo de dificultades de orden psicológico y lingüístico (timidez, ansiedad, poca variedad

---

<sup>79</sup> Richards, J. C. y Rodgers, TH. S, Op. cit., 145.

de vocabulario, uso insuficiente de reglas gramaticales) que también afectan el desempeño en la producción oral.

En este tenor, Richards<sup>80</sup> presenta algunas de las posibles razones externas que inciden en el aprendizaje de la producción oral:

- Poco énfasis de la producción oral en el currículo y la evaluación.
- Las condiciones de la clase no favorecen las actividades orales.
- El tamaño de la clase dificulta la participación y la práctica de los estudiantes.
- Los profesores enfrentan dificultad para que los estudiantes se interesen en las actividades y usen la lengua extranjera.
- Limitadas oportunidades para practicar fuera de la clase.

En la investigación participan 40 alumnos de nivel intermedio, quienes cursaban tal nivel al momento del estudio. Estos niveles constan de 5 horas pedagógicas semanales de 60 minutos por cuatro semanas. La edad de los alumnos que conformaron la muestra está en el rango de 18 años en adelante.

Del total de los alumnos participantes, la muestra está constituida por 16 sujetos del género masculino, correspondiendo al 40% del total de la muestra y 24 sujetos del género femenino, correspondiendo al 60% del total de la muestra. En relación al establecimiento educacional de procedencia, 13 sujetos (correspondiendo al 32.5%), provienen de escuelas privadas, 27 sujetos (correspondiendo al 67.5%) provienen de colegios particulares.

---

<sup>80</sup> Ibid.

### 4.1.3 Resultados

La evaluación se centró en dos aspectos la fluidez y precisión de los alumnos, se tomaron en cuenta los aspectos incluidos en la tabla; Información básica niveles A2, B1, directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (M.C.E.R.L) en el aspecto oral que corresponde a la interacción oral y la expresión oral del nivel y que es establecido por el libro el cual se utiliza en el instituto, Open Mind, MacMillan.

<b>Interacción oral</b>	
<b>Nivel A2</b>	<b>Nivel B1</b>
<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</p> <p>Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>

<b>Expresión oral</b>	
<b>Nivel A2</b>	<b>Nivel B1</b>
<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p>Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</p> <p>Sé narrar una historia o relato, la trama</p>

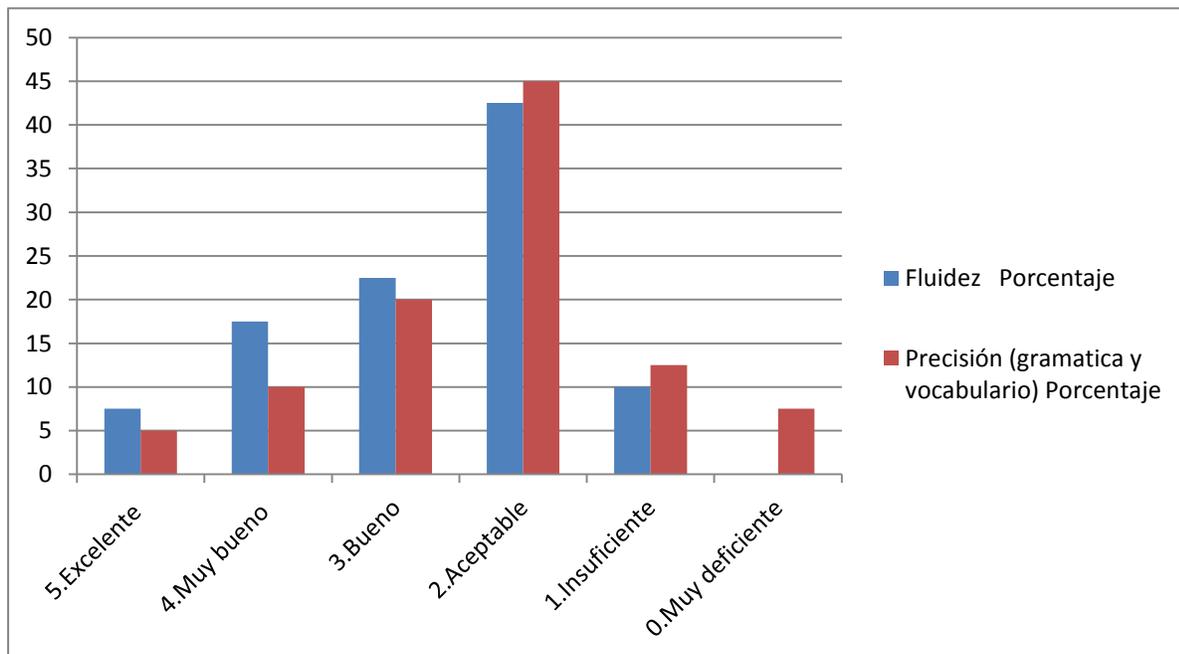
de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

Tabla 1 Formato de evaluación de competencias comunicativas del nivel A1. Fuente: CEFR: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002

Los resultados de estas evaluaciones orales se presentan a continuación en dónde; 0 y 1 representa un nivel básico; 2 y 3 nivel intermedio; y 4 y 5 nivel intermedio avanzado.

	Fluidez	Número de alumnos	Porcentaje	Precisión (gramática y vocabulario)	Número de alumnos	Porcentaje
5.Excelente	Buen ritmo y riqueza de léxico	3	7.5	Sin errores	2	5
4.Muy bueno	Sin esfuerzo	7	17.5	Algún error	4	10
3.Bueno	Titubeo a veces	9	22.5	Algunos errores. Inteligible	8	20
2.Aceptable	Titubeo mucho. No finalizó frases.	17	42.5	Frecuentes errores. Poco inteligible	18	45
1.Insuficiente	Repeticiones. Lento. No finalizó	4	10	Muchos errores. Ininteligible	5	12.5

	frases.					
0.Muy deficiente	Muy lento o no habla	0	0	Ininteligible o mudo.	3	7.5



#### 4.1.3.1 Análisis de la producción oral: fluidez

Como vemos 4 alumnos (10%) están en un nivel básico de comunicación en cuanto a la fluidez, se expresaron con palabras sueltas sin poder completar frases sencillas; solo fueron capaces de comunicar información sobre su edad, datos personales, actividades diarias de forma muy limitada.

26 alumnos (65%) fueron capaces de estructurar oraciones simples conjugando sujeto verbo; Sin embargo, hicieron un esfuerzo para poder comunicarse con el vocabulario limitado que poseen, mostrando cierta seguridad al interactuar en los niveles A2. Algunos de ellos hicieron uso de pausas prolongadas para tener tiempo de construir sus ideas. En algunos casos los alumnos recurrieron al español para comunicarse cuando desconocían la palabra en inglés; con todo, lo que respondieron correspondía a las preguntas del entrevistador. A algunos se les tuvo que repetir las preguntas varias veces y de manera muy pausada para que entendieran lo que se les preguntaba; sus respuestas fueron

cortas y con palabras sueltas, pero mostraron coherencia con lo que se les había preguntado.

Los alumnos con un nivel intermedio avanzado fueron evaluados de acuerdo con el parámetro B1; correspondiente a 10 alumnos (25%). Durante la entrevista mostraron que todavía no maneja ciertos aspectos, como la flexibilidad para cambiar de tema sin dudar, la fluidez para expresarse sin usar muletillas, y el uso de conectores, los cuales son características del siguiente nivel, B2. Sin embargo, sí pudo demostrar que es capaz de describir situaciones conflictivas.

Al analizar estos resultados, se aprecian diferencias encontradas en dos categorías; una de estas receptiva y la otra de producción. La primera de la interacción oral parece ser la más relevante, ya que los alumnos sí pudieron comprender a su interlocutor, lo que lleva a relacionarlo con la teoría de Krashen (1981)<sup>81</sup>, sobre la adquisición de la lengua; este autor afirma que se da comprendiendo mensajes o recibiendo, lo que él llama *comprehensible input*. Mediante el análisis de los resultados se puede constatar que los estudiantes presentan dificultades en las competencias comunicativas centrado en la fluidez, por tanto la comunicación oral entre ellos no fluye adecuadamente.

#### 4.1.3.2 Análisis de la producción oral centrada en precisión

En cuanto a la **forma oral** centrada en la precisión, de 40 estudiantes:

- 8 alumnos (20%) presentaron dificultades al elaborar la función comunicativa más básicas como el uso del presente simple: to be y los auxiliares Do and Does, el alfabeto para deletrear, el uso correcto de verbos en pasado, la expresión de tiempo y de habilidades personales, así como vocabulario relacionado al clima y las actividades diarias.
- 26 alumnos (65%) presenta precisión en ciertos temas correspondientes a niveles básicos, tales como el presente simple, uso del pasado y el presente continuo así como los futuros going to y will, pero presentan ciertos problemas en el uso correcto de comparativos y superlativos, los tiempos presentes perfectos y

---

<sup>81</sup> Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, Oxford.

condicionales. Empero, su comunicación es más estable y presenta mucho mayor grado de seguridad ante su práctica comunicativa.

- Solo 6 alumnos (10%) se colocan en un nivel que les corresponde, de acuerdo a los temas estudiados, teniendo en cuanto los aspectos gramaticales, fonéticos y sintácticos.

Los resultados nos muestran que existen ciertas áreas de oportunidades que pueden ser mejoradas a través del uso de estrategias de aprendizaje, veamos la prueba dos.

## **4.2 Estrategias de aprendizaje de idiomas**

Antes de comenzar el estudio experimental se realizó un pre-test para evaluar el nivel de uso de estrategias de aprendizaje de idiomas ya que estudios realizados sobre alumnos destacados y alumnos menos aventajados, han demostrado que los primeros han desarrollado una gama de estrategias, a la hora de aprender un idioma, y son capaces de elegir entre las más apropiadas para resolver un problema concreto; son capaces además de adaptarlas a las necesidades de la situación específica y determinar su nivel de éxito, Nisbet y Shucksmith (1991)<sup>82</sup>.

### **4.2.1 Descripción del instrumento para evaluar estrategias de aprendizaje**

El instrumento de esta investigación para el pre-test y post-test, aplicado tanto al grupo experimental como al grupo control, fue el cuestionario creado por Rebecca Oxford (1990)<sup>83</sup> SILL Strategy Inventory Language for Learning. El cuestionario SILL, es una medida estandarizada con diferentes versiones para estudiantes de una variedad de idiomas y como tal, puede ser usado para recolectar y analizar información acerca de aprendices de idiomas extranjeros; mide el tipo y la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje.

Este cuestionario consta de 50 preguntas que miden el uso general de las diferentes estrategias de aprendizaje usadas en las cuatro habilidades de la lengua: producción oral y escrita, y comprensión oral y escrita. Debido a que el enfoque de esta investigación está dirigido exclusivamente a la habilidad de producción oral, fue necesario modificar el

---

<sup>82</sup> Nisbet, J. y J. Shucksmith (1991). *Learning Strategies*. Nueva York: Routledge.

<sup>83</sup> Oxford, R, Op. cit., 25-45.

cuestionario original dado que este presenta enunciados a manera de estrategias que pueden ser aplicadas a todas las habilidades indistintamente y otros que sólo se aplican a habilidades lingüísticas particulares. Por tanto, se mantuvieron los enunciados aplicables a la producción oral y se adicionaron otros que la autora propone en su libro *Language Learning Strategies* (1990)<sup>84</sup> que no estaban incluidos en dicho cuestionario.

El cuestionario final involucra 42 estrategias. En este cuestionario se incluyen seis grupos de la siguiente manera:

Enunciados del 1 al 3 (*estrategias de memoria*) cuyo objetivo central es describir el tipo de acciones que lleva a cabo el estudiante para almacenar la información y recuperarla cuando sea necesario y ha aprender más vocabulario;

1.	Utilizo palabras nuevas en las frases u oraciones que construyo, de manera que pueda recordarlas.	1 2 3 4 5
2.	Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.	1 2 3 4 5
3.	Repaso a menudo los contenidos de las clases.	1 2 3 4 5

Del 4 al 11 (*estrategias cognitivas*) en las que se busca conocer las formas en que el estudiante entiende, manipula y crea nueva información con el fin de desarrollar estrategias comunicativas y expresivas;

4.	Repito las palabras nuevas varias veces.	1 2 3 4 5
5.	Practico los sonidos del inglés.	1 2 3 4 5

---

<sup>84</sup> Ibid.

6.	Intento encontrar y usar normas o patrones en inglés.	1 2 3 4 5
7.	Utilizo las palabras que conozco de distintas formas.	1 2 3 4 5
8.	Empiezo conversaciones en inglés.	1 2 3 4 5
9.	Utilizo recursos de apoyo (ej. Bibliográficos) para prepararme antes de hablar en inglés.	1 2 3 4 5
10.	Procuro no traducir palabra por palabra.	1 2 3 4 5
11.	Busco palabras en mi idioma parecidas a las del inglés.	1 2 3 4 5

Del 12 al 19 (*estrategias de compensación*), las cuales se dirigen a la comprensión de los mecanismos que utiliza el estudiante para superar dificultades en situaciones comunicativas;

12.	Cuando no sé cómo decir una palabra en inglés, la digo en español.	1 2 3 4 5
13.	Si no sé cómo decir una palabra en inglés, le pregunto al interlocutor cómo se dice.	1 2 3 4 5
14.	Me ayudo de los gestos cuando no me sé una palabra.	1 2 3 4 5
15.	Evito hablar en inglés cuando siento que no conozco el tema o el vocabulario pertinente.	1 2 3 4 5

16.	Intento ser yo quien elija el tema de la conversación.	1 2 3 4 5
17.	Reduzco las ideas, omito información difícil y utilizo expresiones simples.	1 2 3 4 5
18.	Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en inglés.	1 2 3 4 5
19.	Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.	1 2 3 4 5

Del 20 al 30 (*estrategias metacognitivas*) cuyo objetivo es establecer los tipos de acciones que el alumno lleva a cabo para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje;

20.	Cuando hablo en inglés, utilizo mi conocimiento sobre el tema o experiencias personales.	1 2 3 4 5
21.	Presto atención cuando alguien habla en inglés.	1 2 3 4 5
22.	Cuando no estoy seguro de hablar en inglés, prefiero no hablar y solo escuchar a quienes hablan.	1 2 3 4 5
23.	Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.	1 2 3 4 5
24.	Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar.	1 2 3 4 5
25.	Tengo objetivos claros para mejorar mis habilidades en	1 2 3 4 5

	inglés.	
26.	Identifico el propósito u objetivo de las actividades de producción oral	1 2 3 4 5
27.	Investigo sobre el tema del que se va a hablar en clase.	1 2 3 4 5
28.	Trato de encontrar tantas formas como sea posible para usar el inglés.	1 2 3 4 5
29.	Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de inglés.	1 2 3 4 5
30.	Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar.	1 2 3 4 5

Del 31 al 37 (*estrategias afectivas*), las cuales se enfocan en identificar las formas de regulación de las emociones, actitudes, motivación y valores de los alumnos al enfrentarse a diferentes tareas;

31.	Procuro relajarme cuando estoy tenso al hablar en inglés.	1 2 3 4 5
32.	Soy positivo y me animo constantemente respecto a mi aprendizaje de inglés.	1 2 3 4 5
33.	Me arriesgo a hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores.	1 2 3 4 5
34.	Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien.	1 2 3 4 5

35.	Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el inglés.	1 2 3 4 5
36.	Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del inglés.	1 2 3 4 5
37.	Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender inglés.	1 2 3 4 5

Y finalmente del 38 al 42 (*estrategias sociales*), cuyo fin es establecer los tipos de interacciones que realizan los estudiantes para alcanzar el aprendizaje de la lengua. Siendo este el resultado.

38.	Pido que me corrijan cuando hablo.	1 2 3 4 5
39.	Practico el inglés con otros estudiantes.	1 2 3 4 5
40.	Solicito la ayuda de los hablantes nativos.	1 2 3 4 5
41.	Intento comprender la cultura de los hablantes de lengua inglesa.	1 2 3 4 5
42.	Cuando expreso mis ideas soy consciente de lo que la otra persona piensa y siente respecto a estas.	1 2 3 4 5

#### 4.2.2 Aplicación, recolección y presentación de datos

En primer lugar, antes de comenzar la aplicación de la prueba, se explicó a los estudiantes que el propósito de la encuesta era establecer la frecuencia con la cual ellos empleaban estrategias de aprendizaje para mejorar su producción oral en inglés.

Seguidamente, se les explicó cómo deberían marcar sus respuestas en el cuestionario indicándoles que se requería que indicaran en una escala de uno a cinco la frecuencia del uso de cada una de las estrategias presentadas en los enunciados. Este cuestionario usa una escala Likert:

1. Nunca o casi nunca lo hago.
2. Rara vez lo hago. (Menos de la mitad de las veces)
3. La mitad de las veces lo hago.
4. Normalmente lo hago. (Más de la mitad de las veces)
5. Siempre o casi siempre lo hago.

Los datos obtenidos de las 40 encuestas fueron tabulados y graficados. A continuación se presentan los datos dispuestos de la siguiente manera:

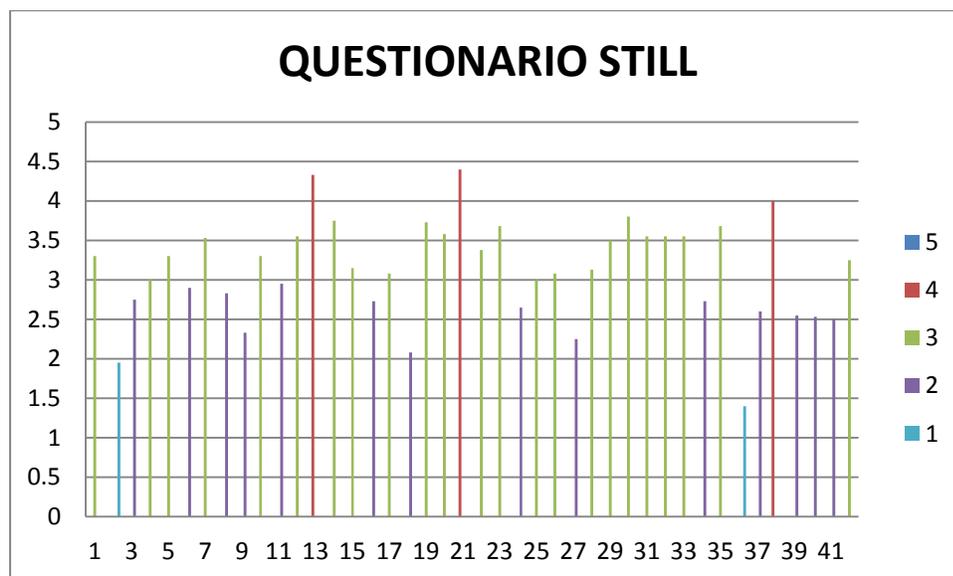
1) Por medio de gráficos se presenta el uso promedio de las 42 subestrategias de aprendizaje pertenecientes a los seis grupos de estrategias por cada nivel de inglés:

2) Se precisa el uso de las subestrategias, indicando los enunciados que los estudiantes califican como más y menos utilizados en cada grupo teniendo en cuenta la siguiente división:

Alto	Siempre o casi siempre usadas	4.5 a 5
	Usualmente usadas	3.5 a 4.4
Medio	A veces usada	2.5 a 3.4
Bajo	Generalmente no usadas	1.5 a 2.4
	Nunca o casi nunca usadas	1.0 a 1.4

3) Se presenta un cuadro que muestra el promedio de uso de las seis estrategias generales (memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales), y el promedio general de uso de las estrategias.

4) Finalmente, se describen los datos encontrados en relación con el uso de las estrategias en cada nivel de lengua.



A continuación se presentan los resultados de frecuencia divididos en segmentos de estrategias.

### Estrategias de memoria

Alto	No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.
Medio	Utilizo palabras nuevas en las frases u oraciones que construyo, de manera que pueda recordarlas.  Repaso a menudo los contenidos de las clases.
Bajo	Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.

## Estrategias cognitivas

Alto	Utilizo las palabras que conozco de distintas formas.
Medio	Repito las palabras nuevas varias veces. Practico los sonidos del inglés. Intento encontrar y usar normas o patrones en inglés. Empiezo conversaciones en inglés. Procuro no traducir palabra por palabra. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del inglés.
Bajo	Utilizo recursos de apoyo (ej. Bibliográficos) para prepararme antes de hablar en inglés.

## Estrategias de compensación

Alto	Cuando no sé cómo decir una palabra en inglés, la digo en español. Si no sé cómo decir una palabra en inglés, le pregunto al interlocutor cómo se dice. Me ayudo de los gestos cuando no me sé una palabra. Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.
Medio	Evito hablar en inglés cuando siento que no conozco el tema o el vocabulario pertinente. Intento ser yo quien elija el tema de la conversación. Reduzco las ideas, omito información difícil y utilizo expresiones

	simples.
Bajo	Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en inglés.

### **Estrategias metacognitivas**

Alto	<p>Presto atención cuando alguien habla en inglés.</p> <p>Cuando hablo en inglés, utilizo mi conocimiento sobre el tema o experiencias personales.</p> <p>Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.</p> <p>Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar.</p> <p>Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de inglés.</p>
Medio	<p>Cuando no estoy seguro de hablar en inglés, prefiero no hablar y solo escuchar a quienes hablan.</p> <p>Tengo objetivos claros para mejorar mis habilidades en inglés.</p> <p>Identifico el propósito u objetivo de las actividades de expresión oral (<i>speaking</i>). Trato de encontrar tantas formas como sea posible para usar el inglés.</p> <p>Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar.</p>
Bajo	Investigo sobre el tema del que se va a hablar en clase.

### **Estrategias afectivas**

Alto	<p>Procuro relajarme cuando estoy tenso al hablar en inglés.</p> <p>Soy positivo y me animo constantemente respecto a mi aprendizaje de inglés.</p> <p>Me arriesgo a hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores.</p> <p>Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el inglés.</p>
------	---

Medio	Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien. Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender inglés.
Bajo	Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del inglés.

### **Estrategias sociales**

Alto	Pido que me corrijan cuando hablo.
Medio	Practico el inglés con otros estudiantes. Intento comprender la cultura de los hablantes de lengua inglesa. Solicito la ayuda de los hablantes nativos. Cuando expreso mis ideas soy consciente de lo que la otra persona piensa y siente respecto a estas.
Bajo	No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.

### **Frecuencia y nivel de uso de las estrategias específicas de aprendizaje**

<b>Memoria</b>	<b>Cognitivas</b>	<b>Compensación</b>	<b>Metacognitivas</b>	<b>Afectivas</b>	<b>Sociales</b>
2.5	3.0	3.3	3.3	3.0	2.9
Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

#### **4.2.3 Promedio general del uso de estrategias**

Los estudiantes del nivel intermedio usan las estrategias de aprendizaje en un promedio medio de 3.0. Estos estudiantes tienden a utilizar con más frecuencia las estrategias de

compensación y metacognitivas con un promedio de 3.3. Con este promedio, a pesar de ser el más alto con respecto a las demás estrategias de aprendizaje, no se puede catalogar como de frecuencia alto, sino media. De las sub-estrategias de compensación las más usadas son: si no sé cómo decir una palabra en inglés, la digo en español, me ayudo de los gestos cuando no sé una palabra y si no recuerdo o no sé una palabra en inglés trato de usar palabras o frases que significan lo mismo. En el caso de las metacognitivas las más usadas son: prestar atención cuando alguien habla en inglés, prestar atención a los errores y usar esa información como ayuda para mejorar y tratar de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés. Las estrategias menos usadas por los estudiantes del nivel intermedio son las de memoria y sociales con un promedio de 2.5 y 2.9 correspondientemente. De la primera siendo el uso de rimas para recordar nuevas palabras la más baja con un promedio de 1.95 y en cuanto a las sociales el comprender de los hablantes de la lengua inglesa con un promedio de 2.50.

A continuación se presenta la descripción de los resultados generales encontrados de acuerdo con cada uno de los seis grupos de estrategias y sus objetivos, así como su representación gráfica expresada en porcentaje.

#### 4.2.4 Análisis de estrategias por segmento

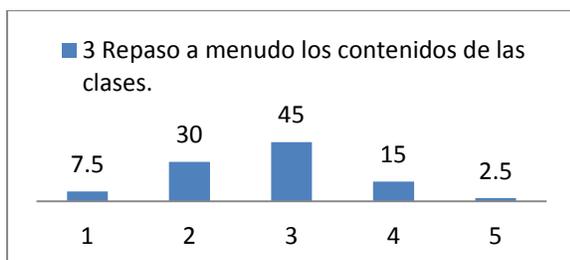
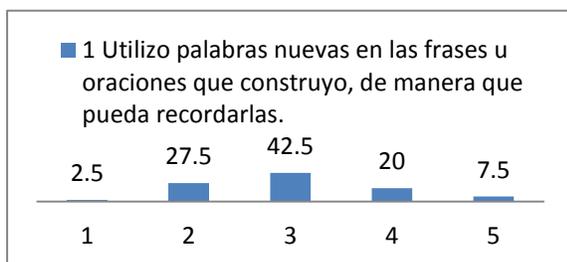
##### ESTRATEGIAS DIRECTAS

##### Estrategias de Memoria

Con los enunciados 1, 2, y 3 del cuestionario se buscó describir si los estudiantes del nivel intermedio de AT realizan acciones para almacenar información en la memoria y recuperarla cuando sea necesario, estos son los resultados en número de alumnos y porcentaje:

No de pregunta	1. Nunca o casi nunca lo hago	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normalmente lo hago	%	5. Siempre o casi siempre lo hago	%

1	1	2.5	11	27.5	17	42.5	8	20	3	7.5
2	19	47.5	9	22.5	8	20	3	7.5	1	2.5
3	3	7.5	12	30	18	45	6	15	1	2.5

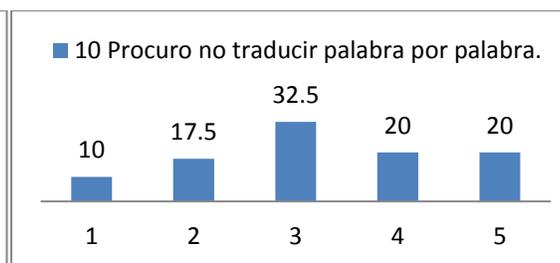
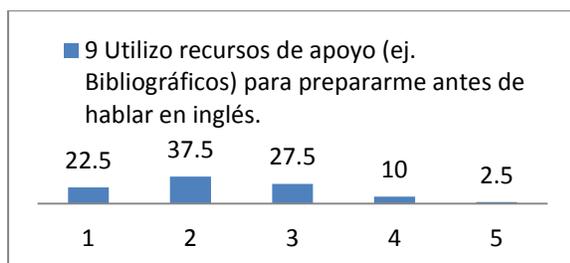
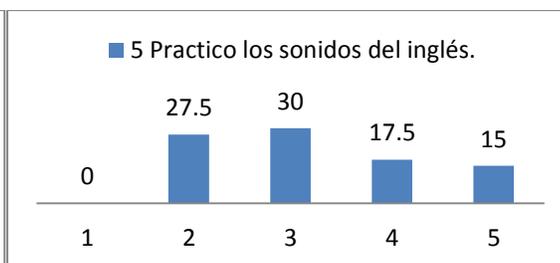
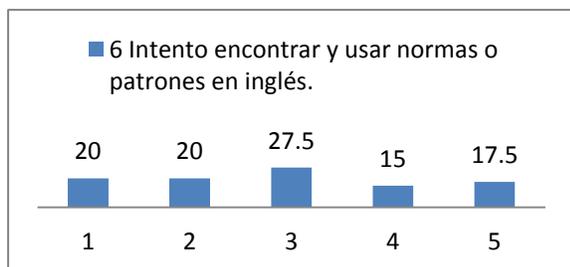


Con base en los resultados, se encontró que en general, este grupo de estrategias son usadas por los estudiantes regularmente con un promedio de 2.5, colocándolo en un nivel medio, a excepción del uso de rimas para recordar palabras nuevas que presenta un nivel bajo con un promedio de 1.95. Para el aprendizaje de aspectos de la lengua como la gramática y el vocabulario, el uso de estrategias de memoria es relevante dado que los estudiantes aseguran usarlas para repasar a menudo los contenidos de las clases y utilizar palabras nuevas en las frases u oraciones con el fin de recordarlas, no obstante en una forma regular.

## Estrategias cognitivas

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
4	4	10	11	27. 5	12	30	7	17. 5	6	15
5	0	0	11	27. 5	12	30	11	17. 5	6	15
6	8	20	8	20	11	27. 5	6	15	7	17. 5
7	3	7.5	3	7.5	11	27. 5	16	40	7	17. 5
8	4	10	15	37. 5	10	25	6	15	5	12. 5
9	9	22. 5	15	37. 5	11	27. 5	4	10	1	2.5
10	4	10	7	17. 5	14	32. 5	8	20	8	20
11	4	10	15	37.	7	17.	7	17.	7	17.

				5		5		5		5
--	--	--	--	---	--	---	--	---	--	---



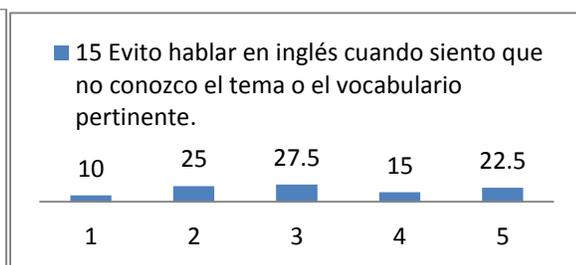
Con los enunciados del 4 al 11 se pretendió conocer las formas en que el estudiante entiende, manipula y crea nueva información con el fin de desarrollar estrategias comunicativas y expresivas para desarrollar la producción oral en inglés. Los datos

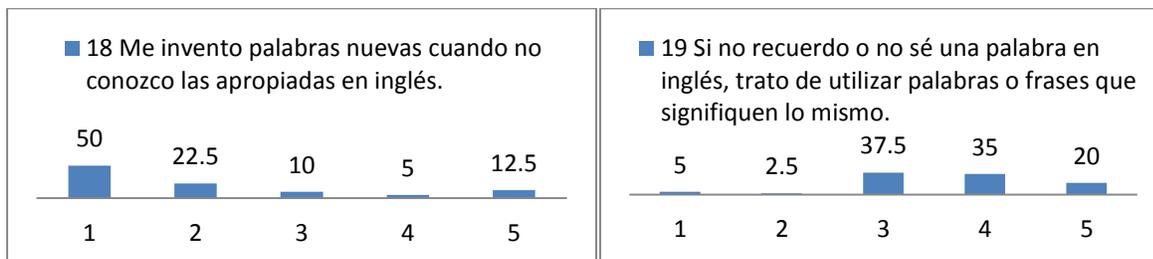
analizados muestran que el uso de esta estrategia es en general medio. De este grupo de estrategias la más empleada es el utilizar las palabras en distintas formas, con un porcentaje de 3.53. Igualmente dos de las más empleadas con un porcentaje de 3.3 son practicar los sonidos y el intentar no traducir palabra por palabra en momentos de interacción. Esta estrategia parece resultar muy útil para comprender la idea general que un hablante quiere expresar sin detenerse en aspectos particulares que podrían impedir la comprensión de la totalidad del mensaje. Por otro lado, la estrategia cognitiva menos utilizada es el utilizar recursos de apoyo como preparación antes de hablar inglés, con un promedio de 2.3 el cual lo sitúa en un nivel bajo y en segundo lugar, el empezar conversaciones en inglés con un promedio de 2.8. De estas dos se ven ligadas al probable temor de usar la lengua aprendida, y la última a la falta de técnicas para una correcta traducción.

### Estrategias de compensación

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
12	3	7.5	6	15	9	22. 5	10	25	12	30
13	0	0	4	10	1	2.5	13	32. 5	22	55
14	1	2.5	6	15	7	17. 5	14	35	12	30
15	4	10	10	25	11	27.	6	15	9	22.

						5				5
16	6	15	12	30	14	35	3	7.5	5	12.5
17	5	12.5	7	17.5	13	32.5	10	25	5	12.5
18	20	50	9	22.5	4	10	2	5	5	12.5
19	2	5	1	2.5	15	37.5	15	35	8	20





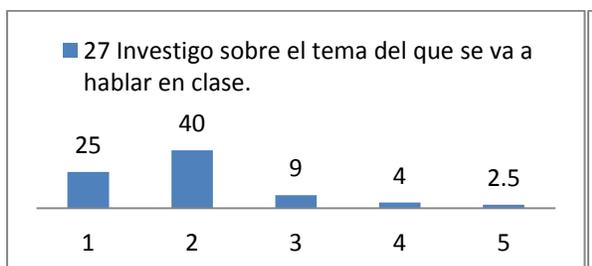
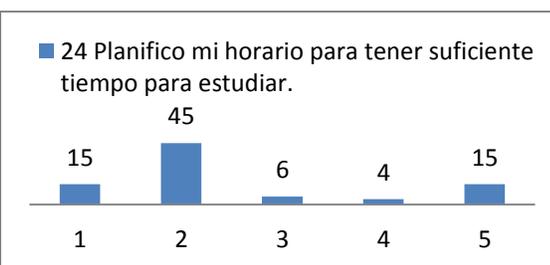
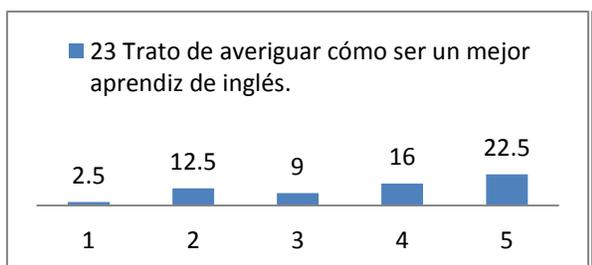
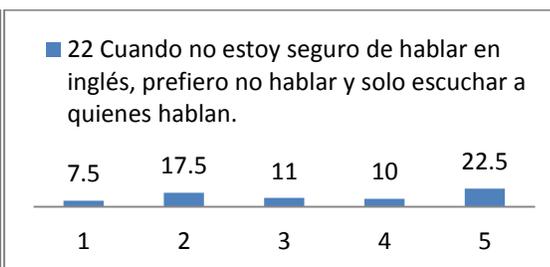
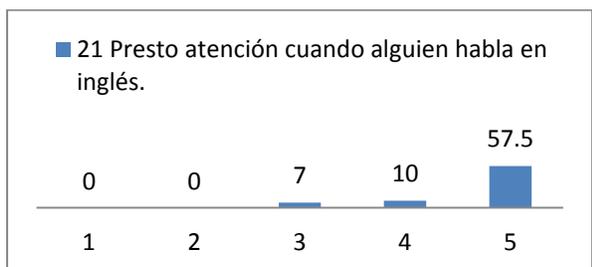
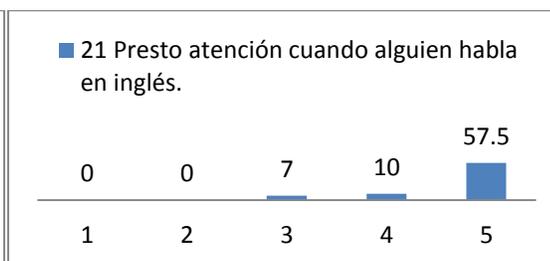
El objetivo de los enunciados del 12 al 19 del cuestionario era descubrir los mecanismos que el estudiante utiliza para superar dificultades en situaciones comunicativas. En las estrategias compensatorias, el recurso más utilizado con un promedio de 4.3 es el de si no sé cómo decir un palabra en inglés, la digo en español, seguido por el me ayudo de los gestos cuando no sé (3.75) una palabra y si no recuerdo o no sé una palabra en ingles trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo (3.73), colocándose estas tres en un nivel alto. Por su parte las estrategias menos utilizadas son el inventar palabras nuevas cuando no se conoce la apropiada en inglés (2.08) y el intentar elegir el tema de conversación (2.73) situándose la primera en un nivel bajo y la segunda en un nivel medio. Lo cual refleja el bajo conocimiento de la lengua no permite a los alumnos hacer uso de sinónimos y de un vocabulario amplio para una conversación más fluida. Sin embargo, cabe destacar los estudiantes si usan frecuentemente estrategias de compensación como gestos o preguntas de aclaración.

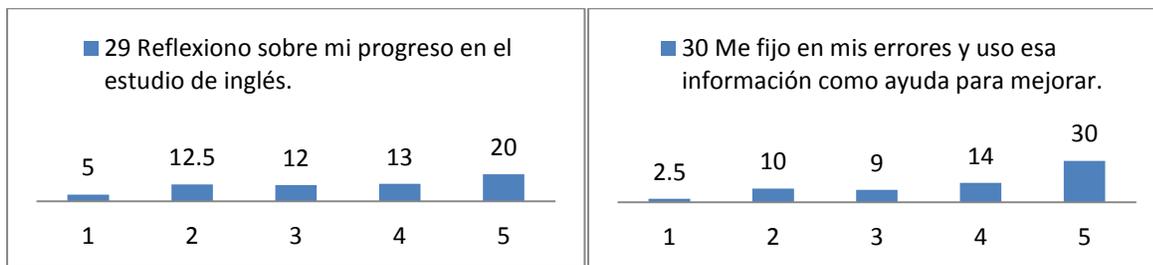
#### 4.2.4.1 Estrategias indirectas

##### Estrategias Metacognitivas

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normalmente lo hago	%	5. Siempre o casi siempre lo hago	%
20	1	2.5	3	7.5	14	35	16	40	6	15

21	0	0	0	0	7	17. 5	10	25	23	57. 5
22	3	7.5	7	17. 5	11	27. 5	10	25	9	22. 5
23	1	2.5	5	12. 5	9	22. 5	16	40	9	22. 5
24	6	15	18	45	6	15	4	10	6	15
25	2	5	10	25	18	45	6	15	4	10
26	4	10	8	20	16	40	5	12. 5	7	17. 5
27	10	25	16	40	9	22. 5	4	10	1	2.5
28	5	12. 5	5	12. 5	17	42. 5	6	15	7	17. 5
29	2	5	5	12. 5	12	30	13	32. 5	8	20
30	1	2.5	4	10	9	22. 5	14	35	12	30





Los enunciados 20 al 30 en el cuestionario tenían como propósito establecer los tipos de acciones que el alumno lleva a cabo para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje. Su uso promedio es de 3.3, es decir un nivel medio.

Las estrategias metacognitivas más utilizadas son prestar atención cuando alguien habla en inglés, tratar de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés, mejora de errores y reflexionar sobre el progreso adquirido en el estudio de la lengua.

Las estrategias metacognitivas mencionadas son las más usadas posiblemente debido a que como lo menciona Nunan (1991)<sup>85</sup>, las clases desarrolladas bajo el enfoque comunicativo ofrecen a los alumnos oportunidades para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. Este proceso es de gran relevancia para el componente de inglés dado que los profesores en general promueven ejercicios de retroalimentación en los que los alumnos participan activamente en la reflexión crítica y autoconocimiento de su propio proceso de aprendizaje.

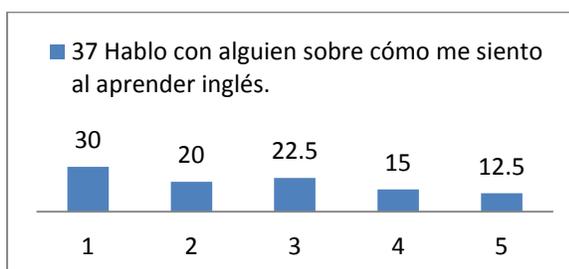
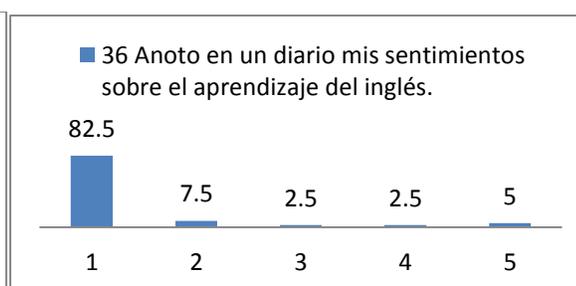
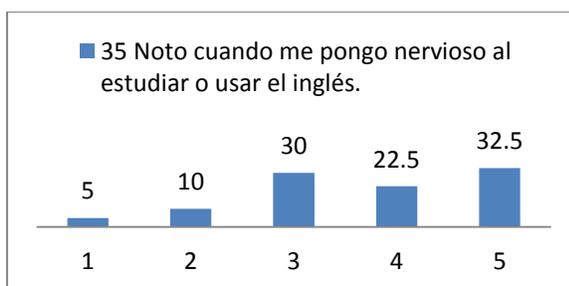
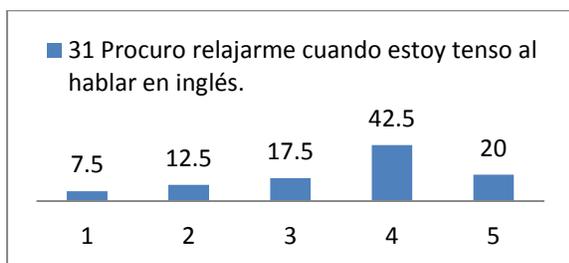
Por el contrario, hay solo una estrategia metacognitivas que no se emplean regularmente, presentando un nivel bajo, siendo el investigar sobre el tema del que se va a hablar en clase. Parece ser que en nuestro contexto educativo no es común promover el desarrollo de procesos investigativos sin la guía del profesor, por tanto, esto no es asumido por los alumnos como aspecto relevante para el aprendizaje.

Con un promedio medio encontramos las preguntas 22, 25, 26 y 28 en cuanto a la identificación de los objetivos para mejorar la habilidad en inglés, así como los objetivos de producción oral, y el uso del mismo.

<sup>85</sup> Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.

#### 4.2.4.3 Estrategias afectivas

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
31.	3	7.5	5	12. 5	7	17. 5	17	42. 5	8	20
32	3	7.5	3	7.5	13	32. 5	11	27. 5	10	25
33	3	7.5	6	15	6	15	16	40	9	22. 5
34	10	25	9	22. 5	8	20	8	20	5	12. 5
35	2	5	4	10	12	30	9	22. 5	13	32. 5
36	33	82. 5	3	7.5	1	2.5	1	2.5	2	5
37	12	30	8	20	9	22. 5	6	15	5	12. 5



Los enunciados del 31 al 37 del cuestionario pretendían identificar las acciones tomadas por los estudiantes para regular sus emociones, actitudes, motivación y valores al enfrentarse a diferentes tareas de producción oral.

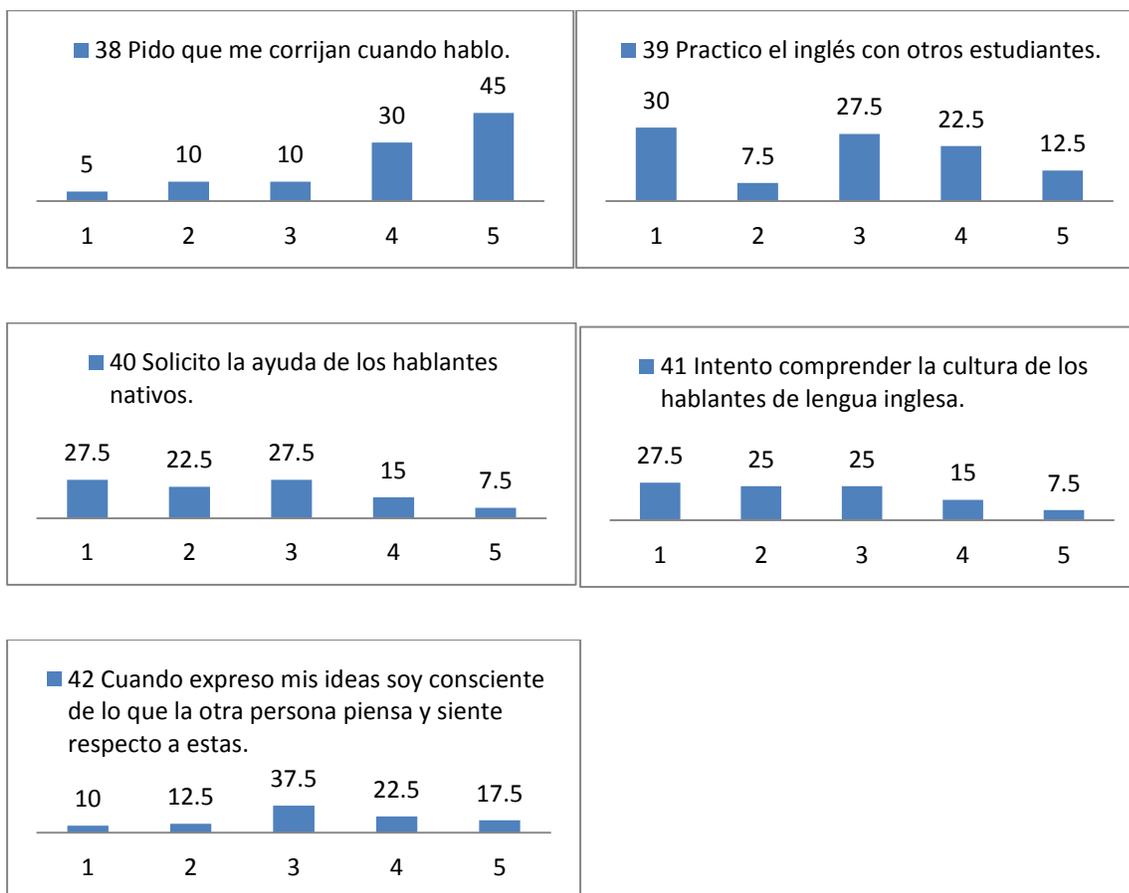
Se presenta un promedio medio-bajo en el uso de estrategias reflejando una falta de conocimiento en el manejo de los aspectos afectivos y el control de emociones y sentimientos tales como inseguridad, estrés y nerviosismo al momento de comunicarse.

Las estrategias afectivas más utilizadas con un nivel alto es el notar el nerviosismo al estudiar y principalmente al comunicarse en inglés (3.68), el intentar relajarse al momento

de hablar inglés para reducir el estrés, tomar el riesgo de hablar inglés aun cuando se caiga en errores y ser positivo respecto al aprendizaje del idioma. Por el contrario, la estrategia afectiva menos utilizada es llevar en un diario acerca de los sentimientos sobre el propio aprendizaje (1.4) posiblemente dado a que no es una práctica que se promueva comúnmente por parte de los docentes de inglés, así como recompensarse por los logros alcanzados y hablar de los sentimientos con otros.

#### 4.2.4.4 Estrategias sociales

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normalmente lo hago	%	5. Siempre o casi siempre lo hago	%
38	2	5	4	10	4	10	12	30	18	45
39	12	30	3	7.5	11	27.5	9	22.5	5	12.5
40	11	27.5	9	22.5	11	27.5	6	15	3	7.5
41	11	27.5	10	25	10	25	6	15	3	7.5
42	4	10	5	12.5	15	37.5	9	22.5	7	17.5



El fin de los enunciados del 38 al 42 era establecer los tipos de interacciones que realizan los estudiantes para alcanzar el aprendizaje de la lengua. Tras el análisis de los resultados obtenidos se pudo identificar que los estudiantes utilizan las estrategias sociales en un promedio medio.

Cuando se presenta un uso alto e intermedio de dichas estrategias en todos los niveles se debe a la promoción de procesos de interacción enmarcados por el enfoque comunicativo, en el cual se le da relevancia al aprendizaje de la lengua en contextos comunicativos reales.

La estrategia social más usada es el pedir que se corrija cuando se habla (4.0) presentando un nivel alto, seguida por ser consciente en lo que la otra persona piensa y siente respecto a estas con un nivel medio (3.25). Por otro lado, las más bajas son el intentar comprender la cultura de los hablantes de lengua inglesa y el practicar el inglés con otros estudiantes.

### **4.3 Estudio experimental**

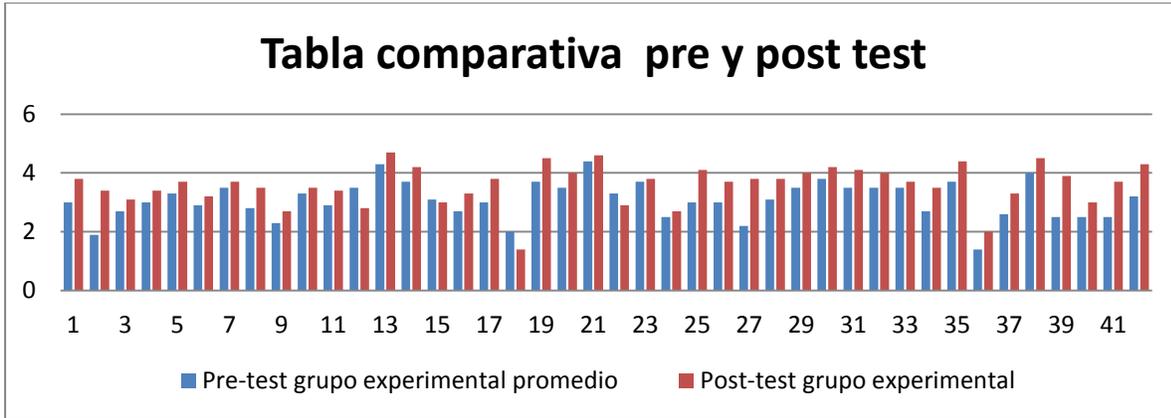
Para poder determinar si el uso de las TIC y un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas es efectivo para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes de la lengua meta en contextos de aprendizaje combinado, se llevó a cabo un estudio de tipo experimental y la aplicación de un post test a los mismos.

Este grupo, está compuesto por los mismos 40 alumnos del pre-test, de nivel intermedio. Ellos fueron expuestos a una metodología de tipo aprendizaje combinado o blended learning en que cuentan con clases presenciales, con la guía de un profesor y con uso de un enfoque de enseñanza de lenguas de tipo comunicativo. Las clases presenciales son complementadas con el uso de una pantalla central usada para explicaciones generalmente en formato Power Point y/o videos tomados de You Tube para la presentación de situaciones apegadas lo más posible a la realidad, además de actividades en línea con enfoque cooperativo y basado en tareas. A lo largo de un mes y dos semanas, 30 sesiones, los alumnos son entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas centrado en la práctica oral.

#### **4.3.1 Proceso de intervención**

El grupo experimental, fue expuesto a un enfoque de enseñanza de lengua de tipo combinado en que los alumnos asisten a clases con un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, monitoreados por un profesor y también actividades provistos por las TIC, en que los alumnos hacen uso de recursos en línea, que les permite reforzar los contenidos tratados en la sala de clases aunado a un proceso de entrenamiento en uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en clase.

### 4.3.2 Análisis comparativo de frecuencia y nivel de uso de las estrategias específicas de aprendizaje



Memoria	Cognitivas	Compensación	Metacognitivas	Afectivas	Sociales
3.4	3.3	3.5	3.8	3.6	3.9
Medio	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto

### 4.4 Promedio general del uso de estrategias

Los estudiantes del nivel intermedio usan las estrategias de aprendizaje en un promedio medio-alto. El alumnado utiliza con más frecuencia las estrategias metacognitivas y sociales con un promedio de 3.8 y 3.9 respectivamente. Con este promedio, se puede clasificar en un nivel alto, a diferencia del pre-test. De las sub-estrategias el prestar atención cuando alguien habla en inglés es la más usada, con un promedio de 4.6. Seguida por el prestar atención a errores para mejorar con un promedio de 4.2. En lo que corresponde a las estrategias sociales encontramos la necesidad de ser corregido con un promedio de 4.5 y el ser consciente de lo que otros piensas respecto a las ideas personales con un promedio de 4.2.

A continuación se presenta la descripción de los resultados generales encontrados de acuerdo con cada uno de los seis grupos de estrategias y sus objetivos, así como su representación gráfica expresada en porcentaje.

#### **4.4.1 Actividades realizadas**

Cada estrategia se trabajó durante una semana. En el primer día se hizo una presentación de lo que consistía la estrategia y de las actividades que se podían realizar en realización a esta. En los días subsecuentes se trabajó cada una de las actividades haciendo uso de las TIC como recurso didáctico en el aula. A continuación señalare las actividades realizadas de acuerdo a la estrategia y la comparación de resultados pre y post-test en promedio y su análisis.

#### **Estrategias de memoria**

El propósito de las estrategias de memoria es ayudar al estudiante a aprender y recolectar toda la información nueva y recuperarla cuando la necesite. El enfoque se centra en asociar imágenes/ sonidos a palabras/ expresiones; con el objetivo de recordar nueva información asociando sonidos de la nueva información con la ya conocida. Por ejemplo, la asociación de una palabra en ingles con el sonido de una palabra de la lengua materna que suene similar. Se fomentó la revisión cíclica, es decir el repasar con cierta frecuencia el tema que se está aprendiendo hasta que la familiarización con la información sea de forma natural y autentica. Finalmente, se emplearon acciones físicas

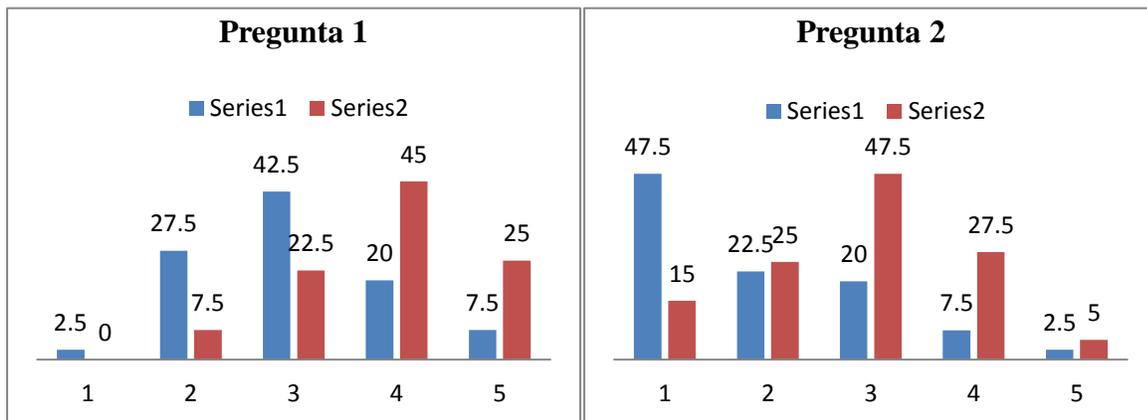
Las actividades realizadas fueron:

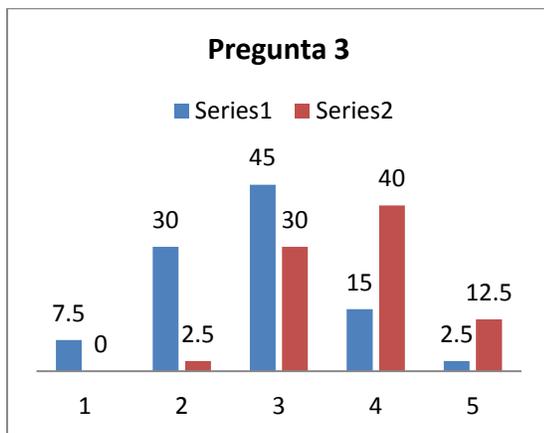
- Clasificar elementos lexicales en unidades significativas (agrupamientos) tales como verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios.
- Asociar nueva información con conceptos aprendidos
- Colocar palabras o frases nuevas en un contexto con el fin de recordar
- Utilizar imagen gráfica para crear asociaciones
- Utilizar mapas semánticos
- Utilizar palabras claves para recordar empleando enlaces auditivos y visuales (similitudes en L1 y L2)
- Repasar de forma estructurada

- Utilizar respuestas físicas
- Utilizar técnicas mecánicas (mover, situar, escribir)

A partir de la práctica estos son los resultados y su comparación grafica con los obtenidos en pre-test.

No de pregunta	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normalmente lo hago	%	5. Siempre o casi siempre lo hago	%
1	0	0	3	7.5	9	22.5	18	45	10	25
2	6	15	10	25	19	47.5	11	27.5	2	5
3	0	0	1	2.5	12	30	16	40	5	12.5





Con base en los resultados, se encontró que el uso de estas estrategias aumento en promedio de 2.5 a 3.4 con una diferencia de 0.9, siendo su uso medio tanto en el pre-test como en el post-test. No obstante, el incremento se ve reflejado en el promedio de la pregunta 2, la cual se refiere al uso de rimas para recordar palabras nuevas de un promedio de 1.95, es decir bajo a 3.4, siendo este un promedio medio. En el caso de la pregunta uno en la cual se utiliza palabras nuevas o frases y la pregunta 3 concerniente al repaso de los contenidos en clase, el aumento no es tan sustancial vemos que la primera la diferencia porcentual es de 0.5 y la segunda 0.35. No obstante, es evidente que el alumno presenta una mayor capacidad de crear enlaces mentales para recordar más fácil una palabra, pero además el aprenderlas significativamente al usar dichas palabras dentro de un contexto o dentro de alguna conversación.

### **Estrategias Cognitivas**

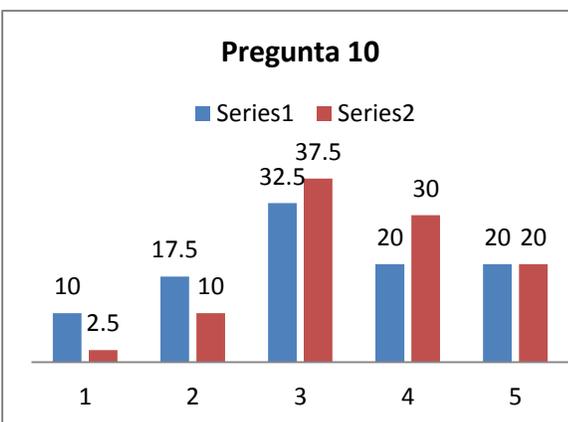
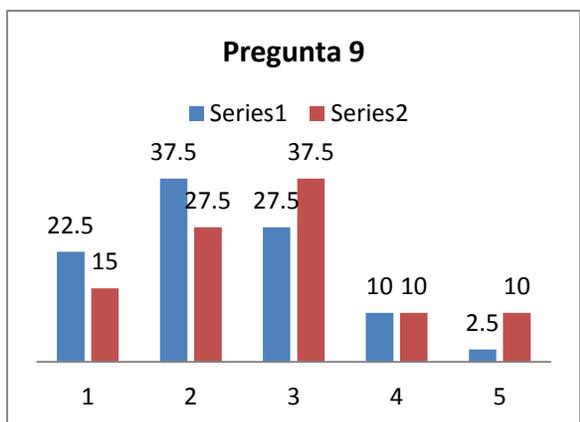
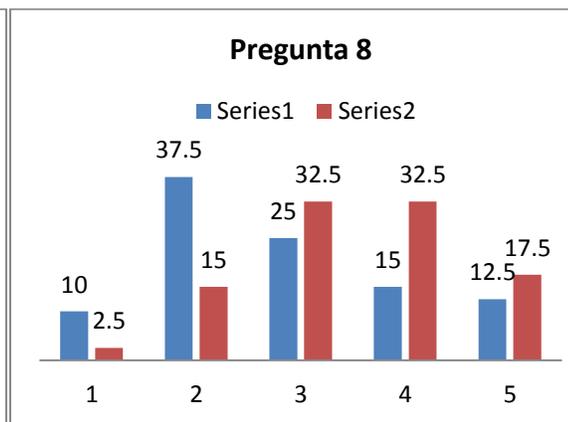
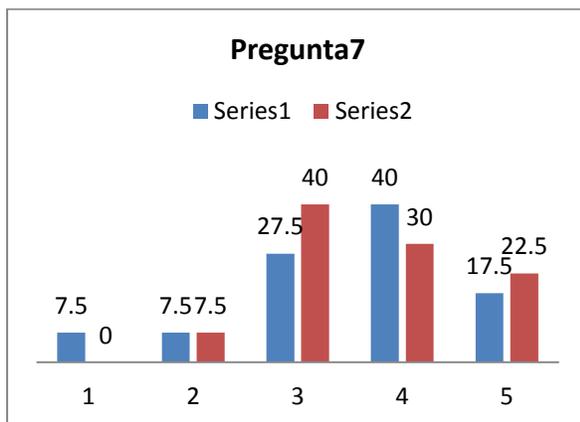
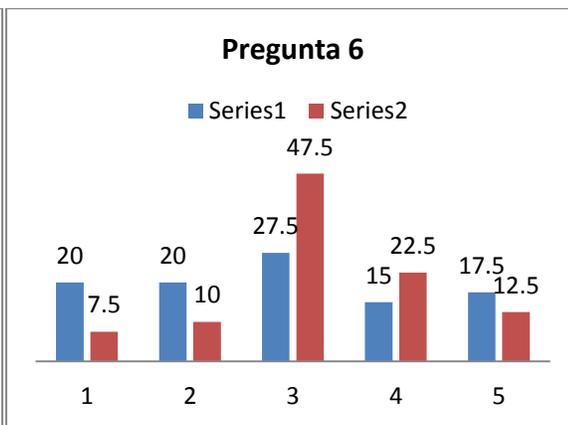
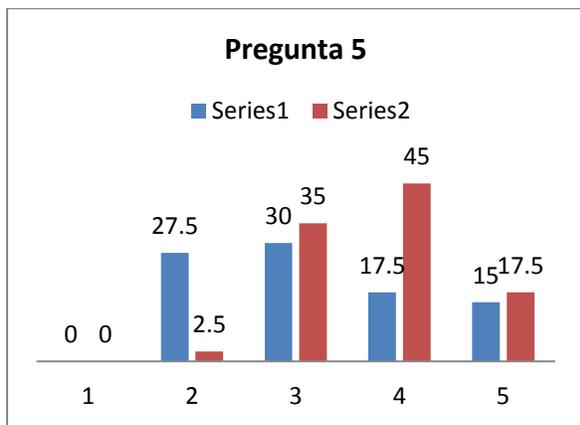
Las estrategias cognitivas permiten al estudiante entender, manipular y crear nueva información de diferentes formas y siempre de manera significativa. Estas refuerzan la producción y permiten, por medio de los recursos lingüísticos, desarrollar destrezas comunicativas y expresivas. Así que en este segmento, la práctica controlada tiene una importancia transcendental, la práctica de recibir y transmitir mensajes de una forma analítica y racional, al discriminar la información. Le permite al alumno reconocer y utilizar formas y modelos lingüísticos al practicar “copiando” situaciones reales de comunicación.

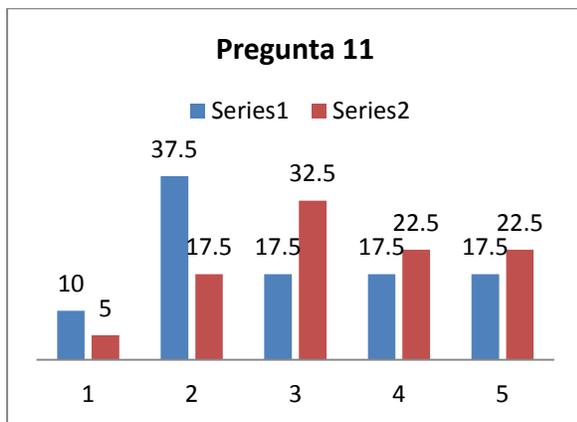
Las actividades realizadas fueron:

- Decir cierta información una y otra vez de una misma manera hasta que se vuelve automática;
- Imitar la manera como un nativo de la L2 expresa algo.
- Practicar sonidos formalmente
- grabar un discurso y comparar lo con el de un hablante nativo.
- practicar la pronunciación de palabras o sonidos mirándose al espejo para analizar y modificar los movimientos de labios, lengua.
- Reconocer formulas y rutinas, tales como las distintas fórmulas para saludar.
- Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados (dejar de lado la mera repetición y utilizar lo que se ha aprendido en una interacción real en la cual necesite comunicarse).
- Captar la atención rápidamente
- Utilizar recursos para transmitir mensajes (lingüísticos o no lingüísticos).
- Utilizar recursos para preparar un discurso (diccionario online, blogs, etc).
- Analizar deductiva/inductivamente.
- Sacar hipótesis sobre el significado de un término desconocido a partir de reglas generales que ya se han aprendido.
- Analizar expresiones por unidades
- Analizar contractivamente
- Traducir, es decir, utilizar la lengua materna como fundamento para producir un mensaje. (se traduce una información producida en la L1 y se da en la L2)
- Utilizar conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de nueva información.
- Tomar notas
- resumir
- resaltar

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
--	--	---	------------------------------	---	---	---	-------------------------------------	---	---	---

4	2	5	3	7.5	18	45	10	25	7	17. 5
5	0	0	1	2.5	14	35	18	45	7	17. 5
6	3	7.5	4	10	19	47. 5	9	22. 5	5	12. 5
7	0	0	3	7.5	16	40	12	30	9	22. 5
8	1	2.5	6	15	13	32. 5	13	32. 5	7	17. 5
9	6	15	11	27. 5	15	37. 5	4	10	4	10
10	1	2.5	4	10	15	37. 5	12	30	8	20
11	2	5	7	17. 5	13	32. 5	9	22. 5	9	22. 5





Los datos analizados muestran que el uso de esta estrategia es en general medio pre-test y el post-test teniendo un promedio de 3.0 y 3.3 respectivamente. De este grupo de estrategias la estrategia que obtuvo un mayor aumento (0.7) fue la pregunta 8 que corresponde a la iniciativa de comenzar conversaciones en inglés, la cual en el pre-test presentaba promedio de 2.8, en segundo lugar el buscar palabras parecidas a las de la primera lengua en inglés con aumento de 2.9 a 3.4 y por último las preguntas 4, 5 y 9 con un incremento del 0.4 correspondiente al repetir palabras nuevas varias veces, el practicar los sonidos en inglés y el utilizar recursos de apoyo como preparación previa antes de hablar en inglés, cambiando esta última de un nivel bajo a un nivel medio de práctica, reduciéndose así el temor a usar la lengua aprendida. Sin embargo las más usadas continúan siendo la práctica de sonidos en inglés y la utilización de palabras que se desconocen en distintas formas.

### **Estrategias de compensación**

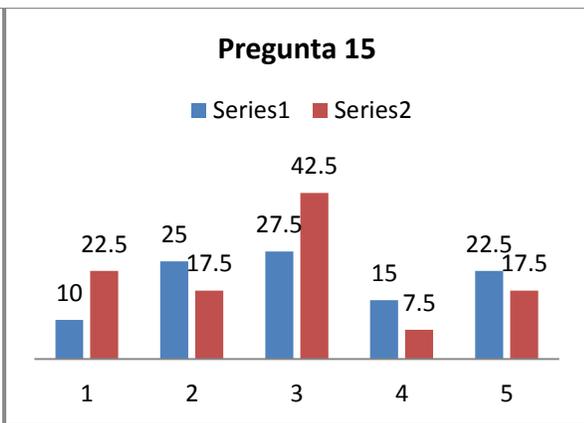
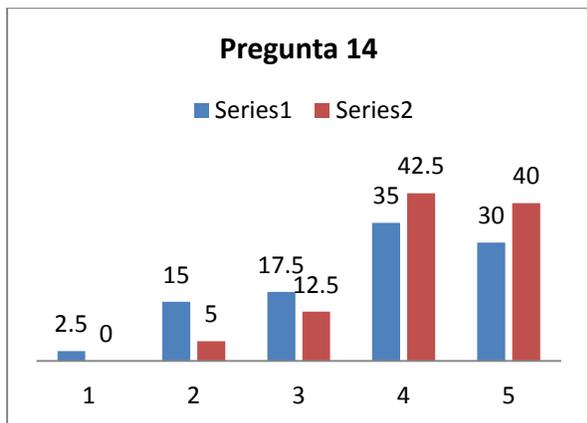
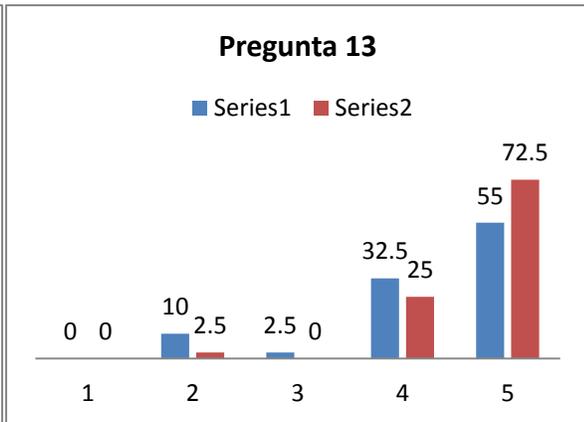
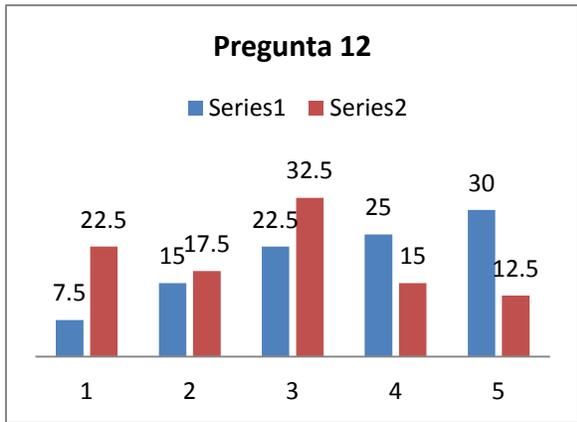
El objetivo de los enunciados del 12 al 19 del cuestionario era descubrir los mecanismos que el estudiante utiliza para superar dificultades en situaciones comunicativas. Las estrategias de compensación permiten al estudiante usar la lengua para comprender o para producir un mensaje a pesar de las dificultades, limitaciones o vacíos que este tenga del conocimiento de la lengua, tales como poco vocabulario o poco manejo de las estructuras gramaticales. Una de las herramientas es el adivinar inteligentemente, con el objetivo de sobreponer limitaciones en el habla.

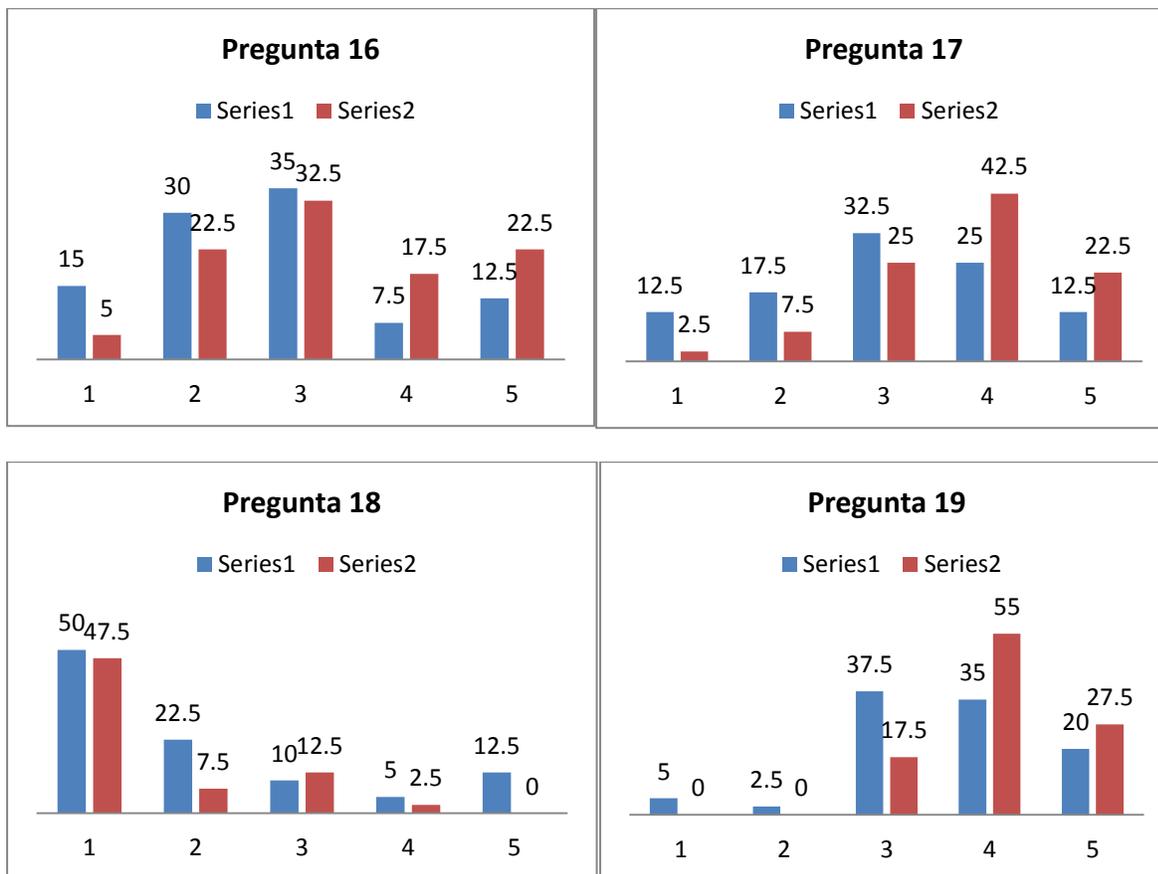
Las actividades realizadas fueron:

- Usar pistas lingüísticas
- Usar otras pistas
- Cambiar a la lengua materna.
- Usar otros términos y sinónimos
- Obtener ayuda.
- Pedir explícitamente ayuda al receptor para completar el mensaje.
- Usar mímica o gestos.
- Evitar comunicación parcial o total.
- Elegir el tema en una conversación.
- Ajustar o aproximar el mensaje.

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
12	9	22. 5	7	17. 5	13	32. 5	6	15	5	12. 5
13	0	0	1	2.5	0	0	10	25	29	72. 5
14	0	0	2	5	5	12. 5	17	42. 5	16	40
15	9	22. 5	7	17. 5	17	42. 5	3	7.5	7	17. 5
16	2	5	9	22.	13	32.	7	17.	9	22.

				5		5		5		5
17	1	2.5	3	7.5	10	25	17	42.5	9	22.5
18	31	47.5	3	7.5	5	12.5	1	2.5	0	0
19	0	0	0	0	7	17.5	22	55	11	27.5





En las estrategias compensatorias, las cuales pasaron de un nivel medio a un nivel alto, el recurso más utilizado con un promedio de 4.7 es el de preguntar al interlocutor como se dice alguna palabra desconocida en inglés, seguido por el hecho de tratar de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismos teniendo ésta un promedio de 4.5 con un aumento de 0.8, en tercer lugar está el hecho de la interpretación de gestos cuando no se conoce una palabra con un promedio de 4.2. Por otro lado la pregunta 12 presento una disminución notable de 0.7 porcentual, el cual se refiere al uso del español cuando el alumno no sabe una palabra en inglés, lo cual significa que el aprendiz usa otros recursos más que la lengua madre, siendo esto algo positivo para el aprendizaje y uso comunicativo de la lengua. Además de las disminuciones en la invención de palabras nuevas cuando no se conocen las apropiadas en inglés, que va de 2.0 en el pre-test a 1.4 en el post-test. Lo cual refleja que la utilización de estrategias compensatorias favorece en gran medida al proceso comunicativo siendo el uso de sinónimo una herramienta de gran utilidad para lograr una conversación más fluida, delegando el uso de la lengua materna para completar el mensaje en L2 cuando no se recuerda una palabra o una expresión.

Cabe señalar que el ayudarse de movimientos físicos como gestos, mímica, movimientos con las manos, etc., para hacer entender su discurso cuando no sabe comunicarlo verbalmente fue un recurso muy efectivo para la comunicación. Por su parte el evitar hablar de un tema del que se desconoce o que requiere de cierto vocabulario o estructuras que no se tiene fue substituido por el elegir el tema en una conversación, lo cual le da seguridad al alumno de hablar sobre un tema que le parece interesante y sobre el cual tiene conocimiento y, por tanto, cuenta con recursos léxicos necesarios para expresarse con propiedad, al aprender a omitir información o usar estructuras más sencillas para expresar las ideas de manera simple y comprensible.

### **ESTRATEGIAS INDIRECTAS**

Los enunciados 20 al 30 en el cuestionario tenían como propósito establecer los tipos de acciones que el alumno lleva a cabo para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas permiten al estudiante controlar y regular su propio proceso de aprendizaje al capacitarlo para focalizar, agrupar, planificar y evaluar el aprendizaje. Las actividades principales es el centrar el aprendizaje, agregar/acomodar y planear el aprendizaje

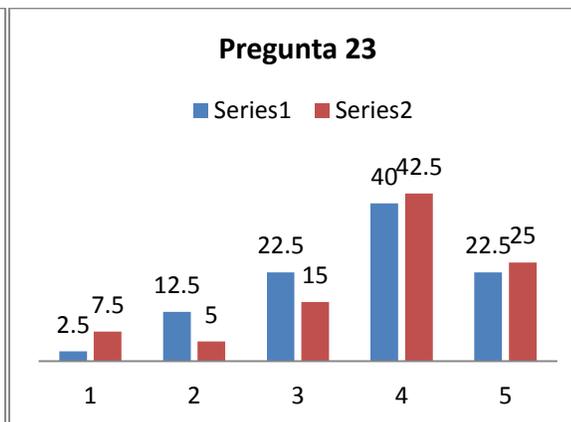
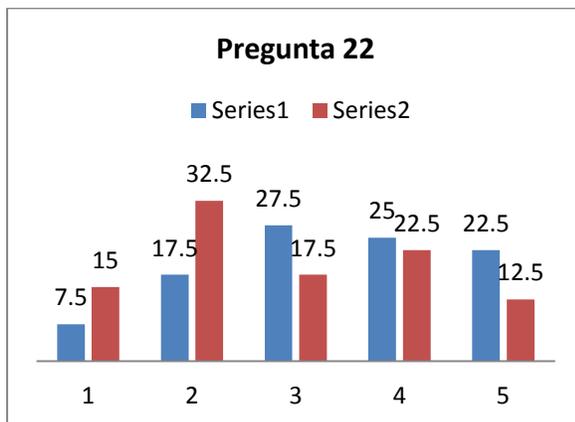
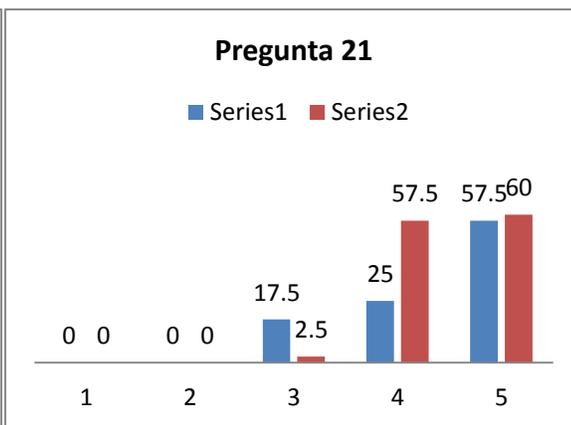
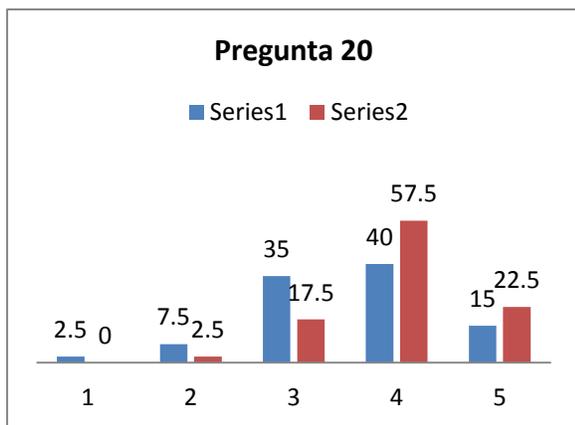
Las actividades realizadas fueron:

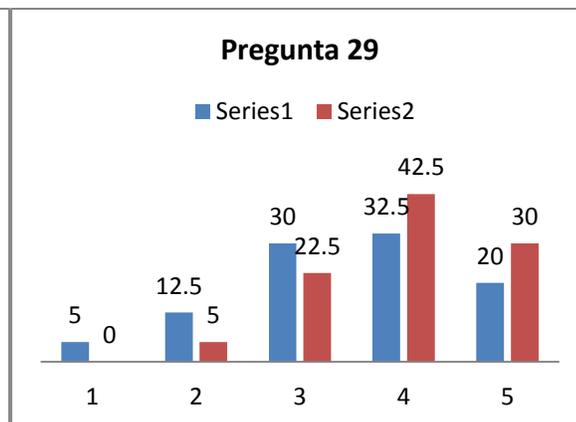
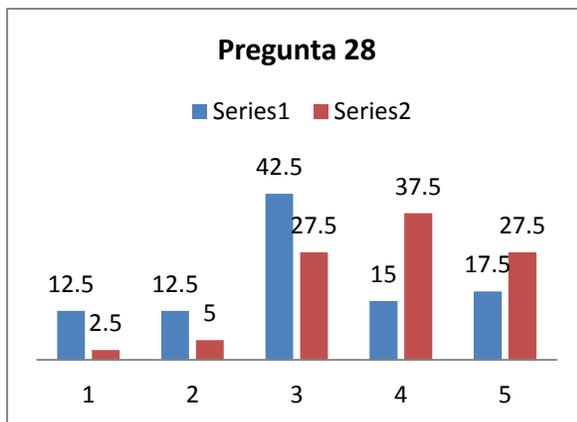
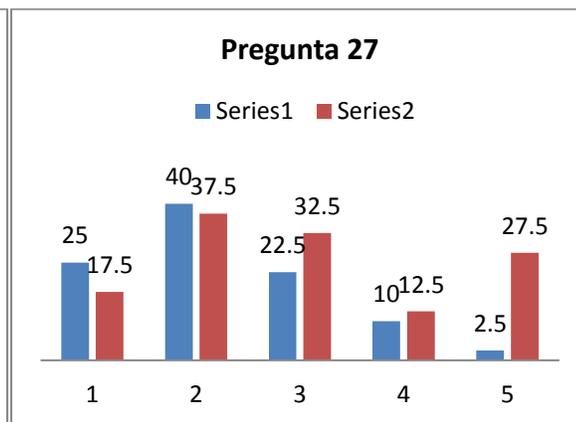
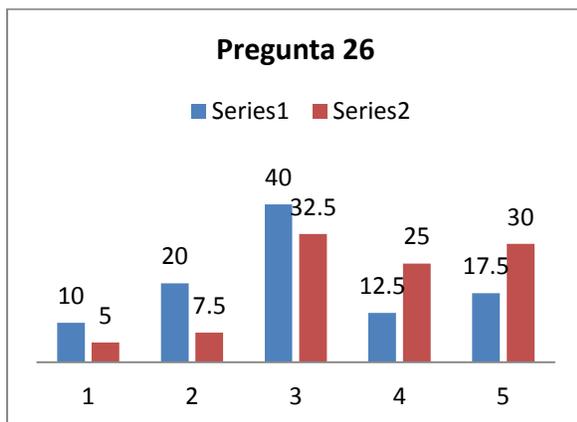
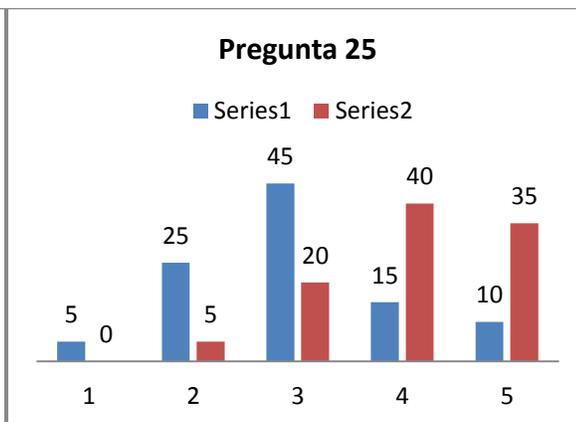
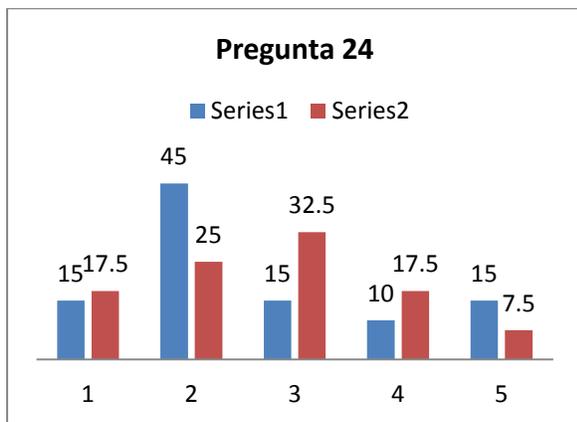
- Revisar y conectar el material ya conocido
- Prestar atención.
- Tomar la decisión de prestar atención a una situación de aprendizaje e ignorar todos los factores distractores externos.
- Postergar producción oral para localizar en la escucha.
- Retrasar producción oral para enfocarse en la escucha.
- Posponer la producción oral y centrarse en desarrollar habilidades de la escucha hasta sentirse confiado.
- Averiguar acerca del aprendizaje de una lengua.
- Aprender cómo funciona el proceso de aprendizaje y todo lo que este envuelve.
- Organizar.
- Proponer metas y objetivos.
- Identificar el propósito de una actividad

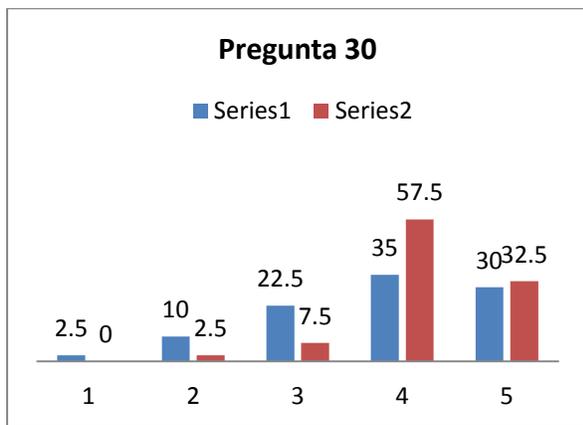
- Planificar para una actividad de la lengua.
- Buscar actividades para practicar.
- Evaluar el aprendizaje
- Auto-monitoreo.
- Auto-evaluación.

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
20	0	0	1	2.5	7	17.5	23	57.5	9	22.5
21	0	0	0	0	1	2.5	15	57.5	24	60
22	6	15	13	32.5	7	17.5	9	22.5	5	12.5
23	3	7.5	2	5	6	15	19	42.5	10	25
24	7	17.5	10	25	13	32.5	7	17.5	3	7.5
25	0	0	2	5	8	20	16	40	14	35
26	2	5	3	7.5	13	32.5	10	25	12	30

						5				
27	7	17.5	15	37.5	13	32.5	5	12.5	11	27.5
28	1	2.5	2	5	11	27.5	15	37.5	11	27.5
29	0	0	2	5	9	22.5	17	42.5	12	30
30	0	0	1	2.5	3	7.5	23	57.5	13	32.5







Su uso promedio es de 3.3 inicialmente, siendo 3.8 después del tratamiento, colocando a este grupo de estrategias de un nivel medio a un nivel alto.

Las estrategias metacognitivas más utilizadas después de la practicar en el aula son prestar atención cuando alguien habla en inglés, tomar en cuenta los errores y usar esa información para mejorar. Por su parte las preguntas que tuvieron una diferencia más grande porcentualmente fueron la de investigar del tema del que se va hablar en clase con un aumento de 1.6, seguida por establecer objetivos para mejorar las habilidades en inglés con 1.1. Este hecho nos hacer ver que el alumno tuvo una tendencia a la planificación de actividades para su mejora. Por último el tratar de encontrar distintos medios para la práctica del inglés con un 0.7. Por el contrario, la pregunta 22, que se refiere al hecho de no hablar en inglés cuando no se está seguro, presento una disminución de 0.4, esto debido al aumento en otros recursos como el uso de sinónimos, ordenación de vocabulario, utilización de recursos no lingüísticos como los gestos, entre otros. En general, se ve una mejora al establecer metas a corto y largo plazo que ayudan al estudiante saber a dónde quieren llegar, y buscar alternativas de cómo llevar a cabo su aprendizaje para lograr dichos objetivos, se percibe una mejor preparación para desarrollar tareas y saber que elementos son necesarios para desarrollarla y la búsqueda de oportunidades para desarrollar las habilidades de la lengua en situaciones reales. También se evidencia una aceptación de tomar la decisión de prestar atención y ser consciente de los errores que se cometen y corregirlos. Evaluar el progreso del proceso de aprendizaje y los avances y objetivos obtenidos.

## Estrategias Afectivas

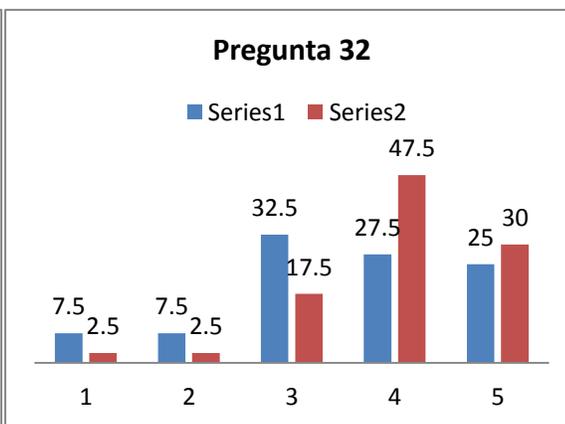
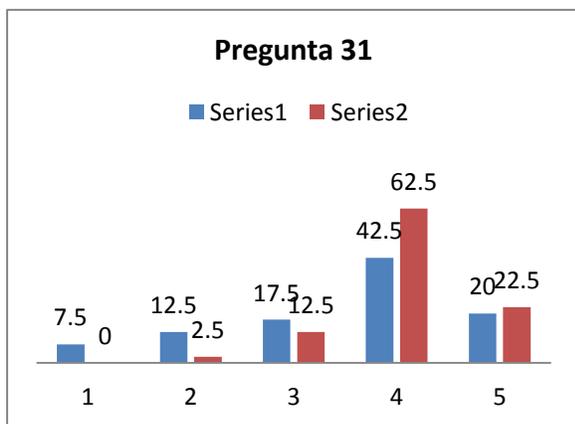
Los enunciados del 31 al 37 del cuestionario pretendían identificar las acciones tomadas por los estudiantes para regular sus emociones, actitudes, motivación y valores al enfrentarse a diferentes tareas de producción oral. Las estrategias afectivas ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores. Con estas estrategias afectivas el alumno podrá controlar y cambiar factores que afectan el aprendizaje como la baja autoestima y la ansiedad. El objetivo fue reducir la ansiedad, el darse ánimos a uno mismo y el aprender a tomarse la temperatura emocional.

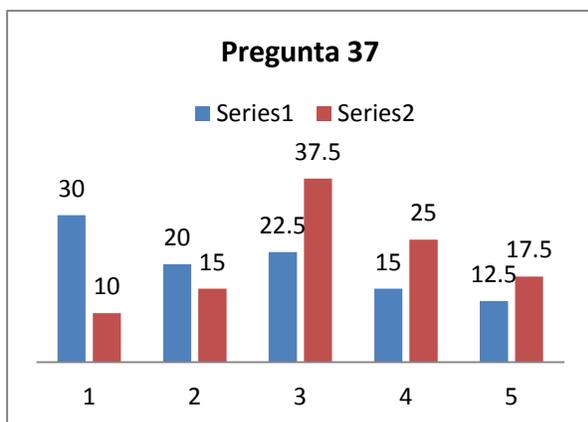
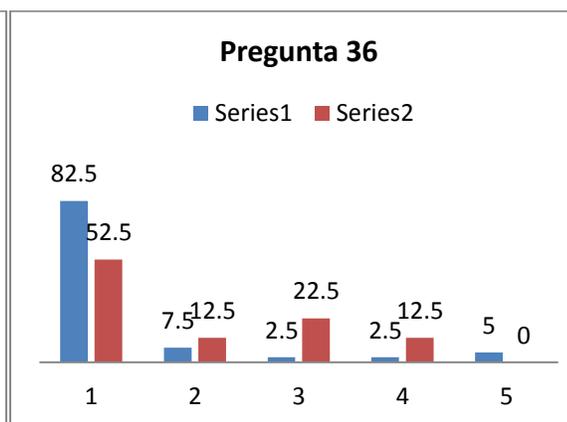
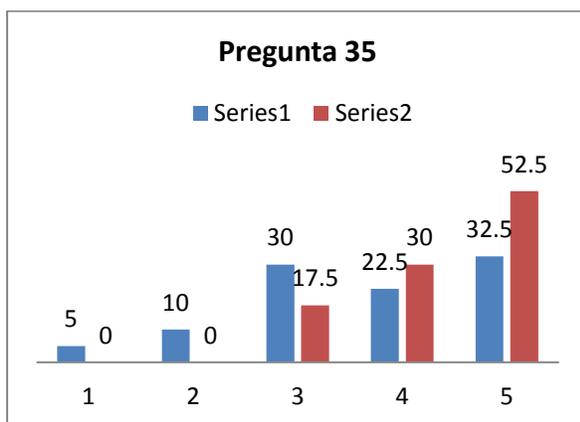
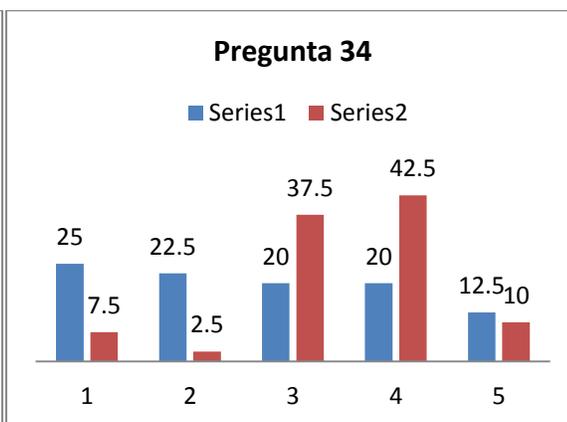
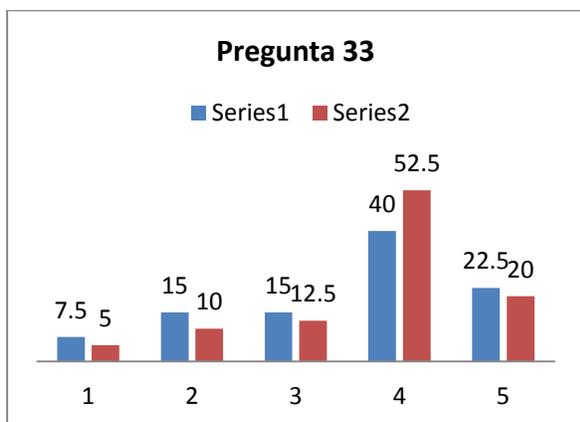
Actividades realizadas:

- Usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación
- Usar música.
- Hacer comentarios positivos.
- Tomar riesgos seriamente.
- Recompensarse a uno mismo.
- Prestar atención a aquellos mensajes que nuestro cuerpo nos envía cuando se desarrolla alguna actividad con la lengua.
- Usar lista de chequeo.
- Llevar un diario del aprendizaje de la lengua.
- Discutir nuestros sentimientos con otras personas.

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normal mente lo hago	%	5. Siempr e o casi siempr e lo hago	%
31.	0	0	1	2.5	5	12. 5	25	62. 5	9	22. 5

32	1	2.5	1	2.5	7	17.5	19	47.5	12	30
33	2	5	4	10	5	12.5	21	52.5	8	20
34	3	7.5	1	2.5	15	37.5	17	42.5	4	10
35	0	0	0	0	7	17.5	12	30	21	52.5
36	21	52.5	5	12.5	9	22.5	5	12.5	0	0
37	4	10	6	15	13	37.5	10	25	7	17.5





Se presenta un promedio alto (3.6) en el uso de estrategias reflejando una mejora en el manejo de los aspectos afectivos y el control de emociones y sentimientos tales como inseguridad, estrés y nerviosismo al momento de comunicarse.

Las estrategias afectivas más utilizadas con un nivel alto es, al igual que el pre-test, el notar el nerviosismo al estudiar y principalmente al comunicarse en inglés aumentando de 3.6 a 4.4, en un segundo lugar, de igual forma el intento de mantenerse relajado al

momento de hablar inglés para reducir el estrés, tomar el riesgo de hablar inglés aun cuando se caiga en errores y ser positivo respecto al aprendizaje del idioma. Por el contrario, la estrategia afectiva menos utilizada sigue siendo la de llevar en un diario acerca de los sentimientos sobre el propio aprendizaje, si bien con un aumento de 1.4 a 2.0 se sigue colocando en un nivel bajo, no siendo así el recompensarse por los logros alcanzados ya que vio un aumento de nivel medio a alto y al igual que el hablar de los sentimientos con otros, teniendo un aumento de 0.7 esta última.

Después de la intervención, el alumno mejoro su desempeño académico al tratar de escuchar música para reducir el estrés antes de alguna actividad, lo cual le permitió mejorar su actitud frente a la realización de una tarea compleja. El hacer comentarios positivos y el auto incentivar al realizar alguna actividad lingüística o como recompensa después de haberla llevado a cabo exitosamente se incrementó. Además, el tomar decisiones conscientes al arriesgarse a realizar una actividad usando la lengua, sin importar que se puedan cometer errores en su desarrollo o que dicha actividad sea difícil se mantuvo en nivel alto, lo cual refleja una actitud positiva hacia el aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje de escuchar nuestro cuerpo, donde los mensajes se manifiestan de manera física tales como tensión muscular y dolor de cabeza. El reconocimiento de estos mensajes permitió al estudiante entender su causa y ser capaz de controlarlos si estos interfieren con el proceso de aprendizaje, utilizar una lista de chequeo permitió a los estudiantes conocer su estado emocional frente al proceso de aprendizaje de una manera más clara y estructurada. Asimismo, el escribir en un diario aquellas emociones, sentimientos y percepciones respecto al proceso de aprendizaje de una lengua le permitió al alumno utilizar esta información para entender dicho proceso. En general, el expresar y discutir emociones, sentimientos y percepciones respecto al proceso de aprendizaje y recibir recomendaciones de cómo mejorarlo si existe algún tipo de dificultad mejoro el aprendizaje del alumno.

### **Estrategias Sociales**

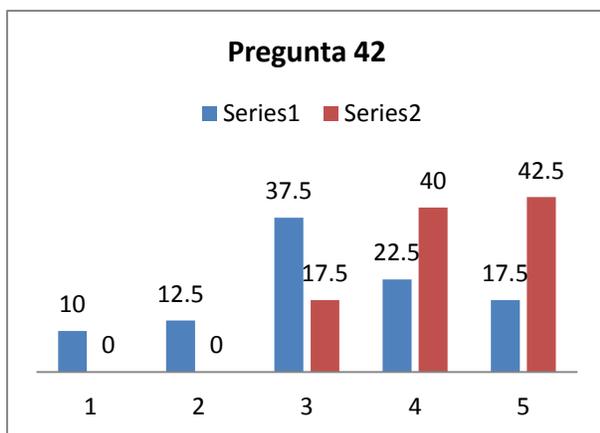
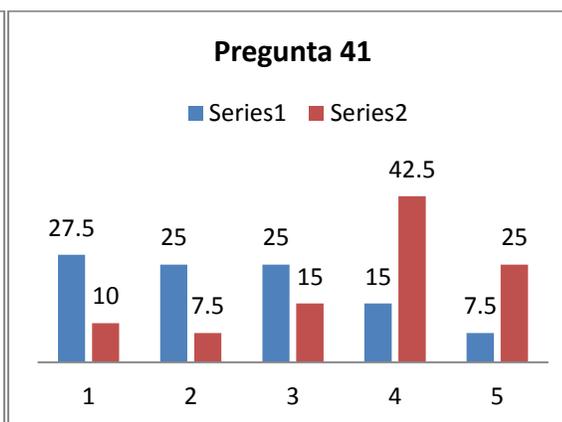
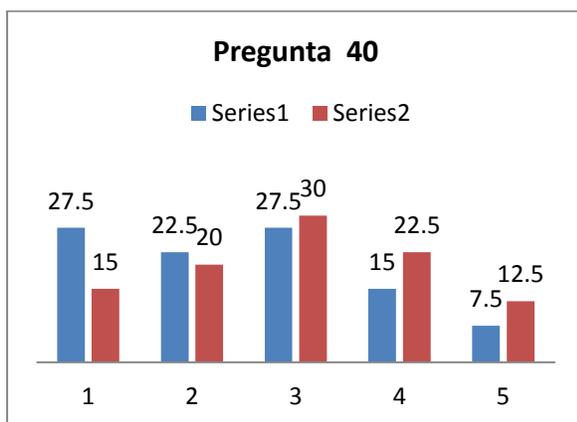
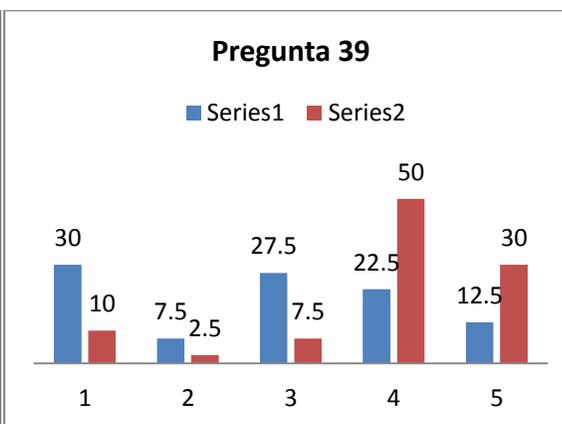
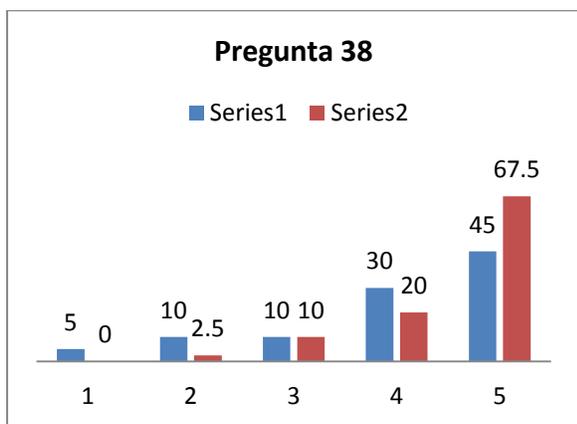
Por último, tenemos las estrategias sociales cuyo fin de los enunciados del 38 al 42 son establecer los tipos de interacciones que realizan los estudiantes para alcanzar el aprendizaje de la lengua. Estas estrategias ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con otros, ya que es por medio de dicha interacción que se genera el

aprendizaje. La base de estas estrategias es el hacer preguntas y cooperar con otros de una forma empática.

Las actividades realizadas fueron:

- Pedir clarificación o verificación
- Pedir ser corregido.
- Cooperar con los pares
- Cooperar con hablantes eficientes del L2.
- Desarrollar comprensión cultural.
- Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los otros

	1. Nunca o casi nunca lo hago	%	2. Rara vez lo hago	%	3. Lo hago la mitad de las veces	%	4. Normalmente lo hago	%	5. Siempre o casi siempre lo hago	%
38	0	0	1	2.5	4	10	8	20	27	67.5
39	4	10	1	2.5	3	7.5	20	50	12	30
40	6	15	8	20	12	30	9	22.5	5	12.5
41	4	10	3	7.5	6	15	17	42.5	10	25
42	0	0	0	0	7	17.5	16	40	17	42.5



En este bloque se encuentran marcadas diferencias que parten del promedio el cual incrementó de 2.9 a 3.9, es decir de nivel medio a alto. Además también denota cambios en porcentaje que rebasan el 1 por ciento. En primer lugar tenemos la pregunta 39 con un incremento de 1.4, en cuanto a la práctica del idioma con otros compañeros; en un segundo plano tenemos el número 41 que corresponde al intento de comprender la cultura de los hablantes de lengua inglesa, con un incremento de 1.2 en referencia al

análisis previo, y por último tenemos el cambio en el interés que expresan los alumnos al ser conscientes de lo que la otra persona piensa y siente respecto a sus propias ideas con un aumento de 1.1. No obstante las preguntas 38 y 40 también tiene un aumento, si bien moderado, que refleja el interés del alumno por una mejora académica.

Ser consciente de los errores que se cometen y de las dificultades que se tienen respecto a la producción oral, ayuda al alumno a trabajar con otros usuarios de la lengua, brindándole la oportunidad de utilizarla para interactuar y cooperar con otras personas. Entender mejor las situaciones donde la lengua se emplea y conocer qué es culturalmente aceptable o inapropiado durante una situación comunicativa a través del conocimiento del contexto cultural de los hablantes crea confianza en el alumno al momento de comunicarse. Por último, ser consciente de las emociones de las personas con las cuales se está interactuando, permitió al alumno comprender lo que comunica y ser capaz de ser un mejor receptor del mensaje.

#### **4.4.2 Frecuencias divididas en segmentos de estrategias**

##### **Estrategias de memoria**

Alto	Utilizo palabras nuevas en las frases u oraciones que construyo, de manera que pueda recordarlas.
Medio	Repaso a menudo los contenidos de las clases. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.
Bajo	No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.

##### **Estrategias cognitivas**

Alto	Utilizo las palabras que conozco de distintas formas. Practico los sonidos del inglés.
------	---

	<p>Empiezo conversaciones en inglés.</p> <p>Procuro no traducir palabra por palabra.</p>
Medio	<p>Repito las palabras nuevas varias veces.</p> <p>Intento encontrar y usar normas o patrones en inglés.</p> <p>Procuro no traducir palabra por palabra.</p> <p>Busco palabras en mi idioma parecidas a las del inglés.</p> <p>Utilizo recursos de apoyo (ej. Bibliográficos) para prepararme antes de hablar en inglés.</p>
Bajo	<p>No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.</p>

### **Estrategias de compensación**

Alto	<p>Si no sé cómo decir una palabra en inglés, le pregunto al interlocutor cómo se dice.</p> <p>Me ayudo de los gestos cuando no me sé una palabra.</p> <p>Reduzco las ideas, omito información difícil y utilizo expresiones simples.</p> <p>Si no recuerdo o no sé una palabra en inglés, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo.</p>
Medio	<p>Cuando no sé cómo decir una palabra en inglés, la digo en español.</p> <p>Evito hablar en inglés cuando siento que no conozco el tema o el vocabulario pertinente.</p> <p>Intento ser yo quien elija el tema de la conversación.</p>
Bajo	<p>Me invento palabras nuevas cuando no conozco las apropiadas en inglés.</p>

## Estrategias metacognitivas

Alto	<p>Presto atención cuando alguien habla en inglés.</p> <p>Cuando hablo en inglés, utilizo mi conocimiento sobre el tema o experiencias personales.</p> <p>Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de inglés.</p> <p>Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar.</p> <p>Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de inglés.</p> <p>Tengo objetivos claros para mejorar mis habilidades en inglés.</p> <p>Identifico el propósito u objetivo de las actividades de expresión oral (<i>speaking</i>).</p> <p>Investigo sobre el tema del que se va hablar en clase</p> <p>Trato de encontrar tantas formas como sea posible para usar el inglés.</p>
Medio	<p>Cuando no estoy seguro de hablar en inglés, prefiero no hablar y solo escuchar a quienes hablan.</p> <p>Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar.</p>
Bajo	<p>No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.</p>

## Estrategias afectivas

Alto	<p>Procuro relajarme cuando estoy tenso al hablar en inglés.</p> <p>Soy positivo y me animo constantemente respecto a mi aprendizaje de inglés.</p> <p>Me arriesgo a hablar en inglés incluso cuando temo cometer errores.</p> <p>Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el inglés.</p> <p>Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien.</p>
------	--

Medio	Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender inglés. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del inglés.
Bajo	No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.

### **Estrategias sociales**

Alto	Pido que me corrijan cuando hablo. Practico el inglés con otros estudiantes. Intento comprender la cultura de los hablantes de lengua inglesa. Cuando expreso mis ideas soy consciente de lo que la otra persona piensa y siente respecto a estas.
Medio	Solicito la ayuda de los hablantes nativos.
Bajo	No se registraron sub-estrategias que clasificaran en este nivel.

### **4.5 Encuesta del uso de las TIC**

Finalmente se hizo una pregunta abierta en la que los alumnos expresaron haber notado la diferencia en las dos etapas de la investigación.

Los resultados mostraron que el hacer explícitos los aspectos propuestos permitió a los alumnos comprender y utilizar los registros de la lengua de forma adecuada según el contexto de situación en el que se encuentran, desarrollando en forma óptima su competencia comunicativa, por lo que se puede decir que, su aprendizaje fue significativo.

A continuación, se transcriben las preguntas formuladas y se presentan los resultados obtenidos, en números absolutos y porcentajes:

### 1. Interacción didáctica:

<b>Pregunta 1:</b> Los materiales y las actividades de las TIC contribuyeron a <b>facilitar</b> mi comprensión de la situación presentada:	Valor absoluto	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	33	82.5 %
De acuerdo	7	17.5 %
Indiferente		
En desacuerdo		
Totalmente en desacuerdo		

Como respuestas de los alumnos representativas pueden citarse:

- (Los materiales y las actividades del internet) “Me ayudaron a comprender las ideas más importantes”.
- “Es una ayuda para ver los temas de una manera simplificada, para tener una base y de ahí profundizar los temas”. – “Me sirvió para ampliar contenidos. El trabajar con videos hizo que las ideas fueran más claras”.
- “Fue muy práctico tener a mano los Power Point, ya que en clase sabía que no tenía que copiar lo proyectado y podía poner más atención a la clase”.
- “Me ordenaba en los temas que veíamos en clase, era una buena síntesis y teniendo todo junto me resultaba más fácil integrar los temas”.
- “La facilidad de tener la información en formato digital es necesaria, ya que da la posibilidad de rápida adquisición de la misma”.

<b>Pregunta 2:</b> Los materiales y las actividades de las TIC contribuyeron a <b>mejorar</b> mi comprensión de la materia:	Valor absoluto	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	38	95%
De acuerdo	2	5%
Indiferente		
En desacuerdo		
Totalmente en desacuerdo		

Las siguientes afirmaciones de los alumnos son representativas:

- (Realizar las actividades) “Me exigió un trabajo de mayor dedicación, pero que me ayudó a comprender más profundamente los temas”.
- “A través del aporte de los compañeros y del profesor, y confrontándolos con los apuntes que tomé en clase. La información dada fue de gran utilidad”.
- “Las notas aclaratorias y los distintos comentarios contribuyeron a la mejor comprensión de los distintos puntos del programa”.
- “Los comentarios corregían o precisaban mis conceptos”.
- “Lo aportado por mis compañeros, con los respectivos comentarios, constituía, a la hora de estudiar, un material muy valioso al que recurría para saber si yo estaba prestando atención a lo realmente importante. Me ayudaba a sintetizar e integrar”.

<b>Pregunta 3: El uso de las TIC fue un elemento que mejoró la calidad de la clase:</b>	Valor absoluto	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	36	90 %
De acuerdo	3	7.5 %
Indiferente	1	2.5%
En desacuerdo		
Totalmente en desacuerdo		

La casi totalidad de los alumnos (97.5%) coincidió en calificar al uso de internet como una herramienta de mejoramiento de la asignatura: el 90% estuvo totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras el 7.5% estuvo de acuerdo. Sólo uno de los encuestados encontró indiferente el aporte del internet para dicho mejoramiento.

Son representativas las siguientes respuestas:

- “Facilita la comprensión de las clases nuevas al estar sintetizadas las previas”.
- “Es un soporte muy valioso para ampliar los conocimientos vistos en clase”.
- “Hizo que buscásemos material para ampliar y que tengamos una visión más crítica de los contenidos”.
- “Permitió un mayor acceso a los temas dados”.
- “Daba la posibilidad de estar actualizado en la información”.
- “Porque no perdía tiempo en clase copiando los Power Point”.
- “El material (...) sirvió para enriquecer y completar lo visto en clase y las lecturas”.

## 5. CONCLUSIONES

La investigación se ha enfocado en evidenciar que el entrenamiento explícito y constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, permite mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos participantes. Los resultados obtenidos en las aplicaciones del pre y el post test así lo demuestran.

La administración del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas, mostró que los estudiantes de segundas lenguas utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas (estrategias meta cognitivas, cognitivas, afectivas y sociales) para poder lidiar con el esfuerzo que esto involucra de forma inconsciente, si bien las estrategias que ellos utilizan son incipientes, un entrenamiento constante en el uso de ellas las fortalece. Es necesario el explicitar y mostrar por medio del modelamiento y ejemplos concretos (listas de actividades proporcionadas a los alumnos) cuáles son las estrategias de las cuales pueden hacer uso y para qué sirven; de esta manera se procede a fomentarlas y fortalecerlas. Si bien la utilización de estrategias es mayoritariamente un proceso mental, la verbalización en el uso de éstas (por medio de la escritura diaria en una bitácora de registro) permite que los alumnos tomen aún más conciencia del beneficio de su uso. Ayuda en gran medida, además, una instrucción explícita y clara que permite que los estudiantes internalicen el uso constante de las estrategias como parte del proceso de aprendizaje.

La posibilidad de poder manejar la ansiedad al momento de hablar en la lengua meta, planificar con cuidado las actividades que se realizarán, monitorear cómo se están realizando y luego evaluar el proceso completo son actividades que luego forman parte del complejo proceso del aprendizaje. El uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes de aprendizaje combinado, va en directo beneficio de la capacidad de aprender más significativamente e internalizar de mejor manera los contenidos tratados. Un ambiente de aprendizaje combinado, demuestra también ser una opción innovadora y efectiva para aprender.

El entrenamiento en relación al uso de estrategias enfocadas a tales ambientes se hace necesario si se quiere que el alumno haga el mejor uso posible de los medios a los cuales se ve expuesto ya que la aplicación destinada al trabajo independiente de los alumnos

puede reforzar y ejercitar la autonomía que estos tienen para revisar a su propio ritmo los contenidos revisados en clases. El potenciar la autonomía del estudiante es un aspecto importante en este tipo de ambientes combinados. Para que un alumno sea considerado como autónomo es necesario que se haga cargo de su propio aprendizaje, que planifique, trace sus propios objetivos y desarrolle habilidades relacionadas con auto-manejo, auto-monitoreo y auto-evaluación; es ser capaz de hacerse cargo del propio aprendizaje.

Las estrategias meta cognitivas juegan un papel importante ya que siendo aquellas estrategias que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento, incentivan en el aprendiz la capacidad de planificar, monitorear, trazarse objetivos y finalmente evaluar el proceso. Esta capacidad de tener control y claridad sobre el aprendizaje que se realizará, permite que el alumno no dependa mayoritariamente de la figura del profesor, quien actúa en estos contextos como un monitor del proceso de aprendizaje, sino que es el propio estudiante el que dirige el curso de su aprendizaje tomando las decisiones significativas relacionadas con manejo y organización de contenidos, ser autónomo es la capacidad de separar y reflexionar de manera crítica; incluye la toma de decisiones y acciones independientes así como el manejar el ritmo del aprendizaje prestando atención a aquellos aspectos que necesitan ser reforzados y, de ser así, cuáles son las estructuras o aspectos específicos del idioma a mejorar por medio de aplicaciones específicas o páginas web que puedan ser de utilidad.

El uso de las estrategias de aprendizaje y consecuentemente la mejora en la capacidad de aprender y poder expresarse más fluidamente en la lengua meta, es un aspecto motivacional importante. Los alumnos participantes del estudio ven aumentado su conocimiento y rendimiento en la lengua meta, gracias al entrenamiento para el uso constante de estrategias de aprendizaje de idiomas lo que incentiva el uso de éstas.

Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis de trabajo ya que demostraron que la utilización de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras para trabajar en ambientes de enseñanza de aprendizaje combinado, ayudan a mejorar el aprendizaje de la lengua meta. Los alumnos fueron entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje en el contexto tecnológico de enseñanza de lenguas, demostrando que el objetivo general propuesto para este estudio fue cumplido.

Para resumir, se puede decir que como resultado del estudio llevado a cabo, los alumnos aprenden de mejor manera en un ambiente de aprendizaje combinado cuando se ha llevado a cabo un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas lo que permite que los estudiantes planifiquen con antelación, se tracen objetivos, monitoreen el proceso mismo de aprendizaje y lo evalúen; que aprendan (basados en la evaluación del aprendizaje) cuales son las estructuras y elementos necesarios del idioma para que puedan comunicarse de manera más efectiva en la lengua meta. Como proyección para investigaciones futuras, sería interesante el estudiar cuán estrechamente están relacionadas los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas, y por lo tanto, hasta qué punto es apropiado el considerarlas a todas ellas como aspectos de un constructo único. De este análisis se puede declarar que:

El grado de dificultad de los estudiantes, al realizar ejercicios con funciones comunicativas, disminuyó con el uso de la computadora en clase y su práctica individual asimétrica. No obstante, se hace necesario continuar trabajando con las funciones comunicativas para favorecer el desarrollo de la comunicación oral en inglés, mediante el empleo de las mismas en situaciones que propicien el dialogo.

En términos generales, tanto las problemáticas como las microhabilidades representan información fundamental para trabajar en el ejercicio y desarrollo de estrategias de aprendizaje, en cuanto éstas se convierten en instrumentos que les permiten a los estudiantes superar las posibles dificultades y/o potenciar sus habilidades de aprendizaje.

## FICHAS DE CONSULTA

### Bibliográficas

Alfonso Tamayo, "Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior", (ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas).

Andacht, F. (1992). *Signos reales del Uruguay Imaginario*. Montevideo: Trilce, pp.148-149.

Arnold, Jane, O. (1991) *Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers O*, English Teaching Forum, Volume XXIX, 1, p. 2-5.

Berlo, David K. *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, 2ª Edición, El Ateneo, Buenos Aires, 1969.

Bygate, Skehan y Swain. (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Longman

Canale, M. Y M. Swain (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing*, en Applied Linguistics 1.

Chong, Blanca. *Usos socioculturales de Internet en los jóvenes*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias de la Comunicación. Universidad de la Habana. 2005.

Cloutier, Jean. (1975) *L'ére D'emerec ou la Communication audio-scrito-visuelle à L' heure des self-media*. Les Press de L' Université de Montréal, Segunda edición.

Cohen, A. D. 2005. "Coming to terms with language learner strategies: What do strategy experts think about the terminology and where would they direct their research?" Paper presented at the 2nd International Conference of the Centre for Research in International Education, AIS St. Helens, Auckland, NZ.

Coseriu, E. (1967b). "Sistema, norma y habla", Teoría del lenguaje y Lingüística general. Madrid: Gredos.

Doughty, C., y Long, M. H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.

Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching*, (New York: Pearson ESL, 2002), 83.

Faerch, C y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, p. 212.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.

Garrido Medina, J. (1994). *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*, Madrid, Síntesis.

Garrison, D. R.; Kanuka, H. 2004. *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. *The Internet and Higher Education* 7 (2): 95-105.

González, Ángel; GISBERT, Mercé; GUILLEM, Antoni; JIMÉNEZ, Bonifacio; LLADÓ, Fátima y RALLO, Robert (1996). *Las nuevas tecnologías en la educación*. En Salinas, Jesús et al. (eds.). *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universitat de les Illes Balears: EDUTEC'95, págs. 409-422.

Greenwood E., (1973). *Metodología de la investigación social*, Paidós, Buenos Aires, pág. 106.

Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press, p. 139.

Hockett, Charles F. (1960): «*The Origin of Speech*», en *Scientific American*, 203, pp. 89-97.

Hymes, D. H. (1971).«*Acerca de la competencia comunicativa*». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Books Ltd, p. 4.

Indicadores de logros curriculares: *Hacia una fundamentación*. Bogotá: MEN, 1998. p.54

James F. Lee y Bill Van Patten, *Making Communicative Language Teaching Happen* (Boston: McGraw Hill, 2(03) 49-53.

Jesús Alirio Bastidas, *Opciones Metodológicas para la Enseñanza de Idiomas*, (Nariño: JABA, 1993), 167.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1998b). *Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer, and long-term use*. In C. Brody and N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223–242). Albany: State University of New York Press.

José Bernardo Carrasco, Juan Basterretche Baignol. *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Ediciones Rialp, 1998.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, Oxford.

- Krashen, S. D. y T. D. Terrel (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. NJ: Alemany Press.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lewandowski, T. *Diccionario de lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 202
- Lilian Zambrano y Edgar Insuasty, *Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva*, Entornos 14 (2001): 32.
- Llorca, Germán. *Comunicación interpersonal y comunicación de masas en internet. emisor y receptor en el entorno virtual. En el ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Universidad de Valencia.
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. *Ágora digital*, (5), 1.
- Martín Serrano, M. (et al.) (1982). *Teoría de la comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*, A. Corazón, Madrid.
- Martin-Barbero, J. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar*, en Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- McGroarty, M. (1993). *Cooperative learning and second language acquisition*. In D. D. Holt (Ed.), *Cooperative learning* (pp. 19–46). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- MEN, 1992 Ministerio de Educación, C.P.E.I.P., *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media*. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Marzo, 1992.
- Nisbet, J. y J. Shucksmith (1991). *Learning Strategies*. Nueva York: Routledge.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna U. 1990.
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Heinle and Heinle publishers.
- Oxford, R.L. 1996. *Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies*. *Applied Language Learning* 7(1 & 2): pp. 25-45.

- Pearson, David y Dole, Janice, 1987: *Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of learning*. Elementary school Journal, 88, 151-65.
- Peirce, Charles Sanders (1978), *Fragmentos de la ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pinilla Gómez, R. (2004). *Las estrategias de comunicación*. En Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Capítulo 2. Madrid: SGEL. 435-446.
- Rafael Flórez (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá: (McGraw Hill), 3.
- Richards, J. C. y Rodgers, TH. S. 1998. *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rod Ellis, *Learning a second Language through interaction*, (Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1999), 4.
- Rubin, Joan. 1975. "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". TESOL Quarterly 9. 45-51.
- Russell, T. (1999), *The challenge of change in teaching and teacher education*, in: J. R. Baird , ed., *Reflecting, Teaching, Learning, Perspectives on educational improvement*, Hawker, Brownlow Education, Cheltenham, Victoria.
- Salimbene, 1983 Salimbene, Suzanne, *O From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching*. O, English Teaching Forum, XXI, 1 (January, 1983): 12-17.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza, 1998
- Schmeck, R.R., ed. 1988. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Sefton-Green, J. (2009). *Operating systems? An analysis of the structural relationship between the ICT industries and education*. (mimeo).
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Swain, M. (2001). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G (1990). *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

William Littlewood (1984), *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Cibergráficas

Cabero, Julio (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Nº 1, <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>.

Disponible en: <http://clearinghouse.k12.ca.us>. Fecha de consulta Abril 9, 2018.

Disponible en: <http://www.teem.org.uk>. Fecha de consulta Abril 9, 2018.