

**INFORME FINAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**EXPLORACIÓN DE DOS PROPUESTAS METODOLÓGICAS
HIPERMEDIALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
AUDITIVA EN INGLÉS**

**ESPERANZA VERA R.
LUZ DARY ARIAS
LUIS FERNANDO GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
Enero 2005**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN QUE DESARROLLA EL PROYECTO

DOCENTES VINCULADOS AL PROYECTO										
Identificación	Nombre	Dependencia a la que está Vinculado el docente	Tipo de Vinculación				Tipo de Dedicación al Proyecto			Posición dentro del Grupo
			Planta	Cátedra	Ocasional	Otro (Cual)	TC 40 h/s	MT 20 h/s	Otro (Cual)	
65497138	Esperanza Vera R.	Departamento de Lenguas	X						10	Investigadora Principal
51653756	Luz Dary Arias	Departamento de Lenguas	X						5	Coinvestigadora
	Myriam de Otalora	Departamento de Lenguas	X						4	Coinvestigadora
79460316	Luis Fernando Gomez	Departamento de Lenguas	X						5	Coinvestigador
51823671	Zulma Buitrago	Departamento de Lenguas		X					5	Coinvestigadora
73147234	Alejandro McNeil	Departamento de Lenguas			X				4	Coinvestigador
52048952	Alba Olaya	Departamento de Lenguas			X				5	Coinvestigadora
	Clara Quiroga	Departamento de Lenguas		X					2	Coinvestigadora
52059833	Marisol Morales	Departamento de Lenguas		X					3	Coinvestigadora
52968825	Diana Charline Franco (voluntaria)	Departamento de Lenguas							6	Monitores de Investigación
	Paola Dimaté	Departamento de Lenguas							12	Monitores de Investigación
	Alejandro Gálvis (voluntario)	Departamento de Lenguas							6	Monitores de Investigación

INFORME FINAL

EXPLORACIÓN DE DOS PROPUESTAS METODOLÓGICAS HIPERMEDIALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS.

Ubicación en la problemática.

La tendencia hacia la enseñanza comunicativa del inglés mediada por computadores parece ser irreversible en estos momentos. Aunque los desarrollos disponibles en el mercado y en curso en diversos contextos carecen a veces de un fuerte soporte pedagógico, es evidente también una disminución considerable de tareas basadas en ejercicios estructurales con gramática. A cambio, se observa una preocupación por generar tareas contextualizadas por diversos elementos enriquecedores tales como video, imágenes, audio y gráficas que cualifican la experiencia de aprender. Afortunadamente, la preocupación por lo pedagógico viene en aumento de la mano con el interés por satisfacer necesidades cada vez más específicas, de manera personalizada.

Esta preocupación por incrementar la fundamentación pedagógica en los diseños computacionales que buscan fomentar el aprendizaje, nos llevó a los integrantes del grupo de investigación "Hipermedia, evaluación y aprendizaje del inglés" a diseñar y validar dos propuestas hipermediales para el desarrollo de la comprensión auditiva en L2, gracias a la aprobación del proyecto DLE-006-01¹. Cada una de ellas está sustentada en una propuesta metodológica para desarrollar la habilidad de escucha de una manera autónoma o colaborativa, con la ayuda del computador. Las dos propuestas rompen con la forma tradicional en que se ha trabajado esta área y responden a necesidades

¹ Proyecto cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional y la División de Gestión de Proyectos-CIUP

detectadas en aprendices del inglés en la UPN, las cuales son comunes a otros aprendices, en diferentes contextos.

La formulación de ese proyecto fue el resultado de las necesidades detectadas en los estudiantes del Departamento de Lenguas en la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de nuestra experiencia docente, de nuestra experiencia obtenida a través del proyecto de investigación DLE-011-99² y de un análisis de necesidades académicas realizado con estudiantes de inglés del departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Mediante estos análisis se ha detectado que:

- uno de los factores más importantes en los índices de repitencia y deserción en la carrera es la carencia de estrategias que le permitan al estudiante administrar mejor su proceso de aprendizaje y superar las deficiencias que tiene,
- la habilidad en la que tienen mayor dificultad es la comprensión auditiva (listening), y que
- es necesario promover la autonomía de los estudiantes mediante ambientes de aprendizaje en los cuales el estudiante se involucre activamente.

Habiendo determinado que la comprensión auditiva en inglés es una de las actividades que causa mayor dificultad a nuestros aprendices y conociendo que la tecnología puede jugar un papel importante en la solución de problemas de aprendizaje y contribuir en el desarrollo de la autonomía, se decidió proponer una innovación pedagógica acorde con esas necesidades. Dicha innovación es un ambiente hipermedial para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés, compuesto por dos propuestas metodológicas hipermediales que

² Proyecto cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Investigaciones de la misma universidad, CIUP.

buscan proporcionar al aprendiz diferentes escenarios y diferentes tipos de actividades pedagógicas que involucran el uso de diversos medios, tales como audio, texto, fotografía, animaciones y gráficas para potenciar el aprendizaje.

En la comprensión de lo que escuchamos en una lengua extranjera (L2) intervienen una serie de procesos psicomotrices, lingüísticos, paralingüísticos y sociales que se entretajan y que hacen de esa habilidad una de las más difíciles de desarrollar en el proceso de aprendizaje de esa L2. ¿Qué hace que la comprensión del texto oral sea difícil?

De acuerdo con Douglas Brown (1994), hay 8 elementos que hacen que la comprensión del discurso oral se le dificulte a los hablantes no nativos de una lengua, pero que si son conocidos pueden ser utilizados por el oyente para agudizar su comprensión. Entre esos elementos tenemos:

- ☐ La división que hacemos del discurso en segmentos como frases o cláusulas (chunking or clustering), debido a la predisposición que tenemos hacia ello y a las limitaciones de nuestra memoria.
- ☐ La redundancia, es decir aquellas repeticiones o reelaboraciones que hacemos a medida que hablamos, bien sea porque expresamos lo ya dicho de una manera diferente o porque queremos hacernos entender mejor. Normalmente en inglés se utilizan ciertas expresiones como *I mean, You know*, que sirven al que escucha como marcadores o indicadores de que una idea va a ser explicada nuevamente.
- ☐ El uso de formas reducidas al hablar. La reducción puede ser de tipo fonológica, morfológica, sintáctica, o pragmática.
- ☐ Las variables que afectan la actuación en el discurso oral no planeado tales como las pausas que uno hace cuando duda acerca de algo de lo cual está hablando, las correcciones que hace de lo que ha dicho, o cuando vuelve a comenzar una idea porque cambia de idea en la mitad de una oración. En el discurso que oímos encontramos a veces formas gramaticalmente incorrectas debido a usos dialectales o simplemente **“slips of tongue”**.
- ☐ El lenguaje coloquial tales como expresiones idiomáticas, jerga y conocimiento cultural compartido por los hablantes.
- ☐ La velocidad con que se produce el discurso oral. Sin embargo, autores como Jack Richards han señalado que el problema radica más en el

número y la longitud de las pausas que hacemos los hablantes nativos que en la velocidad con que se produce el discurso.

- 📄 Los rasgos prosódicos como el acento, el ritmo y la entonación.
- 📄 Las reglas de interacción que rigen el discurso oral tales como la negociación, la aclaración, la atención a ciertas señales, la distribución de turnos al hablar, la posición nominal del tópico de la conversación, las estrategias para mantener la conversación o para terminarla.

Para Nunan (1989), una escucha exitosa requiere de habilidades para:

- Dividir el flujo de discurso en palabras y frases significativas
- Reconocer las categorías de las palabras
- Identificar la intencionalidad retórica y funcional de un enunciado o de las partes de un texto oral
- Interpretar el ritmo, el acento y la entonación con el fin de identificar el foco de la información y el tono emocional y actitudinal con que se producen los textos, y
- Extraer la información esencial de textos largos sin tener que comprender cada una de las palabras

Otro aspecto que debemos tener en cuenta al tratar de ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar su comprensión auditiva es la clase de actividades que el estudiante puede llevar a cabo al enfrentarse a tareas de escucha. Brown (1994) describe 6 de ellas.

- 📄 La menos compleja y menos practicada en un aula comunicativa, aunque necesaria, es la *escucha reactiva*, ya que sólo requiere escuchar para luego repetir en voz alta lo escuchado.
- 📄 La *escucha intensiva* hace que el estudiante se centre en componentes del discurso como fonemas, palabras, entonación, marcadores discursivos entre otros. Este tipo de escucha requiere un procesamiento de tipo ascendente o dirigido por los datos (bottom-up).
- 📄 La *escucha restrictiva* es la que demanda respuesta inmediata por parte del oyente en forma de acciones o discurso.

- ☐ *La selectiva*, con su nombre lo indica, requiere que el oyente “escanee” el material de una manera selectiva buscando información específica. Normalmente este material es extenso como historias, anécdotas, discursos y reportes televisivos.
- ☐ *La escucha extensiva* requiere también que el oyente escuche textos extensos pero para que extraiga el mensaje global del texto o su propósito, por ejemplo. Este tipo de escucha requiere un procesamiento de tipo global o descendente (dirigido conceptualmente) y que el oyente utilice otras habilidades interactivas como la toma de notas y la discusión.
- ☐ *La escucha interactiva* requiere que el estudiante comprenda para poder interactuar en el proceso comunicativo, en actividades como discusiones, debates, conversaciones y juegos de roles, entre otros.

Es importante también tener en cuenta los principios para diseñar técnicas de escucha derivados de décadas de investigación y práctica. A continuación incluimos el resumen que hace Brown (1994) de ellos. Los dos primeros se pueden aplicar a cualquiera de las habilidades; los otros son más característicos de la escucha.

1. *Asegúrese de no descuidar la importancia de las técnicas que desarrollan específicamente la competencia para comprender la escucha.* La simple exposición al discurso oral no garantiza que los rasgos de éste se internalicen.
2. *Las técnicas deben ser intrínsecamente motivantes.* Tenga en cuenta los intereses y metas de sus estudiantes. Sus experiencias, conocimientos previos y habilidades deben ser tenidos en cuenta, ya que estos pueden facilitar o interferir con el aprendizaje.
3. *Las técnicas deben utilizar lenguaje auténtico y contextos.* Un lenguaje auténtico y tareas similares a las del mundo fuera del aula permitirán que el estudiante vea la conexión entre lo que se realiza en el aula y sus metas comunicativas.
4. *Tenga en cuenta que las respuestas de los oyentes indiquen si han comprendido de manera correcta.* Según Lund (en Brown), hay nueve formas de chequear la comprensión de los oyentes. Se le puede pedir que hagan algo, que escogan de entre una serie de opciones, que transfieran lo escuchado a otro formato o modo de comunicación, que respondan a las preguntas planteadas, que condensen la información

en esquemas o notas, que terminen un texto con sus propias ideas, que repita las palabras exactas de un texto o que lo traduzca, que siga un modelo, o que inicie y mantenga una conversación a partir de lo escuchado.

5. *Fomente el desarrollo de estrategias de escucha.*
6. *Incluya técnicas de escucha que requieran tanto de procesamiento ascendente como descendente.* El procesamiento ascendente va desde los sonidos hasta el mensaje final, pasando por las palabras, las relaciones sintácticas, los significados lexicales y sociales.

Las propuestas metodológicas hipermediales

(Marco Teórico)

Conscientes de la dificultad que implica para la mayoría de los aprendices el comprender a los hablantes nativos de esta lengua y de la variedad de habilidades que es necesario fomentar para ello, planteamos dos diseños conceptuales diferentes para abordar los dos tipos de comprensión auditiva planteados por Anderson y Lynch, la recíproca y la no recíproca. El primer software promueve la comprensión recíproca, es decir, aquella en la que el oyente tiene la oportunidad de interactuar con el/los hablantes, que en nuestro caso son virtuales. El segundo software fomenta la comprensión no recíproca, ya que la transferencia de información se da en una sola dirección, del hablante al oyente. En el primer juego, se trabaja la comprensión auditiva conversacional; en el segundo diseño, la académica. Según la clasificación de Brown, en el juego interactivo se fomentan más la escucha restrictiva y la selectiva; en el hipertexto se requiere más de una escucha extensiva e interactiva.

En el planteamiento de las dos propuestas se tuvieron en cuenta los seis principios para el diseño de técnicas de escucha propuestos por Brown. No sólo expusimos a los estudiantes al lenguaje producido por hablantes nativos, sino que llevamos al estudiante a hacer algo con la información que escuchaban, a procesarla y elaborarla utilizando estrategias de aprendizaje y chequeamos que

hubiesen comprendido de manera adecuada los textos orales mediante preguntas cerradas y algunas abiertas en el hipertexto. .

Además, tanto en el juego interactivo como en el hipertexto gráfico se ha tenido en cuenta que en el procesamiento de la información se yuxtaponen los procesos *ascendentes* o *bottom-up* (dirigidos por los datos) y los *descendentes* o *top-down*, dirigidos conceptualmente y en donde las expectativas sobre lo que los datos sostendrán, nuestras experiencias pasadas y el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo tiñen inevitablemente nuestra interpretación de los datos. Tanto en el juego interactivo como el hipertexto, el usuario realiza procesamiento ascendente cuando encuentra palabras cuyo significado desconoce y trata de inferirlo con base en el contexto lingüístico en el que se encuentra la palabra o recurre al recurso de búsqueda incluido en el juego que lo lleva a la base de vocabulario creada para ayudarlo en ese proceso de inferencia o al diccionario. También realiza procesos de procesamiento descendentes cuando utiliza su conocimiento previo acerca de cómo proceder en situaciones similares a las presentadas en el juego para darles solución o cuando utiliza sus conocimientos y experiencias previas para asignarle sentido a lo que lee y escucha.

Hipertexto e hipermedia

Por otra parte, escogimos trabajar con un diseño hipermedial porque estos sistemas se basan en la suma de potencialidades del hipertexto y de los múltiples medios.

Vannevar Bush, en la década de los 40, y Theodor Holme Nelson, en los 60, se consideran los artífices de la estructuración no lineal y de la interconexión de la información, asuntos que constituyen conceptos claves para el desarrollo de la interactividad informática aplicada a la comunicación.

En cuanto a la potencialidad del hipertexto, ya desde 1945, Vannevar Bush con su sistema Memex, especificaba algunas de las características que hoy comparten todos los sistemas hipertextuales, como son el acceso rápido a la información, la posibilidad de establecer uniones y recorridos entre los bloques de información y la capacidad de contribución del usuario al crear nuevas conexiones o contenidos.

Conceptualmente, el hipertexto puede utilizar soportes abiertos –on line- o cerrados –off line- e interconecta información principalmente verbal.

A partir de la década de los 90, época en que se celebra la primera Conferencia Europea sobre Tecnología Hipertextual (ECHT), comienzan a consolidarse las primeras aplicaciones informáticas orientadas, por un lado, a integrar texto, sonido e imagen en un mismo soporte, y por otro, a interconectar estos elementos posibilitando al usuario el acceso no lineal y selectivo a la información multimediática. Nace el multimedia **interactivo**.

En cuanto a la potencialidad de los múltiples medios, podemos mencionar que la práctica con diversos medios (audio, texto, imágenes, animaciones, representaciones gráficas), la variedad de recursos disponibles (diccionarios, posibilidad de crear archivos de texto y enviarlos a un e-mail) y los diferentes tipos de actividades que se pueden incluir en programas de aprendizaje mediado por computador nos permite:

- atender las necesidades de estudiantes con diferentes estilos cognitivos, tales como los auditivos, los visuales, los kinestésicos, los analíticos, los sintéticos, los dependientes del contexto, y los independientes del contexto, entre otros.
- Proporcionar retroalimentación inmediata.

- Realizar un trabajo personalizado en grupos grandes, o
- Tener la facilidad de realizar trabajo por proyectos por pares o grupos pequeños, bien sea colaborativa o competitivamente
- Incluir el factor lúdico.
- Fomentar un aprendizaje exploratorio a partir del análisis de corpus lingüístico y
- Promover el desarrollo de habilidades computacionales.
- Proporcionar herramientas que faciliten el procesamiento y la representación del conocimiento

En nuestra investigación buscamos explorar cómo la implementación de dos propuestas metodológicas, plasmadas en ambientes hipermediales lúdicos, puede habilitar a estudiantes de inglés de nivel intermedio, para enfrentar tareas de tipo auditivo en la L2.

Problema.

Por ello nos hemos formulado las siguientes preguntas:

¿Cómo perciben los estudiantes la utilidad pedagógica de las dos propuestas metodológicas desarrolladas en el ambiente hipermedial?

¿Cómo se enfrentan algunos estudiantes de nivel intermedio de inglés a tareas de tipo auditivo, al utilizar dos propuestas metodológicas hipermediales?

Antes de hablar del nivel de logro de los objetivos propuestos es preciso presentar las dos propuestas hipermediales.

“A journey to Britannia” : un juego interactivo

El primer software, “A journey to Britannia”, está fundamentado en un enfoque que combina lo cognitivo y lo lúdico del aprendizaje en un juego interactivo

enmarcado en la época del joven Rey Arturo y el gran mago Merlin, en el siglo VI. Con el uso de este juego se espera que el estudiante:

- conozca y se apropie de 7 estrategias cognitivas que le puedan ayudar a enfrentarse a tareas de escucha de una manera más eficaz,
- y que, a la vez, se involucre en un juego de roles, en donde deberá conjugar sus competencias gramatical, textual y sociolingüística para interactuar apropiadamente con los personajes de la historia y cumplir con las misiones que se le han encomendado.

El juego consta básicamente de dos módulos: uno de entrenamiento y práctica en las estrategias cognitivas específicas para la habilidad de escucha y otro que contiene las dos grandes misiones que el usuario debe llevar a cabo para poder regresar al siglo XXI, con sus compañeros de excursión en Gran Bretaña. El primer módulo contiene 7 juegos que están relacionados con cada una de las estrategias y que el usuario debe ganar con un 80% de aciertos para poder acceder al segundo. El segundo módulo contiene el gran juego de roles en el cual el usuario interactúa con los personajes de una manera simulada, al escoger la mejor de 4 opciones de respuesta. Si la interacción escogida es correcta, el usuario gana una vida y continúa relacionándose con los personajes y las situaciones fantásticas; de lo contrario, el usuario pierde vidas, pero puede seguir jugando hasta que las haya perdido todas. Toda la información del usuario queda almacenada en el perfil del usuario creado desde el inicio del juego y está disponible cada vez que el usuario termina una misión. La validación de este juego se realizó a finales del año 2002, y en el 2003, se hicieron los ajustes necesarios.

Diseño Conceptual y gráfico

Este juego de roles se desarrolla en torno a la historia del futuro rey Arturo, quien desconoce su origen real. El rol del usuario es llevar a cabo dos misiones, que ayudarán a llevar a Arturo al trono.

Para realizar exitosamente esas dos misiones, el usuario debe interactuar con diversos personajes que podrán ayudarlo o, por el contrario, retrasarlo en su tarea y pasar unos juegos motrices, que se convierten en pruebas para poder seguir avanzando. El modo de interacción se da mediante un mecanismo de escogencia múltiple; así, el usuario escucha a sus interlocutores y, con base en lo comprendido, escoge, de entre cuatro opciones, la interacción más apropiada lógicamente y sociolingüísticamente. Al finalizar las misiones, el usuario tiene la opción de escribir su propio final para la historia y enviarlo por correo electrónico a una cuenta habilitada para ello.

La Evaluación en el juego interactivo

Consideramos la evaluación como un proceso formativo que informa al tutor y al aprendiz acerca de las fortalezas y debilidades de este último, y a los tutores acerca de la eficacia de la innovación y de la concepción pedagógica que la sustenta. Por tanto la forma de evaluación dentro del juego se concibió teniendo en cuenta esa concepción. A continuación describimos algunas de las características de esa evaluación.

La evaluación de la comprensión auditiva la realiza el programa de computador mediante la inclusión de rutinas elaboradas para este efecto. Si el usuario escoge la respuesta correcta, la opción es leída en voz alta por el personaje que lo está representando. Si escoge una opción incorrecta, el feedback proporcionado lo ayuda a determinar qué tipo de error cometió y le descuenta

una vida de aquellas que tiene acumuladas. En el momento en que se quede sin vidas, el usuario debe empezar de nuevo el juego.

Cada sección del juego tiene su propio contador que se re-inicia al empezarla, con el fin de evitar que un jugador que ha acumulado muchas vidas en una sección anterior no haga el esfuerzo requerido y aún así pueda seguir avanzando en el juego. Al terminar cada sección, el programa emite una contabilidad del desempeño del usuario que se puede imprimir, y en donde se registra si el usuario acertó o falló en cada pregunta, cuánto tiempo gastó en responderla, el número total de respuestas correctas e incorrectas y el número de veces que visitó la ayuda. Una vez el usuario termina todas las secciones, el programa le ofrece al profesor la posibilidad de imprimir un reporte de los resultados obtenidos en cada sección, incluyendo los aspectos ya mencionados. Al terminar todas las misiones, se emite una síntesis de los resultados obtenidos en las 4 secciones (Introducción, Misión A, Misión B, y Final). La parte de producción escrita, donde el usuario puede escribir su propio final de la historia, será evaluada por los profesores que se encuentren dictando los cursos Lengua y Cultura Anglófonas.

“A journey through the US culture”: un hipertexto interactivo

En esta época de globalización, la enseñanza de las lenguas extranjeras y en este caso particular, del Inglés, debe no sólo concentrarse en el aprendizaje de la lengua como herramienta para la comunicación; debe fomentar también la comprensión de otras culturas y el respeto por las diferencias que existen entre ellas. El hipertexto “A Journey Through the US Culture” es un tour virtual por los Estados Unidos; una expedición al corazón de su cultura o culturas; un acercamiento sin prevenciones a la vida de sus gentes; en fin, un intento por dar al lenguaje su función central, una función de significación al presentar elementos claves que pueden contribuir a la configuración del universo

simbólico y cultural de nuestros estudiantes, como se sugiere en los lineamientos curriculares para la lengua castellana, siguiendo al profesor Baena.

3.2 Diseño pedagógico de la propuesta hipermedial 2

La segunda pieza de software, “A journey through the US culture”, está inspirada en un enfoque socio-constructivista del aprendizaje, en la medida en que reconocemos que la comunicación y una fase del aprendizaje son de naturaleza social, ya que es a partir de la negociación de significados, de la interacción con el otro que se construyen o reconstruyen percepciones, conocimientos y creencias.. De igual manera, el hipertexto está diseñado para que el usuario desarrolle su comprensión auditiva mediante el análisis de descripciones y situaciones que nos acercan a la comprensión de una cultura tan vasta como la de los Estados Unidos y que demandan de él / ella, el uso de sus habilidades específicas para comprender textos orales de carácter académico y otras habilidades mentales de alto nivel.

En esta pieza de software el usuario va escuchando diferentes tipos de textos acerca de la historia y la cultura norteamericana y va armando el rompecabezas que le permitirá descifrar los elementos que han forjado dicha cultura. Mediante el viaje a lo largo y ancho del territorio estadounidense, desde la perspectiva de nativos y no nativos de ese territorio- Se espera que el estudiante:

- utilice sus competencias para comprender los textos orales presentados y para realizar tareas pedagógicas significativas, con base en lo escuchado,

- tenga un mejor entendimiento del papel de algunos de los más importantes aspectos históricos, geográficos, económicos, políticos y sociales en la conformación de dicha cultura, y pueda dar cuenta de ellos
- se familiarice con algunos de los personajes, sitios turísticos y festividades más representativos, mediante los recursos multimediáticos disponibles en el software.

A diferencia del juego anterior que promovía el trabajo autónomo individual, este juego debe realizarse en parejas, de tal manera que se pueda potenciar la zona de desarrollo próximo (Vigostky) de cada estudiante, al interactuar con pares con mayor desarrollo cognitivo.

Diseño Conceptual y gráfico

En este hipertexto los estudiantes deben resolver dos macro-preguntas: una, acerca de los aspectos históricos, geográficos, económicos y socio- culturales que han contribuido a definir la cultura Norteamericana; la otra, acerca de las diferencias y similitudes que encuentra entre los procesos de conformación de la cultura norteamericana y la nuestra. Para ello deberá explorar las diversas zonas culturales de los EEUU e busca de información relevante al respecto.

Para que el estudiante esté seguro de haber entendido el contenido presentado en los archivos de sonido, y de texto se incluyeron actividades de comprensión y de representación del conocimiento allí plasmado, en forma de mapas semánticos.

Las secciones del software son:

1. Preguntas iniciales de sensibilización y activación de conocimientos previos.
2. Pantallas de presentación del software que incluyen las metas previstas con el uso del hipertexto, el procedimiento a seguir, el tipo de actividades que el

estudiante va a encontrar, la ayuda que se le ofrece, la indicación de trabajar en pareja, el producto final, y cómo guardar sus reflexiones acerca de las zonas que visita y enviarlas a su email.

3. Mapa de los rasgos geográficos de los EEUU.
4. Mapa de los principales ríos que incluye una actividad de comprensión auditiva sobre el papel de esos ríos en la colonización de EEUU.
5. Mapa económico del país.
6. Mapa político de US en el que se pueden apreciar los 55 estados del país y al seleccionar un estado específico el estudiante podrá leer una información resumida de dicho estado que incluye :

- Nombre del estado
- Capital
- Sobrenombre del estado
- Origen del sobrenombre
- Área
- Población
- Actividad económica
- Año de admisión a los EEUU
-

7. Un mapa que divide al país en 12 regiones culturales, de acuerdo con la clasificación que hace Legeutke, en el capítulo 5 del libro "Making America".

Ellas son:

- New England
- Pennsylvania
- Middle West
- The Mormons Region
- Pacific South West
- Alaska
- Metropolitan New York
- The South
- The Rocky Mountains
- Pacific North West
- Interior South West
- Hawaii

Una vez el estudiante selecciona una de esas zonas, emprende un viaje cultural para conocer diferentes temáticas que giran en torno a lo histórico, geográfico, económico, o político; en torno a las creencias, valores, instituciones y

costumbres de sus habitantes o en torno a los productos culturales tales como la literatura, la música y el folklore.

Cada región cultural está formada por las siguientes partes:

A. Preguntas de reflexión y consolidación del conocimiento adquirido acerca de cada zona. Incluimos un ejemplo de dichas preguntas.

WHAT DO YOU KNOW ABOUT THIS REGION?

1. Why did people from other countries come to the United States in the XVII century?
2. What was the foundation process of New York like?
3. What was the cause of the war between English and Americans in the XVIII century and how did the war end?
4. What are the reasons for New York to have a great ethnic diversity?
5. Why are New Yorkers characterized by being open minded and by respecting human rights and ethnic diversity?

Descripción general de la zona que incluye los aspectos culturales que la distinguen de las otras.

B. Sección denominada *Principales Sitios de Interés*, a través de la cual el usuario se informa de aspectos generales de sitios turísticos y culturales y tiene acceso a fotografías y descripciones breves para hacerse a una idea de dichos lugares.

C. Sección sobre algunos de los personajes más famosos de la región que han contribuido al desarrollo cultural del país. Esta sección está igualmente acompañada de sus respectivas imágenes y de una breve descripción.

D. Una sección sobre festividades y celebraciones típicas de la región que incluyen fechas, descripción del evento y fotografías.

E. Dos audios acerca de la zona: En esta sección los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar a hablantes nativos del Inglés refiriéndose a temas de relevancia histórica, social y actual que les brindará la posibilidad de desarrollar una conciencia cultural para entender las diferencias y respetar al otro. Cabe

anotar que cada audio está acompañado de imágenes pertinentes que ayudan visualmente a que el estudiante comprenda el audio.

F. Ejercicios de comprensión por cada actividad de comprensión auditiva.

Estas actividades se clasifican en :

actividades generales tales como: ejercicios de transferencia de conceptos, selección múltiple con respuesta múltiple, apareamiento, clasificación, jerarquización, ordenamiento secuencial, e inferencia.

mapas semánticos que son modelos que sirven para representar el conocimiento.

Además de lo mencionado anteriormente el software ofrece al estudiante los siguientes elementos adicionales:

- Diccionario.
- Acceso a Word para tomar notas de los aspectos importantes.
- Posibilidad de enviar sus apuntes a su e - mail.

I. NIVEL DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

Con el fin de lograr los objetivos propuestos, se diseñaron algunos instrumentos para recolectar datos sobre la percepción que los estudiantes tienen de la propuesta hipermedial en el desarrollo de la capacidad auditiva, sobre las estrategias que usan cuando se enfrentan a las tareas del software y sobre los pasos que siguen para desarrollar las mismas. Dichos instrumentos, que incluyen logs (diarios académicos) y entrevistas se han aplicado para recolectar datos del uso de las dos propuestas hipermediales.

Objetivo 1. Analizar la percepción de los estudiantes acerca del papel de las dos propuestas hipermediales en el desarrollo de su comprensión auditiva.

Este objetivo está relacionado con la primera pregunta de investigación, ¿Cómo perciben los estudiantes la utilidad pedagógica de las dos propuestas metodológicas desarrolladas en el ambiente hipermedial? Para determinar esas percepciones en la entrevista se incluyeron preguntas indirectas acerca de la pieza de software, y en los logs se proporcionaron frases que incentivarán la reflexión acerca de la interacción con el software. A partir del análisis de las entrevistas y de los diarios académicos (logs) de los estudiantes de IV semestre que utilizaron el software “A journey to Britannia”, hemos encontrado 8 categorías acerca de la utilidad pedagógica percibida por los estudiantes en esta propuesta, que se presentarán en la sección 4, de análisis de los resultados.

Este objetivo ha sido cumplido a cabalidad, ya que se analizaron sistemáticamente los logs de los estudiantes y las respuestas dadas por ellos en las entrevistas. Aunque el análisis detallado se presentará en el numeral 4, nos permitimos incluir aquí algunos ejemplos de las percepciones de los estudiantes.

Todos los estudiantes participantes en la implementación de “A Journey to Britannia” mostraron una actitud positiva hacia el uso del juego interactivo. Mencionaron que era muy entretenido, agradable, y que constituía un método novedoso, tal y como se evidencia en las siguientes citas tomadas de las transcripciones de las entrevistas y de los logs.

“ Muy entretenido porque como te digo, se le pasa a uno el tiempo muy rápido. Uno como que aprende más porque le coge como más entusiasmo.” Entrevista 2/ Mayo 11.

4 “Fue bastante agradable y el método de juego es novedoso.” Log 1/mayo 4

“Creo que es mejor que ir al laboratorio... porque uno está aplicando.
Entrevista 3/ Mayo 11

“El ambiente en que se da en el juego es muy chévere. O sea está como perfecto para el aprendizaje de los estudiantes.” Entrevista 1/ Mayo 4

Como ya se señaló, el juego interactivo contenía otros juegos que promovían la aplicación de la teoría presentada. Una de las estudiantes señaló la utilidad de la metodología empleada a lo largo de éste software:

“Los juegos han sido muy interesantes y como muy... no sé, tienen una estrategia que de verdad lo atraen a uno. Por ejemplo, a mí me gusta mucho es que básicamente se guía paso por paso. Ellos tratan de, de, bueno estos es un paso, ahora ya lo superó, continúe con el siguiente.
Entrevista 2/ Mayo 11

Otra estudiante percibió la relación directa entre la teoría y los juegos propuestos:

“Yo pienso que los juegos están completamente relacionados con la teoría. Y si estuvieran los juegos aparte de la teoría, pues sería imposible porque no habría un conocimiento previo para poder desarrollar el juego. Entrevista 2/ Mayo 11

“Me gustó mucho el proyecto por las múltiples secciones que aportan, ya que resultan ser claves para la comprensión de un texto.” Log 1/mayo 4

Las percepciones de la mayoría de los estudiantes acerca del hipertexto gráfico fueron positivas, aunque realizaron bastantes sugerencias para mejorarlo, las cuales fueron tenidas en cuenta e incorporadas en la versión final. Sólo un estudiante mostró una actitud no muy positiva. A continuación incluimos algunos de los comentarios hechos por los participantes en la implementación.

Al preguntárseles que les había llamado la atención del hipertexto, los estudiantes respondieron:

“Que el contenido es bastante preciso e interesante”. St. 2 log nov 11

“El contenido temático acorde a la región, se extractó lo relevante. Las imágenes son muy llamativas.” St. 3, log nov 12

“La información de tipo no sólo cultural sino también geográfico y político que refleja el pensar norteamericano.” St. 4, log nov 12

“Los aspectos económicos ya que son variados y muy diferentes a los que manejamos en nuestra cultura” St. 6, log nov 12

“El diseño gráfico de los mapas y su contenido” St 4, log dic 2

A indagarles acerca de cómo les habían parecido las actividades respondieron:

“Muy buenas porque ayudan a reforzar tanto vocabulario, escucha, comprensión como estructuras gramaticales.” St2. 2 log nov 11

“Acertadas porque involucran una visión global de la cultura americana, al igual que presentan un diseño novedoso.” St.9 log nov 12

“Interesantes Porque inmediatamente después de los listenings encontraba los test relacionados (en las regiones)” St. 4. log dic 2

“Apropiadas. Por que lograban abarcar de una manera global la información dada.” St.9, log dic. 2

Objetivo 2 Indagar qué estrategias utilizan y qué procesos siguen los estudiantes para resolver las diferentes tareas de escucha en L2 en la interacción con el software.

Este objetivo está relacionado con la segunda pregunta de investigación, ¿Cómo se enfrentan algunos estudiantes de nivel intermedio alto de inglés a tareas de tipo auditivo, al utilizar dos propuestas metodológicas hipermediales? Podemos afirmar que este objetivo también se cumplió, dado que se recolectó y analizó información al respecto, tanto con el uso del juego interactivo, como con

el uso del hipertexto gráfico. Encontramos muchas estrategias diferentes, que luego fueron agrupadas en 10 categorías y organizadas en orden de frecuencia de uso. Los resultados se presentan en la sección de análisis de resultados.

Objetivo 3 Realizar los ajustes necesarios a la segunda propuesta hipermedial.

Con base en el análisis de los logs, las entrevistas y los comentarios hechos por los estudiantes durante la implementación de la segunda propuesta hipermedial se realizaron los ajustes pertinentes. Como complemento a este trabajo, se elaboró un video promocional de las dos propuestas hipermediales.

Objetivo 4 Promover la formación investigativa de los profesores del Departamento de Lenguas y monitores de investigación

Consideramos que este objetivo también se ha cumplido en un alto porcentaje, no sólo por la realización de talleres con la asesora del proyecto, Dra. Clelia Pineda PhD en “Philosophy in Education” de la universidad de Illinois sino también a partir de la interacción entre profesores y monitores en las reuniones semanales en donde se analizaban los datos recogidos, se buscaban patrones que luego fueron agrupados en pre-categorías y reducidos a las categorías finales.

Consideramos que hemos avanzado en el logro de cada uno de los objetivos propuestos, como se puede percibir en el apartado anterior. Especialmente nos sentimos satisfechos con el crecimiento que el grupo ha tenido en cuanto a los procesos en la investigación cualitativa y con el hecho de que, a partir del análisis de los datos recolectados, hemos encontrado información clave para responder los interrogantes que nos hemos planteado.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo y el diseño que se utilizó es el estudio de casos, con observación participativa, dada la naturaleza exploratoria del estudio.

Muestra

Para la exploración del juego interactivo se seleccionó inicialmente un grupo de 13 estudiantes, que se redujo a 7 en el segundo semestre. Para la exploración del hipertexto, se seleccionaron al azar 7 parejas del único grupo de avanzado de este semestre.

Instrumentos diseñados para la recolección de datos

Para llevar a cabo dicha exploración se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos, a saber: diarios académicos o logs y entrevistas que se realizaban al terminar cada sesión. Aunque se utilizaron grabaciones de audio y video durante la implementación de la segunda propuesta hipermedial, la información recolectada con estos instrumentos no fue apropiada, ya que los estudiantes se sentían inhibidos con las grabadoras y las cámaras.

De acuerdo con Robin Fagarty (1994), los logs son diarios académicos que se concentran en los trabajos que los estudiantes hacen en el salón y no en otros aspectos de la vida personal de los mismos, como si lo hacen los diarios (journals). Los logs son instrumentos muy útiles para la recolección de datos de tipo cualitativo, ya que permiten:

- ☐ que los estudiantes sinteticen sus pensamientos a través de ellos

- ☐ que profesores e investigadores lleven un record sobre las experiencias de los estudiantes y articular dichas experiencias con el aprendizaje
- ☐ que los estudiantes demuestren, no sólo el nivel de logro específico que se está buscando, sino además ejercitar sus habilidades de pensamiento superior, tales como sintetizar y evaluar su propio aprendizaje.
- ☐ redefinir lo que se busca lograr
- ☐ llevar un record sobre los procesos de pensamiento estratégico y toma de decisiones

Las entrevistas se entienden como un diálogo directo con los participantes. Este instrumento es útil para recolectar información con propósitos investigativos, docente (antes y después de la instrucción), y cuando se requiere una retroalimentación uniforme sobre un tópico específico. Para el diseño de las entrevistas semi-estructuradas se tuvieron en cuenta las sugerencias de la asesora y los parámetros recomendados por Genesee y Upshur (1996), a saber:

- ☐ Identificar las decisiones que se van a tomar, a partir de la información que se va a obtener
- ☐ Organizar las preguntas en un orden lógico
- ☐ Escribir las preguntas evitando ser redundantes
- ☐ Preparar instrucciones que sean adecuadas a la muestra seleccionada
- ☐ Revisar las preguntas
- ☐ Aplicar el cuestionario a personas similares a las que se va a entrevistar

También se tuvieron en cuenta las sugerencias de la asesora al borrador elaborado por el equipo, tales como:

- ☐ Comunicar al entrevistado el propósito de la entrevista
- ☐ Mencionar la confidencialidad con que se va a manejar la información

- ☐ Hacer unas preguntas que rompan el hielo
- ☐ Formular preguntas que lleven al estudiante a precisar más la información que está proporcionando y no sólo a dar adjetivos calificativos, usando términos como, Cuéntame un poco más de..., Explícame un poco más... Qué te causó dificultad...
- ☐ No usar metalenguaje
- ☐ No usar preguntas de si/no
- ☐ No hacer varias preguntas a la vez
- ☐ Incluir preguntas que vayan llevando al cierre de la entrevista

3. DESARROLLOS DEL MARCO TEÓRICO PRESENTADO

EL DESARROLLO TECNOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza y el aprendizaje han sufrido cambios vertiginosos en los últimos treinta años. Uno de dichos cambios ha sido el del uso de los computadores, innovación que ha llegado a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y que se conoce como CALL en inglés o como ALAC (aprendizaje de lengua asistido por computador) en español.

ALAC sugiere una gran diversidad de usos del computador en la enseñanza de lenguas: como tutor del desarrollo de las habilidades lingüísticas, como medio de discusión e interacción o como herramienta para la escritura y la investigación. Con la ayuda de los recursos multimediales y de la Internet se pueden convertir en un medio de comunicación global y una fuente de ayudas y recursos didácticos.

Consideramos que el computador no constituye un método en sí, sino un medio a través del cual se pueden implementar gran variedad de enfoques pedagógicos de manera eficaz, pues lo más importante es la manera cómo se use ese medio. Los programas educativos y las oportunidades de aprendizaje se pueden enriquecer siempre y cuando se ponga la tecnología al servicio de una pedagogía de avanzada.

En el aprendizaje de lengua asistido por computador, el computador es una ayuda para la extensión de las habilidades cognitivas. La interacción toma lugar en lenguaje natural y la estructura del sistema es abierta. El estudiante tiene un

alto grado de autonomía, puesto que los programas tienen como objetivo incrementar el grado de autonomía del estudiante. Los diseñadores de estos programas tienden cada vez más a conseguir un diálogo más natural entre la máquina y el estudiante.

El computador se puede usar con propósitos diferentes:

- Como máquinas lúdicas
- Como fuentes de información
- Como máquinas para enseñar y aprender
- Como herramientas creativas
- Como medio de comunicación

De allí, la incidencia directa o indirecta que los computadores pueden tener en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cuando se usa el computador en el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante debe poner en práctica sus capacidades visual, informacional, cultural y multimedial cuando el recurso que se usa es un software.

La capacidad para desempeñarse en el manejo de las nuevas tecnologías requiere diversas habilidades para descifrar: semiótica de la página o pantalla, iconografía y un amplio rango en las prácticas de lectura visual, analítica, crítica y gráfica. Todo esto sin olvidar los aspectos culturales y lingüísticos propiamente dichos.

En los últimos 20 años han surgido programas computacionales que posibilitan el acceso al conocimiento de manera ágil, dinámica y motivante: hipermedia, multimedia, hipertextos, y realidad virtual. En este conjunto de programas también “se deben ubicar los juegos, que han mostrado ser un ambiente excelente de aprendizaje por su poder seductor y capacidad didáctica... y de esa manera ayudarlo a mejorar una habilidad o un proceso intelectual o motor.” (León, 2001). Para el propósito de este trabajo no concentraremos en los conceptos de hipertexto, hipermedia y multimedia.

El término multimedia se refiere a la confluencia de varias formas de

representar el conocimiento o la información en un punto (computador). Para algunos expertos, es la metodología que permite la conexión de diferentes medios para almacenar y obtener una gran cantidad y variedad de información. Más que una combinación de medios, la multimedia es una interacción de lenguajes, razón por la cual se requiere de una comprensión de los diversos lenguajes y sus posibilidades de uso integral.

La hipermedia se da cuando la multimedia se conecta lógicamente formando un paquete interactivo. Este medio posibilita la exploración mediante un encadenamiento no lineal, permitiendo al usuario interactuar con la información, estableciendo búsquedas en el sentido del plano (en la misma pantalla por medio de los objetos de video, audio, texto, etc.) o cuando una página conduce a otra.

El hipertexto es una modalidad de texto electrónico que ha transformado la manera de acercarse al conocimiento y que, por tanto, tiene consecuencias importantes para la enseñanza y el aprendizaje. Una de sus características principales se llama la no-linealidad, es decir, que no hay un orden determinado y único para abordar un documento. Ello se debe a que se puede acceder a él a través de múltiples entradas, es reversible, no tiene un comienzo, ni un final fijos. Otra característica es que permite reconocer vínculos o conexiones entre las partes del texto. Las conexiones que permite establecer la tecnología del hipertexto se asemejan bastante a las asociaciones que hacemos los humanos cuando razonamos sobre algún tema. Por eso se considera como un puente natural entre la manera de pensar y la forma de representar el conocimiento. (Henao, 1994).

Son propiedades del hipertexto:

1. La presencia de nodos de información encadenados entre sí, formando una red.
2. La expansión del sistema de tal manera que los estudiantes pueden incluir sus propias ideas.

3. La introducción de estrategias de organización de archivos, que permiten el manejo masivo de información.
4. La existencia de múltiples vías para que los usuarios con diferentes intereses puedan escoger su propia secuencia de navegación.
5. La no restricción de seguir la estructura de la materia en cuestión o la lógica dela secuencia con que el autor diseñó el material.³

En adelante usaremos el término hipermedia como concepto que abarca las diferentes modalidades de ambientes tecnológicos (hipertexto, multimedia, realidad virtual e hipermedia). La ciencia cognitiva y las ciencias de la computación han estado fuertemente relacionadas, ya que las dos se preocupan por el funcionamiento de la mente humana, lo cual ha hecho que estas dos disciplinas se retroalimenten. Veamos con más detalle como los ambientes hipermediales enriquecen los procesos de aprendizaje.

- ❖ La educación tiene que ver con procesos de comunicación en los cuales la información se convierte en un elemento relevante. La comunicación se fundamente en la percepción a través de nuestros sentidos y es por ello que la información se debe dar en forma multisensorial, lo cual se puede lograr a través de la tecnología hipermedial. A través de este medio, se aumenta la retención de la información.
- ❖ Aunque en los sistemas hipermediales la información esté dispuesta de manera jerárquica, el usuario puede acceder a ella de una forma libre para hallar conceptos y relaciones conceptuales estableciendo una búsqueda lógica de manera autónoma. Es decir, el usuario tiene acceso a la información de manera no secuencial. Este tipo de estructura es similar a la forma de pensamiento y conocimiento humanos, que son procesos básicamente asociativos, estructurados en mapas cognitivos (E.C. Tolman en León, 2001).
- ❖ La hipermedia ofrece variedad de lenguajes, lo cual facilita el aprendizaje a usuarios que tienen dificultades para expresarse o comprender mediante la escritura alfabética. Además, dicha variedad representa una ventaja pues satisfará las necesidades del aprendiz, en relación con los diversos tipos de inteligencia.
- ❖ La hipermedia es un recurso que favorece el autoaprendizaje, pues permite que el estudiante organice y establezca la relación necesaria con la información y por ende satisfaga su propio estilo de aprendizaje, sin tener que estar en un mismo espacio o tiempo con sus compañeros de aprendizaje.

³ León, Idalith (2001). Ambientes de Aprendizaje Hipermediales: Categorización y Posibilidades Pedagógicas. En FOLIOS. Universidad Pedagógica nacional. pp. 89-100

- ❖ La hipermedia favorece la metacognición, pues permite al estudiante hacer reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Dicha reflexión aumentará su éxito en la adquisición del conocimiento.
- ❖ La interactividad también es promovida por los hipermedia. El usuario tiene la posibilidad de ser activo, de intercambiar su rol, de emisor a receptor y viceversa. De la misma manera, el usuario se convierte en un descubridor, en un transformador o en un explorador, lo que hace que no sea un sujeto pasivo.
- ❖ La hipermedia facilita la interacción y aumenta las posibilidades de trabajo colaborativo, lo cual a su vez facilitará el éxito en la elaboración de tareas y en la adquisición del conocimiento.

Como diseñadores de un hipertexto hemos tenido en cuenta las variables del aprendiz, del hardware, las últimas investigaciones en la adquisición del lenguaje, las tecnologías emergentes, así como también el diseño de semiótica de página y el conjunto multimedia. De cualquier manera tres características sobre los textos (la utilidad, la información que pueda brindar y el placer que proporciona) deben contribuir a la tarea de un aprendiz.

El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción colaborativa del conocimiento, donde este es visto como un constructo social. En este tipo de metodología, el grupo de estudiantes es el protagonista del proceso de aprendizaje, pues mediante el trabajo en equipo se logran, entre otros, los siguientes objetivos:

- Alcanzar logros cognoscitivos, ya que en un grupo con estudiantes que poseen diferentes niveles de conocimientos y habilidades, los estudiantes comparten y ayudan a mejorar a los estudiantes con niveles más bajos. Los más débiles se benefician de los más competentes, y éstos pueden fortalecer sus conocimientos expresando, explicando, simplificando lo que saben para que sea más comprensible para sus compañeros. Es decir, tanto los estudiantes con niveles altos de conocimientos y habilidades como los estudiantes con niveles más bajos se benefician.
- Promover logros afectivos, pues cuando el estudiante comienza a tener éxito por los logros alcanzados debido a la cooperación de sus compañeros, aumenta su nivel de confianza y por ende aumenta la satisfacción por su buen desempeño. Esta satisfacción, a su vez, ayuda a mejorar la autoestima, la cual favorecerá el proceso de aprendizaje.
- Promover la interacción, fundamental, como ya dijimos, en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Dicha interacción se entre dos o más estudiantes que desarrollan el conocimiento del sistema lingüístico como resultado del intercambio y de la negociación de significado. (Williams y Burden, 1997).

Para poder establecer la utilidad pedagógica de las propuestas metodológicas hipermediales desarrolladas es necesario hablar de los elementos curriculares dentro de los cuales se enmarcan dichas propuestas. Dichos elementos son los propósitos educativos, los contenidos, la metodología, los recursos didácticos y la evaluación.

Empecemos por describir con qué fines enseñamos inglés a nuestros estudiantes. Enseñamos inglés a nuestros estudiantes con el fin de empoderarlos con la aprehensión de una herramienta de la cultura como es la lengua, para que puedan establecer contacto con otras culturas angloparlantes, entender su desarrollo histórico, al tiempo que valoran su propia cultura y asumen una posición crítica frente los fenómenos sociales de uno y otro contexto. Igualmente se busca proporcionarle a nuestros estudiantes oportunidades para aprender a aprender, de tal manera que su educación no termine al culminar su formación universitaria, sino que ésta sea un proceso que dure toda su vida. De la misma manera, queremos formar docentes que no sólo usen la lengua extranjera, sino que puedan dar cuenta del porque de los fenómenos lingüísticos, cognitivos, socio-culturales y pedagógicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y así contribuir efectivamente a la formación de sus futuros alumnos.

De acuerdo con esos fines, los contenidos deberían ser el estudio no solamente de la lengua y la cultura, sino también de estrategias de aprendizaje, de los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en el aprendizaje y de los principios pedagógicos que hay que tener en cuenta en la enseñanza de las lenguas. En general, durante su formación dedican buena parte al trabajo con la lengua, la cultura y los principios pedagógicos. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje y los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en el

aprendizaje no reciben igual atención. Es por ello, que en nuestra propuestas tratamos de integrar estos contenidos y de promover su aprendizaje.

Con esta preocupación en mente y aprovechando uno de los recursos didácticos con que contamos, el computador, propusimos dos variantes metodológicas para desarrollar la comprensión auditiva de nuestros estudiantes. En la primera propuesta se privilegia el carácter didáctico del juego, la potencialidad del entrenamiento en estrategias en el desarrollo de la autonomía y en el aprendizaje, el desarrollo de las competencias gramatical, textual y pragmática, la interacción como factor clave en la comunicación, el procesamiento controlado de la información, y la utilidad de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.

En la segunda propuesta, se tiene en cuenta la integración lengua y cultura, la integración de habilidades (escucha, lectura, escritura y comunicación oral), la potencialidad de la indagación y la reflexión en los procesos de aprendizaje, la utilidad del uso de herramientas cognitivas como los mapas semánticos y las imágenes en los procesos de representación de la información y la importancia del trabajo colaborativo y de la interacción entre pares en el proceso de aprendizaje. Las reacciones de los estudiantes ante los elementos de las propuestas nos darán un indicio de la utilidad pedagógica que éstas puedan llegar a tener. A continuación presentamos un breve sustento teórico de cada uno de esos factores escogidos para la propuesta metodológica de cada software.

Constructos en la Propuesta 1: “A Journey to Britannia, un juego interactivo

El carácter didáctico del juego

Según Schiller (citado en Callois, 1997), “el juego y el arte nacen de un exceso de energía vital, del que el hombre o el niño no precisan para la satisfacción de sus necesidades primarias y que entonces hacen servir para la imitación gratuita y placentera de comportamientos reales”. Nuestra propuesta de aprendizaje mediado por el juego, utilizaría dicho exceso de energía para conducir al aprendiz a la imitación placentera de comportamientos reales, tal como la comunicación entre hablantes de diferentes niveles sociales y trasfondos culturales con propósitos diversos. Pero además de fomentar la imitación de un comportamiento real regido también por reglas (lingüísticas y de uso), buscamos introducir elementos asociados a una cultura, tales como sus costumbres, su historia y sus mitos y leyendas, entre otros, los cuales pueden ayudarnos a comprenderla mejor.

Una de las primeras clasificaciones del juego es la realizada por Karl Groos en 1888. Groos distingue la actividad del juego:

- a) del aparato sensorial (experimentación del tacto, de la temperatura, del gusto, del olfato, del oído, de los colores, de las formas, etc.)
- b) del aparato motor (tanteo, destrucción y análisis, construcción y síntesis, juegos de paciencia, lanzamiento simple, lanzamiento para golpear o empujar, impulso para hacer rodar, girar o resbalar, lanzar hacia un blanco, atrapar objetos en movimiento);
- c) de la inteligencia, del sentimiento y de la voluntad (juegos de reconocimiento, de la memoria, de la imaginación, de la atención, de la razón, de la sorpresa, del miedo, etc.).

También incluye las tendencias que denomina de segundo grado, las que se derivan del instinto de lucha, del instinto sexual, o del instinto de imitación. Todos estos tipos de actividad son ejercicios de preparación del individuo para realizar tareas futuras.

Su clasificación se basa en los tratados de psicología de la época pero no nos informa sobre la naturaleza del juego, ni sobre su estructura. Ignora, por ejemplo, el carácter social del juego, que implica un elemento de rivalidad; siempre hay un rival a quien se trata de deslumbrar obteniendo gloria, esté presente o no. Ignora también que un juego implica reglas, que aunque sean arbitrarias e imperiosas son válidas en un tiempo y dentro de un espacio determinado de antemano.

Piaget afirmaba en 1930 que uno de los valores del juego en la formación moral del niño es el del respeto por la regla del juego. Para Jean Chateau, años después, el juego es más una prueba que ayuda a desarrollar la capacidad para superar obstáculos o hacer frente a las dificultades. De manera general, el juego aparece como educación del cuerpo, del carácter o de la inteligencia, ya que ayuda a desarrollar aptitudes y entre más se aleje de la realidad, mayor es su valor educativo.

Para Callois (1997), “la finalidad del juego es el juego mismo. Y aún así, las aptitudes que ejercita son las mismas que también sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto”. Estamos de acuerdo con Chateau en que los juegos son pruebas que ayudan a demostrar la capacidad para superar obstáculos, sean éstos de tipo motriz, o intelectual (lingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos o socioculturales).

Para Vigotsky (en Baquero, 1996), el juego suele ser la principal actividad del niño y él la ve como una de las maneras de participar al niño en la cultura. En el juego existe una estricta subordinación a ciertas reglas que no son posibles en la vida real, de esta forma, el juego crea una ZDP en el niño porque supone la creación de una situación imaginaria regida por determinadas reglas de conducta.

De esta manera, identificamos:

1. Un escenario imaginario en donde los roles se representan
2. Presencia de reglas socialmente establecidas
3. Presencia de una definición social de la situación

Para Vigotsky, (en Baquero, 1996) debe considerarse además la amplitud del juego en cuanto a los cambios de acuerdo a las necesidades de los niños.

El juego, adquiere así pues una fuerza motriz debido a:

1. Permite a los niños situarse imaginativamente desempeñando roles sociales del mundo adulto
2. El carácter de las situaciones lúdicas, sus contenidos y los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en virtud de atenerse a las reglas sociales representadas en él.

Creemos que el uso de los juegos potencia cualquier aprendizaje, ya que éstos, además de incrementar la motivación intrínseca en aprendices de todas las edades (Brown, 1994), contienen los mismos elementos de un problema y requieren del uso de estrategias de solución de problemas. En el primer software, los estudiantes deben utilizar sus competencias para poder interactuar apropiadamente en el juego construido, el cual gira alrededor de la historia fantástica ya mencionada. Estas características de los juegos, junto con las estrategias cognitivo-lingüísticas que se tratan de fomentar, pueden convertirse en herramientas cognitivas que le permitan al estudiante aprender CON el computador y no DEL computador y así entrar en compañerismo con éste, de tal manera que en vez de ser controlado por él, como afirma Jonassen (2002), “el estudiante pueda resaltar la capacidades del computador y el computador pueda resaltar su pensamiento y aprendizaje”.

La potencialidad del entrenamiento en estrategias

Pedagógicamente la propuesta se sustenta en la teoría cognitiva. Para el diseño del primer software, nos apoyamos en un enfoque cognitivo por cuanto consideramos que el aprendiz debe involucrarse activamente en su aprendizaje, el cual implica no sólo aprender un conocimiento declarativo (el qué), sino que además es necesario adquirir un conocimiento procedimental que permita procesar, organizar, almacenar y utilizar el conocimiento declarativo constituido por hechos, datos, reglas, historias, entre otros elementos (Anderson, en Gagné, 1985). Tradicionalmente el trabajo en el aula para desarrollar la comprensión auditiva se concentra en guiar al estudiante para que extraiga datos, hechos o historias a partir de los textos que escucha (conocimiento declarativo), sin proporcionarle estrategias que le permitan entender, interpretar, organizar y almacenar dicha información (conocimiento procedimental). Es por ello, que incluimos, como parte esencial del juego interactivo, una sección de entrenamiento en estrategias previa a las grandes tareas de escucha, que denominamos misiones. De esta manera, esperamos que la propuesta hipermedial potencie las capacidades cognitivas del estudiante, y así pueda aprender con el computador y no del computador únicamente.

Micro-habilidades en la comprensión auditiva

Dentro del conocimiento declarativo que el estudiante debe adquirir para comprender adecuadamente escucha de tipo conversacional, reactivo podemos enumerar las habilidades que menciona Jack Richards (Nunan, 1989). Las operaciones o micro-habilidades marcadas fueron incluidas implícita o explícitamente dentro del entrenamiento en estrategias presentados antes de las dos grandes misiones.

- a. Retener fragmentos del lenguaje de diferente extensión por períodos cortos ✓

- b. Discriminar los sonidos distintivos de la L2
- c. Reconocer los patrones de acento de las diferentes palabras ✓
- d. Reconocer la estructura rítmica del inglés
- e. Reconocer las funciones de acento y entonación para determinar la estructura de información de los enunciados ✓
- f. Identificar palabras en posiciones acentuadas e inacentuadas
- g. Reconocer las formas reducidas de las palabras
- h. Reconocer los límites de las palabras ✓
- i. Reconocer los patrones típicos de ordenamiento de las palabras en la L2 ✓
- j. Reconocer vocabulario usado en temas conversacionales
- k. Detectar palabras claves ✓
- l. Adivinar el significado de las palabras desconocidas a partir de los contextos en que ocurren ✓
- m. Reconocer las categorías gramaticales de las palabras ✓
- n. Reconocer los patrones sintácticos mayores ✓
- o. Reconocer los elementos que dan cohesión al discurso hablado
- p. Reconocer formas que están implícitas
- q. Detectar los constituyentes de las oraciones ✓

Estrategias de aprendizaje

Dentro del conocimiento procedimental, como ya lo mencionamos, se encuentran las estrategias de aprendizaje. Anita Wenden fue una de las primeras investigadoras en afirmar que las estrategias de aprendizaje son la clave para desarrollar la autonomía en los aprendices. Rebecca Oxford (1991) presenta 12 rasgos de estas estrategias que hacen posible el desarrollo de una competencia comunicativa en el aprendiz:

1. Ellas contribuyen a desarrollar aspectos particulares de la competencia comunicativa, a saber: las competencias: gramatical, socio-lingüística, discursiva y estratégica.
2. Le permiten a los estudiantes a ser más auto-dirigidos (a dirigir mejor sus esfuerzos tendientes a lograr el aprendizaje).
3. Expanden el rol del profesor.
4. Están orientados hacia la resolución de problemas
5. Son acciones específicas tomadas por el aprendiz
6. Involucran otros aspectos del aprendiz, no sólo lo cognitivo
7. Apoyan el aprendizaje directa e indirectamente
8. A menudo son conscientes
9. Pueden ser enseñadas
10. Son flexibles
11. Son afectadas por una variedad de factores (estadio de aprendizaje, requerimientos de la tarea, edad, sexo, nacionalidad, estilo de aprendizaje general, personalidad, motivación y el propósito que se tiene para aprender una lengua).

Entre los numerosos estudios de dichas estrategias en el aprendizaje de lenguas (Wenden, Rubin, O'Malley & Chamot, Kupper, Rost). A continuación presentamos la categorización de estrategias que hacen O'Malley & Chamot.

A. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Planeación

Organizadores avanzados: Predecir las ideas y conceptos principales del material que va a ser aprendido por medio de hojear el texto par ver su principio de organización.

Atención Dirigida: decidir prestar atención en general a una tarea de aprendizaje e ignorar distractores irrelevantes.

Planeación funcional: Planear y ensayar componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una próxima tarea lingüística.

Atención selectiva: decidir prestar atención a aspectos específicos de la información de entrada por medio de escanear las palabras claves , conceptos y marcadores lingüísticos.

Auto manejo: Entender las condiciones que ayudan a aprender y organizar para que estas condiciones siempre se presenten

Monitoreo(supervisión)

Auto monitoreo: Chequear la comprensión mientras se esta escuchando o leyendo; o chequear la exactitud de la producción oral o escrita mientras se esta llevando a cabo.

Evaluación

Auto evaluación: Chequear los resultados de su propio aprendizaje contra los estándares

B. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Recursividad: Utilizar materiales como diccionarios, enciclopedias o textos en la lengua extranjera.

Repetición: Imitar un modelo de lenguaje .

Agrupar: Clasificar palabras, terminología, o conceptos de acuerdo con sus atributos o su significado.

Deducción: Aplicar las reglas aprendidas para entender o producir la segunda lengua o inventar nuevas reglas basadas en el análisis del lenguaje.

Utilizar imágenes: Utilizar imágenes (mentales o actuales) para entender o recordar información.

Representaciones auditivas: Planear en la mente los sonidos de una palabra, frase o secuencia largas de lenguaje.

Método de palabras claves: Recordar palabras nuevas en la segunda lengua al
1) identificar una palabra en la lengua materna que se parece a la palabra nueva.

2) generar imágenes

Elaboración: Relacionar información nueva información con el conocimiento previo, relacionando partes de la formación nueva o haciendo asociaciones personales.

Transferencia: Utilizar el conocimiento lingüístico previo o las habilidades previas para la comprensión o producción.

Interferencia: Utilizar la información disponible para adivinar significados de nuevos, predecir o completar información

Toma de notas: Escribir palabras claves o conceptos de forma abreviada mientras se esta escuchando o leyendo.

Resumen: Hacer un resumen oral o escrito sobre información nueva que se obtiene por medio de escuchar o leer.

Recombinación: Construir una frase con sentido o una secuencia más larga al combinar los elementos conocidos de maneras diferentes

Traducción: Utilizar la lengua materna como base para entender y producir en la segunda lengua

C. MEDIACION SOCIAL

Preguntar para clarificar: Obtener de un profesor o un compañero explicaciones adicionales, replanteamientos, ejemplos o verificación

Cooperar: Trabajar en compañía de pares para realizar diferentes tareas.

Para el proceso de diseño del módulo de estrategias seleccionamos la categorización que hace Rebecca Oxford en su libro "Language Learning Strategies" (1990), dado su enfoque pedagógico y la hemos complementado con algunas de las estrategias propuestas por Michael Rost(1990).

Para Rost el modelos de procesamiento de la información para entender el proceso de comprensión es simplista y puede conducir a malas interpretaciones porque distorsiona el papel activo del oyente en este proceso. El ve la comunicación verbal en términos de la teoría de la relevancia desarrollada por Sperber y Wilson en 1982 y 1986. En esa teoría la

comunicación es fundamentalmente un proceso colaborativo que implica la Ostensión (producción de señales por un hablante) y la inferencia (la contextualización de esas señales por parte del oyente). La ostensión proporciona dos capas de información (locución), la información que estoy comunicando y el propósito que tengo al comunicar esa información (ilocución). El oyente tiene la responsabilidad de construir una comprensión aceptable, de encontrar el vínculo entre las dos capas. Esta visión sugiere que la comprensión requiere tanto de procesos decodificadores como inferenciales, los cuales dependen de las acciones del hablante, sean verbales o no verbales.

En su propuesta este autor señala que los conceptos pueden ser decodificados a partir del ordenamiento lineal de los segmentos fonémicos, es decir, del contexto fonológico; a partir del ordenamiento jerárquico que se puede realizar a partir de señales como el acento y a partir del tono y de la dirección de la entonación. En el proceso de inferencia el oyente puede estimar el sentido de las referencias que se hacen, establecer relaciones entre las proposiciones, construir una base de significado común con el hablante, encontrar una intención del hablante que sea plausible, y verificar si esa intención es la correcta.

Para Rost, en la instrucción en estrategias de aprendizaje para darle sentido al discurso deben incluir formas de reconocer los límites entre las unidades y editar el discurso que se escucha de acuerdo con esos límites. Para segmentar el discurso los oyentes deben utilizar los límites que imponen las pausas, los agrupamientos que impone el ritmo con que se producen los enunciados en una lengua, la localización del tono (los ascensos o descensos en la entonación). En cuanto a las habilidades para analizar la gramática y léxico, Rost considera que en el discurso oral, a diferencia del escrito, los hablantes no necesitan verbalizar los tópicos y se usan más palabras gramaticales (no

léxicas) para crear un mensaje dinámico: el mensaje debe ser interpretado tal y como es producido para entenderlo.

Entre las estrategias que este autor sugiere utilizar para el proceso de decodificación están las siguientes:

1. Los oyentes hábiles reconocen las palabras en el discurso fluido debido a las variaciones alofónicas (Church, 1983, 1987) o por la realización de algunos fonemas, que es causada por la co-articulación y la variación en el contexto fonológico (Brown, 1977; Knowles, 1986). Estos se manifiestan así:

Libre variación:

Plosión inaudible (stops) → El estadio de plosión no se realiza

Ejemplo: no plosión /p/ como en better give up

Intrusiones → In Inglés Británico una /r/ intrusiva es pronunciada cuando una palabra termina en vocal y la siguiente empieza en vocal también.

Ejemplo: intrusión de /r/ como en just the idea r of it

Asimilaciones: Percibir este fenómeno en el discurso fluido es muy importante porque nos ayuda a entenderlo. Un sonido se asimila cuando la articulación de un fonema es cambiada por la influencia del siguiente. Se dan así los fenómenos de labialización, glotalización, desonorización, palatización y elisión.

Ejemplo:

Labialización de /n/ (se convierte en /m/) y elisión de /d/, por la influencia de /b/ como en this is your handbag

Glotalización de /d/ como en from Red Cross

2. En una oración es necesario identificar los ítems lexicales primero. Normalmente los ítems lexicales como los nombres, verbos, adjetivos, adverbios tienden a ser acentuados y las palabras gramaticales como los artículos, pronombres, auxiliares, preposiciones y conjunciones no y en el discurso muchas veces se unen a la palabra acentuada que las precede.

Ejemplo : He will come about eight.
Acentuada inacentuada Acentuada inacentuada Acentuada

3. En general, los hablantes acentúan los ítems que se asumen que son “Nuevos” para el oyente, o que, aunque son conocidos, necesitan ser “RE-ENFATIZADOS, o necesitan ser “más notados”. Los ítems que se supone son conocidos o “dados” o “recuperables” del contexto son desprovistos del acento.

Ejemplo: : A: Who went with you to the party?
 B: John went with me.

A: Did you go in his car?
B: No, we used mine.

A: Who else was there?
B: Susan, Karen and Simon were there as well.

4. Cuando las palabras gramaticales inacentuadas se perciben como parte de las palabras lexicales, aísle los ítems lexicales y verifique si están funcionando como actores, acciones, objetos o instrumentos, etc. Sólo recurra a las reglas sintácticas si este heurístico no funciona, por ejemplo en oraciones muy complejas.

Ejemplo:

Honestly, I told him the truth, but he didn't believe us (como se pronuncia en el discurso). En esta oración, los pronombre están unidos a los verbos o conjunciones y percibidos como una unidad. Por tanto, debemos identificar los verbos y conjunciones primero y luego los pronombres.

5. Dirección del tono

Cuando un hablante usa tonos ascendentes, se está refiriendo a información DADA; si usa tonos descendentes, está dando información NUEVA; cuando usa tonos nivelados, esto significa que la idea actual es parte de la información que sigue. Así que es importante prestar atención a esos tonos para ser capaz de extraer información clave.

Para el juego interactivo, presentamos las 4 últimas estrategias.

Por su parte Oxford en su clasificación divide las estrategias en directas e indirectas. Dentro de las directas se encuentran las mnemónicas, las cognitivas

y las de compensación; dentro de las indirectas cita las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

Después de hacer un análisis cuidadoso de esta clasificación, seleccionamos siete estrategias que consideramos útiles para que nuestros aprendices pudiesen procesar los diferentes niveles lingüísticos y paralingüísticos que están entretnejidos en la información oral que escuchamos. Las estrategias seleccionadas fueron:

- ☐ razonamiento deductivo (estrategia cognitiva – analizando y razonando),
- ☐ comprensión de la idea general de manera rápida (cognitiva – recibiendo y enviando mensajes),
- ☐ uso de claves lingüísticas (estrategia de compensación – adivinando inteligentemente),
- ☐ grupos de pensamiento (estrategia de memoria – creando vínculos mentales),
- ☐ transferencia lingüística (estrategia cognitiva- estableciendo conexiones)
- ☐ uso de palabras clave (estrategia de memoria – usando imágenes y sonidos) y
- ☐ grupos semánticos (estrategia de memoria – usando imágenes y sonidos).

Estas estrategias hacen parte del grupo que Oxford denomina Estrategias Directas. Esperamos que las estrategias que Oxford denomina Estrategias Indirectas (metacognitivas, afectivas, y sociales), se desarrollen a través de la interacción con el juego, del análisis que los estudiantes hagan de la retroalimentación que se ofrece y del trabajo autónomo y autorregulado del estudiante.

La autonomía ha sido entendida en términos generales como la aceptación que hace cada estudiante de su responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje, como lo han definido Holec y Little. El término autonomía ha sido asociado con el término libertad, libertad del control profesor, de las limitaciones del currículo, y, aún, la libertad para elegir no aprender. Sin embargo, como afirman Little y Dam (1998 citando a Berofsky,1997), la libertad más importante en la autonomía del aprendiz es la que implica una libertad de sí mismo, la que implica una capacidad para trascender las limitaciones de su herencia personal, ya que esta libertad es la que lo empodera, lingüística y educativamente. Little y Dam también destacan la utilidad pedagógica de fomentar los procesos de reflexión y conscientización en el camino a la autonomía, ya que estos procesos producen mejor aprendizaje.

Creemos que el diseño de este software tiene una gran posibilidad de promover la autonomía, ya que incluimos elementos que permiten que el usuario adquiriera estrategias para aprender a aprender y que le facilitan la realización de las tareas propuestas sin depender del profesor. Esos elementos son los juegos que promueven el uso de siete estrategias de aprendizaje relacionadas directamente con el procesamiento de la información oral, ejercicios de inferencia de vocabulario en contexto, un diccionario y un motor de búsqueda de vocabulario que lleva al usuario a la oración donde está la palabra consultada para que realice inferencias y las confirme.

EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

El concepto de autonomía en la enseñanza comunicativa de la lengua se define como la capacidad que tiene el estudiante de controlar su propio aprendizaje (Holec, 1980), lo que lo lleva ser independiente y a ser capaz de resolver problemas que se le presentan en su aprendizaje.

El estudiante autónomo es aquel que está “equipado con habilidades y estrategias apropiadas para aprender la lengua de manera autodirigida”⁴. Consideramos que para lograr que el estudiante sea autónomo, se le debe enseñar las estrategias para aprender la lengua y hacerlo consciente de cuándo y cómo debe usarlas para que pueda ser un estudiante independiente.

LANGUAGE AWARENESS

NOTICING: Existe una interface entre lo aprendido y lo adquirido (fotos, 1993). Esta interface tiene que ver con el aprendizaje consciente, que se basa en lo que se considera “noticing.”

Conscious raising se refiere al hecho de que el estudiante enfoque su atención en los aspectos formales de la lengua. De acuerdo con Ellis (1994), conscious raising se dirige solo al conocimiento explícito de la lengua, el cual necesariamente será utilizado por el estudiante en situaciones reales de comunicación. La gran diferencia entre “noticing” y conscious raising es que el primero tiene efectos en el procesamiento de la lengua y en la adquisición del conocimiento lingüístico.⁵

NOTICING EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

Para Schmidt (1995), “lo que el aprendiz “nota” en la información (input) que recibe es lo que se convierte en objeto de aprendizaje. Es decir, si el aprendiz enfoca su atención en una forma lingüística, ya sea deliberadamente o no, esta

⁴ Williams, Marion and Robert Burden. Psychology for teachers. Cambridge University Press. 1997. Pp. 147

⁵ Ellis, Rod. 1997. Second Language Acquisition Research and language teaching. Oxford University Press.

se convierte en aprendizaje. Por esta razón, noticing es parte importante del aprendizaje de la segunda lengua.

FACTORES QUE INCIDEN EN NOTICING

LA INSTRUCCIÓN

La información (input) que se da al estudiante incide en NOTICING cuando se enfoca la atención en los rasgos de la lengua y se aumenta la conciencia de ellos. Además, la instrucción, según Schmidt, juega un papel importante, pues hace que el estudiante establezca expectativas sobre los aspectos de la lengua.

LA FRECUENCIA

Un rasgo de la lengua es más “notado” cuando aparece más frecuentemente y, por consiguiente, es más probable de ser incorporado a la interfaz. En otras palabras, entre más frecuente sea la presencia de un aspecto de la lengua, más posibilidad hay de que sea notado.

ELEMENTOS SOBRESALIENTES

Entre más sobresaliente sea un elemento de la lengua, mayor será la posibilidad de que este sea notado y por lo tanto, aprendido. De la misma manera, entre menos notorio sea un rasgo, o elemento, como por ejemplo, un morfema, una contracción o una palabra que no se acentúa, menos posibilidad hay de que el estudiante sea consciente del mismo, y por ende menos posibilidad habrá de que sea elemento de aprendizaje. (Skehan, 1998).

EXIGENCIA DE LAS TAREAS

Cada tarea debe tener un nivel de exigencia que haga que el estudiante note o sea consciente de rasgos particulares de la lengua que le permitan desarrollar dicha tarea. Ellis (1997) afirma que los rasgos de la lengua deben ser sobresalientes intencionalmente o la tarea debe ser diseñada para “forzar” al aprendiz a procesar ese aspecto de la lengua.

El desarrollo de las competencias gramatical, textual y pragmática

Consideramos que para poder cumplir con las tareas propuestas en cada una de las piezas de software, el usuario debe apelar tanto a sus competencias gramatical y pragmática como a sus conocimientos previos acerca del mundo, ya que debe interactuar adecuadamente con personajes ficticios (primer software) o escuchar y comprender discursos orales y escritos producidos por hablantes nativos y producir los suyos propios, mediante un ensayo analítico que muestre su comprensión de las temáticas y los discursos presentados (segundo software).

El constructo psicológico de competencia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas se ha concebido de diversas maneras a través del tiempo. Se le ha entendido como un concepto unitario por algunos autores; para otros es binario; para los seguidores del enfoque comunicativo está compuesto por 4 elementos (habilidades); y más recientemente para Bachman y Palmer (1992) está integrado por dos grandes competencias, la organizacional y la pragmática que a su vez se subdividen en competencia gramatical y textual, la primera y sociolingüística e ilocutiva, la segunda. A continuación se presenta un esquema de la estructura de la competencia del lenguaje según esta última concepción.

Competencia Comunicativa

Competencia Organizacional

*** Conocimiento Gramatical**

Vocabulario
Morfología
Sintaxis
Fonología

*** Conocimiento Textual**

Cohesión
Organización retórica

Conocimiento Pragmática

Conocimiento Illocutivo

Funciones Ideativas
Funciones Manipulativas
Funciones Heurísticas
Funciones Imaginativa

*** Conocimiento Socio-lingüístico**

Sensibilidad a diferencias en dialecto
Sensibilidad a diferencias en registro
Sensibilidad a la naturalidad
Habilidad para interpretar referencias culturales y figuras del discurso

En relación con el conocimiento sociolingüístico, es importante tener en cuenta el papel del contexto. A pesar de que no existe una teoría del "contexto", el concepto es utilizado por diversos expertos en una variada amplitud de significados. En la línea de enfoque de van Dijk se puede definir como "la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso" (Silva, 2002).

Como afirma Silva, el contexto puede ser local o global. Entre los elementos del contexto local se ubican el "ambiente" (tiempo, ubicación, circunstancias, etc.) los "participantes" y sus "roles socio-comunicativos" (locutor, amigo, presidente, etc.), intenciones, metas o propósitos. Según él, "el contexto global se hace evidente o relevante en la identificación del desarrollo o proceso del discurso en acciones de la organizaciones o instituciones conocidas como "procedimientos" (legislaciones, juicio, educación, reportaje o informes). Del mismo modo el

contexto global se manifiesta cuando los participantes se involucran en interacciones como miembros de un grupo, clase o institución social (mujeres - hombres; "winka"- mapuche; anciano-joven; jefe-empleado; el proceso educativo; el parlamento, la Corte, o la Policía).”

El software supone que el estudiante asuma un rol en el juego (el del estudiante de intercambio). Este deberá establecer interacciones con diversos personajes en el juego cada vez que escucha un mensaje de alguno de los personajes. El estudiante deberá entonces seleccionar una de varias opciones de interacción que se le proponen. Su elección será adecuada, en tanto se ajuste al contexto en el cual se está produciendo el diálogo, tal y como sucede en la vida real, en la cual para que el proceso de comunicación oral pueda darse, es necesario que el oyente utilice su conocimiento gramatical (morfológico, sintáctico, semántico y fonético) y su conocimiento pragmático (socio-cultural) acerca del registro, las intencionalidades de los hablantes, y de las referencias culturales, con el fin de asignarle un significado a los enunciados que escucha.

En ese proceso, el oyente no sólo debe procesar la información en cada uno de esos niveles lingüísticos ya mencionados, sino que además debe analizar el grado de formalidad y el tono del discurso, las relaciones sociales que existen entre los hablantes, y la relación entre el acento, el léxico y el estatus social de los participantes, entre otras cosas. En nuestro juego-misión, el estudiante escucha a diferentes hablantes nativos y debe tratar de asignarle significado a lo que ha escuchado, descifrar las intenciones de sus interlocutores, e inferir características de sus interlocutores tales como su edad, posición social, origen, bagaje cultural, y las relaciones que sostiene con los demás personajes, de tal manera que pueda producir una respuesta adecuada y que, a la vez, le permita confirmar sus hipótesis y continuar la comunicación.

De esta manera, se logra dar el rol apropiado del computador que, como

afirman Derry y LaJoie (en Jonassen, 2002), no es el de profesor o experto, sino el de herramienta cognitiva que sirve de extensión de la mente, ya que esas herramientas cognitivas no son inteligentes por sí mismas, sino que se permiten que el aprendiz sea el que proporcione la inteligencia y a la vez desarrolle su autonomía, se supere a sí mismo.

La interacción como factor clave en la comunicación

Una de las contribuciones de la Escuela de Palo Alto acerca de la conceptualización sobre la comunicación es el enfoque sistémico que proponen. Desde este enfoque, en 1992, Marc y Picard definen a comunicación como un “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” (Rizo, 2004). Los dos elementos que componen el sistema son, según Rizo, “la energía que lo mueve, los intercambios, las fuerzas, los móviles, las tensiones que le permiten existir como tal; y por el otro, la circulación de informaciones y significaciones, misma que permite el desarrollo, la regulación y el equilibrio del sistema.”

En este sentido, la comunicación es un sistema abierto de interacciones, inscritas siempre en un contexto determinado. Como sistema abierto la comunicación obedece a ciertos principios. Parfraseando a Marc y Picard, Rizo describe estos principios así:

“Primero, el principio de totalidad, que implica que un sistema no es una simple suma de elementos sino que posee características propias, diferentes de los elementos que lo componen tomados por separado. Segundo, el principio de causalidad circular, que viene a decir que el comportamiento de cada una de las partes del sistema forman parte de un complicado juego de implicaciones mutuas, de acciones y retroacciones. Y tercero, el principio de regulación, que afirma que no puede existir comunicación que no obedezca a un cierto número mínimo de reglas, normas, convenciones. Estas reglas

son las que, precisamente, permiten el equilibrio del sistema.” (Rizo, 2004)

En “A Journey to Britannia”, aunque la comunicación y la interacción son simuladas, el estudiante debe escoger la interacción correcta para “comunicarse” apropiadamente con los “participantes” de la historia y así poder llevar a cabo las acciones que se espera que cumpla para poder regresar al entorno de donde se extravió en el tiempo porque toda modificación que haga de cualquiera de los elementos que hacen parte del contexto de la comunicación afecta las relaciones entre los otros elementos y cambiaría la meta final.

LA INTERACCIÓN

Para Vigotsky (Williams y Burden, 1997) el individuo nace en un mundo social y el aprendizaje ocurre a través de la interacción con otras personas. Es a través de la interacción con los demás como damos sentido al mundo; según él, el secreto de un buen aprendizaje yace en la interacción social entre dos o más personas con diferentes niveles de habilidad y conocimiento y el papel del individuo que posee más conocimiento es buscar maneras de ayuda al otro a aprender. Esto hace que el otro se mueva hacia el siguiente escalón del conocimiento o del aprendizaje. De aquí la importancia que tiene la interacción en el aprendizaje cooperativo, el cual trataremos con detalle más adelante.

Un concepto muy importante que tiene que ver con la interacción, es lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, la cual consiste en "la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". (Vygotsky, 1979). La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, estudiante más capaz, etc.), es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación

sujeto - objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto - mediador - objeto. Se trata entonces de una relación mediada, es decir, que hay un tercero mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda).

La ZDP caracteriza de una nueva forma el proceso de aprendizaje. Este ya no queda limitado por los logros del desarrollo entendido como maduración, sino que se da mediante la interacción con otro individuo. Lev Vygotsky destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y postula una nueva relación entre desarrollo y aprendizaje. Para este autor, el desarrollo es promovido por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social: "...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean". (Vygotsky, 1979). De esta forma, toda función psicológica superior es en primer lugar externa y sólo posteriormente interna.

Como se puede ver, la interacción es parte integral del proceso de aprendizaje y como tal promueve el sentido de pertenencia, promueve el sentido de compartir, motiva el control personal y, por consiguiente, influye en la calidad del aprendizaje.

En el enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, se aprende una lengua mediante su uso para interactuar significativamente con otros, pues la interacción es la esencia de la comunicación. Se envían y se reciben mensajes que son interpretados en un contexto dentro de un proceso de intercambio cooperativo de pensamientos, sentimientos e ideas entre dos o más personas, el cual tiene un efecto en cada uno de los participantes (Brown,1994). Aunque los estudiantes pueden crear significado de manera individual, sólo adquirirán sentido comunicativo cuando está presente la interacción social, es decir, cuando se dice o se escribe para que otras

personas escuchen o lean. Dicho en otras palabras, el aprendizaje de la lengua se considera un proceso social de construcción de significado.

Según Wilga Rivers (en Brown), los estudiantes pueden incrementar su dominio de la lengua a medida que escuchan o leen material lingüístico auténtico o a través de la lengua de sus compañeros en discusiones, diálogos, actividades de solución de problemas, etc.

La interacción se logra cuando la atención se centra en el significado y en el mensaje y no en la gramática o en formas lingüísticas; cuando se hace uso de la competencia estratégica para tomar decisiones sobre cómo decir, escribir o interpretar algo. Además necesita del uso de estrategias de producción y comprensión.

Por otro lado, todos los elementos de la competencia comunicativa deben estar presentes en la interacción: gramatical, discursiva, sociolingüística, pragmática y estratégica. La lengua debe presentarse en un contexto. Las historias, las situaciones familiares, los personajes las conversaciones de la vida real, establecen un contexto dentro del cual se transmite y se recibe un mensaje y por lo tanto mejoran la memoria y la retención en el aprendiz de la lengua. Por el contrario, cuando el contexto se reduce, la lengua se presenta en abstracto, aislada de situaciones reales y por tanto hay menos posibilidad de que el estudiante aprenda la lengua. Para David Nunan (1999), el contexto es “conocimiento extralingüístico y es conocimiento del mundo; es la situación lingüística y experiencial en que ocurre la lengua.”⁶

El procesamiento controlado de la información

⁶ Nunan, David. *Second Language Teaching and Learning*. Newbury House Teacher Development. 1999

Dada la complejidad de los procesos que se dan para comprender e interpretar el material lingüístico y paralingüístico que se escucha en una lengua extranjera, utilizamos ciertos avances realizados en el campo de la psicología cognitiva y específicamente en la teoría del procesamiento de la información para el desarrollo de la primera propuesta.

El primer proceso que se lleva a cabo para lograr la comprensión auditiva es la percepción del habla. Para percibir el habla un primer paso consiste en percibir las secuencias de fonemas de una lengua, a pesar de las diferentes realizaciones que pueden tener los fonemas dependiendo del tono, la intensidad, y cualidad de la voz del que habla y de la velocidad con que el lenguaje hablado puede seguirse (hasta 400 palabras por minuto, alrededor de 30 fonemas por segundo). Por otro lado, como la secuencia de fonemas oídos en una palabra o sílaba no constituye una sucesión de sonidos físicamente separados, en la comprensión auditiva hay ambigüedades que se producen porque no hay límites físicos constantes entre las palabras o frases. Por ello, es necesario conocer las reglas fonológicas que rigen la combinación de los fonemas en una lengua dada. Ello implica el conocimiento de restricciones tales como las posiciones que pueden ocupar en las sílabas dichas combinaciones y las condiciones que los rigen.

También es necesario conocer el conjunto de señales sonoras importantes en el lenguaje, conocidos como los factores suprasegmentales o prosódicos. Factores como el énfasis diferencial, el tono, la pausa, la entonación y el acento nos ayudan a interpretar las secuencias acústicas percibidas. Sin embargo, la percepción de habla sigue siendo uno de los rompecabezas más complicados.

Según estudios realizados, la memoria sensorial contiene todo lo que afecta nuestros sentidos (voces, colores, distracciones de fondo). La información ambiental entra en la memoria sensorial que la mantiene durante un corto período (0.5 a 1.0 segundos) en el sistema visual justo el tiempo para saber a qué atender en un procesamiento posterior. La investigación neuromagnética reciente sugiere que la memoria sensorial auditiva puede durar a veces hasta 10 segundos (Samms, Hari, Rif, y Knuutila, 1993). Esta memoria es crucial para comprender el habla. Los sonidos iniciales en una palabra deben permanecer en la memoria sensorial el tiempo suficiente para ser mentalmente combinados con sonidos posteriores y ser enviados a la memoria operativa. Allí, esa información es combinada con la que es recuperada de la memoria de largo plazo y puede retenerse en la memoria de 15 a 30 segundos, a menos que siga siendo procesada de alguna manera, por ejemplo cuando se trata de resolver un problema.

Un proceso importante que se produce en la memoria operativa es el repaso, es decir, la activación transitoria o el reciclamiento de la información por el lazo articulatorio. Hay dos tipos de repaso, el de mantenimiento y el elaborativo. El primero se limita a mantener la información en la memoria operativa el tiempo suficiente para actuar sobre ella, como cuando repetimos un número telefónico para recordarlo durante un corto tiempo. El repaso elaborativo transfiere la información a la memoria de largo plazo (MLP), estableciendo relaciones con conceptos ya aprendidos y desarrollando nuevas asociaciones entre ellos.

Es por ello que en el diseño de "A journey to Britannia", en lugar de forzar al estudiante a procesar y retener grandes cantidades de información, se ha optado por presentar la información auditiva en unidades de interacción; es decir que el estudiante debe procesar uno a uno los segmentos del discurso delimitados por los turnos de interacción que se dan en una conversación real. De esta manera, se espera que la atención del oyente se fije más y pueda,

mediante el repaso, mantener la información de su memoria operativa por un tiempo suficiente, de tal manera que pueda reconocer los patrones lingüísticos y no lingüísticos de los actos de habla que escucha, o la envíe a la MLP para establecer relaciones con la información almacenada allí.

Dado que la estructura de esta primera propuesta conduce al estudiante a continuar procesando la información con el fin de resolver pequeños problemas, escoger la opción más adecuada para continuar su interacción con los personajes virtuales de la historia, y dos grandes misiones, se espera que la información almacenada en la memoria operativa no decaiga tan fácilmente y que se recurra a asociarla con información relevante en la MLP.

Toda la información que el estudiante va recibiendo a medida que navega por el programa es importante para la resolución de las dos grandes misiones. Por tanto, para poder recordar dicha información deberá intentar codificarla de alguna manera en la memoria de largo plazo. Si el material lo codificamos bien, es probable que podamos recuperarlo fácilmente: si no se codifica con precisión o no se codifica, incluso las mejores estrategias de recuperación estarán condenadas al fracaso. La información se puede codificar en forma de proposiciones, secuencias temporales, producciones, imágenes o esquemas (Gagné)

Es por eso, que en la retroalimentación que se ofrece al estudiante al escoger una opción de interacción incorrecta se le dan al usuario diferentes pistas que le puedan ayudar a precisar o reelaborar la proposición, la secuencia temporal o la imagen que utilizó para codificar la información que escuchó.

En el planteamiento del entrenamiento en estrategias, en los juegos asociados a éstas y en el desarrollo de las misiones también se ha tenido en cuenta que en el procesamiento de la información se yuxtaponen los procesos

ascendentes o *bottom-up* (dirigidos por los datos) y los *descendentes* o *top – down*, dirigidos conceptualmente y en donde las expectativas sobre lo que los datos sostendrán, nuestras experiencias pasadas y el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo tiñen inevitablemente nuestra interpretación de los datos. En el juego interactivo, el usuario realiza procesamiento ascendente cuando encuentra palabras cuyo significado desconoce y trata de inferirlo con base en el contexto lingüístico en el que se encuentra la palabra o recurre al recurso de búsqueda incluido en el juego, que lo lleva a la base de vocabulario creada para ayudarlo en ese proceso de inferencia. También realiza procesos de procesamiento descendentes cuando utiliza su conocimiento previo acerca de cómo proceder en situaciones similares a las presentadas en el juego para darles solución.

La utilidad de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje

Por otra parte, mediante la retroalimentación que se proporcionaba cuando el estudiante escogía una respuesta incorrecta, tratamos de ayudar indirectamente al aprendiz a reflexionar acerca del tipo de error que pudo haber cometido, fuese de tipo semántico, fonético o socio-lingüístico. Deliberadamente no se incluyeron errores de tipo morfológico o sintáctico, pues no era el énfasis del ambiente y podrían inducir al aprendiz a cometer esos errores. Como afirman Warschauer y Healey (1998), el progreso en el desarrollo de habilidades específicas depende, en gran medida, de la clase y la calidad de la retroalimentación que se ofrece; la calidad de la retroalimentación personaliza la educación y permite mejores resultados individuales. El mejoramiento en los resultados por lo general se traduce en un aumento en el grado de interés y consecuentemente, en el deseo de participar.

2. Constructos en “A Journey through the US Culture”

Para este hipertexto gráfico, nos apoyamos en el socio-constructivismo propuesto por Vigostsky, en el cual se concibe que el discurso lingüístico es la “herramienta” más importante en el logro de la metas, tanto individuales como sociales y que la cultura ofrece al aprendiz las herramientas cognitivas necesarias para su desarrollo.

Para Vigotski, los procesos psicológicos elementales como la memoria y la atención son comunes al hombre y a otros animales superiores, y se corresponden con la línea natural de desarrollo. Los Procesos Psicológicos Superiores (PPS), son específicamente humanos y se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura. Para él, las interacciones sociales y las formas de mediación semiótica como la lengua, las diferentes formas de numeración y cálculo, los mecanismos mnemotécnicos, los simbolismos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos y toda clase de signos convencionales son la unidad de análisis de base sobre la cual se explican los procesos de subjetivación individual. La forma de mediación semiótica que adquiere mayor relevancia para el aprendizaje es el lenguaje, especialmente en la formación del concepto.

Los PPS a su vez se subdividen en rudimentarios y avanzados. Los primeros se desarrollan solo por el hecho de participar en una cultura, como sucede con la lengua oral, mientras que los segundos requieren de la instrucción, como la lengua escrita y los conceptos científicos.

El psicólogo Barraza (2001), citando a Roggof, explica que hay otra forma de mediación, la intersubjetiva. Esta consiste en "ayudar a los individuos a

percibir e interpretar su medio. Una persona, el mediador, ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno, ya sea físico o social, ya sea de la experiencia inmediata o de la pasada. El mediador filtra y organiza los estímulos que de otra forma llegarían al mediado de una manera azarosa y vuelve evidentes las relaciones entre los estímulos, cualquiera que sea la naturaleza de éstos. En pocas palabras el mediador ayuda a lograr un sentido del universo."

El profesor se convierte en un mediador entre el alumno y el contenido de aprendizaje. Para llevar a efecto esta función el docente puede auxiliarse de diferentes medios, sean éstos de carácter situacional, instrumental o lingüístico, siendo éste último rasgo el que conduce al concepto de mediación semiótica.

Según Barraza, "el lenguaje se constituye en un proceso facilitador de la enseñanza, al ser el medio a través del cual se realiza el intercambio de significados, pero además por conformarse en el instrumento que el niño puede usar para organizar su conocimiento." Con base en esa integración que se hace del lenguaje como mecanismo clave para entender cómo las interacciones sociales influyen en el aprendizaje, enuncia la hipótesis que se puede constituir en el eje directriz de una teoría de la enseñanza que tenga como base los aportes constructivistas desde una perspectiva social:

"El aprendizaje consiste en un proceso compartido de construcción de significados, donde la interacción maestro-alumno, -vehiculizada principalmente a través del lenguaje- se constituye en un elemento fundamental."

La integración lengua y cultura

El concepto de cultura es bastante difícil de definir. A continuación presentamos un recuento de la evolución de este concepto hecho por Stern (1993).

Históricamente ha tenido dos etapas. Antes de la primera guerra mundial se empezó a reconocer que para darle sentido a cualquier lengua y su literatura era necesario lograr un conocimiento sistemático del país y sus gentes. Así, se empezó a ver el estudio de la geografía, la historia y las instituciones como una información importante y complementaria a los estudios de lengua y literatura.

Después de la segunda guerra mundial, la influencia de las ciencias sociales le dió énfasis a lo que se ha llamado “estilo de vida” de una comunidad. Así, cultura hacía referencia al comportamiento típico en situaciones de la vida diaria, incluyendo desde las relaciones personales hasta los sistemas de valores y las filosofías de una sociedad.

Los teóricos reconocieron los dos conceptos como legítimos y desde entonces han recibido diferentes nombres tales como “cultura profunda”, cultura con c minúscula, entre otros.

En los 1960s el énfasis no estaba sólo en la cultura en el sentido antropológico, sino en la relación entre los fenómenos lingüísticos y los eventos sociales, la estructura y la estratificación social y los referentes culturales. Desde finales 1960, el lenguaje comenzó a verse más en términos sociales, pragmáticos y semánticos.

Algunos escritores han tratado de reducir la naturaleza vasta y amorfa del concepto de cultura a listas de elementos que la componen, como lo hicieron Brooks y Chastain o a unas categorías o esquemas amplios como lo presentaron Nostrand, Seelye o Hammerly.

Nostrand (1978 en Stern, 1993) desarrolló un esquema denominado el modelo Emergente, el cual contiene 6 categorías, a saber:

1. Cultura: sistemas de valores, hábitos de pensamiento value systems, habits of thought, suposiciones acerca de la realidad, conocimiento verificable, formas de arte, lenguaje, paralenguaje y kinestesia.
2. Sociedad : instituciones familiares, religiosas, económicas, ocupacionales, políticas y judiciales, educativas, intelectuales y estéticas; los medios masivos de comunicación; la estratificación y movilidad; el status que dan los grupos y el género; minorías étnicas, religiosas y de otro tipo.
3. Conflictos: conflicto intrapersonal, interpersonal e intergroupal.
4. Ecología y tecnología: explotación de los recurso físicos, las plantas, los animales, el control demográfico, el cuidado de la salud, prevención de accidentes, asentamiento y organización territorial, formas y medios de transporte.
5. Individuo: integración a nivel orgánico, varabilidad interpersonal e intrapersonal.
6. Medio ambiente inter cultural: actitudes hacia otras culturas y hacia las organizaciones internacionales y supranacionales.

Esta clasificación demanda un enfoque erudito muy amplio y detallado del país en cuestion.

Según Stern, ninguno de estos esquemas es fácil de aplicar. Los listados de Brooks y Chastain requieren una base de información factual que no se puede esperar que un profesor de lengua tenga, sin una guía. El esquema de Nostrand no es un marco para un sílabo cultural sino más bien una herramienta de investigación.

Por su parte Hammerly, en 1982, desarrolló una clasificación que combina el concepto tradicional y el antropológico, basada en tres conceptos: cultura factual, comportamental y A continuación citamos las definiciones que hace Hammerly de cada concepto.

Cultura factual o de Información. “ Esta se refiere a la información o hechos que hablante nativo educado conoce acerca de su sociedad, la geografía y la historia de su país, su héroes y sus villano, entre otras cosas.”

Cultura comportamental. Se refiere a ‘el comportamiento real y a las actitudes, valores actual behaviour plus attitudes, values, etc.’ Para Hammerly este es el aspecto más importante para el aprendizaje de una segunda lengua, para lograr una comunicación exitosa.

Cultura del logro. Este es el concepto tradicional de logro “artístico y literario”

Para que el aprendiz en un curso de lengua pueda alcanzar estos tres tipos de conocimiento cultural es necesario que no sólo estudie la lengua desde un punto de vista sociolingüístico sino que pueda estar en contacto o allegar conocimiento acerca de la gente que usa esa lengua, de la forma en que viven, lo que hacen, piensan y sueñan.

El hipertexto se divide en varias secciones, en las que el usuario aprende a conocer los aspectos más importantes que conforman la cultura estadounidense. Las actividades propuestas atienden a la necesidad de que el aprendizaje sea orientado no sólo al desarrollo de la comprensión auditiva, de la lengua, sino también a la apropiación de una conciencia cultural que permita entender y demostrar empatía hacia las actitudes, creencias y situaciones de tipo étnico, social e histórico de los hablantes nativos de los Estados Unidos, sino que pueda establecer comparaciones con su propia cultura y valorarla o evaluarla, según sea el caso.

La integración de habilidades (escucha, lectura, lectura crítica, escritura y comunicación oral)

En este hipertexto hay cuatro grupos de actividades que buscan promover la comprensión de los textos orales y escritos desde el nivel literal hasta el nivel crítico. Por tal razón se incluyeron unas actividades que apuntan a verificar que el estudiante haya entendido la información oral y escrita explícita más relevante y otras que llevan a los estudiantes a hacer inferencias acerca de información implícita; otras más que exploran la capacidad del estudiante para

organizar la información en categorías y subcategorías, a través de mapas semánticos y las más integradoras que demandan todo su pensamiento crítico y reflexivo con el fin de resolver dos macro-preguntas culturales, mediante un ensayo. Así se logra una integración entre la escucha, la lectura y la escritura, que consideramos que potencia el desarrollo de la comprensión auditiva, además de desarrollar un pensamiento crítico en nuestros estudiantes.

Los tres primeros tipos de actividades son evaluadas por el software; la última requiere de la participación del docente que esté utilizando el hipertexto con sus alumnos.

La tarea final requiere una reflexión profunda acerca de los aspectos históricos, geográficos, económicos y socio-culturales que han contribuido a definir la cultura Norteamericana y acerca de las diferencias y similitudes que encuentra entre los procesos de conformación de esa cultura y la nuestra. Es importante anotar que el usuario puede ir escribiendo sus reflexiones a medida que visita cada zona cultural y enviarlas a su correo electrónico, desde donde se encuentre.

La potencialidad de la indagación y la reflexión en los procesos de aprendizaje

Wells (1995) hace explícito cómo se daría el proceso de aprendizaje desde la perspectiva constructivista y orientada hacia la indagación (inquiry). Para él, los patrones del discurso social son experimentados primero mediante la participación en la planeación, implementación y reflexión acerca de las metas de la actividad conjunta, que se internalizan gradualmente para convertirse en el medio propicio para el diálogo interno o, posteriormente, en un modo formal de comunicación, al ser externalizado de nuevo. Según Wells (2002), esa construcción o reconstrucción es internalizada y refinada una vez más por el

sujeto. La integración progresiva y significativa de experiencias, información y conocimiento producirá la verdadera comprensión de cualquier fenómeno.

En cierto modo, la estructura de las actividades propuestas en este hipertexto responde a esa propuesta. Hay unas preguntas macro que guiarán la indagación. Hay también unas preguntas en cada región cultural que buscan no sólo activar los esquemas que tenga el estudiante, sino también que el alumno mismo evalúe qué tanto sabe de esa zona cultural, con el fin de que esa concientización le sirva de motivación intrínseca para guiar su aprendizaje y desarrollar autonomía, es decir, superar sus propios límites individuales.

Igualmente, hay momentos en el proceso de indagación en los cuales se pueden intercambiar información clave para la comprensión cabal de los audios, apreciaciones, puntos de vista, entre otros. Es allí, donde se inter-estructuran cada uno de los sujetos participantes, donde se pueden poner en común conocimientos y creencias previas y nuevas percepciones. Luego de esos momentos de diálogo con su compañero de viaje, se da paso a la reflexión individual mediante el proceso de escritura, donde el alumno puede plasmar por escrito sus respuestas abiertas, sus impresiones acerca de los aspectos enfatizados en cada zona, sin pensar aún en la forma de presentación de su ensayo final.

La utilidad del uso de herramientas cognitivas como los mapas semánticos y las imágenes en los procesos de representación de la información

Para este segundo software, tuvimos en cuenta también ciertos hallazgos acerca de la cognición. Por ejemplo, la primera actividad que el aprendiz encuentra en esta propuesta es una serie de preguntas acerca de los posibles conocimientos o creencias que éste pueda tener en relación con la cultura norteamericana. Con ello buscamos activar sus esquemas mentales

relacionados con el tema. Esos esquemas o formas en que organizamos nuestro bagaje cultural nos llevan a esperar o predecir aspectos en nuestra interpretación del discurso (Brown y Yule, 1983).

Luego, a medida que el usuario lee las explicaciones acerca de la estructura del software, encontrará cuál es la tarea principal por desarrollar y las preguntas de sensibilización incluidas antes de empezar la exploración de cada zona., lo cual esperamos que le sirva como organizador previo, como elemento importante para dirigir su atención selectivamente. Entendemos la atención, tal y como la conceptualizó Kahneman en 1973, como la capacidad de procesamiento que pueden activar diferentes estímulos y actividades en diversas formas. Según este autor hay tres factores que influyen en la atención selectiva: el número de fuentes de donde proviene la información, la semejanza de las fuentes (lingüísticas o no lingüísticas, como la música) y la complejidad de las tareas (sencillas o complejas).

A pesar de que el usuario de esta propuesta debe procesar mayor cantidad de información presentada en diálogos o monólogos de una duración aproximada de cinco minutos, dividida en varios segmentos, esperamos que su atención sea altamente selectiva ya que el número de fuentes de donde proviene la información oral no pasa de 3 personas; la información es presentada mediante códigos tales como el visual (imágenes), el auditivo (textos orales) y el alfabético (textos escritos) y está interrelacionada, lo cual le da semejanza y facilita su codificación; por último, las tareas son sencillas y facilitan la organización de la información escuchada para su posterior representación en la MLP.

La representación de la información

La información puede ser almacenada en la memoria de largo plazo mediante representaciones analógicas o analíticas. Una representación analógica se

parece físicamente a lo que representa, sea exhaustivamente o de manera superficial. Ejemplos de representaciones analógicas son las representaciones que construimos de mapas geográficos, de modelos físicos, gráficas, bocetos y termómetros. Las representaciones analíticas, por otra parte, son totalmente abstractas y arbitrarias sin semejanza alguna con su referente, tales como el lenguaje, las matemáticas, la lógica formal, la notación musical, los lenguajes informáticos, y las proposiciones.

Las imágenes como forma de representación

Aunque suelen discutirse como un fenómeno visual, se producen imágenes en todas las modalidades sensoriales: auditivas (sonidos de los animales, melodías), olfativas, o cinestésicas (procedentes de los músculos en entrenamientos, en relajación). A menudo se han comparado las imágenes con fotografías mentales; sin embargo, las imágenes, a diferencia de las fotografías, son muy dinámicas y constructivas, con un alto grado de plasticidad. En un sentido muy general, las imágenes son una de las razones principales por la cual podemos recordar el pasado y prever el futuro.

Las imágenes pueden utilizarse en la resolución de problemas prácticos o teóricos como un medio de evaluación y comprobación de las posibles soluciones y para reestructurar un problema.

Las imágenes se utilizan frecuentemente para codificar cierto tipo de información susceptible a esa codificación y que ha sido seleccionada para ser enviada a la memoria de largo plazo. Por ejemplo, tal y como lo sostiene Allan Paivio (1986, 1991) en su teoría de la codificación dual, la información verbal concreta tiene un código de imagen fácilmente accesible y, por tanto, se recuerda mejor que la información verbal abstracta que debe ser codificada como palabras o como proposiciones únicamente.

Mapas semánticos

Desde finales de los 70s, autores como Anderson, Bower, Collins, Loftus, y Quillian han trabajado en los mapas semánticos o modelos que representan el conocimiento como un conjunto de nodos (conceptos) y las conexiones que los conectan. Los primeros modelos de redes semánticas, eran de carácter jerárquico ya que hay nodos subordinados (instancias o elementos específicos) que se conectan forzosamente a nodos superordinados (conceptos) en los cuales se almacena la información en forma de atributos. Los modelos más recientes se han concentrado en especificar el carácter de las relaciones entre los diversos nodos y han explorado diferentes tipos de organización distintas de la jerárquica. Muchos de esos modelos adoptan la estructura del lenguaje.

Una ventaja de estos modelos, es que permiten diferencias individuales que pueden variar de acuerdo con las necesidades de las diferentes culturas y la incapacidad para comprenderlas puede ocasionar problemas.

Dado que el propósito de las redes semánticas es representar la estructura de conocimiento que alguien ha construido (Jonassen, 2002), consideramos que al pedirle al estudiante que complete la información faltante en la red semántica de uno de los audios, le estamos brindando la oportunidad no sólo de visualizar la organización que el hablante le ha dado a su discurso, sino que se le proporciona una especie de síntesis de las categorías y conceptos más relevantes en ese discurso. Siguiendo a Jonassen, podríamos decir que el trabajo con estas redes semánticas son otras herramientas cognitivas, ya que “algunas de nuestras mejores formas de pensamiento resultan cuando nuestro estudiantes tratan de representar lo que saben de esta manera”.

La importancia del trabajo colaborativo y de la interacción entre pares en el proceso de aprendizaje

Scardamalia y Bereiter (en Lucero) afirman que “Los estudiantes necesitan aprender profundamente y aprender cómo aprender, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que ellos puedan construir nuevo conocimiento a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en grupo, motiva la construcción de nuevo conocimiento”. Algunas investigaciones sobre aprendizaje colaborativo muestran que en las interacciones grupales, los miembros con diferentes puntos de vista o niveles de conocimiento acerca de un concepto tienden a examinar críticamente los conceptos desde diferentes puntos de vista, siempre y cuando haya una buena dinámica grupal.

Según María Margarita Lucero, los elementos básicos para propiciar el aprendizaje colaborativo son una interdependencia positiva de los miembros de un grupo, la interacción entre ellos, su contribución individual y las habilidades individuales o grupales que tengan. Según ella misma, existen diversos sistemas para aprendizajes colaborativos apoyados en la tecnología: uno en el que dos o más estudiantes trabajan en la solución de problemas en una estación de trabajo usando un sistema diseñado originalmente para uso individual, como en nuestro caso; o sistemas especialmente diseñados para uso de múltiples aprendices trabajando en redes virtuales, sea que estén en la misma estación de trabajo o a través de máquinas en red.

Las tareas propuestas en el hipertexto se resuelven de manera colaborativa, para que el proceso de aprendizaje sea una experiencia de crecimiento mutuo y no de competitividad. Con esta interacción entre pares, unos con más conocimientos que otros, creemos que se puede ampliar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky) de los estudiantes con menos estrategias o conocimientos, a partir de la interacción con ese par más avanzado.

Todas las tareas propuestas deben ser resueltas en pareja, mediante procesos críticos de análisis, clasificación, comparación y síntesis, entre otros y procesos de socialización como la discusión y la negociación y la construcción de acuerdos. Son estas actividades, entre otras cosas, las que diferencia este hipertexto de lo que un usuario podría encontrar en internet, pues sirven de puente para que el estudiante transforme la información que encuentra en conocimiento y finalmente en comprensión, ya que como afirma Burnett (2002), “el acceso (a la información) nada significa si no hay un fundamento sobre el cual la información puede ser transformada en conocimiento, y significa muy poco el tener acceso a un archivo si uno no tiene una conexión con la historia o la comprende”.

4. RESULTADOS

4.1 Nivel de Análisis de los resultados

Tal como lo dicen Strauss y Corbin, los procedimientos de codificación, como formas de análisis, representan las operaciones por la cuales los datos de una investigación se revisan en detalle, se conceptualizan y se organizan de nuevas maneras (p. 57), es decir, representan el proceso central por el cual se construyen las teorías desde los datos obtenidos. El primer paso en el proceso de codificación consiste en la selección cuidadosa de información para hacerla más manejable. “Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la categorización y codificación; identificando y diferenciando unidades de significado. También, la reducción de datos supone seleccionar parte del material recogido, en función de criterios teóricos y prácticos, así como cuando el investigador resume o esquematiza notas de campo” (Revuelta & SÁNCHEZ, 2) El análisis en la teoría grounded se compone de tres tipos de codificación: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

La codificación abierta es la parte del análisis que se encarga en nombrar y categorizar el fenómeno que se presenta a través de la revisión de los datos. Durante este proceso los datos se dividen en partes pequeñas, cuidadosamente revisadas, se comparan las similitudes y diferencias, y se formulan preguntas sobre el fenómeno teniendo en cuenta aquello que los datos reflejen. Mediante este proceso, se hacen preguntas sobre y se exploran las presunciones según el caso particular para conducirnos a nuevos descubrimientos. (p. 62)

Dos procesos analíticos son básicos para el proceso de codificación: hacer comparaciones y hacer preguntas. La conceptualización de los datos es el primer paso del análisis. La división y conceptualización indica separar una observación, una oración, un párrafo y darle a cada incidente, idea o evento un nombre que represente el fenómeno.

El equipo de investigadores se dividió en subgrupos, a cada uno de los cuales se le asignó una tarea: hacer entrevistas, transcribirlas, administrar los logs, y transcribir estos últimos. Las entrevistas tomaron en promedio 8 minutos por estudiante y se grabaron en casetes. La transcripción de cada una de las entrevistas tomó entre 45 minutos y una hora en promedio. Dicha transcripción consistió en escribir todo lo que el estudiante contestaba a cada pregunta. El análisis de cada una de las entrevistas se hizo individualmente y luego se confrontó con todo el equipo, con el fin de clasificar los datos en los patrones que se habían establecido en el equipo.

En relación con los logs, después de que los estudiantes contestaron las preguntas, se elaboraron documentos en los cuales aparecen las respuestas de cada uno de los estudiantes a cada una de las preguntas presentadas; estos documentos se hicieron para consolidar las respuestas y visualizarlas y analizarlas más fácilmente. El análisis se hizo de manera individual y luego en

quipo, de tal manera que hubiera consenso en la clasificación de las respuestas según los patrones establecidos.

Tanto para los datos de las entrevistas, como para los datos de los logs, se asignaron color codes de acuerdo con las categorías. Además, se asignaron números y letras a las subcategorías que iban surgiendo. A medida que se iban clasificando los datos en subcategorías, se iba apuntando la frecuencia. Cuando surgían discrepancias entre los investigadores, se procedía a analizar nuevamente el dato en cuestión, se miraba con detalle en qué categoría o subcategoría encajaba y con argumentos se llegaba a una conclusión por consenso. Sin embargo, cabe anotar que estas discrepancias se dieron pocas veces.

La información transcrita fue analizada inicialmente por todo el grupo, a manera de ejemplo, identificando inicialmente qué respuestas de los estudiantes respondían a cada uno de los interrogantes para luego asignar nombres a los patrones que íbamos encontrando. Luego, el trabajo se distribuyó por parejas, para continuar con la metodología empleada. El tercer paso fue discutir en grupo los patrones encontrados para llegar a consenso. Posteriormente se agruparon esos patrones en pre-categorías. Teniendo en cuenta las frecuencias de aparición de esas pre-categorías, se depuraron, agruparon y reorganizaron en las categorías finales. Esta metodología de triangulación del análisis obtenido por los investigadores y los diferentes tipos de instrumentos, le da validez a los resultados.

4.2 Forma de presentación de los resultados

En este aparte se presentarán los resultados describiendo las categorías que emergieron de los datos y que responden a cada una de las preguntas de

investigación e incluyendo palabras textuales de los participantes para sustentar cada una de categorías y subcategorías. A continuación presentamos esos resultados.

La primera pregunta a la cual debían responder los estudiantes era **¿Cómo perciben las dos propuestas metodológicas desarrolladas en el ambiente hipermedial?** Esta pregunta buscaba recolectar datos de las opiniones de los estudiantes sobre el alcance de las propuestas en cuanto a sus objetivos.

La primera pregunta a la cual debían responder los estudiantes era **¿Cómo perciben las dos propuestas metodológicas desarrolladas en el ambiente hipermedial?**, la cual iba dirigida a recolectar datos de las opiniones de los estudiantes sobre el alcance de las propuestas en cuanto a sus objetivos.

El siguiente es el listado de categorías que se establecieron con base en los instrumentos de recolección de datos. Dichas categorías se asimilan a características que los estudiantes dieron de cada uno de los programas hipermediales:

1. ***Las propuestas generan motivación y despiertan el interés en el usuario.*** Esta categoría se relaciona con las características de los software que despiertan el interés de los estudiantes y los motivan a usarlos para mejorar su habilidad de comprensión auditiva, sin descuidar otras habilidades.
2. ***Las propuestas hipermediales proporcionan oportunidades de práctica contextualizada e interactiva.*** Los estudiantes se refieren a la retroalimentación que se les da una vez ellos escogen sus respuestas y a su interacción con los personajes del software, especialmente en A Journey to Britannia.

3. **Las propuestas facilitan la adquisición de conocimiento lingüístico y cultural.** Esta categoría hace referencia a los conocimientos que los estudiantes adquirieron con el uso de los software, no solo en cuanto a aspecto culturales de los países angloparlantes presentados, sino también en cuanto al dominio de la lengua inglesa.
4. **Las propuestas facilitan el contacto con textos orales adecuados, cotidianos y con diferentes acentos.** Los estudiantes consideraron que los software les dan la oportunidad de escuchar un discurso real, con diversos acentos (correspondientes a los dos países presentados), y acorde con su nivel de lengua.
5. **Las propuestas promueven el aprendizaje autónomo.** A través del uso de las dos propuestas el estudiante desarrolla estrategias para trabajar de manera autónoma.
6. **Los programas guían la comprensión y desarrollo de actividades.** Tanto las explicaciones como los ejemplos e instrucciones de las propuestas permiten al estudiante una mayor comprensión de los juegos y las actividades, y lo ayudan, por ende, a que logren un mejor desempeño.
7. **Por medio del uso de los programas hipermediales se mejora la comprensión auditiva.** Las dos propuestas tienen como objetivo central desarrollar la habilidad de escucha en el estudiante. Según las opiniones de los usuarios, este objetivo sí se logró.
8. **Las propuestas fomentan el desarrollo de otras habilidades y conocimientos.** A parte del desarrollo de la comprensión auditiva, los

estudiantes afirmaron tener la posibilidad de desarrollar otras habilidades en el manejo de la lengua extranjera.

9. Las propuestas fomentan el trabajo colaborativo. Esta categoría hace referencia específicamente a *A Journey through the USA*, puesto que esta tiene como objetivo generar espacios de trabajo en grupo.

10. El diseño de las propuestas es adecuado. Los estudiantes evaluaron los programas en cuanto a imágenes, audios, actividades y transcripciones de los audios.

Analicemos detalladamente cada una de las categorías, tomadas de las respuestas que los estudiantes dieron tanto en los logs como en las entrevistas.

Para el caso de *A Journey to Britannia*

1. Los estudiantes opinaron que por los temas interesantes, excelentes ejemplos y diseño novedoso, así como por las imágenes y los ejemplos, el programa es interesante y motiva al usuario a utilizarlo para aprender y mejorar su manejo de la lengua extranjera.

“Las imágenes, los ejemplos y los juegos son muy entretenidos”. (L)

“El tema me pareció muy interesante, los ejemplos, el diseño de la presentación es excelente junto con el diseño de juegos”. (L)

Asimismo, los estudiantes opinaron que los juegos entretenidos y variados fueron un factor de motivación.

“Con los juegos se hace más divertido el listening”. (E)

Además comentaron que el software es una alternativa didáctica para el aprendizaje.

“Es una forma didáctica de aprender”. (E)

2. Un gran número de estudiantes consideró que este es un software que les da la oportunidad de realizar una práctica interactiva ya que les va dando información sobre sus aciertos y también les va dando las razones por las cuales sus respuestas pueden estar equivocadas. Además, porque las misiones que el usuario debe lograr dependen de su interacción con los personajes de la historia. Ejemplos :

“Me llamó la atención la situación comunicativa que se establece entre la persona que está jugando y el juego, es un feedback continuo que debe seguirse para conseguir los objetivos” (E)

“Ha sido muy interactivo; tiene mucha retroalimentación” (E)

“Los ejercicios y el juego me permitieron aplicar el conocimiento” (L)

“Los ejercicios y el juego me permitieron aplicar el conocimiento” (L)

“Me gustó mucho como interactuaron la teoría y la práctica” (L)

3. Los estudiantes coincidieron en que a través de la propuesta tuvieron la posibilidad de adquirir conocimientos sobre diversos aspectos de la lengua como claves lingüísticas, reglas de pronunciación, acentuación de palabras, reglas de formación de palabras. Asimismo comentaron que adquirieron vocabulario y adquirieron conocimiento cultural. En general, se puede deducir de las opiniones de los estudiantes, que las dos propuestas promueven el aprendizaje de nuevo conocimiento lingüístico y cultural. Ejemplos:

“Muestra mucha reglas que uno no conocía”. (L)

“Aprendí las reglas de pronunciación de algunas consonantes que no se pronuncian” (E)

“Aprendí a inferir el significado de las palabras a partir de cognados, de prefijos, sufijos y categorías gramaticales”. (L)

“Conocí acerca de la historia del rey Arturo y de la cultura Británica” (L)

Para algunos estudiantes las propuestas ofrecen oportunidad de profundizar conocimientos ya adquiridos o de reforzarlos. Ejemplos:

“Es una manera muy divertida e interactiva de fortalecer cosas que

de pronto uno no sabe, o que ya sabe y necesita fortalecer”. (L)

4. Para los estudiantes la propuesta les permitió escuchar textos orales adecuados a su nivel. Ejemplos:

“El nivel de lengua es adecuado para el nivel que yo manejo” (L)

(L) “Nos pareció muy bueno puesto que los hablantes parecen nativos”.

Los estudiantes opinaron que el juego les permitió el contacto con lenguaje cotidiano y les proporcionó contacto con diferentes acentos. Ejemplos:

“Es una gran forma de mejorar nuestro listening porque estamos teniendo contacto con hablantes nativos” (E)

“Todos los hablantes son nativos. Esto ayuda a mejorar las estrategias al escuchar” (L)

Únicamente dos estudiantes opinaron que el nivel de lengua utilizado en A Journey to Britannia era complejo. Ejemplo:

“El nivel de lengua es un poco complejo porque algunas palabras no las conocía”. (L)

5. Los estudiantes consideraron que A Journey To Britannia es una guía para el desarrollo de estrategias, les facilita aprender por sí mismos y les genera procesos de reflexión. Ejemplos:

(E) “Con el juego Britannia, el uso de las estrategias es más conciente”.

“Ayuda a conocer nuevas estrategias”. (L)

“El juego fue interesante porque la práctica incluye estrategias para el entendimiento de cualquier tipo de texto”. (L)

“Pude medir mi nivel de escucha” (L)

6. **Los programas guían la comprensión y desarrollo de actividades.** Al respecto los estudiantes comentaron que A Journey to Britannia presenta explicaciones que facilitan la comprensión de tareas y textos y unas instrucciones que guían al estudiante muy cuidadosamente para el desarrollo de las actividades. Ejemplos:

“Las explicaciones están bien porque están adecuadas para resolver las preguntas que hacen en el juego”. (L)

“Me pareció muy buena la explicación que hay al comienzo de cada tópico y luego los ejemplos para que uno tratara de hallar el acento o la pronunciación de las palabras”. (E)

“Los ejemplos que le muestran a uno son útiles porque uno se va haciendo a la idea de cómo es el juego”. (L)

“Las instrucciones son explícitas porque ayudan a entender la mecánica de los juegos y temas”. (E)

7. Un gran número de estudiantes coincidió en que con el uso del programa su habilidad de escucha en la lengua extranjera mejoró en gran medida. Ejemplos:

“Yo creo que es una gran forma de mejorar nuestro listening”. (L)

“Me ayudó a mejorar listening, sobre todo con el inglés Británico”. (L)

“A uno le ayuda a desarrollar el listening”. (E)

8. Algunos estudiantes opinaron que el trabajo con esta propuesta les ayudó a promover la integración de habilidades y, específicamente, aunque la propuesta centra su objetivo en desarrollar la habilidad de comprensión auditiva, también les ayudó a desarrollar la habilidad de comprensión de lectura. Además, según los comentarios, también se desarrollan otras habilidades como manejo de vocabulario y de estructuras gramaticales. Ejemplos:

“Uno puede practicar allí la mayoría de las competencias del inglés, y pues a mi me parece eso muy bueno”. (L)

“Es una forma muy dinámica de aprender ya que me parece que uno desarrolla muchas habilidades al tiempo.” (E)

Para el caso de A Journey through the US Culture

1. Los estudiantes comentaron que el juego genera motivación para el aprendizaje y afianzamiento de conocimientos. Los estudiantes tuvieron en cuenta aspectos como la información tanto oral como escrita dada en el paquete, los mapas de económico, físico, político, etc. de los Estados Unidos; a los mapas semánticos que se deben completar en cada región porque involucran completamente al estudiante, a las actividades, a las gráficas y al diseño mismo de todo el paquete. Ejemplos:

“Es interesante. Me gustó mucho porque toman como los sitios turísticos más importantes de cada región”. (L)

“La información es superinteresante”. (L)

“Los mapas están muy bien elaborados y tienen una buena presentación”. (L)

“Los mapas están bien organizados”. (E)

“Prácticamente todos los mapas, también el de estados, el geográfico, son buenos pues me gustó la información gráfica que había”. (L)

“Los mapas semánticos son buenos porque ayudan a sintetizar la información que se da”. (L)

“Los mapas retoman todos los aspectos más relevantes de cada región y los explora a profundidad”. (L)

“Ayudan a resolver problemas de vocabulario”. (E)

“Las graficas juegan un papel indispensable ya que captan la atención”. (E)

“Me llamó la atención la diagramación, es bien llamativa”. (L)

2. Algunos estudiantes consideraron que este es un programa que también les genera oportunidades de práctica interactiva. Ejemplo:

“El juego es muy interactivo, tiene mucha retroalimentación.” (E)

3. Este software fue considerado una herramienta muy útil para aprender aspectos lingüísticos como vocabulario.

“Aprendí nuevo vocabulario porque había cosas que realmente no había visto”. (E)

“Incrementé mis conocimientos (L)

“Incrementé mi vocabulario” (L)

De la misma forma, los estudiantes opinaron que este software les ayudó a incrementar sus conocimientos de la cultura, la economía, la geografía y la historia de los Estados Unidos.

“La información de tipo no solo cultural sino también geográfico y político que refleja el pensar norteamericano”. (L)

“Aprendí muchas cosas que no sabía sobre la cultura estadounidense”. (L)

“Aprendí cosas nuevas y pude desempeñarme en las diferentes actividades” (L)

“Me llamó la atención el acceso a nueva información acerca de la cultura en general de los americanos”. (L)

En relación con esta categoría, finalmente los estudiantes afirmaron que el software A Journey through the USA Culture, les permitió reforzar conocimientos ya adquiridos.

“Aquí se refuerza más lo que se ha venido trabajando en la universidad”. (L)

“Con los textos que había se afianzaron muchas cosas” (L)

4. Según la opinión de los estudiantes indagados, el nivel de inglés que escucharon en el software es adecuado para su nivel de lengua y, además se sintieron satisfechos de que hubiera sido grabado por hablantes nativos.

“El nivel de inglés utilizado es adecuado para nosotros”. (L)

“El inglés es bueno para el nivel en que estamos, pues es fácil, normal”. (L)

“Nos pareció muy bueno puesto que los hablantes parecen nativos. “ (L)

5. Los estudiantes consideran que a través del programa pudieron identificar fortalezas y debilidades. Ejemplos:

“Pude evidenciar mis dificultades”. (L)

“El trabajo nos ayudó a identificar fortalezas y debilidades”. (E)

“Uno puede aprender a mirar las fortalezas del otro y uno como que toma esas fortalezas y las puede tomar para las debilidades que uno puede tener”. (L)

6. Los estudiantes que trabajaron con el software a Journey Through the USA Culture manifestaron que las actividades son novedosas, que sintetizan la información relevante y que son variadas. Ejemplos:

“Las actividades son apropiadas porque permiten recopilar información importante a manera de repaso”. (L)

“Apropiadas porque lograban abarcar de una manera global la información dada. (L)

“Las actividades son novedosas”. (L)

“Las actividades son variadas”. (E)

7. Esta herramienta, según los estudiantes, les ayudó a mejorar su nivel de lengua, especialmente en lo que se refiere a la habilidad de comprensión auditiva.

“Poco a poco se va mejorando la escucha en inglés”. (L)

“Para mi es más importante el nivel de listening porque se que se puede mejorar muchísimo” (L)

8. Este programa fue evaluado positivamente en cuanto a la manera como permite que el estudiante integre las habilidades de la lengua, pues incluye la escucha, la lectura, la expresión oral, cuando hablan con su compañero para desarrollar las actividades, y la escritura, en la actividad final.

“Las actividades ayudan a reforzar tanto vocabulario como escucha, y comprensión de estructuras gramaticales”. (L)

“No solo pude captar la información a través del audio sino también la escrita”. (E)

“Uno puede practicar allí la mayoría de las competencias del inglés, y pues a mi me parece eso muy bueno”. (L)

9. De acuerdo con los comentarios de los estudiantes, podemos pensar que el software logró uno de sus objetivos, cual es el de fomentar el trabajo colaborativo. Los estudiantes opinaron que el trabajo en equipo para poder llevar a cabo las actividades del programa les permitió complementar el trabajo de cada participante, les ayudó a promover el intercambio de ideas, impresiones y conocimientos. Ejemplos:

“Cuando mi compañero no entendía o yo no entendía, entonces nos complementamos”. (L)

“Cuando trabajamos las dos en grupo, lo que yo no cogía muy bien ella lo entendía y viceversa”. (L)

“Escuchábamos la grabación independientemente las tres y luego cada una para que cada una sacara cosas, y cada una sacaba cosas diferentes y así pudiéramos unir las tres cosas y así se complementaba más fácil el mapa.” (L)

“A partir de la interacción se pudo compartir opiniones acerca de la visión que cada uno tenía del software.” (L)

“A partir de la interacción con mi compañero, pude verificar mi entendimiento y compartir mis conceptos positivos y negativos del programa.” (L)

Los estudiantes también afirmaron que este programa les permitió la colaboración mutua para superar dificultades, les permitió ampliar el vocabulario y la pronunciación debido al trabajo en grupo y les permitió aclarar dudas. Veamos algunos ejemplos:

“Se refuerza el trabajo en equipo y la colaboración.” (E)

“A partir de esa interacción con mi compañero pude enriquecer mi vocabulario.” (L)

“En una duda que uno tenga, el compañero puede ser de mucha ayuda para aclararla”. (E)

Por otro lado, aunque unos pocos estudiantes opinaron que se promovió el sentido crítico, la tolerancia, la cooperación y que el trabajo en equipo fue enriquecedor, es importante resaltar sus comentarios. Ejemplos:

“La experiencia de trabajar en grupo fue constructiva ya que a partir del sentido crítico de mi compañero, pude explorar las falencias del software pero también ver ventajas”. (L)

“La experiencia de trabajar en grupo es muy buena ya que refuerza nuestra habilidad de cooperación. “ (E)

“La experiencia de trabajar en grupo con el software me pareció excelente.” (L)

10. Los estudiantes evaluaron específicamente este en cuanto a las transcripciones, los audios, las actividades de producción escrita y las imágenes. Recordemos que anteriormente presentamos su evaluación de aspectos como actividades, mapas de regiones, económico, físico, etc., así como del nivel de lengua, de las instrucciones, el nivel de lengua, y de los mapas semánticos.

Veamos algunos ejemplos de lo que ellos opinaron sobre las transcripciones, las actividades de producción escrita, los audios y las imágenes:

Las transcripciones...

“Son claras, ayudan a chequear información.” (E)

“ Permiten adquirir vocabulario y mejorar la pronunciación. (E)

Las actividades de producción escrita ...

“Considero que es una propuesta interesante en tanto que obtendré respuesta sobre mi comprensión de la actividad”. (L)

“La actividad de producción escrita me pareció bien lograda. (E)

Como vemos, los comentarios de los estudiantes son positivos en cuanto a las actividades y a las transcripciones. Un gran número de estudiantes considera

los audios con un nivel apropiado a su nivel de lengua y, aunque, si los consideran extensos, no ven esto como una dificultad. Ejemplos:

Los audios ...

“Algunos diálogos del audio tenían un nivel muy alto, pero era el nivel que uno al final del juego empezaba a entenderlo con más facilidad”. (L)

“Los listenings en términos generales son interesantes”. (L)

“Los listening me parecen muy claros y particularmente muy pertinentes. (E)

“Los listening a lo largo de todo el proyecto son claros y apropiados.” (E)

Las imágenes, según los estudiantes, complementan el texto para facilitar la comprensión. Ejemplos:

“Además el juego tiene imágenes y texto, entonces uno puede imaginarse lo que se está diciendo”. (E)

Para el análisis de los datos concernientes a la segunda pregunta del problema de investigación, a saber, **¿Cómo se enfrentan los estudiantes de nivel intermedio y avanzado a las tareas de escucha?**, se establecieron las siguientes categorías más importantes para las dos propuestas hipermediales *A Journey to Britannia* y *A Journey through the US Cultura*, basadas en las respuestas suministradas por los entrevistados:

Para enfrentarse a las tareas de escucha los estudiantes:

1. Leen y escriben como apoyo para el desarrollo de las actividades de escucha.
2. Determinan el contexto para hacer inferencias.
3. Se centran en información específica oral.
4. Usan la iniciativa para auto dirigir su propio aprendizaje
5. Utilizan reglas fonéticas y su aplicación
6. Utilizan conocimiento declarativo previo.

7. Comprenden el texto como un todo

8. Utilizan información gráfica para entender y cumplir con las tareas.

Estas categorías se dividen a su vez en otras que denominaremos pasos o estrategias utilizadas por los usuarios con el fin de realizar las actividades de las dos propuestas, y que se citan a continuación. Se debe aclarar que las categorías 7 y 8 no aplican a la propuesta *A Journey to Britannia* puesto que los entrevistados no opinaron al respecto.

Para el caso de *A Journey to Britannia*:

Analizando la segunda pregunta de cómo se enfrentan los estudiantes de nivel intermedio y avanzado a realizar las tareas de escucha de la propuesta metodológica *A journey to Britannia*, se pudo observar que utilizaron diversas estrategias de aprendizaje.

1. Leer y escribir como apoyo para el desarrollo de las actividades de escucha. Entre las estrategias que los usuarios utilizaron dentro de esta categoría, se destaca *leer cuidadosamente para entender la tarea requerida*. Esto nos lleva a pensar que el éxito de los alumnos para realizar las tareas radica en el hecho de entender muy bien las instrucciones y de entender completamente lo que deben hacer antes de lanzarse directamente a interactuar con los juegos y con los ejercicios. Estos ejemplos ilustran esta estrategia:

“Me guiaba por la explicación y no tanto por lo que el juego hablaba”
E)

“Leí las instrucciones antes de iniciar el juego” (L)

“Leí la teoría para luego aplicarla” (E)

“Primero leía la pregunta. Para mí es indispensable tratar de entender bien la pregunta” (E)

Otra estrategia de mayor uso dentro de esta misma categoría y de alta frecuencia es la de *establecer relaciones entre la información oral específica y las opciones de respuesta* ya que cuando los usuarios escuchaban los ejercicios de audio, se les formulaba unas preguntas de comprensión en forma de opción múltiple para que pudieran seguir la historia. Es decir relacionaban lo que escuchaban con las preguntas escritas que veían en la pantalla.

“Leí las instrucciones antes de iniciar el juego” (E)

“Para escoger la respuesta adecuada, había que seguir bien las instrucciones para poder desarrollar las actividades” (E)

“Principalmente presté atención a la instrucción y luego a la frase que nos daba el ejercicio” (L)

“Puse atención a la explicación dada anteriormente, a los ejemplos y al conocimiento obtenido” (L).

En un grado menor, algunos estudiantes recurrieron a otras estrategias como *la toma de notas* y *la lectura rápida* para lograr culminar con la tarea. Sin embargo, las dos estrategias anteriormente mencionadas son las más utilizadas por los usuarios.

2. Determinar el contexto para hacer inferencias. Dentro de esta segunda clasificación, la mayoría de los estudiantes tendieron a utilizar la estrategia de *identificar el contexto situacional o semántico* cuando escuchaban los audios, con el objetivo de ubicarse dentro de la situación misma, y a partir de ella, *hacer inferencias basados en el contexto*. Esta resultó ser otra estrategia muy recurrente por los usuarios al contestar los ejercicios de comprensión. Es imperativo destacar en este caso cómo los usuarios no se preocuparon tanto por entender exactamente todos los diálogos en inglés, sino que desarrollaron por una parte, la habilidad de *recurrir al contexto situacional*, y por otra, la de *hacer inferencias basados en el contexto* sin la necesidad de tener que entender absolutamente todo el parlamento de los hablantes.

“A veces por contexto uno deduce que es lo que se dice” (L)

significado “Otra dificultad fue el desconocimiento de algunas palabras cuyo tuvo que inferirse por contexto” (L)

“Traté de concentrarme en el contexto, es decir el tema principal del que se hablaba” (L)

“Hay algunas cosas que uno no entiende, pero por contexto uno las saca” (E)

Los estudiantes afirmaron que de acuerdo con las preguntas formuladas, tenían que inferir las respuestas y que en muchas ocasiones inferían el significado de las palabras que no entendían precisamente porque el contexto les permitía hacerlo. Este resultado es bastante significativo para el grupo de investigación puesto que una de las estrategias más difíciles a la que los estudiantes se enfrentan cuando están escuchando ejercicios de audio en

inglés es la de hacer inferencias. *A Journey to Britannia* posibilita el desarrollo de esta estrategia, ya que el mismo juego posee las condiciones apropiadas para hacerlo, una ventaja que muchos ejercicios de listening provenientes de otras fuentes no lo logran.

“Seguimos escuchando y contextualizamos de que se trataba” (E)
“Desde el contexto pude suponer significados de palabras nuevas” (L)
“La estrategia que utilicé para solucionar dificultades fue primero tratar de inferir por contexto el significado” (L)

Por otra parte, además de la habilidad que poseen los estudiantes para hacer inferencias se puede observar otra estrategia de menor frecuencia, pero de innegable importancia debido a su relación estrecha con la inferencia; esta es *Analizar el registro del lenguaje*. Al respecto se pueden leer los siguientes ejemplos:

“Tratando de remontarme a lo que era la historia escogía la forma más decente de responder, es decir, una forma más formal” (E)

“Traté de ser cortés con la señorita del avión” (L)

“Presté atención a algunas maneras de contestar o decir las cosas de manera formal” (E)

“Tenía que tener en cuenta primero el tiempo en el que se estaba hablando” (E)

“Tuve en cuenta si la conversación era formal o informal” (E)

Estos comentarios muestran que los estudiantes determinaron el contexto dado en el juego e infirieron el tipo de lenguaje que tenían que utilizar, en este caso formal, para interactuar con los personajes de la historia.

En algunos otros casos, y a menor escala de frecuencia, los usuarios contestaron en las entrevistas haber *utilizado palabras claves para identificar el contexto* y haber *asociado palabras de un grupo semántico* para aprender vocabulario mediante el contexto dado:

“Le puse atención a palabras parecidas o que me identificaran con un contexto para aprenderlas e identificarlas”, es decir fueron capaces de interpretar el contexto ignorando el vocabulario desconocido”. (E)

3. Centrarse en información oral específica. Dentro de esta categoría se encuentra clasificada la estrategia denominada *centrar la atención en información clave* con un nivel de frecuencia bastante alto. Según las entrevistas y los logs, los usuarios, centraban la información principalmente en el tema, en la información nueva y en la conocida, y en palabras importantes como adjetivos, prefijos y sufijos

“Presté mayor atención a las palabras claves” (L)

“Le puse más atención a las palabras. A las Key words” (E)

“Creo que la clave para entender estaba en el tema y la idea principal” (E)

“En lo que más me fijo es en las palabras claves que se dan ahí para poder llegar a la idea principal” (E)

Las frases de los anteriores ejemplos como “presté más atención”. “le puse más atención” y en lo que más me fijo” reflejan claramente como los alumnos tienden a concentrarse en entender la información relevante. Vale la pena destacar que la estrategia de *centrar la atención en información clave* posee el primer lugar de frecuencia de uso dentro de esta categoría y que en segundo lugar se encuentra *hacer inferencias*, estrategias que la propuesta didáctica explica en la sección de entrenamiento.

4. Usar la iniciativa o auto dirigir el aprendizaje. En esta cuarta categoría se descubrió que además de las estrategias de aprendizaje explicadas en el juego *A Journey to Britannia*, los usuarios recurrieron a sus propias estrategias y a su propia iniciativa para desarrollar las tareas. Entre ellas se destacan el *uso de otros recursos para verificar la comprensión* tales como el diccionario, el Internet y los libretos de los diálogos, *aprender de los errores* como herramienta del aprendizaje, y *leer varias veces para confirmar la comprensión auditiva*. En menor frecuencia un grupo de estudiantes dijeron haber utilizado la *lógica*, haber *relacionad las tareas de escucha y lectura para contestar las preguntas*, haber tratado de *identificar el sentido de la sección* y haber recurrido a la *traducción* al español.

5. Utilizar reglas fonéticas y su correspondiente aplicación. Dentro de esta categoría la estrategia con mayor frecuencia de uso es la denominada *entender rasgos suprasegmentales* puesto que hubo interés por centrarse en la entonación, el tono y el acento de los hablantes nativos:

“Lo que aprendí y utilicé fue la entonación para averiguar la intención de lo que se decía”. (L)

“Descubrí que la entonación que se le da a una oración puede ayudar a entender el mensaje que se quiere transmitir” (E)

“Presté mayor atención a la entonación” (L)

“Deduje cual era el tono de la pregunta y tuve en cuenta la entonación” (E)

“Yo siempre me fijo en el tono, o sea como lo están diciendo para saber la respuesta” (E)

“Le prestaba atención al acento para buscar la respuesta” (E)

Los alumnos también destacaron el hecho de poder aprender pronunciación a través de los audios. Esto nos lleva a pensar que *A Journey to Britannia* no solamente motiva a los alumnos a entender ejercicios de comprensión de escucha sino que brinda la posibilidad para que los estudiantes desarrollen habilidades a nivel fonético para que mejoren la pronunciación y la entonación en el idioma inglés.

6. Uso de conocimiento declarativo previo. Aunque las estrategias clasificadas dentro de esta categoría tienen un bajo uso de frecuencia, se destacan, por ejemplo, *recurrir al conocimiento previo*:

“Asocié con palabras que ya conocía” (L)

“Para responder las actividades utilicé mi conocimiento previo” (L)

Las dos últimas categorías, *Comprender el texto como una unidad (como un todo)* y *usar información gráfica para entender y cumplir con las tareas* no aplican a esta propuesta pedagógica ya que no se encuentran comentarios al respecto en las entrevistas. Por el contrario, se tienen en cuenta para la segunda propuesta, *A Journey Through the US Culture*.

Todos estos resultados indican que los estudiantes se enfrentaron a las tareas de escucha utilizando, por una parte, y de una manera conciente, las estrategias de las que habían sido instruidos en la primera sección del juego, y por otra, sus propias estrategias. El uso de estrategias como escuchar palabras claves, hacer inferencias, determinar el contexto, centrarse la información clave y otras de igual importancia, inclusive las de su propia iniciativa, garantizan el valor didáctico y pedagógico de *A journey to Britannia* para los estudiantes de intermedio y avanzado del Departamento de Lenguas de la UPN.

Para el caso de *A Journey Through the US Culture*:

Para la segunda propuesta hipermedial, *A Journey Through the US Culture*, se pueden analizar ocho categorías:

1. Leer y escribir como un apoyo para el desarrollo de las actividades de escucha, Para esta categoría, las dos estrategias más utilizadas fueron *leer las explicaciones antes de escuchar* y *tomar notas para completar la tarea*:

“Leí detenidamente las preguntas y repasé algunas veces los listening debido a que cierta información suele escaparse” (L)

“Utilizamos una estrategia que fue empezar a ver las preguntas y enfocar la atención, escuchábamos las preguntas y enfocábamos la atención del listening a las respuestas” (E)

“Prestaba atención a la información previamente leída o escuchada”
Al igual que en *A Journey to Britannia*, los estudiantes leen primero y cuidadosamente las explicaciones y las instrucciones para realizar las tareas. Sin embargo, en esta segunda propuesta, *A Journey through the US Culture*, también se destaca como herramienta principal *la toma de notas*:

“Tomamos apuntes del listening para poder contestar el mapa (semántico)” (L)

“Tomabamos apuntes de las posibles respuestas; no veíamos otra opción que no fuera” (E)

“Tomé notas” (E)

“Tomar apuntes, teniendo en cuenta cuales eran las preguntas que nos iban a plantear” (E)

“Solucioné mis dificultades tomando apuntes” (E)

“La estrategia que utilizamos fue tomar apuntes de lo que cada uno comprendiera” (E)

Se pudo observar que por la duración y el nivel de exigencia de los audios, los usuarios tomaban notas para completar los mapas semánticos. Esto nos lleva a concluir que los alumnos en ningún momento se rindieron ante las actividades de escucha, sino que por el contrario, recurrieron a la estrategia de *toma de notas* para lograr completar los ejercicios, una estrategia que aunque frecuentemente es muy utilizada por los estudiantes en diferentes contextos académicos, definitivamente funciona en el proceso de aprendizaje. Igualmente,

los estudiantes afirmaron haber *comparado sus notas con los transcripts* de los audios, pero en una proporción muy baja así como haber *leído varias veces para entender la tarea*.

2. Determinan el contexto para hacer inferencias. Para este caso se destacan con mayor frecuencia dos estrategias. La primera, al igual que en *A Journey to Britannia*, es *hacer inferencias basándose en el contexto situacional*:

“Hay algunas cosas que uno no entiende, pero por contexto uno las saca “

“A veces por contexto uno deduce que es lo que se dice” (L)

y el contexto semántico, es decir inferir vocabulario desconocido:

“Otra dificultad fue el desconocimiento de algunas palabras cuyo significado tuvo que inferirse por contexto” (L)

“Desde el contexto pude suponer significados de palabras nuevas” (L).

Sin lugar a dudas esta propuesta didáctica también permite que los alumnos desarrollen la estrategia de *hacer inferencias*, una de las más difíciles de utilizar en los procesos de aprendizaje.

3. Centran en información específica oral. La estrategia con más frecuencia en esta categoría fue la de *centrar la atención en información clave*. Los comentarios hablan por sí solos:

“Presté atención a nombres específicos y su importancia en el tema, por ejemplo nombres de ríos, montañas, o actividades como pesca o ganadería” (L),

“Presté atención a las palabras claves” (L),

“Presté atención en los momentos que nombraban personas, eventos y fechas importantes” (L)

Estos ejemplos ratifican una vez más el hecho de que en la habilidad de escucha no es tan efectivo entender completamente todo lo que se escucha, sino prestar atención la información clave.

4. Usar la iniciativa o auto dirigir el aprendizaje. En esta categoría se destacó *el uso de otros recursos para verificar la comprensión* tales como el diccionario y el internet. Pero sin lugar a dudas, la estrategia de mayor frecuencia significativa fue la de *escuchar varias veces para verificar la comprensión*. Algunos dijeron haber *relacionado y analizado información cultural*. En menor número, algunos estudiantes relacionaron las tareas de

lectura con las de escucha para contestar las preguntas, trataron de identificar el objetivo de la sección, utilizaron la lógica y planearon su propio proceso de aprendizaje. También, los usuarios destacaron considerablemente el trabajo en grupo como una estrategia definitiva para la consecución de las tareas:

“Solucionamos la actividad como trabajo de equipo”(L)

“Entre las dos revisamos para poder resolver la tarea” (E)

“La estrategia fue ponerme de acuerdo con mi compañero” (L)

“Comenté con mi compañera acerca de las impresiones individuales2 (L)

El trabajo en parejas le brinda a los estudiantes la posibilidad de aclarar dudas, de compartir mutuamente y de implementar el trabajo colaborativo.

5. Utilizan reglas fonéticas y su aplicación. Para esta propuesta hipermedial, ninguno de los entrevistados hicieron referencia a esta categoría.

6. Utilizan conocimiento declarativo previo. La estrategia que más se destacó fue el *uso de conocimiento previo*, es decir para hacer los ejercicios, recurrieron a los conocimientos culturales de USA que ya tenían antes de enfrentarse al juego. También utilizaron la de *recordar información y ajustarla a los mapas semánticos*, pero esporádicamente.

7. Comprenden el texto como una unidad (como un todo). Un número limitado de estudiantes utilizaron dos estrategias dentro de esta categoría, *relacionar ideas en cuanto a tema y propósito y concentrarse en la información general de la región*.

“Fue valioso tratar de comprender el texto en su totalidad” (L)

8. Utilizan información gráfica para entender y cumplir con las tareas. Igualmente, un número limitado de estudiantes utilizaron las gráficas, los dibujos y los mapas geográficos para entender vocabulario nuevo, hacer asociaciones y retener información. También utilizaron los mapas semánticos para establecer relaciones.

“Nos gusto mucho lo que hicimos en Alaska porque más que texto también había imagines para correlacionar” (L)

“Es muy importante que en el mapa uno podía relacionar y saber la ubicación exacta, de pronto con palabras no, sino con imágenes” (E)

“Las imágenes fueron de gran ayuda pues facilitaban una asociación adecuada” (L)

“Presté atención a los gráficos ya que eran ayudas pertinentes para los temas que se estaban manejando. De esta forma era más fácil hacer relaciones” (L)

Presentamos a continuación las estrategias utilizadas por los estudiantes en cuanto a su clasificación (estrategias cognitivas, meta cognitivas y sociales) con el fin de apreciar la variedad de estrategias que los estudiantes pueden desarrollar en las dos propuestas hipermediales

1. Leer y escribir como apoyo para el desarrollo de las actividades de escucha.

Para la categoría 1, todas son estrategias cognitivas:

- Leer cuidadosamente para entender la tarea requerida.
- Establecer relaciones entre la información oral específica y las opciones de respuesta.
- Tomar notas para completar una tarea
- Hacer lectura rápida.

2. Determinar el contexto para hacer inferencias.

Para la categoría 2, todas son estrategias cognitivas:

- Identificar el contexto situacional o semántico
- Hacer inferencias basados en el contexto.
- Analizar el registro del lenguaje (formal o informal)
- utilizar palabras claves para identificar el contexto
- Asociar palabras de un grupo semántico

3. Centrarse en información oral específica.

La categoría 3, tiene una estrategiacognitiva

1. Centrar la atención en información clave

4. Usar la iniciativa o auto dirigir el aprendizaje.

La categoría 4 incluye 6 estrategias cognitivas, 2 estrategias metacognitiva y una social.

Cognitivas:

- Aprender de los errores como herramienta del aprendizaje
- Escuchar varias veces para confirmar la comprensión auditiva.
- Utilizar la lógica
- Relacionar las tareas de escucha y lectura para contestar las preguntas.
- Tratar de identificar el sentido de la sección
- Recurrir a la traducción al español.

Metacognitiva:

- Usar otros recursos para verificar la comprensión (diccionario, el Internet y los libretos de los diálogos)
- Planear el proceso de aprendizaje.

Social:

- Preguntarle a los compañeros para comprender los textos y resolver dudas

5. Utilizar reglas fonéticas y su correspondiente aplicación.

La categoría 5 presenta una estrategia cognitiva:

- Entender rasgos suprasegmentales

6. Usar de conocimiento declarativo previo.

La categoría 6 tiene una estrategia cognitiva.

- Recurrir al conocimiento previo

7. Entender un texto como un todo.

Esta categoría incluye 2 estrategias cognitivas

- Relacionar ideas acerca de un tema y su propósito
- Centrarse en la información general (acerca de la región)

8. Utilizar información gráfica para entender y completar tareas

Esta categoría incluye cuatro estrategias cognitivas:

- Utilizar fotografías para entender nuevo vocabulario
- Utilizar fotografías para hacer asociaciones
- Utilizar gráficos (mapas conceptuales) para establecer relaciones
- Utilizar fotografías para retener información

4.3 Difusión y socialización

Dos miembros del equipo investigador socializaron el trabajo desarrollado por el equipo en el VIII Congreso de Informática Educativa, y fue recibido con entusiasmo. Igualmente, planeamos presentar la propuesta en la Conferencia de ASOCOPI (Asociación Colombiana de Profesores de Inglés), para dar a conocer las innovaciones a un público más amplio. De la misma manera, dos estudiantes del equipo investigador planean presentar ponencias sobre el trabajo realizado hasta el momento, desde el punto de vista de su experiencia como estudiantes- investigadores. De esta manera, se estará contribuyendo a la formación de futuros investigadores en la Universidad Pedagógica Nacional.

Estrategias de comunicación. La coordinadora del equipo investigador, junto con uno de los coinvestigadores escribió un artículo para la revista FOLIOS, el cual fue aprobado con felicitaciones. Se anexa copia del artículo.

5. AVANCES EN LA CONSOLIDACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Como Coordinadora del grupo de investigación, considero que éste ha venido consolidándose y que, a pesar de los tropiezos, día tras día, encontramos formas más efectivas de trabajar colaborativamente,

Por ejemplo, al comienzo del primer semestre del 2002, la distribución de tareas por parejas funcionó en la mayoría de los casos, pero no fue la más efectiva. Ya en el segundo semestre, descubrí que otras parejas funcionaban mejor y rendían más, si se repartían el trabajo y luego lo revisaban juntos. En el 2003

un estudiante y una profesora más se unieron al grupo. Se configuraron otros grupos de trabajo, algunos funcionaron muy bien; otros no tanto pues la magnitud del trabajo que teníamos causó mucha tensión en el grupo. A pesar de ello, para el 2004, se vincularon una estudiante, otra profesora y se reintegró al equipo una profesora que estuvo desvinculada por un año. Los niveles de compromiso de todos no es igual, pero la gran mayoría de los integrantes dio lo mejor de su tiempo y de sus esfuerzos para sacar estos proyectos adelante. Es probable que para un próximo proyecto el grupo se reduzca un poco e incluya sólo aquellos integrantes que mostraron un completo compromiso.

Creo que en este momento, el grupo se encuentra más consolidado y más seguro de lo que hace, que al comienzo de esta investigación. La participación de otro investigador especialista en tecnologías de la información aplicadas a la educación, profesor Luis Sanabria, también fue muy valiosa.

Aunque el proceso de diseño y validación de las propuestas (2002 y 2003) y el de exploración de las mismas (2004) no fue fácil, estoy segura de que ver el fruto de nuestro trabajo cristalizado en dos piezas de software educativo, en un artículo, en varias socializaciones ha devuelto la confianza al grupo. Gracias al CIUP y al UPN por apoyarnos y creer en nosotros.

6. RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE MONITORES DE INVESTIGACIÓN

Estamos seguros de que la metodología de investigación seguida por el equipo para realizar la exploración de las dos propuestas hipermediales contribuyó significativamente en su proceso de formación de los tres monitores de investigación que colaboraron con el equipo de profesores. Es importante anotar que dos de esos monitores participaron en los proyectos en su tiempo libre. Estos dos monitores socializaron de manera adecuada los proyectos, tanto en la UPN como fuera de ella.

7. CONCLUSIONES

En cuanto a la primera pregunta, **¿cómo perciben las dos propuestas metodológicas desarrolladas en el ambiente hipermedial?** podemos concluir, a partir del análisis de datos realizado, que las dos propuestas metodológicas fueron ampliamente acogidas por los participantes en el estudio. y por tanto se valida la combinación de elementos didácticos incluidos en cada una de ellas por el equipo investigador. A continuación se incluyen las categorías que emergieron de los datos analizados:

- 1. Las propuestas generan motivación y despiertan el interés en el usuario.*
- 2. Las propuestas hipermediales proporcionan oportunidades de práctica contextualizada e interactiva.*
- 3. Las propuestas facilitan la adquisición de conocimiento lingüístico y cultural.*
- 4. Las propuestas facilitan el contacto con textos orales adecuados, cotidianos y con diferentes acentos.*
- 5. Las propuestas promueven el aprendizaje autónomo.*
- 6. Los programas guían la comprensión y desarrollo de actividades.*
- 7. Por medio del uso de los programas hipermediales se mejora la comprensión auditiva.*
- 8. Las propuestas fomentan el desarrollo de otras habilidades y conocimientos.*
- 9. Las propuestas fomentan el trabajo colaborativo.*
- 10. El diseño de las propuestas es adecuado.*

Es importante anotar también que todos los comentarios de los estudiantes en relación con cada una de las categorías establecidas permiten concluir que las dos propuestas hipermediales, *A Journey to Britannia* y *A Journey through the*

US Culture, lograron sus objetivos pedagógicos: ayudar al estudiante a mejorar su nivel de lengua en todos sus aspectos y especialmente en la comprensión auditiva; ayudarlo a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y a fomentar el trabajo colaborativo. Asimismo, le ayudan al estudiante a aprender aspectos de la cultura de los países relacionados en los paquetes.

En cuanto a la pregunta dos, **¿Cómo se enfrentan los estudiantes de nivel intermedio y avanzado a las tareas de escucha?**, podemos afirmar que los estudiantes se enfrentaron a las tareas propuestas utilizando una variedad de estrategias que sobrepasaron en gran manera las expectativas, ya que no sólo se apoyaron en aquellas que en las cuales se les había proporcionado entrenamiento, sino que mostraron el uso otras estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y sociales.

Creemos que el proceso de reflexión generado por los instrumentos de recolección de datos, diarios académicos (logs) y las entrevistas, pudieron hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias que usan aún de manera inconsciente para mejorar su desempeño y su aprendizaje. Veamos la lista de estrategias agrupadas en categorías y clasificadas como cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas.

1. Leer y escribir como apoyo para el desarrollo de las actividades de escucha. Para la categoría 1, todas son estrategias cognitivas:

- Leer cuidadosamente para entender la tarea requerida.
- Establecer relaciones entre la información oral específica y las opciones de respuesta.
- Tomar notas para completar una tarea
- Hacer lectura rápida.

2. Determinar el contexto para hacer inferencias. Para la categoría 2, todas son estrategias cognitivas:

- Identificar el contexto situacional o semántico

- Hacer inferencias basados en el contexto.
- Analizar el registro del lenguaje (formal o informal)
- utilizar palabras claves para identificar el contexto
- Asociar palabras de un grupo semántico

3. Centrarse en información oral específica. La categoría 3, tiene una estrategia cognitiva

- Centrar la atención en información clave

4. Usar la iniciativa o auto dirigir el aprendizaje. La categoría 4 incluye 6 estrategias cognitivas, 2 estrategias metacognitiva y una social.

Cognitivas:

- Aprender de los errores como herramienta del aprendizaje
- Escuchar varias veces para confirmar la comprensión auditiva.
- Utilizar la lógica
- Relacionar las tareas de escucha y lectura para contestar las preguntas.
- Tratar de identificar el sentido de la sección
- Recurrir a la traducción al español.

Metacognitiva:

- Usar otros recursos para verificar la comprensión (diccionario, el Internet y los libretos de los diálogos)
- Planear el proceso de aprendizaje.

Socio-afectiva:

- Preguntarle a los compañeros para comprender los textos y resolver dudad

5. Utilizar reglas fonéticas y su correspondiente aplicación. La categoría 5 presenta una estrategia cognitiva:

- Entender rasgos suprasegmentales

6. Usar de conocimiento declarativo previo. La categoría 6 tiene una estrategia cognitiva.

- Recurrir al conocimiento previo

7. Entender un texto como un todo. Esta categoría incluye 2 estrategias cognitivas

- Relacionar ideas acerca de un tema y su propósito

- Centrarse en la información general (acerca de la región)

8. Utilizar información gráfica para entender y completar tareas. Esta categoría incluye cuatro estrategias cognitivas:

- Utilizar fotografías para entender nuevo vocabulario
- Utilizar fotografías para hacer asociaciones
- Utilizar gráficos (mapas conceptuales) para establecer relaciones
- Utilizar fotografías para retener información

Consideramos que al realizar este estudio, nuestro grupo de investigación hizo una contribución modesta pero útil al estado del arte en el campo del aprendizaje de lenguas asistido por computador (CALL), en el sentido en que aportamos combinaciones metodológicas para el desarrollo de la comprensión auditiva (listening), que no han sido exploradas hasta el momento, de acuerdo con ciertos estados del arte (Overview of computers in the learning process, Heinich y otros (1999); Computers and language learning: An overview, Warschauer (1998).

Así mismo, pusimos en evidencia el uso de un gran número de estrategias aprendizaje y de procesamiento de la información oral. Lamentablemente no alcanzamos a compararlas con otros estudios al respecto. Sin embargo, ese será nuestra tarea para este primer semestre del 2005, con miras a realizar la publicación de este informe a manera de libro.

Referencias bibliográficas

Bachman, L. & Palmer, A. Language Practice Testing. Oxford University Press, 1996.

BAQUERO, R. "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en: Vigotsky y el aprendizaje escolar, Aique, Buenos Aires. 1996

- Barraza Macías, Arturo. Constructivismo social : un paradigma en formación. 2001 http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-artbarra_01_3.htm
- Brown, H.D. Teaching by principles. Prentice Hall Regents, New Jersey. 1994.
- Burnett, R. Aprendiendo a Aprender en un mundo virtual. En Critical Approaches to Culture, Communication and Hypermedia. Vancouver, 2002. <http://www.eciad.bc.ca/rburnett/spanishversion.htm>
- Caillois. R. Los Juegos y los Hombres. La máscara y el Vértigo. Fondo de Cultura Económica, Bogotá. 1997
- Cohen, L & Manion, L. Research methods in Education. Routledge, New York. 1996.
- Fogarty, R. How to teach for metacognitive reflection. Hawler Brownlow Education, 1994.
- Gagné, Ellen. The Cognitive Psychology of School Learning. Little, Brown and Company. Boston, 1985.
- Genesee, F. ;Upshur, J. Classroom-based Evaluation. Cambridge University Press, 1996.
- Hardy, T. & Jackson R. Aprendizaje y Cognición. Pearson Educación S.A. Madrid, 2000
- Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino, Instructional Media and Technologies for learning, Columbus, 1999.
- Jonnassen, D. Computadores como herramientas de la mente. En EDUTEKA. http://www.eduteka.org/ediciones/tema_mayo02.htm
- Technology as Cognitive Tools. Learners as Designers. IT Forum paper #1. Language Learning and Technology. Vol 6, No 3, Sept.2002, pp 58-86. <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html>
- Little, D.; Dam, L- Learner autonomy: What and Why? The Language Teacher. 1998. <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/nov/littledam.html>
- Lucero, M.M. Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación.
- Luedtke, Luther S. Making America, The society and culture of the United States. United States Information Agency. Washington D.C. 1988.

Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge Language Teaching Library. Melbourne, 1989,

O'Malley, M. & Chamot, A. learning strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. New York, 1990.

Oxford, R. Language Learning Strategies. What every teacher should know. Newbury House, 1991.

REVUELTA, F. & SANCHEZ, M.C. Proveedores de contenidos del proyecto ODISEAME. *Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*. Ediciones Universidad de Salamanca. webmrte@usal.es

Rizo, M. El Camino Hacia la "Nueva Comunicación". Breve Apunte Sobre las Aportaciones de la Escuela de Palo Alto Razón y Palabra. Número 40. 2004 <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n40/mrizo.html>

Silva, O. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y Palabra. Número 26. 2002. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/index.html>

Stern, H.H. Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1993

Wells, G. Language and the Inquiry Oriented Curriculum. The Ontario Institute for Studies in Education. Ontario, 1995.

Williams, M. Y Burden, R. Psychology for Language Teachers. Cambridge University Press, 1997.

Warschauer, M. & Healey, D. Computers and Language Learning: An Overview. Language Teaching, 31. 57-71.

ANEXO 1

PRIMERA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Juegos de estrategias: REASONING DEDUCTIVELY, GETTING THE IDEA QUICKLY

Profesor entrevistador, favor sentarse al lado del estudiante para romper un poco la formalidad.

INTRODUCCIÓN

Buenas tardes, mi nombre es _____, soy profesor del Dpto, y miembro del equipo que diseñó el software que ustedes usaron hoy. Me gustaría hacerle algunas preguntas acerca de cómo le pareció "A journey to Britannia" y cómo le fue con él. ¿De acuerdo? Bueno comencemos.

CUERPO DE LA ENTREVISTA

1. Cuénteme: ¿cómo le ha parecido el juego hasta el momento?
2. ¿Qué secciones estuvo trabajando hoy?
3. ¿Qué le llamó la atención? (Si se centran en lo técnico, dejarlo terminar pero hacerlo enfocar en los contenidos)
4. ¿Qué le resultó útil?
5. ¿Cómo aplicó ese conocimiento en el juego? *Parafrasear lo que dice el estudiante para permitir que elabore un poco más sus respuestas*
6. En cada estrategia se le presentaban 3 o 4 opciones y usted debía escoger la más adecuada. ¿A qué cosas prestaba atención en el momento de elegir la respuesta más adecuada? ¿Me podría dar un ejemplo?

SI CUALQUIERA DE LAS SGTES PREGUNTAS YA HA SIDO RESPONDIDA, NO REPETIRLA

7. ¿Cómo le parecieron las explicaciones de cada estrategia?
8. ¿Cómo le pareció la práctica que se daba para cada estrategia?
9. ¿Qué papel tuvieron las instrucciones dadas en cada juego?
10. ¿Cómo le pareció el nivel de lengua utilizado por los hablantes en cada juego? ¿Por qué?
11. ¿Cómo le fue en la sesión de hoy? ¿Por qué? ¿Tuvo alguna dificultad? ¿Cuál pudo haber sido el problema? *Parafrasear lo que dice el estudiante para permitir que elabore un poco más sus respuestas*
12. ¿Qué le causó esa dificultad? ¿Porque?
13. ¿Cómo resolvió esas dificultades?

CIERRE

14. ¿Qué expectativas tiene para la próxima sesión?

15 ¿Le gustaría añadir alguna otra cosa acerca de su experiencia con “Britannia” el día de hoy? ¿Qué?

Muchas gracias por su colaboración, le aseguramos estricta confidencialidad de sus respuestas.

ANEXO
STUDENT LOG N° ____ **Fecha** :

NOMBRE _____

1. *Lo que me llamó la atención en las secciones que
visite el día de hoy
fue* _____

2. *En el día de hoy
aprendí* _____

3. *De lo que aprendí hoy, pude
utilizar:* _____

4. *Lo apliqué
así:* _____

5. *En el momento de elegir la respuesta más adecuada durante la práctica de cada estrategia o en el juego, las cosas a las que presté atención fueron*_____

6. *Pienso que las explicaciones dadas para cada estrategia son*_____

*Porque*_____

7. *La práctica incluida en cada estrategia me pareció*

*Porque:*_____

8. *Las instrucciones dadas en cada juego fueron:*_____

9. *El nivel de lengua utilizado por los hablantes en cada juego me pareció:*_____

10. *Cómo me fue en la sesión de hoy?*

¿ Por qué? _____

11. *Mis _____ dificultades
fueron: _____*

12. *Qué me causó esa dificultad?*

Por _____ qué

13. *Cómo _____ resolví _____ esas
dificultades? _____*

14. *Otra cosa que me gustaría añadir acerca de
mi experiencia con "Britannia" el día de hoy es
que _____*

15. *Teniendo en cuenta las dificultades que tuve
hoy, durante la próxima semana pienso*

*y en la próxima sesión
pienso _____*

Respetados estudiantes,

Algunos profesores del Departamento de Lenguas, de la Universidad Pedagógica Nacional estamos llevando a cabo un proceso investigativo, como parte del equipo de trabajo del proyecto "Exploración de dos propuestas hipermediales para el desarrollo de la comprensión auditiva en Inglés", inscrito en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP).

El propósito central del proyecto es la comprensión de cómo un estudiante del idioma inglés como lengua extranjera desarrolla y mejora su habilidad auditiva, en el aprendizaje individual y colectivo, dentro de ambientes hipermediales. El proyecto investigativo busca explorar dos propuestas hipermediales específicas, dedicadas al desarrollo de la capacidad auditiva del estudiante, determinando la efectividad y pertinencia, y señalando ventajas y desventajas de las mismas; al mismo tiempo que proporcionar al usuario, la oportunidad de explorar aspectos culturales de dos extensas comunidades angloparlantes, la inglesa y la norteamericana.

Para el desarrollo del proyecto en su etapa actual se hace necesaria la exploración de las ya mencionadas propuestas hipermediales, para lo cual se planea realizar durante el semestre en curso, una serie de sesiones donde estudiantes del Departamento de Lenguas de la universidad, hagan uso del software desarrollado, y nos ayuden con sus observaciones y comentarios a enriquecer y validar los resultados de la investigación. La recolección de dichas observaciones y comentarios se realizará a través de la aplicación de encuestas y entrevistas con los usuarios del software que voluntariamente acepten participar en el proceso, a quienes se les garantizará los siguientes aspectos:

1. No se hará uso de su nombre propio en los reportes de la investigación, si usted así lo desea.
2. La información que usted suministre durante su participación será tratada con total confidencialidad.
3. Dicha información no será modificada o adulterada, por lo cual estará usted en el derecho de verificar que ella sea consignada verazmente en los instrumentos gráficos de recolección de datos.
4. Ninguna participación que usted haga dentro del proceso investigativo afectará sus calificaciones finales y/o parciales en ninguna materia.

Agradecemos su autorización para contar con usted como participante de nuestro proyecto.

Cordialmente,

ESPERANZA VERA RODRÍGUEZ

Nombre

Coordinadora de la Investigación

Firma

Fecha _____

Anexo

Estrategias de Aprendizaje

La primera pantalla presenta la metodología que se utiliza en el módulo para realizar el entrenamiento, contiene lo que el usuario deberá hacer: leer las explicaciones, leer y analizar cada uno de los ejemplos y desarrollar el juego que habrá para practicar cada estrategia.

La siguiente pantalla de este módulo contiene el menú de estrategias para mejorar la habilidad de escucha que el usuario puede visitar en el orden que desee. Sin embargo, debe explorarlas todas y ganar todos y cada uno los juegos, para poder acceder al juego principal en el cual aplicará todas las estrategias vistas.

- Razonamiento deductivo
- Comprensión de la idea general de manera rápida
- Uso de claves lingüísticas
- Grupos de Pensamiento
- Uso de palabras clave
- Grupos semánticos

Luego de escoger la estrategia en la que va a trabajar, el usuario se encuentra con la siguiente información. Presentamos esta información de manera general.

Estrategia 1: Razonamiento Deductivo

Presentación: Esta estrategia implica una serie de procesos analíticos que se pueden ejecutar para sacar conclusiones o deducir a partir de las partes de un todo. También le permite al estudiante de la lengua aplicar reglas.

Práctica: Se le dan al usuario tres temas, cada uno con sus respectivas reglas para que las analice:

- ❖ Consonantes que no se pronuncian
- ❖ Acento de oración

❖ Tono

El usuario puede entrar a las pantallas donde se explican y se ejemplifican estas reglas, en el orden en que él quiera, pero debe explorarlas todas para poder salir, desarrollar el juego y explorar otra estrategia.

❖ Consonantes que no se pronuncian: Aquí se presenta una lista de casos en los que algunos sonidos consonánticos no se pronuncian, a nivel de palabra y a nivel de oración. Presentamos algunos ejemplos: En las palabras *knight* y *tomb*, las consonantes *k* y *b* no se pronuncian, respectivamente. A nivel de oración, en la oración *I'm most honored*, se pronuncia solo una vez la consonante *m*.

Después de explicar cada una de las reglas, se le dan ejemplos al usuario en los cuales él puede aplicar la regla mentalmente y confrontar con la respuesta dada.

❖ Acento de oración: Se presenta al usuario la explicación detallada sobre en donde se marcan los acentos de oración, haciendo especial énfasis en las palabras contenido y las palabras función dentro de una oración. Cada explicación presenta uno o varios ejemplos para que el usuario los analice detenidamente.

❖ Tono: Se explican los tres tonos, ascendente, descendente y nivelado y se ejemplifica cada uno para que el estudiante analice las reglas dadas en la explicación.

Aplicación: Después de que el estudiante ha explorado las reglas, va al icono que lo emite al juego para aplicar las reglas estudiadas. En este juego, llamado GET THE APPLE, el usuario toma el lugar de un hombre que ha estado perdido en un bosque durante varios meses y se encuentra hambriento y sediento. El hombre ve al otro lado del río un árbol con manzanas. Para lograr llegar a las manzanas, el usuario, en el lugar del hombre extraviado, debe cruzar un puente. Para cruzar este puente, debe contestar 8 preguntas correctamente, de las 10 que aparecerán pantalla por

pantalla. Si logra este objetivo, llegará a las manzanas y satisfará su hambre. Si contesta menos de 8 preguntas correctamente, el usuario deberá comenzar el juego otra vez.

Las preguntas aparecen escritas en la pantalla y también son escuchadas por el usuario cuando él hace clic en el botón de audio. El debe escoger la respuesta de las cuatro posibles opciones de respuesta. Cuando la respuesta es acertada, inmediatamente el usuario escucha la palabra o la oración correcta y el hombre avanza unos pasos en el puente para llegar al árbol.

Cada una de las preguntas tiene como objetivo pedir al usuario que aplique las estrategias vistas en esta sección.

Estrategia 2 : Comprensión de la Idea General de Manera Rápida

Presentación: Primero se presenta el entrenamiento en esta estrategia, la cual ayuda al usuario a hacerse consciente de los procesos que debe llevar a cabo para entender la idea general cuando se comunica en la lengua extranjera. Se le presenta una lista de todos estos procesos:

- Se entiende el contexto situacional mediante la asociación de palabras que pertenecen a un mismo campo semántico.
- Se fija la atención en la repetición de palabras clave.
- Se identifica el tipo de discurso (persuasivo, argumentativo, narrativo, descriptivo, etc.)
- Se identifica el tono de voz del hablante (triste, feliz, furioso, etc.)
- Se comprende la idea rápidamente, sin necesidad de entender el texto en su totalidad.
- Se identifica la intención del hablante (juzgar, enseñar, convencer, etc.)
- Se relaciona con la información escuchada con información previa (background knowledge).

- Se identifica el tiempo verbal que el hablante usa y el tiempo espacial al cual se refiere.
- Se fija la atención en palabras importantes.

Práctica: Después de la explicación y de la lista de procesos, se presenta una serie de ejercicios que el usuario desarrolla mentalmente y se le guía en esta tarea paso por paso. Él escucha los audios de los ejercicios cuantas veces quiere, haciendo clic en el botón de audio. Luego él confronta sus respuestas con las respuestas dadas por el software.

Se ayuda al usuario a analizar cuáles de los procesos mencionados utilizó para desarrollar los ejercicios presentados, cuáles son nuevos para él y cuáles ha usado anteriormente.

Aplicación: A continuación viene el juego para practicar lo visto en el entrenamiento de esta estrategia, titulado THE DROWNING MAGICIAN. En ese juego el usuario toma el papel de un mago que habla una lengua desconocida y tiene dificultad para entender hablantes nativos del inglés. El mago llega a una ciudad inglesa llamada Denchester, donde es capturado por un rey autoritario quien sabe que él es famoso por interpretar sueños y le exige que interprete cinco sueños recurrentes que ha tenido durante largo tiempo o sino dispondrá de su vida. El objetivo del juego es que el usuario escuche cada uno de los sueños que el rey le cuenta y lo interprete, escogiendo la oración que resume el sueño, de un grupo de posibles respuestas. Esta tarea debe cumplirse siguiendo las estrategias presentadas al principio de esta parte. Si el usuario no escoge la respuesta correcta, el mago, que aparece en un tanque de agua se ahogará, pues el agua subirá hasta cubrirlo por completo. El usuario tiene dos opciones de equivocación. Si se equivoca en más oportunidades, debe comenzar el juego nuevamente. El usuario sale de este juego una vez haya cumplido el objetivo y puede pasar a explorar otra estrategia.

Estrategia 3: Transferencia Lingüística

Presentación: Esta estrategia consiste en descubrir el significado de las palabras valiéndose del conocimiento de la lengua nativa para comprender el discurso en la lengua extranjera. Se da, como en todas las demás estrategias, la explicación de en qué consiste y cómo opera la estrategia.

Práctica: Luego se dan algunos ejemplos para que el estudiante se familiarice con la manera como funciona la estrategia, de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Cognados Verdaderos: Se presenta una lista de las terminaciones de palabras que pueden ser transferibles de inglés a español y viceversa y que permiten crear palabras que son comprensibles en la lengua extranjera. Se explica al usuario que el análisis de los cognados verdaderos ayudan a ampliar el vocabulario. Algunas de esas terminaciones son *ic / ics, ism, al*, etc.

A medida que se va dando la explicación se dan ejercicios guiados para que el usuario vaya aplicando la teoría, con base en ejemplos que él puede escuchar.

- Cognados falsos: Se explica al usuario que hay palabras que son similares en la lengua nativa y en la lengua extranjera en cuanto a la escritura y a la pronunciación, pero que tienen un significado diferente como la palabra *brave*, que en inglés significa 'valiente' y en español se parece a la palabra 'bravo'.

Al mismo tiempo que se da la explicación, se presentan ejemplos guiados que el usuario infiera el significado de algunas palabras a partir del contexto.

Aplicación: Después del entrenamiento viene el juego correspondiente, titulado **THE ROUND TABLE**, cuyo objetivo principal es ganar liderazgo.

En este juego el usuario debe convertirse en un caballero del Rey Arturo. El usuario se imagina, por la escena que se presenta en la pantalla, que está en un bosque

hablando con diez caballeros que le dan algunas claves de cómo convertirse en caballero. El usuario debe escuchar lo que cada caballero le dice después de hacer clic en cada uno de los dibujos de los caballeros que aparecen en la pantalla e interpretar las claves. La misión que el usuario debe cumplir es inferir el significado de algunas palabras tomadas de lo que le dice cada uno de los caballeros.

El usuario hace clic en un caballero cada vez y escucha la clave que éste le da. Luego se le pregunta por el significado de alguna palabra tomada de allí y el usuario escoge la respuesta de un grupo de opciones.

El usuario debe contestar un ochenta por ciento de las preguntas correctamente, de lo contrario debe volver a iniciar el juego, o si él quiere, ir nuevamente al entrenamiento.

Estrategia 4: Uso de Claves Lingüísticas

Presentación: La primera parte, como en las otras estrategias, presenta la teoría correspondiente: las claves lingüísticas se basan en el conocimiento de la lengua que el estudiante ha adquirido o en el conocimiento de su propia lengua. Esas claves le ayudan a inferir o a entender el significado (prefijos, sinónimos, sufijos, orden de palabras, antónimos, contexto, etc.)

Práctica: Enseguida se muestra un ejemplo, en el cual el usuario escucha dos personas hablando sobre la personalidad de una chica para concentrarse en la expresión que define su personalidad. Él debe usar la clave semántica que se da para lograr hacer el ejercicio correctamente. El usuario es guiado para que deduzca el significado de la palabra *self-centered*, mediante el análisis del prefijo, la raíz y el sufijo. Después deduce el significado de una lista de palabras.

En la siguiente pantalla se le presenta un menú de los cuatro aspectos, *prefijos, sufijos, orden de las palabras y contexto*, para que el usuario explore en el orden que

él quiera. Sin embargo, debe explorar todas las páginas o pantallas, para poder acceder al juego que le ayudará a poner en práctica toda la estrategia.

Cuando el usuario entra a la parte de *prefijos*, se encuentra con una lista amplia de sufijos con sus respectivos significados y ejemplos de palabras que los contienen, las cuales pueden ser escuchadas al hacer clic en la palabra. En la parte de *sufijos* también se le presentan los ejemplos, los significados y algunos ejemplos. Después se hace una práctica guiada, en la que se le dan varios sufijos y posibles significados para que él escoja mentalmente el significado correcto. Cuando él oprime el icono **respuesta**, escucha la respuesta correcta y puede compararla con la respuesta que él había escogido mentalmente.

Luego viene la parte de *orden de las palabras*. Se presenta la explicación sobre categorías gramaticales, las cuales tienen un lugar específico en la oración. Inmediatamente se le explica al usuario lo que tiene que ver con la *función gramatical* y se le da el ejemplo de una oración la cual puede ser escuchada. Al escuchar la oración, él escoge la palabra que cumple una determinada función y se le da la respuesta para que él compare con lo que ha pensado.

Luego viene un ejercicio de categorías gramaticales en el que el estudiante escoge la categoría gramatical de algunas palabras tomadas de la oración anterior. Luego se le guía hacia la respuesta correcta. Aquí se pone especial atención a los adjetivos: se explica su función, se da a oír y a leer una oración para que el usuario escoja la categoría gramatical que corresponde a una palabra tomada de dicha oración, para que identifique cuáles palabras modifican los nombres, por qué una palabra dada va antes de un nombre; también se le guía para que analice si algunos adjetivos expresan cosas negativas o positivas. Todo este análisis se hace de manera guiada, con preguntas que el usuario debe responder mentalmente para comparar las respuestas que se dan en el ejercicio.

Por último, en el menú, aparece lo concerniente a *contexto*. Aquí el usuario escucha una breve grabación y responde qué tipo de historia es, romántica, infantil, de terror, etc. Se le ayuda a ser consciente de cómo llegó a inferir el tipo de historia. Después se le dan unos grupos de palabras como *night / obscure corner / dark house / black birds; isolated place / poor light / ugly trees*, para que responda algunas preguntas sobre la idea que dichas palabras expresan, sobre el énfasis que hacen en cosas negativas, y sobre el tipo de historia que ha escuchado. En todas estas preguntas el usuario es guiado para llegar a la respuesta que se le da, con la cual confronta la respuesta que él ha pensado.

Aplicación: Después de este entrenamiento en la estrategia, el estudiante ingresa al juego correspondiente para poner en práctica todo lo aprendido, llamado KING ARTHUR'S KNIGHTS AND THE DRAWBRIDGE. La descripción del juego es la siguiente:

Los Caballeros de la Mesa Redonda han sido llamados al castillo para una reunión en la que se pretende discutir una estrategia para proteger el castillo y el Reino. El usuario debe tomar el papel de cada uno de los caballeros que llegarán al castillo atravesando un puente. Al llegar a la mitad del puente, cada caballero debe contestar una pregunta correctamente para probar que es en realidad uno de los caballeros de la Mesa Redonda y así puede entrar al castillo. De lo contrario, de lo contrario el puente colgante se moverá y el caballero caerá al río infestado de cocodrilos. Las preguntas que el usuario debe responder tienen que ver con orden de palabras, categorías gramaticales, inferencia a partir del contexto y sufijos.

Estrategia 5: Grupos de Pensamiento

Presentación: El usuario entra a la primera parte que consiste en el entrenamiento que se le da, primero explicándole toda la teoría sobre lo que son grupos de pensamiento, sobre su utilidad para comprender cadenas de discurso, cómo se utilizan los signos de puntuación en relación con los grupos de pensamiento para

representar pausas. Luego se le presenta un menú para que él lo explore en el orden que quiera. Al entrar a cada uno de los elementos del menú, encuentra explicaciones al respecto, un análisis y unos ejercicios guiados. Estos temas del menú son:

- a. Pausas en frases
- b. Pausas en cláusulas
- c. Acento de oración

Práctica: En el tema *a* después de la explicación del tema aparece una práctica en la cual el usuario escucha una oración y luego analiza cuántas frases hay y qué palabras van acentuadas. Después de hacer el ejercicio mentalmente, puede comparar con las respuestas que se le dan.

Al entrar al tema *b*, el usuario se encuentra con un menú que le da la opción de explorar las tres clases de cláusulas: Sustantivas, adjetivas y adverbiales. Al entrar a cada una de estas pantallas, se encuentra una explicación, unos ejemplos y un ejercicio práctico basado en oraciones que aparecen escritas en la pantalla y que también se escuchan después de hacer clic en el icono correspondiente. Los ejercicios consisten en identificar las cláusulas según la clase a la que pertenecen, subrayar palabras que deben ir acentuadas e identificar el lugar donde se deben marcar pausas para separar los grupos de pensamiento.

Finalmente, el usuario ingresa al tema *c*, en donde también encuentra una explicación clara e ilustrada con ejemplo. Es importante anotar que todos los ejemplos de oraciones, frases o palabras que se presentan en el entrenamiento con estrategias, son tomados del juego principal que forma el software. El elemento final del tema *c* consiste en dos ejercicios en los cuales el usuario escucha y lee una oración en la cual debe marcar los lugares donde se deben hacer pausas largas.

Aplicación: El juego que corresponde a esta estrategia se llama THE MEDIEVAL WOODCUTTER. En este juego el usuario toma el rol de un leñador que vende madera a los mercaderes que llegan al puerto. El usuario, en su rol, debe hacer una

entrega de madera a un barco que está por llegar al puerto. El leñador, o el usuario, debe cortar 10 árboles altos en trozos, pero deberá hacer cortes precisos para no dañar la madera. El mago Merlín le da algunas pistas de dónde hacer los cortes escribiendo algunas oraciones en los troncos de los árboles. Cada oración debe ser dividida en dos o tres lugares que representan las divisiones de los grupos de pensamiento, lo que corresponde a los cortes de los troncos. Si los cortes no son precisos, la madera se dañará.

En la pantalla del juego se presenta al leñador cortando el árbol en el cual está escrita la oración. El usuario tiene cuatro opciones que se le dan para que escoja la correcta. Además tiene 40 segundos para responder correctamente cada ejercicio; es decir, 4 minutos para cortar los árboles y llevarlos al puerto. Durante ese tiempo, se ve el barco que se aproxima al puerto. Si el usuario corta por lo menos siete árboles correctamente, logrará el objetivo.

Estrategia 6: Uso de Palabras Clave

Presentación: Al entrar a esta estrategia el usuario se encuentra con una explicación sobre la misma, en la cual se le dan los pasos que se pueden llevar a cabo para poner en práctica la estrategia:

8. Para recordar una palabra nueva en inglés se debe pensar en una palabra conocida que tenga sonido similar a la de inglés en español o en otra lengua conocida.
9. Cuando se conoce el significado de la palabra, se crea una imagen visual en la cual la nueva palabra del inglés y la palabra conocida del español interactúen o se relacionen de alguna manera.

Después de la explicación, en otra pantalla, se da a escuchar una palabra en inglés para que el usuario la aprenda y se le dan a escuchar cuatro palabras que tienen un sonido similar a ella con el fin de que se haga una imagen del significado de la

palabra. Ejemplo: El usuario escucha la palabra inglesa *ruin* (arruinar); luego escucha las palabras del español *ruido, ruin, ruina, rin*. Puesto que la palabra más parecida es *ruin* (mezquino), se le sugiere hacerse la imagen de una persona ruin destruyendo o arruinando un libro.

Luego se le describen los procesos que facilitan la asociación de sonidos de español con sonidos del inglés:

- Se puede buscar en el diccionario de español una palabra que tenga la iniciación similar a la de la palabra en inglés. Ejemplo: *trunk* (*baúl*) se podría asociar con la palabra *tranca* del español, y se podría ilustrar con un ‘palo trancando un baúl’.
- Se puede pensar en dos palabras del español que formen una palabra en inglés, como por ejemplo *sourcerer* (persona que se vale de espíritus malignos para hacer magia) podría ser similar a las palabras *sor seré* del español. Se podría asociar con la imagen de una ‘bruja que quiere convertirse en monja.
- Se puede pensar en palabras de la lengua nativa o en otras lenguas que se conocen para aproximar el sonido de la palabra que se va a aprender: Ejemplo: *Wizard* podría asociarse con las palabras *oui* del francés y *zar* del alemán.

Práctica: Después de las explicaciones y de los ejemplos, se presentan cinco ejemplos de lo que algunos hablantes nativos hicieron para aprender algunas palabras en diferentes idiomas. El usuario escucha las palabras que ellos se debían aprender, luego escucha las palabras de otros idiomas que serían similares. Para ello debe oprimir el botón de sonido que aparece en cada ejercicio. Al hacer clic en la palabra correcta, se le da la retroalimentación explicándole cuál fue el proceso utilizado y se le ilustra con algunos dibujos que obedecen a las imágenes mentales que los hablantes se hicieron para poder aprender las palabras.

Aplicación: Después de ese entrenamiento guiado, se presenta el juego llamado SHOOT THE RIGHT WORD, cuyo objetivo consiste en que un arquero al ver pasar una lista de palabras, lanza una flecha a la palabra que tiene sonido más parecido a

una palabra inglesa que escucha. En la pantalla aparece el arquero y las palabras de las cuales se debe escoger la apropiada. Si el usuario escoge la correcta, en la retroalimentación se le explica la razón por la cual es la más apropiada. El usuario debe responder 8 de los 10 ejercicios para poder ganar.

Estrategia 7: Grupos Semánticos

Presentación: A excepción de las otras estrategias, en esta se presentan primero los ejemplos y luego unas explicaciones de los procesos que se requieren para aplicar la estrategia. El usuario se encuentra con un grupo de palabras que pueden ser oídas y leídas para que piense cuál debe ser la palabra que no corresponde al grupo semántico. Puede hacer girar el ratón para ver el dibujo que corresponde a cada palabra y así saber el significado de la misma y saber si corresponde o no al grupo. Con el botón ANSWER puede confrontar si su respuesta es correcta o no y por qué.

Luego se da la explicación que tiene que ver con *Familia lexical* la cual se refiere a la morfología de las palabras y con *asociación semántica*, que se refiere a la manera como un término se relaciona con otro. Ejemplo: dog:bark (perro:ladrar), fish:swim (pez:nadar), etc.

Práctica: Después de las explicaciones y ejemplificaciones, se presenta una práctica en la cual se da una lista de palabras que también pueden ser escuchadas, para que el usuario descarte la palabra que no corresponde al grupo semántico.

Aplicación: Finalmente, viene el juego llamado FEEDING THE KIDS. Al estudiante se le dan grupos de palabras en una olla, las palabras hacen las veces de ingredientes, el estudiante debe retirar de la olla aquellas palabras que de alguna u otra manera no formen parte de un grupo semántico (conformado por los que quedan en la olla), cada vez que el estudiante complete satisfactoriamente un grupo semántico uno de los niños (hijos del usuario) recibe un plato de comida; esto quiere decir que el

usuario deberá completar un grupo semántico por cada niño que aparece en pantalla

.

Después de que el usuario ha explorado y hecho los ejercicios de cada estrategia, en la pantalla donde aparece el menú de estrategias, aparece una mano con el dedo pulgar hacia arriba, indicando que ya se ha pasado por esa etapa. Cuando la mano aparece al frente de todos los nombres de las estrategias, también aparece un botón que dice START, lo cual indica que el usuario puede entrar al gran juego llamado BRITANNIA.

