

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN
EDUCACION SUPERIOR CEPIES



INCIDENCIA DE LA TENDENCIA CONECTIVISTA EN EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE NIVEL
BÁSICO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación
Superior

POSTULANTE: Lic. JUAN AMERICO PINEDA VILLALBA
TUTOR: Mg. Sc. MARIO CAÑASTO HUANCA

LA PAZ – BOLIVIA
2016

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

“Incidencia de la tendencia Conectivista en el desarrollo de la
competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de
nivel básico de la Universidad Católica Boliviana”

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior del Postulante:

Lic. Juan Americo Pineda Villalba

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz, 14 de julio de 2016

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

*A Dios y a la Virgen de Copacabana.
Por iluminar mis pasos, por darme salud y haberme
permitido llegar hasta este punto.*

*A los seres que amo por darme la vida, cuidarme,
apoyarme en todo momento, darme sabios consejos,
encaminar mis pasos hacia el bien y darme su amor
incondicional, Angélica Villalba de Pineda, mi madre y
Honorato Pineda Fernández, mi padre.*

*A mis dos bellos tesoros con los que Dios me
bendijo, Anette Samantha y Mishell America quienes son la
inspiración de mis logros y luz de mi vida.*

*A mi esposa y hermanos que me apoyan
continuamente en las vicisitudes de la vida.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente:

A Dios por estar conmigo en cada momento de mi vida cuidándome y dándome salud, fortaleza y sabiduría.

A mis padres quienes me han cuidado, velado por mi bienestar y salud, apoyado e inculcado valores que me permitieron ser una persona equilibrada y solidaria ante las adversidades de los demás.

A mis dos bellas hijas quienes son mi fuente de felicidad y mi principal motivación para nunca rendirme ante los obstáculos que me pone la vida.

A mi tutor, MSc. Mario Cañasto, por su disponibilidad, ofrecer su apoyo incondicional y guiarme en la elaboración del presente trabajo.

A los estudiantes de Inglés de la Universidad Católica Boliviana y a la buena predisposición y apoyo continuo de la MSc. Alejandra Martínez, Directora del Departamento de Educación.

A mis amigos que me aconsejaron y alentaron constantemente en este proceso.

RESUMEN

El presente trabajo tiene la visión de enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como segunda lengua, en los postulados de las nuevas tendencias pedagógicas influenciadas enormemente por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esta inquietud nace a raíz de que la sociedad del conocimiento actual crea un vacío en el momento de elegir un modelo operativo afín a las exigencias de aprendizaje de la era digital, por lo que se hace evidente la necesidad imperiosa de contar con lineamientos metodológicos que integren activa y efectivamente a las tecnologías como parte esencial de los programas educativos de la educación superior. En esta línea, se planteó el objetivo principal de determinar la incidencia que implica el uso de la tendencia conectivista en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, nivel básico, en estudiantes de la Universidad Católica Boliviana, regional La Paz, frente a las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Así, se dio paso al proceso de investigación cuantitativo de tipo cuasi-experimental con dos grupos de estudiantes de la universidad, uno experimental y el otro de control, que poseían el mismo nivel de competencia comunicativa en el idioma en cuestión. El proceso y gestión de aprendizaje del grupo experimental estuvo metódicamente delineado por las bases teórico-prácticas del conectivismo, mediante la modalidad virtual mediada por una Plataforma Social de Aprendizaje 2.0. Por otro lado, el grupo de control, se desarrolló bajo los principios metodológicos tradicionales del modelo comunicativo, en un entorno de modalidad presencial.

Para obtener resultados fehacientes que muestren la incidencia que tuvieron los métodos empleados en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, se aplicaron pruebas de pre-test a inicio del proceso de aprendizaje, y post-test, al final del proceso a ambos grupos. Como resultado del proceso experimental, se pudo evidenciar

que el nivel de incidencia que tuvieron los postulados de la tendencia conectivista en el logro de la competencia comunicativa del grupo experimental fue relativamente superior al de los obtenidos por el grupo de control. Concretamente, los estudiantes del grupo experimental demostraron tener una leve ventaja en el logro de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática inmersas en las habilidades lingüísticas de la lengua: expresión escrita, comprensión auditiva y de lectura. En contraposición, también se evidenció que la expresión oral no se beneficia significativamente de los postulados de la tendencia conectivista como en el caso de los otros niveles de la lengua (expresión escrita, comprensión auditiva y de lectura).

En resumen, estos resultados permitieron concluir que, por un lado, la tendencia conectivista puede ser considerado como un modelo operativo eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual del idioma inglés, nivel básico y, por otro lado, el modelo comunicativo, pese a los cambios sociales del presente siglo, aún mantiene su potencial metodológico en contextos de educación presencial cuando se trata de concretar la competencia comunicativa del inglés básico.

ABSTRACT

The present work envisions delimiting the process of teaching and learning of English language, as a second language, in the postulates of new pedagogic tendencies highly influenced by the vertiginous development of the Information Technologies and Communication (ITC). This restlessness was born due to the fact that nowadays society has created a pedagogical gap when referring to effective methodological guidelines that integrate technologies to virtual educational programs of English language learning at higher education. Thus, the main aim of this work was to determine the incidence of Connectivist tendency in the development of the communicative competence of basic English language, in students of “Universidad Católica Boliviana, regional La Paz”, in contrast to traditional Communicative Approach of language learning.

Therefore, to have trustful results the quantitative theoretical framework with “cuasi-experimental” research type was considered to carry out the work process and, because of the research method, two groups of students were settled; the first, the experimental group and the second, the control one. At the beginning of the process a pretest was taken to both groups and as a result of it, the level of communicative competence of all students were the same; then at the end, a second test was also applied. The results of this posttest showed that the experimental group had achieved a moderate impact over the control one on developing the communicative competence of basic English. Concretely, the students of the experimental group proved to have a lightly advantage in the achievement of the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence in reading, listening and writing; while the competences that involve speaking were almost the same of those of the control group. Consequently, it was set that virtual English learning that follows Connectivism postulates could attain slightly better communicative competence results in contrast to traditional context that includes the Communicative language learning approach.

To conclude, the given outcomes allowed to shape that, on the one hand, Connectivist tendency can be considered as an efficient operating approach in the process of teaching and learning virtual basic English language and, on the other hand, communicative approach continues being an appropriate language learning approach that fits traditional environments.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	4
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.3.1 OBJETIVO GENERAL.....	9
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
1.4 JUSTIFICACIÓN	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	13
2.1 LA TENDENCIA CONECTIVISTA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	13
2.1.1 FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE CONECTIVISTA	16
2.1.2 BASES TEÓRICAS DEL CONECTIVISMO	20
2.1.3 MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONECTIVISTA	27
2.1.4 PROCESO DE APRENDIZAJE COMUNICATIVO	28
2.1.5 ROLES DE LOS ACTORES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	32
2.1.5.1 ROL DEL ESTUDIANTE	32
2.1.5.2 ROL DEL DOCENTE	35
2.1.6 RECURSOS DE APRENDIZAJE CONECTIVISTA	38
2.1.6.1 ACERCA DE LOS RECURSOS DE APRENDIZAJE	38
2.1.6.2 RECURSOS DE APRENDIZAJE WEB 2.0.....	42
2.1.6.3 HERRAMIENTAS WEB 2.0.....	46
2.1.6.4 APRENDIZAJE CONECTIVISTA BASADO EN DISPOSITIVOS MÓVILES	52
2.1.6.5 EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CONECTIVISTA.....	56

2.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	57
2.2.1 EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.....	57
2.2.2 MÉTODO COMUNICATIVO	59
3.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	63
3.3.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	63
3.3.2 CRITERIOS DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	66
3.3.2.1 NIVELES DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS	68
3.3.2.2 NIVELES DE LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS	70
3.3.2.3 COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	71
3.3.3 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	74
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	78
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	78
3.2.1 HIPÓTESIS.....	82
3.2.2 DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	83
3.2.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	84
3.3.4 POBLACIÓN Y MUESTREO	93
3.3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	94
3.3.6 PROCESO INVESTIGATIVO Y RECOPIACIÓN DE DATOS	96
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	120
4.1 RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POST-TEST DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	123
4.1.1 RESULTADOS DE EXPRESIÓN ORAL	124
4.1.2 RESULTADOS DE EXPRESIÓN ESCRITA	128
4.1.3 RESULTADOS DE COMPRESIÓN AUDITIVA.....	132
4.1.4 RESULTADOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA	135

4.1.4 RESULTADO FINAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LAS 4 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	139
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	143
5.1 CONCLUSIÓN DE PROCESO.....	143
5.2 CONCLUSIÓN DE RESULTADOS	146
5.2 RECOMENDACIONES	149
BIBLIOGRAFÍA.....	153
WEBGRAFÍA	161

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un contexto digital-globalizado de constante cambio donde el desenfrenado desarrollo de las tecnologías de los últimos 30 años ha traído consigo cambios profundos no solo en las áreas científico técnicas, sino también inmensas posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión y la prestación de servicios educativos, desde niveles básicos hasta superiores. Estos cambios han facilitado el acceso a la información y/o conocimiento, han modificado conceptos como espacio, tiempo e identidad, han redefinido los roles, han cambiado la forma como las personas nos comunicamos, nos informamos, aprendemos, incluso pensamos; éstos y otros aspectos no han sido aislados y se han reflejado en la Educación. (Samanta at al 2004:4).

En el caso de la enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros, como segunda lengua, también se han ido integrando con mayor énfasis nuevos paradigmas de aprendizaje que incluyen técnicas y estrategias para la inclusión de los medios tecnológicos donde el estudiante ahora puede contar con materiales auténticos, contacto directo con hablantes nativos de un determinado idioma, atención e información personalizada, aprendizaje colaborativo, interacción dinámica con entornos de aprendizaje interactivos, información al alcance las 24 horas del día y los 360 días al año, entre otros.

En tal sentido, aprovechando uno de los paradigmas educativos de la era digital y las ventajas que ofrecen las tecnologías en la educación, el presente trabajo de investigación pretende conocer la incidencia de la tendencia Conectivista en el aprendizaje de la competencia comunicativa del idioma inglés para contar con un modelo operativo directo de aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación que permita fortalecer, impulsar, innovar y mejorar la enseñanza de idiomas.

Con este fin y para comprobar el grado de incidencia de la tendencia Conectivista, se consideró a dos grupos de nivel básico de Inglés de la Universidad Católica Boliviana. Para el primer grupo, de tipo presencial – tradicional, la planificación estuvo enmarcada dentro las directrices del enfoque tradicional comunicativo (en inglés, Communicative Language Teaching Approach), mientras que el segundo, fue de carácter virtual y se desarrolló con una planificación enteramente Conectivista. Así mismo, para fines de la presente investigación, el segundo fue el grupo experimental y el primero, el grupo de control.

Por otro lado, para el proceso de investigación, se utilizó la metodología cuantitativa con el tipo de investigación cuasi experimental con diseño de pre-prueba-post-prueba y grupo de control, el cual fue desarrollado en cinco capítulos.

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema donde se realiza en primera instancia una síntesis de temas afines al presente trabajo en el acápite de antecedentes del problema; asimismo se hace la introducción al problema de investigación mediante la descripción, los elementos y la formulación del problema. El capítulo también exhibe los objetivos que se pretenden alcanzar al término del proyecto, para posteriormente culminar con la exposición de la justificación.

En segundo capítulo se desarrolla el marco teórico para delimitar teóricamente los conceptos planteados con un conjunto de conocimientos acerca de la tendencia conectivista y sus implicaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje de idiomas en línea. Con el fin de contrastar los postulados de esta tendencia también se concibe una breve descripción histórica-funcional de los métodos tradicionales de enseñanza del idioma inglés, priorizando los fundamentos del modelo comunicativo en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa se refiere. Finalmente, para establecer bases científicas sobre criterios de medición de la competencia comunicativa del idioma, los niveles de dominio de la lengua y las actividades que permiten el logro de los mismos; se explica detalladamente las directrices emanadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Seguidamente, en el capítulo tres, se hace una descripción teórica-operativa del proceso de investigación mediante el diseño de investigación, la definición y operacionalización de las variables; el tipo de muestra y las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos. El capítulo finaliza con una explicación detallada de las ocho fases empleadas en del procedimiento investigativo y recopilación de datos.

Posteriormente, el cuarto capítulo expone el análisis e interpretación de datos con el propósito de publicar los resultados de investigación obtenidos por medio de las evaluaciones pre-test y post-test aplicados al grupo experimental y de control, para luego comprobar la incidencia de las metodologías empleadas con respecto al nivel de la competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes de nivel 1 de inglés.

Finalmente, el quinto capítulo ofrece las conclusiones de los aspectos más destacados que se encontraron en el proceso de investigación con el fin de comprobar o refutar la hipótesis planteada. También, se publican las contribuciones a la disciplina de estudio y se expresan las recomendaciones más relevantes que permitirán perfeccionar futuros estudios que aborden la problemática planteada.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

A lo largo de muchos años, desde la aparición de los ordenadores, las redes de computadoras y luego el Internet con sus aplicaciones de largo alcance, diversas fueron las propuestas que contribuyeron enormemente al aprendizaje de las lenguas a nivel mundial. Específicamente, en el caso de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, se plantearon modelos basados en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que fusionaban metodologías tradicionales con algunos recursos tecnológicos, seguidos de ciertas estrategias y lineamientos de interacción, con un solo fin, el de mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa de este idioma.

Al respecto, muchos investigadores a nivel internacional han planteado propuestas que involucran a las tecnologías como herramientas innovadoras y motivadoras que potencian la adquisición de la lengua inglesa. Por ejemplo, en Norteamérica, P. (2000) desarrolló la Adquisición de Vocabulario Asistido por Computadoras, cuyas siglas en Inglés son CAVOCA (Computer Assisted Vocabulary Acquisition). Este modelo (CAVOCA) planteó una serie de estrategias y pautas innovadoras para utilizar aplicaciones informáticas que apoyen el proceso de adquisición de vocabulario del idioma inglés. Por otro lado, Al-Jarf (2004) hizo un estudio minucioso sobre los efectos de lecciones basadas en la Web y concluyó que estas lecciones serían más efectivas combinándolas con las clases de aula tradicionales.

En el caso de Centroamérica, la Dra. Rebeca y el Dr. Carranza hicieron una investigación exhaustiva sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación para desarrollar competencias comunicativas de docentes del idioma inglés. Este trabajo se basó en un estudio de caso, donde el docente empleaba las TIC en modalidades de tipo colaborativo y autónomo en la enseñanza del idioma y como resultado se identificaron varias ventajas, especialmente el apoyo al desarrollo de la expresión escrita, al incorporar elementos tecnológicos en el desarrollo de las competencias comunicativas del idioma.

En Latinoamérica, Cabrera (2008), Guido (2005) y Choque (2009), proponen herramientas tecnológicas para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje en diferentes áreas de estudio, enfatizando el gran potencial que estos recursos ofrecen en este tipo de entorno de trabajo. En Sao Pablo Brasil, Pérez (2010) también propone un interesante trabajo experimental que en cierta forma tiene puntos afines al presente trabajo. El trabajo plantea un modelo de enseñanza aprendizaje basado en el uso de las TIC, proponiendo para ello, un entorno virtual elaborado con el software libre “Moodle”, con el fin de desarrollar las competencias comunicativas del idioma inglés. Sin embargo, los resultados obtenidos, según indica el propio investigador, no fueron favorables, resaltando que uno de los factores más negativos fue la falta de compromiso y dedicación de los docentes de la institución educativa.

Finalmente, en Bolivia, Gutiérrez, J. (2013) contribuye de manera significativa en el campo de la lingüística aplicada con su estudio de la incidencia del método combinado (B-learning) en el dominio lingüístico del idioma inglés. Pone de manifiesto los beneficios que proporciona el uso de recursos y estrategias tecnológicas en combinación con métodos tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, en contraposición a los métodos denominados tradicionales que no incluyen a las nuevas tendencias pedagógicas de la sociedad del conocimiento digitalizado.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el mundo globalizado en el que vivimos, el interés por aprender efectivamente el idioma inglés como segunda lengua se ha incrementado significativamente en distintas universidades tanto nacionales como internacionales. Paralelamente, también se ha generalizado la preocupación por encontrar metodologías de enseñanza-aprendizaje del idioma afines a los nuevos retos que plantea la sociedad del conocimiento del presente siglo, debido a que en la actualidad los procesos de aprendizaje deben adaptarse constantemente a las competencias y necesidades de los estudiantes denominados “nativos digitales”, quienes según Kerchove (1999) poseen tres características:

- a) **Prefieren la interactividad** que es la relación entre las personas y el entorno digital definido por el hardware y software que los conecta a los dos.
- b) **Están acostumbrados a la hipertextualidad** que es el acceso interactivo a cualquier cosa desde cualquier parte, con una nueva condición de almacenamiento y entrega de contenidos.
- c) **Habitados a la conectividad** que es la tendencia a juntar entidades separadas mediante un vínculo o una relación, supone la ampliación del espectro de acción de la comunicación, en tanto abre nuevas y mejores posibilidades, más allá de la bidireccionalidad del tiempo real.

A raíz de estas nuevas exigencias, muchas universidades que ofrecen cursos de inglés han visto por conveniente la adecuación de sus planes curriculares con miras a coadyuvar el logro de la competencia comunicativa del idioma desde niveles básicos hasta avanzados, para así satisfacer las necesidades y demandas de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, al parecer, aún no se han encontrado metodologías de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que permitan no solo contribuir el logro de la competencia comunicativa del idioma, sino que incorpore activamente a los contextos tecnológicos de aprendizaje afines a los estudiantes nativos digitales.

Una de estas casas superiores de estudio es la Universidad Católica Boliviana, regional La Paz, que actualmente mediante su Departamento de Educación ofrece cursos de inglés desde el nivel 1 (básico) hasta el 4 (intermedio superior). Su plan curricular está orientado a que sus estudiantes de los diferentes niveles logren la competencia comunicativa (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática) en las destrezas lingüísticas del idioma (hablar, escuchar, leer y escribir), para ello, su planificación está fundamentada en los pilares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para que, primero, los estudiantes alcancen un nivel de competencia y dominio de la lengua óptimos y, segundo, el aprendizaje, enseñanza y evaluación de idioma inglés asuma los estándares internacionales que permitan, primero, facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional y, segundo, aplicar satisfactoriamente a exámenes de inglés internacionales como el TOEFL (en inglés, Test Of English as a Foreign Language).

Debido a este tipo de planificación, los docentes de los diferentes niveles de inglés de la universidad emplean metodologías de aprendizaje diversas, principalmente los métodos comunicativo y ecléctico, denominados tradicionales y en casos aislados, se hace el intento de utilizar el método combinado (b-learning), denominado moderno por emplearse en modalidades de estudio semipresenciales e integrar a las tecnologías en el proceso de aprendizaje. Cual fuese el método empleado, se pone mayor énfasis en el logro de la competencia comunicativa principalmente en los cursos de Inglés inicial realizando ajustes y/o modificaciones periódicas en los métodos, técnicas, estrategias y recursos utilizados por el docente y su entorno, debido a que estos niveles representan los cimientos de aprendizaje, mismos que deben estar sólidamente contruidos para cursar los siguientes niveles sin dificultades y así lograr la tan ansiada competencia comunicativa.

Pase al esfuerzo por parte de los docentes de los cursos básicos, se pudo evidenciar que la incidencia de estas metodologías activas en el logro de la competencia comunicativa no es significativa. Es decir, que muchos de los estuantes que culminan el nivel de inglés 1 (básico) aún no logran tener la fluidez requerida. Por experiencia personal en este proceso, se puede manifestar que esta problemática surge por la falta de un método de enseñanza aprendizaje que:

- Principalmente se ajuste a los horarios de los estudiantes que paralelamente siguen una carrera profesional en la misma universidad.
- Integre activamente en el proceso de aprendizaje a los estudiantes que tienen cruce de materias en los horarios de inglés.
- Se ajuste a las necesidades, características y estilos de aprendizaje de los estudiantes nativos digitales.
- Integre eficientemente recursos y estrategias de aprendizaje afines al contexto de la era digital.
- Priorice los entornos informales de aprendizaje para que los estudiantes puedan practicar inglés en cualquier lugar, a cualquier hora y por distintos medios móviles.
- Involucre técnicas que desarrollen y mantengan conexiones entre diferentes áreas, ideas y conceptos que son imprescindibles en el aprendizaje de una segunda lengua.

- Apoye al desarrollo coherente de las competencias comunicativas del estudiante.
- Permita evaluar el nivel de la competencia comunicativa mediante el uso de rúbricas
- Se ajuste a las nuevas tendencias de aprendizaje y sus modelos educativos.
- Permita compartir, colaborar, discutir y reflexionar entre pares.
- Se ajuste a la infraestructura y presupuesto de la universidad.

Consiguientemente, por la problemática planteada, surge la necesidad de proponer alternativas metodológicas afines a los requerimientos educativos de la era digital y a la concreción satisfactoria de la competencia comunicativa, definiendo así, la intención fundamental del presente estudio: conocer la incidencia de los postulados metodológicos de la tendencia conectivista en el desarrollo de la competencia comunicativa en las destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) de los estudiantes de Inglés 1, nivel básico.

Por consiguiente, será menester realizar un análisis exhaustivo del grado de incidencia que tendrá esta nueva tendencia en los participantes del proceso, para ver la factibilidad o no del mismo como base de futuras prácticas docentes en la enseñanza del idioma inglés.

A partir de este planteamiento, se formula la siguiente pregunta de investigación que se pretende responder una vez culminado el presente trabajo:

¿Cuál es la incidencia de la tendencia Conectivista en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma Inglés en estudiantes de nivel básico de la Universidad Católica Boliviana?

1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia que tiene la aplicación de la tendencia Conectivista en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de nivel básico de la Universidad Católica Boliviana, para definir un modelo operativo afín a las exigencias del estudiante nativo digital e integrador de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Describir las particularidades de la tendencia Conectivista aplicado a la enseñanza del idioma inglés en contraste a modelos no contemporáneos para incursionarlo en contextos de la educación superior.
- ✓ Puntualizar estrategias metodológicas de formación basado en el Conectivismo para integrar efectivamente las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de la era digital al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés básico.
- ✓ Determinar los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la competencia comunicativa de los grupos experimentales y para determinar el grado de incidencia del Conectivismo en el proceso de aprendizaje del idioma.
- ✓ Establecer los indicadores de nivel de la competencia comunicativa para evaluar objetivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Hoy en día vivimos en una sociedad de la información y la comunicación que demandan cambios radicales en todo ámbito social. Ahora la sociedad que crece y se desarrolla alrededor de la información, aporta un florecimiento general de la actividad intelectual humana, en lugar de un aumento del consumo material (Masuda,1984). En este sentido el fuerte impacto de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en la educación traen consigo nuevas formas de enseñar y aprender, de cambio de una educación tradicional a una moderna donde los aprendizajes informales de la cultura digital toman fuerza y cuyo centro del proceso es el estudiante. Según Echeverría

(2001:57), el advenimiento del este mundo virtual tiene importantes incidencias en la educación ya que esta exige nuevas destrezas, posibilita nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje y demanda un nuevo sistema educativo.

Por consiguiente, el presente trabajo teóricamente coadyuvará en esta etapa de transición de una educación superior tradicional a otra no tradicional más flexible, donde como manifiesta Salinas (2002:7), se debe "...experimentar un cambio de cierta importancia en el conjunto del sistema educativo de la sociedad actual: Desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales a otros entornos, demanda generalizada para que los estudiantes reciban la competencias necesarias para el aprendizaje continuo, comercialización del conocimiento que genera simultáneamente oportunidades para nuevos mercados y competencias nuevas en el sector, etc... El ámbito de aprendizaje varía de forma vertiginosa. Las instituciones tradicionales de educación, que ofrecen cursos de modalidad presencial, semipresencial y/o a virtuales, tienen que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación. Pasan de ser el centro de la estrella de comunicación educativa a constituir simples nodos de un entramado de redes entre las que el alumno-usuario se mueve en unas coordenadas más flexibles denominadas ciberespacio. Por otra parte, los cambios en estas coordenadas espacio-temporales traen consigo la aparición de nuevas organizaciones de enseñanza que se constituyen como consorcios o redes de instituciones y cuyos sistemas de enseñanza se caracterizan por el modularidad y la interconexión".

Por otro lado, también permitirá que los docentes de inglés de las instituciones de educación superior estén a la vanguardia en el uso de nuevas tendencias metodológicas y que asuman un cambio de conducta y actitud, ajustándose a la sociedad del conocimiento, a una sociedad de la información y la tecnología que prioriza el aprendizaje colaborativo, interactivo, reflexivo, creativo, innovador e informal, proponiendo para ello nuevos espacios, recursos y actividades de aprendizaje que a su vez generan nuevos cambios de actitud por parte de los estudiantes nativos digitales. Esto supondrá, como indican Mendoza, Milachay y Martínez, (2004); mencionado en Marquina (2007:9) una obligatoria reorientación de la praxis docente, específicamente en los cuatro elementos

interrelacionados que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) diseño de contenidos temáticos, b) actividades, c) estrategias y d) evaluación, que debe estar acompañada de una adecuada y constante capacitación del profesorado de la educación superior en el uso educativo de las TIC que comprenda los aspectos técnicos, metodológicos y actitudinales necesarios para lograr lo que denomina Barrera (2000) “el profesor virtual”, el cual además de saber utilizar las TIC dentro y fuera del aula de clases, también debe haber vivido la experiencia de ser un alumno virtual, confrontando y superando las dificultades que comúnmente se presentan en esta modalidad.

Así mismo, la práctica evaluativa se beneficiará debido a que los docentes de inglés contarán con un marco de referencia de criterios de evaluación respecto a la consecución del objetivo de aprendizaje del nivel básico, traducido en descriptores intermedios: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática, inmersos en las destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura) que hacen posible el logro de la competencia comunicativa. La incorporación de estos criterios permitirá innovar el proceso de aprendizaje, promoviendo expectativas cualitativas de aprendizaje para medir y documentar no solo el progreso y estándares de desempeño de los estudiantes, también para probar la efectividad de determinados métodos de aprendizaje utilizados.

Socialmente, la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso contextualizado, sistémico, continuo y reflexivo, orientado a la transformación de la práctica pedagógica Cabrera (2008:16). En consecuencia, la propuesta del trabajo también supondrá un punto de partida para futuras innovaciones pedagógicas en instancias de la Universidad Católica Boliviana, regional La Paz y claro está, su aplicación permitirá asumir actitudes didáctico-prácticas más activas e integradoras por parte de las instancias que intervienen en la educación a este nivel, ya que el uso de las tecnologías de la era digital, por su dinamismo sincrónico y diacrónico, supone sobreponer actitudes prácticas más que simples interpretaciones teóricas que favorezcan a los estudiantes nativos digitales.

Finalmente, es importante resaltar que el trabajo también promoverá la alfabetización digital. Es decir se pretende dar respuestas a aquellos docentes formados por los años 60, inmigrantes digitales¹, con bases metodológicas teórico-prácticas tradicionales, que enseñan en plena era digital donde el uso de las tecnologías ya no es sólo recreación sino una necesidad socio-educativa y además la enseñanza está centrada en el aprendizaje, donde los estudiantes tienen el papel más activo en la construcción de su propio conocimiento, ejerciendo el docente en este escenario una labor más próxima a ellos (Alba, 2005:13). Por lo tanto, específicamente los docentes de inglés, deberán asumir nuevos perfiles en la educación virtual, pasando a ser guías, facilitadores, tutores y mediadores de las tecnologías y de los conocimientos que apoyen al estudiante a ser el protagonista de su propio aprendizaje en entornos tecnológicos sofisticados.

¹ Según Mark Prensky acuñador del término los “Inmigrantes Digitales” son el resto de las personas nacidas antes que los “Nativos Digitales”, es decir antes de los años 90.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 LA TENDENCIA CONECTIVISTA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

“El Conectivismo como teoría presenta un modelo de aprendizaje que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es una actividad individual. Ahora se trata de reconocer el hecho de que los modos de aprender y su función se alteran cuando se utilizan nuevas herramientas. Siemens es crítico con los educadores por su lentitud para reconocer tanto el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje como los cambios del entorno en el que tiene lugar el aprendizaje. El Conectivismo es el fundamento teórico de las habilidades de aprendizaje y la tarea necesaria para que los estudiantes prosperen en la era digital” (Siemens, 2006) ...ya que...“La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente”. (Barbero 2002)

El avance vertiginoso de las tecnologías en el mundo globalizado trajo consigo la denominada sociedad de la información del conocimiento y con ello se han constituido diferentes formas de abordar el aprendizaje en estamentos universitarios. Esta realidad conlleva a la necesidad de contar con propuestas pedagógicas contemporáneas que incluyan estrategias y/o técnicas para el uso efectivo de estos recursos tecnológicos en la gestión educativa que, a su vez, coadyuve a la integración de los estudiantes a la sociedad del conocimiento. "Necesitamos un nuevo paradigma educativo porque seguimos resolviendo problemas cada más complejos con el modelo pedagógico del pasado"

(Marqués P. :2000). Para construir la sociedad del conocimiento, esta educación debe mínimamente integrar, según Morín (2001):

- a) Una educación que cure la ceguera del conocimiento: la primera e ineludible tarea de la educación será enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento.
- b) Una educación que garantice el conocimiento pertinente: Ante el aluvión incontenible de información que puede ser transformada en conocimiento y ante la ingente maraña de información en el que nos movemos, discernir lo trivial de lo relevante se convierte en una competencia básica para la institución educativa.
- c) Enseñar la condición humana: Conocer el ser humano situado en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado. Así quiénes somos es una cuestión inseparable de donde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos.
- d) Enseñar la identidad terrenal: Urge priorizar en la educación el desarrollo intelectual, efectivo, y moral de las personas y no el desarrollo económico.
- e) Enfrentar las incertidumbres: Desde finales del siglo XX se ha destruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y se ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo ese principio de incertidumbre.
- f) Enseñar la comprensión: La educación del futuro deberá asumir un compromiso con una democracia plena de significado. La apertura empática hacia los demás individuos y la tolerancia hacia ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana, deberían formar parte de la educación del siglo XXI.
- g) La ética del género humano: La enseñanza y aprendizaje de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo actual y lo sea también para una educación del futuro.

Paralelamente, la sociedad del conocimiento² también requiere propuestas pedagógicas que integren a la educación abierta a distancia como parte del sistema regular de la educación superior, debido a que ésta define un proceso de enseñanza-aprendizaje que, de acuerdo a Rubio, M. (2013:31-36), favorece: la Igualdad de oportunidades (superación de barreras geográficas, económicas, limitaciones físicas y síquicas, etc...), participación activa del estudiante (rol activo, participación en el entorno virtual, responsabilidad de su aprendizaje), la personalización (respeto de la dignidad, confianza en el alumno, orientación, atención tutorial), la libertad y autorregulación del aprendizaje (decisión del alumno sobre su tiempo, lugar, ritmo y método de estudio), la creatividad (en el uso de distintos métodos y técnicas de aprendizaje, en la elaboración de trabajos y ensayos), la investigación (manejo de bibliografía básica y complementaria, búsqueda de nuevas fuentes, búsqueda de la verdad y del fundamento último en cada disciplina o área, y la colaboración, sociabilidad (aprendizaje colaborativo, actitud solidaria, diálogo).

En respuesta a esta necesidad pedagógica de la educación del Siglo XXI surge la tendencia de aprendizaje Conectivista de George Siemens (2004) que proporciona una nueva visión de aprender y enseñar en la era digital mediante el uso de la tecnología 2.0 como instrumento cognitivo de sobreabundancia, diversidad y calidad que integra a los estudiantes en diferentes entornos culturales y sociales donde prima el aprendizaje social-colaborativo, crítico-reflexivo y autónomo.

² 'Sociedad del Conocimiento' hace referencia a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las Tecnologías de Información y Comunicación, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento). Lubián (2011)

2.1.1 FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE CONECTIVISTA

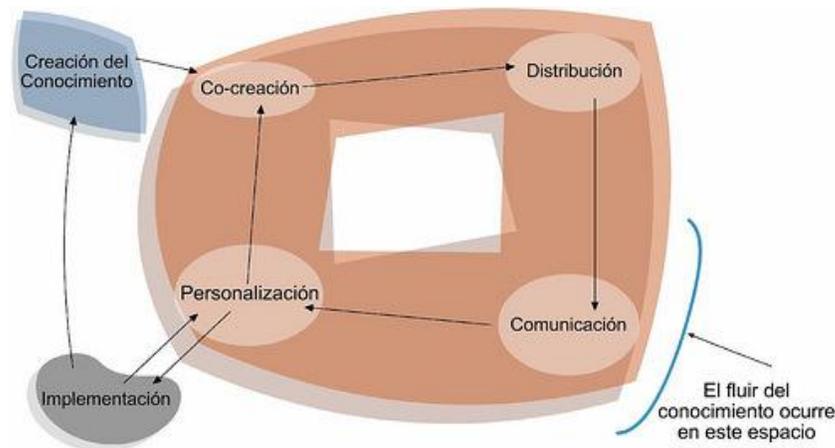
“Las conexiones que como seres humanos somos capaces de establecer en una comunidad interconectada por las redes sociales que agrupa a los centros educativos, la familia, los medios de comunicación, los sistemas productivos y los grupos de amigos, entre otros. A su vez, estas conexiones se realizan mediante diferentes sistemas y herramientas que satisfagan las necesidades de cada persona y que perciban por su facilidad de uso. Para ello, el aprendiz desarrolla un marco (framework) a través de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLN) dentro de un ecosistema institucional más amplio donde este entorno se interconecta con otros entornos (PLN) por medio de intra-estructuras (iframework)” (Siemens 2006:13)

En diciembre del 2004, George Siemens publica la teoría de aprendizaje conectivista como respuesta al impacto de la era digital, enfatizando que una teoría debe tener conexión con la realidad educativa mediante un nuevo modelo que contemple a las tecnologías como los recursos de su propio modelo de aprendizaje. Esta teoría de aprendizaje debe contemplar los nuevos comportamientos sociales (Siemens 2004:3). Como dijo (Ausubel 1976: 475) “Los aprendizajes se dan en un contexto social”, el Conectivismo pretende llenar ese vacío de relacionar una teoría de aprendizaje con su entorno; una sociedad de la información donde las tecnologías inciden significativamente en cada uno de los ambientes educativos porque estas amplían los espacios de aprendizaje para asegurarse que todos tengan las mismas oportunidades de aprender. Para ello el aprendizaje puede residir fuera de nosotros y está enfocado en conectar nodos o conjunto de información especializada cuyas conexiones nos permiten aprender entre áreas, ideas, conceptos, actividades sociales e información interdisciplinaria Siemens (2004). A la vez,

“El Conectivismo se enfoca en el aprendizaje en ambientes informacionales rápidamente cambiantes. En muchas áreas, lo que sabemos hoy será obsoleto en unos pocos años.” Siemens (2004).

En cuanto a la adquisición del conocimiento, para el conectivismo éste no es estático, sino es un ciclo que se fundamenta en la creación del mismo mediante diferentes fases como la co-creación, la distribución, la comunicación de ideas clave, la personalización y la implementación, Siemens (2006:6). Así, la co-creación es la posibilidad de construir en conocimiento sobre o con el trabajo de otros, abre las puertas a la innovación y al rápido desarrollo de ideas y conceptos, la distribución es el análisis, evaluación y filtrado de elementos a través de redes; la comunicación de ideas claves permite el discernimiento de la información necesaria y/o clave, la personalización integra el conocimiento en el acervo personal, a partir de la interiorización, el diálogo o la reflexión y la implementación es la última etapa del ciclo que se produce cuando la acción tiene lugar y se recibe feedback sobre la etapa de personalización. La siguiente figura muestra los procesos que intervienen e influyen en la creación del conocimiento:

Figura No. 2



Fuente: Siemens (2006:7)

Por consiguiente, el conocimiento llega a través de una red de comunicación de juicios y prejuicios, opiniones, intervenciones, autocorrecciones, sugerencias, estimaciones, presunciones y exageraciones. La llegada de este conocimiento no es organizada y estática

en jerarquías, sino nuestro reto reside en tratar el conocimiento a partir de sus características, no en base a nuestros puntos de vista previos, sino nuestros intereses particulares y de grupo. Tenemos que aprender a danzar (relacionarnos e interactuar) al son del conocimiento, para comprender qué es, Siemens (2006:20), considerando que el dominio del conocimiento es de diferentes tipos, según manifiesta el mismo autor (2006:9):

- Saber **SOBRE**... nuevos eventos, lo básico de un campo de conocimiento, conceptos fundamentales de una disciplina.
- Saber **HACER**... manejar un coche, resolver un problema matemático, codificar un programa, conducir una investigación, administración un proyecto.
- Saber **SER**... expresar el conocimiento con humanidad (mezclándolo con coherencia y la vida diaria), ser doctor o psicólogo (saber estar, ser profesional), tener una ética, ser compasivo, empatizar, sentir.
- Saber **DONDE**... encontrar información cuando se necesita, en la web, en bibliotecas, bases de datos, organizaciones y, poco a poco, saber a quién acudir en busca de ayuda.
- Saber **TRANSFORMAR**... afinar, ajustar, recombinar, alinearse con la realidad, innovar, llegar a niveles más profundos no evidentes, pensar. El porqué del conocimiento reside en este dominio.

El conectivismo también fundamenta el aprendizaje en la formación de redes, añadir nuevos nodos y crear nuevos patrones neuronales. Según Siemens (2003:29) "El aprendizaje es el proceso de formación de redes. Los nodos son entidades externas que podemos utilizar para formar una red. Los nodos pueden ser personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, libros, revistas, bases de datos, o cualquier otra fuente de información. El acto de aprender es un acto de creación de una red externa de nodos, donde conectamos y damos forma a fuentes de información y de conocimiento. Asimismo, el aprendizaje que ocurre en nuestras mentes es una red interna (neurálgica). Las redes de aprendizaje pueden ser percibidas entonces como estructuras que creamos con el fin de mantenernos al día y continuamente adquirir, experimentar, crear y conectar nuevos

conocimientos (externos). Y las redes de aprendizaje pueden ser percibidas como estructuras que existen en nuestras mentes (internas) en la conexión y creación de pautas de entendimiento".

Este aprendizaje conectivista también se basa en el valor de los eventos actuales sean estos positivos y negativos, formales o informales más las actitudes y acciones de los individuos como núcleo de la sociedad. Al respecto Vaill ya contemplaba este fenómeno indicando que “el aprendizaje debe construir una forma de ser, un conjunto permanente de actitudes y acciones que los individuos y grupos emplean para tratar de mantenerse al corriente de eventos sorprendidos, novedosos, caóticos, inevitables, recurrentes... ” (1996:42).

En resumen, Siemens (2004) fundamenta el conocimiento y el aprendizaje en 10 principios básicos:

1. Es una teoría que se acopla muy bien con nuestra realidad actual en la cual los estudiantes son considerados nativos digitales que están bombardeados a diario con una gran variedad de herramientas que surgen continuamente.
2. Permite compartir, colaborar, discutir y reflexionar con otros mediante la interactividad.
3. Se vale de muchísimas herramientas para facilitar el flujo y actualización de la información y el aprovechamiento de los conocimientos de otros que a su vez aprenden también de otros.
4. No es necesario "saber todo" sino lo que se necesita, a través de los diferentes nodos se puede acceder al conocimiento requerido.
5. Por ser el conocimiento tan amplio, se requiere el trabajo colaborativo de la experiencia de cada uno para cualquier proyecto. Esta es la nueva forma de trabajar del siglo XXI.
6. Las herramientas están a la disposición, para seleccionar la que se considere más adecuada y garantizar con ello el aprendizaje significativo.

7. El aprendizaje deja ser individualista, pasa a ser cooperativo y colaborativo, en el primero es el docente el que diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener y en el segundo es lo contrario, los alumnos diseñan como se llevará a cabo la estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercutirán en su aprendizaje.
8. Propicia espacios en los cuales se da el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos.
9. Propicia el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo (autonomía y apertura)
10. Propicia la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo (diversidad de opiniones)

2.1.2 BASES TEÓRICAS DEL CONECTIVISMO

“En su corazón, el conectivismo es la tesis de que el conocimiento está distribuido a lo largo de una red de conexiones, y por lo tanto el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y atravesar esas redes”, *Stephen Downes* (2009). Dicho de otro modo, el lugar de producción de la educación es la red que permite los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida a través de conexiones y accesos a redes en donde hay múltiples capas de información y conocimiento, *Polsani* (2003)

El Conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos de Cambel, la auto-programación de Rocha, la teoría de redes de Lozares (1996), la teoría de la complejidad de Morín y la ecología del aprendizaje.

Por un lado, la Teoría del Caos de Cambel (1993) se atribuye a la necesidad de contar con directrices que permitan analizar sistemas de alto nivel de complejidad como la comprensión de la naturaleza y la matemática dinámica. Esta teoría no es solamente un nuevo cristal para comprender la turbulencia dentro de la naturaleza, las caprichosas formas que exhibe y los patrones de conducta a los que obedece. Más allá de esto, aparece también como una herramienta valiosa para entender el comportamiento de la conducta humana y social, los fenómenos económicos, así como la evolución de la tecnología y de la actividad industrial, Cornejo A. (2004:15). Por su parte, Cambell (1984:194) enfatiza que: “Es importante recordar que el caos ocurre en sistemas que son sensibles a las condiciones iniciales; hasta un sistema mayor puede ser caótico si en algún lugar un estímulo pequeño perturba al sistema” e incluye los siguientes postulados para su mejor comprensión:

- La co-evolución de los seres humanos y su entorno. “Habitamos un mundo que co-evoluciona según nuestra interacción con el mismo”.
- El desequilibrio y la retroalimentación positiva, indicando que todo sistema tiene un equilibrio que puede ser alterado por un mínimo cambio o ajuste del mismo.
- La perturbación como cualquier cambio del entorno de un sistema que causa desequilibrio del mismo.
- La transformación donde el desequilibrio hace que un sistema se transforme hacia una reorganización con un alto grado de complejidad.
- Los fractales o modelos matemáticos y los cambios extraños influyen a la transformación de un sistema.
- La auto-organización es adaptativa y evolutiva.
- La dinámica de los sistemas complejos son redes de relaciones casuales que influyen la conducta de un sistema en todos sus niveles.

Estos postulados explican cómo las partes de un sistema tienden a desintegrarse debido a la conexión existente de todos con todos para desembocar en nuevos aprendizajes que muchas veces transforman un sistema. En otras palabras, esta teoría enfatiza la habilidad que tiene el estudiante por encontrar la información requerida para luego generar

aprendizaje como resultado de la transformación del conocimiento por medio de la reorganización, adaptación y reconocimiento de cada una de las partes que forman un todo. Para ello, la construcción del significado y la formación de conexiones entre comunidades especializadas son actividades importantes. Siemens (2004). En esta dinámica, “La auto-organización en un nivel personal es un micro proceso para la construcción del conocimiento... donde prima la capacidad de establecer conexiones de diferentes medios de información y por lo tanto, crear patrones de información útiles” Siemens (2004:3). Esta concepción permite que el individuo cree su propia organización de la información para obtener un proceso de aprendizaje significativo en base a sistemas de aprendizaje personales y/o comunitarios que “sean informativamente abiertos, esto es, para que sean capaces de clasificar su propia interacción con un ambiente, deben ser capaces de cambiar su estructura...” (Rocha, 1998:3)

Asimismo, (Rocha, 1998:5) indica que la auto-organización es también interpretada como la evolución del orden desde una base desordenada. Esta aseveración permite priorizar a la auto-organización como un elemento clave en el proceso de aprendizaje conectivista, considerando que el usuario crea y organiza su conocimiento a partir de la conexión de diversas y variadas fuentes de información existentes en la red. Los movimientos aleatorios crean cambios caóticos internos que luego, en base a discriminación y clasificación (auto-organización), se suscita el aprendizaje (Rocha, 1998:12)

Por otro lado, la teoría conectivista también considera los postulados de la Teoría de Redes la cual pertenece a los campos de las matemáticas y la informática. Esta teoría se fundamenta principalmente en las bases de las redes sociales³ y la agrupación de las redes convencionales; todos ellos interconectados como nodos⁴. Estos nodos, a su vez, compiten por conexiones, porque los enlaces representan supervivencia en un mundo

³ Freeman, 1992:12 : "colección más o menos precisa de conceptos y procedimientos analíticos y metodológicos que facilita la recogida de datos y el estudio sistemático de pautas (de relaciones sociales entre la gente)".

² Barabási (2002:106): Un nodo es cualquier elemento que puede ser conectado a otro nodo y por otro lado, una conexión es cualquier tipo de vínculo entre nodos. Los nodos compiten siempre por conexiones, porque los enlaces representan supervivencia en un mundo interconectado.

interconectado (Barabási, 2002:106) Concretamente, esta teoría se define como un conjunto y/o grupo de individuos, organizaciones, comunidades, sociedades, etc. que están vinculados unos a otros a través de una o un conjunto de relaciones sociales denominados nodos que promueven un aprendizaje social-colaborativo. Lozares (1996:106). Además, los modelos de la teoría de redes también “contemplan las estructuras de las relaciones como entornos que o bien proporcionan oportunidades o bien restringen la acción individual. De igual modo, los modelos de las redes identifican la estructura social, económica, política etc. como pautas constantes de las relaciones entre actores” (Lozares, 1996:109).

Un cuarto elemento que enriquece los postulados del modelo conectivista es la teoría de la complejidad que permite comprender la dinámica compleja de la realidad e interpretar los diversos fenómenos de la naturaleza para el desarrollo de un tipo de pensamiento y/o aprendizaje.

Para Morín (1990:146) “la complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. Se ha hablado también de monstruos, y yo creo, efectivamente, que lo real es monstruoso. Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación”. El hecho de pensar en un mundo complejo es acercarnos a un aparente contexto para descubrir lo que hay en ella: eventos, avances científicos, nuevas vivencias, costumbres, etc. que siempre han estado ahí; pero aún no han sido percibidos por la observación y el pensamiento.

Este principio alienta al individuo a hacer una auto-organización, adaptación y construcción de la realidad compleja para generar su propio conocimiento a partir de conexiones. Para Morín (1999:26) la organización de los conocimientos implica operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión). El proceso es circular: pasa de la

separación a la unión, de la unión a la separación y, más allá, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis.

Finalmente, el conectivismo también se nutre del movimiento de las ecologías del aprendizaje que son parte de los movimientos transformadores del mundo globalizado y la sociedad del conocimiento. Para tener claro la semántica conceptual de esta corriente, en principio es necesario comprender el concepto de ecología para poder asociarlo al aprendizaje. Así, Molles (2006) define ecología como “la ciencia que estudia las relaciones entre los seres vivos, el ambiente que les rodea, sus características, y cómo estas propiedades son afectadas por su interacción; en otras palabras, la ecología fomenta y apoya la creación de las comunidades”. Como resultado de estas relaciones interpersonales de las sociedades de saberes compartidos se promueve el aprendizaje.

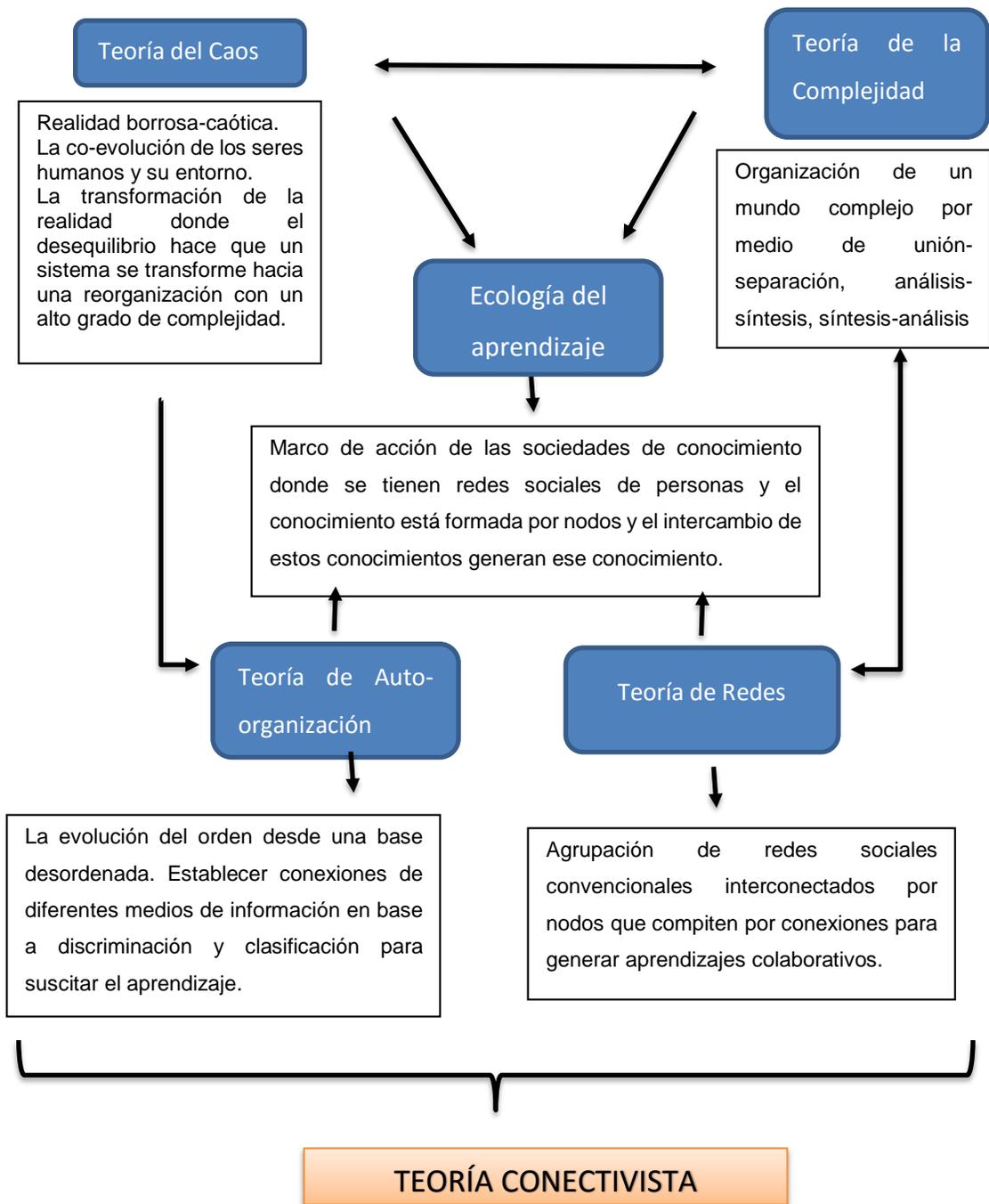
En consecuencia, “La ecología de aprendizaje se constituye en el marco de acción de las sociedades de conocimiento, dado que el conocimiento es más que el contenido estático de un texto, si se tiene en cuenta que al ser apropiado por un individuo adquiere aspectos que lo hace dinámico y generan evolución tras nuevas aplicaciones. Lo verdaderamente relevante en todo esto es que la información en los participantes de una sociedad de conocimiento sea flexible y conceda crear según sus necesidades basado en el dialogo reticular, con consistencia en el tiempo para que los proyectos, nuevas ideas y desarrollo de conceptos no se desvanezcan lentamente mitigando la expansión misma del conocimiento. También es pertinente la confianza en el contacto social para fomentar sentido de seguridad y bienestar como aspectos fundamentales en una comunidad; por otra parte, la sencillez en la comunicación hace que las grandes ideas no sean causa de su complejidad, sino de la simplicidad que permite un trabajo participativo con aportes realizados desde diferentes contextos; finalmente se debe tener un alto grado de tolerancia para la experimentación y el fracaso como resultado de un proceso de aprendizaje” (Siemens 2004). Esta conceptualización permite deducir que la ecología del aprendizaje fomenta la adquisición del conocimiento de manera crítica, reflexiva y sobretodo, sencilla debido a la interacción con las Tecnologías de Información y Comunicación de la sociedad del conocimiento.

Con el propósito de involucrarse con los principios relevantes de la ecología del aprendizaje, Malhotra (2002) los resumen de la siguiente manera:

- a) La ecología del conocimiento se centra principalmente en las redes sociales de las personas, en contraste con el énfasis excesivamente tecnológico de los sistemas tradicionales de gestión de conocimiento en computadoras y redes de tecnología de la información.
- b) La ecología del conocimiento centrado en las personas no sólo implica la comprensión de los intercambios de conocimientos y de las relaciones basadas en dichos intercambios. Implica también la comprensión de cómo este conocimiento influye en la acción o potencial para la acción basada en dichos intercambios.
- c) Así como la ecología natural prospera sobre la base de la diversidad de especies, la ecología del conocimiento se nutre de la diversidad de conocimientos. Tal diversidad se basa en la competencia cooperativa: colaborar con nodos de conocimiento diferentes, así como competir con alguien en función de sus características diferenciadoras.
- d) En un entorno de ecología del conocimiento afectado por el cambio repentino y generalizado, el modo de supervivencia es la adaptación (o, más exactamente, la anticipación a la sorpresa) en lugar de la optimización.
- e) La ecología del conocimiento está formada por nodos de conocimientos y el intercambio de conocimientos y de los flujos de ese conocimiento. En la ecología del conocimiento, la base para la cooperación y la supervivencia es la diferenciación y la similitud entre los nodos de conocimiento. Los nodos de conocimientos altamente diferenciados pueden colaborar para llevar a cabo acciones específicas y pueden disolverse después.

Con el fin de ilustrar las bases teóricas que fundamentan la tendencia conectivista como una teoría de aprendizaje para la era digital, se muestra un resumen en la figura No. 4.

Figura No. 4 Bases teóricas del conectivismo



Fuente: Elaboración propia

2.1.3 MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONECTIVISTA

El Conectivismo como teoría presenta un modelo de aprendizaje que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es una actividad individual. Ahora se trata de reconocer el hecho de que los modos de aprender y su función se alteran cuando se utilizan nuevas herramientas, Siemens (2006)

El proceso de enseñanza aprendizaje Conectivista readapta el Modelo ⁵ Comunicativo de Shannon y Weaver (1949) y otras de Lasswell (1948) para los actores principales de la educación de la era digital, los estudiantes, el profesorado y los recursos colaborativos de entornos virtuales.

El modelo comunicativo tiene un origen técnico-matemático aplicado en las teorías de la comunicación, ahora integradas a escenarios colaborativos-virtuales altamente sofisticados por las herramientas Web 2.0. Es así que para Kaplun (1998) comunicar tiene dos distinciones: “comunicar es el acto de informar, de transmitir, de emitir y comunicarse es el diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad”

Por otro lado, cuando hablamos de comunicación con el uso de tecnologías digitales (ordenador, móviles, PDA, Tablet, etc.) estamos hablando de comunicación mediada, donde intervienen tanto la combinación de esos medios como las personas. Osuna (2011:5). Esta comunicación mediada da paso al conocimiento mismo que llega a través de una red de prejuicios, opiniones, invenciones, autocorrecciones, presunciones y exageraciones; es decir a través de los densos y firmemente asentados medios de la experiencia que no son en absoluto ni uniformes ni transparentes debido a los múltiples

⁵ Un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. Joyce y Weil (1985, 11)

dominios físicos, cognitivos, emocionales y espirituales, Siemens (2006:8). Por consiguiente, este tipo de comunicación permite mediar la práctica pedagógica a través de las TIC donde se promueven actividades de aprendizaje virtuales desarrolladas colaborativamente que, según Del Moral y Villalustre, 2007, se desarrollan en base a cinco pilares:

- Coleccionar: almacenar datos, organizar recursos, filtrar información, crear contactos.
- Reflexionar: pensar críticamente, elegir, revisar información, crear itinerarios.
- Conectar: formar de manera espontánea grupos de trabajo, integrarse en comunidades de práctica, compartir objetivos, valores y actitudes, enlazar información.
- Publicar: compartir experiencias, publicar en variedad de formatos multimedia,

En síntesis, la tendencia Conectivista retoma este modelo debido a que la comunicación, mediante el diálogo y la interacción en una dimensión social, promueve las transacciones cognitivas entre distintos participantes mediados por las tecnologías, favoreciendo así a los cinco pilares de Del Moral y Villalustre que generan las actividades aprendizaje. A este proceso, Cabero (2006) llama “Pedagogía de la Interactividad”.

2.1.4 PROCESO DE APRENDIZAJE COMUNICATIVO

El aprendizaje comunicativo es el “conjunto de procedimientos por medio de los cuales un mecanismo (...) afecta a otro mecanismo” Weaver (1981: 20)

El proceso de aprendizaje en la comunicación de información es entendido como producto de generación y transmisión de datos ya codificados o representados de forma simbólica utilizando, sobre todo, el lenguaje. En este proceso de asociación y conexión el conocimiento es todo aquello susceptible de saberse o creerse acerca de un mundo real o ficticio. Desde el punto de vista neurocientífico, para que haya conocimiento, basta con

que se activen las neuronas y desarrollen las relaciones sinápticas que generan a su vez posibles relaciones semánticas. Esta actividad no es lineal, porque pueden establecerse muchas relaciones al mismo tiempo en diferentes zonas del encéfalo que pueden variar en función del contexto y la percepción individual y social del agente (Kandel, 1997:345-349).

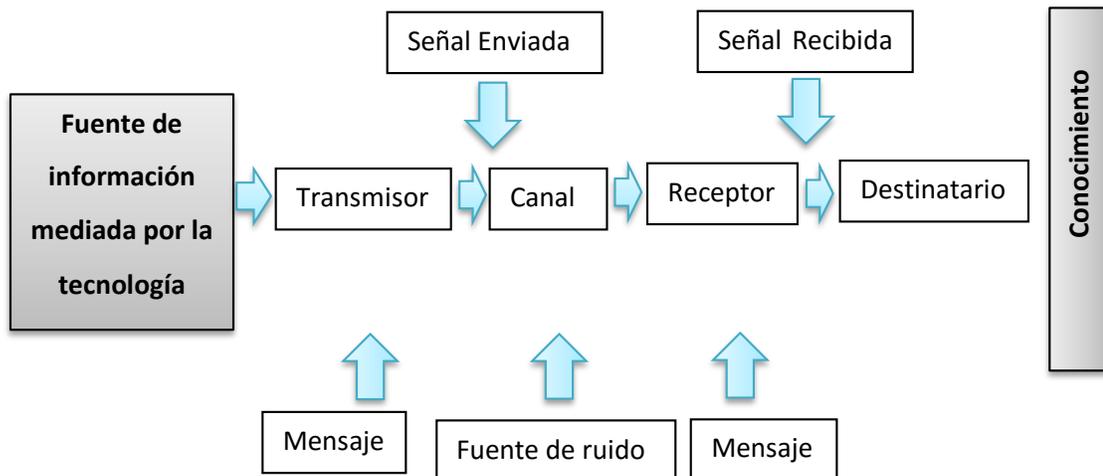
El modelo de Shannon y Weaver se basa en un sistema de comunicación general sencillo y flexible en función de la cibernética compuesto por cinco elementos, Shannon y Weaver (1963):

- a) Fuentes. 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 radio, televisión u otra tecnología.
- 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 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 conducirlo 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, el televisor u otra tecnología.
- 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 persona-audiencia de radio, de TV o usuario de internet.

f) El ruido. Es un perturbador, que parásita 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; en el plano visual puede ser una mancha sobre la pantalla, un cabello en el objetivo del proyector, sitios con información no clasificada y/o virus, una falla de registro gráfico, etc. También se debe considerar, muy especialmente, el ruido no técnico. Esto es, aquel que proviene del contexto psicosocial. Todos los elementos precedentes son considerados como ruidos que pueden, entonces, provenir del canal, del emisor, del receptor, del mensaje, etcétera.

Esquemáticamente, estos cinco elementos se resumen como sigue:

Figura No. 5 Modelo de Comunicación de Shannon y Weaver



Fuente: Shannon y Weaver (1981)

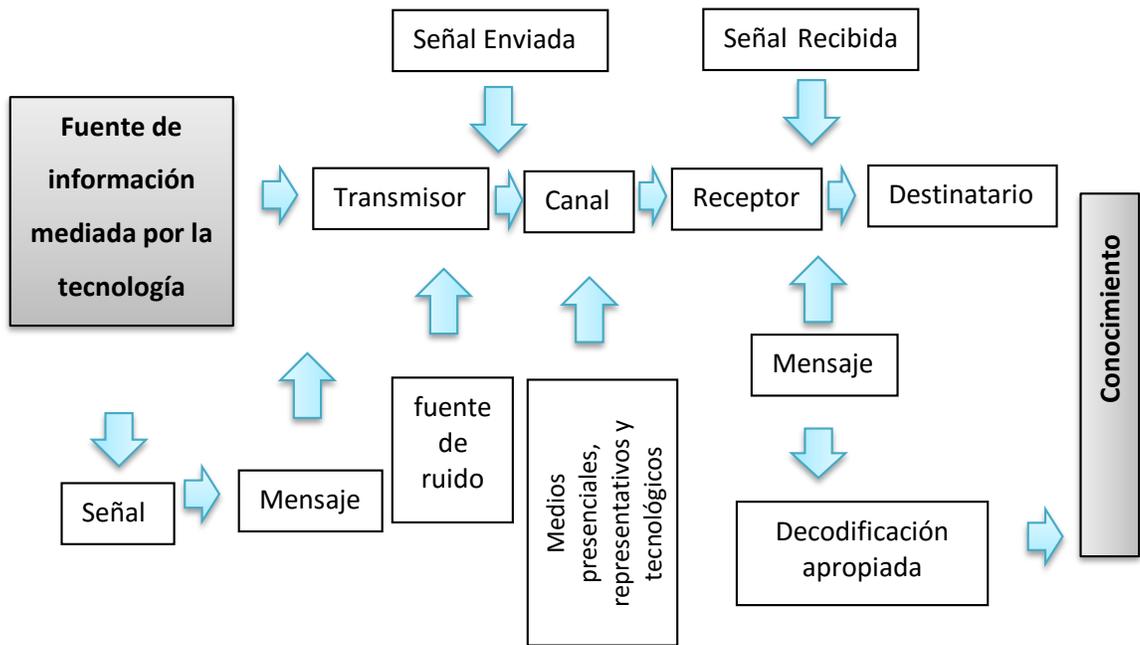
El modelo entiende por información como una medida de perceptibilidad de la señal, es decir, del número de opciones abiertas al emisor (...) a su vez la señal es una forma física de un mensaje, ondas de sonido en el aire, ondas de luz, impulsos eléctricos, contactos, etc. Fishe (1985:5). Así mismo, para la transmisión de esta información a través del canal necesita de medios que son capaces de convertir las señales en mensajes Fishe (1985:5). El mismo autor (1985:10) divide los medios en tres categorías:

1. Medios presenciales, como la voz, el cuerpo, los medios naturales que exigen de la presencia del comunicador.
2. Medios representativos, como los libros, pinturas, fotografías, escritura, arquitectura, decoración, etc.
3. Medios tecnológicos, como el teléfono, la radio, el televisor, el internet que muchas veces también son transmisores de las categorías 1 y 2.

Finalmente, para que se suscite el verdadero conocimiento, la señal debe ser decodificada en el transmisor de forma adecuada para que el mensaje codificado por el emisor sea el mismo que es recibido por el destino Weaver (1972:36).

Con el fin de tener una idea clara del modelo comunicativo, a continuación se esquematiza el proceso de transmisión del conocimiento:

Figura No. 6 Esquema de Transmisión del Conocimiento del Modelo Comunicativo.



Fuente: elaboración propia en base a Shannon y Weaver (1981) y Fische (1985)

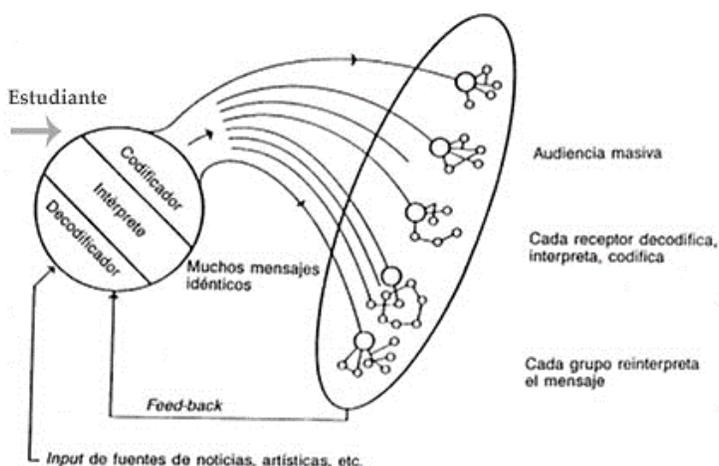
2.1.5 ROLES DE LOS ACTORES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

2.1.5.1 ROL DEL ESTUDIANTE

“El Aprendizaje emergente implica un mayor énfasis en el conocimiento y reflexión del aprendiz. El estudiante adquiere y crea (o como mínimo, interioriza) conocimiento. Este dominio es eficaz para el aprendizaje profundo, y puede fomentar la innovación y un nivel más alto de conocimiento. El modelo es difícil de aplicar a gran escala, ya que exige competencia y pensamiento crítico en cada aprendiz, así como una alta familiaridad con la materia”. Siemens (2006:34)

Desde la perspectiva de la teoría de comunicación el rol del estudiante es el de ser “decodificador, intérprete y codificador” del conocimiento (...) la influencia del líder de opinión y del grupo, sobre sus miembros, es muy importante. El grupo actúa como: a) canal de información, B) fuente de presión para adaptarse al modo de pensar y actuar del grupo, c) base de apoyo social al individuo, por lo que la influencia interpersonal es uno de los fenómenos claves para estudiar Schramm (1954:19). Gráficamente se resume:

Figura No. 5 Rol del estudiante comunicativo



Fuente: Schramm (1954)

En el gráfico se puede observar como en este modelo el estudiante se convierte en codificador, intérprete y decodificador de muchos mensajes (información) que interactúa con una audiencia masiva mediante redes de información. La audiencia (compañeros de clase, docente, comunidad educativa, redes sociales) se convierte en receptor y emisor que también codifica, interpreta y codifica el mensaje para establecer un diálogo con el estudiante por medio de la retroalimentación mutua.

A esta concepción del estudiante comunicativo se suma las características propias del estudiante de la era digital. Para Cabero (2006), el estudiante que forma parte de los nuevos entornos de aprendizaje debe dominar una serie de destrezas: conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, dominar la sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema, y saber comunicar la información encontrada a otros. Esta aseveración se complementa con las afirmaciones de Meyer(2002), quien indica que los estudiantes en red deben poseer una serie de características distintivas, como son la motivación, la independencia, la predisposición al trabajo cooperativo-colaborativo y la autosuficiencia como estudiante, como variables que influyen en el aprendizaje obtenido.

Para Siemens (2005), el estudiante de la era digital se encuentra continuamente ante nuevas informaciones y conocimientos, actualiza de forma dinámica y reescribe su red de aprendizaje y sus creencias, él:

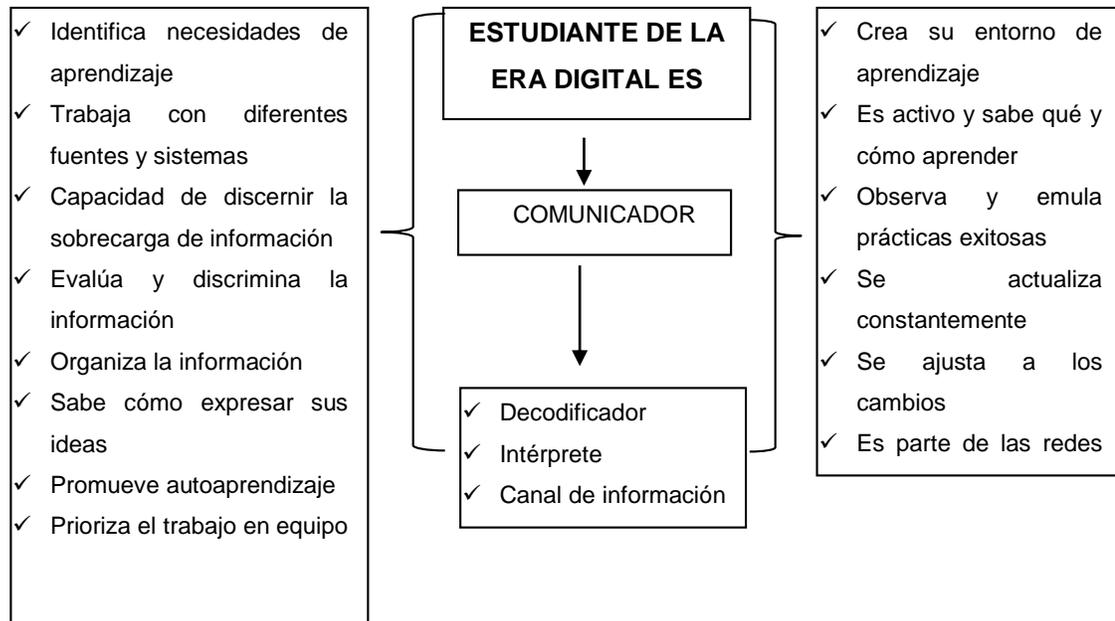
- Forma parte de un ambiente auténtico (el suyo)
- Observa y emula prácticas exitosas, creando un banco de lecciones aprendidas.
- Debe desempeñar un papel muy activo, puesto que es él el que tiene que valorar sus necesidades de aprendizaje y tomar sus propias decisiones sobre qué aprender y cómo.
- Tiene que ser capaz de actualizar constantemente sus conocimientos para lo que necesita ser consciente de los continuos cambios que se producen a su alrededor.

- Evalúa y valora la información para asegurar su veracidad.
- Construye su red personal de aprendizaje
- Crea y/o forma parte de redes de aprendizaje.

Las características planteadas sugieren un estudiante comunicativo, activo, creativo, autónomo y suficientemente capaz de evaluar, discriminar y crear su propio entorno de aprendizaje colaborativo que promoverá y despertará su espíritu autodidacta.

A continuación, la figura 6 resume las características propias que describen el rol del estudiante de la era digital.

Figura No. 6 Rol del Estudiante de la Era Digital



Fuente: Elaboración propia

2.1.5.2 ROL DEL DOCENTE

“Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas” (Herrera et al., 2006).

Los nuevos contextos de aprendizaje demandan que los docentes asuman un nuevo rol en la educación, por ejemplo para García A. (2009) el papel primordial del docente en la educación virtual debe ser un guía, facilitador y mediador de conocimientos que coadyuve al estudiante a ser el protagonista de su propio aprendizaje. Por otro lado, Herrera T. (2008) considera que el docente debe asumir el rol de tutor (...) la acción tutorial es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de tal forma que el alumnado aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser (p.98).

Por su parte la tendencia conectivista, Siemens (2006: 53), indica que el docente debe hacer posible que el conocimiento sea como el río no como un depósito de información, debido a que éste puede seguir siendo revisando, conectando y modificado indefinidamente. Para ello el docente:

- Estimula a los estudiantes para que tomen las riendas de su propio aprendizaje y hagan nuevas conexiones con otros que fortalecerán su proceso de aprendizaje.
- Incentiva en los estudiantes la investigación e inmersión en las redes de conocimiento.
- Les enseña a evaluar y validar información para asegurar su credibilidad.

- Les enseña a diferenciar entre buena y mala información, a vetar un recurso y a convertir una búsqueda web en un éxito.
- Les ayuda a organizar todos esos caudales de información.
- Les enseña a construir sus propias redes y aprovechar las oportunidades de aprendizaje.
- Les guía cuando se quedan atascados.
- Les enseña a comunicarse de manera adecuado y pedir ayuda respetuosamente a expertos.
- Les capacita para que una vez terminado el curso, mantengan sus redes de aprendizaje y las usen para navegar su futuro y resolver de manera creativa los problemas del mundo

Es evidente que el docente deja de ser el eje de la educación para dar paso a un contexto que prioriza al estudiante quien es promotor de su propio aprendizaje. Para Enriquez (2012:98) el docente actual crea y recurre a técnicas, métodos, estrategias útiles para el auto aprendizaje, atiende y resuelve las dificultades e inquietudes de los estudiantes, mediante tutoría semipresencial, es ingenioso para crear un ambiente motivador, de investigación y creatividad y potencia el aprendizaje colaborativo, fomentando la comunicación e interacción entre sus miembros y la realización de trabajos en grupo.

Por consiguiente, el docente de la era digital se convierte en facilitador, tutor y mediador que coadyuva el aprendizaje de sus estudiantes mediante la innovación y la creatividad, asumiendo el siguiente perfil profesional:

Tabla No. 1 Perfil del docente a de la era digital

<p>FACILITADOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce el contenido de la asignatura que administra a distancia. Es un experto en los contenidos del curso que administra. ✓ Resuelve problemas didácticos relacionados con la enseñanza y aprendizaje a distancia. ✓ Adapta los contenidos de cursos convencionales de manera que puedan ser aprendidos a distancia. ✓ Adapta las estrategias de enseñanza al modo de entrega de la instrucción en la modalidad a distancia. ✓ Planifica el desarrollo de experiencias de aprendizaje que involucren activamente a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje independiente. ✓ Diseña y desarrolla materiales específicos para la asignatura que administra a distancia. ✓ Entiende la naturaleza y filosofía de la educación a distancia
<p>TUTOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las características de los estudiantes que aprenden separados físicamente del docente. ✓ Guía y orienta el proceso autónomo e independiente de aprendizaje de sus estudiantes. ✓ Ayuda a resolver las dificultades del material didáctico. ✓ Facilita y mantiene la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de realimentación y contacto individual. ✓ Propone a los alumnos técnicas diversas de trabajo intelectual que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades. ✓ Guía la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje, proponiendo estrategias posibles para el logro de los objetivos
<p>MEDIADOR DE TECNOLOGIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecciona y usa programas informáticos con propósitos educativos. ✓ Domina, aplica y selecciona recursos tecnológicos básicos y conoce la plataforma tecnológica de la institución para potenciar experiencias de aprendizaje a distancia. ✓ Ayuda a prevenir las dificultades de los estudiantes con el acceso a la tecnología puesta en marcha para la entrega de instrucción. ✓ Fomenta el uso de los medios de comunicación asincrónicos y sincrónicos para la interacción didáctica del curso. ✓ Ayuda a superar los estados de ansiedad o angustia de los participantes que se puedan generar por el uso de recursos tecnológicos.

Fuente: Perdomo M. 2007

2.1.6 RECURSOS DE APRENDIZAJE CONECTIVISTA

Vivimos en un mundo conformado por la diversidad – texto, vídeo, audio, juegos y simulaciones, representan ideas, conceptos y emociones. El poder del texto no llega a proyectar su sombra tan ampliamente como antes. Los creadores de conocimiento hacen bien en pensar más allá del texto. La pasividad del texto es perturbada por los medios. Siemens (2006:83)

2.1.6.1 ACERCA DE LOS RECURSOS DE APRENDIZAJE

El diccionario de la Real Academia Española (2010) define recurso como medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende. Por otro lado, Moya (2010:1) indica que se entiende por recurso pedagógico como aquellos medios que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) materiales, medios didácticos, soportes físicos y/o digitales que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula.

En cuanto a las funciones que cumplen los recursos didácticos, Blanco (2012:11) reconoce cinco, como sigue:

- a) Función motivadora: deben ser capaces de captar la atención de los alumnos mediante un poder de atracción caracterizado por las formas, colores, tacto, acciones, sensaciones, etc.
- b) Función estructuradora: ya que es necesario que se constituyan como medios entre la realidad y los conocimientos, hasta el punto de cumplir funciones de organización de los aprendizajes y de alternativa a la misma realidad.
- c) Función estrictamente didáctica: es necesario e imprescindible que exista una congruencia entre los recursos materiales que se pueden utilizar y los objetivos y contenidos objeto de enseñanza.

- d) Función facilitadora de los aprendizajes: muchos aprendizajes no serían posibles sin la existencia de ciertos recursos y materiales, constituyendo, algunos de ellos, un elemento imprescindible y facilitador de los aprendizajes. Función de soporte al profesor: referida a la necesidad que el docente tiene de utilizar recursos que le faciliten la tarea docente en aquellos aspectos de programación, enseñanza, evaluación, registro de datos, control, etc.

Para diferenciar los tipos de recursos didácticos, Mendez (2000) los agrupa de una manera tradicional en cinco:

- ✓ Ayudas visuales proyectables: pizarra, rotafolio, murales.
- ✓ Ayudas pictóricas: retratos, carteles, recortes, fotografías, gráficos, textos.
Tridimensionales: modelos, especímenes, maqueta, diorama.
- ✓ Ayudas proyectables fijas y en movimiento: las fijas son las transparencias, diapositivas, filminas. Las ayudas proyectables en movimiento son el cine, la TV, imágenes por ordenador.
- ✓ Ayudas auditivas: voz, grabaciones, sonidos diversos.
- ✓ Realidad: fenómenos naturales, espacios, objetos, animales, otros.

Con el advenimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y posterior inclusión en la educación, la UNESCO (2010), mediante una guía básica incluye a las tecnologías en lo que viene a denominar Recursos Educativos Abiertos (REA). “REA se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia” (...) “Los Materiales de Cursos Abiertos son definidos por el Consorcio OCW (OpenCourseWare Consortium) como la publicación digital libre y gratuita de materiales de nivel universitario de alta calidad enmarcados en el marco legal Creative Commons” (Pg,5)

Por su parte, Creative Commons (2016) es una organización sin fines de lucro que norma el uso de la creatividad y conocimiento que se efectúa por medio de herramientas libres. Para tal efecto proporciona una serie de licencias para que las personas puedan realizar una serie de innovaciones con estas herramientas. Su misión es la de “desarrollar, apoyar y administrar la infraestructura legal y técnica que maximice la creatividad digital, el compartir y la innovación”.

Uno de los modelos más desarrollados de licenciamiento alternativo es el que confeccionó en el 2001 Larry Lessig, de la Universidad de Stanford, denominado Creative Commons (CC). El modelo CC proporciona licencias abiertas para materiales digitales de fácil utilización y así evita las restricciones automáticas del derecho de autor. La popularidad de las licencias CC ha crecido progresivamente desde su lanzamiento en el 2002 y en el año 2006 se estimó que 45 millones de páginas web se encontraban bajo una licencia CC Liang (2004, p. 78)

Con el fin de facilitar la búsqueda de licencias para recursos de forma específica, la licencia CC se expresa en tres versiones: a) Resumen (Commons Deed): es una versión en lenguaje simplificado de la licencia, con los íconos relevantes; b) Texto Legal (Legal Code): el texto legal detallado que asegura que la licencia sea reconocida por los tribunales; y c) Código Digital (Digital Code): una traducción que puede ser leída por una máquina y que permite que motores de búsqueda identifiquen la obra de acuerdo con sus condiciones de uso Liang, (2004).

La UNESCO (2015:57) resume las licencias de Creative Commons (CC) representadas por imágenes iconográficas, siglas y descripción: Ver tabla No. 2

Tabla No. 2 Licencias Principales de Creative Commons

TIPO DE LICENCIA	ÍCONO	DESCRIPCIÓN
Reconocimiento (cc by)		Esta licencia permite que terceros distribuyan, recombinen, retoquen y desarrollen la obra, incluso para fines comerciales, siempre y cuando reconozcan la autoría de la creación original. Esta es la más amplia de todas las licencias ofrecidas, en lo que se refiere a lo que los demás pueden hacer con las obras bajo una licencia de Reconocimiento.
Reconocimiento – Compartir igual (cc by-sa)		Esta licencia permite que terceros recombinen, retoquen y desarrollen la obra, incluso para fines comerciales, siempre y cuando reconozcan la autoría y licencien sus creaciones nuevas bajo condiciones idénticas. Esta licencia suele compararse a las que se aplican al software de código abierto. Todas las obras nuevas basadas en la obra licenciada quedan bajo la misma licencia, por lo que también se permite el uso comercial de las obras derivadas.
Reconocimiento – No Comercial (cc by-nc)		Esta licencia permite que terceros recombinen, retoquen y desarrollen la obra para fines no comerciales, y aunque las obras nuevas también deban reconocer la autoría de la obra original y no puedan ser comercializadas, no hay obligación de licenciar las obras derivadas bajo las mismas condiciones.
Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (cc by-nc-sa)		Esta licencia permite que terceros recombinen, retoquen y desarrollen la obra para fines no comerciales, siempre y cuando reconozcan la autoría y licencien sus creaciones nuevas bajo condiciones idénticas. Además de permitirse la descarga y redistribución de la obra tal como bajo la licencia <i>by-nc-nd</i> , también se permite la traducción, la recombinación y la producción de nuevas historias basadas en la obra original. Todas las obras nuevas basadas en la obra original quedarán bajo la misma licencia, por lo que las obras derivadas también serán de naturaleza no comercial.
Reconocimiento – No Comercial – Sin Obras Derivadas (cc by nc-sn)		Esta licencia es la más limitada entre las seis licencias principales, pues sólo permite la redistribución. Suele ser denominada la licencia de “publicidad gratuita”, porque permite la descarga de la obra y que se comparta con terceros, siempre y cuando se mencione el autor y se incluya un enlace que lleve a él, pero no se puede alterarla en lo más mínimo ni utilizarla para fines comerciales.

Fuente: sitio web <http://creativecommons.org/about/licenses>

En cuanto a las condiciones, ver el Cuadro No. 3

Cuadro No. 3 Cuadro Descriptivo de Condiciones

	Reconocimiento (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría.
	No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.
	Sin obras derivadas (No Derivate Works): La autorización para explotar la obra no incluye la transformación para crear una obra derivada.
	Compartir Igual (Share alike): La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

Fuente: sitio web <http://creativecommons.org/about/licenses>

2.1.6.2 RECURSOS DE APRENDIZAJE WEB 2.0

Los recursos de aprendizaje conectivista están enmarcados en el grupo de Recursos Educativos Abiertos (REA). Estos recursos son denominados Web 2.0. El término Web 2.0 fue acuñado por el irlandés Tim O'Reilly en 2004 para referirse a una segunda etapa de evolución de la “Wold Wide Web”, más conocida como Internet. Es decir, que la Web 2.0 se asocia a las nuevas aplicaciones dinámicas del Internet que principalmente permiten la colaboración en línea. Según este mismo autor O'Reilly (2005:1), las ventajas que proporcionan estas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje, se resumen en siete principios fundamentales:

- a) La web como una plataforma
- b) Agrupa la inteligencia colectiva
- c) La información al alcance
- d) Apertura al software libre
- e) Potencializa los modelos de programación en entornos amigables
- f) Apertura a los programas sociales
- g) Prioriza el aprendizaje colectivo.

Por otra parte, Villalba (2008) se refiere a la Web 2.0 como: “...un término que se está usando de forma intensiva últimamente para describir una tendencia dentro de

Internet cuya principal característica es la utilización de nuevas aplicaciones web, cambiando la actitud de los usuarios a la hora de realizar sus rutinas diarias. Internet ha pasado de ser una red de información y comunicación estática a ser una red participativa y dinámica que promueve la libertad de contenidos. No se debería considerar este cambio como algo radical y repentino que ha surgido de la noche a la mañana sino más bien una evolución progresiva y acelerada de la manera de utilizar la red.” A sí mismo, Gonzalez and St. Louis (2007) también definen a la Web 2.0 como “...tecnología basada en la Web que facilita y promueve la comunicación y el trabajo colaborativo entre los internautas. Los Blogs, las Wikis, los Podcats, los RSS, los agregadores, los marcadores sociales, entre otros, son conceptos integrados en esta nueva propuesta de integración global que ha sido apoderado por la comunidad virtual”

Generalizando, se puede decir que el término Web 2.0 se refiere a la evolución del Internet donde las tecnologías en línea permiten compartir contenidos entre usuarios de manera interactiva y colaborativa, crear comunidades sociales, socializar el conocimiento y construir información grupal e interdisciplinaria. A raíz de estos conceptos es que muchos autores como Ausubel indican que los profesores deben ocuparse obviamente de los factores de grupo y sociales que hacen impacto en el proceso de aprendizaje... (1976:475).

En cuanto a los beneficios que la Web 2.0 incorpora a la educación, Kerres (2006) los resume en tres:

- a) **Participación.** Los estudiantes y docentes participan activamente en el desarrollo de contextos de aprendizaje. Los estudiantes pueden integrar sus propios instrumentos que existen en la red. También docentes y estudiantes pueden trabajar con las mismas plataformas y herramientas, para preparar unidades de aprendizaje. Finalmente, los estudiantes son libres de elegir los contenidos de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades.

- b) Motivación.** El entorno de aprendizaje debe lograr la incorporación individual de los estudiantes sin presión alguna. Estos entornos deben ser abiertos a la comunidad para el trabajo en equipo. Docentes y estudiantes contribuyen en el desarrollo del entorno con recursos teórico-prácticos, sugerencias en base a discusión.
- c) Monitoreo, autoevaluación y evaluación.** Los docentes pueden proponer actividades de evaluación individual o grupal donde se cuente con autoevaluaciones. Los docentes motivan constantemente y los estudiantes conocen sus debilidades en el momento gracias a los programas autoevaluadores.

García (2007:2), por su parte, añade otras cuatro ventajas que ofrecen los sistemas digitales de la Web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- a) **Interactividad.** Al hacer posible la comunicación total, bidireccional y multidireccional; la relación se convierte en próxima e inmediata; se posibilita la interactividad e interacción tanto sincrónica como asincrónica, simétrica como asimétrica.
- b) **Aprendizaje colaborativo.** Al propiciar el y trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales; permitir el aprender con otros, de otros y para otros a través del intercambio de ideas y tareas, se desarrollen estos aprendizajes de forma más o menos guiada (cooperativa).
- c) **Multidireccional.** Al existir gran dificultad para que documentos, opiniones y respuestas tengan simultáneamente diferentes y múltiples destinatarios, seleccionados a golpe de “clic”.
- d) **Libertad de edición y difusión.** Dado que todos pueden editar sus trabajos y difundir sus ideas que, a la vez, pueden ser por multitud de internautas.

Otro aspecto que favorable para la educación es que la Web 2.0 incorpora un modelo centrado en el estudiante que según (Moreno 2008:10):

- El estudiante toma decisiones con respecto a opciones curriculares.

- Decide cuándo requiere ayuda docente.
- Se consideran y respetan sus modos y estilos de aprendizaje y de manifestar lo aprendido.
- Se tienen en cuenta sus condiciones de vida y para el estudio.
- Los procedimientos institucionales son propicios para sus gestiones.
- El estudiante es un sujeto libre en un entorno y ambiente propicio.
- Puede optar por contenidos de acuerdo con sus intereses de formación.
- En fin, que los estudiantes sean capaces de planear, organizar, controlar y evaluar su propio proceso de formación y los trabajos que ello implica.

Al parecer los recursos educativos 2.0 han permitido crear comunidades de aprendizaje colaborativos, estudiantes autodidactas frente a una educación informal, nuevos estilos de aprendizaje, priorizar la inteligencia colectiva y principalmente, incursionar en modelos basados en el estudiante y su propio entorno de aprendizaje. Esto es posible debido a que la Web 2.0 es rico en herramientas caracterizadas por su simplicidad de manejo, dinamismo, adaptación y diversidad.

A continuación, la figura 8 resumen los beneficios más sobresalientes de los recursos Web 2.0 que hacen posible el aprendizaje conectivista.

Figura No. 8 Beneficios recursos Web 2.0



Fuente: Elaboración propia

2.1.6.3 HERRAMIENTAS WEB 2.0

La tecnología Web 2.0 integra a una gran variedad de herramientas o aplicaciones (free software) libres en Internet para la educación superior. Estas herramientas de comunicación son de diferente tipología, por esta razón están agrupadas en dos, sincrónicas y asincrónicas. Según Cabero (2006) las herramientas sincrónicas son aquellas en las que suscita la comunicación en tiempo real, mientras que en las asincrónicas la comunicación no ocurre en completa correspondencia temporal. En el primero grupo encontramos a las videoconferencias, chat, video streaming, entre otros; mientras que entre los asincrónicos están los foros, correo electrónico, blogs, etc. En cuanto a las licencias de uso, ambas tipologías están normadas por las licencias de Creative Commons, explicadas en el apartado anterior.

Las herramientas Web 2.0 para la educación, se desarrollaron para responder, remezclar y reutilizar contenidos de aprendizaje colaborativo. En esta línea Gámiz

(2006:69) menciona a aquellos recursos 2.0 más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Plataformas de enseñanza virtual o LMS** (Learning Management System). Se entiende como un software que dispone de diversas funciones gracias a diversos componentes y herramientas, de tal forma que presenta en un todo homogéneo un “entorno virtual de aprendizaje” o espacio para el desarrollo de actividades formativas.
- **Blog o weblog** proviene de las palabras web y log (log en inglés = diario). Un blog, o en español también una bitácora, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.
- **Wiki**. Un wiki es un sitio web cuyas páginas web pueden ser editadas por múltiples usuarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Los textos o páginas wiki tienen títulos únicos. Permite la creación de una especie de bases de comentarios sociales.
- **Webquest** o la búsqueda del tesoro, es una aplicación online que favorece a la investigación. Permite que el estudiante busque información en base a comparación, contraste, extracción de conclusiones y la realización de un producto final con la información recopilada. Está formado por: introducción, tarea, proceso, recursos y evaluación.
- **Entornos de trabajo colaborativo o redes sociales** que permiten el trabajo compartido y colaborativo en la realización de tareas, como: googlesites, googledocs, agregadores en general, diagramadores, entre otros.
- **Juegos y simuladores**. Son dos tecnologías tradicionalmente utilizadas en la formación por el trabajo que permiten crear en un entorno seguro y motivador para el estudiante.

En esta diversidad de recursos 2.0 para la educación, posiblemente el área que más se ha beneficiado es la de enseñanza de idiomas como segunda lengua, debido a que

sus implicaciones son buscar, crear, compartir e interactuar on-line, lo cual constituye un espacio horizontal y rico en fuentes de información e interacción comunicativa (...) esto supone que docentes y alumnos estén orientados al trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, la expresión personal, investigar y compartir recursos, crear conocimiento y aprender; además de aumentar el interés y la motivación de los estudiantes. Vallegal (2009:4).

Estas cualidades favorecen de sobremanera el aprendizaje de un segundo idioma, porque primero, el estudio de una lengua tiene que utilizar funciones del lenguaje en contexto, considerando el contexto lingüístico (que se dice antes y después de un discurso), la situación y el contexto (quién habla, cuáles con sus roles sociales, por qué están hablando), Berns (1984:5); segundo, la enseñanza debe implicar diversas actividades interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc, e intentar exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria mediante canales de comunicación diferentes, Sánchez (1992:408). Por estas dos razones, la web 2.0 es una fuente inagotable de materiales reales que transmiten usos lingüísticos, procedimientos discursivos e información sociocultural auténticos, por lo que constituye un entorno real y significativo para el aprendizaje de la lengua meta, Mula (2011).

Considerando los atributos que benefician al aprendizaje de una segunda lengua, diversos autores han sugerido diferentes herramientas y aplicaciones Web 2.0 agrupados por niveles de aprendizaje del idioma Inglés. Para fines más descriptivos y operativos, a continuación, se resumen los recursos propuestos por diferentes autores, agrupados según los niveles lingüísticos:

Tabla No.4 Recursos Web 2.0 para el aprendizaje del idioma Inglés.

AUTOR	HERRAMIENTA Web 2.0	DESCRIPCIÓN	NIVELES
Villalba (2007:7)	Podcats, Vodcasts, Skype, Hangouts.	<p>Podcasts: Archivo de audio Mp3 descargados a computadoras aparatos portátiles (MP3 o MP4) y ser escuchados tantas veces como sea de interés del oyente.</p> <p>Vodcasts: Entrega de videoclips y series de televisión en la Web entregados por este medio.</p> <p>Skype y Hangouts: Promueve videoconferencias y video llamadas.</p>	COMPRESIÓN AUDITIVA
Vellegal (2009:3)	YouTube, audiolibros	<p>YouTube: Sitio web para compartir videos, tutores, diálogos, programas de televisión y contenido de videos amateur.</p> <p>Audiobooks: Grabaciones de contenidos un libro para aumentar su difusión.</p>	
Moreno (2011:10)	Recursos en la red ejecutables en modo on-line, sitios interactivos.	Actividades interactivas (formato flash) en línea para la práctica o aprendizaje de tareas lingüísticas específicas.	
Villalba (2007:7)	Blogs, wikis, aplicaciones ofimáticas online y offline	<p>Blogs: Conocido como bitácora recopila información de los estudiantes sobre un determinado tema (...) permite crear debates en línea.</p> <p>Wikis: Páginas Web colaborativas unidas entre sí de edición abierta, lo que quiere decir que cualquier usuario puede crear y editar la información que se publique.</p> <p>Aplicaciones ofimáticas: Permite crear y editar documentos en equipo y compartirlas.</p>	COMPRESIÓN DE LECTURA
Vellegal (2009:3)	chat, mensajería instantánea, foros.	<p>Chat: Permite la comunicación escrita de manera instantánea o sincrónica.</p> <p>Mensajería instantánea: Es una forma de comunicación en tiempo real entre dos o más personas basada en texto. El texto es enviado a través de dispositivos conectados a una red como Internet.</p> <p>Foros: Espacios de discusión sobre temas afines comúnmente utilizados en plataformas de tipo Moodle.</p>	

Samanta et al;(2011:3)	Redes sociales, eLearning	<p>Redes sociales: Sitios que permiten conectarse a las personas con amigos, familiares e incluso crear nuevas amistades de manera virtual. La creación de comunidades sobre intereses similares es una ventaja para la práctica de una segunda lengua.</p> <p>eLearning: Es un campo virtual de tipo LMS (Sistema de Gestión de Aprendizajes) que permite la interacción de usuario con diversos tipos y formatos de recursos.</p>	EXPRESIÓN ORAL
Villalba (2007:7)	Podcats, Vodcasts, Skype, Hangouts.	<p>Podcasts: Archivo de audio Mp3 descargados a computadoras aparatos portátiles (MP3 o MP4) y ser escuchados tantas veces como sea de interés del oyente.</p> <p>Vodcasts: Entrega de videoclips y series de televisión en la Web entregados por este medio.</p> <p>Skype y Hangouts: Promueve videoconferencias y video llamadas.</p>	
Klevjer (2006:103-150)	Avatars	Cuerpos virtuales para interactuar en base a simulaciones contextualizadas en segunda vida (Second Life). Parte de la ciencia ficción con base en los juegos, que permite la interacción en tiempo real y permite trabajar la expresión oral y escrita.	
Vellegal (2009:3)	videocast	Videocast: Es un recurso multimedial cargada de información que combina audio e imagen móvil, se puede descargar con reproductor de audio y video en formato MP4.	
Vellegal (2009:3)	ebooks, portales personales	Ebook: Es una versión electrónica móvil de un libro de tipo multimedial.	EXPRESIÓN ESCRITA INTEGRACIÓN DE TODOS LOS NIVELES DE LA LENGUA
Perifanou (2015:2)	MOOC (Massive Open Online Courses) Webminar	<p>MOOC: Plataforma de cursos masivos en línea que respalda el aprendizaje adaptativo y personalizado que tenga en cuenta la autonomía, la creatividad, la interacción social y la colaboración.</p> <p>Webminar: Aplicación que permite hacer una conferencia, taller o seminario en línea. Muestra y se comparte video, animación, texto y comunicación por voz.</p>	

Fuente: Elaboración propia en base a los autores mencionados

Finalmente, debido a que existen una gran variedad de herramientas que nos permiten implementar entornos avanzados de aprendizaje y/o espacios de simple propósito para el aprendizaje de un idioma, es fundamental realizar una rutina de evaluación del mismo para asegurar la pertinencia, relevancia, motivación y navegación.

Jabbar (2009) refiriéndose a estos recursos, señala: “Todas ellas concuerdan con los requerimientos básicos del aprendizaje colaborativo, pero varían en sus fortalezas y debilidades que muestran unas contra otras. Naturalmente seleccionar cualquiera de ellas depende de los requerimientos particulares de la aplicación específica. Sin embargo, todas estas aplicaciones tienen la característica de que son de código libre y pueden ser modificadas libremente conforme sea necesario” (Pg.14).

El mismo autor (Pg. 15) proporciona una serie de criterios que se deben considerar a la hora de elegir un recurso gratuito 2.0 en el Internet:

BÁSICOS

1. Discusión
2. Reflexión
3. Generación de ideas
4. Selección de ideas
5. Romper el hielo
6. Búsqueda
7. Reportes
8. Contestar preguntas
9. Informes
10. Sesiones informativas
11. Lectura grupal
12. Lectura de roles
13. Lectura de recursos
14. Votaciones

RETROALIMENTACIÓN Y

EVALUACIÓN

1. Reporte de resoluciones
2. Presentando preguntas
3. Evaluación de resultados
4. Informes y sumarios

ADMINISTRACIÓN Y APOYO

1. Formación de grupos

INDIVIDUAL

1. Reflexión particular
2. Pensar en privado
3. Buscando la red
4. Sesiones externas
Colaborativas
1. Discusión grupal
2. Generación de ideas
3. Selección de ideas
4. Reflexión colaborativa
5. Romper el hielo
6. Conferencias
7. Dibujo/anotaciones colaborativas
8. Discusión colaborativa en texto
9. Presentaciones y discusión de ellas
10. Compartición de archivos

APROVISIONAMIENTO DE

RECURSOS

1. Proporcionar objetivo global
2. Proporcionar información
3. Almacenar recursos
4. Proporcionar el escenario de la sesión

2. Control del tiempo
3. Visión general de la sesión
4. Tomar notas
5. Tutorío y monitoreo
6. Control de interacciones
7. Ayuda en línea

2.1.6.4 APRENDIZAJE CONECTIVISTA BASADO EN DISPOSITIVOS MÓVILES

La tecnología de los dispositivos móviles ha cambiado nuestra forma de comunicarnos, relacionarnos y principalmente, aprender. Al respecto la UNESCO indica que hoy en día los dispositivos móviles impregnan la vida diaria, dando acceso incomparable a la comunicación y la información (...) A medida que estos dispositivos ganan protagonismo en todo el mundo, va surgiendo un gran interés en torno al aprendizaje móvil. Estudiantes y profesores utilizan ya tecnologías móviles en diversos contextos para una extensa gama de finalidades docentes y de aprendizaje, y actores clave del ámbito educativo, desde los ministerios nacionales de educación hasta los distritos escolares locales, ensayan políticas de apoyo para impulsar el aprendizaje móvil e innovador en entornos educativos formales e informales (2013:7 al 12)

Las redes sociales están extendiendo sus servicios hacia los dispositivos móviles. Con este impulso de la potenciación y amplificación de las redes sociales, permite la comunicación ubicua y portable en todo momento, logrando que las redes sociales se amplifiquen en la inmediatez (...) también con la tecnología de internet de la Web 2.0 se han incorporado a un paradigma de creación y participación en la producción de contenidos para dispositivos móviles (Gutiérrez, 2011:3).

Para la tendencia conectivista, el aprendizaje basado en dispositivos móviles incluye el concepto de micro-aprendizaje o “microlearning”, considerado como un nuevo paradigma que incluye el aprendizaje a través de unidades relativamente pequeñas y

actividades de aprendizaje a corto plazo. Los procesos de micro-learning se derivan con frecuencia de la interacción con micro-contenido, lo cual incluye pequeños trozos de contenido y tecnologías flexibles que capacitan a los estudiantes para el fácil acceso a ellos, en cualquier parte, bajo demanda y gestión. En sentido amplio, describe la forma en la que la adquisición de conocimiento informal y accidental está teniendo lugar de forma creciente a través de micro-contenido, micro-media o entornos multitarea, especialmente aquellos que están basados en tecnologías web 2.0 y móviles. Lindner (2006).

Es evidente que en estos contextos de micro-aprendizaje, las barreras de tiempo y espacio se reducen debido a la introducción de nuevos principios educativos. Desde la perspectiva de Cristobal Cobo y Moravec (201), mencionados en Gutierrez (2011:5), existen cuatro conceptos que se pueden añadir a la educación formal:

- 1) **Aprendizaje permanente** (lifelong learning): este aprendizaje promueve el desarrollo del potencial humano a través de un proceso continuo que estimula a los individuos a adquirir de manera constante los conocimientos, valores y habilidades que requieren a lo largo de su vida, aprovechando con creatividad todas las circunstancias y posibles entornos para aprender nuevos saberes.
- 2) **Educación expandida**: es un concepto que engloba las nuevas formas de educación, que incorporan los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado Internet y se adaptan a ellos. La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar. Dentro y fuera de los muros de la institución académica.
- 3) **Edupunk**: es un neologismo, usado en inglés para referirse a una ideología concerniente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que resultan de una actitud tipo “hazlo tú mismo” (HTM o DIY, por sus siglas en inglés). Muchas aplicaciones instructivas pueden ser descritas como educación HTM Edupunk. El término alude a la enseñanza y al aprendizaje inventivos.
- 4) **Aprendizaje ubicuo**: representa un nuevo paradigma educativo que, en buena medida, es posible gracias a los nuevos medios digitales. El desarrollo tecnológico posibilita que prácticamente cualquier persona pueda producir y disseminar

información, de modo que el aprendizaje pueda tener lugar en cualquier momento y espacio.

Por otro lado, el mismo autor (Gutiérrez, 2011:6) enumera una lista de actividades básicas que se pueden realizar con el dispositivo móvil desde el punto de vista del aprendizaje:

- Contactar en forma telefónica o vía skype a un experto.
- Generar o buscar bibliotecas de libros electrónicos, para distintos tipos de dispositivos móviles.
- Utilizar diccionarios y/o enciclopedias en línea, y su versión móvil (Wikipedia).
- Enviar SMS para el recuerdo de aprendizajes.
- Crear un SMS o un espacio móvil basado en un salón de chat (group.me).
- Usar un Calendario con alertas de tareas determinadas (Google Calendar).
- Administrar un blog en posteroso o blogger mobile y manejarlo como un diario de tareas cotidiano. Realizar una Investigación rápida y en cualquier lugar, guardando textos cortos en el celular.
- Instalar aplicaciones gratuitas según el interés personal.
- Realizar encuestas a una audiencia determinada (Poll everywhere).
- Tomar una foto como registro de una situación y enviarlo vía twitter, flickr, o Red Social y comentarla en un grupo de aprendizaje.
- Crear un video sobre una situación de aprendizaje para analizar en grupo.
- Grabar voz o podcast sobre ideas o pensamientos en relación a un proyecto (audio Bo). Registrar situaciones de aprendizaje con todos los recursos multimedia de los dispositivos.
- Generar códigos QR8 (teléfonos con cámara y conexión a Internet) con referencia de fuentes de información, o para pasar consignas de trabajo.
- Utilizar diccionarios y/o enciclopedias en línea y su versión móvil (Wikipedia).
- Crear un espacio virtual móvil (LSM) basado en un salón de chat de grupos de lectura de la biblioteca.

En la actualidad ya es un hecho la incorporación de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la popularidad, las prestaciones y el bajo costo de las tablets y celulares inteligentes o smartphones. Las ventajas mencionadas hacen de

estos dispositivos herramientas de gestión del aprendizaje dinámicas, motivadoras y versátiles que promueven el aprendizaje directo y personalizado.

En el área de enseñanza de idiomas, el micro-aprendizaje conectivista se convierte en MALL (Mobile Assisted Language Learning) que se traduce como: Enseñanza de Lenguas Asistida por Móvil. Esta forma de aprender está experimentando un creciente interés por parte de la comunidad educativa (...) el éxito de la MALL es el limitado tiempo libre con que se cuenta en la sociedad actual. Cada vez hay más estudiantes que se apartan de la formación reglada, que es demasiado rígida para poder compaginarla con otras facetas como la laboral, y optan por una instrucción no formal, al margen del sistema educativo tradicional. Es por ello que desde la aparición de dispositivos como los teléfonos inteligentes ha habido un auge en el desarrollo de aplicaciones informáticas para este tipo de aparatos, desde diccionarios y guías de pronunciación a mini-cursos básicos de idiomas o especializados en diferentes perfiles profesionales (Russel, 2011).

Así mismo, la tecnología móvil favorece a la contextualización cultural del idioma, mejorando la competencia pragmática. Esta tecnología permite la expansión del aprendizaje experimental y basado en la ubicación, es decir, el aprendizaje que se refiere a un desplazamiento concreto y se adquiere en él, ya se trate de excursiones, circuitos por lugares del patrimonio o visitas a museos UNESCO (2011)

Resumiendo, la Enseñanza de Lenguas Asistida por Móvil, como una nueva forma de aprendizaje, se encuentra en una fase de innovación pedagógica que implica nuevos retos metodológicos y tecnológicos que deben asumir no solo los docentes, también la sociedad en su conjunto para priorizar las ventajas de esta nueva forma aprender y enseñar y descartar las desventajas que ésta conlleva.

2.1.6.5 EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CONECTIVISTA

La carga cognitiva es mayor en este espacio de conocimiento no estructurado, pero la medición de "lo que se puede conocer" sigue basándose en la epistemología tradicional. Siemens (2006)

La Real Academia Española define la palabra educación como estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa. Por otro lado, Pérez J (1995) proporciona una definición clara de lo que viene a ser la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, indicando que evaluación es el “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del personal como del propio programa”. El mismo autor también proporciona principios básicos del proceso evaluativo. Para él la evaluación es un proceso de planificación integrado al currículo de tipo continuo, criterial, flexible, sistemático, recurrente, decisorio, formativo, cooperativo y técnico.

En cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje conectivista, éste es un proceso continuo de tipo intrínseco al aprendizaje, es decir que la evaluación es continua porque el aprendizaje también lo es. Los instrumentos de evaluación vienen determinados por la persona y/o el tutor que propicia el aprendizaje. La fase de evaluación requiere de discusión informal, reflexión, auto-expresión, pensamiento crítico y auto-evaluación donde la evaluación rápida de los conocimientos es importante (...)pero debe ir más allá de un simple cálculo o numeración de resultados. Siemens (2006:36). Esta aseveración permite señalar que la evaluación del aprendizaje debe ser de tipo cualitativo y cuantitativo del valor de aquellos conocimientos auténticos que se adapten a las necesidades reales del estudiante.

2.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

El método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal del método de enseñanza consiste en que va dirigida a un objetivo, e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de este, Vargas (2009:2). Estas operaciones, acciones y técnicas usadas de forma sistemática están inmersas en un cuerpo de teoría verificado científicamente (...) que el profesor lo utiliza con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta, Hernández (2000).

Una determinada metodología también permite que el docente cuente con una referencia de actividades pedagógicas a realizar dentro del aula, incluyendo la fase de planificación de un determinado curso, Douglas (2004:54). Con este propósito, con el fin de contar con una metodología que permita planificar y direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, específicamente el idioma Inglés, se crearon distintas metodologías a lo largo de la historia, con base en las teorías lingüísticas y psicológicas.

2.2.1 EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros, se ha tratado de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, por medio de principios y procesos metodológicos. Como resultado de esta ardua tarea de investigación, se desarrollaron diferentes métodos de enseñanza entre los periodos de 1950 hasta los 90 que proponían teorías y técnicas efectivas para la enseñanza de un segundo idioma.

Inicialmente se propusieron dos métodos de enseñanza que tuvieron mucha aceptación por los años 50 y parte de los 60: el primero y el que más se destacó fue el método de Traducción Gramatical y el segundo el Audiolingual. Ambos estaban basados en la memorización y repetición mecánica de las reglas de los componentes de un idioma. Tejada Molina, Pérez Cañado, Luque Agulló (2005: 160), mencionado en Alvarez

(2013:5) indican que en la Traducción Gramatical el lenguaje se reduce al sistema gramatical. La oración es la principal unidad de referencia, y sus elementos morfológicos deben estar organizados de acuerdo a una serie de reglas prescriptivas. El criterio lógico-semántico se usa para describir el modelo lingüístico. El aprendizaje es entendido como el resultado de un gran esfuerzo intelectual donde es necesario la memorización de las reglas y del vocabulario. Esta disciplina mental se usa como una conducta general y social.

El método Audiolingual, por otro lado, según Tejada Molina, Pérez Cañado, Luque Agulló (2005:167) mencionado en Alvarez (2013:14) se preocupa más de la descripción de ciertos aspectos del sistema gramatical, por lo que no proporciona las reglas necesarias para construir una gama infinita de estructuras gramaticales, hace la exclusión del tratamiento del significado y poca contextualización del idioma.

Las respuestas al planteamiento de estas dos corrientes metodológicas se dieron a mediados de los años 60, donde Noam Chomsky (1965) se opuso a estos métodos, indicando que es imposible que las personas aprendan un idioma por simple repetición y estímulo, sino que el aprendizaje depende de las situaciones de uso de un idioma y la competencia del hablante. Otras críticas en relación, especialmente al método audiolingual las hizo David Ausubel (1968:40) fundamentando sus críticas en los siguientes aspectos:

Las características del método audiolingual son psicológicamente incompatibles con el aprendizaje efectivo en personas adultas porque incluyen a) la memorización por repetición de frases, b) aprendizaje inductivo más que deductivo de generalizaciones gramaticales, c) presentación de formas del lenguaje habladas anterior de las formas escritas, d) insistencia de exponer al aprendiz inicial a contextos donde se habla el idioma con marcada rapidez.

Al parecer estas críticas lograron su objetivo de desplazar a estos métodos, llamados hoy en día tradicionales, planteándose nuevos métodos de enseñanza para los idiomas extranjeros como el Aprendizaje del Idioma Comunitario por los años 70.. Este método entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no

son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas y su propiedad, Hernández (2000:148). Pese a que esta metodología introdujo un nuevo elemento sociolingüístico en el arte de aprender, no tuvo el éxito esperado. Su fracaso se debió principalmente a su carácter radical de no considerar a los aspectos lingüísticos como parte esencial en el aprendizaje de un idioma.

Posteriormente el psicólogo James Asher a lo largo de los años 70 desarrolló el método de respuesta física total (Total Physical response). Se trata de un método natural ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Para este método la comprensión auditiva es prioritaria, pero aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva, Sanchez (2009:65). Las críticas se centraron en indicar que este método simplemente se reduce a un conjunto de técnicas, Ortero (1998:121). Sin embargo, pese a estas críticas, este método aún es utilizado en educación inicial.

En este afán de la búsqueda del método ideal surge el Modelo Comunicativo en 1980 cuyas bases teórico-prácticas se centran en la competencia comunicativa. Con respecto a este método Sánchez (2009:67) indica “Me inclino a presentar al método comunicativo como el marco metodológico ideal de la actuación docente, al entender que el objetivo educativo del profesor de lengua extranjera es que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa plena, lo que implica una competencia lingüística, tener en cuenta el contexto donde se produce la comunicación y por supuesto las características de los alumnos, sus necesidades, estilos de aprendizaje, condiciones e intención comunicativa”

2.2.2 MÉTODO COMUNICATIVO

Debido al rechazo de los métodos estructuralistas de los años 60, se fue gestando una nueva concepción más integral y humanista de enseñar idiomas. El primer umbral de la enseñanza comunicativa fue la propuesta de D. Wilkins (1976) mencionado e Gutierrez J. (2013:13) basado en el enfoque nocio- funcional como base para desarrollar

un silabo comunicativo para la enseñanza de un idioma, y teniendo como referencia los significados comunicativos que un estudiante necesita comprender y expresar.

Este enfoque propone categorías nocionales y funcionales. Las categorías nocionales pueden ser definidas como aquellos conceptos expresados a través de la lengua, como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, entre otros. Por otra parte, las categorías funcionales están relacionadas con el componente pragmático de la lengua, lo que se hace con la lengua, las intenciones del hablante y las funciones comunicativas, como por ejemplo presentarse, preguntar, pedir información, etc. Agudelo (2011:60). Esta dualidad influyó por muchos años en el diseño de currículos para la enseñanza, (...) se fue desarrollando hasta denominarse método comunicativo Sánchez (1997:192) mencionado en Agudelo (2011:61).

La teoría del lenguaje del método comunicativo está basado en el desarrollo de las Competencias Comunicativas de una segunda lengua, término acuñado por Hymes (1971). Para este autor “la competencia comunicativa es el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno...” (1996:36). El objetivo principal del método comunicativo es que los estudiantes sean competentes comunicativamente con el fin de puedan utilizar diferentes formas lingüísticas, significados y funciones relativos a una variedad de contextos. Para el logro de las tareas comunicativas, el estudiante debe aprender las cuatro habilidades lingüísticas de una lengua: habla, escritura, lectura y escucha desde el inicio del proceso de aprendizaje para asegurar un buen dominio de la competencia comunicativa, y a su vez, para la consolidación de estas destrezas comunicativas, el docente deberá poner mayor énfasis en el manejo de estrategias de enseñanza, considerando que las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la finalidad de expresión. Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (1991:61).

En cuanto al aprendizaje mediante tareas que propone el método. Skehan (1996) mencionado en Gutiérrez (2013:16) primero define “una tarea como una actividad, en el cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación en la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”; mientras que Peris (1992) habla del enfoque por tareas como la utilización de las tareas que los alumnos realizarán, como eje vertebrador del proceso de aprendizaje. Son esas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos, que se determinan porque son esenciales para la realización de las mismas.

El marco conceptual del método comunicativo que involucra los componentes teóricos y de contenido es resumido por Sánchez (1997:192) mencionado en Agudelo (2011:63):

a) Componentes teóricos

- Teoría lingüística. La lengua es un sistema utilizado para que los seres humanos se comuniquen; lo principal del uso lingüístico es comunicar contenidos; la competencia comunicativa reúne las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.
- Teoría psicológica. El aprendizaje comunicativo no es repetir estructuras, el pensamiento tiene un rol fundamental por eso la base psicológica de esta metodología es la psicología cognitiva.
- Teoría pedagógica. Se abandonan los procesos de repetición mecánica; lo nuevo es aprendido solo cuando se integra al conjunto de conocimientos preexistentes; el aprendizaje lingüístico es relevante cuando se transmiten contenidos que interesan al interlocutor; el profesor es un guía de los alumnos y estos son agentes activos y protagonistas del proceso.
- Teoría sociolingüística. La enseñanza de lenguas se presenta en cualquier grupo que tenga este interés; el modelo de lengua se centra en la comunicación oral en situaciones habituales de la vida cotidiana.

- Principios de gestión de la enseñanza. El profesor organiza, guía y orienta el trabajo del estudiante quien, a su vez, se hace responsable; los materiales deben ser variados y representar la realidad; el error hace parte del proceso, debe ser tolerado y tratado.

b) Componentes de contenido

- Objetivos del aprendizaje
- Objetivo lingüístico general. Ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.
- Objetivos lingüísticos específicos. Adquirir la competencia gramatical que permita la comunicación; aprender el vocabulario según los contextos (los objetivos concretos están expuestos en el nivel umbral); adquirir las cuatro destrezas para que la comunicación se extienda a todos los ámbitos; adquirir las cuatro competencias que conforman la comunicativa para lograr un aprendizaje total.
- Objetivos pragmáticos. Aprender la lengua dentro del contexto comunicativo pertinente y adquirir las diferentes competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica).
- Objetivos de gestión de la enseñanza. Organizar las clases de manera que se tenga en cuenta el proceso comunicativo con participación interactiva especialmente oral; definir los contenidos con la participación del grupo y atendiendo a las necesidades comunicativas.

Finalmente, Finocchiaro y Brumfit (1983:91) resumen las características del método comunicativo como sigue:

- La idea esencial es el aprendizaje contextualizado.
- La comunicación es la finalidad primordial del aprendizaje una lengua.
- La comunicación debe ser efectiva y significativa dentro del proceso de aprendizaje.

- Si se hace necesario, se puede acudir a la realización de actividades y ejercicios de repetición, aunque el énfasis esté dirigido hacia la comunicación.
- Se tiene que promover en los aprendices el uso de la lengua extranjera desde que se comienza el proceso de aprendizaje.
- La lengua materna será utilizada únicamente en casos estrictamente necesarios.
- La traducción debe ser empleada solamente en situaciones en las que verdaderamente los estudiantes la requieran.
- Los temas, los cuales deben captar y retener el interés de los estudiantes tienen una secuencia que viene determinada por las funciones, contenidos y significados.
- Se deben ofrecer ejercicios y actividades, por parte de los docentes que logren estimular la participación de los estudiantes.
- El objetivo principal es la fluidez y la precisión que se valora en el contexto.
- Una de las cosas que se busca es la interacción de los estudiantes en diferentes actividades, en parejas o en grupos, en una segunda lengua o lengua extranjera.

3.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

3.3.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” Marco Común Europeo (2002:9).

Por consiguiente, la competencia comunicativa es el que permite a una persona hablar y comprender un idioma adecuadamente. Es un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan tener la habilidad de entenderse... usar apropiadamente el significado social de la variedad lingüísticas, desde cualquier circunstancia en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Hymes (1971:107). Por otro lado Fishman proporciona un concepto más preciso de competencia comunicativa, indicando que todo acto comunicativo entre dos más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde(escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones(propósito) y consecuencias (resultados)" (Fishman 1970: 2).

Holder (2011:1), por otro lado, desglosa el término “competencias comunicativas” como sigue:

- **Competencia:** El conocimiento que permite a una persona hablar y comprender un idioma.
- Sinónimos: **SUFICIENTE**, adecuación, suficiencia, suficiente.
- Sinónimos: **HABILIDAD**, adecuación, capacidad, posibilidad, calificación.
- **Comunicativa:** tendiente a la comunicación: hablador, inclinado a hablar libremente y a veces indiscretamente.

En cuanto a la noción Chomskiana de competencia comunicativa, la relaciona con el conocimiento intuitivo tácito, que todo hablante posee de su lengua materna, según la cual el individuo poseedor de esa competencia dispondrá del sistema de reglas-gramaticales-correspondientes que garantizará en la actuación la codificación-descodificación de infinitos textos. (Montes, J. 1987)

Mientras que Chomsky hace una diferenciación entre competencia y actuación, sin considerar que esas estructuras generales son producidas por actos lingüísticos en

determinadas situaciones comunicativas, para la enseñanza de la lengua deben considerarse las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa que proponen Canale (1983), las cuales se relacionan con un análisis inter-disciplinario y sistemático del texto.

Las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa que han sido enunciadas anteriormente son:

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.

Tomando como referencia los aportes de diferentes autores sobre la esencia de la competencia lingüística, el Marco Común Europeo (2002:13), los integra en tres componentes interrelacionados: *la competencia lingüística* como el conocimiento de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, *la competencia pragmática* como el uso

funcional de los recursos lingüísticos en la producción de funciones de la lengua y la *competencia sociolingüística* como aquellas condiciones socioculturales del uso de la lengua. Según esta concepción la competencia lingüística comprende explícitamente:

- **La competencia lingüística:** Destrezas léxicas (manejo de vocabulario), fonológicas (distinciones fonéticas) y sintácticas (manejo de estructuras gramaticales).
- **La competencia sociolingüística:** Las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas de cortesía, normas de carácter generacional de sexo, clase y grupos sociales)
- **La competencia pragmática:** Uso funcional de los recursos lingüísticos de acuerdo a las situaciones (en el restaurante, en el aeropuerto, etc.) y el dominio del discurso en base a la cohesión y coherencia.

3.3.2 CRITERIOS DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La sociedad actual avanza cada vez más en dirección a la globalización y se hace necesario que todos los ciudadanos se preparen para enfrentar el desafío de esta nueva sociedad. En este sentido es necesaria la integración de conocimientos lingüísticos para asegurar la correcta comunicación entre las diferentes sociedades del planeta.

En consecuencia, con la llegada de esta corriente transformadora, se requiere generalizar las competencias comunicativas para dar respuesta a los problemas educativos, cuando se habla de precisar resultados en la enseñanza de una segunda lengua y contar con estudiantes competentes comunicativamente. Para ello se debe dominar la comprensión y comunicación de mensajes en diferentes lenguajes, tanto de forma oral como escrita, verbal y no verbal, y ajustarse a un contexto sociohistórico. Sin embargo, no basta con dominar el código lingüístico (la gramática, el sistema fonológico y el léxico) o saber lo que se habla o escribe (plano semántico o de significado), sino también con qué

intención se habla o escribe y qué intención produce en el receptor (plano pragmático). Matías et al, (2005).

En el caso de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, al parecer no se aplican estos criterios porque existe un continuo cuestionamiento sobre la carencia de habilidades comunicativas en situaciones reales. Diversos estudios han comprobado que los estudiantes presentan insuficiencias en la competencia comunicativa. Corona, (1993); Dupuy, (1996),

Por lo indicado y con el objetivo de normar todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, nace el Marco Común Europeo que tiene por propósito de ser una referencia que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Marco Común Europeo (MCE) de Referencia para Lenguas (1991:30).

Bajo este objetivo el MCE desarrolló una descripción exhaustiva y completa de criterios de evaluación para medir la competencia comunicativa de estudiantes que aprenden una segunda lengua para seis niveles de aprendizaje, desde nivel básico hasta avanzado.

Los niveles y criterios de evaluación que utiliza el MCE son seis: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría) y los agrupa en: Usuario básico, usuario independiente y usuario competente. En una escala tradicional estos niveles son expresados por niveles: básico, intermedio y avanzado.

Para sistematizar estos conceptos, a continuación se tiene un cuadro descriptivo de los niveles de evaluación y las escalas cualitativas:

Cuadro N° 5 Niveles de evaluación

NIVELES DE APRENDIZAJE SEGÚN EL MARCO EUROPEO	NIVELES AMPLIOS A,B,C SEGÚN EL MARCO EUROPEO	ESCALAS DE APRENDIZAJE SEGÚN LAS TEORÍAS TRADICIONALES
A1 (Acceso)	USUARIO BÁSICO	BÁSICO
A2 (Plataforma)		
B1 (Umbral)	USUARIO INDEPENDIENTE	INTERMEDIO
B2 (Avanzado)		
C1 (Dominio operativo eficaz)	USUARIO COMPETENTE	AVANZADO
C2 (Maestría)		

Fuente: elaboración propia en base a MCE

En este sentido, a continuación, se enuncian cada uno de los cuadros evaluativos para los componentes de la competencia comunicativa de los niveles que van desde A1 hasta C2.

3.3.2.1 NIVELES DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

La competencia lingüística permite que el estudiante posea las destrezas léxicas (manejo de vocabulario), fonológicas (distinciones fonéticas), gramatical (manejo de estructuras gramaticales) y ortográfico (convenciones ortográficas).

Cuadro No 6. Competencia léxica

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:109)

Cuadro No 7. Dominio vocabulario

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:109)

Cuadro No 8. Dominio fonológico

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:114)

Cuadro No 9. Corrección gramatical

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos. Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
B1	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:111)

Cuadro No 10. Corrección ortográfica

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:115)

3.3.2.2 NIVELES DE LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

Toda lengua es parte de la cultura y para que suceda el acto lingüístico, las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas de cortesía, normas de carácter generacional de sexo, clase y grupos sociales) deben estar presentes en el emisor y el

receptor. Por lo tanto, se espera que todo estudiante del idioma inglés que culmina el nivel intermedio llegue a consolidar las siguientes competencias sociolingüísticas:

Cuadro No 11. Adecuación sociolingüística

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:119)

3.3.2.3 COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

Los usuarios de una lengua poseen las variedades del discurso que se acomodan a los contextos comunicativos. Esta habilidad es la competencia pragmática la cual considera el uso funcional de los recursos lingüísticos de acuerdo a las situaciones (en el

restaurante, en el aeropuerto, en el supermercado etc.) y el dominio del discurso en base a la cohesión y coherencia.

Por un lado, la cohesión permite asegurar el uso correcto de ideas repetidas y saber decir la misma idea con otras palabras y por otro lado, la coherencia permite la fluencia de ideas en base a conexiones o relación de ideas afines.

Las competencias pragmáticas que el estudiante de Inglés de nivel intermedio debe alcanzar están divididas en flexibilidad del uso de la lengua, uso de turnos de palabras, coherencia y cohesión y fluidez oral.

Cuadro No 12. Flexibilidad

FLEXIBILIDAD	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	Posee frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:121)

Cuadro No 13. Turnos de palabras

TURNOS DE PALABRAS	
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra.

	Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención.
A1	Sabe cómo demandar atención.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:121)

Cuadro No 14. Coherencia y cohesión

COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».

Fuente: Marco Común Europeo (2002:122)

Cuadro No 15. Fluidez oral

FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.

A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación..
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:126)

3.3.3 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Según el diccionario especializado del Centro Virtual de Cervantes, las habilidades lingüísticas hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua, estableciéndose cuatro niveles: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Para el Marco Común Europeo (2002:14) las habilidades o destrezas lingüísticas son las actividades comunicativas de la lengua que el usuario de un idioma pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.

Al mismo tiempo, esta institución también propone un esquema descriptivo de los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua. Este esquema de referencia permite describir o trazar el perfil del espacio de aprendizaje, para contribuir con los siguientes aspectos: Marco Común Europeo (16:2002).

- El desarrollo de definiciones de dominio que el alumno tiene de la lengua, para contar con especificaciones objetivas generales de aprendizaje.
- El aprendizaje que se desarrolla durante un periodo debe organizarse en unidades que tengan la progresión y que puedan proporcionar una continuidad.
- Los esfuerzos de aprendizaje relativos a esos objetivos y a esas unidades también deben estar situados en esta dimensión vertical de progreso, es decir, tienen que ser evaluados con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua. Disponer de especificaciones de dominio de la lengua contribuye a este proceso.
- Dicha evaluación debería tener en cuenta el aprendizaje incidental, la experiencia exterior al aula y el tipo de enriquecimiento colateral descrito anteriormente. A este respecto puede ser útil disponer de un conjunto de especificaciones de dominio de la lengua que supere el alcance de un programa de estudios concreto.

- Disponer de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua posibilita las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones.
- Un marco que incluya tanto la dimensión horizontal como la vertical posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y de competencias parciales.
- Un marco de niveles y categorías que facilite la descripción de objetivos para fines concretos puede ayudar a los inspectores. Tal marco puede permitir valorar si los alumnos están trabajando en un nivel apropiado de distintas áreas; puede, asimismo, inspirar decisiones respecto a si la actuación en esas áreas representa un modelo apropiado para la fase de aprendizaje, a la vez que sugerir metas para un futuro inmediato y a más largo plazo respecto a un dominio de la lengua y a un desarrollo personal eficaces.
- Finalmente, en su trayectoria de aprendizaje, los estudiantes de una lengua pasan por varios sectores educativos e instituciones que ofrecen servicios de idiomas, y la existencia de un conjunto común de niveles puede facilitar la colaboración entre esos sectores. Con el incremento de la movilidad personal, resulta cada vez más corriente que los alumnos cambien de sistema educativo al final de sus estudios o incluso en una etapa intermedia, por lo que tener la posibilidad de disponer de una escala común que describa su aprovechamiento se convierte en un asunto que interesa cada vez más.

A continuación, se describen los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua que propone el MCE:

Cuadro No 16. Comprensión auditiva

COMPRESIÓN AUDITIVA	
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
C1	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
B2	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:31)

Cuadro No 17. Comprensión de lectura

COMPRESIÓN DE LECTURA	
C2	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
C1	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.
B2	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
B1	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
A2	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
A1	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:31)

Cuadro No 18. Interacción oral

INTERACCIÓN ORAL	
C2	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
B2	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.
B1	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. 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).
A2	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. 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.
A1	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:31)

Cuadro No 19. Expresión escrita

EXPRESIÓN ESCRITA	
C2	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
C1	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
B2	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
B1	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones. Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. 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).
A2	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
A1	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

Fuente: Marco Común Europeo (2002:31)

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

La investigación científica se refiere a un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Hernández, et al; (2010:4)

El capítulo anterior permitió enmarcar el presente trabajo en distintas teorías en los que se desarrollará. Ahora es menester describir las bases teórico-prácticas del proceso de investigación científica para alcanzar el objetivo planteado en la presente tesis y a la vez, para posteriormente aceptar o rechazar la veracidad de la hipótesis en cuestión.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Por un lado, la Real Academia Española define diseño como proyecto o plan que configura algo, por otro lado, etimológicamente, la palabra investigación deriva del latín *in*=en, hacia, y de *vestigación* = huella, pista Barragán (2001:3). Esta definición se entendería como la búsqueda de la huella para contribuir al avance de la ciencia. Al mismo tiempo, la misma autora proporciona siete características de la investigación científica (2001:4):

- a) Presentar un tema perfectamente delimitado y un problema claramente formulado que articule la teoría con la investigación empírica.
- b) Encontrar explicaciones y afirmaciones sólidamente argumentadas de tal manera que no sean fácilmente refutadas y cuestionadas.
- c) Tener coherencia y lógica interna, por una parte, y por otra, un referente en la realidad.
- d) Que las explicaciones y afirmaciones, rigurosamente explicadas, sean producto de un trabajo sostenido durante el cual se hayan ido desechando y rechazando otras explicaciones posibles y alternativas.
- e) No tener una aproximación ingenua, lo que supone un manejo teórico bibliográfico adecuado y actualizado.

- f) Tener en cuenta el estado en el que se encuentra la investigación sobre el tema y el problema considerando las críticas y evaluaciones existente al respecto.
- g) Articular la relación recíproca entre investigación y teoría. La teoría que no se genera en la investigación empírica es un mero ejercicio intelectual desvinculado de la realidad. Y de la misma manera, la investigación que acumula hechos y datos sin darle significado alguno puede ser una mera colección sin sentido.

La semántica denotativa de la fusión de estos dos vocablos, diseño de investigación, es descrita por diferentes autores desde distintas concepciones. Es así que para Avendaño (2008:42) es el conjunto de procedimientos utilizados para obtener o hallar nuevos conocimientos (...) una serie de conocimientos de investigación utilizados en un área determinado de la ciencia para aportar con nuevas concepciones. Por otro lado, Hernández et al (2006:158) lo define como “al plan o estrategia concebida para obtener información que se desea”. También indica que el diseño incluirá procedimientos y actividades tendientes a encontrar la respuesta a la pregunta de investigación. Alvira (1989:105) complementa indicando que es un plan que integra, de modo coherente y adecuadamente correcto, técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos.

Lo anterior se pueden resumir en las palabras de Bisquerra (1989:55), quien manifiesta que el diseño de investigación constituye el camino para llegar al conocimiento científico; “son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación”. Estos procedimientos permiten alcanzar los siguientes objetivos, según Avendaño (2008:32):

- Definir el contexto del ambiente o entorno del objeto de estudio, incluyendo todos los factores y actores.
- Precisar el objeto de estudio.
- Definir y delimitar el problema de investigación y los participantes.
- Seleccionar el método. la técnica adecuada al objeto de estudio.
- Organizar y sistematizar las acciones por desarrollar.

- Describir los recursos necesarios.
- Verificar la factibilidad del estudio.
- Contribuir y resolver problemas generales del entorno o un problema en particular detectado en el sujeto y/o tema de investigación.
- Probar teorías o adoptar evidencia empírica a favor de ella.

Desde el punto de vista educativo, el diseño de investigación comprende el conjunto de procesos y/o productos que posibilitan el descubriendo de la realidad y su sistematización, con el fin de alcanzar una mayor profundización, amplitud, complejidad y claridad del conocimiento sobre la misma, la investigación se transforma en fuente de teoría, a su vez imprescindible para establecer nuevas investigaciones Gámiz (2009:195). El conjunto de procesos permite, en este sentido, tener mayor conocimiento del comportamiento de nuestro entorno para entenderla y poder establecer teorías para mejorar la comprensión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bajo este preámbulo conceptual, con el propósito de cumplir con los objetivos que plantea Avendaño y por las características del contexto educativo del presente proyecto, el proceso investigación es de tipo cuasi-experimental con diseño de pre-prueba-post-prueba y grupo de control. En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (Hernández R. 2010:148). Por otro lado, los elementos propios de este diseño le dan forma: a) si bien no goza del muestreo al azar éste se constituye en grupos naturales y ya formados, b) modelos alternativos de causalidad que podrían explicar de manera más amplia la intervención y c) escaso control de la muestra, pero con necesidades reales. (Balluerka, Vergara y Arnau, 2002:90). Adicionalmente, se administran pre-pruebas a los grupos que componen el experimento...un grupo recibe el tratamiento experimental (grupo experimental) y el otro no (grupo de control); por último, se administra, también simultáneamente, una post-prueba Hernández (2010:140). La notación de este tipo de experimento se lo representa en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 20 Notación Experimental

Grupo experimental	0_1	X	0_2
Grupo de control	0_3		0_4

Básicamente esta notación sugiere un proceso de tres etapas. Primero, la administración de la pre-prueba a estos dos grupos (0_1 y 0_3) ofrece dos ventajas: a) sus puntuaciones sirven para fines de control en el experimento, pues al compararse las pre-pruebas de los grupos se evalúa que tan adecuada fue la asignación aleatoria (...) b) reside en que es posible analizar el puntaje-ganancia de cada grupo. (Hernández R. 2010:140). Por consiguiente, en esta primera fase la aplicación del preprueba permitirá extraer información para verificar la equivalencia de los dos grupos sobre su situación previa con respecto a la competencia lingüística de los estudiantes, desde el punto de vista léxico, fonológico y gramatical.

La segunda fase permite explorar el tratamiento experimental (x) aplicado al grupo (0_1) y para este cometido, la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma se desarrolló bajo las bases teórico-práctico de la tendencia Conectivista. Esta metodología fue implementada en el grupo experimental, mientras que el de control, se desarrolló en un entorno de aprendizaje tradicional como lo es el método comunicativo.

Finalmente, la tercera fase permite analizar y establecer los resultados de la fase experimental. Estos resultados fueron los indicadores que permitieron verificar la influencia práctica de ambos métodos en el desarrollo de la competencia comunicativa en los dos grupos. La aplicación de la post prueba (0_2 y 0_4) en los grupos de estudiantes permitió conocer y establecer diferencias de aprendizaje con el fin de afirmar o rechazar la hipótesis del presente proyecto.

A continuación, la figura 8 ilustra las tres fases del presente proyecto:

Figura No. 8 Investigación cuasi-experimental con diseño de pre-prueba-post-prueba y grupo de control.



3.2.1 HIPÓTESIS

La hipótesis de experimentación referidas al estudio cuantitativo del presente proyecto que permitió “ordenar, sistematizar y estructurar el conocimiento, asimismo averiguar lo que se está buscando o tratando de probar, para luego ser sometida a pruebas donde se determine si es verdadero o no” Avendaño (2008:109), es la siguiente:

“La incorporación de la tendencia Conectivista tiene una incidencia efectiva en el desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés básico, en estudiantes de la Universidad Católica Boliviana”

3.2.2 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Una variable es todo aquello susceptible de ser medido, controlado y estudiado en una investigación o estudio. La capacidad de medir, controlar o estudiar una variable viene dado por el hecho de que ella varía, e esa variación es susceptible de ser observado, medido y estudiado Avendaño (2008:113). Una variable tiene la característica de variar según un determinado estímulo, es decir “puede adoptar distintos valores”, Bisquera (1989:71).

Considerando esta base conceptual y a partir de la hipótesis planteada en el acápite anterior se define la relación de las variables:

La variable Independiente (X) es:

La incorporación de la tendencia Conectivista.

La variable Dependiente (Y) es:

Tiene una incidencia efectiva en el desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés básico.

Para determinar o no la aseveración de la hipótesis planteada y según la manipulación de variables de tipo control, se las desglosan como sigue:

Cuadro No. 22

PROPUESTA	PROCESO	RESULTADO
X: Método de enseñanza-aprendizaje	X ₁ : Método Conectivista	Y: Incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma Inglés
	X ₂ : Método Tradicional	
Variable Independiente	Tratamiento	Variable Independiente

3.2.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

La desagregación de las variables en sus componentes más concretos se hace evidente en la operacionalización de variables, mismo que, dicho de otro modo, no más que el proceso que “consiste en sustituir unas variables por otras más concretas que sean representativas de aquellas” Latorre, del Rincón y Arnal (2005: 73)

El proceso lógico de la operacionalización va desde el enunciado más general y abstracto que estudia la investigación. Incluye la definición de los conceptos que incluye el fenómeno, la subdivisión de los conceptos más complejos en dimensiones, la definición de las variables, finalmente la búsqueda de los indicadores o correlativos empíricos de cada variable. Martínez M. (2004:154). Con este proceso el investigador parte de lo abstracto de la hipótesis a lo concreto de los hechos, recurriendo para ello a: (...) la variable que se expresa en términos abstractos, la dimensión que permite entender y describir la variable, (...) el indicador que es algo específico y concreto que representan al más abstracto o difícil de precisar. Avendaño (2008:116 a la 119).

Bajo estos criterios, a continuación se desglosa la hipótesis de proyecto para viabilizar la exigencia de verificación.

Cuadro N° 4. Operacionalización de variables - independiente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES
MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMUNICATIVO- TRADICIONAL	El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en contexto comunicativos con un Inglés notional funcional.	EXPRESIÓN ORAL	Funciones	El estudiante participa en sesiones comunicativas contextualizadas, haciendo uso de frases pre-establecidas
			Discusiones	Los estudiantes participan activamente en debates grupales sobre temas afines a su interés.
			Participación activa	Los estudiantes participan activamente en el desarrollo de los contenidos en un entorno de aprendizaje inductivo.
			Juego de roles	El estudiante adopta el rol de un personaje para contextualizar el idioma.
			Presentaciones	El estudiante realiza presentaciones periódicas sobre temas afines a los contenidos temáticos del texto de aula.
			Diálogos	El estudiante entabla conversaciones en pares y grupos.

		COMPRESIÓN AUDITIVA	Audios	El estudiante realiza comprensiones auditivas del texto de aula.
			Canciones	El estudiante realiza ejercicios de comprensión general y específica de canciones lentas y participa en karaokes.
			Videos	El estudiante mira episodios de diferentes miniserias, documentales y funciones; luego resuelve diversos ejercicios de comprensión.
			Grabaciones	El estudiante elabora un trabajo de campo, recabando grabaciones de hablantes nativos para luego analizar distintos aspectos lingüísticos del habla.
			Exposiciones	El estudiante participa activamente de seminarios y/o talleres que ofrecen hablantes nativos.
		EXPRESIÓN ESCRITA	Llenado de formularios	El estudiante llena diferentes formularios reales formales con sus datos personales generales y específicos.
			Cartas	El estudiante escribe cartas y postales con diferentes temáticas.
			Redacción de párrafos	El estudiante inicia la etapa de redacción de párrafos narrativos y descriptivos poniendo especial énfasis en la coherencia y cohesión.
			Biografías	El estudiante escribe biografías familiares y famosos.
			Revista de aula	Los estudiantes elaboran de la manera colaborativa revistas con contenido y estructuras básicas.
			Noticiero	Los estudiantes pegan noticias semanalmente en un panel de noticias del aula.
		COMPRESIÓN DE LECTURA	Cuentos	El estudiante lee cuentos diversos afines a las unidades curriculares para afianzar la lectura de comprensión.
			Revistas	El estudiante practica skimming y scanning con lecturas de revistas con contenido lingüístico básico.
			Artículos	El estudiante participa skimming y scanning con lecturas de artículos de periódicos readucados.
			Biografías	El estudiante lee biografías de famosos y resuelve ejercicios de comprensión.
Formularios	El estudiante lee y analiza el contenido de formularios reales de migración, el aeropuerto, de registro, etc.			

Fuente: *Elaboración propia*

Cuadro N° 24. Operacionalización de variables – independiente

VARIABLE	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA-1	SUBCATEGORÍA-2	INDICADORES	
MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADO EN EL CONECTIVISMO2	EXPRESIÓN ORAL	Competencia Lingüística	Dominio léxico	VoiceThreat	El estudiante participa en discusiones orales básicas en línea, describiendo, sugiriendo y/o proponiendo ideas sobre determinados temas.	
				Duolingo (MALL)	El estudiante, utilizando celulares inteligentes, interactúa en actividades orales, principalmente pronunciando palabras sueltas y en contexto.	
				Learn English (MALL)	El estudiante practica vocabulario repitiendo un léxico de nivel predeterminado por la aplicación móvil.	
			Dominio fonético	RossetaStone	El estudiante practica, en línea, la articulación de los sonidos (fonos) del idioma, poniendo especial énfasis en el modo y punto de articulación de cada uno de ellos.	
				http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/game-phonics-tool	El estudiante aprende a pronunciar sonidos propios del idioma jugando.	
				Text to speech	El estudiante interactúa con herramientas de lectura de texto en línea, repitiendo sonidos de difícil articulación.	
				Phonemic Chart (MALL)	El estudiante se familiariza repitiendo cada uno de los sonidos del Alfabeto Fonético Internacional del idioma.	
				English Pronun (MALL)	El estudiante interactúa con la fonética inglesa desde su celular.	
			Dominio gramatical	Podcasting	El estudiante se graba y comparte los audios enfatizando la buena pronunciación y cohesión.	
				gotomeeting	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias considerando los aspectos gramaticales de cada lección y enfatizando la coherencia y cohesión en la expresión oral.	
			Competencia sociolingüística	Contexto cultural	Hangouts	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.
					VoiceThreat	El estudiante habla sobre temas personales y sociales

					diferentes, según el caso. Anécdotas, historias, eventos, planes, opiniones, etc.	
				Vocaro y Voxopop	El estudiante envía mensajes orales a los correos de sus compañeros de estudio y docente.	
				engvid.com (avatar)	El estudiante interactúa oralmente en línea de manera sincrónica con un avatar.	
				Vocaro y Voxopop	El estudiante envía mensajes orales a los correos de sus compañeros de estudio y docente.	
					El estudiante participa en debates en blogs orales.	
				Gotomeeting	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.	
		Fluidez oral	Whatsapp	El estudiante envía mensajes orales a los celulares de sus compañeros de estudio y docente.		
			Gotomeeting	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.		
		Funcional	eslgold.com	El estudiante participa oralmente en distintos contextos comunicativos, utilizando para ello distintas funciones.		
		COMPRESIÓN AUDITIVA	Competencia Lingüística	Dominio léxico	VoiceThreat	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.
					Learn English (MALL)	El estudiante practica vocabulario oyendo vocabulario del nivel básico.
					Podcasting	El estudiante practica comprensión auditiva en base a ebooks, noticias y diálogos sobre temas sociales cotidianos en sus dispositivos móviles.
				Dominio fonético	BBC podcasting (MALL)	El estudiante escucha descripciones y comentarios de hablantes nativos de diferentes actividades y experiencias. Se familiariza con los distintos dialectos del idioma.
					Eslvideo.com	El estudiante practica la comprensión auditiva en base a videos interactivos.

			Dominio gramatical	Podcasting	El estudiante escucha aspectos gramaticales del idioma inglés.
				RossetaStone	El estudiante resuelve ejercicios de comprensión auditiva.
		Competencia sociolingüística	Contexto cultural	VoiceThreat	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias en canales de conversación con hablantes nativos del inglés. El estudiante escucha descripciones y comentarios de hablantes nativos de diferentes actividades y experiencias.
				Podcasting	El estudiante escucha y ve discursos y conferencias en sus dispositivos móviles.
		Competencia pragmática	Funcional	Gotomeeting	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias contextualizadas entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.
		EXPRESIÓN ESCRITA	Competencia Lingüística	Dominio léxico	Blogs, wikis
	Webquests, blogs				El estudiante elabora un proyecto de aula escribiendo ensayos narrativos y descriptivos para el informe final.
	Dominio gramatical			Googledocs	El estudiante elabora presentaciones explicando aspectos gramaticales de la lengua.
				A4esl.org http://a4esl.org/	El estudiante participa en actividades de autoevaluación para afianzar el uso de la gramática y ortografía.
				English Grammar (MALL) Duolingo (MALL)	El estudiante practica el uso de las reglas gramaticales de manera interactiva en sus dispositivos móviles.
	Competencia sociolingüística		Contexto cultural	Blogs, wikis	Los estudiantes elaboran un wiki del lenguaje coloquial del idioma inglés.
				Podcasting Vodcasting	El estudiante utiliza su dispositivo móvil para enviar mensajes, utilizando lenguaje especializado para este propósito.
	Competencia pragmática		Coherencia y cohesión	Webquests, messaging	Los estudiantes elaboran proyectos de aula escribiendo un informe de resultados. Envían mensajes vía email para

					coadyuvar el proceso de investigación.
				Googledocs	Los estudiantes elaboran cuentos colaborativos básicos sobre temas diversos.
			Funcional	myenglishteacher.eu	El estudiante realiza ejercicios gramaticales enfatizando diferentes contextos lingüísticos.
	COMPRESIÓN DE LECTURA	Competencia Lingüística	Dominio léxico	SlideShare Youtube	El estudiante afianza sus conocimientos léxicos leyendo información sobre temas afines a una determinada lección o unidad.
			Dominio gramatical	Googledocs A4esl.org Eslenglish.com Duolingo (MALL)	El estudiante participa en actividades de lectura de comprensión interactivas sobre temas diversos, afines a los contenidos del curso.
		Competencia sociolingüística	Contexto cultural	SSAT English Comprehension (MALL)	El estudiante participa en actividades de control de lectura contextualizada, analizando las ideas principales y secundarias.
				BBCenglish.com	El estudiante lee artículos y noticias extranjeros
				RSS	El estudiante se suscribe a páginas informativas de su interés.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N° 25. Operacionalización de variables y criterios de evaluación de la competencia comunicativa – dependiente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	La competencia comunicativa es el que permite a una persona hablar y comprender un idioma adecuadamente. Es un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan tener la habilidad de entenderse... usar apropiadamente el significado social de la variedad lingüísticas, desde cualquier circunstancia en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.	Competencia Lingüística Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.	Dominio léxico Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.	Tiene un dominio léxico - Sobresaliente
				Tiene un dominio léxico - Bien - notable
				Tiene un dominio léxico - Aprobado
				Tiene un dominio léxico - Suspenso
				Tiene un dominio léxico que No aplica
			Dominio fonético Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.	Tiene un dominio fonético - Sobresaliente
				Tiene un dominio fonético - Bien - notable
				Tiene un dominio fonético - Aprobado
				Tiene un dominio fonético - Suspenso
				Tiene un dominio fonético que No aplica
			Dominio gramatical Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.	Tiene un dominio gramatical - Sobresaliente
				Tiene un dominio gramatical
			Tiene un dominio gramatical - Aprobado	
			Tiene un dominio gramatical - Suspenso	
			Tiene un dominio gramatical que No aplica	
		Dominio de la ortografía Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.	Tiene un dominio ortográfico - Sobresaliente	
			Tiene un dominio ortográfico - Bien - notable	
			Tiene un dominio ortográfico - Aprobado	
			Tiene un dominio ortográfico - Suspenso	
			Tiene un dominio ortográfico que No aplica	
Competencia sociolingüística La competencia sociolingüística	Adecuación sociolingüística Establece contactos sociales básicos utilizando	Tiene un dominio sociolingüístico - Sobresaliente		
		Tiene un dominio sociolingüístico - Bien - notable		
		Tiene un dominio sociolingüístico - Aprobado		

		comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.	las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.	Tiene un dominio sociolingüístico - Suspenso
		<p>Competencia Pragmática</p> <p>Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:</p> <p>a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);</p> <p>b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);</p> <p>c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).</p>	<p>Coherencia y cohesión</p> <p>Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».</p>	Tiene un dominio sociolingüístico que No aplica
	Tiene un dominio de coherencia y cohesión -Sobresaliente			
	Tiene un dominio de coherencia y cohesión - Bien - notable			
	Tiene un dominio de coherencia y cohesión - Aprobado			
	Tiene un dominio de coherencia y cohesión - Suspenso			
	Tiene un dominio de coherencia y cohesión que No aplica			
	<p>Fluidez oral</p> <p>Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.</p>		Tiene un dominio de fluidez oral - Sobresaliente	
			Tiene un dominio de fluidez oral - Bien - notable	
			Tiene un dominio de fluidez oral - Aprobado	
			Tiene un dominio de fluidez oral - Suspenso	
			Tiene un dominio de fluidez oral que No aplica	
	<p>Turnos de palabra</p> <p>Sabe cómo demandar atención.</p>		Tiene un dominio de turnos de palabra -Sobresaliente	
			Tiene un dominio de turnos de palabra - Bien - notable	
			Tiene un dominio de turnos de palabra - Aprobado	
		Tiene un dominio de turnos de palabra - Suspenso		
		Tiene un dominio de turnos de palabra que No aplica		

Fuente: Elaboración propia con referencia del Marco Común Europeo

Cuadro N° 26. Operacionalización de variables y criterios de evaluación de las actividades comunicativas de la lengua – dependiente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES DEL USUARIO BÁSICO
ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	Las actividades comunicativas de la lengua están considerados dentro el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar y leer un texto. Estas actividades son representadas por los niveles comunes de referencia de la lengua.	Comprensión auditiva	NIVEL A1 Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Su comprensión auditiva es Sobresaliente
				Su comprensión auditiva es Bien - notable
				Su comprensión auditiva está Aprobado
				Su comprensión auditiva está en Suspenso
				Su comprensión auditiva No aplica
		Comprensión de lectura	NIVEL A1 Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Su comprensión de lectura es Sobresaliente
				Su comprensión de lectura es Bien - notable
				Su comprensión de lectura está Aprobado
				Su comprensión de lectura está Suspenso
				Su comprensión de lectura No aplica
		Expresión oral	NIVEL A1 Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Su expresión oral es Sobresaliente
				Su expresión oral es Bien - notable
				Su expresión oral está Aprobado
				Su expresión oral está en Suspenso
				Su expresión oral No aplica
		Expresión escrita	NIVEL A1 Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Su expresión escrita es Sobresaliente
				Su expresión escrita es Bien - notable
				Tiene un dominio de fluidez oral - Aprobado
				Su expresión escrita está Suspenso
				Su expresión escrita No aplica

3.3.4 POBLACIÓN Y MUESTREO

La muestra es un subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos Bisquerra (1989:81). Existen dos tipos de muestra, los probabilísticos y los no probabilísticos. La muestra probabilística es un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos, mientras que la no probabilística o dirigida es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación Hernández R. (2010:176).

Para determinar el tipo de muestra del grupo de la población que será examinada, se debe considerar el tipo de muestreo que se determina, según “...el planteamiento del problema, las hipótesis, el diseño de investigación y el alcance de sus contribuciones” Hernández R. (2010:177).

El proceso de experimentación se realizó con una unidad de análisis conformada por estudiantes de Inglés Básico (1) de la Universidad Católica Boliviana, Regional La Paz. Se contaba con 50 estudiantes inscritos para este nivel, con un rango de edades de 19 a 24 años, de los cuales 28 (56%) eran mujeres y 22 (44%), varones, y paralelamente, cursaban el tercer, cuarto o quinto semestre de una carrera profesional en la misma universidad.

El tipo de muestra fue no probabilística debido a las características de estudio y por su gran valor para los estudios cuantitativos, pues logran obtener los casos que interesan al investigador y llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección de datos y el análisis de datos Hernández R. (2010:190). El método de selección que se utilizó fue el muestreo discrecional, como indica Avendaño (2008:192) este método está relacionado con el criterio del investigador, los elementos son elegidos en base a su conocimiento sobre estos elegidos y su aporte al estudio, considerando sus características peculiares.

Para separar el grupo de 50 estudiantes en los dos grupos (uno de control y otro experimental) requeridos para el experimento, se aplicó el método de asignación al azar, debido a que esta asignación nos asegura probabilísticamente que dos o más grupos son equivalentes entre sí. Hernández (2006), mencionado en Gutierrez J. (2013). La técnica para asignar participantes fue la que sugiere Hernández R. (2006:182) mediante el uso de tablas de números aleatorios. Para tal efecto, se elaboró dos listas de estudiantes en dos columnas distintas en Microsoft Excel, una para 22 varones y otra para 28 mujeres. Ambas estaban ordenadas alfabéticamente y tenían una segunda columna vacía al lado derecho. En cada columna se generó una numeración aleatoria, utilizando la función ALEATORIO.ENTRE en el mencionado programa. Considerando ambas secuencias, se separaron a los estudiantes siguiendo el criterio de los números pares para el grupo experimental y los nones para el grupo de control. Así se concretaron los dos grupos de 25 estudiantes con 11 varones y 14 mujeres cada uno.

3.3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El tratamiento de información del trabajo de campo requiere de una minuciosa selección de las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Se entienden por técnicas como “aquellos medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento experimental” Bisquerra (1989:87); mientras que el diccionario de la Real Academia Española (2010) define instrumento como Escritura, papel o documento con que se justifica o prueba algo. Para Hernández R. (2010:198) la recogida de datos es el elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conducen a reunir datos con un propósito específico.

Para los fines arriba mencionados y por las características del presente estudio, se utilizaron las técnicas del cuestionario, la observación y la entrevista.

En primera instancia, el cuestionario y la observación permitieron hacer el diagnóstico de las habilidades lingüísticas de la expresión escrita (writing), la lectura de comprensión (reading) y la comprensión auditiva (listening) en el pre-test y post-test,

considerando que, por un lado, según Hernandez R. (2010:217), el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables. Se trata de uno de los instrumentos de uso más universal en la investigación educativa (Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans, 1995) mencionado en Baelo (2008:427). Bisquerra (1989:88) diferencia dos tipos de cuestionarios: los aplicados en la medición y diagnóstico psicopedagógico y los utilizados en la recogida de datos en las encuestas. Para propósitos de evaluación, se aplicó el primer tipo por considerarse tests. Por otro lado, la observación de alta inferencia que sugiere Bisquerra (1989:135) permitió observar el entusiasmo, el activismo, la simpatía, etc. (...) las apariencias superficiales se toman como indicadores válidos de significados a nivel más profundo. Estos aspectos que pertenecen al lenguaje corporal permiten justificar ciertos patrones de seguridad o inseguridad en determinadas respuestas.

Asimismo, para evaluar la producción oral (speaking) se utilizó la técnica de entrevista con el apoyo de la observación. La entrevista permitió obtener información mediante interrogación (...) de una forma amplia y abierta en una relación directa entre entrevistador y entrevistado Avendaño (2008:156).

Posteriormente, para fines de levantamiento de información, se recurrió al instrumento de registro de observaciones que sugiere Bisquerra (1989:88) para recabar datos de la observación sistémica y directa.

Finalmente, se aplicaron dos cuestionarios, uno para evaluar la producción oral (speaking) y escrita (writing) y otra, para la comprensión lectora (reading) y auditiva (listening). Los resultados se almacenaron en registros de observaciones y resultados digitalizados que fueron cuidadosamente elaborados tomando como base criterios o rúbricas de valuación emanadas por el Marco Común Europeo para la Referencia de Lenguas (2002)⁶.

⁶ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

En resumen, el siguiente cuadro muestra la técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados.

Cuadro No. 27 Técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados.

GRUPO	TECNICA	INSTRUMENTOS	DESCRIPCION
EXPERIMENTAL	Cuestionario para el pre-test y post-test de la producción escrita. Entrevista para el pre-test y post-test de la producción oral.	Hojas de prueba Registro digital de observaciones y resultados Documento de Marco Común Europeo	Los estudiantes aplicaron esta prueba de dominio lingüístico al inicio (fase de diagnóstico) y al final (fase de medición) de la experimentación
CONTROL	Cuestionario para el pre-test y post-test. Comprensión escrita y auditiva	Hojas de prueba Registro digital de observaciones y resultados Documento de Marco Común Europeo	Los estudiantes aplicaron esta prueba de dominio lingüístico al inicio (fase de diagnóstico) y al final (fase de medición) de la experimentación

3.3.6 PROCESO INVESTIGATIVO Y RECOPIACIÓN DE DATOS

Todo proceso de investigación tiene que estar sometido a un estricto control en cuanto a las exigencias de fidelidad y objetividad científica, de manera que garantice la precisión de los resultados en cuanto al análisis y posterior interpretación de los mismos. Con este fin, se consideraron las siguientes fases para este procedimiento:

FASE 1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Objetivo. Consultar el marco de referencia bibliografía que permita conocer el estado actual del tema en base a definiciones conceptuales y operativas que direccionen el trabajo.

Como menciona Bisquera (1989:247) “Uno de los primeros pasos en toda investigación suele ser la revisión de la literatura”. Por consiguiente, primero se procedió

a la búsqueda exhaustiva de material bibliográfico que permita el manejo, organización y presentación de las referencias bibliográficas de distintos documentos, sobre:

- La teoría de aprendizaje conectivista, sus fundamentos y bases teóricas, su metodología aplicada a proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como segunda lengua, el rol de docentes y estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje, los recursos digitales que forman parte de este modelo de la era digital, entre otros.
- Métodos de enseñanza de idiomas tradicionales, breve reseña histórica de la evolución de los métodos más aceptados, sus características más destacadas en cuanto a la atención sistemática de los aspectos funcionales y estructurales de la lengua.
- El método comunicativo, como un enfoque nocional-funcional basada en la adquisición de las competencias comunicativas para la interacción del individuo en diferentes contextos sociolingüísticos y su propuesta metodológica en el proceso de enseñanza de idiomas, como segunda lengua.
- La competencia comunicativa, sus características, sus campos de acción, su aplicación en la adquisición de los niveles del lenguaje y otros niveles de descripción lingüística.
- Los indicadores para la evaluación de la competencia comunicativa que proporcionen los parámetros necesarios que permitan medir y/o evaluar la incidencia de la presente propuesta en los estudiantes del grupo experimental, en comparación al grupo de control.

FASE 2. DISEÑO, ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE.

Objetivo. Crear el Entorno Social de Aprendizaje 2.0 multiplataforma para la gestión del aprendizaje del idioma Inglés básico del grupo experimental.

La puesta en marcha de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) supone un arduo y minucioso trabajo interdisciplinario de la informática y la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas, considerando que se debe considerar diversos factores, como la metodología didáctica a seguir en el diseño instruccional, los medios de interacción, la puesta en marcha de la propuesta didáctica de los contenidos y actividades, la interfaz de usuario. Cabero (2006:120) resume a estos factores en el soporte físico (o hardware), el soporte lógico (o software), el soporte estructural (u orgware), y el lenguaje (programación y comunicación).

La elaboración del Entorno Virtual de Aprendizaje o Sistema de Gestión de Aprendizaje ⁷ (LMS siglas en inglés) supuso el uso de las herramientas Web 2.0, concretamente, el uso de un Entorno Social de Aprendizaje (ESA) que integra al aprendizaje social-colaborativo en línea por medio del computador y dispositivos móviles (multiplataforma) como los celulares inteligentes y tabletas. En consecuencia, se utilizó SCHOOLGY⁸ como el Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS) virtual del idioma Inglés, nivel uno.

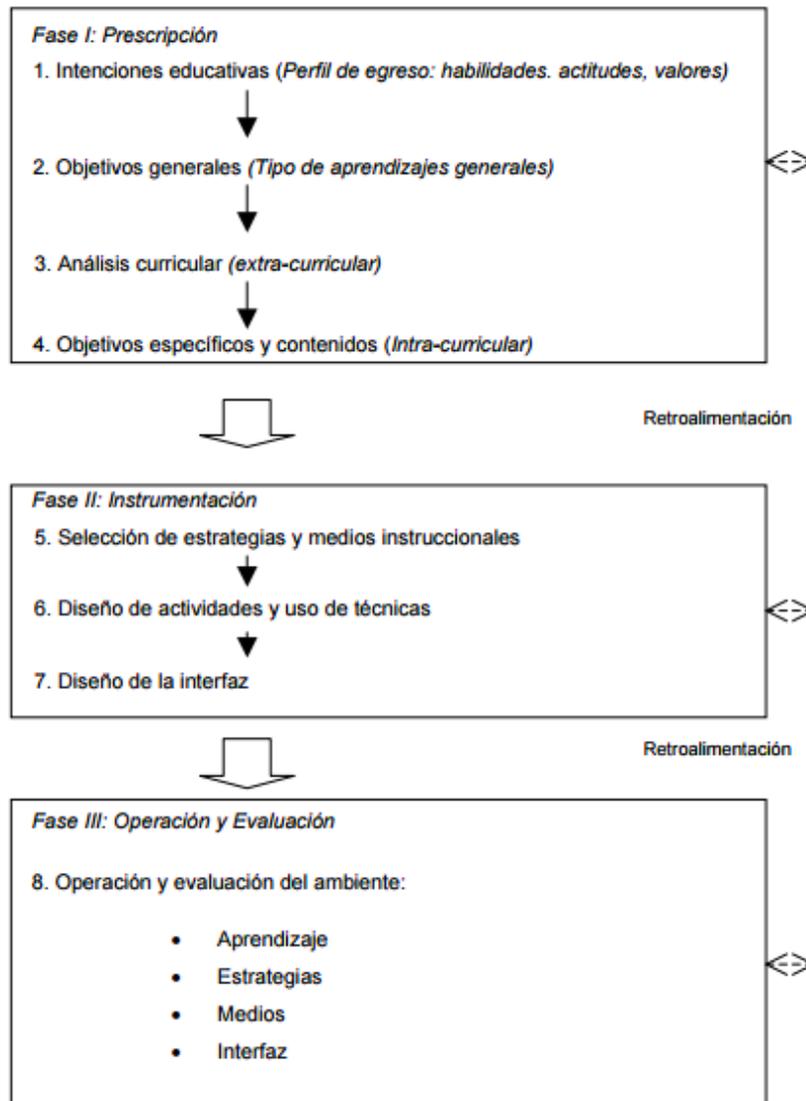
Este modelo virtual instruccional o Sistema de Gestión del Aprendizaje se enmarcó en las tres fases de desarrollo propuestos por Herrera (2006:11): la fase de prescripción en la que se definen anticipadamente los resultados que se esperan del

⁷ Un **LMS** es una aplicación en línea que gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual (...) están formados por módulos de software gratuitos con diferentes funcionalidades, por ejemplo: un módulo de foro, otro de chat o de videoconferencia, una agenda de tareas, una de pruebas objetivas, otra de registro de evaluación, Pérez (2010).

⁸ **Schoology** es una gran herramienta de e-learning, que permite al profesor crear numerosos cursos, contenidos, encuestas, exámenes, preguntas, etc. Una de las ventajas es la facilidad para crear grupos de discusión y debates donde pueden participar estudiantes, profesores o cualquier otro colectivo que se agregue al curso. Además permite compartir contenidos con otros usuarios de Schoology, es decir, crear contenido abierto y poder ver contenidos de otros usuarios en todo el mundo. Schoology tiene una versión "Premium" en la que es posible dar de alta ilimitados cursos, alumnos, etc. Y una versión gratuita con algunas limitaciones. (schoology.com/about)

proceso instruccional, la fase de instrumentación como aquella que da forma a las actividades y medios de la instrucción y la fase de operación y evaluación que es la puesta en marcha del proceso instruccional en cuanto a la evaluación y retroalimentación. Esta fase se resume en el siguiente esquema:

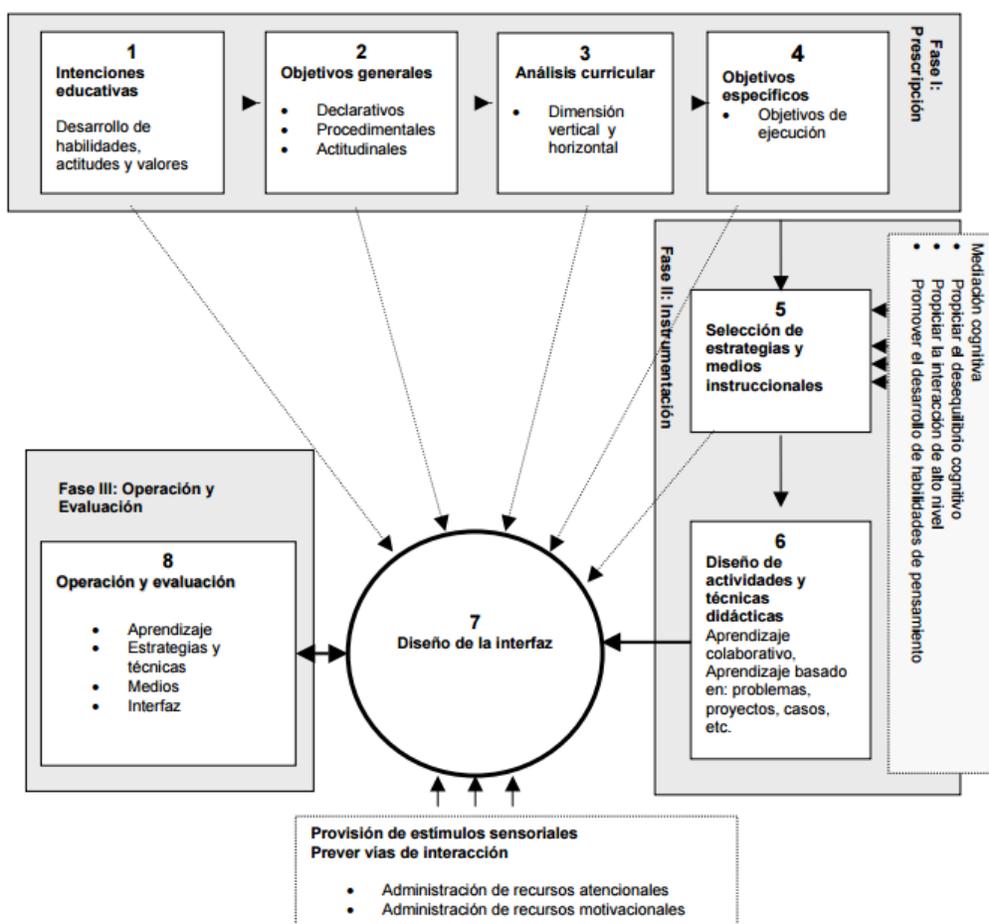
Figura No. 27 Las tres fases de un modelo virtual instruccional



Fuente: Herrera (2006:11)

Con el fin de tener una idea clara de la interrelación de cada una de las fases, el mismo autor propone el siguiente esquema:

Figura No. 28 Relación y secuencia del modelo virtual instruccional



Por otro lado, para la creación de las actividades de aprendizaje, se consideró los elementos constitutivos y conceptuales que también propone Herrera (2006:2). Por un lado, los constitutivos se refieren a los medios de interacción, recursos, factores ambientales y psicológicos, por otro lado, los conceptuales, al concepto educativo del ambiente virtual como el diseño instruccional y el diseño de interfaz. Así mismo para la integración de la propuesta didáctica y el diseño de la estructura y la interfaz, se consideró los siguientes elementos Herrera (2006:4):

- a) **programa del curso**, el cual describe los contenidos del curso.

- b) **calendario de actividades y formas de evaluación**, en donde se establecen los avances programáticos del curso.
- c) **vías de comunicación para el envío, recepción y retroalimentación de las actividades**, como correo electrónico, video-enlaces y el chat, entre otros.
- d) **espacios para el intercambio de ideas y opiniones**, como foros, grupos de discusión, videoconferencias, enlaces sincrónicos y asincrónicos, entre otros.
- e) **centro de recursos**, en donde se ponen a disposición lecturas, videos, gráficas y todo tipo de materiales que se requieren para el curso.
- f) **recursos adicionales y ligas de interés**, que pueden ser: enlaces de interés, la socialización virtual, información o apoyo para profundizar en un tema, eventos culturales o recreativos, información adicional sobre preferencias, gustos y pasatiempos, entre otros.

Las fases y elementos instructivos que propone Herrera, estuvieron organizados considerando las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva (listening) y de lectura (reading), expresión oral (speaking) y escrita (writing). Adicionalmente, también se contó con un centro de recursos para gramática, fonética y léxico.

FASE 3. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

Objetivo. Delimitar la población de interés para luego elegir un número menor de individuos que se va a estudiar.

De acuerdo a los criterios de la presente investigación, la definición de la muestra de la población se sustentó en la muestra no probabilística de tipo discrecional. La población a ser considerada fueron los estudiantes del idioma inglés, nivel básico, de la Universidad Católica Boliviana, regional La Paz, de la cual se obtuvo la muestra de 50 estudiantes distribuidos en dos grupos de 25 estudiantes con 11 varones y 14 mujeres cada uno.

FASE 4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Objetivo. Establecer un conjunto de instrumentos de evaluación que permitan traducir los resultados en términos cuantitativos.

La elaboración de los instrumentos de evaluación se sustentó como en la descripción de los niveles de dominio de la lengua del Marco Común Europeo, enfatizando la evaluación del aprovechamiento y dominio de la lengua. Asimismo, se consideró como modelos de referencia, distintos exámenes internacionales utilizados para este cometido. Los referentes de elaboración fueron: el Examination for the Certificate of Competency in English (ECCE), Movers (YLE Movers) y PET (Preliminary English Test), los dos últimos del Cambridge English Language Assessment.

El propósito fundamental de los instrumentos de evaluación se refería a la capacidad de poder medir el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, es decir, medir mediante los cuatro niveles del lenguaje (expresión oral y escrita; comprensión oral y auditiva) la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Para obtener resultados fiables se emplearon, primero los niveles de dominio de la lengua y, segundo, los criterios de evaluación por niveles de la competencia comunicativa del idioma del Marco Común Europeo (2002). Paralelamente, la Universidad de Cambridge ha desarrollado una serie de exámenes denominados *Cambridge ESOL Examinations* que están estrechamente a la evaluación de los niveles del MCE.

La tabla siguiente muestra la relación existente entre los estándares propuestos por el Marco Común Europeo y el tipo de examen aplicable a cada nivel.

Cuadro No. 29 Estándares de nivel del MCE y tipo de examen por nivel

NIVELES DE LA LENGUA	DOMINIO LINGÜÍSTICO	REPRESENTACIÓN	TIPO DE EXAMEN CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS	COMPETENCIA COMUNICATIVA
USUARIO COMPETENTE	MAESTRÍA	C2	CEP – Certificate of Proficiency in English	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	DOMINIO OPERATIVO EFICAZ	C1	CAE – Certificate in Advanced English	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
USUARIO INDEPENDIENTE	AVANZADO	B2	FCE – First in Certificate English	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

	UMBRAL	B1	PET – Preliminary English Test	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
USUARIO BÁSICO	PLATAFORMA	A2	KET – Key English Test	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	ACCESO	A1	KET – Key English Test	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

El presente estudio consideró como parámetro de evaluación, la competencia comunicativa del nivel de usuario básico, de tipo acceso A1. Por lo tanto, los estudiantes de ambos grupos debían haber alcanzado la competencia comunicativa de nivel A1 al término del proceso experimental, demostrados en los resultados el examen KET – Key English Test.

En cuanto a la evaluación se refiere, los aspectos a ser considerados en ambos grupos tuvieron base en la valoración de la competencia comunicativa que tienen los estudiantes. Para medir eficazmente los resultados de manera que éstos sean operativos y fehacientes, se utilizaron los niveles comunes de referencia (expresión oral, expresión escrita, recepción auditiva, comprensión de lectura y aspectos cualitativos) fusionados con los criterios de evaluación de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática) que propone el Marco Común Europeo.

El siguiente cuadro, resume los criterios de evaluación de la competencia comunicativa que se consideraron en el proceso de evaluación de las habilidades lingüísticas en la etapa experimental.

Cuadro No. 30 Criterios de evaluación de la competencia comunicativa

COMPETENCIA COMUNICATIVA GENÉRICA	COMPETENCIA 1	COMPETENCIA 2	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS				ASPECTOS CUALITATIVOS
			EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN DE LECTURA	RECEPCIÓN AUDITIVA	
Lingüística		Léxico	X	X	X	X	X
		Fonológico	X			X	
		Gramatical	X	X	X	X	X
Socio-lingüística		Contexto cultural	X	X	X	X	X
		Interacción	X				
Pragmática		Cohesión	X	X			X
		Coherencia	X	X			X
		Funcional	X	X		X	

La matriz anterior permite apreciar de manera gráfica las relaciones que se establecen al incorporar la competencia comunicativa en los parámetros de evaluación por medio de las habilidades lingüísticas. El signo (x) indica que es posible fusionar una competencia con una o más habilidades comunicativas.

FASE 5. APLICACIÓN DEL PRE-TEST

Objetivo. Aplicar el pre-test a los grupos de control y experimental con el fin de definir el control inicial del experimento con referencia al grado de la competencia comunicativa que tienen los estudiantes que conforman ambos grupos.

Una vez elaborados los instrumentos de evaluación, se procedió a la aplicación de la evaluación de la competencia comunicativa con la prueba de “Pre-Test” o pre-prueba a ambos grupos, de control y experimental.

La prueba se aplicó en dos días a los 50 estudiantes divididos en dos grupos, cada uno de 25. Con el fin de que no haya ningún tipo de interferencia o distracción, se establecieron los mismos horarios para ambos grupos, es decir se tomó el examen inicial a la misma hora y lugar, pero en distintos ambientes.

El examen también se dividió en dos grupos. El primer día estuvo destinado a evaluar la expresión escrita y la comprensión oral y auditiva y se reservó para el día dos la evaluación de la expresión oral.

Finalmente, se procedió a la recopilación de resultados y su posterior registro, considerando para ello un registro digital elaborado en Excel con los indicadores de nivel correspondientes.

FASE 6: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON LA METODOLOGÍA DIFERENCIADA

Objetivo. Poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos de inglés básico con los componentes la metodología diferenciada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel de Inglés 1 en ambos grupos tuvo una duración de un semestre del 1/2015 con una duración de 5 meses específicamente. Ambos cursos iniciaron el 1 de febrero del 2015 y culminaron, el 30 de junio del mismo año.

En cuanto a las competencias y contenidos de nivel a desarrollar también fueron los mismos para ambos grupos. El marco de referencia fue establecido por la planificación semestral estándar de la universidad, el cual contempla diez unidades de aprendizaje, como sigue:

Cuadro No. 31 Derivación de las competencias de nivel y unidades de aprendizaje

COMPE TENCIA	DIMENSIONES	SABERES			UNIDADES DE APRENDA JE
		Procedimentales	Conceptuales	Actitudinales	
Tener un competencia comunicativa de elementos lingüísticos básicos que permiten abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente el emisor y/o receptor tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.	<p>Dimensión 1:</p> <p>Definir los criterios lingüísticos elementales para la comprensión auditiva del nivel.</p>	<p>Comprensión auditiva:</p> <p>Comprender lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprender frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p>	<p>La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa (semántica) y estructurada (sintaxis) de elementos fonético-fonológicos de una palabra. (morfológico)</p>	<p>Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.</p> <p>Organizado en el proceso metodológico de verificación de objetivos</p> <p>Crítico al determinar la coherencia de los problemas.</p> <p>Sistemático, flexible y analítico en la recepción de información.</p> <p>Libre de creencias religiosas, ideologías y filosóficas.</p>	<p>Unidad 1 Getting to know your</p> <p>Unidad 2 Work and leisure</p> <p>Unidad 3 Your free time</p> <p>Unidad 4 Food</p> <p>Unidad 5 Around the house</p> <p>Unidad 6 Around town</p> <p>Unidad 7 Describing people</p> <p>Unidad 8 Dressing right</p> <p>Unidad 9 Entertainment</p> <p>Unidad 10 Going places</p>
	<p>Dimensión 2:</p> <p>Definir los criterios lingüísticos elementales para la comprensión de lectura del nivel.</p>	<p>Comprensión de lectura:</p> <p>Comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo, los estudios, el hogar y algunos contextos sociales nacionales e internacionales.</p>	<p>La capacidad, como lector, convertir y comprender (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de secuencias estructurales sintácticas básicas en una cadena significativa (semántica), de elementos léxico-morfológicos.</p>		
	<p>Dimensión 3:</p> <p>Definir los criterios lingüísticos elementales para la expresión oral del nivel.</p>	<p>Expresión oral:</p> <p>Participar en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.</p> <p>Plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder</p>	<p>Producir secuencias de sonidos semánticos con estructuras sintácticas básicas, con ciertos matices de coherencia y cohesión básicas y con grupos de elementos léxico morfológicos predecibles según el contexto</p>	<p>Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.</p> <p>Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.</p>	

		a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.		Impulso por comunicarse continuamente con la lengua objeto.	
	Dimensión 4: Definir los criterios lingüísticos elementales para la expresión escrita del nivel.	Expresión escrita: Escribir notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata. Solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.	Tener un repertorio estructural limitado de frases cortas memorizadas y formulación de oraciones simples y compuestas con un léxico básico relativas a satisfacer necesidades comunicativas concretas.	Locuaz, crítico, optimista, espontáneo, emprendedor, creativo, flexible, autoestima y empático.	

Fuente: Elaboración propia en base al formato de la universidad.

En última instancia, las metodologías, estrategias, técnicas y recursos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje marcaron la diferencia principal en los dos grupos debido a las características de la etapa experimental. Los grupos que conformaron el diseño fueron:

A. GRUPO EXPERIMENTAL

El grupo de control se caracterizó por recibir el tratamiento experimental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estuvo conformado por 25 estudiantes, 11 varones y 14 mujeres.

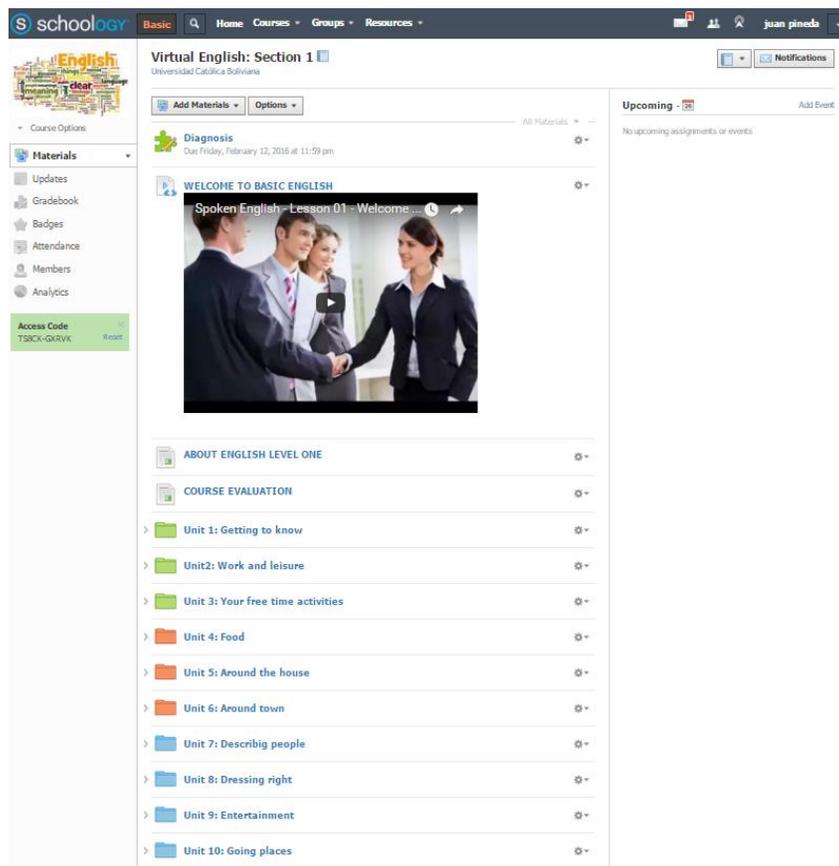
El contexto de aprendizaje en el que se desarrolló el grupo fue virtual, en línea, gestionado por los postulados de la tendencia conectivista y la metodología comunicativa que, como menciona Siemens (2004), auspiciaron el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo, propiciando la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje estuvo mediado por los Recursos Educativos Abiertos 2.0 y la Enseñanza Asistida por Dispositivos Móviles.

Específicamente, se diseñó, elaboró y se puso en marcha un Entorno Social de Aprendizaje (ESA) bimodal o multiplataforma, es decir, este entorno fusionó las ventajas de las redes colaborativas sociales y de los dispositivos móviles, como tabletas y celulares inteligentes. El recurso educativo abierto que se empleó para este propósito fue SCHOOLOGY debido a su alto nivel de flexibilidad, trabajo multi-plataforma (Microsoft Windows, Android, IOS), entorno amigable e integración con otras herramientas de aprendizaje de la Web social 2.0, como ser: discos virtuales, blogs, wikis, podcast, vodcats, redes sociales y un sinnúmero de sitios que promueven el aprendizaje de idiomas en línea.

Como ya se mencionó en un acápite anterior, los contenidos del (LSM-Learning System Management) Sistema de Gestión de Aprendizaje fueron determinados por el texto de aula digital English in Common 2 de Pearson. Por consiguiente, las unidades de aprendizaje integradas en Schoology.com/virtualenglish fueron establecidas en la interfaz de inicio de la plataforma, como sigue:

Figura No. 8 Interfaz de inicio Entorno Social de Aprendizaje



Para el diseño de las actividades virtuales de cada unidad que fortalecieron la competencia comunicativa de cada participante, además de los módulos de Schoology, se utilizaron otras herramientas de la Web dinámica 2.0 y aplicaciones interactivas para tabletas y celulares inteligentes.

En el caso en las aplicaciones para Android, principalmente se utilizó Duolingo que según (<https://www.duolingo.com/>), es una de las mejores herramientas electrónicas para el aprendizaje de idiomas que funciona tanto en un computador como en una tableta o celular inteligente con conexión a internet. Fue creado por el Guatemalteco Lus von Ahn y lanzado el 30 de noviembre del 2011. Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas online gratuita, que en el momento permite aprender inglés si el estudiante sabe español, además de francés, italiano, alemán y portugués si el estudiante habla inglés.

El programa cuenta con imágenes en flash cards, reconocimiento de voz, gramática y ejercicios de audio, traducción, llenado de espacios en blanco, ordenamiento de palabras, frases y oraciones, como la gran mayoría de los cursos virtuales de idiomas, pero su gran popularidad reside en su interfaz, que funciona como un juego en el que el estudiante tiene 3 corazones (3 oportunidades) para completar y poder avanzar en los niveles de aprendizaje. El programa también tiene la facultad de registrar los errores que comente el estudiante a medida que avanza sobre el nivel y los subtemas, de esta manera crea las siguientes actividades que debe realizar para reforzar las áreas en las que tiene dificultades. Además de funcionar como una especie de red social en la que se tiene la posibilidad de comunicarse y ser corregido por estudiantes de todo el mundo que estén en su mismo nivel de aprendizaje.

Otra de las características más importantes de Duolingo es que funciona como una plataforma crowdsourcing (colaboración abierta distribuida) de traducción de textos, ya que está diseñada para que a medida que el estudiante avanza en los niveles de formación ayude a traducir textos, artículos y páginas que se encuentran en la web, ampliando las posibilidades de acceso a la información en la red.

Las actividades del curso de inglés en esta aplicación están divididas en 3 niveles con distintas experiencias (XP) por cada una de ellas. En el caso del uso por parte del grupo experimental, se tuvieron que concretar un máximo de 19,000 experiencias que corresponde al nivel 1.

Cuadro No. 31 Niveles de experiencias por niveles en Duolingo

Level information		
1	2	3
0 xp	60 xp	120 xp
4	5	6
180 xp	300 xp	450 xp
7	8	9
750 xp	1125 xp	1650 xp
10	11	12
2250 xp	3000 xp	3900 xp
13	14	15
4900 xp	6000 xp	7500 xp
16	17	18
9000 xp	10500 xp	12000 xp
19	20	21
13500 xp	15000 xp	17000 xp
22	23	24
19000 xp	22500 xp	26000 xp
25		
30000 xp		

Fuente: <http://duolingo.wikia.com/wiki/XP>

La siguiente tabla proporciona una idea general de cómo se integraron los recursos 2.0 y la aplicación de microlearning al proceso de enseñanza-aprendizaje virtual, cuyo sistema de gestión fue Virtual English de tipo Entorno Social de Aprendizaje, creado con Schoology.

Tabla No.32 Integración de recursos 2.0 y Duolingo

NIVELES DEL LENGUAJE	COMPETENCIAS	CRITERIOS LINGÜÍSTICOS	RECURSOS 2.0	ACTIVIDADES	
EXPRESIÓN ORAL	Competencia Lingüística	Dominio léxico	VoiceThreat	El estudiante participa en discusiones orales básicas en línea, describiendo, sugiriendo y/o proponiendo ideas sobre temas definidos por la unidad.	
			Duolingo (MALL)	El estudiante, utilizando celulares inteligentes, interactúa en actividades orales, principalmente pronunciando palabras sueltas y en contexto.	
			Learn English (MALL)	El estudiante practica vocabulario repitiendo un léxico de nivel predeterminado por la aplicación móvil.	
		Dominio fonético	RossetaStone	El estudiante practica, en línea, la articulación de los sonidos (fonos) del idioma, poniendo especial énfasis en el modo y punto de articulación de cada uno de ellos.	
			http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/game-phonics-tool	El estudiante aprende a pronunciar sonidos propios del idioma jugando.	
			Text to speech	El estudiante interactúa con herramientas de lectura de texto en línea, repitiendo sonidos de difícil articulación.	
			Phonemic Chart (MALL)	El estudiante se familiariza repitiendo cada uno de los sonidos del Alfabeto Fonético Internacional del idioma.	
			EnglishPronun (MALL)	El estudiante interactúa con la fonética inglesa desde su celular.	
		Dominio gramatical	Podcasting	El estudiante se graba y comparte los audios enfatizando la buena pronunciación y cohesión.	
			Gotomeeting Webminars	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias considerando los aspectos gramaticales de cada lección y enfatizando la coherencia y cohesión en la expresión oral.	
		Competencia sociolingüística	Contexto cultural	Hangouts	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes –estudiantes.
				VoiceThreat	El estudiante habla sobre temas personales y sociales diferentes, según el caso. Anécdotas, historias, eventos, planes, opiniones, etc.
	Vocaro y Voxopop			El estudiante envía mensajes orales a los correos de sus compañeros de estudio y docente.	
	engvid.com (avatar)			El estudiante interactúa oralmente en línea de manera sincrónica con un avatar.	
	Competencia gramática	Coherencia y cohesión	Vocaro y Voxopop	El estudiante envía mensajes orales a los correos de sus compañeros de estudio y docente.	

				El estudiante participa en debates en blogs orales.	
			Gotomeeting	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.	
			Fluidez oral	Whatsapp	El estudiante envía mensajes orales a los celulares de sus compañeros de estudio y docente.
				Gotomeeting Webminars	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.
			Funcional	eslgold.com	El estudiante participa oralmente en distintos contextos comunicativos, utilizando para ello distintas funciones.
COMPRESIÓN AUDITIVA	Competencia Lingüística	Dominio léxico	VoiceThreat	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.	
			Learn English (MALL)	El estudiante practica vocabulario oyendo vocabulario del nivel básico.	
			Podcasting	El estudiante practica comprensión auditiva en base a ebooks, noticias y diálogos sobre temas sociales cotidianos en sus dispositivos móviles.	
		Dominio fonético	BBC podcasting (MALL)	El estudiante escucha descripciones y comentarios de hablantes nativos de diferentes actividades y experiencias. Se familiariza con los distintos dialectos del idioma.	
			Eslvideo.com	El estudiante practica la comprensión auditiva en base a vídeos interactivos.	
		Dominio gramatical	Podcasting	El estudiante escucha aspectos gramaticales del idioma inglés.	
	RossetaStone	El estudiante resuelve ejercicios de comprensión auditiva.			
	Competencia sociolingüística	Contexto cultural	VoiceThreat	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias en canales de conversación con hablantes nativos del inglés. El estudiante escucha descripciones y comentarios de hablantes nativos de diferentes actividades y experiencias.	
			Podcasting	El estudiante escucha y ve discursos y conferencias en sus dispositivos móviles.	
	Competencia pragmática	Funcional	Gotomeeting Webminars	El estudiante participa en sesiones de videoconferencias contextualizadas entre: estudiante-estudiante, docente –estudiante, docentes – estudiantes.	
	XP	RE	Competencia Lingüística	Dominio léxico	Blogs, wikis

		Dominio gramatical	Webquests, blogs	El estudiante elabora un proyecto de aula escribiendo ensayos narrativos y descriptivos para el informe final.
			Googledocs	El estudiante elabora presentaciones explicando aspectos gramaticales de la lengua.
			A4esl.org http://a4esl.org/	El estudiante participa en actividades de autoevaluación para afianzar el uso de la gramática y ortografía.
			English Grammar (MALL) Duolingo (MALL)	El estudiante practica el uso de las reglas gramaticales de manera interactiva en sus dispositivos móviles.
	Competencia Socio-linguística	Contexto cultural	Blogs, wikis	Los estudiantes elaboran un wiki del lenguaje coloquial del idioma inglés.
			Podcasting Vodcasting	El estudiante utiliza su dispositivo móvil para enviar mensajes, utilizando lenguaje especializado para este propósito.
	Competencia pragmática	Coherencia y cohesión	Webquests, messaging	Los estudiantes elaboran proyectos de aula escribiendo un informe de resultados. Envían mensajes vía email para coadyuvar el proceso de investigación.
			Googledocs	Los estudiantes elaboran cuentos colaborativos básicos sobre temas diversos.
		Funcional	myenglishteacher.eu	El estudiante realiza ejercicios gramaticales enfatizando diferentes contextos lingüísticos.
	COMPRESIÓN DE LECTURA	Competencia Lingüística	Dominio léxico	SlideShare Youtube
Dominio gramatical			Googledocs A4esl.org Eslenglish.com Duolingo (MALL)	El estudiante participa en actividades de lectura de comprensión interactivas sobre temas diversos, afines a los contenidos del curso.
Competencia sociolingüística		Contexto cultural	SSAT English Comprehension (MALL)	El estudiante participa en actividades de control de lectura contextualizada, analizando las ideas principales y secundarias.
			BBCenglish.com	El estudiante lee artículos y noticias extranjeros
			RSS	El estudiante se suscribe a páginas informativas de su interés.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del curso virtual inició el 1 de febrero y culminó el 30 de junio de 1/2015 con una duración de 5 meses y 160 horas académicas mínimas de trabajo que cada participante debía cumplir durante el proceso. Los horarios y días de actividades virtuales que contempló el curso, se determinó bajo el siguiente rol de actividades para el semestre:

DÍA	HORARIO	ACTIVIDADES VIRTUALES
LUNES	20:30 a 22:00	<ul style="list-style-type: none"> • Webminars introductorios o de refuerzo. • Sesiones de comprensión auditiva con Podcasts y Vodcasts • Introducción e interacción de léxico • Introducción de funciones por medio de videos tutoriales
MARTES	20:30 a 22:00	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de estructuras gramaticales • Ejercicios de afianzamiento gramatical • Ejercicios de expresión oral • Sesión tutorial y práctica oral en videoconferencia
MIÉRCOLES	20:30 a 22:00	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de pronunciación. • Tareas de comprensión de lectura.
JUEVES	20:30 a 22:00	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo mediante sesiones de mensajes (chats) • Redacción de posts en blogs. • Sesión tutorial y práctica oral en videoconferencia
VIERNES	20:30 a 22:00	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso escrito y oral de la semana
SÁBADO	9:00 a 13:00	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión presencial de monitoreo y práctica oral
DE LUNES A DOMINGO	Cada participante fija su horario	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción constante con las actividades de Duolingo mediante dispositivos móviles, para reforzar los cuatro niveles del lenguaje.
DE LUNES A DOMINGO	Cada participante fija su horario	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar ejercicios de cualquier aspecto lingüístico, según las necesidades personales.
DE LUNES A DOMINGO	De acuerdo a necesidad	<ul style="list-style-type: none"> • Consultas, interacción y sesiones de discusión (trabajo colaborativo) con el grupo de Whatsapp.

A. GRUPO DE CONTROL

El grupo de control también conformado por 25 estudiantes, 11 varones y 14 mujeres se desarrolló en un contexto didáctico tradicional, es decir, se empleó una metodología tradicional en el proceso de enseñanza. Las bases teórico-prácticas del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas como segunda lengua fueron los pilares que permitieron el desarrollo del proceso de aprendizaje de este grupo. Por lo tanto, enfatizó el uso de los conocimientos lingüísticos del idioma inglés para negociar el significado, no para la simple memorización de datos como vocabulario, reglas gramaticales, entre otros. Para ello y con el fin garantizar una comunicación real, en contextos sociolingüísticos acondicionados se priorizaron actividades comunicativas que permitieron la expresión libre con énfasis en las funciones comunicativas, el trabajo en

parejas y equipo, el juego de roles o simulación, la participación e interacción comunicativa constante, juegos, entre otros.

Los recursos empleados fueron, en la mayoría de las clases, reales (realia) y/o fotografías que se ajustaban a distintos contextos comunicativos. El texto de aula empleado fue English in Common número 2, por política de la universidad. La estructura, contenidos y actividades de este libro se enmarcan en los lineamientos del método comunicativo y las bases del enfoque por competencias.

Finalmente, el curso se rigió bajo las normas de horarios y carga horaria de la universidad. Las clases se desarrollaron de martes a viernes con 1 ½ horas de trabajo por día, en el horario de 12:45 a 14:15 y con una carga horaria de 160 horas académicas reales por semestre.

El cronograma de trabajo de las unidades del curso fue el siguiente:

Cuadro No.33 Cronograma de actividades

No	UNIT	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	30
1	Diagnóstico	■	■																			
2	Unidad uno			■	■																	
3	Unidad dos					■	■	■														
4	Repaso 1							■														
5	Unidad tres								■	■	■											
6	Unidad cuatro									■	■	■										
7	Repaso 2											■										
8	Unidad cinco										■	■	■									
9	Unidad seis											■	■									
10	Primer parcial												■									
11	Unidad siete													■	■	■						
12	Unidad ocho														■	■	■					
13	Repaso 3															■						
14	Unidad nueve																■	■	■			
15	Unidad diez																	■	■	■	■	
19	Segundo parcial																			■		
20	Repaso general																				■	■
30	Examen Final																					■

FASE 7: APLICACIÓN DEL POST-TEST

Objetivo. Aplicar el post-test en ambos grupos, de control y experimental, para analizar el puntaje ganancia de cada grupo a fin de definir el impacto de un uno u otra metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés básico.

Habiendo concluido las actividades de la etapa experimental, se procedió a la aplicación de la evaluación de la competencia comunicativa con la prueba de “Post-Test” o post-prueba a ambos grupos, al grupo de control y al experimental.

La prueba también se aplicó en dos días a los 50 estudiantes divididos en dos grupos, cada uno de 25. Con el fin de que no haya ningún tipo de interferencia o distracción, se establecieron los mismos horarios para ambos grupos, es decir se tomó el examen inicial a la misma hora y lugar, pero en distintos ambientes.

El primer día estuvo destinado a evaluar la expresión escrita y la comprensión oral-auditiva y se reservó para el día dos la evaluación de la expresión oral.

Finalmente, se procedió a la recopilación de resultados y su posterior registro, considerando para ello un registro digital elaborado en Excel con los indicadores de nivel emanados por el Marco Común Europeo (2002).

FASE 8 TABULACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Objetivo. Tabular los valores obtenidos en la prueba de post-test mediante un análisis exhaustivo para determinar las diferencias y/o similitudes existentes en el nivel de la competencia comunicativa en los grupos de control y experimental.

Con este propósito, a partir de los resultados obtenidos de las pruebas de pre-test y post-test, se procedió a tabular los valores obtenidos, analizarlos e interpretarlos. Los resultados permitieron mostrar la relación existente entre las dos variables del presente estudio con el fin de establecer y describir las diferencias existentes en base a comparación para determinar los grados de desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en ambos grupos. Las diferencias y/o similitudes proporcionaron información sustancial y significativa a la hora de determinar la incidencia de las metodologías utilizadas en el proceso.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

"El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a las interrogantes de la investigación. La interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis, su objetivo es "buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles" Selltiz (1970:611)

En este capítulo se exponen los resultados de investigación obtenidos con el fin de comprobar la incidencia de las metodologías empleadas con respecto al nivel de la competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes de nivel 1 de inglés.

Con este propósito, el análisis de resultados se centró en la interpretación de datos del pre-test y post-test de la variable dependiente, es decir, la incidencia de la competencia comunicativa del idioma Inglés, nivel 1, para posteriormente determinar la efectividad de influencia de la tendencia de enseñanza conectivista utilizado como variable independiente.

Para realizar la evaluación de la competencia comunicativa en sus diferentes instancias, se realizaron distintas actividades de dominio de la lengua de carácter comunicativo para poner en funcionamiento la comunicación que propone el Marco Común de Referencia para Lenguas (MCE). El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación. Por tanto, éstas son una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística MCE (2001:61)

La relación lineal de las actividades comunicativas de la lengua asociadas a las habilidades lingüísticas que permitieron la evaluación de la competencia comunicativa de nivel (A1) de los estudiantes de ambos grupos (control y experimental), fueron los siguientes:

Tabla No. 33 Relación de actividades comunicativas de los contenidos de pre-test y post-test

COMPETENCIA COMUNICATIVA DE NIVEL A1	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	DESCRITOR DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES	DESCRIPTORES DE COMPETENCIA
Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.	EXPRESIÓN ORAL	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Descripción de experiencias	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia
			Argumentación	Ofrece razonamientos y explicaciones básicas de opiniones, planes y acciones.
			Interacción	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.	EXPRESIÓN ESCRITA	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Escritura creativa	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.
			Llenado de formularios	Escribe palabras y frases sencillas aisladas.
			Escritura de informes	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional de estructuras elementales con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	COMPRESIÓN AUDITIVA	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprender conversaciones entre hablantes nativos	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
			Escuchar presentaciones	Comprende discursos muy sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar clara y con lentitud.
			Escuchar material grabado	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
	COMPRESIÓN DE LECTURA	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Leer correspondencia	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.
			Buscar información	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.
			Leer instrucciones	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

Fuente: Datos extraídos del Marco Común Europeo (2002)

Así mismo, para calificar el nivel de logro de las competencias establecidas también se consideró la escala de dominio de la lengua establecida por el MCE. Esta escala valorativa, fue combinada con la normativa de calificación de la universidad, bajo el criterio de conversión de 1 al 5, a 1 al 100, como sigue:

Tabla No. 34 Escala de dominio de la lengua

NIVEL ACCESO A1 – INGLÉS 1		
INDICADOR	ESCALA MCE*	ESCALA UCB*
Sobresaliente (S)	4.1 a 5	91 a 100
Bien-notable (B)	3.1 a 4	71 a 90
Aprobado (A)	2.1 a 3	51 a 70
Suspense (Sus)	1.1 a 2	31 a 50
Necesita apoyo (NA)	0 a 1	0 a 30

**MCE: Escala numérica propuesta por el Marco Común Europeo (2002) y UCB (2014)*

En esta escala de dominio de la lengua el estudiante tiene la nota de aprobación a partir de 3, el cual equivale a 51 como nota mínima en la universidad. Para fines de análisis e interpretación de resultados de las pruebas, se consideró la escala valorativa emanada por el Marco Común Europeo (2002), es decir, la escala de 1 al 5, donde 5 representa al indicador sobresaliente (S).

4.1 RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POST-TEST DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Previo a la muestra de resultados del pre-test, cabe señalar que la Universidad Católica Boliviana, Regional La Paz, tiene por norma tomar un examen de colocación cada inicio de semestre para que los estudiantes interesados en incursionar en el aprendizaje del idioma inglés, sean acomodados al nivel real que les corresponde. Este examen tiene por objetivo que a) el estudiante conozca el nivel en el que se encuentra y b) el estudiante se inscriba en el nivel real que le corresponde para asegurar un equilibrio de conocimientos entre pares.

Por consiguiente, los resultados que ambos grupos obtuvieron muestran mínimas diferencias en el pre-test con un rango de alcance no mayor al 1% por tratarse de cursos de nivel básico, donde es de suponer que la competencia comunicativa del idioma inglés es relativamente nula. Sin embargo, en contraposición, se pudo evidenciar un considerable incremento en los resultados del post-test, donde tanto el grupo de control como el experimental lograron alcanzar la escala valorativa de bien notable, destacándose el grupo experimental por una mínima diferencia.

A continuación, se analizan los resultados alcanzados en las cuatro destrezas lingüísticas con relación a la competencia comunicativa del inglés, nivel básico:

4.1.1 RESULTADOS DE EXPRESIÓN ORAL

Como consecuencia de las actividades comunicativas de descripción de experiencias, interacción y argumentación que permitieron evaluar la expresión oral en el pre-test y post-test, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla No 1 Resultados de Expresión Oral pre-test

GRUPO	PRE-TEST											TOTAL GRAL. EXP.ORAL
	LINGÜÍSTICA			TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA		TOTAL	PRAGMÁTICA			TOTAL	
	Léxica	Fonológica	Gramatical		Contexto Cultural	Interacción		Coherencia	Cohesión	Funcional		
EXPERIMENTAL	0,5	0,1	1	0,53	0	1	0,5	0	0	0	0	0,34
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
CONTROL	0,5	0,1	1	0,53	0	1	0,5	0	0	0	0	0,34
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

Tabla No 2 Resultados de Expresión Oral post-test

GRUPO	POST-TEST											TOTAL GRAL. EXP.ORAL
	LINGÜÍSTICA			TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA		TOTAL	PRAGMÁTICA			TOTAL	
	Léxica	Fonológica	Gramatical		Contexto Cultural	Interacción		Coherencia	Cohesión	Funcional		
EXPERIMENTAL	4,5	4,1	4,4	4,33	4,1	4,1	4,1	4,2	4,2	4,1	4,17	4,2
	S	B	S	S	S	S	B	S	S	S	NA	S
CONTROL	4,5	4,3	4,7	4,50	3,9	4,5	4,2	4,4	4,5	4,2	4,37	4,36
	S	B	B	B	B	S	S	S	S	S	NA	S

A. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En los resultados de la competencia lingüística del pre-test de la tabla número uno, se puede evidenciar que ambos grupos lograron resultados equivalentes. Así el grupo experimental obtuvo 0,53 puntos al igual que el grupo de control, logrando “Necesita Apoyo (NA)” en la escala valorativa del dominio de la lengua.

Lo relevante en la tabla número dos, que muestra resultados del post-test, es que los grupos concretaron un nivel significativo al lograr el rango de Sobresaliente (S), donde el grupo de control aventaja con 4,50 puntos al grupo experimental, con 4,33.

Esta diferencia leve de resultados permite determinar que los estudiantes que aprendieron el idioma inglés con el método tradicional comunicativo, lograron concretar una mejor competencia comunicativa. Es decir que los estudiantes que conformaron el grupo de control demostraron tener una moderada ventaja en el momento de expresar sus ideas de manera más organizada gramaticalmente, mejor pronunciación, pero con un repertorio léxico equivalente al del grupo experimental.

B. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

A partir del análisis de resultados de la competencia sociolingüística en la evaluación de pre-test, se determina que ambos grupos lograron resultados idénticos. Tanto el grupo de control, como el experimental, concretaron un total de 0,5 puntos, lo cual también los ubica en la escala valorativa de dominio de la lengua de Necesita Apoyo (NA). Este resultado fue favorable como punto de partida para establecer ganancias más concretas y precisas después de la etapa de tratamiento de la variable independiente.

Por otro lado, es destacable el nivel de ganancia de Sobresaliente que concretaron ambos grupos en los resultados del post-test con relación al pre-test. Igualmente, la tabla dos muestra una leve diferencia de 0,1 puntos en la adquisición de la competencia sociolingüística, donde el grupo experimental logró 4,1 puntos y el de control, 4,2 puntos.

Esta realidad demuestra que el modelo tradicional cuenta con actividades comunicativas más significativas a la hora de entablar conversaciones y/o interrelacionarse entre pares debido a que la adquisición de la competencia sociolingüística requiere de un contacto más estrecho con el interlocutor para que haya un mejor estímulo socio-afectivo-comunicativo. Sin embargo, a la hora de utilizar fórmulas de cortesía y normas de codificación lingüística afines al contexto sociocultural de la lengua objeto, los entornos de comunicación conectivista dan curso a que el estudiante tenga mayor posibilidad de utilizarlos debido al contacto permanente con hablantes nativos y sus condiciones sociales que forman distintos nodos comunicativos en la red.

C. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Observando los valores numéricos en los resultados de la evaluación del pre-test que acompañan a las áreas que conforman la competencia pragmática, se puede evidenciar que ambos grupos carecían de esta competencia. No es de extrañar que estudiantes que inician el proceso de aprendizaje del idioma inglés no posean conocimientos de estructuras y funciones comunicativas en la lengua objeto. Por consiguiente, los resultados del grupo experimental y control en esta competencia fueron nulos, es decir 0.

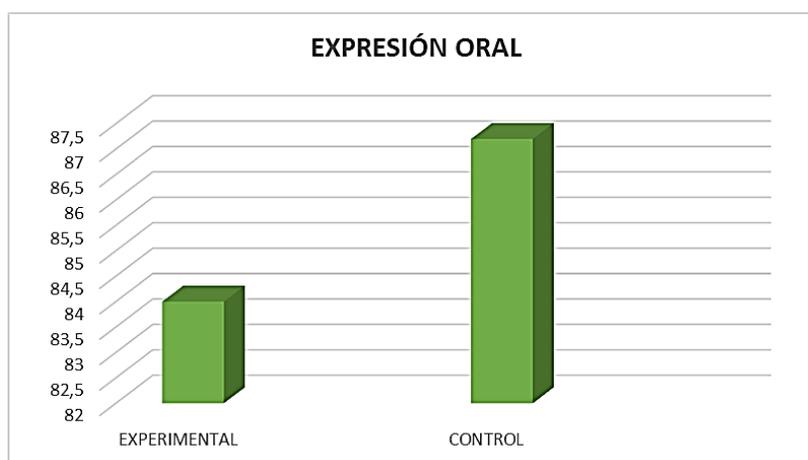
Sin embargo, en la evaluación de post-test ambos grupos también demostraron un buen nivel de desempeño logrando valoración cualitativa de Sobresaliente. El grupo experimental logró 4,2 puntos, mientras que el de control, 4,36 puntos. Analizando el rango de diferencia de 0,16 puntos, se considera que el proceso de aprendizaje virtual no satisface las necesidades básicas que permiten concretar la competencia discursiva del idioma por dos posibles razones: a) La adquisición de la coherencia, cohesión y usos de funciones comunicativas requieren de un contacto constante y directo con el interlocutor modelo quien utiliza y enseña estructuras lingüísticas formales; b) Lastimosamente, la comunicación sincrónica mediada por canales virtuales continúa utilizando el lenguaje coloquial, por consiguiente, informal que en la mayoría de los casos no permiten establecer relaciones lógicas de patrones semánticos, sintácticos y gramaticales.

D. RESULTADOS FINALES POST-TEST

Tabla No 3 Resultados generales de Expresión Oral post-test

GRUPO	PUNTAJE	%
EXPERIMENTAL	4,2	84
CONTROL	4,36	87,2

Gráfica No. 1



En síntesis, analizando la estadística final de la prueba de post-test, se evidencia que los estudiantes del grupo de control obtuvieron un mejor dominio lingüístico en la expresión oral con 4,36 puntos, equivalente a 87,2 por ciento; por su parte, el grupo experimental, 4,2 puntos, 84 por ciento. Esta diferencia, con una ganancia de 0,16 puntos a favor del grupo de control, es un indicador para concluir que las actividades virtuales de la tendencia conectivista no son suficientes para el logro de las competencias que concretan la expresión oral.

Esta realidad puede deberse a dos condiciones principales que se corroboraron en el presente trabajo; para el desarrollo efectivo de la expresión oral:

1. Es necesario conocer el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, es decir, conocer y comprender las características del alumnado y sus procesos de

aprendizaje dentro del contexto educativo, también hay que dar relevancia a la identificación de las dificultades del aprendizaje, informarlas y colaborar en la resolución de estas, y dentro de este proceso, es necesario conocer sus motivaciones y relaciones sociales, Casado M. (2007:10)

2. Es un factor imprescindible contar con un buen servicio de internet para interactuar sincrónicamente con los recursos del internet, como la videoconferencia, Villalba (2008). Este fue un factor decisivo que mermó significativamente las ganancias del grupo experimental.

Debido a las características de interacción mediada por la tecnología con el grupo experimental, hay que reconocer que no hubo una interacción oral estrecha entre docente – alumno y alumno – docente lo cual no permitió hacer un seguimiento de los estilos de aprendizaje, de las necesidades de aprendizaje y de las características personales de cada uno de los estudiantes que formaron parte de este grupo. Esta falencia se debió principalmente al no cumplir la segunda condición que menciona Villalba. Lamentablemente el ancho de banda de la conexión de Internet en nuestro medio aún tiene muchas deficiencias, una ellas es la velocidad limitada que deteriora la comunicación fluida de tipo sincrónico, especialmente en las videoconferencias.

4.1.2 RESULTADOS DE EXPRESIÓN ESCRITA

Como efecto de las actividades comunicativas de escritura creativa, llenado de formularios y escritura de informes que permitieron evaluar la expresión escrita en el pre-test y post-test, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla No 4. Resultados de la expresión escrita pre-test

GRUPO	COMPETENCIA							TOTAL GRAL. EXP. ESCRITA
	LINGÜÍSTICA		TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA		TOTAL	
	Léxica	Gramatical			Contexto Cultural	Coherencia		
EXPERIMENTAL	0,8	0	0,4	0	0	0	0	0,2
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
CONTROL	0,8	0	0,4	0	0	0	0	0,2
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

Tabla No 5. Resultados de la expresión escrita post-test

GRUPO	COMPETENCIA							TOTAL GRAL. EXP. ESCRITA
	LINGÜÍSTICA		TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA		TOTAL	
	Léxica	Gramatical			Contexto Cultural	Coherencia		
EXPERIMENTAL	4,2	4,3	4,25	3,7	4,1	3,7	3,9	4,08
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
CONTROL	3,9	3,8	3,85	3,5	3,6	3,8	3,7	3,78
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

A. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Realizando un análisis general de los resultados de la competencia lingüística en la tabla 4, se muestra que tanto el grupo experimental y como de control lograron un equilibrio de puntos en la prueba de pre-test. Lo destacable en estos resultados es que los

estudiantes de ambos grupos contaban con previo conocimiento de palabras básicas en inglés, lo cual les sumó 0,8 puntos en ambos casos.

En cuanto a los resultados de la evaluación de post-test se refiere, existe una diferencia de 0,4 puntos donde el grupo experimental obtuvo un total de 4,25 puntos, mientras que el de control, 3,85 puntos. Esta leve diferencia es un factor que permite direccionar la balanza a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales.

B. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Similar al caso anterior, también se obtuvo resultados similares en el pre-test como se puede evidenciar en la tabla número 3. Ambos grupos están en el rango de cero por ciento, lo cual los ubica en la valoración de Necesita Apoyo (NA).

La diferencia se estableció en los resultados del post-test, según los resultados en la tabla cuatro. El grupo experimental concretó 3,7 puntos, en tanto que el grupo de control, 3,5 puntos, ambos ubicados en la escala de Bien Notable (B). Esta realidad permite concluir que ambos modelos de enseñanza deben incluir muchas más actividades y estrategias que permitan afianzar los registros y fórmulas de tratamiento sociales a la hora de escribir en inglés.

C. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

En razón a los resultados de la evaluación de pre-test, se puede afirmar que ambos grupos (experimental y control) poseen un conocimiento nulo en el momento de organizar y estructurar secuencias de mensajes escritos coherentes y cohesivos. Los resultados muestran 0 puntos para ambos grupos.

En cambio, analizando los resultados del post-test de la tabla número 5 se pone de manifiesto que el grupo de experimental alcanzó 3,9 puntos, mientras que el grupo de control, solo 3,7 puntos. Esta diferencia nuevamente indica que los estudiantes tienen mayores posibilidades de concretar la competencia discursiva, funcional y organizativa

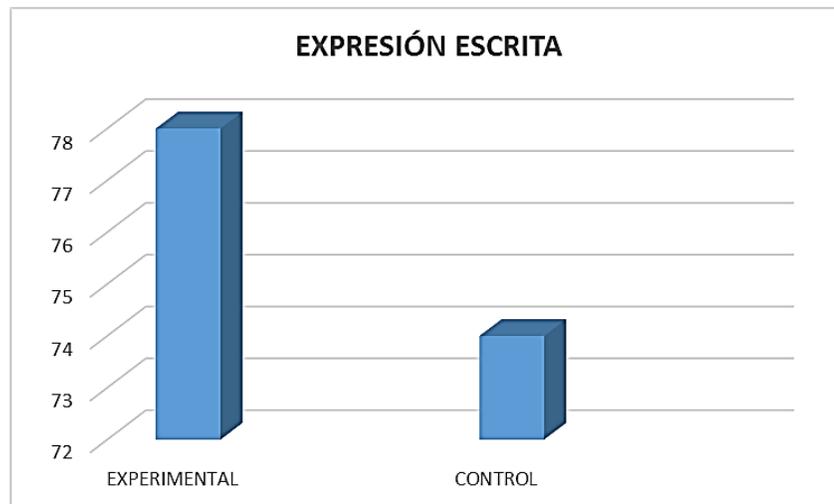
en su redacción, interactuando con el idioma en actividades y metodologías que priorizan el uso de las tecnologías.

D. RESULTADOS FINALES POST-TEST

Tabla No 6. Resultados finales de la expresión escrita post-test

GRUPO	PUNTAJE	%
EXPERIMENTAL	3,9	78
CONTROL	3,7	74

Gráfica No. 2



Según los datos de la tabla 6, se puede concluir que el grupo experimental logró un mejor resultado en la adquisición de las competencias que hacen posible fluidez en la expresión escrita. Este grupo obtuvo 3,9 puntos, es decir, un 78 por ciento; el grupo de control concretó 3,7 puntos, 74 por ciento.

Esta ventaja de 0,2 puntos permite deducir que la interacción con actividades de escritura en línea puede lograr un mejor resultado en la consolidación de las competencias que hacen posible una mejor redacción en la lengua meta (inglés) en contraposición a los

realizados en contexto formales tradicionales. Este resultado también apoya a diversos estudios que afirman que el Internet estimula y mejora la escritura, principalmente la narrativa y descriptiva propia del nivel básico, porque los estudiantes utilizan constantemente la escritura como medio de comunicación entre ellos y el docente, también realizaban tareas narrativas y descriptivas en los diferentes medios sincrónicos y asincrónicos, como los blogs, correos electrónicos, whatsapp, Webquests, entre otros.

4.1.3 RESULTADOS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

La dinámica de las actividades auditivas se caracterizó por proveer al estudiante suficiente material de audio de distinta índole, principalmente pasajes contextualizados para comprender conversaciones entre hablantes nativos, presentaciones de discurso sobre temas cotidianos y material grabado en formato podcast. Los resultados de la evaluación de pre-test y post-test fueron los siguientes:

Tabla No 7. Resultados de comprensión auditiva pre-test

GRUPO	COMPETENCIA						TOTAL GRAL. COMP. AUDITIVA
	LINGÜÍSTICA			TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA	
	Léxica	Fonológica	Gramatical				
EXPERIMENTAL	0	0	0	0	0	0	0
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
CONTROL	0	0	0	0	0	0	0
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

Tabla No 8. Resultados de comprensión auditiva post-test

GRUPO	COMPETENCIA						TOTAL GRAL. COMP. AUDITIVA
	LINGÜÍSTICA			TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA	
	Léxica	Fonológica	Gramatical		Contexto Cultural	Funcional	
EXPERIMENTAL	4,4	4,2	4,2	4,27	3,6	3,5	3,79
	S	S	S	S	B	B	B
CONTROL	3,6	3,4	3,9	3,63	3,4	3,2	3,41
	B	B	B	B	B	B	B

A. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Los resultados de la evaluación pre-test fueron alentadoras a la hora de iniciar el proceso experimental, considerando que hubo equidad de conocimientos en ambos grupos. Así, el grupo experimental obtuvo 0 puntos, igualmente el grupo de control.

En contraposición, los resultados del post-test muestran un incremento sustancial especialmente en el grupo experimental que llegó al rango de Sobresaliente (S) con 4,27 puntos, mientras que el grupo de control concretó 3,63 puntos que lo ubica en la escala valorativa de Bien Notable (B). Este resultado demuestra que los usos de actividades auditivas mediadas por la tecnología tienden a ser más productivas para la comprensión de patrones fonéticos de cadenas de palabras.

B. RESULTADOS DE LAS COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Similar al caso anterior, los resultados del pre-test revelan 0 puntos para ambos grupos (experimental y control), posicionándolos en la escala de Necesita Apoyo (NA).

Nuevamente, el grupo experimental logró un mejor resultado en la evaluación de post-test, alcanzando 3,5 puntos y muy cerca, el grupo de control con 3,2 puntos. Este resultado los ubica en la escala de Bien Notable (B). Esta leve diferencia demuestra nuevamente que la tendencia conectivista también es eficaz en el momento de interactuar con las condiciones socioculturales de uso de la lengua.

C. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Los resultados de la competencia pragmática del pre-test muestran que los dos grupos no tenían conocimiento previo de la competencia discursiva, funcional y organizativa, debido a que se quedaron en la escala de Necesita Apoyo (NA) con 0 puntos.

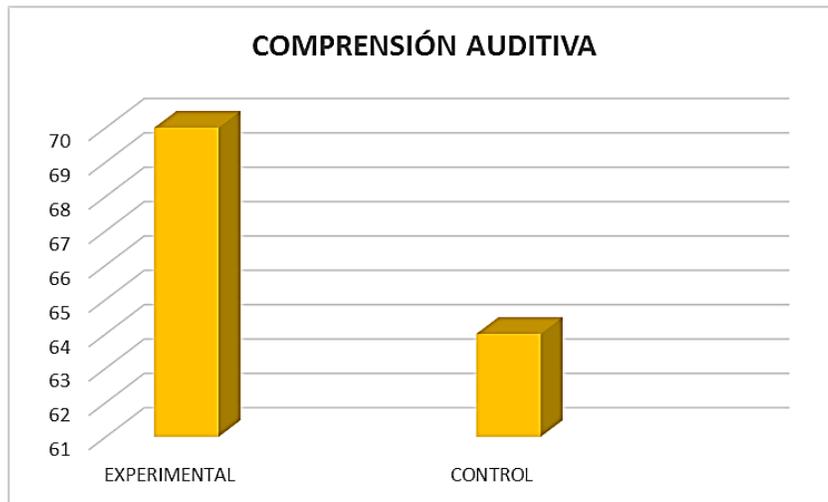
Al finalizar el proceso experimental ambos grupos demostraron lo contrario, ubicándose en la escala de Bien Notable (B) con 3,5 puntos para el grupo experimental y 3,2 puntos para el de control, datos que se muestran en los resultados de la evaluación post-test de la tabla número 8. En este contexto, la variable independiente nuevamente logró su cometido de incidencia, en este caso, en la competencia pragmática.

D. RESULTADOS FINALES POST-TEST

Tabla No 9. Resultados generales de comprensión auditiva post-test

GRUPO	PUNTAJE	%
EXPERIMENTAL	3,79	75,8
CONTROL	3,41	68,2

Gráfica No. 3



Los resultados generales del dominio de la comprensión auditiva, también indican que las actividades virtuales favorecen al desarrollo de las capacidades de inferir información a través de la recepción de las ondas acústicas.

Ambos grupos lograron un Bien Notable (B) en la escala valorativa con 3,79 puntos, equivalente al 75,8 por ciento por parte del grupo experimental y 3,41 igual a 68,2 por ciento por parte del grupo de control. La ganancia a favor del grupo experimental fue de 0,38 puntos.

Este resultado pone en evidencia el potencial de las estrategias y recursos de Villalba (2007:10) y Klevier (2006) quienes destacan el uso de los Podcasts, Vodcats y audiobooks como medios potencialmente efectivos que permiten mejorar el nivel de la comprensión auditiva. A esto se suma la posibilidad de contar con material genuino elaborado por hablantes nativos del inglés lo cual permite que los estudiantes primero infieran y distingan patrones fonéticos naturales que los ayude a interpretar la semántica de los enunciados emitidos en la lengua objeto.

4.1.4 RESULTADOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA

Los resultados de las actividades de comprensión de lectura que enfatizaron la lectura de correspondencia, la búsqueda de ideas principales y secundarias y la comprensión de instrucciones, se muestran como sigue:

Tabla No 10. Resultados de comprensión de lectura pre-test

GRUPO	COMPETENCIA				TOTAL GRAL. COMP. LECTURA
	LINGÜÍSTICA		TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA	
	Léxica	Gramatical			
EXPERIMENTAL	1	1	1	0.4	0,67
	NA	NA	NA	NA	NA
CONTROL	1	1	1	0.3	0,67
	NA	NA	NA	NA	NA

Tabla No 11. Resultados de comprensión de lectura post-test

GRUPO	COMPETENCIA				TOTAL GRAL. COMP. LECTURA
	LINGÜÍSTICA		TOTAL	SOCIO LINGÜÍSTICA	
	Léxica	Gramatical			
EXPERIMENTAL	4,5	4,6	4,55	3,6	4,25
	S	S	S	B	S
CONTROL	4,3	4,6	4,45	3,3	4,12
	S	S	S	B	S

A. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Analizando la tabla número 10 de los resultados de pre-test, se puede deducir que los estudiantes de ambos grupos (experimental y control) ya poseían cierto nivel en esta competencia, por ello lograron resultados similares de 1 punto cada grupo.

Al término de la etapa experimental, según los resultados del post-test, los grupos llegaron a un nivel óptimo de Sobresaliente (S) con 4,55 puntos para el grupo experimental y 4,45 para el grupo de control. Este resultado es un indicador que permite deducir que tanto la tendencia conectivista como el método tradicional son aplicables a la hora de concretar resultados satisfactorios en esta competencia, sin embargo, por el rango de diferencia, el conectivismo logra mayor incidencia.

B. RESULTADOS DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Los resultados de la prueba de pre-test son semejantes al caso anterior, es decir, ambos grupos también concretaron puntuaciones similares, 1 punto cada uno con la escala de Necesita Apoyo (NA).

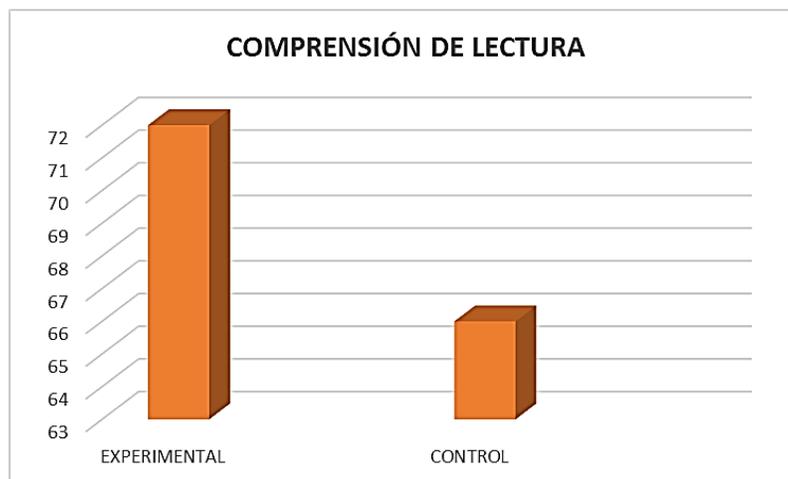
Contrariamente a la competencia lingüística, los resultados del post-test no alcanzaron el mismo nivel de Sobresaliente; solo llegaron al rango de Bien Notable (B), 3,6 puntos para el grupo experimental y 3,3 para el grupo de control. Estos datos también muestran una leve diferencia donde el puntaje del grupo experimental es superior por 0,3 puntos, lo cual nuevamente favorece a las actividades virtuales de la tendencia conectivista.

A. RESULTADOS FINALES POST-TEST

Tabla No 12. Resultados generales de comprensión de lectura post-test

GRUPO	PUNTAJE	%
EXPERIMENTAL	3,6	72
CONTROL	3,3	66

Gráfica No. 4



Los datos finales de la prueba de pos-test en la tabla número 12 muestran una leve diferencia de 0,3 puntos a favor del grupo experimental. Esto se debe a que el resultado final del grupo experimental fue de 3,6 puntos, en tanto que el grupo de control obtuvo 3,3 puntos. Asimismo, la gráfica 4 muestra que el grupo experimental logró ascender hasta un 72 por ciento, seguido del grupo de control con un 66 por ciento.

Una vez más, se confirma que las estrategias, actividades y herramientas de la tendencia conectivista logran una mejor incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua, específicamente la comprensión de lectura. Tal afirmación es posible gracias al uso de los medios de comunicación asincrónicos como los Blogs, Wikis, Redes Sociales, eMails y los sincrónicos como los Chats y Mensajería Instantánea que mencionan Vellegal (2009), Sananta et al (2011), porque éstos incluyen recursos multimedia que apoyan el proceso de comprensión de contenidos de diarios personales, informes de actividades, discusiones, repositorios textuales, cartas, noticias, biografías, entre otros.

4.1.4 RESULTADO FINAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LAS 4 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

A razón del análisis e interpretación de datos realizado en los acápites anteriores, se llegó al siguiente resultado final de la competencia comunicativa del nivel de inglés 1 (A1) obtenidos por el grupo experimental y el grupo de control

Tabla No 13. Resultados Final de la Competencia Comunicativa

GRUPO	PRE-TEST	POST-TEST
EXPERIMENTAL	0,30	3,87
CONTROL	0,30	3,69

Los datos de la tabla número 13 exponen los resultados finales que demuestran la incidencia de la competencia comunicativa tanto en el grupo experimental, como en el de control. Estos datos intergrupos se obtuvieron a través de un análisis exhaustivo de los resultados de las competencias formativas que hacen posible la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura.

Cotejando los resultados, primero se evidencia que los resultados de la prueba de pre-test, ubica a ambos grupos en la escala de dominio de la lengua de Necesita Apoyo (NC) con un puntaje similar de 0,30 que no crea variabilidad de comportamiento. Las diferencias se establecen en los resultados del post-test, donde los estudiantes del grupo experimental lograron un mejor resultado con 3,87 puntos, entretanto, el grupo de control solo 3,69 puntos. Esta mínima diferencia no fue factor para ubicarlos en diferentes escalas valorativas, ya que ambos concretaron la misma valoración de Bien Notable (B).

Un análisis más cualitativo que cuantitativo nos dice que los estudiantes que encaminaron el proceso de aprendizaje del idioma inglés mediante la tendencia conectivista lograron resultados levemente satisfactorios en relación al grupo de control

que se enmarcó en un modelo de aprendizaje tradicional. Dicho de otra forma, los estudiantes del grupo experimental concretaron un nivel relativamente mayor en la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades lingüísticas que convergieron en una mejor competencia comunicativa del idioma inglés, lo cual se resume en que ahora ellos: son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, también pueden presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y pueden relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Por otro lado, al analizar el cambio entre los puntos del antes (pre-test) y el después (post-test) se considera las palabras de Bisquerra (1989:211) mencionado en Gutiérrez J. (2013): “El cambio experimentado por el alumno es una variable de gran interés en investigación educativa. Afirmer que un estudiante ha aprendido algo implica que se ha producido un cambio”. En consecuencia, para comprobar el cambio que viene a ser una puntuación diferencial que según Bisquerra (1989:211) es el resultado de la resta de la nota de pre-test con la de post-test (...) también llamado puntuación de ganancia.

Para analizar los datos con el fin de obtener la puntuación diferencial o de ganancia, se hizo un estudio utilizando la fórmula propuesta por D’Hainaut L. (1978) para calcular las ganancias relativas entre el post-test y el pre-test:

$$R = \frac{t - a}{m - a} \times 100$$

“Donde **R** es igual a ganancia relativa, **t** es igual a puntuación obtenida en el postest, **a** es igual puntuación obtenida en el pretest y **m** la puntuación máxima posible de las dos pruebas, citado por Bisquerra (1989:2012)”

Por un lado, las ganancias relativas del grupo experimental son:

$$R = \frac{3,87 - 0,30}{4,17 - 0,30} \times 100$$

$$R = \frac{3,57}{3,87} \times 100$$

$$R = 0,92 \times 100$$

$$R = 92$$

Por un lado, las ganancias relativas del grupo de control son:

$$R = \frac{3,69 - 0,30}{3,99 - 0,30} \times 100$$

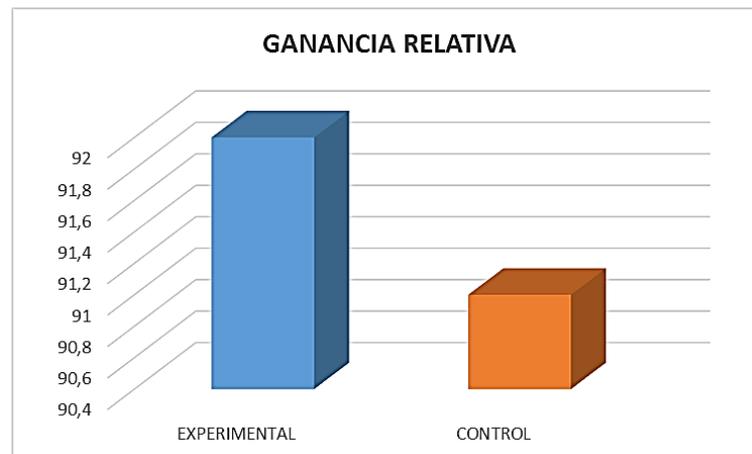
$$R = \frac{3,39}{3,69} \times 100$$

$$R = 0,91 \times 100$$

$$R = 91$$

Los resultados estadísticos de las ganancias relativas en función a las pruebas de pre-test y post-test del grupo experimental y de control, se muestran como sigue:

Gráfica No. 5



La gráfica 14 expone las ganancias relativas de ambos grupos, donde el grupo experimental logró la puntuación de ganancia de 92%, mientras que el grupo de control, 91% con una leve diferencia de 1% que hace que la fase del tratamiento experimental del

grupo experimental fue ligeramente más significativo a la hora de concretar la competencia comunicativa del idioma inglés.

En otras palabras, este resultado nos dice que la ganancia relativa que concretaron los grupos al término del semestre fueron distintos debido a que la metodología empleada para el proceso de aprendizaje del idioma inglés consideró diferentes modalidades didácticas. El escenario de aprendizaje del grupo experimental estuvo enmarcado dentro los lineamientos teórico-prácticos conectivistas, en tanto que el grupo de control, se desarrolló metodológicamente en un contexto comunicativo tradicional. Como resultado del proceso, el grupo experimental logró mejores aptitudes y conocimiento del sistema lingüístico y translingüístico del idioma inglés en su nivel inicial, en comparación a los resultados del grupo de control.

Por otra parte, comparando estos resultados con los indicadores del nivel de acceso A1 propuestos por el MCE, se concluye que los dos grupos incrementaron su competencia comunicativa de Necesita Apoyo (0 a 1 punto) a Bien Notable (3.1 a 4 puntos) lo cual los ubica en los rangos de aprobación de (71 a 91 puntos) en la escala valorativa de la Universidad.

Tabla No 14. Incremento de la competencia comunicativa del grupo experimental y control.

NIVEL ACCESO A1 – INGLÉS 1			
INDICADOR	ESCALA MCE*	ESCALA UCB*	GANANCIA
Sobresaliente (S)	4.1 a 5	91 a 100	
Bien-notable (B)	3.1 a 4	71 a 90	 Grupo Experimental (3,87) Grupo de Control (3,69)
Aprobado (A)	2.1 a 3	51 a 70	 Competencia Comunicativa
Suspense (Sus)	1.1 a 2	31 a 50	
Necesita (NA) apoyo	0 a 1	0 a 30	

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Habiendo realizado el proceso sistemático de investigación de cada una de las etapas previas, con el propósito de explicar y descubrir posibles soluciones a la problemática planteada en el presente trabajo, a continuación se detallan las conclusiones a las que se llegaron y posteriormente, se da curso a algunas recomendaciones que puedan coadyuvar al logro de objetivos de futuros procesos de enseñanza en contextos virtuales del idioma inglés y/o estudios que involucren la temática del presente trabajo.

En cuanto a las conclusiones, éstas están divididas en dos partes, la primera detalla las conclusiones del proceso de investigación y la segunda, las conclusiones de resultados finales.

5.1 CONCLUSIÓN DE PROCESO

En primera instancia la descripción de las particularidades de la tendencia conectivista como modelo operativo para la enseñanza del idioma inglés permitieron contextualizar a los estudiantes del grupo experimental en un marco de acción de la ecología del aprendizaje caracterizada por redes sociales de personas interconectadas donde el conocimiento estuvo formado por nodos e intercambio de información para generar el aprendizaje autónomo y colaborativo, gracias a la auto-organización de sistemas complejos por medio de unión-separación, análisis-síntesis, síntesis-análisis y discriminación-clasificación.

Esta ecología del aprendizaje generó un contexto sociolingüístico propicio para la adquisición de los sistemas de signos lingüísticos del inglés, tomando en cuenta que pragmáticamente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) requiere de relaciones comunicativas funcionales activas entre pares que proporcionen distintos medios y contextos comunicativos con diversas temáticas en el lenguaje meta. Mayor (1989) “Si el aprendiz de una L2 se encuentra inmerso en un contexto lingüístico caracterizado por el uso generalizado de esa L2, el aprendizaje se verá claramente

favorecido (..) así diversos contextos sociales también son variables significativas por las situaciones propicias, la cantidad y calidad de interacciones sociales”.

Así el contexto conectivista integró a las tecnologías de información y comunicación en un Entorno Social de Aprendizaje virtual que se caracterizó por contar con un sistema informal conectada, simple flexible, innovador, adaptativo, emergente, dinámico, colaborativo y rico en recursos de aprendizaje para el logro de la competencia comunicativa en las cuatro destrezas lingüísticas (Expresión oral, escrita y comprensión auditiva y de lectura).

Por otro lado, la puntualización de las estrategias metodológicas comunicativas permitió direccionar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje del idioma., específicamente las estrategias tales como la discusión o debate, juego de roles, Webquests, jeopardy, creación de Wikis, blogs, podcasts-vodcats y los microlearnings fueron los que destacaron por ser estímulos que permitieron la creación de una red de opiniones, autocorrecciones, prejuicios, presunciones, exageraciones y otra red de conocimiento conectivo diversificado, autónomo, colectivo, cooperativo, interactivo y creativo entre los estudiantes. Este cambio actitudinal también se debió al gran esfuerzo e intervención activa del docente, facilitador, tutor y mediador de las tecnologías, y la predisposición de los estudiantes que tenían la libertad de ser decodificadores e intérpretes del sistema lingüístico del idioma por la necesidad de comunicarse mediante distintos canales de comunicación.

Otro de los aspectos que es necesario mencionar fue la diversidad de recursos de aprendizaje virtuales con los que contaban los estudiantes. Éstos obedecían a las necesidades y modos de aprendizaje de los mismos que además les permitía crear su propio entorno de aprendizaje por despertar su espíritu autodidacta. La presencia de los principios de uso de multimedia (uso de audio, imagen, video y texto), funciones motivadoras, estructuradoras, colaborativas y conectivas presentes en los Recursos Educativos Abiertos visuales-pictóricas, auditivas, videos, juegos y simuladores (Ver

Cuadro No 32, Pg. 100) promovieron la participación, motivación, monitoreo, interacción, aprendizaje colaborativo, libertad, multidireccionalidad y autoevaluación.

Finalmente, las directrices emanadas por el Marco Común Europeo permitieron determinar los niveles comunes de referencia con sus respectivos indicadores o rúbricas para medir la competencia comunicativa del inglés. Este instrumento de evaluación contribuyó enormemente en el momento de hacer un seguimiento minucioso tanto cualitativo (Ver Cuadro 26, Pg.82) como cuantitativo (ver tabla No. 34, Pg, 109) del proceso de aprendizaje de los grupos de control y experimental. Para obtener resultados fiables del pre-test y post-test se empleó el “Key English Test” elaborado por “*Cambridge ESOL Examinations*” en consenso con el Marco Común Europeo, nivel A1 (acceso).

En contraposición al proceso de aprendizaje conectivista, la teoría del lenguaje del modelo comunicativo tradicional fue el marco de referencia para el desarrollo de las actividades de aprendizaje del grupo de control. La aplicación de las categorías nocionales y funcionales relacionadas con el componente pragmático de la lengua y el uso constante de realia (recursos de aprendizaje reales) en un contexto de aprendizaje formal lograron satisfacer relativamente las demandas comunicativas de los estudiantes.

El aprendizaje basado en tareas, el trabajo en equipo, la diversidad de ejercicios y actividades (Ver cuadro No. 4, Pg. 76) estimularon la participación activa de los estudiantes, coadyuvando así al desarrollo de la expresión oral y auditiva.

Considerando que el objetivo de aprendizaje de este enfoque es el de adquirir la competencia comunicativa para comunicarse con fluidez en contextos diversos con distintas formas lingüísticas, significados y funciones, los criterios evaluativos emanados por el Marco Común Europeo complementaron a este proceso de manera eficaz por tratarse de instancias que buscan que los estudiantes sean competentes comunicativamente.

5.2 CONCLUSIÓN DE RESULTADOS

La problemática principal que motivó el desarrollo del presente proyecto de investigación fue el de llenar el vacío de contar con una metodología afín a los requerimientos educativos de una educación virtual que favorezca a la concreción efectiva de la competencia comunicativa del idioma inglés en las cuatro destrezas lingüísticas y que, además, se ajuste a las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes nativos digitales, se integre eficientemente recursos y estrategias de aprendizaje afines al contexto de la era digital, priorice los entornos informales de aprendizaje, permita compartir, colaborar, debatir, reflexionar y aprender entre pares, entre otros.

Por ello, se plantearon el objetivo general e hipótesis, como sigue:

El objetivo principal: “Determinar la incidencia que tiene la aplicación de la tendencia Conectivista en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma Inglés en estudiantes de nivel básico de la Universidad Católica Boliviana, regional La Paz”

La hipótesis planteada: “La incorporación de la tendencia Conectivista tiene una incidencia efectiva en el desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés básico, en estudiantes de la Universidad Católica Boliviana”

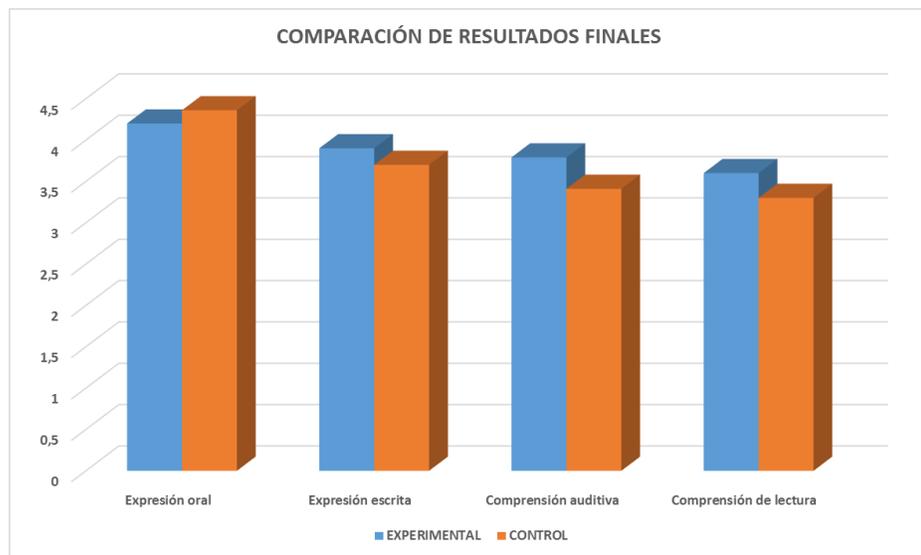
En función al desarrollo minucioso de los objetivos específicos y un análisis exhaustivo y comparativo de los resultados finales del proceso de aprendizaje del inglés, se logró, por un lado, concretar el objetivo general y por otro, responder a la hipótesis de presente trabajo. Así se concluye que que la incidencia de la tendencia Conectivista en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, nivel 1 (A1 según el MCE) es óptimo, lo cual se demostró en el resultado del post-test del grupo experimental que logró llegar hasta el indicador Bien Notable, según la escala valorativa del MCE. Este resultado también confirma la hipótesis planteada, demostrando que sí es posible utilizar los componentes formativos del Conectivismo para definirlo como un modelo operativo

de aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza del idioma inglés, como segunda lengua, en contextos virtuales.

En comparación a los resultados obtenidos por el grupo de control cuyo proceso de aprendizaje estuvo gestionado por el modelo comunicativo, es evidente que la tendencia conectivista logró concretar levemente un mejor resultado en la adquisición de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática que hacen posible el logro de las habilidades lingüísticas (expresión escrita, comprensión oral y de lectura.) del inglés. Sin embargo, en el caso de la incidencia en la expresión oral, se pudo observar que los resultados no son alentadores en relación a los obtenidos por el modelo comunicativo tradicional.

Para graficar esta aseveración, analizar los siguientes datos comparativos:

Gráfica No.6



La gráfica 6 muestra claramente la diferencia de resultados donde el grupo experimental, representado por la barra azul, genera un mejor resultado en el logro de las habilidades lingüísticas de la expresión escrita, comprensión oral y de lectura, demostrando debilidad en la expresión oral donde el grupo de control, representado por las barras naranjas, logró una mayor incidencia.

Las posibles causas para explicar este fenómeno son dos:

- ***Servicio de Internet.*** El recurso primario que se utilizó para la consolidación de la expresión oral fue la videoconferencia, el cual permitió tener sesiones continuas de comunicación sincrónica entre estudiantes – docente y estudiantes – estudiantes. Lastimosamente, esta práctica fue interrumpida continuamente por el mal servicio de conexión de internet que se tiene en nuestro medio. Este factor no permitió que los estudiantes y docente se comuniquen de manera fluida en sesiones de videoconferencia. Técnicamente, para una buena comunicación por medio de videoconferencia las conexiones de ambos participantes y/o grupos deberían tener una velocidad de subida y bajada de datos idéntica, principio que no se cumple. Las empresas ofrecen servicios de 1 mbps (megabites por segundo) a más megas de acceso a internet, pero estos megabites solo se refieren a la de descarga o bajada de datos y no a la de subida, por lo que con frecuencia la comunicación sufre interrupciones continuas.
- ***Uso de canales de comunicación sincrónicos.*** La cultura del uso y conocimiento de los canales de comunicación sincrónicos en internet aún es limitada en nuestro contexto. Para una mayoría de los estudiantes de este grupo, esta fue su primera experiencia de comunicación oral mediada, lo cual limitó el uso de todo el potencial de la videoconferencia en la fase inicial.

Sin embargo, pese a estos inconvenientes que mermaron una mejor fluidez oral en los estudiantes, los beneficios de la tendencia conectivista se pusieron en evidencia no sólo en el logro eficiente de las otras destrezas lingüísticas, sino en la motivación personal que ejerció en la conducta de los estudiantes del grupo experimental quienes trabajaron con responsabilidad, compromiso y dedicación.

En última instancia, se puede concluir una vez más que los postulados de la tendencia conectivista para la enseñanza de idiomas en combinación con los lineamientos del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, logra llenar ese vacío que existe

actualmente en el momento de optar por una metodología afín a los nuevos cambios y restos de la era digital de un mundo interconectado, que trae consigo a una gran población de nativos digitales⁹ que aprenden mejor en contextos informales autónomos, porque se ajustan a sus estilos de aprendizaje, ritmo de aprendizaje y, principalmente, a sus horarios. Claro está, la incursión a esta nueva forma de aprender y enseñar donde la educación a distancia, el aprendizaje significativo-colaborativo y la autonomía cobran relevancia, conlleva una serie de cambios trascendentales para los principales protagonistas de la educación, los docentes, quienes tienen que, primero, asumir la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser contextualizado, sistémico, continuo, reflexivo e innovador, segundo, asumir nuevos perfiles en la educación virtual, pasando a ser guías, facilitadores, tutores y mediadores de las tecnologías y tercero, asumir el reto de ser migrantes digitales activos para luego reajustar los procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de una educación tradicional a otra no tradicional más flexible.

5.2 RECOMENDACIONES

Actualmente no es ninguna novedad que las casas superiores de estudio incursionen en la apertura de cursos denominados e-learning, cursos a distancia y/o cursos virtuales para diferentes áreas y niveles de estudio, desde el pregrado hasta el postgrado. Lamentablemente, tampoco es novedad que cuando uno se inscribe a uno de estos cursos, se encuentre con sistemas cerrados y complejos, con entornos de aprendizaje metodológicamente tradicionales que desplazan el aprendizaje colaborativo, la creatividad, las conexiones entre la diversidad de ideas, conceptos y habilidades.

En el caso del aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, son pocos los cursos de formación en línea que logran su cometido, el de concretar la competencia comunicativa del idioma principalmente en su fase inicial. Olvidan que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua implica el enfrentarse con todo un sistema lingüístico

⁹ Según Mark Prensky acuñador del término los “Nativos Digitales” son todas aquellas personas nacidas desde mediados de los 90 en adelante. Lo contrario, los “Inmigrantes Digitales” son el resto de las personas nacidas antes que los “Nativos Digitales”.

desconocido que requiere de la interrelación de distintas capacidades cognitivas, psicolingüísticas y sociolingüísticas. Dicho de otro modo, al parecer muchas instancias educativas desconocen que la adquisición de un idioma es un proceso lingüísticamente complejo que requiere de metodologías activas y contextualizadas afines a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su entorno.

Por ello, para la apertura de cursos virtuales de inglés se debe prestar mucha atención en la o las metodología(s) a emplearse, el diseño y posterior desarrollo del entorno de aprendizaje que gestionará el aprendizaje, las herramientas, estrategias y actividades de aprendizaje que integrará el entorno, los aspectos tecnológicos, la preparación y experiencia del docente tutor, los estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes y el uso de criterios de evaluación afines a logro de objetivos del curso.

Debido a los resultados obtenidos en el presente trabajo, metodológicamente se sugiere utilizar los lineamientos teórico-prácticos de la tendencia conectivista, debido a que esta proporciona principios, procesos y herramientas de aprendizaje que se adaptan a nuestra realidad actual donde la informalidad se ha convertido en un aspecto significativo para la democratización del aprendizaje que se ve favorecido por diversos recursos virtuales que apoyan al aprendizaje continuo mediante distintos medios, experiencias, redes personales, colaboración y conexión de distintos nodos de conocimiento que lo crean, lo comparten y lo validan. Así mismo, el guía o tutor del aprendizaje, debe tener un amplio conocimiento de esta tendencia y otras metodologías emergentes y tradicionales diversas para asegurar la calidad educativa.

Este comportamiento conectivista también apertura la gestión del aprendizaje por medio de Entornos Sociales de Aprendizaje y/o LMS (en Inglés Learning Management System) cuyo diseño, desarrollo y puesta en marcha es hoy en día mínimamente complejo gracias al vertiginoso avance de las herramientas gratuitas 2.0. Sin embargo, para la creación de un entorno virtual de esta índole, es recomendable considerar las siguientes sugerencias:

- Primero, se debe tomar en cuenta el tipo de licencia con el que cuenta un recurso 2.0 consultando la página de Creative Commons para evitar posibles inconvenientes legales de autoría con los desarrolladores de un Sistema Abierto. (Ver Pag. 35).
- Segundo, es conveniente utilizar herramientas 2.0 que ya fueron evaluadas como funcionales para el aprendizaje de una segunda lengua, para ello es recomendable tomar en cuenta las sugerencias descriptivas y operativas emanadas por diferentes autores, tal como se lo detalla en la página número 43 del presente trabajo.
- Tercero, también es fundamental realizar una rutina de evaluación de las herramientas 2.0 a utilizar para asegurar la pertinencia, relevancia, motivación y navegación. Con este fin Herrera no solo proporcionó elementos constitutivos, operativos y conceptuales para medir la efectividad de un recurso virtual (2006:2), también propone lineamientos de evaluación para el el diseño de la estructura y la interfaz, (2006:4). (ver Pag. 90).
- Cuarto, debido que Bolivia aún carece de un servicio de Internet eficiente, no se recomienda programar sesiones de video-conferencia en horas pico, es decir medio día, noches y fines de semana; o mejor aún, limitar su uso y reemplazarlo por actividades de comunicación sincrónica mediadas por dispositivos móviles.
- Quinto, la persona a cargo de desarrollar, actualizar y monitorear el entorno virtual y sus recursos de aprendizaje, debe además de ser educador bilingüe, contar con nociones básicas de informática aplicada y ser usuario 2.0 creador, innovador, investigador y mediador de las tecnologías, porque asumirá el reto de administrar el sistema de aprendizaje, de realizar reajustes inmediatos en caso de imprevistos tecnológicos, de crear herramientas de apoyo como videos, podcasts, presentaciones y ejercicios interactivos, cuadernos digitales, entre otros; de conocer en base a constante investigación diversos recursos 2.0 afines que logren un mismo propósito.

En cuanto a los estudiantes que incursionarán el proceso de aprendizaje virtual del inglés, el docente debe cerciorarse de que cada uno de ellos cuente con la competencia del uso de las tecnologías necesaria para que este requisito principal no interfiera en el aprendizaje mediado, para tal efecto, se sugiere iniciar el curso con un breve taller de inducción donde se explique en detalle cada una de las actividades e interacción con los recursos a emplearse. Para asegurar buenos resultados, se puede finalizar este proceso de apertura con una simulación para descartar posibles inconvenientes futuros.

Finalmente, la evaluación en todo proceso de aprendizaje es vital, ya que éste permite evaluar el logro de resultados de nivel, evaluar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, evaluar la eficacia de métodos y materiales concretos, la calidad del curso a lo largo del proceso de aprendizaje empleada por el docente y evaluar las aptitudes, las necesidades de aprendizaje y la optimización de competencias. En el caso del proceso de aprendizaje el idioma inglés, para evaluar el dominio lingüístico del mismo, se sugiere establecer criterios cualitativos que permitan medir eficazmente la competencia comunicativa de la actuación, oral, escrita, auditiva y de lectura de los estudiantes. Para tal efecto, se recomienda utilizar la adecuación de la validez, fiabilidad y la viabilidad del Marco Común Europeo expresado en descriptores de actividades comunicativas y descriptores de aspectos de dominio de la lengua relacionados la competencia comunicativa pro niveles.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J.** (1997). Tendencias de investigación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 7.
- ALBA, C.** (2005). El profesorado y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación* (337).
- ALBORNOZ, M.** (1983): “Joseph A. Schumpeter: Innovación industrial y cambio tecnológico”, *Información Comercial Española*, nº 603.
- ALBORNOZ, M.** (1997): “La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único”, *Redes*, nº 10.
- ALBORNOZ, M.** (2009) Indicadores de innovación: las actitudes de concepto en evolución. *Revista CTS*, nº 13, vol. 5. Argentina.
- ALCALDE, N** (2011) Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras En Alemania. *Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics*, vol.I, no.1, p. 28.
- AL-JARF, R.** (2004) Teaching grammar to EFL college students online. Using a small network to teach Internet searching skills to ESP graduate students.
- ÁLVARES, M.**(2013) Análisis de las metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa en educación secundaria. Tesis de Maestría.
- AGUDELO, S.** (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado.
- ASUBEL, D. P.** 1964. Adults vs. Children in Second Language Learning: Psychological Considerations.
- AVENA, M. KIMELMAN, E.** (2006): *Investigación Educativa I*. Chile.
- AVENDAÑO, R.** (2008): *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición, editorial educación y Cultura. Bolivia.
- BAELO, R.** (2008). Integración de las TIC en los centros de educación superior de Catilla y León.
- BALLUERKA, VERGARA y ARNAU** (2002). *Diseños de investigación experimental en Psicología*. Pearson Educación, Madrid

BARABÁSI, A. L., (2002) *Linked: The New Science of Networks*, Cambridge, MA, Perseus Publishing.

BARRAGÁN, R. (2001) Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación.

BARRIGA y MORALES (2008) Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua

BERNS, M. S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley.

BISQUERRA, R. (1989) Métodos de investigación educativa. Guía Práctica.

BRETT, P.A. (1995) Multimedia for listening comprehension:- The design of a multimedia-based resource for developing listening skills. System.

BROWN, Douglas. Language Assessment. Principles and Classroom Practices. New York: Pearson Longman. 2004. p. 54

BUTCHER, N. (2015) Guía básica de recursos educativos abiertos. UNESCO

CABERO, J (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) Vol. 3, n.º 1. UOC.

CABRERA, J. (2008) Modelo de centro virtual de recursos para contribuir a la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Instituto superior Politécnico José Antonio Echeverría (146).

CANALE, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy» en RICHARDS y SMITH: Language and Communication, Londres: Longman. Traducción española de Javier Lahuerta [“De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”] en LLOBERA, M. (ed.) (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

CARNEIRO, TOSCANO y DÍAZ. (2001) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana.

CARNOY, Martín (2004) Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Edición FUOC, China.

CASADO, M. (2007) Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés. Universidad de Valladolid.

- CEBRIÁN, M.** (Coord.)(2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide.
- COATEN, Neil** (2003). *Blended e-learning*. Educaweb. 6 de octubre de 2003.
- CHARLES M.** (1993) *Chaos Theory and the Sciences of Complexity: Foundations for Transforming Education*. Indiana University
- CHOQUE L. Cristóbal.** (2009). Tesis doctoral “Tesis desarrollo de competencias tecnológicas”. Lima Perú
- CORNEJO A.** (2004) *Complejidad y Caos: Guía para la administración del siglo xxi*
- CORONA, D.** De obligación a necesidad académica y profesional: reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Idiomas en la Educación Superior. Dirección Docente- Metodológica del MES. Ponencia presentada a evento Pedagogía '93. Cuba, 1993.
- DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L.** (2004). .Indicadores de calidad en la docencia virtual: adaptación de los entornos a la diversidad cognitiva de los estudiantes.. *Aula Abierta*. No 84, pags.155-172.
- DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L.** (2009). *Didáctica universitaria en la era 2.0 competencias docentes en campus virtuales*.
- D'HAINAUT L.** (1978). *Cálculo de incertidumbres en las medidas*, Ed. Trillas, Primera edición en español, México.
- DIBELLO, L. C.** (2005). Are we addressing the digital divide? Issues, access, and real commitment. *Childhood Education*, 81(4), 239-241.
- DORIN, H., DEMMIN, P. E., Gabel, D.** (1990). *Chemistry: The study of matter*. (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc
- DOFFY, T. y CUNNINGHAM, D.** (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. In Jonassen, D. H. (ed). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: MacMillan Library.
- DUPUY, J.** El perfeccionamiento de la enseñanza del idioma inglés en Centros de Nivel Superior de Ciencias Técnicas. Cátedra Didáctica General y Especial, año 1, n. 4. Santiago de Cuba, 1996
- ECHEVERRÍA, Javier** (2000). "Escuelas, tecnologías y tercer entorno". *Revista Kikiriki*, (XIV) Barcelona: Editorial Destino.
- FINOCCHIARIO, M. y BRUMFIT.** *The Functional – Notional Approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press. 1983

FREEMAN L.C., 1992.'Social Networks and the Strucure Experiment' en Freeman L.C., White D.R., Romney A.K. (Ed), 1992, pg.11-40

FISHE, John (1985). Teoría de la comunicación en introducción al estudio de la comunicación. España: Editorial Herder.

FISHMAN A. (1970) Sociolinguistics, a brief introduction. Universidad de Michigan.

GÁMIZ, V., (2009) Entornos Virtuales para la Formación Práctica de Estudiantes de Educación. Universidad de Granada.

GOOD, T. L., BROPHY, J. E. (1990). Educational psychology: A realistic approach. White Plains, NY: Longman

GONZALEZ y ST. LOUIS (2007). The use of Web 2.0 tools to promote learner autonomy.

GARCÍA, L. (2007). Web 2.0 Vs Web 1.0. Editorial del BENED.

GARRET, N. (1988). "Computers in foreign language education: Teaching, learning, and language-acquisition research".

CRYSTAL, David. (1997).English as a Global Language.(2ªed.). Cambridge: Cambridge University Press

GROOT, P.J. (2000). Computer Assisted Second Language Vocabulary Acquisition.

GUIDO, L. (2005). Tesis doctoral "Tecnologías de información y comunicación, Universidad y territorio Construcción de "campus virtuales". Buenos Aires Argentina

GUTIÉRREZ, F. (2011) "El dispositivo móvil como espacio de aprendizaje e información en las redes sociales" Revista Inforconexión.

HOLDER, P. (2011). La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés. Revista académica semestral. Vol. 3

HENRÍQUEZ G., Graciela (2012) Nuevo rol de los docentes al participar en un aula virtual. (UCLA) Barquisimeto – Edo. Lara – Venezuela

HERNÁNDEZ, F. (2000) Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.

HYMES, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

- BRUCE R. Joyce** (1985) *Models of teaching*. ETR Associates. Pearson.
- KAPLÚN, Mario** (1998): *Pedagogía de la Comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- KELLY L.G.** (1969). *Twenty five centuries of language teaching*, Mass: Newbury House.
- KERCKHOVE, De, D.** (1999), *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad*, Barcelona: Gedisa.
- KRASHEN, S** (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. 4ed. New York., Longman.
- LATORRE, A., del Rincón, D., & Arnal, J.** (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: experiencia
- LEVY M.** (1997) *CALL: context and conceptualization*, Oxford: Oxford University Press.
- LOZARES, Carlos** (1996). *La teoría de las redes sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona
- LIANG, L.** (2004). *Guide to Open Content Licenses*. Piet Zwart Institute, Willem de Kooning Academy Hogeschool Rotterdam.
- MARCO COMÚN EUROPEO.** (2001). *Normas de enseñanza de lenguas*. Suiza.
- MAJÓ, Joan** (2003). *Nuevas tecnologías y educación*
http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C.** (. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED
- MARTINEZ, Simn y OCHOA, Nubys** (2005) *Metodología de la Investigación*. Universidad Nacional – UNAD Vicerrectoría Académica.
- MARTY, F.** (1981). *Reflections on the Use of Computers in Second Language Acquisition*. System 9/2:85-98.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere** (2000-2008). "Funciones de los docentes en la sociedad de la información". *Revista SINERGIA*, núm. 10, pp. 5-7"
- MARQUINA, R.** (2007). *Estrategias didácticas para la enseñanza en entornos virtuales*. Mérida.

- MASUDA, Y.** (1984). La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Madrid: Tecnos.
- MAYOR, J.** (1989) Adquisición y desarrollo del lenguaje, en Gracia Silivia et al., Psicología Evolutiva, Madrid, Santillana.
- MEYER, K.** (2002). Quality in distance education. Focus on On-line learning, Jossey-Bass, Hoboken
- MORALES, E. y VILLALUSTRE, Lourdes.** (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0 competencias docentes en campus virtuales. Artículo revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.
- MORENO, C. Manuel** (2008). El estudiante ante la diversidad de situaciones en la era digital. Universidad Guadalajara- Mexico.
- MORÍN, E.** (1990) Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa Editorial.
- MORÍN, E.** (1999) La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión
- MOYA, M.** (2012) Recursos didácticos en la enseñanza.
- MULA, X.** (2011). La Web 2.0 y el desarrollo de la competencia textual. International House Barcelona.
- NAVA, J.** (1996). Conceptos y teorías de aprendizaje. Puerto Rico.
- OSEJO S.** (2009) Implementación del Closed Caption y/o Subtítulos para Desarrollar la Habilidad de Comprensión Auditiva en Inglés como Lengua Extranjera. Bogotá – Colombia
- OTERO, M.** (1998) Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un precursor hacia la competencia comunicativa. Universidad Estadual Paulista – Campus de Assis
- PERDOMO, M.** (2007). Formación por Competencias para el desempeño idóneo de los Docentes a Distancia de UCLA. Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”. Venezuela.
- PEREZ, J.** (1995) Evaluación de Programas Educativos. Madrid: Editorial Universitas.
- PERIFANO, M** (2015) Personalized MOOCs for Language Learning: A challenging proposal.
- RÍOS ARIZA, (2000)** Jose Manuel y CEBRIAN de la SERNA, Manuel. Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Educación. ED Ediciones Aljibe. Málaga.

ROCHA, L. M. (1998). Selected Self-Organization and the Semiotics of Evolutionary Systems. Recuperado el 10 de Diciembre, 2004 de <http://informatics.indiana.edu/rocha/ises.html>.

RUBIO, M.J. et al (2010). Algunas claves que sustentan el posicionamiento de la educación a distancia. Loja, Editorial UTPL.

SAETTLER, P. (1990). The evolution of american educational technology . Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

SNACHEZ, M (2009) Historia de la metodología de enseñanza de lengua extranjera. Universidad de Extremadura.

SHANNON, C. y WEAVER, W. (1949) Mathematical Theory of Communication.

SHANNON, CLAUDE E. y WEAVER, WARREN (1981): Teoría Matemática de la Comunicación. Madrid: Forja.

SAMANTA, ET AL; (2009). Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en la Educación Superior

SALINAS, J. (2002). La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa. Universidad de las Islas Baleares.

SAMPIERI, Hernández (2010). Metodología de la Investigación. 5ta edición, México

SANCHEZ P., A. (1992). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid:SGEL.

SÁNCHEZ, G. (2009). Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aulaweb. Universidad de Granada.

SELLTIZ, C. (1970) Métodos de investigación en las relaciones sociales. Novena Edición. Madrid.

SIEMENS, G (2005), Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital, En International Journal of Instructional Technology and Distance Learning .

SIEMENS, G (2010), Conociendo el conocimiento, Traducción: Lola Torres, David Vidal, Emilio Quintana y Victoria Castrillejo. Ed Nodos Ele. Madrid

SHIHAB, M. (2009): Web 2.0 tools improve teaching and collaboration in English language classes. International College, Beirut, Lebanon.

TONNEMAN, P. (1997). Teoría de aprendizaje. Traducida México del Inglés al Español. 2da edición.

VAILL, P. B., (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey-Blass Inc.

GÁMIZ, S. V. (2009). Tesis doctoral “Tesis desarrollo de competencias tecnológicas”. España.

VALERO, J. (2000). Educación personalizada. México D.F.

VALLEGAL, A. (2009). Ejercicios de español. Buenos Aires, Argentina.

VILLALBA, A.(2008). Recursos de la Web 2.0 para la enseñanza de Idiomas. Madrid, España.

WARSCHAUER, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching.

WILSON, B. (1996). What is a constructivist learning environment?. In Constructivist Learning Environments (CLE). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. 3-7

WIPF, J. (1984). Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. Foreign Language Annals, 17, 345-4

WEBGRAFÍA

ALVIRA F. (1989) Diseños de investigación social: criterios operativos. Madrid: Alianza Universidad

BARBERO Jesús Martín. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm#autor>

BLEES, Ingo. (2009). Web 2.0 Learning Environment: Concept, Implementation, Evaluation. German Institute for International Education research. Documento eLearning. <http://www.elearningpapers.eu>.

BORGES, F. (2007). El estudiante de los entornos virtuales. Una primera aproximación. Dossier. <<http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>>

BRENNAN, M. (2004) “Blended Learning and Business Change”. Chief Learning Officer Magazine. Enero 2004.

CHOMSKY, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass: MITPress, <http://www.edutopia.org:8080/files/existing/pdfs/edutopia-teaching-formeaningful-learning.pdf> Retrieved May 15, 2010

CREATIVE COMMONS, <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

DOWNES, S. (2009, junio 19). El futuro del aprendizaje en línea: diez años después. Retrieved from <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=49331>

HERRERA B., Miguel: “Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos”, Revista Iberoamericana de Educación, ISSN:1681-5653, en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/352Herrera.PDF>, recuperado en marzo de 2006

GONZALEZ, C., (2004). The Role of Blended Learning in the World of Technology. Recuperado el 10 de Diciembre, 2004 de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.

MALHOTRA, Y. (2002) Information ecology and knowledge management: toward knowledge ecology for hiperturbulent organizational environment. UNESCO. Consultado el 17 de Septiembre de 2012 en <http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=mgt>

MATÍAS, R. et al. La comunicación en la enseñanza de la escritura en Inglés. Marzo 2005. Disponible en: <http://www.sabetodo.com/contenidos/EEEuEpukluuvGlKcI.php>. Consulta: 22 marzo 2008.

O'REILLY, T. 2005a. What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the next generation of software. O'Reilly website, 30th September 2005. O'Reilly Media Inc. Available online at:
<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

OSUNA, Sara (2011) APRENDER EN LA WEB 2.0 Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales
http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/ART_osuna_ES.pdf

SALINAS, J. (1997b): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad del conocimiento.

PRATS, Miquel Àngel (2005). 30 actividades para utilizar las TIC en el aula.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6873

SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Retrieved March 4, 2007, from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

SIEMENS, G. (2006). Connectivism: Learning theory or pastime for the self-amused? Retrieved March 4, 2007 from http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

ROCHA, L. M. (1998). Selected Self-Organization and the Semiotics of Evolutionary Systems. Recuperado el 10 de Diciembre, 2004 de <http://informatics.indiana.edu/rocha/ises.html>.

RUSSEL, S. (2011). 50 iPhone apps to help you learn a new language en <http://www.onlinecollegedegrees.org/2009/04/07/50-iphone-apps-to-help-you-learn-a-new-language> [fecha acceso 13.12.2011].

UNESCO. s.d. Educación para Todos: Los seis objetivos EPT. París, UNESCO.
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-all/efa-goals/> (consultado el 6 de mayo de 2013).

———. 2000. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000. París, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consultado el 22 de abril de 2013).

———. 2012a. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2012: Los jóvenes y las competencias; trabajar con la educación. París, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf> (consultado el 22 de abril de 2013).kl

———. 2012b. El Proyecto de formación de docentes mediante el uso de tecnologías móviles. París, UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/teacher-support-anddevelopment/teacher-development-with-mobile-technologies-project/> (consultado el 22 de abril de 2013).

———. 2012c. UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda: Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Thematic Think Piece. París, UNESCO.

http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Think%20Pieces/4_education.pdf (consultado el 4 de febrero de 2013)

ANEXOS

A. GLOSARIO

No	PALABRA - FRASE	DEFINICIÓN
1	Agregadores	Aplicación en línea que permite suscribirse a sitios web en formato RSS para recibir información actualizada de los sitios a los que uno se suscribe.
2	Aprendizaje ubicuo	Representa un nuevo paradigma educativo que, en buena medida, es posible gracias a los nuevos medios digitales. El desarrollo tecnológico posibilita que prácticamente cualquier persona pueda producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje pueda tener lugar en cualquier momento y espacio.
3	Aprendizaje significativo	Tipo de aprendizaje en que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y construyendo un nuevo conocimiento.
4	Asincrónico	Se refiere a la comunicación asincrónica donde la comunicación entre personas se establece de manera diferida, no en tiempo real.
5	Blog	Página web con una estructura cronológica de contenidos que se actualiza regularmente. En educación permite la discusión y/o debate en línea.
6	cibernético	Sistemas de control y de comunicación virtual en las personas y en las máquinas.
7	Competencia comunicativa	Conocimiento intuitivo tácito, que todo hablante posee de su lengua materna, según la cual el individuo poseedor de esa competencia dispondrá del sistema de reglas gramaticales-correspondientes que garantizará en la actuación la codificación-descodificación de infinitos textos
8	Competencia discursiva	Dentro de los niveles constructivos del texto aparecen los sintagmas, con una función básicamente denominativa: la oración con la cual una persona puede elegir el discurso más apropiado de acuerdo a sus intenciones y a la situación comunicativa.
9	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.
10	Competencia léxica	Riqueza de vocabulario que tiene un hablante.
11	Competencia lingüística	Dominio de las estructuras lingüísticas del idioma de forma gradual sistémica. Dominio léxico, fonético y gramatical de una lengua.
12	Competencia pragmática	Uso funcional de los recursos lingüísticos de acuerdo a las situaciones (en el restaurante, en el aeropuerto, etc.) y el dominio del discurso en base a la cohesión y coherencia.
13	Competencia sociolingüística	Las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas de cortesía, normas de carácter generacional de sexo, clase y grupos sociales)
14	Comunidad vital	Comunidad cuyas relaciones e intereses comunes están mediados por internet.
15	Creative Common	Organización sin fines de lucro que norma el uso de la creatividad y conocimiento que se efectúa por medio de herramientas libres. Para tal efecto proporciona una serie de licencias para que las personas puedan realizar una serie de innovaciones con estas herramientas. Su misión es la de "desarrollar, apoyar y administrar la infraestructura legal y técnica que maximice la creatividad digital, el compartir y la innovación".
16	Criterios de evaluación	Los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos.
17	crowdsourcing	Colaboración abierta distribuida
18	Duolingo	Es una plataforma de aprendizaje de idiomas online gratuita, que en el momento permite aprender inglés si el estudiante sabe español, además de francés, italiano, alemán y portugués si el estudiante habla inglés.

19	Ecologías del aprendizaje	La ciencia que estudia las relaciones entre los seres vivos, el ambiente que les rodea, sus características, y cómo estas propiedades son afectadas por su interacción.
20	Entorno Personal de Aprendizaje	Sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje.
21	Entorno Social de Aprendizaje	Sistema de gestión de aprendizaje que Integra al aprendizaje social-colaborativo en línea por medio del computador y dispositivos móviles como los celulares inteligentes y tabletas.
22	Entorno Virtual de Aprendizaje	Sistema de gestión de contenidos que promueven el aprendizaje en línea. Cuentan con módulos de administración académica, organización de cursos, materiales digitales, gestión de actividades y seguimiento de evaluación de aprendizaje.
23	Edupunk	Neologismo, usado en inglés para referirse a una ideología concerniente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que resultan de una actitud tipo “hazlo tú mismo”
24	Era digital	Era caracterizada por la revolución tecnológica.
25	Estrategia	Plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje.
26	Google docs	Es un sencillo pero potente procesador de texto y hoja de cálculo, todo en línea, que nos permite crear nuevos documentos, editar los que ya teníamos o compartirlos en la red con otros usuarios.
27	Gotomeeting	Herramienta creada para realizar conferencias y reuniones en línea diseñada para los gerentes de empresas y educación a distancia.
28	iframework	Creación de infra-estructuras de aprendizaje.
29	Inmigrante digital	Son todas aquellas personas nacidas anterior a los años 90 que no cuentan con la capacidad innata de interactuar con las tecnologías.
30	Inteligencia colectiva	Es una forma de inteligencia que surge de la colaboración y concurso de muchos individuos o seres vivos, generalmente de una misma especie. Hoy es un término generalizado de la cibercultura o la sociedad del conocimiento.
31	Lifelong learning	Aprendizaje permanente
32	Learning Management System	Sistema de Gestión de Aprendizajes
33	Lingüística	Ciencia que estudia y explica las leyes que mandan en el lenguaje humano, explicando el funcionamiento del mismo.
34	Metodología	Es un conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del estudiante hacia determinados objetivos.
35	Microlearning	Nuevo paradigma que incluye el aprendizaje a través de unidades relativamente pequeñas y actividades de aprendizaje a corto plazo.
36	Migrante digital	Son las personas nacidas antes que los “Nativos Digitales”.
37	Mobile Assisted Language Learning	Tecnologías móviles en diversos contextos para una extensa gama de finalidades docentes y de aprendizaje, y actores clave del ámbito educativo, desde los ministerios nacionales de educación hasta los distritos escolares locales, ensayan políticas de apoyo para impulsar el aprendizaje móvil e innovador en entornos educativos formales e informales
38	Modelo de enseñanza	Un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas.
39	Moodle	Entorno de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) Es un software gratuito diseñado para crear y gestionar entornos virtuales de aprendizaje.
40	Nativo digital	Son todas aquellas personas nacidas desde mediados de los 90 en adelante que tienen la capacidad innata de interactuar con las tecnologías.

41	Neurocientífico	Es la persona que se ocupa del estudio científico de los mecanismos biológicos que coadyuvan el conocimiento.
42	Nodo	Entramado de redes entre las que el alumno-usuario se mueve en unas coordenadas más flexibles denominado ciberespacio.
43	Notación experimental	Es un método en matemáticas que permite la representación de números en una forma más corta en los cálculos matemáticos.
44	Podcast	Archivo de audio Mp3 descargados a computadoras y/o aparatos portátiles (MP3 o MP4) para ser escuchados tantas veces como sea de interés del oyente.
45	Redes virtuales	Es el conjunto de personas, entidades o grupos sociales que con un mismo objetivo o propósito de tipo social, educativo, profesional, o cualquiera que necesite de la interacción de más de un individuo, se unen para coincidir en una Red Social Virtual apoyándose en tecnologías que permiten realizar esta relación de forma virtual y no sólo presencial.
46	RSS	Sigla de (Really Simple Syndication) que permite que un usuario reciba información actualizada de las páginas a las que se suscribió.
47	Sincrónico	Son aquellas herramientas en las que suscita la comunicación en tiempo real, como en el chat.
48	Sociedad del conocimiento	Hace referencia a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las Tecnologías de Información y Comunicación, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento).
49	Streaming	Transmisión, lectura continua, difusión en flujo, lectura de tránsito, difusión continua, descarga continua.
50	Tableta	Computadora portátil compacta de pantalla táctil.
51	Técnica	Conjunto de saberes prácticos o procedimientos para obtener el resultado deseado.
52	Tecnologías de Información y Comunicación	Son un conjunto de servicios, redes, software y aparatos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario.
53	video streaming	Se utiliza para optimizar la descarga y reproducción de archivos de audio y video que suelen tener un cierto peso.
54	Videoconferencia	Es la comunicación simultánea bidireccional de audio y vídeo, que permite mantener reuniones con grupos de personas situadas en lugares alejados entre sí
55	Vocaroo	Es una aplicación en línea que nos permite grabar y guardar audio o subir un audio desde nuestro ordenador con el fin de generar aprendizaje colaborativo.
56	Vodcast	Producto audiovisual distribuido o reproducido a partir de un servidor en la web.
57	Voicethread	Revolucionaria herramienta en línea que permite crear álbumes multimedia en los que podemos insertar documentos, imágenes, audio y video. Los que lo visitan pueden dejar comentarios de voz.
58	Web 2.0	Se refiere a una segunda etapa de evolución de la "World Wide Web", más conocida como Internet. Es decir, que la Web 2.0 se asocia a las nuevas aplicaciones dinámicas del Internet que principalmente permiten la colaboración en línea.
59	Webquest	Herramienta de aprendizaje que promueve el trabajo colaborativo, la autonomía y evaluación auténtica por medio de proyectos en línea.
60	Wiki	Sistema de trabajo informático utilizado en los sitios web que permite a los usuarios modificar o crear su contenido de forma rápida y sencilla.

B. EVALUACIÓN PRE-TEST Y POST-TEST

PARTE 1. EXAMEN DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

LISTENING TEST - KEY ENGLISH TEST FOR A1 (ACCESO-BEGINNERS)

ACTIVIDAD 1- DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS

1. LISTEN. FILL IN THE BLANKS IN THE CONVERSATION.

1. A: Look. Who is
2. B: Oh, that's Juan's..... Her name is.
3. A: Wow! She's really..... ! How old is she?
4. B: I don't know. 20? 21? Let's find out. Hey Mia! Come here.
5. A: Be quiet!
6. B: Hi, Mia. This is my friend,
7. C: Hi....., ! Nice to meet you.
8. A: Say something!
9. B: Um, uh, n-nice to meet you, Mia. Uh, where..... ?
10. C: I'm And you?
11. B: I'mand my daughter is, too.
12. A: You don't *have* a..... !
13. B: Oh, I mean, myis, too. So, uh, Mia. . . what do you do?
14. C: I'm an artist. Right now I live with my She's married to an.....
15. B: Really? Cool!

C. LISTEN AGAIN. MARK THESE SENTENCES TRUE (T) OR FALSE (F).

- _____ 16. Mia is Sam's sister.
- _____ 17. Sam thinks Mia is good looking.
- _____ 18. Sam is nervous.
- _____ 19. Mia is Colombian.
- _____ 20. Sam has a daughter.

ACTIVIDAD 2- ARGUMENTACIÓN

D. YOU WILL HEAR FIVE SHORT CONVERSATIONS. THERE IS ONE QUESTION FOR EACH CONVERSATION. FOR QUESTIONS 1-5, PUT A TICK () UNDER THE RIGHT ANSWER

21. How many people are there at the meeting?
A. 3 B. 13 C. 30
22. Where is the woman going to go on holiday this year?
A. Canada B. Italy C. Turkey

23. What time was the man's appointment?
A. 10:30 B. 11:00 C. 11:40
24. What will the weather be like?
A. Snowy B. Sunny C. Rainy
25. How far is the nearest supermarket?
A. 5 km B. 3 km C. 1 km
- 26 Which table does Sally like?
A. Small one B. Round one C. Square one

ACTIVIDAD 3- INTERACCIÓN

E. YOU WILL HEAR A MAN ASKING FOR INFORMATION ABOUT A TRAIN. LISTEN AND COMPLETE QUESTIONS.

27. He travels to: _____
28. Day of journey: _____
29. Train leaves at: _____
30. Return ticket costs: _____
31. Foo on train: _____
32. Address of Train Agency: _____

F. LISTEN TO JENNY TALKING TO MARK ABOUT BUYING A COMPUTER GAME. FOR QUESTIONS 11-15, TICK () A, B OR C.

33. The game is not good for people under:
A. eight B. ten C. twelve
34. Black's PC shop is:
A. Cambridge B. London C. Peterstown
35. The address of the shop is:
A. 29 Hunter Road B. 29 Walker Street C. 29 Mamrsden Street

PARTE 2. EXAMEN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

READING TEST - KEY ENGLISH TEST FOR A1 (ACCESO-BEGINNERS)

ACTIVIDAD 1- LEER CORRESPONDENCIA

1. READ THE LETTER. THEN MARK EACH SENTENCE TRUE (T) OR FALSE (F).

Dear Sally

Let me tell you my routine. My working day started very early. From Monday to Friday I got up at half past three and I had a shower and a cup of coffee. I usually left the house at ten past four because the car always arrived a few minutes early. I got to the studio at about five o'clock and started work. My programme Good Morning Britain started at seven o'clock and finished at nine o'clock. Then I left the studio at a quarter past ten. After that, I went shopping and visited some friends. I got home at three o'clock. A woman helped me with the housework and the ironing. I read a newspaper and did some work.

Then my husband got home at half past five in the evening and I cooked dinner. We stayed at home in the evening. We didn't go out because I went to bed very early. We usually watched television and then I went to bed at half past eight, I was usually asleep by nine o'clock.

Don't you think that I have busy days!!!

Write soon

Lucy

1. The person was a woman. _____
2. She was a television journalist. _____
3. She drove her car to work. _____
4. She went home after the programme finished. _____
5. She was in the house alone till her husband arrived home. _____
6. She went to bed early during the week. _____
7. She worked with her husband. _____
8. She liked everything about her job. _____
9. His working day started very late. _____
10. The program started at eight. _____

ACTIVIDAD 2 – BUSCAR INFORMACIÓN

2. READ THESE TWO NOTES ABOUT SCHOOL BOOKS. FILL IN THE INFORMATION ON THE BOOKSHOP ORDER FORM.

<p>Books you'll need this year:</p> <p>Europe, 1815 – 1875 by T Hudson</p> <p>Geography of India by Grant Robinson</p> <p>Order from:</p> <p>Queen's Bookshop 22 Green Street Barking</p>	<p>£7.99 each</p>	<p>14 Park Road Ilford 11 February</p> <p>Jack,</p> <p>I'll give you £4 for your old school geography book. When you're at the bookshop tomorrow, can you order the history book I need?</p> <p>Thanks, Jenny Doyle</p>
--	--------------------------	---

11. Customer: _____

12. Address: _____

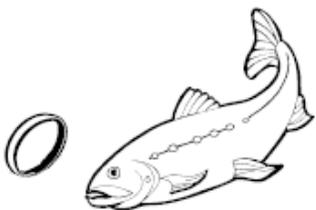
13. Name of book: _____

14. Writer: _____

15. Date of order: _____

3. READ THE ARTICLE ABOUT A YOUNG MAN AND WOMAN WHO LOST A RING. CIRCLE THE CORRECT ANSWER.

THE RING AND THE FISH



Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometres from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost for ever.

That is, until last week, when Mr Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, All my love, Thomas'. And so Mr Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

16. Thomas and Inger's home is in Sweden.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say
17. Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say
18. Thomas put the gold ring on Inger's finger.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say
19. They returned from their boat trip without the ring.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say
20. Mr. Carlsson often visited Thomas and Inger.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say

21. Mr. Carlsson caught the fish.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say
22. Mr. Carlsson found the ring when he ate the fish.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say
23. Thomas and Inger prefer the first ring.
 A. Right B. Wrong C. Doesn't say

ACTIVIDAD 3 - LEER INSTRUCCIONES

4. WHICH NOTICE (A-H) SAYS THIS (1-5)?

24. You should not swim here _____
25. You must not drive fast here _____
25. You can play football here after lessons _____
26. It is cheaper to buy things today than tomorrow _____
27. You can drive here next week _____

A 

B 

C 

D 

E 

F 

G 

H 

PARTE 3. EXAMEN DE EXPRESIÓN ESCRITA

WRITING TEST - KEY ENGLISH TEST FOR A1 (ACCESO-BEGINNERS)

ACTIVIDAD 1. ESCRITURA CREATIVA

1. WRITE A 150 WORDS PARAGRAPH ABOUT YOU AND YOUR FAMILY TAKING INTO ACCOUNT THE FOLLOWING QUESTION GUIDES:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1. What is your full name? | 7. How many brothers do you have? |
| 2. How old are you? | 8. What are your brothers' names? |
| 3. Where are you from? | 9. What are your parents' names? |
| 4. What do you do? | 10. What do they do? |
| 5. What is your address? | 11. How old are they? |
| 6. What is your phone number? | 12. What do your parents like to do? |

ACTIVIDAD 2. LLENADO DE FORMULARIOS

2. FILL IN THE CUSTOMS FORM

1. Family Name: _____
2. First Name: _____ Middle Name: _____
3. Birth Date: Moth: _____ Day: _____ Year: _____
4. Number of family members traveling with you: _____
5. Nationality: _____
6. Bith Place: _____
7. I.D. Numbers: _____
8. Passport Number: _____
9. The primary purpose of the trip: A. Business B. Vacation C. Studies D. Other
10. Airline: _____ Flight No: _____ Seat No: _____
11. Profession or Occupation: _____
12. Country of residence: _____

ACTIVIDAD 3. REDACCIÓN DE INFORMES

3. YOUR E-FRIEND WANTS TO KNOW YOUR ROUTINE. WRITE A DAY ROUTINE. WHAT ACTIVITIES DO YOU DO:

IN THE MORNING

- 13. _____
- 14. _____
- 15. _____
- 16. _____
- 17. _____

IN THE AFTERNOON

- 18. _____
- 19. _____
- 20. _____
- 21. _____
- 22. _____

IN THE EVENING

- 23. _____
- 24. _____
- 25. _____
- 27. _____
- 28. _____

ACTIVIDAD 4. GRAMMAR AND VOCABULARY

- 29. Mike eats cheeseburgers because _____ likes _____ .
A) he / their B) him / they C) he / them D) him / them
- 30 . It is half past eight.
A) 8:30 B) 7:30 C) 18:30 D) 17:30
- 31. It is quarter past eight.
A) 8:30 B) 7:30 C) 8:15 D) 17:15
- 32. It is five to nine.
A) 9:55 B) 9:35 C) 8:55 D) 9:05
- 33. There _____ one bag. There _____ 3 bags.
A) isn't / are B) is / is C) not / are D) aren't / are
- 34. There _____ 3 telephones, but _____ isn't a cooker.
A) are / they B) is / there C) are / there D) are / their
- 35. _____ any men in the hall?

- A) Are there B) Are their C) Are they D) Is there
36. Our homework ____ very difficult yesterday, but today it ____ easy.
A) is / is B) was / is C) was / was D) is / was
37. I know that I ____ late 2 days ago, but this time I ____ late.
A) am / were B) am not / am not C) was / was D) wasn't / am
38. He ____ some new shoes last month.
A) bought B) buying C) buy D) buys
39. Where ____ you ____ on holiday last year?
A) did / went B) go / did C) did / go D) do / go
40. A: ____ you ____ Jane last month? B: No, I ____ .

41. Comparative of Good		47. Synonym of it	
42. Superlative of bad		48. Opposite of curly	
43. Opposite of long		49. Ordinal of twenty	
44. Synonym of thin		50. Synonym of pretty	
45. Synonym of large		51. Comparative of fat	
45. Monday,...			
52. January,			
53. Summer			
54. First,tenth.			
55. Mine,.....			
56. is/are			
57.	drove		
58.		written	
59. go			
60.	worn		

PARTE 4. EXAMEN DE EXPRESIÓN ORAL

SPEAKING TEST - KEY ENGLISH TEST FOR A1 (ACCESO-BEGINNERS)

ACTIVIDAD 1. DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIA

1. INTRODUCE YOURSELF AND TALK ABOUT YOUR EXPERIENCES

1. What is your full name?
2. How old are you?
3. Where are you from?
4. What do you do?
5. What is your address?
6. What is your phone number?
7. How many brothers do you have?
8. What are your brothers' names?
9. What are your parents' names?
10. What can you do well?
11. What did you do last Saturday?
12. What will you do in the future?

ACTIVIDAD 2 ARGUMENTACIÓN

2. DO YOU AGREE OR DISAGREE THE FOLLOWING IMAGES? WHY?

13. 	14. 
15. 	16. 

ACTIVIDAD 3 INTERACCIÓN

3. BASIC JOB INTERVIEW

16. Can you tell me a little about yourself?
17. What are your main abilities?
18. What are you like?
19. Where do you see yourself in five years?
20. What did you study?
21. What do you do in your free time?
22. Do you like to work in group or individually? Why?
23. What did you like about your last work?
24. What do you know about our company?
25. How much would you like to earn?

3. CRITERIOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

WRITING EVALUATION FORM																	
Es capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro en aeropuerto.																	
COMPETENCIAS		LINGÜÍSTICA				SOCIOLINGÜÍSTICA			PRAGMÁTICA								
No.	APELLIDOS Y NOMBRES	LÉXICO		GRAMÁTICA		C. CULTURAL			COHERENCIA		COHESIÓN			USO DE FUNCIONES		TOTAL	
		Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.		Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.		El estudiante escribe sobre temas personales y sociales diferentes, según el caso. Anécdotas, historias, eventos, planes, opiniones, etc.		Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.		Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».		Utiliza frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos. Sabe cómo demandar atención					
		5 SOBRESALIENTE	4 BIEN-NOTABLE	3 APROBADO	2 SUSPENSO	1 NECESITA A.	5 SOBRESALIENTE	4 BIEN-NOTABLE	3 APROBADO	2 SUSPENSO	1 NECESITA A.	5 SOBRESALIENTE	4 BIEN-NOTABLE	3 APROBADO	2 SUSPENSO	1 NECESITA A.	PONDERACIÓN
1																	0.00
2																	0.00
3																	0.00
4																	0.00
5																	0.00
6																	0.00

4. CRITERIOS DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

LISTENING EVALUATION FORM																	
Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.																	
COMPETENCIAS		LINGÜÍSTICA				SOCIOLINGÜÍSTICA			PRAGMÁTICA								
No.	APELLIDOS Y NOMBRES	LÉXICO		FONOLÓGICO		GRAMÁTICA			C. CULTURAL		USO DE FUNCIONES			TOTAL			
		Comprende un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.		Comprende pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.		Manifiesta comprensión limitada sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.		Comprende diálogos sobre temas personales y sociales diferentes, según el caso. Anécdotas, historias, eventos, planes, opiniones, etc.		Entiende frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.							
		5 SOBRESALIENTE	4 BIEN-NOTABLE	3 APROBADO	2 SUSPENSO	1 NECESITA A.	5 SOBRESALIENTE	4 BIEN-NOTABLE	3 APROBADO	2 SUSPENSO	1 NECESITA A.	5 SOBRESALIENTE	4 BIEN-NOTABLE	3 APROBADO	2 SUSPENSO	1 NECESITA A.	PONDERACIÓN
1																	0.00
2																	0.00
3																	0.00
4																	0.00
5																	0.00
6																	0.00

5. CRITERIOS DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

READING EVALUATION FORM																	
Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.																	
No.	NOMBRE Y APELLIDO	LINGÜÍSTICA										TOTAL					
		LÉXICO					GRAMÁTICA						SOCIOLINGÜÍSTICA				
		Comprende un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.					Comprende control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.						El estudiante entiende temas personales y sociales diferentes, según el caso. Anécdotas, historias, eventos, planes, opiniones, etc.				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	PONDERACIÓN
1																	0,0
2																	0,0
3																	0,0
4																	0,0
5																	0,0
6																	0,0
7																	0,0
8																	0,0
9																	0,0
10																	0,0
11																	0,0
12																	0,0