

TESIS DOCTORAL



2017

*APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE MÓVIL PARA
MEJORAR LA INTERACCIÓN ORAL DE
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA*

MERCEDES IDALITH LEÓN AXELSSON

Licenciada en Lingüística Hispánica

Licenciada en TIC Aplicadas a la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

DEPTO. FILOLOGÍAS EXTRANJERAS
Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Dr. NOA TALAVÁN ZANÓN

Directora de la tesis

DEPTO. FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

*APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE MÓVIL PARA
MEJORAR LA INTERACCIÓN ORAL DE
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA*

Autora

MERCEDES IDALITH LEÓN AXELSSON

Licenciada en Lingüística Hispánica

Licenciada en TIC Aplicadas a la Educación

Directora de la tesis

Dr. NOA TALAVÁN ZANÓN

A todos quienes contribuyeron de una u otra manera a dar vida a esta idea.

Agradecimientos

Al hacer un recorrido por este proceso, desde el momento en que nació la idea primaria de investigación hasta el momento de escribir estas líneas, no puedo más que sentirme agradecida con la vida por haberme permitido llevarlo a feliz término. Ha sido un camino de cinco años que, parafraseando al poeta, se fue haciendo al andar, algunas veces en solitario pero las más de las veces, con el invaluable acompañamiento de profesores, colegas, familiares y amigos que, de una u otra forma e incondicionalmente, me han brindado su apoyo y, en muchos casos, su ayuda. Sin ellos cada paso hubiera sido más pesado y la huella menos nítida.

En primer lugar dirijo mis agradecimientos a la UNED por haberme brindado la oportunidad de realizar este doctorado a distancia, en mi caso, única forma posible de alcanzar esta meta profesional que me había acompañado durante varios años.

Quiero agradecer, en segunda instancia, a mi directora de tesis, la Dra. Noa Talaván Zanón, porque con paciencia, rigurosidad y profesionalismo me orientó en las diferentes fases del proceso. Este trabajo se ha nutrido de su experiencia y conocimiento.

También agradezco de manera especial a mi profesora, colega y amiga, la Dra. Ángela Camargo Uribe, docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, porque con el cariño, desinterés y sabiduría que la caracterizan, estuvo siempre dispuesta al intercambio de ideas, lo cual siempre redundó en pasos decisivos hacia el alcance de la meta.

No menos agradecida estoy con el ingeniero Javier Olmedo Millán por haberme guiado en el intrincado camino de la estadística y compartir sus conocimientos con claridad y generosidad.

En este mismo sentido estoy profundamente agradecida con mi amigo Jeff McNeill, quien pacientemente soportó mis disquisiciones en torno a temas estadísticos y los hizo suyos, contribuyendo de esa forma a discusiones fructíferas que me ayudaron a aclarar dudas y a avanzar en el camino. También le estoy agradecida por su habilidad para infundirme ánimo y tranquilidad en momentos de tensión, con su buen humor y positivismo.

Dirijo también mis agradecimientos al colegio Hammarlunden, de Hammarö, Suecia, institución en la que he sido docente de ELE durante 15 años. De manera especial agradezco a Stina Gullberg (exrectora), quien siempre me brindó su apoyo en el desarrollo de mis ideas. Igualmente, a mi colega Linda Wall, persona clave para el desarrollo de esta tesis al aceptar trabajar con sus alumnos como grupo de control en el desarrollo de la intervención didáctica requerida para el experimento. A ella y a ellos, mi gratitud incondicional. Además, quiero agradecer a todos mis alumnos, fuente permanente de inspiración; de manera muy especial al

grupo de estudiantes de los cursos 9A, 9B y 9D, promoción de 2015. Sin su buena disposición y voluntad para desarrollar la intervención didáctica móvil, esta investigación no hubiera sido posible.

Por otra parte, deseo expresar mi reconocimiento y gratitud al grupo de hablantes nativos del español que hicieron posible la generación de material auténtico. Gracias Melissa Malagón, Tatiana Malagón, Gustavo Malagón, Valeria Duarte, Erika Hernández y Patricia Andersson, por el tiempo y dedicación en la realización de los audios y videos. No pude evitar una sonrisa cada vez que fueron utilizados. También agradezco la valiosa participación de varios estudiantes del colegio Rincón Santo de Cajicá, quienes hicieron posible que mis estudiantes suecos pudieran usar el español en una situación real de comunicación.

Gracias también a mi querido exalumno y amigo Daniel Nordqvist por su tiempo y rigurosidad en la transcripción de las entrevistas en sueco. Lengua materna es lengua materna.

He sido en verdad muy afortunada al poder contar con todas estas competencias y saberes tan generosa y desinteresadamente brindados. Pero, además, debo decir que he tenido la fortuna de contar con otro tipo de apoyo igualmente importante y definitivo: el de mi familia.

Los veranos pasados en Cajicá, Colombia, con el privilegio que implica volver a casa, fueron decisivos para la culminación de este proyecto. Gracias mami querida, las palabras no alcanzan para describir el significado que tus cuidados, apoyo y amor han tenido en la realización de esta tesis. De igual forma, agradezco los momentos de esparcimiento pasados con el resto de mi familia, que me permitieron despejar la mente he hicieron que la escritura de este documento fuera más fluida.

He dejado mis últimos agradecimientos para las dos personas que vivieron y sufrieron más de cerca estos años de dedicación continua a la elaboración de esta tesis: mi hija y mi esposo.

Daniela, tus palabras de aliento y tu confianza siempre fueron muy importantes y me animaron a continuar. Gracias por estar siempre ahí.

Y tú, Per (Persito), la lista sería muy larga. Pero por nombrar algunas cosas, gracias por la comprensión, la total ausencia de egoísmo, la entrega casi total del tiempo compartido, la paciencia en los malos ratos, la alegría en los pequeños logros; en fin, por tu apoyo incondicional. Espero poder recompensar todo ese mar de generosidad.

ÍNDICE

Agradecimientos	ii
ÍNDICE	v
LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	xi
LISTADO DE TABLAS.....	xiii
LISTADO DE FIGURAS	xvi
LISTADO DE ANEXOS DOCUMENTALES	xviii
LISTADO DE ANEXOS DIGITALES (DVD).....	xx

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	3
Significado y relevancia del tema	3
Estructura de la tesis.....	11
CAPÍTULO I. OBJETO, MÉTODO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO.....	14
Introducción	14
1.1. Justificación de la investigación.....	14
1.2. Objeto de la investigación	19
1.2.1 Hipótesis de trabajo.....	20
1.3. Método de investigación	23
1.3.1. Población y temporización.....	26
1.3.2. Instrumentos para la recogida de información y análisis de datos.....	27
1.4. Tratamiento didáctico.....	30

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO II. EL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	37
Introducción	37
2.1. La didáctica de lenguas extranjeras.....	39
2.2. Enfoques y métodos comunicativos en la enseñanza-aprendizaje de LE	44
2.2.1 El enfoque comunicativo.....	45

2.2.2. El aprendizaje basado en tareas.....	49
2.3. La interacción oral en la didáctica de lenguas.....	52
2.3.1. La interacción oral: componentes y estrategias	53
2.3.1.1. La conversación	54
2.3.1.2. La competencia estratégica y las estrategias de interacción oral.....	57
2.3.2. La enseñanza-aprendizaje de la interacción oral.....	64
2.3.2.1. La evaluación de la interacción oral	68
CAPÍTULO III. LA TECNOLOGÍA DIGITAL Y LA DLE.....	74
Introducción	74
3.1. Las tecnologías de la información y la comunicación y la didáctica de la expresión oral	74
3.2. El aprendizaje de lenguas asistido por tecnología móvil	81
3.2.1. Los dispositivos móviles: recorrido histórico	83
3.2.2. MALL: origen y análisis de investigaciones previas	87
3.2.3. Implicaciones didácticas	94
3.2.4. Marco pedagógico de referencia para MALL.....	97
CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL ESPECÍFICO.....	105
Introducción	105
4.1. Normatividad sobre la enseñanza de ELE y el uso de las TIC en Suecia.	105

TERCERA PARTE

ANÁLISIS EMPÍRICO

CAPÍTULO V. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	114
Introducción	114
5.1. Precisiones en torno al diseño y desarrollo de la investigación	115
5.2. El estudio piloto	117
5.2.1. Elementos constitutivos	118
5.2.2. Resultados	120
5.2.3. Conclusiones	125
5.3. La investigación central	127
5.3.1. Sujetos.....	128
5.3.2. Recursos materiales.....	130
5.3.2.1. Dispositivos digitales.....	130
5.3.2.2. Aplicaciones en línea.....	130

5.3.3. Los instrumentos de recolección de datos.....	138
5.3.3.1. El cuestionario	138
5.3.3.2. La prueba de IO	142
5.3.3.3. Los diarios digitales	147
5.3.3.4. La entrevista grupal	149
5.3.4. El constructo didáctico.....	152
5.3.4.1. Diseño y tratamiento didáctico	152
5.3.5. Procedimientos.....	163
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.....	173
Introducción	173
6.1. Estudio cuantitativo.....	173
6.1.1. Caracterización de la muestra	174
6.1.2. Resultados referidos a la mejora de la IO	181
6.1.2.1. Descripción estadística general.....	181
6.1.2.2. Análisis intragrupal de los resultados	188
6.1.2.3. Análisis intergrupala de los resultados	191
6.1.2.4. Hipótesis central	197
6.1.2.5. Hipótesis secundaria	205
6.1.2.6. Conclusiones referidas a la mejora de IO	208
6.1.3. Resultados referidos a las percepciones de los sujetos	209
6.1.3.1. Sobre su propio desempeño	209
6.1.3.2. Sobre la intervención didáctica.....	214
6.1.3.3. Sobre la movilidad del aprendizaje.....	222
6.1.3.4. Conclusiones sobre el análisis cuantitativo de las percepciones	225
6.2. Estudio cualitativo.....	225
6.2.1. Las percepciones de los estudiantes	226
6.2.1.1. Organizadas por instrumentos	227
6.2.1.2. Análisis temático.....	230
6.2.2. El cuestionario y la prueba de IO	244
6.2.3. Conclusiones sobre el análisis cualitativo.....	251
6.3. Discusión crítica.....	254
6.3.1. Respuesta a las preguntas de investigación.....	254
6.3.2. Relación con investigaciones anteriores	259

6.3.3. Implicaciones didácticas de la IDAM	262
6.3.3.1. En relación con el saber del profesor	262
6.3.3.2. En relación con las funciones de los dispositivos	265
6.3.3.3. En relación con la movilidad del aprendiz	266
6.3.3.4. En relación con la dinámica de la lengua	267
6.3.3.5. En relación con el ensayo	268
6.3.3.6. En relación con la reflexión	269
6.3.3.7. En relación con la indagación	269
6.3.3.8. En relación con el resultado	270
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	272
Introducción	272
7.1. Síntesis del proceso de investigación	273
7.2. Conclusiones finales	276
7.2.1. Las respuestas dadas a los presupuestos iniciales de investigación	277
7.2.2. Las implicaciones didácticas de la IDAM	278
7.2.2.1. Las percepciones de los estudiantes	278
7.2.2.2. Relación entre características de los sujetos y los resultados de IO	280
7.2.2.3. El potencial didáctico de la IDAM	281
7.3. Limitaciones del estudio y perspectiva de investigación	283
Bibliografía	288
APÉNDICE DOCUMENTAL	311
ANEXO I	312
ANEXO II	313
ANEXO III	314
ANEXO IV	316
ANEXO V	320
ANEXO VI	323
ANEXO VII	326
ANEXO VIII	327
ANEXO IX	330
ANEXO X	334
ANEXO XI	336
ANEXO XII	343
ANEXO XIII	353

ANEXO XIV 358
ANEXO XV 362
ANEXO XVI..... 366

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

C	Control
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
DEL	Didáctica de lenguas extranjeras
E	Experimental
EO	Expresión oral
IO	Interacción oral
LE	Lengua extranjera
MALL	<i>Mobile Assisted Language Learning</i>
MCER	Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas
MPR	Marco Pedagógico de Referencia
TBL	<i>Task-Based Learning</i>
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

LISTADO DE TABLAS

Tabla 3.1. MALL: funciones, usos pedagógicos y recursos.	103
Tabla 5.1. Estudio piloto: percepción de los alumnos sobre su aprendizaje.....	121
Tabla 5.2. Estudio piloto: trabajo en casa	122
Tabla 5.3. Estudio piloto: tiempo usado efectivamente durante las sesiones en la escuela ...	122
Tabla 5.4. Estudio piloto: nivel de satisfacción con el propio desempeño	122
Tabla 5.5. Estudio piloto: claridad en las instrucciones	123
Tabla 5.6. Estudio piloto: valoración del contenido.....	123
Tabla 5.7. Estudio piloto: actividades completadas, en orden descendente.....	123
Tabla 5.8. Valoración de la unidad móvil	125
Tabla 5.9. Escala de opiniones del cuestionario.....	141
Tabla 5.10. Escala de frecuencia del cuestionario	141
Tabla 5.11. Matriz de evaluación de IO: categorías, subcategorías y puntajes.....	145
Tabla 5.12. IDAM: tareas, propósito y recursos móviles.....	161
Tabla 5.13. Procedimientos generales seguidos en el desarrollo del experimento	164
Tabla 5.14. Tareas desarrolladas por los grupos E y C	165
Tabla 6.1. Actitud frente a actividades de EO en los grupos C y E.....	179
Tabla 6.2. Hábitos de uso de recursos móviles para aprender ELE.....	180
Tabla 6.3. Descriptivos estadísticos para el pre-test de los grupos C y E.....	183
Tabla 6.4. Descriptivos estadísticos para pos-test de los grupos C y E	184
Tabla 6.5. Media de resultados de logros en IO para grupos C y E.....	185
Tabla 6.6. Desviación estándar para los grupos C y E.....	185
Tabla 6.7. Prueba t de muestras relacionadas en el grupo C	190
Tabla 6.8. Prueba t de muestras relacionadas en el grupo E	191
Tabla 6.9. Prueba de normalidad de las muestras en el pre-test.....	192
Tabla 6.10. Resultados de la prueba Lavene y de la prueba t para pre-test intergrupala.....	193
Tabla 6.11. Normalidad de las muestras en el pos-test	198
Tabla 6.12. Resultados de la prueba Lavene y de la prueba t para pos-test intergrupala	199
Tabla 6.13. Análisis de varianza del porcentaje de mejora total en los grupos C y E	203
Tabla 6.14. Resultado ANOVA para la sub-categoría inicio de charla en los grupos C y E.	207
Tabla 6.15. Opiniones de los sujetos sobre su propio desempeño	211
Tabla 6.16. Grado en que cada una de las tareas contribuyó a la mejora de la IO.....	215
Tabla 6.17. Percepciones de los sujetos sobre el grado de mejora de EO	217

Tabla 6.18. Procesos de aprendizaje posibilitados por la intervención didáctica	218
Tabla 6.19. Procesos de aprendizaje posibilitados por la intervención didáctica	220
Tabla 6.20. Opiniones de los sujetos sobre la intervención didáctica.....	220
Tabla 6.21. Media de las opiniones de los sujetos sobre la intervención didáctica	221
Tabla 6.22. Cantidad de trabajo realizado fuera de la escuela	222
Tabla 6.23. Uso de dispositivos móviles en la escuela	224
Tabla 6.24. Uso de dispositivos móviles fuera de la escuela	224
Tabla 6.25. Sugerencias para mejorar la IDAM.....	244
Tabla 6.26. Hipótesis sobre los datos del cuestionario	245
Tabla 6.27. Ítems del cuestionario y resultado del pos-test	248

LISTADO DE FIGURAS

Figura 2.1. Tipos de estrategias de aprendizaje	60
Figura 3.1. Fotograma de la página de Rosetta Stone.....	79
Figura 3.2. Fotograma de la página de presentación de Babbel.....	80
Figura 3.3. Marco pedagógico de referencia para MALL.....	98
Figura 5.1. Resultado prueba EO del estudio piloto.....	121
Figura 5.2. Interfaz de VoiceThread	131
Figura 5.3. Interfaz de Fronter	133
Figura 5.4. Interfaz de Facebook.....	134
Figura 5.5. Pantalla de animación creada con GoAnimate	135
Figura 5.6. Interfaz de Glosboken.....	135
Figura 5.7. Interfaz de un juego creado con Quia	136
Figura 5.8. Pantalla de respuesta en Socrative	137
Figura 5.9. Interfaz de Skype	137
Figura 5.10. Diario digital en Facebook.....	148
Figura 5.11. Componentes básicos en el diseño de la IDAM	155
Figura 5.12. Nodos de IDAM.....	158
Figura 6.1. Distribución de sujetos respecto al nivel de motivación	175
Figura 6.2. Distribución de los sujetos respecto a autovaloración de desempeño en EO	175
Figura 6.3. Frecuencias del ítem “Me pongo nervioso(a) e inseguro(a)”	176
Figura 6.4. Frecuencias del ítem “tengo una actitud positiva”	177
Figura 6.5. Frecuencias del ítem “pienso que es divertido”	177
Figura 6.6. Frecuencias del ítem “prefiero hablar en parejas o en grupos pequeños”	178
Figura 6.7. Frecuencias del ítem “hablo gustosamente frente a la clase”	178
Figura 6.8. DS pre-test grupo C y DS pres-test grupo E.....	186

Figura 6.9. DS pos-test grupo C y DS pos-test grupo E.....	186
Figura 6.10. Análisis gráfico de la media de porcentaje de mejora en el pos-test	203
Figura 6.11. Análisis gráfico para sub-categoría Inicio de charla.....	207
Figura 6.12. Frecuencia con que los estudiantes experimentan nerviosismo e inseguridad ..	247

LISTADO DE ANEXOS DOCUMENTALES

- I. Descriptores de la agencia sueca de educación (Skolverket) para la evaluación de LE.
- II. Criterios de evaluación y resultados de la prueba de IO en el estudio piloto.
- III. Cuestionario de evaluación del estudio piloto.
- IV. Versión final del cuestionario de evaluación del experimento para el grupo E.
- V. Versión final del cuestionario de evaluación del experimento para el grupo C.
- VI. Descriptores del MCER para evaluar la destreza de IO.
- VII. Mapa conceptual para la prueba de IO.
- VIII. Matriz de evaluación de la prueba de IO.
- IX. Tabulación de datos del pres-test y del pos-test.
- X. Plan de la intervención didáctica seguida por el grupo C.
- XI. Guía de trabajo seguida por el grupo C.
- XII. Análisis de varianza ANOVA para cada una de las sub-variables dependientes.
- XIII. Resumen interpretativo y categorización de datos de las preguntas abiertas del cuestionario.
- XIV. Resumen interpretativo y categorización de datos de los diarios digitales.
- XV. Resumen interpretativo y categorización de datos de las entrevistas.
- XVI. Tabla comparativa entre los resultados de autoevaluación y los resultados de la prueba de IO.

LISTADO DE ANEXOS DIGITALES (DVD)

- I. Audio de la prueba de EO del estudio piloto.
- II. Transcripción de los diarios digitales (en sueco).
- III. Transcripción de las preguntas abiertas del cuestionario.
- IV. Transcripción de las entrevistas grupales (en sueco).
- V. Audio de las entrevistas grupales (en sueco).
- VI. Plan de trabajo de la IDAM.
- VII. Lista de tareas a desarrollar en la IDAM.
- VIII. Guía de trabajo para el grupo E.
- IX. Traducción de los marcadores léxicos de las estrategias de IO.
- X. Unidad móvil usada en el experimento.
- XI. Video 1.
- XII. Video 2.
- XIII. Charlas auténticas (videos 3, 4 y 5).
- XIV. Audios de la prueba IO del pre-test, grupo C.
- XV. Audios de la prueba IO del pre-test, grupo E.
- XVI. Audios de la prueba IO del pos-test, grupo C.
- XVII. Audios de la prueba IO del pos-test, grupo E.

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

Significado y relevancia del tema

Quienes nos desempeñamos como docentes en el presente momento histórico nos enfrentamos al reto de educar y formar nuevas generaciones, generaciones que han nacido y crecido en un mundo altamente tecnificado que posibilita un ecosistema de conectividad donde nuevas formas de ser, hacer e interrelacionarse surgen constantemente. (Van Dijck & Poell, 2013). Esta revolución digital también ha propiciado y reforzado la tendencia hacia la globalización. Es un nuevo orden mundial caracterizado por un incremento sustancial del comercio internacional, del intercambio cultural y de la interdependencia entre los diferentes países del mundo (Ferreiro, 2006).

Ante esta realidad, es inminente la necesidad de replantear el quehacer pedagógico de modo que responda a las expectativas y necesidades tanto de los educandos, como de la sociedad en la que están inmersos. El reto principal es proporcionarle al aprendiz una formación que lo prepare para responder a las exigencias de su entorno con una alta capacidad de adaptación y desempeño, pero también con una actitud crítica que le permita conservar su calidad de sujeto autónomo e independiente.

Para responder a las exigencias de esta nueva lógica social, en el ámbito particular de la enseñanza de lenguas, se asume el reto de explotar y aprovechar las relaciones cotidianas entre vida y aprendizaje que son posibles gracias a los dispositivos móviles, las interacciones que favorecen las redes sociales y el entrelazamiento que se propicia entre la realidad aumentada y la vida real (Kakulska- Hulmet, 2013). En este contexto surge el aprendizaje asistido por la tecnología móvil o *Mobile Assisted Language Learning* (en adelante, MALL), tema central de esta tesis. En este nuevo paradigma pedagógico convergen dos áreas bien delimitadas del

conocimiento: la Didáctica de la Lengua (en adelante, DL) y el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador o *Computer Assisted Language Learning* (en adelante, CALL). Es en este ámbito científico de la lingüística aplicada en el que se sitúa la investigación que aquí se presenta.

Junto con autores como Kukulska-Hulme (2015), Burston (2014), Sharples, Taylor, & Vavoula (2007) diremos que si bien MALL se caracteriza por incorporar el uso de los dispositivos y recursos propios de la tecnología móvil al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, es aún más importante el hecho de incorporar la movilidad del aprendizaje, de esta manera se hace un replanteamiento de los saberes y quehaceres tanto del profesor como de los aprendices y del aprendizaje mismo.

Otros rasgos que caracterizan a MALL, y lo diferencian del aprendizaje tradicional, es la posibilidad de ser utilizado en entornos formales y no formales de aprendizaje, su potencia de favorecer el aprendizaje tanto individualizado como colaborativo y su capacidad para transformar la enseñanza centrada en el profesor en aprendizaje centrado en el alumno (Kukulska-Humle, 2013).

Si bien MALL es un área del conocimiento bastante reciente, ha evolucionado de manera vertiginosa debido al desarrollo igualmente rápido de las herramientas que lo soportan. Las primeras experiencias rigurosas de MALL se desarrollan durante la segunda mitad de los años 90 y se centran en el uso de diccionarios electrónicos de bolsillo usados para el aprendizaje del inglés, en países como Japón, China y Taiwan (Sharpe, 1995; Yonally & Gilbert, 1995; Weschler & Pitts, 1999; Wang, 2003; Zhang, 2004; Liang *et al.*, 2005; Deng, 2006). El desarrollo exponencial de la tecnología y de los dispositivos móviles, a inicios del nuevo milenio, permite que las aplicaciones de MALL se amplíen significativamente, en lo referente a las destrezas a desarrollar y los recursos utilizados. Se llevan a cabo, entonces, experiencias que involucran grabación de voz, juegos de vocabulario y de gramática, prácticas de escucha y

de pronunciación y toma de notas en clase (Sung, Chang & Yang, 2015; Burstson, 2014; y Viberg & Grönlund, 2013). Estos mismos autores confirman que, de los componentes y destrezas de la lengua, los más investigados durante este período son el componente léxico y la destreza de comprensión oral. Resulta notoria, por lo tanto, la ausencia de experiencias o investigaciones acerca de la destreza de expresión oral (en adelante EO), uno de los ejes temáticos centrales de nuestra investigación (el otro es, como ya se ha dicho, el aprendizaje móvil).

Solamente hasta después de la primera década de este milenio se empiezan a llevar a cabo estudios centrados en los aspectos relacionados con la destreza de EO. Se destacan los que posibilitan a los aprendices el entrenamiento de frases familiares (Demouy & Kukulska-Hulme, 2010; Hwang & Chen, 2011) y los que empiezan a incorporar video con el fin de mejorar esta destreza (Gromik (2012). En los últimos tres años, el desarrollo de MALL ha estado marcado por la tendencia a desarrollar proyectos con impacto a gran escala, tal es el caso del programa *English in Action* (Walsh, C. & Shaheen, R., 2013), y de estudios centrados en variables afectivas y culturales, tales como los de Hsu (2013), Hwang & Chen (2013), Viberg & Grönlund (2013), Ushioda (2013) y Pegrum (2014). También se vislumbran experiencias que favorecen el aprendizaje colaborativo, como debe ser propio de los entornos basados en aprendizaje móvil. Un ejemplo es la “nube” para compartir experiencias sobre aprendizaje móvil, iniciativa de Pemberton, Winter & Fallahkhair (2010).

Para terminar esta breve presentación sobre el estado de la disciplina de investigación, se han de mencionar cuatro experiencias relevantes por su claro énfasis en la destreza de EO mediante la producción de audios o videos creados con ayuda de dispositivos móviles: *Audiotaped Oral Dialogue Journals* (Moladoust, 2014), *Digital stories* (Gromik, 2015), *Speaking English 60 Junior* (Ahn & Lee, 2015) y *Videos for Speaking K* (Ibáñez, Vermeulen & Jordano, 2015). Común a estas experiencias ha sido el hecho de que se trata de estudios que

indagan sobre actitudes y percepciones de los aprendices. Esta misma situación se presenta con las investigaciones anteriores, lo cual significa que existe un gran vacío de investigación por llenar, a saber, determinar el efecto de intervenciones basadas en aprendizaje móvil en los resultados de aprendizaje.

A esta carencia se deben agregar otras que, al igual que la anterior, al suplirlas se estaría contribuyendo en gran medida al avance de esta área del saber. Según diversos autores (Chang & Yang 2015; Kukulska-Hulme *et al.*, 2015; Burston, 2014; Kukulska-Hulme & Shield, 2008) parece haber ausencia de investigaciones que:

- Exploten al máximo las características esenciales de la tecnología móvil: la movilidad, la cooperación y la interacción.
- Aborden problemas en las áreas de expresión y comprensión oral, particularmente las que involucran actividades de carácter sincrónico.
- Estudien la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras diferentes al inglés.
- Trabajen con poblaciones de sujetos adolescentes.

De esta manera, no hay duda de que, como señalan Byrne & Diem (2014) y Kukulska-Hulme (2013) y Stockwell (2010), las áreas académicas y de investigación de MALL están aún en una fase incipiente y los retos son muchos, tanto para docentes como para investigadores. Todavía quedan varias preguntas por responder, ante todo relacionadas con los efectos que tienen las actividades de las aplicaciones MALL y con las necesidades de los aprendices (Kukulska-Hulme, 2013).

En este contexto, cobra sentido el proceso de investigación desarrollado en esta tesis, por cuanto incorpora varios de los componentes que han estado ausentes o han sido tratados de manera incipiente, hasta el momento, en el ámbito de MALL. Su objetivo principal es determinar el efecto que una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil puede tener sobre la mejora de la destreza de IO de estudiantes de español como lengua extranjera (en

adelante, ELE) con un nivel de desempeño correspondiente al A2, según los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y Evaluación de Lenguas¹ (en adelante, MCER). Con este fin, se ha llevado a cabo un estudio empírico, lo cual representa un avance respecto a las investigaciones previas que, como quedo explicado anteriormente, casi en su totalidad, han consistido en estudios cualitativos sobre percepciones y no han medido el efecto de MALL sobre el aprendizaje. Además, el hecho de que el objeto de aprendizaje sea justamente la destreza de IO, también es un factor que contribuye al progreso de la disciplina, pues como se explicó en los párrafos anteriores, esta es una destreza prácticamente inexplorada en lo que respecta a su desarrollo con el apoyo de tecnología móvil.

Por otra parte, puesto que un componente importante del experimento llevado a cabo consiste en el desarrollo de una intervención didáctica apoyada en aprendizaje móvil, el diseño didáctico constituye otro aspecto relevante dentro de este proceso de investigación por cuanto permite generar un modelo de intervención didáctica que podría ser usado en otras iniciativas similares, tanto didácticas como de investigación.

Esta investigación resulta pertinente también por cuanto la población estudiada está compuesta por estudiantes de Educación Básica Secundaria, población con muy baja representación en investigaciones previas. En este sentido, el estudio cualitativo llevado a cabo como complemento al estudio cuantitativo aporta el análisis de las percepciones de este sector de la población estudiantil acerca de la intervención didáctica aplicada.

No menos relevante resulta el hecho de que la lengua objeto de aprendizaje fuese el español, lengua que, a pesar del exclusivo lugar que ocupa dentro de las lenguas extranjeras

¹ El Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa, se constituye en la referencia internacional más aceptada oficialmente en lo referido a la enseñanza-aprendizaje de LE. Según sus estándares, el nivel A1 corresponde al nivel de usuario básico. (Consejo de Europa, 2002).

(en adelante LE) aprendidas en el mundo², no ha sido objeto de muchos estudios en el campo de MALL, en el que el inglés es la lengua predominante (Burston, 2014).

Para constatar desde otra perspectiva la pertinencia de la investigación que aquí se presenta, debe hacerse mención al entorno particular en el que se desarrolló: el sistema educativo sueco. Primero se debe decir que en este país se presenta una gran paradoja en cuanto a la integración de la tecnología a los ambientes formales de educación se refiere. Por una parte, el hecho de que Suecia sea uno de los países más avanzados del mundo en términos de tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) (Comisión Europea, 2015; Díaz, 2013) ha permitido una gran expansión del acceso a las redes inalámbricas y el incremento de quienes poseen dispositivos para comunicarse con estas redes. Además, ha posibilitado la rápida implementación de planes gubernamentales para proveer a las instituciones escolares de tecnología moderna, según el último informe de la Agencia Sueca de Educación acerca del uso TIC en la escuela³. (Skolverket, 2016). Sin embargo, este mismo informe señala que a pesar del marcado incremento del uso de TIC en las aulas, en muchos casos es evidente la ausencia de un claro diseño instruccional para integrarlas, de manera efectiva, a los procesos de aprendizaje y explotar en los mismos todas sus funciones; este informe señala también que la competencia de los estudiantes en el uso adecuado de las TIC no se ha incrementado visiblemente desde el informe del año 2012 (cuando se encontraba en

² El increíble auge que ha adquirido el aprendizaje de ELE durante este milenio, ha llevado a esta lengua a posicionarse como una de las lenguas extranjeras más estudiada en el mundo; en 2016 existían más de 21 millones de estudiantes de ELE. Si a este grupo de hablantes se suman quienes hablan el español como segunda lengua y como lengua materna, se obtiene un total de, aproximadamente, 567 millones de hablantes potenciales (*ibid*); lo cual convierte al español en la segunda lengua más hablada del mundo (Fernández, 2016).

³ “El pre-escolar, la primaria y la secundaria se han equipado con más y más dispositivos digitales. En 2015 el número de PCs y tabletas ha aumentado considerablemente, lo cual ha mejorado el acceso que los niños, los estudiantes y los profesores tienen a ellos. En el pre-escolar hay alrededor de 8,2 niños por ordenador, portátil o tableta en comparación con 12,5, hace cuatro años. En la escuela primaria hay alrededor de 1,8 alumnos por ordenador o tableta, en comparación con 3,0 en 2012 y en las escuelas secundarias 1.0 respecto a 1.3 de hace cuatro años. El número de alumnos por ordenador o tableta en la educación municipal para adultos es de 5,5, que es aproximadamente el mismo que hace cuatro años” (Skolverket, 2016, p. 3).

un nivel bueno); por último, señala la necesidad todavía latente de capacitar a los docentes en el manejo y aplicación de estos recursos.

Estos resultados permiten constatar un desequilibrio entre las posibilidades y la realidad de las instituciones educativas suecas en cuanto a la integración de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y ponen en evidencia la necesidad de adelantar proyectos de investigación que contribuyan a generar líneas pedagógicas y didácticas claras que permitan potenciar el uso de las tecnologías (integradas y móviles) a entornos de aprendizaje presencial, especialmente en los niveles de educación media (*Grundskola*), como es el caso de esta investigación.

Por último, otro aspecto relevante que puede ayudar a comprender el significado y pertinencia de esta investigación es la situación de ELE en Suecia. Debe decirse, en primer lugar, que el estudio de ELE ha crecido vertiginosamente desde su introducción al sistema educativo obligatorio, en 1994, como una de las lenguas modernas que los estudiantes podían elegir a partir del grado 6^o, junto al francés y al alemán, popularidad que se ha mantenido desde entonces (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2014, p. 531)⁴ Sin embargo, en contraste con esta situación, se han identificado indicios de debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, siendo el más evidente el hecho de que los alumnos suecos de 15 años no obtuvieron resultados aceptables en las pruebas nacionales de español realizadas en 2012 (Comisión Europea, 2012; Skolverket, 2012). Por otra parte, los informes más recientes presentados por la Agencia Sueca de Educación han señalado la necesidad de reorientar y

⁴ Para cifras exactas acerca del estudio de ELE en Suecia véase el informe del se puede constatar con las siguientes cifras proporcionadas por El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en <https://goo.gl/dWSJZS>

modernizar las prácticas pedagógicas de los profesores de lenguas por cuanto, a pesar de la reforma escolar de 1998 que ya abogaba por adoptar un método comunicativo, en muchas escuelas se sigue practicando un método tradicional centrado en la gramática y en la corrección de la lengua (Skolverket, 2012).

Estos hechos permiten concluir que existe en el país la necesidad de propuestas didácticas y de investigación que contribuyan a mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje de ELE. Propuestas que, entre otros aspectos, enfrenten el reto de aplicar exhaustivamente un enfoque comunicativo que permita darle a la destreza de EO la relevancia que debe ocupar al lado de las otras habilidades comunicativas. También, que enfrenten el reto de mejorar el aprovechamiento de los recursos tecnológicos existentes para facilitar el proceso de aprendizaje y ofrecerle así al aprendiz la posibilidad de hacer un uso de la lengua objeto, tan cercano a la realidad como sea posible. Todo esto con el fin primordial de incrementar su motivación y voluntad para continuar con el proceso de aprendizaje hasta convertirse en usuario capaz de hablar la lengua con suficiente fluidez para poder utilizarla como vehículo de comunicación que le pueda abrir las puertas hacia todo un mundo de posibilidades laborales, científicas, culturales.

Esta potencial convergencia entre las posibilidades que brindan las tecnologías móviles y los principios pedagógicos contemporáneos, es justamente la que busca explorar esta investigación, al aplicar una intervención didáctica apoyada en aprendizaje móvil a un ambiente de aprendizaje de ELE sustentado en el enfoque comunicativo basado en tareas.

Se espera, de esta manera, haber clarificado el significado y la relevancia de esta investigación, con la aspiración de que se pueda difundir, multiplicar y mejorar para que sean muchos los jóvenes beneficiados, pues aprender una LE es aproximarse a una nueva cultura lo cual se puede traducir, a su vez, en una mente más abierta y en un espíritu más libre con una

amplia capacidad de aceptación de los otros, lo que puede contribuir en gran medida al fortalecimiento de una sociedad más tolerante y solidaria.

Estructura de la tesis

Para efectos de una clara exposición, esta tesis doctoral se ha organizado en tres partes bien diferenciadas. Cada una de ellas está compuesta por uno o más capítulos, cuyos delineamientos principales se describen a continuación.

La primera parte contiene el planteamiento general de la investigación y por ello el capítulo I presenta la justificación y planteamiento del problema, seguido del objeto, las hipótesis de trabajo, el método y el tratamiento didáctico de la misma.

La segunda parte expone los presupuestos teóricos y metodológicos que enmarcan la investigación y se divide en tres capítulos. El capítulo II analiza una de las dos ramas de la lingüística aplicada que convergen en esta investigación: la enseñanza-aprendizaje de LE; con este fin presenta, inicialmente, un recorrido crítico por los enfoques metodológicos de mayor influencia en el desarrollo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (en adelante, DLE) en siglo XX, para detenerse luego en el enfoque comunicativo o *Communicative Language Teaching* (en adelante, CLT) y en el aprendizaje basado en áreas o *Task-Based Learning* (en adelante, TBL).

Más adelante, hace una presentación detallada de la conversación como unidad básica de IO, describiendo sus componentes y estrategias. Estos aspectos se complementan con un análisis del tratamiento didáctico de la IO, que incluye una propuesta para evaluar esta destreza.

El capítulo III expone la segunda rama de la lingüística aplicada que converge en el desarrollo de esta tesis: el aprendizaje de lenguas asistido por tecnología móvil o MALL. Introduce este tema con un recuento analítico sobre el uso de las TIC en la enseñanza-

aprendizaje de la EO para centrarse, luego, en el desarrollo histórico del MALL y en sus implicaciones didácticas.

Este capítulo incluye también un análisis de las investigaciones previas relacionadas con la aplicación de las tecnologías móviles al desarrollo de la destreza de EO, tema central de investigación de esta tesis. Luego, presenta un componente básico en esta investigación: el marco pedagógico de referencia (en adelante, MPR) asumido como herramienta de diseño de la intervención didáctica creada para la realización del experimento. Este MPR, propuesto por Kukulska-Hulme *et al.* (2015), describe cuatro factores centrales y cuatro conceptos conectores que han de tenerse en cuenta en el diseño de una actividad de MALL, con el fin de ayudar al profesor a tomar conciencia de que las actividades planeadas y diseñadas para la modalidad de aprendizaje móvil deben ser diferentes a las actividades planeadas normalmente.

Por último, con el fin de contextualizar la investigación, el capítulo IV ofrece una descripción sobre la normatividad de la enseñanza de ELE y sobre el uso de las TIC aplicada a la educación, en Suecia.

La tercera parte de esta tesis está compuesta por los tres últimos capítulos (V, VI y VII) y presenta, de forma exhaustiva, la ejecución y análisis del experimento empírico que permitió comprobar los presupuestos de esta tesis y estudiar el potencial didáctico de las tecnologías y recursos móviles para mejorar la destreza de IO.

Así, el capítulo V brinda una exposición analítica del estudio piloto y una descripción detallada de los aspectos metodológicos de la investigación, que incluye: el diseño, los sujetos, los recursos materiales, los instrumentos de recolección y análisis de datos, el constructo didáctico y los procedimientos.

El capítulo VI presenta la interpretación de los datos y los resultados tanto del estudio cuantitativo como del estudio cualitativo, y desarrolla una discusión crítica que incluye las respuestas a las preguntas de investigación, las relaciona con investigaciones anteriores y

plantea las implicaciones didácticas del estudio empírico llevado a cabo. El capítulo VII expone las conclusiones finales y las perspectivas sobre futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO I. OBJETO, MÉTODO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Introducción

En este primer capítulo se buscan exponer, de manera general, los componentes principales de esta investigación. Se parte de la justificación, en la que se exponen las circunstancias contextuales y necesidades específicas que originaron el interés por desarrollar este trabajo, así como los interrogantes surgidos, que constituyeron el punto de partida para la formulación de las hipótesis y de los objetivos de investigación.

Se da cuenta, además, del método de investigación, resaltando su carácter multi-modal, por cuanto incluye una fase fija o estudio cuantitativo, de tipo cuasi-experimental, y una fase flexible o estudio cualitativo, que indaga sobre las percepciones de los estudiantes y sobre las posibilidades didácticas de la intervención didáctica aplicada.

Por último, se hace una primera aproximación al tratamiento didáctico, resaltando el CLT y TBL, enfoques metodológicos en los que se basa el constructo didáctico que subyace a esta investigación.

1.1. Justificación de la investigación

El sentido del quehacer científico, como ya manifestaba Popper (1983), radica en buscar la solución a un problema o necesidad particular, lo que a su vez implica indagar sobre las respuestas a determinados interrogantes referidos a un área específica del conocimiento. Es así como la inquietud por desarrollar la investigación que se presenta en esta tesis doctoral tiene sus orígenes, en primer término, en una necesidad de aprendizaje identificada por la profesora-investigadora en su quehacer como docente de ELE: que los estudiantes de ELE, de niveles básicos, adquieran y desarrollen estrategias de IO para lograr comunicarse oralmente de manera

eficiente y efectiva. Esta necesidad se ve corroborada, en el ámbito contextual en el cual se desarrolla esta investigación, por dos informes sobre la enseñanza-aprendizaje de LE, en los cuales se describen un fracaso parcial de este proceso educativo, en su intento por enseñar a hablar la lengua objeto (Skolverket, 2012 y 2014). Este hecho, que constituye una paradoja puesto que el dominio de la EO es el objetivo final de cualquier intento de enseñanza-aprendizaje de una lengua, se da a pesar de que las directrices curriculares, teóricas y metodológicas de la Agencia Nacional de Educación Sueca siguen claramente un enfoque comunicativo. (Skolverket, 2011). Uno de los factores identificados como causante de esta situación es la poca posibilidad que se les brinda a los aprendices de usar la lengua objeto en situaciones reales de comunicación, lo cual lleva a que desarrollen un uso artificial y limitado de la misma. Otro factor es el tratamiento didáctico que se da a la destreza de EO, en términos de prioridad y de estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues muchas veces se relega frente a las otras competencias o se aborda de una forma poco creativa y motivante.

Así, resulta evidente la necesidad de priorizar esta destreza en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, así como de los diferentes componentes relacionados con ella. Dentro de estos componentes se encuentra la competencia estratégica que, a su vez, incluye las estrategias comunicativas y, dentro de ellas, las estrategias de IO, es decir, los recursos que activa un hablante para sostener una conversación dinámica y participativa, que cumpla con éxito la meta de comunicación (Fernández López, 2008a). Como se puede deducir fácilmente, si la destreza de EO en muchos contextos educativos sigue ocupando un lugar secundario, a pesar de los esfuerzos de las instancias académicas y normativas para que no sea así, algo similar ocurre

con la destreza de IO, pues puede solaparse fácilmente dentro de la destreza de EO⁵ sin que se trabaje en el aula de LE de forma explícita, ni como contenido, ni como habilidad. Para concretizar las ideas hasta aquí expuestas, conviene expresar, claramente, que la necesidad de aprendizaje identificada en estudiantes de ELE con un nivel de desempeño correspondiente al A2 del MCER, que dio origen a la investigación desarrollada en estas páginas fue la de conocer y aplicar, de manera consciente, las estrategias de IO para así mejorar su destreza de EO.

Por otra parte, durante los últimos cinco años, la realidad del mundo extra escolar, en materia de tecnología, empezó a llegar a las aulas en forma de dispositivos móviles. Se empezaron, entonces, a generar muchos interrogantes alrededor del uso de teléfonos celulares y de tabletas en el ámbito educativo. Ante esta nueva realidad, el docente se vio en la necesidad de adoptar una posición, ya fuera prohibiendo el uso de estos dispositivos en las clases, experimentando tímidamente su uso como herramientas de enseñanza-aprendizaje o integrándolos totalmente a este proceso. En efecto, esto que ocurría en las aulas, era solamente el reflejo de lo que estaba ocurriendo globalmente, es decir, de la proliferación de dispositivos móviles de todos los tipos y con diversidad de usos, fenómeno que desde muy temprano empezó a ser visto por diversas organizaciones, tanto privadas como gubernamentales, como una plataforma de aprendizaje extremadamente potente, por su única capacidad de llegar simultáneamente a millones de personas ubicadas, en principio, en cualquier parte del planeta. El potencial educativo de esta nueva tecnología, fue vislumbrado también por educadores e investigadores comprometidos con la enseñanza de lenguas, que ha desembocado, entre otros paradigmas didácticos, en el aprendizaje de lenguas asistido por tecnología móvil o MALL,

⁵ Cabe aclarar que mientras la destreza de EO tiene un carácter más general puesto que abarca todos los aspectos que intervienen en cualquier tipo de comunicación verbal, la destreza de IO tiene un carácter más específico por estar referida a la capacidad de interactuar fluidamente en situaciones comunicativas en las que intervienen activamente al menos dos hablantes. En este sentido, la IO es una de las posibles manifestaciones de la EO y su forma prototípica es la conversación (Tusón, 2015)

foco de estudio de esta tesis. El aprendizaje móvil empezó a ser explorado de forma rigurosa y metódica desde la primera década del milenio. Sin embargo, aún hoy en día, quedan muchos interrogantes por responder y posibilidades por explotar, de ahí la necesidad de llevar a cabo investigaciones que contribuyan al avance de esta área del conocimiento.

Así, la convergencia de la DLE y de MALL, en esta investigación, se vio como algo natural, un punto de encuentro donde valorar: el protagonismo del aprendiz, la prioridad de las destrezas comunicativas, la necesidad de un aprendizaje autónomo, individualizado y colaborativo y el interés por proporcionar experiencias de aprendizaje gratificantes y lúdicas; todo esto con el fin de conducir al logro de aprendizaje de una forma efectiva y apropiada para cada aprendiz.

La intención de desarrollar una investigación de estas características encuentra una justificación más en la falta de estudios previos referidos a los tópicos de interés de esta tesis: investigaciones que versaran sobre el aprendizaje de ELE con el apoyo de tecnología móvil; investigaciones referidas a la destreza de EO y, en particular, a la de IO; y estudios de MALL que mostraran resultados cuantitativos referidos a logros de aprendizaje. Así se concibió la idea de poner en marcha una investigación que contribuyera a suplir simultáneamente estas tres carencias y que, a la vez, contribuyera a identificar tanto las percepciones de los estudiantes sobre entornos de aprendizaje móvil, como las posibilidades didácticas de los mismos, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE.

Paralelamente, y como consecuencia lógica de estas aspiraciones investigadoras, surgió la necesidad de hallar una intervención didáctica con las características requeridas: que estuviera basada en aprendizaje móvil, que tuviera como objeto de aprendizaje las estrategias de IO, que se adecuara al nivel A2 y que respondiera a los principios metodológicos del CLT y del TBL. Ante la imposibilidad de encontrar tal intervención didáctica, se creó la Intervención

Didáctica Basada en Aprendizaje Móvil (en adelante, IDAM) a ser utilizada en la fase experimental de esta investigación. IDAM consiste, entonces, en un constructo didáctico cuyo eje central es una unidad digital creada con el programa *VoiceThread*, mediante la cual se presentan al estudiante los contenidos centrales, las estrategias de IO, y las tareas a realizar con el fin de desarrollar esta destreza. IDAM está diseñada para ser desarrollada en su totalidad de forma no presencial, mediante el uso de dispositivos y recursos móviles.

A partir de las ideas y razonamientos antes expuestos, tomaron forma los siguientes interrogantes que, posteriormente, se traducirían en las hipótesis y objetivos de investigación:

- ¿Es el aprendizaje móvil un ambiente de aprendizaje efectivo para desarrollar la destreza de IO de estudiantes de ELE? y, en este sentido, ¿se obtienen resultados de aprendizaje tan buenos como los obtenidos en ambiente de aprendizaje presencial?
- ¿Cuáles de las estrategias de IO se ven más favorecidas con el desarrollo de esta intervención didáctica?
- ¿Cuál es la percepción que los estudiantes tienen sobre esta intervención didáctica?
- ¿Qué posibilidades de enseñanza-aprendizaje ofrece una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil para mejorar la destreza de IO de estudiantes de ELE?

Como ya se mencionó, en el ámbito del MALL existe la necesidad de realizar estudios que den respuestas a estas preguntas, ya que la efectividad del aprendizaje móvil para mejorar la destreza de IO, es un área de investigación aún incipiente; de ahí la relevancia del tema de esta tesis, que está referido a la efectividad del aprendizaje móvil para mejorar la destreza de IO de estudiantes de ELE, las implicaciones y posibilidades didácticas de un ambiente de aprendizaje de este tipo y las percepciones de los estudiantes frente su uso. Se espera así que tanto el tratamiento didáctico y metodológico que se le ha dado a este tema en la presente investigación, como las conclusiones provenientes de la misma, contribuyan de manera significativa al avance de la disciplina.

1.2. Objeto de la investigación

Los cambios y avances vertiginosos de las TIC sobrepasan muchas veces la capacidad de las organizaciones educativas para adaptarse a ellos. Las tecnologías móviles, consideradas como la última generación de herramientas tecnológicas, al igual que muchas de las innovaciones que las han precedido, han llegado a los salones de clase y se han ido incorporando a los procesos de aprendizaje, la mayoría de las veces, sin una seria y sistemática reflexión sobre la forma más adecuada de hacerlo. Si bien muchas veces esto resulta en una experiencia de aprendizaje exitosa, también son muchos los casos en que su incorporación no deriva en los resultados esperados y por el contrario, deja una sensación de frustración y pesimismo tanto en profesores como en aprendices.

La enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras es una de las áreas de aprendizaje en la que las tecnologías móviles se han acogido con mayor entusiasmo y de forma más natural por compartir con ella la esencia de su objeto de conocimiento, a saber el hecho comunicativo. Efectivamente, CALL ha tenido un desarrollo paralelo al de las TIC y, consecuentemente, sus últimos avances incorporan el MALL.

En el contexto antes descrito, resultan de gran relevancia los trabajos de investigación que identifiquen el efecto que el aprendizaje móvil tiene sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva general, y, desde un punto de vista más específico, las investigaciones que indaguen sobre la efectividad de MALL para mejorar el desempeño de los estudiantes de ELE, y que aporten criterios didácticos claros para su adecuada integración a las aulas de lengua del siglo XXI.

Tal es el caso de esta investigación cuyo objeto principal es verificar si el efecto que tiene la IDAM sobre los logros de los alumnos de ELE, referidos a su destreza de IO, es tan positivo

como el efecto que tiene un ambiente de aprendizaje presencial y, en tal caso, comprobar si alguna/s de sus estrategias de IO mejora/n significativamente mediante el desarrollo de esta intervención didáctica.

Paralelamente, esta investigación busca analizar las implicaciones didácticas de la IDAM, para lo cual se propone identificar las percepciones que los estudiantes tienen sobre su uso, así como su potencial didáctico. Estos objetivos coinciden con el planteamiento de Laurillard (2012), para quien el acento de las investigaciones sobre aprendizaje móvil debe ponerse en el hecho didáctico mismo y, por lo tanto, se debe indagar sobre nuevas maneras de aprender con la tecnología.

En la formulación y alcance de estos objetos de investigación se ven implicadas varias áreas del conocimiento que conforman la base teórica de este estudio y que, por lo tanto, se analizarán sucesivamente en los diferentes capítulos, en el siguiente orden:

- La didáctica de lenguas extranjeras
- La didáctica de la expresión oral y de la interacción oral
- El aprendizaje de lenguas asistido por tecnología móvil
- Marco contextual y normativo de la enseñanza del español y del uso de las tecnología de la información y comunicación en Suecia

1.2.1 Hipótesis de trabajo

Esta tesis doctoral tiene como primera hipótesis de partida la siguiente:

La destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden por medio de una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil, en un ambiente comunicativo y basado en tareas, mejora tanto como la destreza de IO de los estudiantes que aprenden con una intervención didáctica presencial, también en una ambiente comunicativo basado en tareas.

Esta hipótesis tiene su punto de partida en los hechos descritos en la justificación de este trabajo. Por un aparte, un vacío de investigación en el ámbito de MALL en cuanto a sus verdaderos efectos en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, la identificación de la necesidad que tienen los estudiantes de nivel inicial de ELE de desarrollar su destreza de IO. Ante estas realidades, surgió la inquietud por indagar si los logros de aprendizaje de los estudiantes que aprenden en un ambiente de aprendizaje móvil (grupo experimental; en adelante, grupo E) serían al menos iguales a los logros de los estudiantes que aprenden en un ambiente presencial (grupo control; en adelante, grupo C), en cuyo caso, se podría, además, verificar la efectividad de MALL en términos de logros de aprendizaje. Se consideró prudente plantear la hipótesis pedagógica de esta forma, por cuanto los estudios sobre ambientes de aprendizaje no presenciales (entornos virtuales o de educación en línea) no han mostrado, hasta el momento, que exista una diferencia significativa entre los logros de aprendizaje alcanzados en estos entornos y los logros de aprendizaje alcanzados en entornos presenciales (Ungerleider & Burns, 2003; Bernard *et al.*, 2004; Cavanaugh *et al.*, 2004;). De tal forma que no había indicios de que los resultados de los estudiantes que aprenden con MALL podrían ser mejores que los resultados de los estudiantes que aprenden en un ambiente presencial, por lo que resultaba más adecuado preguntarse si su efectividad en los logros de aprendizaje, al igual que la de los ambientes no presenciales que se pueden considerar como sus antecesores, alcanzaría, cuando menos, el mismo nivel que la de un ambiente presencial.

Sin embargo, se quiso también ir un poco más allá en esta aspiración sobre los efectos del MALL en los logros de aprendizaje de los estudiantes de ELE, y así se formula la segunda hipótesis de partida:

Alguna/s de las estrategias de IO usadas por los alumnos de ELE que aprendieron con la IDAM, en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejora/n significativamente.

Es decir, que esta investigación busca también comprobar si en alguna medida los logros alcanzados por el grupo E son significativamente más altos que los logros alcanzados por el grupo C, en una o en varias de las estrategias de IO trabajadas por medio de la intervención didáctica.

Además de las causas ya mencionadas, estas hipótesis de trabajo resultan relevantes por dos razones más: en primer lugar, la mayoría de investigaciones sobre la incorporación del aprendizaje móvil a la enseñanza-aprendizaje de LE se centran en el aprendizaje del inglés y, en segundo lugar, desde el punto de vista de las destrezas comunicativas, la mayoría de los estudios se han centrado en el incremento del vocabulario (véase § 3.2.2). Por consiguiente, se han encontrado pocas investigaciones relevantes referidas específicamente al aprendizaje móvil aplicado a la enseñanza-aprendizaje de ELE y aún menos evidencia existe en término de logros en la destreza de EO, en general, y de IO, en particular.

Estas hipótesis de partida incluyen, entonces, tres nuevos componentes en este tipo de estudios: el español como lengua objeto de estudio, la destreza de IO como foco de investigación y la inclusión de un estudio cuantitativo en términos de logros aprendizaje.

Además, como ya se dijo anteriormente, esta investigación incorpora un fuerte componente pedagógico al indagar sobre las posibilidades didácticas de MALL. Este planteamiento está en consonancia con la visión que sobre el aprendizaje móvil plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (Shuler, 2013): “Se necesitan más investigaciones que observen prácticas de aprendizaje y asocien después esa información con los resultados” (p.29). Según esta organización, los dispositivos móviles posibilitarán, cada vez más, recopilar datos en todas las etapas del proceso

educativo; estos datos pueden ser utilizados por los docentes para determinar nuevos resultados, proporcionar evaluación formativa o mejorar cualquier otro de los componentes del proceso de aprendizaje; y por los investigadores para soportar sus estudios.

1.3. Método de investigación

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se asume una posición ecléctica respecto a la metodología y al método. Como lo manifiesta Robson (2002) una perspectiva de estas características se adapta mucho más a la realidad plurifacética del siglo XXI y permite la descripción y/o explicación del objeto estudiado de manera más eficaz. Además, la multiplicidad de métodos incrementa tanto la validez como la fiabilidad de la investigación y del investigador, al posibilitar la triangulación, técnica investigadora de las ciencias sociales que permite estudiar los comportamientos humanos de una manera más completa al incluir datos tanto cualitativos como cuantitativos. (Jick, 1979; Cohen *et al.*, 2007). Por tanto, desde el punto de vista de la metodología, cuyo objetivo es “to describe approaches to kinds and paradigms of research” (Cohen *et al.*, 2007, p. 47), esta investigación es de carácter tanto cuantitativo como cualitativo.

Es de carácter cuantitativo por cuanto se realiza un experimento controlado que proporciona datos objetivos referidos a la mejora de la IO de los sujetos. Siguiendo, una vez más, a Cohen *et al.* (2007), se trata de un estudio cuasi experimental, por cuanto los sujetos no han sido asignados al azar, se ha hecho un muestreo por conveniencia con grupos predeterminados e intactos. Este método es el más utilizado en el la investigación educativa, debido a la complejidad de los fenómenos estudiados, que generalmente dificulta un experimento verdadero, en el que se debe hacer un muestreo previo para equiparar el grupo experimental y el grupo control de manera aleatoria.

También se recogen datos cuantitativos referidos a las percepciones de los sujetos, tanto sobre su desempeño, como sobre el desarrollo de la IDAM utilizada en el experimento.

La metodología es también de carácter cualitativo por cuanto busca interpretar la realidad estudiada a partir de la recolección de datos cualitativos referidos principalmente a las percepciones de los sujetos y a las posibilidades didácticas de MALL. En este sentido, se debe agregar que se trata de una investigación que pertenece a la llamada *Classroom oriented research* (Seliger, H.W. & Long M.H., 1983), ya que busca planear, implementar y evaluar una intervención con el fin de innovar la didáctica de ELE mediante la aplicación del aprendizaje móvil, es decir, busca producir cambios en el aula.

A continuación, y con el fin de complementar la caracterización del método investigativo, se incluyen algunos de los parámetros clasificatorios que propone Bisquerra (1989): el proceso formal, el grado de abstracción, el objetivo, el grado de generalización, y la temporización.

Respecto al proceso formal, en esta investigación se utiliza el método hipotético-deductivo observacional, método por excelencia de la investigación lingüística (Laborda, 1978). En efecto, para llegar a la formulación de la hipótesis, se ha partido de observaciones realizadas en el marco de la enseñanza de ELE, que muestran la necesidad de utilizar nuevas estrategias didácticas para el desarrollo de la IO. Tales observaciones han remitido, por una parte, al estudio de diversas teorías sobre el desarrollo de esta habilidad en el ámbito del aprendizaje de una LE, y por otra, a postulados relacionadas con el hecho didáctico de este proceso, partiendo de principios generales, para luego examinar el uso de las TIC en la mejora de la destreza de EO. A partir del análisis de estos principios teóricos y metodológicos, se han planteado seguidamente unas hipótesis de trabajo que luego se someten a contrastación experimental.

Según el grado de abstracción, se trata de una investigación aplicada enmarcada en el campo de la DL, cuyo objeto de estudio se encuentra actualmente bien definido, como lo manifiesta Núñez (2010)

...la DL es una ciencia autónoma que tiene como objeto la enorme complejidad de elementos –psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos– que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se caracteriza por una clara orientación pragmática, y no sólo de información, que se plasma en una triple proyección teórica, práctica e investigadora (p.64)

El estudio que aquí se presenta efectivamente integra esa triple proyección. Es eminentemente pragmático puesto que se busca solucionar un problema concreto en un contexto determinado (mejora de la IO en ELE), pero a su vez se desarrolla a la luz de las bases teóricas propuestas como marco conceptual y busca consolidarse como un proceso científico válido.

Se debe mencionar que el carácter de investigación aplicada está dado también por su limitado grado de generalización debido tanto al número de sujetos de la muestra (44) como al carácter cuasi-experimental del estudio.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, se trata entonces de una investigación cuasi-experimental, como se explicó al inicio de este apartado, y es además, de carácter descriptivo por cuanto no se establecen relaciones de causa y efecto para explicar el fenómeno estudiando, sino que se realiza una descripción del mismo mediante el uso de diversas técnicas tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

Por último, atendiendo al factor de temporización, se trata de una investigación transversal, opuesta a una longitudinal, ya que se lleva a cabo en un periodo de tiempo breve y delimitado.

1.3.1. Población y temporización

La población estudiada está compuesta por 44 sujetos pertenecientes al grado noveno de educación básica secundaria, del colegio Hammarlunden, de Hammarö, Suecia. Atendiendo al MCER, su nivel de lengua equivale al nivel A2.

Como en casi toda investigación cuasi-experimental, la elección de la población objeto no es producto de un muestreo aleatorio previo, sino que está constituida por un grupo controlado de 44 estudiantes, 18 conforman el grupo C y 26 el grupo E. El control del grupo se considera suficiente y aceptable, por cuanto los sujetos pertenecen al mismo curso y al mismo colegio, que se caracteriza por la homogeneidad de los grupos respecto a la edad, el grupo social y el nivel de lengua extranjera. Este hecho contribuye a la validez interna del experimento, por cuanto garantiza que tales variables no inciden en los resultados finales.

En lo referente a la temporización, el experimento y la correspondiente recogida de información se realizó durante cuatro semanas entre los meses de marzo y abril de 2015. La intervención didáctica, que fue minuciosamente diseñada con base en el marco de referencia seleccionado (véase § 3.2.4) fue desarrollada tanto por el grupo C como por el grupo E durante las lecciones correspondientes a las clases de LE, en el grado noveno de educación básica secundaria. El grupo C desarrolló la intervención didáctica en un ambiente presencial, mientras que la intervención didáctica desarrollada por el grupo E estuvo, en su totalidad, desarrollada en un ambiente de aprendizaje móvil. En ambos casos se utilizó la metodología del CLT (véase § 2.2.1) y del TBL (véase § 2.2.2).

Además, se siguió la normatividad del ministerio de educación sueco, en general, y de la escuela de Hammarlunden, en particular, que estipulan, entre otras cosas, un total de ciento sesenta minutos de LE a la semana (véase § 4.1).

1.3.2. Instrumentos para la recogida de información y análisis de datos

Los instrumentos utilizados en este estudio son los propios de la investigación en aprendizaje de lenguas (Núñez, 2003) y de las metodologías cuantitativa y cualitativa (Robson, 2002; Cohen *et al.* 2007). Así, se han usado tres de los cuatro⁶ métodos más comunes de recogida de datos según estos autores: cuestionario (en línea), prueba (de EO) y entrevista (grupal). A estos instrumentos clásicos, se añadió uno, facilitado por las redes sociales, al que se le asignó el nombre de diario digital.

Al utilizar esta variabilidad de instrumentos se posibilita la llamada triangulación de los métodos (Cohen *et al.*, 2007) que permite incrementar el grado de fiabilidad de la investigación.

En lo que respecta al test o prueba para evaluar la IO, se diseñó de acuerdo con los postulados tanto teóricos como metodológicos en los que se fundamenta esta investigación. Es decir, a la hora de evaluar se asume también un enfoque comunicativo y basado tareas y, por lo tanto, el test diseñado involucra la realización de una tarea lo más próxima posible a un quehacer comunicativo de la vida real. A partir de estos presupuestos y siguiendo la tipología que Bordón (2008) propone sobre los diferentes tipos de pruebas para evaluar la EO, se utilizó el diálogo guiado, que es además una de las formas más corrientes de evaluar la EO en el nivel inicial. El diálogo guiado consiste en una conversación corta, que se desarrolla a partir de unas pocas directrices que enmarcan su temática y duración. En el caso de este experimento, se utilizó como guía un mapa conceptual conformado por posibles nódulos temáticos de conversación (véase Anexo VII).

⁶ El cuarto método por excelencia para recoger datos cualitativos es la observación. En esta investigación no se usó, ya que uno de los componentes básicos de la misma fue justamente la ausencia física de la profesora-investigadora.

En cuanto al cuestionario, tiene un doble objetivo, por una parte caracterizar la muestra y por otra, recoger datos sobre las percepciones de los sujetos tanto acerca su desempeño como acerca de la intervención didáctica. Su carácter es semiestructurado ya que está compuesto en su mayoría por preguntas cerradas, pero también incluye algunas de respuesta abierta. Las preguntas cerradas incluyen diferentes escalas de respuesta (véase Anexo IV).

Para la validación de este cuestionario se utilizaron dos métodos: la validación de expertos y el pilotaje. También se siguieron los criterios propuestos por autores como Robson (2002) y Cohen *et al.* (2007) respecto a la claridad, precisión y sencillez del lenguaje, así como a la distribución de las preguntas, dejando las más complejas en el centro del cuestionario y terminando con preguntas más subjetivas y motivadoras. Todo esto con el fin de garantizar una construcción apropiada que arrojara datos pertinentes para la investigación.

Los diarios digitales se utilizaron como instrumentos de recolección de datos cualitativos. Consistieron en un reporte realizado por los sujetos del grupo E, después de cada sesión, mediante el envío de mensajes digitales a la profesora-investigadora. De esta manera se logró registrar las percepciones de los sujetos respecto al trabajo realizado durante cada sesión de la IDAM. Esta herramienta, propia de recursos tecnológicos de las redes sociales como Facebook, constituye un excelente instrumento de recolección de datos en investigaciones sobre aprendizaje móvil, pues como ya señalaba Sharples *et al.* (2007), los dispositivos móviles se deben aprovechar cada vez más en ámbitos investigativos para reunir información sobre prácticas pedagógicas.

Por último, el tercer instrumento de recolección de información utilizado fue la entrevista grupal. En total se realizaron seis 6 entrevistas grupales que cubrieron la totalidad de la población perteneciente al grupo E. Las entrevistas, que se realizaron al final del experimento y fueron grabadas (véase Anexo DVD V), estuvieron orientadas a indagar, con mayor profundidad, cuáles fueron las percepciones de los sujetos experimentales sobre la IDAM. En

cuanto al tipo de entrevista, se utilizó la entrevista semiestructurada, con el enfoque objeto-sujeto (Pretty, J. *et al.*, 1995). Es semiestructurada por cuanto el investigador determinó de antemano qué información deseaba conseguir, y porque se usaron preguntas abiertas que permitieron a los sujetos tener una participación más amplia y posibilitaron la generación de más matices en las respuestas.

El enfoque objeto-sujeto implica que el interés del investigador estuvo centrado en aprehender el tema a partir de las representaciones y mundo de significados de los sujetos. Además, el material de la entrevista es tratado según el contenido que se va obteniendo, de tal forma que no existen categorías predeterminadas.

Pasando a la recolección de los datos cuantitativos, se han utilizado diferentes instrumentos, en consonancia con los objetivos perseguidos, como se explica a continuación.

En los casos de descripción estadística, se han realizado mediciones básicas de frecuencia y tendencia central que se refuerzan con la presentación de graficas simples. Tal es el caso de la descripción de la población objeto, así como de del comportamiento de algunas variables tanto en el grupo C, como en el grupo E, para posibilitar su comparación.

También se describen estadísticamente algunas variables relevantes para el análisis de las posibilidades didácticas de la IDAM, así como de algunas actitudes y percepciones de los sujetos de la muestra.

Esta descripción estadística ha sido realizada a partir de los datos arrojados por la tabulación del cuestionario y, por ser cálculos relativamente sencillos, se utilizó como herramienta el programa Excel de Microsoft.

También se realizó el test de hipótesis para determinar la bondad de las hipótesis propuestas. Para ello se utilizó, la prueba *t-student*, realizada con el paquete SPSS, el análisis de varianza clásica ANOVA, con el programa Statgraphics 2.6 y el tamaño del efecto o

coeficiente *Cohen's d*, realizado con *Excel*. Este análisis se aplicó a los resultados del pre-test y del pos-test, tanto del grupo E como del grupo C. Los resultados de este análisis se presentan en forma de tablas y, algunos de ellos, mediante gráficas de líneas.

Así, al realizar esta variedad de pruebas, se busca incrementar la validez del estudio, nuevamente, mediante el principio de triangulación.

1.4. Tratamiento didáctico

Como se explicó anteriormente, esta investigación se enmarca en el campo de la DL y dentro de ella, en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador. Es así como su principal objetivo perseguido es mejorar una de las competencias implicadas en el aprendizaje de una lengua: la competencia de IO; esto mediante el desarrollo y aplicación de una intervención didáctica que actúa como variable independiente en el experimento y está soportada por tecnologías de la información que posibilitan el llamado aprendizaje móvil (véase § 3.2). Consecuentemente, el tratamiento didáctico implicado en todo el proceso investigativo, concretizado en la ya mencionada IDAM, responde a los presupuestos teóricos que sirven como marco de esta investigación y, por lo tanto, es posible afirmar que su diseño obedece, desde la perspectiva pedagógica, a principios constructivistas y cognitivistas. Esto es así porque el aprendizaje se sitúa como centro de todo el proceso, el aprendiz como agente de su propio proceso de aprendizaje y el profesor como facilitador (Ausubel, 1967; Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Por otra parte, el aprendizaje se entiende como un proceso interno de índole mental, construido a partir de las experiencias del aprendiz, quien relaciona conceptos previos con conceptos nuevos, creando así nuevas asociaciones significativas para él (Ausubel, 1967). Una parte esencial de este proceso es la metacognición, entendida como la reflexión sobre los conocimientos y sobre el propio aprendizaje (Flavell, 1979; Burón, 1996;).

En efecto, la intervención didáctica está diseñada para que el aprendiz sea el agente de su propio proceso de aprendizaje, lo cual se facilita por la plataforma y herramientas digitales utilizadas para su desarrollo, propias del aprendizaje móvil, como se explica a continuación.

En primer lugar, el eje de la intervención didáctica consiste en una unidad digital en línea, a la que los sujetos pueden acceder potencialmente en cualquier momento y a través de cualquier dispositivo móvil como los teléfonos móviles, las tabletas digitales o los computadores portátiles. Esta flexibilidad temporal y espacial de acceso a información, materiales, actividades y tareas, implica ya un desplazamiento de la toma de decisiones, del maestro al estudiante, quien puede, y debe, determinar su ritmo de aprendizaje, si bien dentro de un marco previamente delimitado y compartido por todos los participantes y el profesor.

Por otra parte, la intervención didáctica está diseñada de tal forma que el aprendiz parta de lo que ya conoce, en este caso, determinadas estrategias de interacción oral, para que luego, mediante el desarrollo de las diferentes actividades y tareas propuestas, construya conocimientos nuevos. Es decir, la intervención didáctica propicia el fortalecimiento de las estrategias ya conocidas y la adquisición de otras nuevas.

Los ejercicios y tareas a realizar tienen también un fuerte componente interactivo y colaborativo, tal es el caso de actividades como la escucha de charlas auténticas para identificar estrategias de interacción la realización y grabación de charlas propias, la escucha y el análisis de charlas de los otros participantes y la realización de una entrevista en línea a un hablante nativo. Además, estas tareas le permiten al estudiante inferir, experimentar, discutir, analizar y sacar conclusiones, es decir, construir su propio conocimiento y reflexionar sobre él, lo cual evidencia la puesta en marcha los componentes constructivista y metacognitivo del proceso de aprendizaje.

Tales tareas, así como el objetivo mismo de la intervención didáctica, son de carácter eminentemente comunicativo, en consonancia con el objeto de la investigación. Este hecho permite afirmar que el tratamiento didáctico particular de esta tesis se enmarca, en términos chomskianos, en la actuación, más que en la competencia lingüística (Chomsky, 1965), por cuanto se busca que el estudiante sea capaz de utilizar la lengua adecuadamente, sin profundizar en los componentes estructurales o gramaticales. Aún más, teniendo en cuenta estudios lingüísticos posteriores, como los de Hymes (1971), Leech (1983) y Coseriu (1992), esta investigación se enmarca en la pragmática de la lengua por cuanto el fenómeno estudiado es la interacción oral, componente básico de la conversación, unidad de análisis por excelencia de la pragmática comunicativa (Tusón, 2015).

Desde la perspectiva de la DL, la intervención didáctica desarrollada se basa en el CLT debido a las siglas de su nombre en inglés *Communicative Language Teaching* (Wilkins, 1976) combinado con el TBL debido a las siglas de su nombre en inglés *Task-Based Learning* (Nunan, 1989).

En lo referente al CLT, el tratamiento didáctico dado a esta investigación incorpora los principios básicos que según Richards & Rodgers (1986) fueron punto de partida para el diseño instruccional del aprendizaje de las lenguas propuesto por este enfoque metodológico, a saber: el principio de comunicación, el principio de acción y el principio de significatividad.

El principio de comunicación está incorporado en la medida en que las tareas desarrolladas durante la intervención didáctica involucran situaciones reales de comunicación, como es el caso de sostener una charla en la lengua objeto, en este caso el español, para obtener información personal, o realizar una entrevista a un hablante nativo de esta lengua, con el mismo fin.

El principio de acción, está incorporado en el diseño de la intervención didáctica por cuanto se usa la lengua objeto para realizar tareas significativas como las mencionadas

anteriormente, además de las relacionadas con actividades de escucha, a partir de las cuales los alumnos deben inferir nuevo conocimiento, por ejemplo las estrategias de interacción oral más usuales en una charla informal. En estas mismas actividades está, por último, presente el principio de significatividad, ya que al realizar actividades significativas, el lenguaje usado también se vuelve significativo para el alumno, en la medida en que se parte de conocimientos previos para incorporar los conocimientos nuevos a su estructura cognitiva (Ausubel, 1963).

Además de los anteriores principios, la intervención didáctica implícita en esta investigación se basa en presupuestos que, según Larsen-Freeman & Anderson (2011) son propios del CLT. Así por ejemplo, las actividades están diseñadas para que los aprendices se comuniquen en la lengua objeto (el español) y para que recreen situaciones comunicativas lo más cercanas posibles a la realidad; además, en tales actividades el rol del maestro es, claramente, de facilitado. Por otra parte, se prioriza el uso de material auténtico, tanto para exponer al aprendiz a la lengua realmente usada, como para brindarle la posibilidad de que desarrolle estrategias para comprenderla. Esto es así ya que las charlas que sirven como punto de partida para el análisis de la IO, fueron realizadas por hablantes nativos y se ajustaron lo más posible a una charla espontánea.

Por último, se mantiene la idea propia del CLT acerca del aprendizaje de lenguas como un proceso dinámico, lo cual tiene varias implicaciones. Por una parte, el error es aceptado y asumido como una parte normal de dicho proceso, que proporciona la posibilidad de adquirir conocimiento nuevo; por otra, el aprendiz asume un rol activo en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje y tiene la posibilidad de elegir contenidos y actividades según sus intereses y necesidades, y por último, se evalúa el conocimiento del estudiante no sólo a partir de productos finales, sino partiendo del proceso de aprendizaje.

En cuanto al TBL, se ha incorporado a este tratamiento didáctico, ya que tanto las tareas comunicativas y posibilitadoras como la tarea final giran en torno a la realización y grabación de charlas sobre temas cercanos al entorno de los aprendices, como la familia, los gustos, los pasatiempos, las actividades realizadas y los planes para un futuro cercano. Tales charlas son compartidas con los compañeros y el profesor para ser discutidas y obtener retroalimentación. Es decir, los alumnos realizan actividades que implican el uso de la lengua en situaciones comunicativas familiares, tienen un objetivo claro y dan lugar a resultados visibles, tal como corresponde a una tarea verdaderamente comunicativa (Nunan, 1989).

A partir de las ideas anteriormente expuestas es posible deducir que el tratamiento didáctico dado a los procesos involucrados en esta investigación es de carácter ecléctico e integrador, acorde con posturas críticas actuales, tanto desde la pedagogía, como desde la lingüística, como es el caso del llamado Post-método (Nunan, 1999). Tales posturas coinciden en señalar la necesidad de reemplazar el uso de métodos y terminologías abstractas por metodologías surgidas del mismo quehacer pedagógico, adaptadas a casos concretos de aprendizaje y moldeadas a partir de la interacción entre todos los actores involucrados en este proceso.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO II. EL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL

Introducción

Siendo el lenguaje el objeto de estudio de la lingüística, es en esta ciencia donde se encuentran las bases de cualquier estudio relacionado con alguna de las manifestaciones de dicha facultad. Tal es el caso del trabajo que ocupa estas páginas, ya que se relaciona directamente con la lengua, una de las manifestaciones más representativas del lenguaje que, a su vez, puede ser estudiada desde diferentes perspectivas que dan lugar a diferentes disciplinas o ciencias, siendo una de ellas la que estudia cómo se enseña y cómo se adquiere y/o se aprende una lengua, ámbito en el que se enmarca, de manera más concreta, esta tesis doctoral.

En consecuencia, es posible afirmar que si bien los postulados que subyacen a esta propuesta de investigación provienen tanto de la lingüística teórica como de la lingüística aplicada, los que requieren de una revisión más detallada y profunda son los provenientes de la DLE, puesto que son los que tienen una incidencia más específica en el desarrollo de la misma. Sin embargo, antes de pasar a discutir tales postulados en el cuerpo de este capítulo, es conveniente hacer claridad, aunque de manera sucinta, sobre la concepción de tres fenómenos lingüísticos básicos de especial relevancia para este trabajo: lenguaje, lengua y habla.

Se ha asumido aquí la propuesta chomskiana según la cual el lenguaje se entiende como la facultad innata propia del ser humano, que le permite elaborar su pensamiento por medio de sistemas de signos y, si así lo desea, comunicarlos (Chomsky, 1989). Por su parte, la lengua se entiende, en términos saussureanos, como el sistema abstracto de signos verbales a través del cual se puede manifestar el lenguaje (Saussure, 1966). Por último, el habla se sume, siguiendo a Hymes (1971), como el uso particular de la lengua en un momento y espacio definidos, es

decir, en un contexto socio-cultural Como se puede observar, estos tres conceptos están ligados entre sí y corresponden a fenómenos con distinto grado de abstracción.

De manera similar, desde la perspectiva de la DL, ámbito de la lingüística aplicada que delimita este trabajo, también es importante referirse a tres conceptos esenciales: lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Inicialmente, se entiende por lengua materna la primera lengua que el infante adquiere desde sus primeros años de vida, de forma natural a través de la interacción con otros seres humanos, generalmente la madre. Sin embargo, a partir de diferentes realidades sociales y lingüísticas en las que, por ejemplo, el infante crece con otros adultos, o en las que existe el plurilingüismo, se ha ensanchado el significado de esta denominación e inclusive se ha reemplazado por el de L1 (Pattanayak, 2003) Por su parte, una segunda lengua o L2 se asume como la lengua que coexiste con la L1 y que se aprende casi que paralelamente a esta última, ya sea porque es una lengua oficial o autóctona⁷ o porque tiene gran influencia mediática en el país⁸ (Richards & Rodgers, 1986). Por último, se entiende lengua extranjera o LE como la lengua que sin ser oficial ni autóctona, ni pertenecer a grupos minoritarios originarios del país, o sin ser una lengua de gran influencia en el mismo, es objeto de aprendizaje, ya sea en ambientes formales o informales (*ibid*).

Una vez diferenciados estos conceptos básicos, se puede pasar ahora a profundizar en los temas relacionados con la DLE, por ser los más significativos para el desarrollo de nuestra investigación. Se parte, entonces, de la aparición y razón de ser de la DLE; enseguida se discuten los enfoques comunicativos más destacados en el siglo XX, haciendo especial referencia el CLT y al TAB, por ser los de mayor influencia en la enseñanza-aprendizaje de LE y por ser los métodos que soportan el constructo didáctico desarrollado en esta tesis. Por último,

⁷ Como el caso del español para los hablantes de las diferentes comunidades indígenas en los países latinoamericanos.

⁸ Como es el caso del inglés en Suecia.

se analiza, de manera particular, el tratamiento didáctico que los enfoques metodológicos más relevantes le han dado a las destrezas de EO, haciendo especial referencia al lugar que han ocupado las estrategias de IO, a la conversación como unidad de EO y a los métodos de evaluación de esta destreza.

2.1. La didáctica de lenguas extranjeras

Si bien la enseñanza y el aprendizaje de LE comparte principios generales, tanto lingüísticos como pedagógicos, con la DL, también implica procesos específicos cuyo estudio ha dado lugar, durante los últimos 30, años al surgimiento del área del saber denominada Didáctica de Lengua Extranjera, o DLE. La consolidación de la DLE como una ciencia no ha sido tarea fácil, como lo señalan Suso & Fernández (2001):

Esta expresión (...) ha tardado en ser aceptada por parte de determinados sectores de la comunidad científica, que se negaban a admitir el surgimiento de un nuevo ámbito de investigación, de reflexión y de acción: actitud ciertamente incomprensible, puesto que el término y el concepto existen desde hace siglos. (p. 17)

En efecto, las propuestas para resolver los interrogantes propios de esta área de estudio han sido diversas y han evolucionado a través de los siglos. A continuación, y siguiendo la descripción hecha por Richards & Rogers (1986), se presenta de manera sintética los planteamientos que han tenido mayor influencia en el desarrollo de la DLE en siglo XX para luego examinar, exhaustivamente, propuestas más actuales y de mayor influencia en la didáctica de la EO, competencia de mayor interés para el desarrollo de la investigación que aquí se presenta.

Esta revisión se hace con el fin de reflexionar sobre el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de LE y, en esa medida, contribuir a la comprensión de la pertinencia de esta investigación.

En primer lugar, y como origen de la época moderna en la historia de la enseñanza de lenguas, ha de mencionarse el Método Tradicional o método de Gramática-Traducción. De

acuerdo a este método, que data del siglo XVIII, el principal objetivo del estudio de una LE, es acceder a su literatura o beneficiarse del desarrollo mental e intelectual que conlleva este estudio. La manera de aproximarse a la lengua estudiada es a través del análisis exhaustivo de sus reglas gramaticales, que luego se aplican para realizar traducciones. Son entonces las habilidades de leer y de escribir las que se priorizan, mientras que las habilidades de escuchar y hablar no se trabajan en absoluto o si se hace no es de manera sistemática (Richards & Rogers, 1986). Es importante resaltar aquí que este método dominó la enseñanza de las LE en Europa durante un siglo. El arraigo de esta tradición es causante de que a pesar de las reformas realizadas en los currículos con el fin de implantar métodos más modernos, hasta hace poco en varios países europeos, entre ellos Suecia, se encontraban prácticas pedagógicas de marcadas tendencias tradicionales (Skolverket, 2014).

Hacia mediados de los noventa y debido a diferentes factores, se ampliaron en Europa las oportunidades de comunicación entre los países y con ello se produjo una creciente necesidad por priorizar el componente oral en la enseñanza de las LE. En este contexto, se produjeron varias reformas que buscaron promover enfoques alternativos para enseñar lenguas, destacándose los aportes de especialistas, como Marcel (1820), Prendergast (1864) y Gouin (1831) (Rogers & Richards, 1986). Tales propuestas asumieron una visión ontogenética, es decir, formularon sus constructos partiendo de la observación del aprendizaje del lenguaje en los niños; más adelante estas propuestas, junto con otras reformas de final del siglo, dieron origen al que se conoce como Método Directo, caracterizado precisamente por su orientación naturalista según la cual la mejor forma de enseñar la LE es sin acudir a la lengua materna. Nos interesa destacar que en este método la competencia oral adquiere un papel central, no sólo en la medida en que la comunicación entre profesor y alumno es un componente determinante en la clase, sino por cuanto ella se constituye en el objetivo central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, como sostenía Sauveur (1874) principal exponente y defensor de este

método, las destrezas orales han de introducirse antes que las destrezas escritas y han de desarrollarse de una manera cuidadosa y progresiva (Howatt & Widdowsson, 2004). Si bien este método se constituyó en un gran avance para la enseñanza de LE al ser el primero que se ocupa sistemáticamente de las destrezas orales, con énfasis en la pronunciación y la fonética, sus planteamientos resultaron muy avanzados para la época y recibió muchas críticas desde diferentes campos del conocimiento, tales como las del lingüista Henry Sweet (1899) y las documentadas por el psicólogo Roger Brown (1973). Tales críticas estuvieron dirigidas principalmente a la necesidad de tener profesores nativos o con fluidez casi nativa, la ineficiencia en términos de tiempo por cuanto el profesor necesitaba dar rodeos bastante largos para dar ciertas explicaciones al no usar la L1 de los estudiantes y la carencia de fundamentos metodológicos y lingüísticos. En épocas más recientes, los aportes de este método han recibido mayor reconocimiento siendo inclusive señalado como antecesor de métodos actuales como el de inmersión lingüística (Stern, 1997).

Con el interés que la lingüística aplicada concedió al aprendizaje de LE hacia 1930, surgió el Enfoque Oral (*Oral Approach*) desarrollado por lingüistas británicos, entre ellos Palmer (1923), y dentro de él, el Método Situacional en Europa (Hornby, 1950) y su homólogo en Estados Unidos, el Método Audio-lingual (*Audiolingual Method*) Estas propuestas tienen dos fundamentos comunes, el conductismo como teoría del aprendizaje y el estructuralismo como teoría lingüística; sin embargo la influencia de tales teorías se presenta en diferentes grados en cada uno de los métodos, siendo mucho más marcadas en el Método Audio-lingual (Richards & Rogers, 1986). Como consecuencia de estos planteamientos, se prioriza el componente oral del lenguaje; esto se ve reflejado en hechos metodológicos como la introducción de la forma oral antes que de la escrita, el uso de la LE como lengua de comunicación en la clase y la introducción y práctica de elementos lingüísticos dentro de situaciones dadas. Así, el centro de

las clases es la práctica oral controlada de estructuras lingüísticas en situaciones creadas para que tales estructuras se usen al máximo y se formen hábitos de habla.

Entonces, en relación con la EO, se puede deducir que si bien el Enfoque Oral y los métodos derivados de él contribuyeron con el incremento de su valoración en el proceso de enseñanza de LE, esta destreza fue reducida a la exactitud de la pronunciación y a la reproducción de estructuras fijas, sin posibilitar el verdadero intercambio de sentidos y mucho menos de interacción. El camino por recorrer hasta llegar al reconocimiento del papel de estos componentes en el proceso comunicativo, sería aún largo.

Siguiendo el desarrollo histórico de la enseñanza de lenguas, encontramos que a finales de los años 60 surgió una nueva corriente que por una parte, rechazaba los postulados de los enfoques provenientes del estructuralismo y del conductismo y por otra, asumía como base teórica los recientes estudios cognitivos sobre el aprendizaje y el lenguaje. Dentro de los últimos, destacan los aportes del lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien defendió la concepción del lenguaje como facultad innata en la especie humana, así como la existencia de los Universales Lingüísticos y de una Gramática Universal (Chomsky, 1965). Los métodos surgidos bajo este paradigma se desarrollaron durante la década de 1970 y estuvieron más centrados en cuestiones de carácter psicopedagógico que lingüístico, tales como la motivación, la activación de los estudiantes y las estrategias cognitivas. Dentro de estos métodos destacan el método silencioso (*Silent Way*), el aprendizaje comunitario (*Community Language Learning*), la sugestopedia (Suggestopedia) y el método de respuesta física total (*Total Physical Response TPR*) (Melero, 2008). En cuanto al tratamiento de la EO, es importante anotar que los dos primeros métodos le otorgan un papel prioritario, por cuanto ven al alumno y su interacción con los demás como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el Método del Silencio por cuanto el profesor debe reducir su papel tanto como sea posible otorgando a los alumnos y su interacción el papel protagónico al tener que descubrir las estructuras

necesarias por medio de la resolución de problemas. En este sentido se estaban también sentando las bases de principios constructivistas del aprendizaje, esenciales en los métodos comunicativos posteriores. El Método Comunitario por su parte, concede un lugar central tanto a la expresión como a la comprensión oral, al enfatizar el uso de la LE como medio de interacción social y la importancia de las intenciones comunicativas de los alumnos.

La sugestopedia y el método de repuesta física total (RFT) acuden a métodos psicológicos para formular sus postulados. La primera, busca aplicar la fuerza de la sugestión en la conducta humana al aprendizaje de lenguas. Los alumnos tienen un papel bastante pasivo, ya que deben dejarse envolver por el ambiente, sin intentar manipularlo. Los componentes lingüísticos a los que se les otorga un papel más importante son las estructuras y el léxico. La segunda, acude a los trabajos psicológicos sobre la memoria, de manera que su objetivo es fortalecerla mediante el establecimiento de relaciones entre lengua y acción física. La EO no tiene un papel significativo en ninguno de estos dos métodos.

A esta corriente de pensamiento pertenece también el Enfoque Natural, propuesto entre finales de 1970 y comienzos de 1980 por Terrell, desde sus experiencias como profesora de ELE, y Krashen, desde sus estudios en lingüística aplicada. En líneas generales, este enfoque busca incorporar a la enseñanza los principios naturistas que desde la lingüística teórica se habían identificado en el proceso de adquisición de LE (Rogers & Richards, 1986). Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una LE. Por centrarse en las habilidades comunicativas, prioriza la comprensión tanto oral como escrita, asigna a la producción oral un momento posterior que es decidido por el aprendiz y deja la gramática totalmente de lado (Krashen & Terrell, 1983). En cuanto a la EO, vale la pena destacar el hecho de que el alumno debe aprender y utilizar técnicas de control de la conversación para regular el *input*; aquí es

precisamente donde se puede vislumbrar un uso incipiente de estrategias de interacción, tema central de esta investigación.

De esta manera, este recorrido histórico por los diferentes planteamientos metodológicos sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se va aproximando a los enfoques que señalan la comunicación como centro de este proceso. Estos enfoques se analizan a continuación.

2.2. Enfoques y métodos comunicativos en la enseñanza-aprendizaje de LE

Siguiendo un vez más la revisión histórica que hacen Richards & Rodgers (1986) encontramos que durante 1971 y 1972 surgieron propuestas nuevas sobre la organización y desarrollo de cursos de lenguas, basadas en la funcionalidad del lenguaje y en el análisis de los significados comunicativos que necesitan manejar los aprendices de una lengua para entenderla y para comunicarse con ella (Melero, 2008). Fueron dos las condiciones que propiciaron el surgimiento de este nuevo paradigma, por una parte los nuevos estudios de la lingüística y de la filosofía y por otra la necesidad que surgió en Europa de que los adultos dominaran varias de las lenguas europeas por cuanto la interdependencia y necesidad de cooperación entre los países de Europa eran eminentes, debido a las condiciones históricas del momento⁹.

Estas nuevas propuestas, conocidas genéricamente como enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua se han modificado y enriquecido desde su aparición hasta nuestros días, gracias a la influencia tanto de nuevos paradigmas ideológicos, como de los vertiginosos avances de las tecnologías de la comunicación. Dentro de tales modelos de enseñanza comunicativa para la investigación que se presenta en estas páginas tienen especial relevancia el CLT y el TBL. A continuación se presenta un análisis de estas corrientes, con el fin de

⁹ En estos años se busca fortalecer la integración de los países europeos, entre otras estrategias, mediante la consolidación del Mercado Común Europeo y El Consejo de Europa, el cual asumió la educación como una de sus áreas de actividad. (Richards & Rodgers, 1986).

comprender y determinar su influencia en la visión actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EO y la IO, principal objeto de estudio en esta investigación.

2.2.1 El enfoque comunicativo

Esta corriente metodológica ha sido denominada con varios sinónimos como: enseñanza comunicativa, método comunicativo o enfoque nocional-funcional. Para efectos de esta investigación se asume la denominación de Enfoque Comunicativo, así como la definición que de él hacen Richards & Rodgers (1986):

(...) an approach that aims to a) make communicative competence the goal of the language teaching and b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication. (p. 66)

Más ampliamente conocido como *Communicative Language Teaching*, este enfoque tiene sus orígenes tanto en la lingüística, teórica y aplicada, como en la DL. En el ámbito de la lingüística, se destacan los aportes de la lingüística funcional británica (Firth, 1957; Halliday, 1973), la sociolingüística estadounidense (Hymes, 1971; Labov, 1972; Gumperz, 1982;) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (Searle, 1969; Austin, (1975;)). Estos estudios centran sus propuestas en el hecho comunicativo y funcional del lenguaje, lo cual lleva a posicionar la competencia comunicativa, que implica tanto el conocimiento de la lengua como la capacidad para usarla en un contexto (Hymes, 1972), como el nuevo paradigma de esta ciencia.

Estas nuevas aproximaciones al fenómeno del lenguaje demostraron la incapacidad del estructuralismo, corriente lingüística teórica predominante hasta el momento, para explicar la naturaleza creativa y única de las producciones lingüísticas individuales. Por otra parte, enfatizaron la relevancia tanto del contexto comunicativo como situacional en el momento de crear significados y sentidos, así como de la adecuación de los enunciados.

Simultáneamente, en el ámbito de la DL surge a comienzos de los años 70, la necesidad de enseñar a adultos las lenguas de los diferentes países europeos de una manera eficiente y

con ese propósito se reúne un grupo de expertos con el fin de ver la posibilidad de desarrollar un programa de estudios para la enseñanza de LE, a la luz de los trabajos realizados por el lingüista británico Wilkins quien, inicialmente, propuso una definición comunicativa y funcional del lenguaje y, más tarde, revisó y amplió sus estudios, lo cual resultó en la publicación de un libro que revolucionó el enfoque de la enseñanza de lenguas dando origen a la Programación Nocional-Funcional (Wilkins, 1976). El cambio fundamental de esta propuesta radica en que los contenidos de la LE se organizan no ya a partir de criterios gramaticales, sino a partir de criterios semánticos en función de los dos tipos de categorías: las categorías nocionales que incluyen conceptos como tiempo, lugar, frecuencia, cantidad y secuencia, entre otros, y las categorías correspondientes a funciones lingüísticas, como negaciones, preguntas, ofertas, quejas, etc. (*ibid*).

El gran aporte de esta teoría recayó más específicamente en la organización de los contenidos, ya que siendo un enfoque y no un método, no presentó propuestas didácticas concretas de cómo enseñarlos efectivamente. Sus planteamientos se acogieron rápidamente en el Consejo de Europa que propuso una primera versión de Programación Funcional para el llamado “nivel umbral” (*threshold level*), que definió los contenidos de muchas programaciones y que más tarde derivaría en el MCER (Consejo de Europa, 2001), con la gran diferencia de que este último sí incluye propuestas concretas de tratamiento didáctico.

El inicio del Enfoque Comunicativo propiamente dicho se puede ubicar a comienzos de 1980, con los trabajos de Brumfit & Johnson (1979) y Littlewood (1981), quienes señalan como objetivo principal del aprendizaje de lenguas, el que los aprendices se comuniquen en la lengua objeto. Para ello, deben conocer no solamente las formas de la lengua, sino sus significados y funciones; de esta manera, tendrán la capacidad de escoger las formas lingüísticas más adecuadas, según el contexto social de la conversación y los roles de los interlocutores. Según estos planteamientos, el principal rol del profesor es diseñar y posibilitar en el salón de clase

actividades que recreen situaciones comunicativas lo más cercanas posibles a la realidad, es decir, actividades que para ser verdaderamente comunicativas han de cumplir con cuatro principios: (1) Interacción, es decir, como mínimo deben participar dos personas; (2) explicación, en el sentido de que debe quedar claro quién habla, con quién y para qué; (3) llenar vacíos de información u opinión, por cuanto la respuesta que se desea es inesperada, no ha de conocerse de antemano; y (4) predicción nula, es decir, que no hay una sola respuesta (Vázquez, 2000).

Otro presupuesto importante e innovador dentro de este enfoque es el referido al material utilizado en la clase, que debe ser auténtico con una doble finalidad: exponer al aprendiz a la lengua realmente usada y brindarle la posibilidad de que desarrolle estrategias para comprenderla. Por otra parte, este enfoque introduce una nueva concepción sobre el error, pues es tolerado y se considera como un resultado normal en el proceso de adquisición de las habilidades comunicativas. Se propende que el aprendiz pierda el temor a cometer errores y por el contrario, los vea como una posibilidad para adquirir nuevo conocimiento a partir de ellos.

También resulta relevante mencionar la distinción metodológica que dentro del CLT se hace entre actividades de aprendizaje pre-comunicativas y comunicativas. Con las primeras se busca “proporcionar a los estudiantes un dominio fluido del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos” (Littlewood, 1996, p. 82), mientras que en las actividades comunicativas “el estudiante ha de activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlos para la comunicación de significados” *ibid*, p. 83).

Durante los últimos años, el CLT se ha enriquecido con aportes importantes, como el de la inclusión de la competencia intercultural, que va mucho más allá de la competencia sociocultural, pues no se refiere a los conocimientos que se tengan sobre las reglas sociales y las costumbres de los países donde se habla la lengua objeto, sino al conocimiento de las

culturas en general, con el fin de desarrollar el interés por ellas y así propender por el respeto, tolerancia y aceptación de otras culturas diferentes a la propia. (Melero, 2004). De igual manera, dentro de las nuevas tendencias del CLT se la ha ido asignando un papel cada vez más relevante a la dimensión afectiva y emocional en el proceso de aprendizaje de las lenguas (Arnold, 2000), pues es un hecho que tales factores influyen para que haya un aprendizaje más efectivo. De aquí se desprende, por ejemplo, la importancia asignada a la motivación, factor relevante para la investigación presentada en estas páginas, por cuanto se suele relacionar de manera bastante frecuente con las tecnologías digitales (Ushioda, 2013).

Por último, resulta relevante mencionar que no se ha escrito mucho acerca de la teoría de aprendizaje que subyace al Enfoque Comunicativo; sin embargo, según Richards & Rogers (1986), es posible deducir al menos tres principios básicos relacionados con el aprendizaje: el de la comunicación, el de la acción y el de la significatividad. La aplicación de estos principios conducirá a la planeación y desarrollo de actividades que involucran situaciones reales de comunicación en las cuales la lengua empleada es significativa para el aprendiz y se usa para realizar tareas también significativas. Es importante hacer esta anotación por cuanto el diseño instruccional usado para el desarrollo de esta investigación se basó, entre otros, en dichos principios.

Como se puede deducir de la descripción hecha hasta aquí sobre el CLT, su aplicación en el desarrollo de programas para la enseñanza de lenguas trae una nueva dinámica a las aulas de L2 y de LE, pues además de favorecer el uso de la lengua más que el conocimiento sobre ella, crea aprendices más activos en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje al tener la posibilidad de elegir contenidos y actividades según sus intereses y necesidades. Además, propicia la evaluación del conocimiento del estudiante no sólo a partir de productos finales, sino del proceso de aprendizaje y, en el momento de evaluar sus producciones, se prioriza la fluidez del estudiante frente a su corrección lingüística. Debido a todas estas innovaciones, el

CTL sigue siendo aún en el siglo XXI uno de los pilares de la DLE, lo cual se aplica también a la investigación que nos ocupa, debido sobre todo al hecho de que la comunicación oral adquiere un papel protagónico, lo cual da lugar a que posteriormente se aborde de forma más sistemática el estudio de la interacción oral que es el eje de esta investigación.

2.2.2. El aprendizaje basado en tareas

El TBL es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua desarrollado mediante la realización de actividades o tareas que involucren el uso de la misma. Prabhu (1987), profesor de inglés en la India, considerado como el iniciador de esta modalidad de trabajo, identifica tres tipos de tareas y señala que estas responden perfectamente a las características que según el CLT debe tener una actividad verdaderamente comunicativa. Tales tipos de tareas se diferencian en función del vacío o diferencia que buscan llenar, que puede ser (1) de información, (2) de opinión y (3) de razonamiento. Mientras que el primer tipo propicia la interacción entre los aprendices para buscar información necesaria, el segundo les permite intercambiar preferencias, sentimientos y actitudes respecto a una pregunta específica y el tercer tipo de actividad les ofrece la oportunidad de inferir información nueva a partir de la información conocida. Lo ideal es que en el desarrollo de una unidad didáctica estén involucrados secuencialmente estos tres tipos de tareas. Esta propuesta fue pronto complementada y enriquecida en el mundo anglosajón con trabajos como los de Breen (1985), Nunan (1989), Candlin (1990), y, más recientemente, Willis & Willis (2007). En el entorno de la enseñanza de ELE fueron definitivos los trabajos de Hernández & Zanón (1990), Estaire & Zanón (1990) y Estaire (2004)

A partir de estos trabajos se consolida el TBL como una propuesta de diseño didáctico que busca propiciar “procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje” (Melero, 2008, P. 703). Esto implica que el estudiante aprende y desarrolla una competencia lingüística y comunicativa

que le permitirá realizar una tarea final concreta de manera intencionada, para solucionar un problema, cumplir una obligación o conseguir un objetivo. Ya sea la tarea final sencilla o compleja, las implicaciones didácticas son comunes. En primer lugar, lo que se hace es proporcionar un contexto natural para el uso de la lengua objeto, en cuyo marco los estudiantes deben interactuar con el fin de completar o adquirir la información que necesitan para realizar la tarea. Otra característica de este método es el hecho de que la unidad didáctica no está desarrollada en torno a una función particular del lenguaje, por el contrario, las funciones del lenguaje trabajadas son las necesarias según la tarea a desarrollar. En otras palabras, la tarea define tanto las funciones del lenguaje como los contenidos de lengua que se incorporen al proceso de aprendizaje en ese momento específico (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Los rasgos principales que caracterizan una tarea comunicativa también los encontramos en la definición de Nunan (1996): “una parte del trabajo en clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma” (p. 10). Es decir, lo ideal es que la lengua se use a partir de una necesidad real de comunicación, lo cual a su vez incrementa la motivación puesto que se realizan tareas que van más allá de las simulaciones de situaciones comunicativas que se pueden dar fuera del aula. Además, al interactuar mediante la lengua objeto los estudiantes tienen la posibilidad tanto de practicar viejos conocimientos como de adquirir conocimientos nuevos que, aunque no se usen en el momento, se podrán utilizar más adelante.

Dentro del TBL es relevante distinguir entre los diferentes tipos de tareas, tal y como lo exponen Estaire y Zanón (1990). Por una parte, está la tarea o tareas finales que son las llevaras a cabo al terminar la unidad y deben reflejar los objetivos de comunicación y posibilitar la evaluación de las destrezas adquiridas. Gran importancia tienen también las tareas de comunicación, entendidas como las actividades de clase en las que se involucra a todos los estudiantes en procesos de comprensión, producción o interacción en la lengua meta.

Igualmente relevantes son las tareas posibilitadoras que actúan como soporte de las tareas de comunicación y posibilitan el aprendizaje de los elementos nocionales, léxicos, gramaticales o fonológicos necesarios para la realización de la tarea final. Tanto al principio como durante y al final de la unidad se incorporan procesos de evaluación y autoevaluación.

Así, vemos que el cambio fundamental que el TBL introduce a la didáctica de LE es “su concepción sobre los procesos de comunicación y el aprendizaje a partir de la realidad del aula” (Melero, 2014, p.703). Esto implica que el uso de la L2/LE en clase se incorpore como objetivo en el currículo. Las bases teóricas de estos planteamientos didácticos se encuentran, por una parte, en los postulados del análisis del discurso, teoría lingüística que rescata la importancia del contexto en el proceso de comunicación, argumentando que el dominio de los signos, reglas y estructuras no son suficientes para interpretar el sentido de un mensaje, sino que el hablante oyente recurre también a los elementos contextuales tanto lingüísticos como extralingüísticos en los que se desarrolla su comunicación (Alonso, 2008). De otra parte, también se toman como base postulados teóricos de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, según los cuales los mecanismos conducentes a la mejora de la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso, es decir se busca “aprender haciendo” (*learning by doing*) o como lo plantea Fernández (2008c), se pasa de la teoría a la acción. Desde el punto de vista pedagógico, cabe anotar también que esta forma de trabajo refleja una concepción constructivista del aprendizaje por cuanto promueve la autonomía del alumno, quien tiene un papel activo en la elección y realización de la tarea; además, se posibilita la individualización del aprendizaje al diseñar diferentes grados de realización de la tarea con el fin de incorporar los diferentes niveles de competencia de la lengua que hay en el salón de clase. También se da cabida al aprendizaje colaborativo y estratégico, ya que los alumnos interactúan constantemente y descubren sus propias estrategias tanto para adquirir el conocimiento requerido, como para realizar la tarea (Willis & Willis, 2007).

Al valorar esta propuesta de diseño didáctico en relación con el estudio de EO, encontramos que si bien en el TBL las cuatro destrezas reciben la misma atención y se busca trabajarlas y desarrollarlas integradamente, es esta destreza la que adquiere un papel protagónico. Esto es así, por cuanto la lengua objeto es el principal medio de comunicación durante todas las etapas de desarrollo de una unidad didáctica, tanto entre el profesor y los alumnos, como entre ellos mismos. Este hecho lleva además a que por primera vez, ya sea de manera implícita o explícita, se empieza a hacer evidente la necesidad de incorporar otra competencia a la cual no se había prestado mayor atención hasta el momento, a saber, la competencia estratégica y dentro de ella, las estrategias de IO, objeto lingüístico de estudio en esta investigación, que se trata enseguida.

2.3. La interacción oral en la didáctica de lenguas

Como se ha podido apreciar en el análisis hecho en el apartado anterior, la EO ocupó durante mucho tiempo un lugar rezagado dentro de la enseñanza de lenguas y solamente con el auge de los enfoques comunicativos empezó a posicionarse como una de las destrezas más relevantes, si no la más, en el proceso de aprender una LE; de hecho cabe preguntarse ¿para qué se aprende una lengua si no es para hablarla?

Sin embargo, y a pesar de los grandes avances que se han hecho en muchos países en materia de enseñar y aprender una LE en entornos formales, la EO sigue siendo la habilidad que presenta mayores dificultades en el momento de ser estudiada y desarrollada. Un ejemplo de ello es la educación básica sueca, pues como se refleja en un informe producido por La Agencia de Educación sueca, son muy pocos los estudiantes que logran un nivel de comunicación oral en LE aceptable para su nivel, aún después de haberla estudiado durante un período de 4 años (Skolverket, 2011).

Ahora, si nos referimos más específicamente a la IO, encontramos que su reconocimiento en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lenguas es aún más tardío y su tratamiento

didáctico bastante insipiente. En este apartado se busca profundizar en éste hecho, así como en la naturaleza misma de la IO, para comprender mejor los retos que se presentan en su enseñanza y aprendizaje y de esta manera aumentar la comprensión sobre la relevancia que en el marco de la DLE tiene la investigación que se describe en esta tesis. Con este fin, se presenta inicialmente una definición de IO, luego se analizan los factores y estrategias que intervienen en la conversación, como manifestación por excelencia de ella, y por último, se hace un recuento del tratamiento didáctico que se le ha dado a la IO en el marco de la DLE.

2.3.1. La interacción oral: componentes y estrategias

La IO se entiende como el acto mediante el cual dos o más hablantes intercambian sentidos y construyen una conversación mediante la negociación de significados, lo que implica que cada interlocutor actúa de forma alternativa como hablante y como oyente, siguiendo el principio de cooperación¹⁰ (Consejo de Europa, 2002). Para poder desarrollar la IO en una LE es necesario tener una comprensión clara del acto de hablar, de sus componentes y de las estrategias de comunicación en él implícitas. Con este fin se describe a continuación este proceso, destacando los fenómenos y elementos más relevantes a efectos de la investigación que se presenta en esta tesis.

Al abordar el hecho del habla se deben reconocer, en primera instancia, los tres niveles que lo componen: el nivel discursivo, el gramatical y el fonético/fonológico (Hughes, 2002). El nivel discursivo involucra los elementos psico y sociolingüísticos, así como pragmáticos y kinésicos. El gramatical da cuenta de la estructura, tanto a nivel sintáctico como morfológico y léxico. Por su parte, el tercer nivel incluye la fonología y la fonética de la lengua.

¹⁰ Este es un principio pragmático, que según Grice, el filósofo americano quien lo postuló, se puede describir así: «Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado». (Grice 1975, p. 45).

Estos tres niveles se actualizan en el momento del acto de habla que, a diferencia del texto escrito, tiene carácter transitorio y es dependiente del contexto que lo enmarca. Todo esto hace que la expresión oral, sea una de las competencias más complejas en el momento de abordar tanto su estudio como el proceso de enseñanza-aprendizaje en LE.

Si bien son múltiples las formas comunicativas que se expresan oralmente (como entrevistas, monólogos, discursos, diálogos formales e informales, etc.) la actividad oral por excelencia es la conversación. Según Tusón (2015) es posible asumir la conversación de manera más general, entendiéndola como “cualquier tipo de interacción oral” (p. 14) y, de manera más específica, como conversación espontánea, es decir, aquella que no es planificada. A efectos de esta investigación nos interesa más la segunda acepción, por cuanto la unidad de trabajo de la intervención didáctica realizada, así como de la evaluación base del experimento, es el diálogo guiado, forma didáctica más próxima a la conversación espontánea, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE (véase § 2.3.2).

2.3.1.1. La conversación

La conversación es una actividad lingüística pero también eminentemente social. Es por medio de ella que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás y de esa manera llevamos a cabo muchas de las actividades diarias. Para que la conversación cara a cara sea posible se deben cumplir una serie de requisitos tanto lingüísticos como extralingüísticos. En primer lugar, los interlocutores deben compartir un tiempo y un espacio, lo cual les permite usar elementos lingüísticos ligados al momento de la enunciación (Blecua, 1982) como los deícticos personales, espaciales y temporales. Además, deben compartir un cierto conjunto de conocimientos que les permite avanzar en la comunicación apoyándose en significados implícitos o inferidos, así como minimizar la densidad léxica (Perera, 1984) mediante el uso de repeticiones, paráfrasis o comodines. Actuar de manera coordinada también es una característica indispensable de la conversación ya que por su carácter auditivo y secuencial

requiere que la emisión sonora tenga un volumen y ritmo que la hagan perceptible. Para asegurarse de que esto es así, los participantes deben utilizar ciertas estrategias; quien habla debe asegurarse de que lo que dice es escuchado y entendido, para eso debe estar atento a vocalizaciones pero también a los gestos y señales de su interlocutor quien, por su parte debe emitir señales, lingüísticas o no, que sirvan de guía a quien tiene la palabra. Como vemos, en la conversación hay una negociación constante de sentidos, a partir no sólo de elementos gramaticales y léxicos, sino también de elementos pragmáticos tales como el entorno físico, el bagaje de conocimiento y las actitudes de los participantes, sus asunciones socioculturales en cuanto a las relaciones de rol y estatus y sus valores sociales en relación con los componentes del mensaje (Gumperz, 1982).

Así, aunque parezca caótica, la conversación tiene una estructura que generalmente coincide con la estructura de cualquier actividad humana (Grice, 1975), es decir, tiene un inicio, un desarrollo y un final. Esta organización estructural resulta básica en el momento de estudiar la conversación, como también en el momento de diseñar actividades didácticas que favorezcan el desarrollo de la interacción oral, como es el caso de la investigación que nos ocupa.

El inicio de una conversación puede estar marcado de manera explícita, aunque no es lo que ocurre con mayor frecuencia. En efecto, generalmente los hablantes utilizan otras estrategias diferentes a las de decir <quiero hablar contigo> o <podemos charlar un rato> entre otras frases explícitas para iniciar una conversación. Dentro de esas estrategias están los saludos, que suelen estar seguidos de una pregunta retórica o no, de tipo <¿Cómo estás? >, <¿Qué tal? > o cualquier otra pregunta adecuada al contexto. También se puede indicar que queremos empezar una conversación lanzando una exclamación, ya sea una frase completa como <¡Qué gusto verte! >. O una simple vocalización de tipo <hhhhhhhhmmmmm...> que puede llevar al posible interlocutor a decir, por ejemplo <¿Qué pasa? >. Es importante señalar que cualquiera que sea la forma elegida para iniciar la conversación, desde ese mismo momento

se empieza la negociación de la conversación, en cuanto al tono que se usará, el rol que cada hablante asume, el tema, las presuposiciones y la finalidad (Tusón, 2015).

Pasemos ahora al desarrollo o cuerpo de la conversación. Ha de decirse ante todo que para que este sea posible se debe cumplir el principio básico de toda conversación, a saber, que haya interacción, que a su vez está dada por la que se considera como unidad básica de la organización conversacional: el turno de la palabra (Cots *et al.*, 1989), entendido como la “sucesión de intervenciones a cargo de diferentes hablantes” (Tusón, 2015, p.55). El turno de palabra es la esencia misma de la conversación, tiene un carácter muy sutil y puede llegar a ser bastante complejo cuando intervienen más de dos hablantes, ya que está determinado por factores eminentemente socioculturales¹¹. Sin embargo existen unos principios generales para su funcionamiento, siendo el primero la existencia de lo que se conoce como un lugar apropiado para la transición (LAT) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), es decir, un momento marcado por determinados indicios (de carácter sintáctico, léxico, prosódico, gestual o alusiones directas) que indican que la es apropiado tomar el turno. Es entonces cuando se aplica el segundo de los principios, que está relacionado con la distribución de los turnos. Siguiendo a Tusón (2015) ésta puede ser prospectiva, cuando quien tiene la palabra selecciona al siguiente hablante, o de autoselección, cuando quien primero toma la palabra toma el turno para hablar.

En cuanto a la estructura u organización prototípica de una conversación, encontramos que fue descrita inicialmente por la escuela de Birmingham (Sinclair & Coulthard, 1975) y desarrollada posteriormente por investigadores de la escuela de Ginebra (Roulet *et al.*, 1985). Según estos estudios, las unidades que constituyen una conversación, organizadas de forma jerárquica de mayor a menor, son las siguientes:

¹¹ Este hecho resulta bastante evidente en el momento de empezar a usar una LE, si no se logra decodificar el funcionamiento de la toma de turnos, puede que nunca llegue a tener siquiera la posibilidad de participar en una conversación con hablantes nativos de la misma.

1. la interacción, que corresponde al conjunto de la conversación y está delimitada por las secuencias de apertura y de cierre;
2. la secuencia, que se refiere a una unidad temática caracterizada por el cambio de actividad discursiva o bien por la alteración de interlocutores;
3. el intercambio, que es la mínima unidad dialogada, compuesta por dos o más turnos conversacionales;
4. la intervención o movimiento (*move*), que designa cada una de las aportaciones de los participantes y se constituye en la unidad máxima monologal y
5. el acto, que se refiere a las funciones ilocutivas e interactivas de los diferentes movimientos; una intervención puede estar formada por un único acto o por más de uno.

Comprender esta estructura resulta relevante por cuanto las estrategias que utilizan los hablantes para incrementar el grado de interacción en una conversación, están estrechamente relacionadas con cada una de las unidades que la componen. En el siguiente apartado se explican cuáles son esas estrategias y de qué manera están relacionadas con los componentes de la conversación.

2.3.1.2. La competencia estratégica y las estrategias de interacción oral

Para que la interacción oral se lleve a cabo de manera dinámica, los hablantes pueden hacer uso de ciertas estrategias. Pero antes de referirnos a ellas es conveniente presentar una visión más general de este componente tan importante de la comunicación.

En la tesis que aquí se presenta se acoge la definición propuesta por Fernández sobre las estrategias: “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (Fernández, 2008a, p. 412).

Desde el punto de vista teórico el interés y estudio de las estrategias proviene de tres corrientes de pensamiento: la psicología humanista, la psicología cognitiva y los estudios sobre adquisición de lenguas (Fernández, 2008a). Provenientes de la psicología humanista, centrada en el individuo, sus capacidades, necesidades y entorno, encontramos estudios como los de Willing (1988), Skehan (1989) y Oxford (1989), entre otros, que hacen aportes valiosos en lo relacionado con la importancia de factores afectivos, contextuales y emocionales en el hecho de aprender, puesto que ellos implican diferencias individuales en los aprendices, que a su vez tienen consecuencias en los estilos de aprendizaje (Willing, 1988) y en los resultados. De esta corriente de pensamiento se deriva así una nueva concepción sobre el aprendiz, quien se convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje, lo cual implica que deja de ser un elemento pasivo al que se guía, para convertirse en agente activo, consciente de sus necesidades, preferencias e intereses y que es a la vez portador de un bagaje emotivo y cognitivo que propicia la perspectiva desde la cual interpreta, y a la cual conecta las nuevas experiencias y conocimientos. Esto lleva a entender que cada individuo aprenderá si durante el proceso de aprendizaje tiene la posibilidad de usar estrategias adecuadas a sus propias necesidades y propio estilo de aprendizaje; también a partir de estas ideas se comprende la legitimidad e importancia de la equivocación como componente natural en el proceso de aprender (Fernández, 2008b).

Por su parte, y siguiendo al mismo autor, diremos que la psicología cognitiva contribuye a la comprensión de los procesos y actividades mentales que se activan cuando ocurre el aprendizaje. De esta manera se deja de lado la importancia de los objetivos para priorizar la importancia de los procesos involucrados en la construcción de conocimiento, tales como la asimilación, la acomodación, la interiorización, la retención en la memoria a largo plazo y la recuperación de información almacenada (Piaget, 1970; Gardner 1985). Todos estos procesos llevan al aprendiz a activar una serie de estrategias que cuando son las apropiadas, facilitan el aprendizaje y lo hacen más efectivo. La psicología cognitiva señala la relevancia de que no sólo

sean los maestros o los tutores quienes conozcan estas fases y estrategias, pues es aún más importante que el propio aprendiz tenga conocimiento de ellas y las llegue a usar y controlar conscientemente. De esta manera se incorporan los conceptos de metacognición, de aprender a aprender y de autonomía en el aprendizaje, tan definitivos para una acción didáctica efectiva (Fernández, 2008c)

En cuanto a los aportes teóricos desde los estudios sobre la adquisición de una lengua, perspectiva de mayor interés en el marco de esta investigación, aunque existan divergencias respecto al origen de esta facultad de aprender¹², todos buscan dar respuesta a la pregunta de cómo se aprende una LE y, en ese sentido, han descrito y explicado tanto los procesos involucrados como los factores que tienen incidencia en tales procesos, condicionándolos o favoreciéndolos, como es el caso del uso de estrategias tanto de aprendizaje como comunicativas, cuyo diferencia se explica a continuación.

Siguiendo a Ellis (1985), diremos que las estrategias de aprendizaje se utilizan en el momento de internalizar la LE, mientras que las estrategias de comunicación son utilizadas en el momento de usarla con el fin de suplir las carencias que impiden el fin comunicativo, es decir son concretas y orientadas a la solución de problemas.

En la figura 2.1 se resume la propuesta del autor antes mencionado, acerca de los diferentes tipos de estrategias. Consideramos que tal propuesta es bastante clara y suficientemente explicativa, por lo cual es la que se adopta para el desarrollo de esta tesis.

¹² Un módulo lingüístico específico, según la corriente chomskiana (1965); una capacidad unitaria para Piaget (1970) y la psicología cognitiva y en el lenguaje mismo, según Halliday (1975).

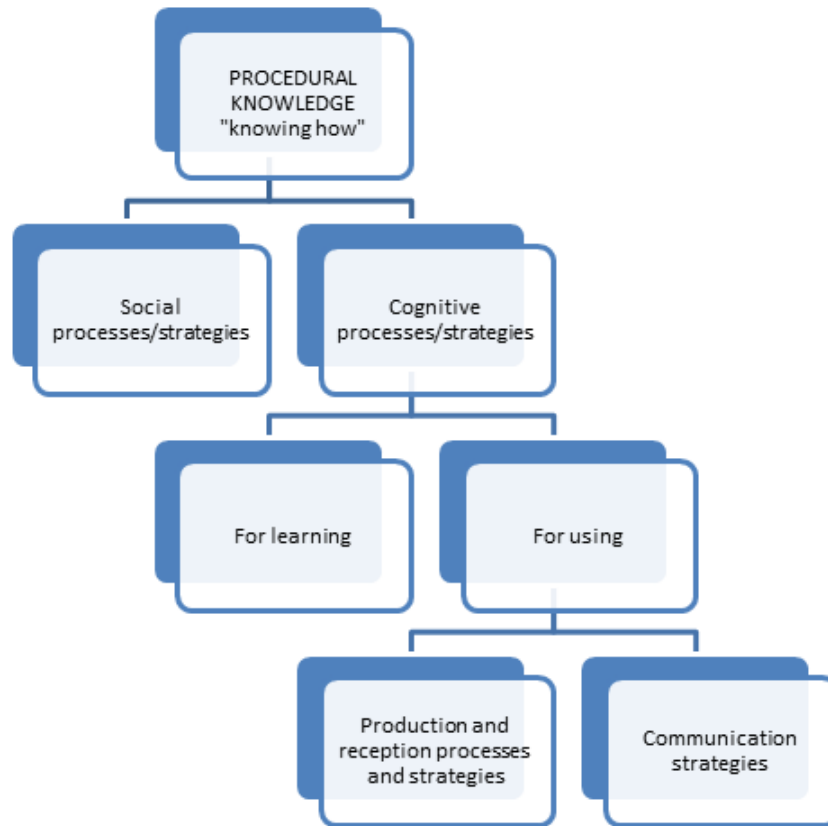


Figura 2.1. Tipos de estrategias de aprendizaje

Adaptada de Ellis (1985, p. 165)

Como se puede observar, las estrategias corresponden al conocimiento procedimental, es decir, los mecanismos y procesos usados por el aprendiz para procesar la información tanto para adquirir como para usar la lengua aprendida, y ellas pueden ser de carácter social y cognitivo. Las primeras son las usadas por el aprendiz para manejar las oportunidades de interacción, ya sea con un hablante nativo o con un texto. Las segundas son de dos tipos, las usadas para internalizar el conocimiento de LE (de aprendizaje) y las activadas cuando se usa ese conocimiento para comunicarse (de uso). A su vez, estas últimas se pueden dividir entre las que se usan para la producción y recepción, es decir las activadas cuando se usa el conocimiento de LE eficientemente, con el menor esfuerzo y de manera subconsciente, y las que se usan

cuando no se logra cumplir el objetivo comunicativo y por lo tanto el hablante-aprendiz debe reducir el objetivo, cambiarlo o buscar formas alternativas, todo lo cual implica un esfuerzo y por tanto la activación consciente o muy cerca de lo consciente, de ciertas estrategias. (Ellis, 1985)

A partir de esta clasificación, es posible afirmar que las estrategias de aprendizaje no son exclusivas del aprendizaje de una LE, por el contrario son activadas en cualquier situación de aprendizaje. Son muchos los autores que han estudiado estas estrategias y que han propuesto diferentes clasificaciones (Piaget, 1970; Ellis & Sinclair, 1983; Gardner, 1985; Oxford, 1989; y Willing, 1989, entre otros).

No profundizamos en este tipo de estrategias, ya que para efectos de esta investigación resulta más interesante y útil centrarnos en las estrategias comunicativas, que según algunos autores, como Fernández (2008b), también pueden considerarse como estrategias de aprendizaje en el marco del aprendizaje de una LE, puesto que al momento de ser activadas para resolver una situación comunicativa, también facilitan el aprendizaje de la misma. Lo que caracteriza a este tipo de estrategias, como se mencionó antes, es que se aplican de manera consciente, al menos potencialmente, y que están orientadas a solucionar un problema (Faerch & Kasper, 1983; Ellis, 1985) causado por la diferencia existente entre el conocimiento de la lengua y el objetivo comunicativo, es decir, entre los medios y los fines (Corder, 1981). En cuanto a su tipología, existen diversas propuestas de autores como Selinker (1972), Faerch & Kasper (1983) y Ellis (1985), sin embargo, la que resulta más apropiada como marco de esta tesis, debido a que se desarrolla desde una perspectiva didáctica, es la ofrecida por Fernández (2008c). Este autor organiza los contenidos estratégicos en dos grupos: estrategia del proceso de aprendizaje y estrategias de la comunicación lingüística. Dentro de esta última categoría incluye las estrategias de comprensión oral y escrita, las estrategias de IO y escrita y las

estrategias de EO y escrita. Nos detenemos aquí para examinar más de cerca las estrategias de interacción, puesto que son ellas las que constituyen el objetivo de investigación de esta tesis.

Las estrategias de IO hacen referencia a los mecanismos y procesos tanto cognitivos como metacognitivos, que se activan para maximizar la eficacia de un intercambio comunicativo “cara a cara”¹³ En una situación comunicativa de este tipo, los procesos de comprensión y producción se superponen y por eso mismo se activan las estrategias necesarias para llevarlos a cabo efectivamente; sin embargo, eso no es suficiente para que se dé una buena comunicación, pues además han de activarse estrategias específicas de interacción, es decir las que permiten controlar ese proceso de intercambio de sentidos (Fernández, 2008c). En el MCER (2002) se describen las estrategias de interacción activadas, en los tres momentos de la dividiéndolas en tres momentos: planificación, desarrollo y evaluación. Respecto a las estrategias activadas durante la planeación, el desarrollo y la evaluación de la conversación. El primer momento se explica así:

La planificación de la interacción oral supone la puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un «praxeograma» (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa) de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo (Encuadre) y la consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores (Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que puede darse por supuesto) con el fin de decidirse por opciones y preparar el posible desarrollo de tales intercambios (Planificación de los intercambios). (p. 83)

Durante el desarrollo, se activan las estrategias de turno de palabra, con el fin de llevar la iniciativa del discurso; de cooperación interpersonal, para colaborar en la consolidación de la

¹³ Cabe aquí señalar que este término que ha sido necesario redefinir como consecuencia de las posibilidades de interacción sincrónica que ofrecen las tecnologías de la comunicación.

tarea y mantener viva la conversación; de cooperación de pensamiento con el fin de mantener el enfoque en la tarea y las estrategias de petición de ayuda, cuando ésta se necesita para formular algo.

Por último, la evaluación está presente en todo el desarrollo de la conversación y las estrategias que se aplican en este caso buscan ajustar las posibles diferencias entre lo que se pensaba aplicar, y lo que ocurre realmente, para ello se adoptan estrategias de control, tanto del praxeograma como de efecto y de éxito, para asegurarse de que las cosas funcionan como se quiere. Además, ante los malentendidos o ambigüedades no aceptadas se aplican estrategias de petición u ofrecimiento de aclaración, ya sea a nivel lingüístico o comunicativo, como también de reparación de la comunicación, cuando se intervienen conscientemente para restablecerla.

Con base a la descripción del MCER, Fernández (2008c, p. 862) presenta la siguiente versión, más simplificada, sobre las estrategias de interacción oral, dividiendo las estrategias principales en: planificar, realizar y evaluar y corregir.

1. Planificar

- Reconocer la importancia de ser capaz de expresarse en la lengua objeto, como medio para satisfacer las necesidades de comunicación y como forma de entendimiento entre las personas.
- Mostrar interés en comunicarse oralmente o por escrito con hablantes nativos.
- Encuadrar la situación comunicativa (locutores, tipos de intercambios)
- Valorar lo que los interlocutores conocen o no desconocen.
- Preparar los intercambios.
- Memorizar frases corrientes

2. Realizar

- Utilizar procedimientos simples para comenzar, seguir y terminar una conversación.
- Intervenir en una discusión y tomar la palabra con una expresión adecuada.

- Cooperar.
 - Resumir una conversación y facilitar así la focalización del tema.
 - Convidar a otra persona a participar.
 - Reaccionar de forma adecuada con gestos y con las expresiones habituales.
 - Solicitar ayuda.
3. Evaluar y corregir
- Confirmar la comprensión mutua.
 - Facilitar el desarrollo de algunas ideas reformulando algunas partes del enunciado.

Como puede verse, en esta tipología se presentan las estrategias de IO de forma muy específica, hecho que facilita su tratamiento didáctico, motivo por el cual es la tipología adoptada en esta tesis, en la que se han seleccionado algunas de estas estrategias con el fin de que los aprendices de ELE las reconozcan, para que luego las usen en sus intervenciones y de esa manera mejoren su IO, todo con el apoyo de dispositivos móviles (véase § 5.3.4).

En el apartado siguiente se centra la atención justamente en el hecho didáctico, es decir, en la forma en la que tanto la conversación como las estrategias de interacción oral han sido tratadas en la DLE, en otras palabras, cómo ha sido su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2. La enseñanza-aprendizaje de la interacción oral

Hasta aquí se han descrito tanto los componentes como la estructura de la conversación, así como las estrategias usadas para obtener un alto grado de IO. Con esto esperamos haber puesto en evidencia lo complejo y sutil de esta actividad humana, ya que esa es una de las razones por las cuales, durante mucho tiempo, el lugar de la forma hablada dentro de la enseñanza de lenguas en el aula, no tuvo la suficiente relevancia (Rost, 2002). Esto también se debe en gran parte al hecho de que a la acción de hablar se superponen muchas otras áreas y actividades ya que el profesor debe simultáneamente tener presentes aspectos como el vocabulario, la gramática, los fonemas, el ritmo, la entonación, etc. También se debe señalar

que, aunque en ocasiones se hable mucho en el salón de clase, esto no implica que se esté enseñando a hablar (Hughes, 2002).

Si examinamos los diferentes momentos por los que ha pasado la DLE encontramos que no es sino hasta la consolidación del CLT en la década de los 80 (véase § 2.2.1) cuando la EO adquiere importancia en el proceso de enseñar y aprender una LE/LE, y se le asigna un lugar igualmente relevante al de las otras habilidades comunicativas (escuchar, leer y escribir). A pesar de esto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EO se siguen presentando dos paradojas (Hughes, 2002).

1. A pesar de que se use un enfoque comunicativo, los profesores y aprendices deben acomodarse al contexto del salón de clase, que no siempre es el más favorable para posibilitar situaciones reales de comunicación.
2. Aunque el objeto de aprendizaje sea la lengua hablada, fácilmente se tiende tanto en materiales como en actividades a utilizar una lengua que es más cercana a la escrita que a la realmente usada en interacciones orales.

Para resolver estas paradojas han surgido algunas propuestas didácticas¹⁴ y en los dos últimos decenios han cobrado gran relevancia las actividades posibilitadas por TIC, ya que permiten traer el mundo al aula, mediante múltiples actividades que involucran desde el acceso a materiales auténticos, hasta la interacción con hablantes nativos de la lengua objeto (Chapelle & Jamieson, 2008). Aún más, la tecnología contemporánea brinda también al aprendiz la posibilidad de aprender fuera del aula, mediante MALL (Sharples, Taylor & Vavoula, 2007), componente central de esta tesis¹⁵.

¹⁴ Hughes cita por ejemplo, los trabajos de Cross (1992), quien discute la dificultad de “reproducir contextos comunicativos reales para los estudiantes de lenguas” (Hughes, 2002: 48).

¹⁵ La relación entre las tecnologías de la información y didáctica de las LE se desarrolla detalladamente en el siguiente apartado.

Respecto a la segunda paradoja, son pocos los aportes conocidos que se centran en enseñar la lengua realmente hablada. Sin embargo, se pueden mencionar los trabajos de autores como Bygate (1987), Nolasco & Arthur (1987), Wingate (1993), y Ur (1996). Común a ellos es el hecho de asumir el habla más como una habilidad que como un conocimiento, por lo que proponen actividades concretas para ayudar al aprendiz a desarrollar sus destrezas de interacción y su fluidez, factores claves para mejorar la EO.

Otros aportes ejemplifican la posibilidad de trabajar con el habla aislada (Wallwork, 1997) o con el habla en contexto (Carter & McCarthy, 1997). En el primer caso, se propone trabajar con actividades generadoras de habla, que dan lugar a interesantes discusiones, mediante las cuales los aprendices adquieren la LE, siguiendo un proceso similar al del desarrollo de la L1. De tal manera que son tales interacciones el objeto de estudio de la clase. En el segundo caso, se propone partir de los procesos de habla y de conversaciones reales para hacer un análisis desde el punto de vista pragmático y socio-cultural. Esta forma de trabajo puede resultar muy difícil en el aula ya que exige un alto conocimiento de la lengua por parte de los aprendices.

Hasta aquí se ha examinado el papel que la destreza de EO en general ha tenido en la DLE, veamos ahora más detenidamente lo que ha ocurrido con las estrategias de comunicación e interacción. Siguiendo a Fernández (2008c) podemos decir que las estrategias de comunicación e interacción oral han adquirido mayor importancia en las últimas décadas, más que todo debido al hecho de que el foco didáctico ha pasado de la enseñanza al aprendizaje, de los objetivos al proceso. El interés por incluir dentro de la DL un componente dedicado a los contenidos estratégicos es muy reciente, a pesar de que ya desde la implementación del enfoque comunicativo se defendía una didáctica más centrada en el aprendiz y en el aprendizaje autónomo, componentes fundamentales para el desarrollo de las estrategias tanto de aprendizaje como comunicativas. Aún hoy son muy pocos los currículums o manuales que incluyen de

forma explícita el componente estratégico, en la mayoría de los casos se hace mención a las estrategias dentro del apartado correspondiente a metodología (Fernández, 2008c). Una excepción es el MCER (2002), el cual da relevancia a los procesos y por lo tanto incorpora de forma explícita el componente estratégico en la discusión tanto teórica como metodológica referida a las diferentes formas de comunicar, entre las cuales incluye la interacción, como se vio en el apartado anterior. Igualmente el MCER incluye escalas ilustrativas de evaluación para algunas de las estrategias de interacción oral, las cuales se presentan en detalle en el apartado correspondiente a evaluación.

Pero no basta con que las estrategias comunicativas en general, y las de interacción oral, en particular, se incluyan de manera específica en los currículos o manuales, aunque eso ya representa un gran avance, la pregunta clave a resolver es: ¿cómo ayudar a los aprendices a mejorar su capacidad para desarrollar y activar estas estrategias?. Autores como Oxford (1989), Willing (1989), Beltrán (1993) y Cohen (1996) han o realizado propuestas didácticas concretas para responder a esta pregunta. Aquí hemos decidido adoptar una vez más los planteamientos ofrecidos por Fernández (2008c) por considerar que recogen apropiadamente las ideas de los autores mencionados, y las enriquecen con nuevos elementos. Este autor recomienda seguir tres pasos para que los contenidos estratégicos sean un componente activo en el salón de clase: preparación, entrenamiento e inclusión de estos conocimientos en cada unidad, adaptándolos a las tareas que se proponen. Siguiendo a autores como Dickinson (1987) y Wenden (1987), Fernández (2008c, p.866) plantea que la etapa de preparación consiste justamente en preparar a los alumnos psicológica y metodológicamente con el fin de que logren romper con el rol pasivo que les imponen las metodologías tradicionales, y asuman el protagonismo de su propio aprendizaje. Con este fin se debe posibilitar que los alumnos reflexionen principalmente sobre cuatro puntos: las creencias sobre el hecho de aprender una lengua, los roles que se le atribuyen

al profesor y a los alumnos, el cambio de actitud (confianza y responsabilidad) y los estilos de aprendizaje.

En la etapa de entrenamiento se busca que los alumnos lleven a cabo actividades que les permitan entrenarse conscientemente en el uso de las estrategias discutidas en la etapa de preparación. Esta etapa deberá desarrollarse preferiblemente al inicio del programa, con el fin de fomentar la motivación en los aprendices, identificar sus intereses y/o necesidades de aprendizaje de la lengua y llegar a acuerdos sobre lo que se va a hacer y las diferentes formas de hacerlo. También esas actividades deben estar diseñadas para ayudarles a descubrir sus propios estilos de aprendizaje, adquirir confianza y responsabilidad en su nuevo rol como agente del proceso y ensayar las nuevas estrategias.

Finalmente, es aconsejable que el profesor incluya de manera explícita contenidos estratégicos en cada unidad para que tanto él mismo como los aprendices se habitúen al uso de estrategias y se ejerciten en el arte de «aprender a aprender» para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Es importante que tales contenidos estratégicos estén contextualizados, es decir, en consonancia con los otros objetivos y temas de la unidad y una vez que se hayan consolidado, se puede abordar más fácilmente el desarrollo de las estrategias específicamente comunicativas y dentro de ellas, de las de interacción oral.

Como se puede leer en la sección 5.3.4.1, esta propuesta fue de gran ayuda en el momento de diseñar la intervención didáctica que acompaña a esta investigación, ya que busca concientizar a los alumnos acerca de las estrategias de interacción y de esa manera mejorar su destreza comunicativa oral.

2.3.2.1. La evaluación de la interacción oral

Antes de examinar de manera específica los aspectos relacionados con la evaluación de la IO es conveniente partir de una perspectiva más general y referirnos a la evaluación de la destreza de EO.

Evaluar la EO de un aprendiz de LE no es tarea fácil ya que ésta es una de las destrezas más difíciles de controlar debido a su naturaleza y rasgos propios, tales como las variedades dialectales e individuales que producen una amplia gama de acentos, entonación y pronunciación (Bordón, 2008). Para superar estas dificultades, es muy importante que el proceso de evaluación se dé de forma muy clara y efectiva para lo cual ha de seguir los principios de toda evaluación, que presentamos enseguida para luego centrarnos en las implicaciones específicas de la evaluación de la EO.

En primer lugar, debe tenerse claro el tipo de evaluación y su propósito. Al hablar del tipo de evaluación se hace referencia a si la evaluación es formativa o sumativa (*ibid*). Se entiende por evaluación formativa la que se lleva a cabo de manera paralela al proceso de aprendizaje, es de carácter cualitativo y busca identificar el nivel de desarrollo de la competencia, así como las carencias y necesidades. Implica siempre que el profesor brinde retroalimentación al aprendiz con el fin de que éste reoriente su proceso de aprendizaje, de ser necesario. Por su parte, la evaluación sumativa, se usa sobre todo para proporcionar una calificación en pruebas y exámenes. Se debe aclarar que una evaluación sumativa también puede tener carácter formativo, y que el profesor de LE puede y debe usar ambos procedimientos.

En cuanto al propósito de la evaluación, no hay duda de que se lleva a cabo principalmente para indagar sobre el conocimiento de los aprendices, saber qué saben y qué no saben. También proporciona información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a clarificar los objetivos de dicho proceso, ya sea con fines didácticos o investigativos.

Para efectos de esta investigación necesitamos examinar más de cerca la evaluación sumativa, por cuanto es la usada como instrumento para recolectar datos cuantitativos. Para que esta evaluación cumpla adecuadamente su función deben tenerse en cuenta algunos principios

que han sido estudiados por diversos autores (Rea-Dickens & Germaine, 1992; Alderson *et al.* 1995; Bachman & Palmera, 1996; Bordón, 2000). Aquí se siguen los planteamientos de Bordón, quien ha trabajado el tema de la evaluación orientándola específicamente al aprendizaje de ELE.

Según esta autora, para elegir tanto el tipo de examen como el formato de la prueba se deben tener en cuenta las características de la población que las responderá, así como el nivel de lengua y también los objetivos y contenidos del curso. Además, se procurará que sean auténticas, en el sentido comunicativo, es decir, que reflejen una tarea de uso real de la lengua, pero sin dejar de ser viables. Esto no deja de ser conflictivo por cuanto muchas de las tareas de la vida real no son viables en los contextos formales de aprendizaje de LE. Por ese motivo se aceptan pruebas que son auténticas en la medida en que reproducen procesos que intervienen en situaciones de reales de comunicación, ya sea de interpretación o de producción de mensajes orales, en este caso.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, deben reunir los requisitos de validez, fiabilidad y viabilidad. Un instrumento es válido si realmente mide lo que debe medir, en el caso de la expresión oral, se espera que el instrumento mida el nivel de esta destreza en general o de alguna de las sub-destrezas implicadas, como por ejemplo, el nivel de interacción oral, esto sin que intervengan factores extraños que tengan más peso específico.

La fiabilidad de un instrumento de evaluación está dada por la consistencia de los resultados, en tanto éstos puedan ser valorados de manera objetiva; así, cuanto más cerrado sea el instrumento, más fácil resulta establecer su fiabilidad. En el caso de la producción oral, debe aceptarse que se producen una gran variedad de datos, muchos de los cuales no se puede medir de manera cuantitativa y por ese motivo es necesario utilizar criterios muy claros que sirven de pautas para que el o los evaluadores sean lo menos subjetivos posibles.

Por último, la viabilidad del instrumento depende de su relación con quienes lo van a desarrollar, pues son quienes deben aceptarlo en su totalidad, sin encontrarlo desconcertante, o extraño por no comprender las instrucciones o debido a otro factor que resulta desconocido o estresante. Otros factores a tener en cuenta para garantizar la viabilidad de un instrumento de evaluación, son de tipo logístico, como el lugar, el tiempo, las condiciones acústicas, etc.

Otro aspecto que se han de tener en cuenta en el proceso de evaluación de la producción oral es que está muy relacionada con elementos de tipo afectivo (Porter, 1991), como la personalidad del examinado, su cultura, su sexo, entre otras, y, muy importante, el manejo de la ansiedad. Este hecho implica que para no afectar a la validez de los resultados, la evaluación se debe programar y diseñar de tal manera que se reduzca al máximo la influencia de tales factores. Existen estrategias que contribuyen a este fin, por ejemplo proporcionar las instrucciones de la forma más clara posible, usar apoyo gráfico, usar tareas que se han hecho en clase, empezar con las tareas más sencillas, y tener en cuenta el grado de familiaridad entre quienes presenten la prueba (si ésta se lleva a cabo en grupos).

Es importante tener en cuenta la relación de la destreza de expresión oral con otras destrezas, siendo la más evidentemente la destreza de comprensión auditiva, especialmente si se trata de evaluar la IO, como es el caso de la investigación que nos ocupa. La comprensión escrita también suele estar implicada, especialmente en producciones orales de carácter unilateral, como las exposiciones.

Por último, es bueno mencionar que estos principios y características son válidos tanto para una evaluación general como para una evaluación analítica. Recordemos que la evaluación es general cuando recoge todos los rasgos de la actuación, y analítica, en el caso de que se asignen niveles a cada uno de esos rasgos, si se han de evaluar todos, o en el caso de que se seleccionen los más pertinentes para el objetivo de la evaluación.

La aplicación de tales principios y características facilita el proceso de calificación de las pruebas orales, que por ser de respuesta abierta dan mucho lugar a la subjetividad, de ahí la importancia de definir con anticipación y claramente las escalas y los criterios que darán la pauta de calificación. En este sentido destaca la contribución del MCER, al incluir por primera vez escalas y criterios para la evaluación de IO.

La evaluación de la IO diseñada en el marco de la investigación presentada en esta tesis, está basada justo en las escalas y categorías propuestas por el MCER. En cuanto a las escalas, se han tenido en cuenta las referidas a la IO, en general, y también a la conversación informal, así como las referidas a tres estrategias de IO: tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones¹⁶ (véase Anexo VI).

A partir de estas escalas, se puede concluir que un aprendiz en el nivel A2 (nivel correspondiente a la población objeto de esta investigación) puede sostener una conversación bastante sencilla referida a temas de su cotidianidad, cuando la conversación es pausada y la pronunciación clara y con algún tipo de apoyo, ya sea en forma de repeticiones o reformulaciones. También se puede concluir que es capaz de aplicar estrategias sencillas para interactuar en la conversación.

Además de las escalas ilustrativas, el MCER propone diferentes tipos de evaluación, dentro de los cuales se encuentra la evaluación por categorías, que es un tipo de evaluación analítica. Se trata de una evaluación que “supone una sola tarea de evaluación (...) en la que se valora la actuación en relación con las categorías de una “parrilla” de puntuación” (Consejo de Europa, 2002, p.191). Este tipo de evaluación es muy útil, ya que permite simplificar la complejidad de una actuación oral, por cuanto se pueden priorizar determinadas categorías,

¹⁶ El MCER presenta además escalas para comprender a un interlocutor nativo, conversación informal, conversación formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información y entrevistar y ser entrevistado (Consejo de Europa, 2002, p. 75).

dependiendo del objetivo de la evaluación, del grupo o de otros factores en el momento de la evaluación. Es decir, se pueden, y deben, reducir el número de categorías posibles a un número viable, siendo el más aconsejable el de cinco o seis categorías. En el caso específico de la IO, el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 193) propone como categorías posibles las siguientes: estrategias de turno de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance general, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control de vocabulario y control fonológico. Como ya se explicó, en el caso de esta investigación, se seleccionaron tres de estas categorías (estrategias de turno de palabra, estrategias de colaboración y estrategia de petición de aclaración) con sus respectivas subcategorías, que son las que se evalúan finalmente: 1) iniciar la charla, 2) cambiar de tema, 3) finalizar la charla, 4) cooperar mediante comentarios, 5) cooperar mediante preguntas de seguimiento y 6) pedir aclaraciones (véase § 4.3.3.2.).

De esta manera, se han explicado los principios y criterios asumidos en esta tesis a efectos de la evaluación de la IO; con lo cual se cierra este capítulo.

Hasta aquí se ha hecho, entonces, un análisis de los postulados teóricos y didácticos en los que se fundamenta esta tesis desde la perspectiva de la DLE. Para complementar este marco, se analizan en la siguiente sección los fundamentos que provienen de la aplicación de las TIC a la enseñanza-aprendizaje de LE.

CAPÍTULO III. LA TECNOLOGÍA DIGITAL Y LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Introducción

El ámbito de estudio objeto de este capítulo se enmarca en el contexto de las TIC aplicadas a la educación. Este proceso ha sido abordado desde diferentes perspectivas, según los paradigmas pedagógicos y las posibilidades tecnológicas de cada época, y en relación directa con el área de conocimiento a la que se aplican. En el caso que nos ocupa, se trata de su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de las LE, área del saber que, junto con la DLE, conforma el andamiaje teórico y metodológico de esta investigación, como se explicó en la introducción de este documento. Por este motivo, las siguientes secciones se dedican a examinar y analizar la forma en la que las TIC han sido usadas con el fin de desarrollar las diferentes competencias implicadas en el aprendizaje de una LE. Inicialmente se aborda este tema desde una perspectiva general y luego se desarrolla, de forma específica, en relación con la destreza de EO y con la tecnología móvil. En esta disquisición se incluye una revisión cronológica del desarrollo de los dispositivos móviles, se hace un análisis de las investigaciones previas relacionadas con el tema central de esta investigación, se examinan las implicaciones pedagógicas de los ambientes de aprendizaje móvil y se describe el marco de referencia asumido para el diseño de IDAM.

3.1. Las tecnologías de la información y la comunicación y la didáctica de la expresión oral

La inclusión de las diferentes herramientas informáticas y ambientes computacionales a la enseñanza y aprendizaje de las LE dio lugar a lo que se conoce como *Computer-Assisted Language Learning* (CALL). Inicialmente, durante los años 60 y hasta finales de los 70, su uso se limitó a trabajos universitarios que desarrollaban programas en enormes computadores

centrales. La aparición de los computadores personales amplió las posibilidades de uso de las aplicaciones computacionales y condujo a un auge del desarrollo de programas para CALL. Sin embargo, las primeras aplicaciones, proporcionaban un nivel de interactividad bastante simple y reflejaban la ausencia de creatividad por parte de los programadores (Davies, 1991). Esta situación cambió en gran medida por la influencia de un trabajo pionero realizado por Higgins & Johns (1984) en el cual presentaban nuevas y diversas formas para trabajar con CALL. Dentro de las formas más avanzadas que surgieron en esta época y que aún hoy siguen siendo relevantes para la enseñanza de lenguas, se encuentran los tutores inteligentes. Estos programas adquieren gran auge especialmente por su capacidad para adaptarse al nivel y necesidades del usuario, y por la capacidad de dar retroalimentación, incluyendo los más sofisticados módulos de reconocimiento de voz, que analizan la calidad de la pronunciación.

Así, durante los 80, con el auge del enfoque comunicativo y el avance de las TIC, el espectro de los programas CALL se amplió considerablemente y en los 90 se constituyó en un campo de innovación e investigación relevante para la DLE. Surgen, entonces, gran cantidad de programas computacionales educativos bastante versátiles, ya sea en forma de CD o de programas en línea. Los recursos que ofrecen estos programas procuran cubrir el entrenamiento de las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de LE. En lo que respecta a la EO, en algunos de estos programas se asume que su desarrollo se da paulatinamente al desarrollarse otros componentes, como vocabulario, gramática, comprensión oral, etc. y por lo tanto no hay un módulo específico para desarrollar la EO.

En otros programas sí se incluye un módulo para el desarrollo de la EO, centrándose en el entrenamiento de la producción de los sonidos de la lengua objeto, es decir, en la pronunciación y la entonación. Este tipo de software es de gran ayuda para el aprendiz de LE por cuanto le da la posibilidad de una práctica individualizada, muchas veces imposible de

llevarse a cabo en el salón de clase. Tales programas se basan en la escucha y repetición de sonidos. Algunos también incluyen herramientas audiovisuales para mostrar la articulación.

Otra actividad posibilitada por las TIC, es la interacción oral del aprendiz con el computador. Este tipo de programas le permiten al aprendiz, en primera instancia, escuchar detenidamente los sonidos de la lengua, así como frases y oraciones en contexto, para luego repetir frases y oraciones que se espera sean integradas a su vocabulario y, finalmente, a sus producciones orales. Efectivamente, algunos estudios (Schmitt & Carter, 2004; Skehan, 1998) sugieren que la automatización de frases y oraciones como unidades mejora la fluidez del hablante. El aprendiz necesita entonces identificar qué frases vale la pena recordar, para luego automatizarlas mediante la repetición.

Chapelle & Jamieson, (2008, p. 152) sugieren que el uso de tales programas computacionales facilita el cumplimiento de los principios pedagógicos que según Eskenazi (1999) subyacen al entrenamiento de la pronunciación, para adquirir un sistema fonológico inteligible. Ellos son:

1. El aprendiz debe producir una gran cantidad de oraciones por su propia cuenta.
2. El aprendiz debe recibir retroalimentación correctiva pertinente.
3. El aprendiz debe escuchar diferentes modelos de hablantes nativos.
4. Se debe enfatizar la prosodia de la lengua (amplitud, duración y tono).
5. El aprendiz se debe sentir a gusto en la situación de aprendizaje

Con el advenimiento de Internet, las posibilidades pedagógicas para desarrollar la EO se ampliaron considerablemente, los recursos primero de Internet 1.0 y luego de Internet 2.0 brindaron la posibilidad de interactuar asincrónica y/o sincrónicamente con hablantes nativos de las diferentes lenguas, es decir, de entrar en contacto con múltiples idiolectos y dialectos, así como de usar la lengua objeto en situaciones reales de comunicación. Esto no quiere decir, sin embargo, que tales recursos, como los chats y programas para realizar llamadas con audio

e imagen, tuvieran carácter pedagógico desde un comienzo. Su inclusión en el los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas varía mucho de país a país, dependiendo tanto de la capacitación de los docentes como de las posibilidades de acceso a la tecnología ya sea por circunstancias geográficas o económicas (para el caso de Suecia véase § 2.4).

Mediante el uso de los recursos tecnológicos de la web 2.0, que permiten llevar a cabo procesos de comunicación mediados por el computador o *Computer-mediated Communication* (CMC), con recursos como *podcast*, o llamadas telefónicas, se tiene la posibilidad de entrenar y mejorar la EO al desarrollar habilidades comunicativas relacionadas con los aspectos más globales del habla (Kern, 2006; Thorne & Payne, 2005), ya que permiten aprender la lengua a través de su uso. Al respecto, varias investigaciones (Gass, 1997; Pica, 1994; Swain & Lapkin, 1995) han mostrado que en efecto, la conversación le permite al aprendiz escuchar la lengua, preguntar cuando no entiende algo para obtener una repetición o una explicación, ensayar la lengua aprendida e identificar lo que necesitan mejorar o aprender.

Al igual que gran parte de los recursos tecnológicos que se usan con fines pedagógicos, es de gran relevancia que al CMC, el profesor guíe a los aprendices en el momento de elegir qué herramientas usar y con quiénes conversar y que planifique cuidadosamente las tareas de comunicación. Estudios como los de Lamy & Goodfellow (1999) muestran que los aprendices que se involucran en CMC para desarrollar tareas comunicativas concretas, fijan su atención en la lengua que usan en un grado mucho más alto que quienes lo hacen con fines puramente sociales.

Otra forma de CMC que suele utilizarse para al desarrollo de la EO es la conversación electrónica escrita o *chat*, tanto para ayudar a los aprendices a tomar conciencia de la lengua, como para incrementar las oportunidades de participación en una clase. Chapelle & Jamieson (2008) hacen una revisión de diferentes investigaciones que muestran cómo a través del uso de herramientas de chat, los aprendices lograron una mejora en componentes de la EO tales como

el vocabulario, la efectividad en la y la gramática. Otros estudios describen cómo la distribución de la participación de los aprendices se torna más equitativa al usar la conversación electrónica, ya que rasgos individuales de personalidad no influyen de manera tan radical como en el aula (Warschauer, 1996). De igual manera, CMC se ha usado para implementar interacciones entre los aprendices, con resultados positivos para el desarrollo de la EO; los estudios realizados muestran que al verse enfrentados a resolver tareas colaborativas frente a la pantalla del computador, los aprendices tienen mucho de qué hablar, sostienen discusiones sobre la lengua utilizada y así desarrollan su competencia oral (Fernández-Gracia & Arbelaiz, 2003).

Los programas computacionales creados para el aprendizaje de lenguas son muchos y muy variados. A continuación se describen tres de ellos a modo de ejemplo. Se han elegido estos programas con base en criterios de calidad, como el grado de interactividad, la posibilidad de tener contacto con hablantes nativos, así como la posibilidad de recibir retroalimentación. También se han elegido debido a que, aunque no son programas gratuitos, se reportan como entre los programas más usados por aprendices de lenguas (Softonic, 2015).

Uno de los programas más robustos para aprender lenguas es *Rosetta Stone* (figura 3.1). Este software producido por Rosetta Stone Inc. ofrece aprendizaje personalizado ya que a medida que el aprendiz avanza en el programa, éste se va adaptando a su nivel y necesidades; además, posee un módulo de seguimiento que le proporciona información estadística y gráfica acerca de su progreso, tal y como se describe en la página web: “A medida que los estudiantes completan las lecciones interactivas, desbloquean la capacidad para poner en práctica sus conocimientos del idioma a través de juegos, actividades, relatos y tutorías en vivo, todo ello adaptado a sus progresos” (RosettaStone, 2015).



Figura 3.1. Fotograma de la página de *Rosetta Stone*

Las ventajas de este software son muchas. Entre ellas se puede mencionar su flexibilidad y adaptabilidad al usuario así como su alto nivel de interactividad y de retroalimentación. En lo referente al desarrollo de la destreza oral, las mejores herramientas que ofrece al aprendiz son el analizador de voz, que proporciona retroalimentación sobre la pronunciación y la entonación, y las clases virtuales, que permiten al aprendiz tener conversaciones con hablantes nativos.

Otro software para aprender lenguas es *Busuu*. Se trata de una red social que ofrece la posibilidad de aprender doce idiomas, producida por la compañía inglesa Busuu Online S.L. Desde la página web www.busuu.com es posible seleccionar el idioma que se desea aprender para luego acceder a los diferentes recursos entre los que se destacan la presentación temática del vocabulario, la corrección interactiva de los textos escritos y, la más relevante para el desarrollo de la destreza oral, la posibilidad de interactuar con hablantes nativos. Esta última característica obviamente es altamente valorada por los usuarios, quienes pueden simplemente enviar sus frases para que la pronunciación sea corregida, crear pequeños diálogos para usar el nuevo vocabulario, pero también tienen la posibilidad de chatear en tiempo real mediante programas tipo *Skype*.

Además de la posibilidad de interactuar con hablantes nativos, se puede mencionar como una ventaja de este programa el hecho de que el usuario puede utilizar una versión gratuita que, según algunas reseñas, es suficiente para adquirir un nivel aceptable del idioma, correspondiente al nivel B2 (Kokothepolyglo, 2015). Otra ventaja es que este programa también ofrece la posibilidad de usar aplicaciones para unidades móviles.

Por último, *Babbel* es una plataforma de *e-learning* que ofrece la posibilidad de aprender 13 idiomas. Sus características se presentan en la página web como se muestra en la figura 3.2. Como puede verse, *Babbel* es una plataforma un poco más limitada que las anteriores ya que no brinda la posibilidad de intercambio con hablantes nativos. Sin embargo, se módulo de reconocimiento de voz es una buena opción para desarrollar el componente oral.



Figura 3.2. Fotograma de la página de presentación de *Babbel*

Hasta aquí se han presentado las formas más relevantes en que las TIC se han utilizado para el aprendizaje de lenguas, a partir de lo cual podemos concluir que ha habido avances cualitativos en tanto en el diseño de los programas o herramientas, como en la forma de utilizarlos en el aula de clase. En el primer caso destaca el uso de componentes multimedia que facilitan el desarrollo de las cuatro habilidades básicas; también el uso de interfaces inteligentes que proporcionan retroalimentación valiosa y por último, el uso de herramientas sincrónicas

que facilitan la interacción en tiempo real con hablantes reales. En cuanto a la forma de utilizar tales herramientas en el aula, el principal avance está relacionado por una parte con la preparación de los maestros quienes, ya sea por iniciativa propia o debido a políticas nacionales o institucionales, han recibido capacitación adecuada para incorporar los recursos tecnológicos existentes a sus lecciones. Por otra parte, este avance se refleja en los tipos de actividades realizadas por los estudiantes en el salón de clase, pues cada vez buscan más fortalecer la autonomía de los estudiantes, así como el trabajo colaborativo entre ellos (Ruipérez, 2008).

En lo que respecta a la aplicación de las TIC concretamente al desarrollo de la destreza de EO, vemos que si bien las plataformas y herramientas desarrolladas en las últimas décadas ofrecen bastantes posibilidades de uso, muchos de los programas siguen poniendo el énfasis en elementos más estructurales de la lengua hablada como el vocabulario, la pronunciación y entonación y que si se llegan a utilizar herramientas que posibilitan la interacción real con hablantes nativos, el énfasis está puesto más en la mera práctica oral, pero no en el desarrollo consciente de estrategias de comunicación o de interacción, tema de mayor interés para esta investigación.

Veamos ahora, en el siguiente apartado, qué ocurre con el advenimiento de dispositivos y herramientas aún más potentes, como lo son las que posibilitan el aprendizaje móvil, y cuál es su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

3.2. El aprendizaje de lenguas asistido por tecnología móvil

El vertiginoso desarrollo de las herramientas de comunicación digital ha dado lugar, en lo corrido del siglo XXI, a un mundo globalizado donde la tecnología posibilita el llamado aprendizaje móvil. A continuación se presenta su definición y se hace una breve reseña histórica de los dispositivos móviles más utilizados hasta el momento. Luego se centra el interés en la aplicación de esta tecnología al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, es decir en el MALL (*Mobile Assisted Language Learning*); aquí se hace una descripción analítica de las

investigaciones adelantadas hasta el momento en este campo, es decir, de las investigaciones previas al presente trabajo.

Fueron Sharples, Taylor & Vavoula (2005) los pioneros en la búsqueda de una teoría del aprendizaje que permitiera explicar las implicaciones pedagógicas y cognitivas del aprendizaje móvil y es precisamente tanto la definición sugerida por ellos como algunos de sus postulados pedagógicos los que se acogen a efectos de esta tesis. En palabras de Taylor (2005) una teoría del aprendizaje en una sociedad móvil como la del nuevo milenio

(...) encompasses both learning supported by mobile devices such as cellular (mobile) phones, portable computers and personal audio players, and also learning in an era characterized by mobility of people and knowledge (...) where the technology may be embedded in fixed objects such as “walk up and use” information terminals. For brevity we refer to these together as mobile learning. (p.3)

De aquí se puede deducir que el aprendizaje móvil se entiende como el aprendizaje soportado por dispositivos móviles como teléfonos celulares, los computadores portátiles y reproductores de audio personales¹⁷, pero también como el aprendizaje que se da en una era caracterizada por la movilidad de los aprendices y del conocimiento, en pocas palabras el aprendizaje que, gracias a la *hand-held mobile technology*, es posible en cualquier momento y en cualquier lugar.

El surgimiento del término aprendizaje móvil es posterior a la popularización de la telefonía móvil en la década de los 90; llega con la llamada segunda generación de telefonía celular, cuyo desarrollo tiene como principal consecuencia la digitalización de las comunicaciones (Farley, 2005), como se verá más adelante. Si tomamos entonces el trabajo de Sharples *et al.* (2005) como punto de referencia para la aparición de esta denominación, podemos afirmar que nace paralelamente a la telefonía de tercera generación o 3G, que también

¹⁷ Debido a la constante evolución de la tecnología móvil, en el momento de escribir esta tesis, debe agregarse a la lista de dispositivos móviles los teléfonos móviles de última generación (iPhones, Android, etc.), iPads y tabletas.

se explica a continuación. Esto significa que, aunque el término no existiera, ya en la década de los 90 se realizaron algunos experimentos con lo que se podría considerar aprendizaje móvil, como se explica en el apartado correspondiente a las investigaciones previas o estado de la cuestión (véase § 3.2.2).

Ahora bien, aunque este término implica mucho más que el mero hecho de usar dispositivos móviles con el fin de aprender (por ejemplo la movilidad de los aprendices y del tiempo y espacio del aprendizaje), sí mantiene una estrecha relación con ellos. Por esta razón creemos que resulta conveniente hacer un breve recorrido histórico sobre la aparición y evolución de los dispositivos móviles más representativos, empezando por el teléfono móvil.

3.2.1. Los dispositivos móviles: recorrido histórico

El primer teléfono móvil experimental fue usado por la policía australiana en 1923 (Haldane, 1995). Desde entonces la telefonía móvil ha pasado por varias etapas, siendo la primera la telefonía celular que aparece como sistema en 1946 y es descrito por primera vez en 1947, en un trabajo de D.H. Ring, de los Laboratorios Bell, que nunca llegó a publicarse (Agar, 2004). Debido a la ausencia de tecnología apropiada para trabajar con frecuencias altas, básicas para este tipo de telefonía, al igual que la capacidad para almacenar la ubicación del teléfono y el desarrollo de un sintetizador de frecuencia, elemento indispensable para transmitir y recibir toda la información necesaria, este sistema no se desarrollaría sino hasta dos décadas después. Es decir, su verdadero desarrollo se dio durante la década del 60 pero no se patentó hasta 1972 por los Laboratorios Bell, y el primer prototipo funcional de un teléfono personal lo presentó en 1973 Martin Cooper, directivo de la empresa Motorola (Farley, 2005).

Desde entonces el desarrollo de la telefonía móvil ha pasado por cinco generaciones (1G, 2G, 2.5G, 3G, 4G) cada una de las cuales ha representado avances significativos tanto a nivel de tecnología como de cobertura y servicios ofrecidos a los usuarios. La evolución tecnológica ha sido en términos de tamaño, duración de la batería, grado de sofisticación de mecanismos,

sistemas y artefactos implementados, así como canales y frecuencias utilizados. Uno de los avances más destacados fue el implementado en la segunda generación gracias a la digitalización en las comunicaciones que trajo consigo, entre otras ventajas, el notable incremento en la calidad del sonido, la simplificación en la fabricación de la terminal y la consecuente reducción de los costes, la capacidad de transmitir varias conversaciones simultáneamente y, con ello, la ampliación de la cobertura de usuarios (Guy, 2010). Para evidenciar estos cambios, y como dato curioso, basta comparar el móvil Motorola usado por Cooper, que pesaba cerca de 1 kg, tenía un tamaño de 33,02 x 8,89 x 4,445 centímetros y su batería duraba una hora de comunicación u ocho horas en espera, con un iPhone6Plus que pesa 172 g, mide 15,81 x 7,78 x 0,71 y una duración de la batería de 6 horas con todas las funciones activadas (Apple, 2016).

En cuanto a la cobertura y los servicios ofrecidos, la evolución es abismal. Mientras la telefonía móvil de primera generación podía ofrecer el servicio a 1,5 millones de usuarios, en 2015 el 97% de la población del planeta tiene acceso a este servicio (International Telecommunication Union, 2015). De igual forma los servicios ofrecidos han evolucionado sustancialmente tanto en términos de calidad y velocidad como en número. Mientras los primeros dispositivos móviles tenían como principal función la de posibilitar la realización de llamadas telefónicas, los dispositivos móviles actuales son en realidad un minicomputador que le permite al usuario tener conexión permanente a Internet sin que su desplazamiento sea un obstáculo. Además, como es conocido por todos, el usuario tiene acceso a datos multimedia ya sea para su propio uso o para compartir o comunicarse con otros usuarios.

Hasta aquí nos hemos referido el teléfono como dispositivo móvil por excelencia, pero debe mencionarse que además de él, han existido y existen otros dispositivos considerados igualmente móviles. A continuación se describen brevemente los que han sido o siguen siendo más utilizados en entornos de aprendizaje, ya sea dentro o fuera de instituciones educativas.

Las PDAs, nombre derivado del inglés *Personal Digital Assistant* son pequeñas computadoras que combinan las funciones convencionales de un computador con las de una agenda electrónica. Se introdujeron en el mercado por Apple en 1992, aunque sin mucho éxito debido a que la tecnología no estaba muy avanzada. Sin embargo ya tenían las características típicas de un dispositivo móvil: pantalla táctil, conexión para audífonos, sincronización con el computador, etc. Después de este intento otras compañías volvieron a producirlas, siendo la de mayor popularidad la llamada Palm, por ser producida por la compañía Palm Inc. Aunque este dispositivo ha evolucionado, en la actualidad su uso no es muy extendido. (Informática moderna, 2015). En el ámbito educativo se utilizaron sobre todo como procesadores de palabras y como lectores de libros.

Los iPods, pequeños dispositivos digitales fueron producidos por Apple con el fin de mejorar los MP3, dispositivo que ya estaba en el mercado pero presentaba algunas deficiencias. Al igual que los MP3, los iPods fueron creados Inicialmente para almacenar música, con una capacidad de 5GB. Se presentaron al público el 23 de octubre del 2001 pero se convirtió en un éxito para Apple hasta el 2004. De igual manera su uso se amplió convirtiéndose en un dispositivo para almacenar todo tipo de sonido y en la actualidad cumple todas las funciones de un iPhone a excepción de la telefonía. (Edwards, 2011). En el ámbito de la educación se aprovechó esta característica para trabajar con grabaciones de audio, lo cual contribuyó al auge de los *podcasts*, medio de comunicación que consiste en el almacenamiento seriado de audio o de video, en Internet. El término procede de la unión de las palabras iPod y *broadcastning* (Badillo, 2010).

Los computadores portátiles, como su nombre lo indica, pueden ser transportados fácilmente por una persona gracias a su poco tamaño y peso. Los hay de diferentes características, pero la configuración básica corresponde a la de un computador estático estándar. El primer computador portátil fue desarrollado en 1981 y desde entonces se

apreciaron sus beneficios como herramienta de trabajo, de entrenamiento y de estudio. (Deepak & Pradeep, 2012). Así, a medida que evolucionaron, fueron ganando más usuarios, hasta convertirse en el aparato más útil del mundo, hacia el año 2005, cuando se desarrollaron varios proyectos con la finalidad de proveer a cada niño de un computador, como efectivamente se hizo en varias escuelas del mundo occidental, especialmente Estados Unidos y América Latina. Esto marcó una revolución en el entorno pedagógico que vio la posibilidad de democratizar aún más el conocimiento y el acceso a una educación de calidad, como también la posibilidad de desarrollar postulados pedagógicos modernos como el trabajo colaborativo, los diferentes estilos de aprendizaje y la autonomía del aprendiz. Fue entonces cuando se implementó en varias instituciones educativas el modelo Uno-a-Uno, es decir un computador para cada alumno, desafortunadamente no siempre con resultados exitosos. (Severin & Capota, 2011). Es importante aclarar que, a pesar de que estos dispositivos son de carácter móvil y en muchos casos se usaron bajo esa connotación, no fueron ellos los que dieron lugar al paradigma del aprendizaje móvil, sin embargo es válida su inclusión dentro de los dispositivos utilizados para este tipo de aprendizaje, como queda claramente expuesto en su definición (véase § 3.2). En cuanto al uso de los portátiles con fines pedagógicos, es ilimitado debido a las innumerables funciones y aplicaciones tanto de *hardware* como de *software*, ante todo en lo referente a las posibilidades multimediales y de acceso a los diferentes servicios de Internet. En realidad los límites son pone solamente la imaginación de los usuarios, tanto de los maestros como de los aprendices, y/o las adquisiciones e instalaciones tecnológicas tanto a nivel institucional como privado.

Por último, se incluyen como posibilitadores del aprendizaje móvil las tabletas, nombre derivado del inglés *tablet*. Estos dispositivos, que podrían definirse como un artefacto digital intermedio entre el teléfono móvil y el computador portátil, aparecen en sus primeras versiones en 2001, cuando la empresa Nokia crea el primer prototipo, sin embargo, se comercializan unos

años más tarde por la empresa Microsoft, aunque sin mucha acogida. El verdadero éxito comercial lo alcanzó la empresa Apple en 2010 cuando presentó el iPad, versión propia de una tableta (Munteanu, C. *et al.*, 2014). Desde entonces el mercado de las tabletas se ha incrementado y los formatos que existen hoy son muchos. En el entorno educativo las tabletas han tenido mucha acogida, tal vez debido a su versatilidad, facilidad de almacenamiento y de manejo. De hecho, en el experimento realizado para esta investigación, las tabletas se constituyeron en dispositivo central.

Una vez hecho este recorrido histórico sobre la aparición y uso educativo de los dispositivos móviles, corresponde, ahora, examinar de qué manera se incorporaron al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y qué resultados han arrojado las investigaciones realizadas hasta el momento en este campo.

3.2.2. MALL: origen y análisis de investigaciones previas

Al hacer un recorrido histórico sobre las experiencias de MALL, se encuentra que las primeras datan de la segunda mitad de los años noventa y están relacionadas con la mejora de la escritura del inglés como L1 mediante el uso de procesadores de palabra con PDA, (*Personal Digital Assistant*) en países como Canadá, Australia y Reino Unido (Callan, 1994; Schibeci & Kissane, 1995; McTaggart, 1997; Pyke, 1997; Fung, Hennessy, & O'Shea, 1998; Moseley *et al.*, 1999, Lewin *et al.*, 2000).

En cuanto a su aplicación para el aprendizaje de una LE, las primeras experiencias se ubican en años inmediatamente posteriores y se centran en el uso de diccionarios electrónicos de bolsillo usados para el aprendizaje del inglés, en países como Japón, China y Taiwan (Sharpe, 1995; Yonally & Gilbert, 1995; Weschler & Pitts, 1999; Wang, 2003; Zhang, 2004; Liang *et al.*, 2005; Deng, 2006). De hecho con la popularización de los teléfonos móviles entre los estudiantes japoneses se despertó un gran interés por estudiar el uso de mensajes de texto en la adquisición de vocabulario de inglés como LE, fuera de la clase. (Houser *et al.*, 2001).

Siguiendo a Burston (2013), que ofrece una visión panorámica sobre publicaciones acerca de aplicaciones de MALL realizadas entre los años 1994 a 2012, encontramos que el vertiginoso desarrollo de la tecnología y los dispositivos móviles a inicios del nuevo milenio permitió que las aplicaciones de MALL se ampliaran significativamente en lo referente a las destrezas a desarrollar y a los recursos utilizados. En dicho período se encuentran estudios publicados sobre experiencias que involucran toma de fotografías, grabación de voz y juegos de vocabulario y de gramática (Kiernan & Aizawa, Samuels, 2003, 2004; Liang *et al.*, 2005; Gilgen, 2005; Chinnery, 2006; Lin, Kajita, & Mase, 2008; Ruan & Wang, 2008; Begum, 2011;) actividades de discusión (Bollen, Eimler, & Hoppe, 2004a, 2004b; Lan, Sung, & Chang, 2007; Brown *et al.*, 2012), prácticas de escucha y de pronunciación (Oberg & Daniels, 2012), de lectura (Chang & Hsu, 2011), producción de videos (Brown, 2012) y toma de notas en clase (Baleghizadeh & Oladrostam, 2010; Ghorbandordinejad *et al.*, 2010). Como podemos ver, ya empiezan a aparecer experiencias que involucran la comunicación oral, mediante la grabación de voz y la producción de videos. Así lo corroboran Viberg & Grönlund (2013) en su revisión sistematizada sobre experiencias de MALL, específicamente referidas al aprendizaje de LE durante el período comprendido entre 2005 y 2012.

Efectivamente, en lo referente a la competencia y al conocimiento lingüístico desarrollado, estos autores encontraron que el foco de investigación predominante fue la adquisición de vocabulario (57%), mientras que sólo el 16% de las investigaciones revisadas (86) se centraron en aspectos relacionadas con el habla y la escucha, ratificando también la declaración hecha por Kukulska-Hulme & Shield (2008) acerca de la escasez de publicaciones científicas centradas en actividades de este tipo. Dentro de las pocas experiencias relacionadas con la mejora de la expresión oral, reportadas en esta revisión, se encuentra la realizada por Demouy & Kukulska-Hulme (2010) que mostró cómo el uso de dispositivos móviles fue una forma efectiva para apoyar actividades adicionales de habla y escucha, en un grupo de

participantes en un curso de francés como LE, que pudieron escuchar y repetir palabras y frases del francés para mejorar la pronunciación. Un caso similar citado en esta revisión es el experimento llevado a cabo por Hwang & Chen (2011), quienes mediante un sistema para escuchar y hablar utilizado en las tabletas digitales, proporcionaron a un grupo de estudiantes la posibilidad de entrenar palabras y frases sencillas en un contexto familiar, lo cual resultó en un desempeño significativamente mejor del grupo experimental que desarrolló tales actividades. Un tercer experimento que mostró la eficiencia del uso de dispositivos móviles para la mejora de la expresión oral, fue el presentado por Gromik (2012) y que consistió en la grabación de un video semanal utilizando el celular, por parte de estudiantes de inglés como LE. Las observaciones realizadas mostraron que los estudiantes incrementaron el número de palabras utilizadas en un monólogo y los cuestionarios mostraron que los participantes percibieron la grabación del video en el teléfono móvil como una actividad efectiva para el aprendizaje de la LE.

Volviendo a la revisión ya mencionada hecha por Burston (2013) encontramos útil, con el fin de ampliar la posibilidad de identificar la pertinencia de la investigación presentada en esta tesis, mencionar las conclusiones referidas a temas como los dispositivos usados, el nivel de la población objeto, la lengua aprendida, el componente de la lengua investigado y el ambiente en el cual las experiencias fueron desarrolladas. En cuanto a la primera cuestión, los dispositivos usados, en la mayoría de los estudios revisados, el dispositivo por excelencia utilizado fue el teléfono móvil (53%). Por su parte la población objeto está en una gran mayoría (las tres cuartas partes) conformada por adultos estudiantes de universidad; en términos de la lengua objeto, es evidente el dominio del inglés como LE, con un 63%, mientras que la lengua que nos interesa más para nuestro caso, el español como LE, se sitúa en un lugar relativamente bajo en comparación con otras lenguas, con un modesto 5% de los estudios llevados a cabo. Respecto al componente o destreza investigada, el vocabulario fue el componente por

excelencia con un 45%, seguido de la destreza de escuchar, con un 14%, mientras que la destreza objeto de esta tesis, la comunicación oral, ha sido investigada sólo en el 5% de los casos revisados. Este hecho lleva además a la conclusión de que se ha priorizado las actividades centradas en el maestro (envío de mensajes o materiales) y paradójicamente tendientes al trabajo individual, no colaborativo como resultaría más acorde con la naturaleza misma del aprendizaje móvil (véase § 3.2.3). En palabras de Burstson (2013):

The great majority of MALL implementations have been oriented towards short- term experiments involving only limited numbers of participants. As a consequence, despite near universal claims of success, statistically reliable measures of positive learning outcomes are quite limited (p. 114)

Con el fin de enriquecer la perspectiva antes presentada, queremos referirnos a ciertas conclusiones derivadas de otro meta-análisis, adelantado por Sung, Chang & Yang (2015)¹⁸ y realizado con el fin de determinar la eficacia global de MALL en el uso y competencia de los estudiantes, de la lengua objeto y también de investigar si las variables intervinientes influyen en los efectos de los dispositivos móviles en el aprendizaje de idiomas. Esta revisión muestra que el MALL tiene una eficacia global de 0.531 y 0.550, en el uso y la competencia lingüística, respectivamente. Lo que significa que el 70% de los estudiantes que aprendieron con el apoyo de dispositivos móviles obtuvieron mejores resultados que quienes aprendieron sin el uso de tales dispositivos. Aunque esta conclusión habla a favor del MALL, también se presentan conclusiones referidas a las carencias de los estudios revisados y consecuente se expone la necesidad de adelantar investigaciones para suplir tales carencias. Una de ellas es la ausencia de investigaciones que incluyan como variables dependientes las destrezas comunicativas de producción e interacción, es decir, al igual que los meta-análisis referenciados al inicio de este

¹⁸ En este meta-análisis se incluyeron 44 artículos científicos de revistas revisadas por pares y de tesis doctorales, escritos durante más de 20 años (1993-2013), con 9154 participantes, a través de una rigurosa selección, de entre 721 resúmenes de artículos de revistas, 287 conferencias y 68 tesis doctorales. Los criterios de selección se presentan claramente al inicio de la publicación.

apartado, se evidencia el hecho de que las variables objeto de estudio son ante todo el vocabulario y las destrezas de comprensión tanto auditiva como de lectura. Por otra parte, se señala la casi total ausencia de investigaciones que incluyan trabajos colaborativos llevados a cabo, ya que la mayoría de estudios incluyen actividades centradas en el individuo. De igual manera, es clara la necesidad de realizar estudios en los que la lengua objeto sea diferente al inglés, ya que un alto porcentaje de los estudios realizados se refieren a casos en los que el inglés es la lengua aprendida/enseñada.

Por último, nos referimos a estudios de MALL realizados en el periodo comprendido entre los años 2013 a 2015. Tales estudios muestran que están apareciendo nuevas tendencias para enseñar y aprender lenguas con dispositivos móviles. En primer lugar, se nota una marcada tendencia a realizar proyectos de mayor impacto, en los que la movilidad del aprendizaje se asume en todo su sentido, es decir, como la posibilidad de aprender en cualquier lugar y contexto. Tal es el caso del programa *English in Action*, un proyecto, de 9 años (2008-2017), a gran escala. Es desarrollado por un consorcio internacional de asociados y el gobierno de Bangladesh y busca mejorar las habilidades comunicativas en inglés, tanto de estudiantes como de profesores gracias al uso de multimedia tanto en teléfonos móviles como reproductores de MP3. Se prevé que será utilizado por 80,000 profesores de inglés y 12 millones de estudiantes para el 2017. (Walsh, C. & Shaheen, R., 2013).

Así mismo es notable la integración del aprendizaje en la vida diaria, así como la casi eliminación de las fronteras entre aprendizaje formal e informal (Kukulska-Hulme, 2013), con la consecuente incrementación de estudios sobre variables afectivas y culturales, tales como los de Hsu (2013), Hwang & Chen (2013), Viberg & Grönlund (2013), Ushioda (2013) y Pegrum (2014).

También en estos últimos años se ha extendido en el ámbito del MALL, el uso de comunidades y medios sociales digitales para compartir, discutir e indagar sobre hechos

lingüísticos, recursos o tareas (Kukulska-Hulme, Norris & Donohue, 2015). Esta tendencia fue iniciada por Pemberton, Winter & Fallahkhair (2010) con la creación de una “nube” para compartir aprendizaje móvil; en el contexto del aprendizaje de lenguas, este concepto se desarrolló con la creación de LingoBee (Adlard, Ottway, & Procter-Legg, 2012), una aplicación para dispositivos móviles que fue usada en cinco países para apoyar el aprendizaje de una LE. Este estudio tuvo como objetivo establecer si la guía y el apoyo del profesor tendrían un impacto positivo sobre el compromiso del alumno en el proceso de aprendizaje; esta hipótesis fue comprobada.

En cuanto a estudios centrados exclusivamente en la expresión oral cabe señalar que siguen siendo poco representativos en la literatura referida a MALL, sin embargo se nota una tendencia a utilizar el potencial de los teléfonos móviles para justamente su principal función, la de comunicar, en mayor grado que en años anteriores. Un ejemplo de esto es el trabajo de Moladoust (2014), en el cual 15 estudiantes iraníes de ESL utilizaron *Audiotaped Oral Dialogue Journals (ATODJs)* como parte de su proceso de aprendizaje. Este método introducido por Lazaraton (2001) consiste en la grabación de producciones orales que los estudiantes realizan como una tarea extraescolar y a partir de un tema que ha sido introducido por el profesor. Tales grabaciones se realizan semanalmente, deben ser espontáneas y tener como foco la fluidez, el intercambio de significados y la corrección lingüística. Una vez realizadas, son entregadas al profesor, quien las revisa y brinda inmediata retroalimentación individual a los estudiantes, a partir de sus necesidades y sobre elementos específicos acordados (Moladoust, 2014). Mediante métodos cualitativos se logró determinar que tanto los profesores como de los estudiantes participantes en este programa, consideraron que los ATODJs fueron de gran ayuda para el desarrollo de la destreza oral (*ibid*).

Por su parte, Gromik (2015) avanza en su propuesta de utilizar la grabación regular de videos como apoyo para el aprendizaje del inglés, experimentando esta vez con la producción

de *Digital stories*, es decir historias creadas con la cámara del teléfono móvil. En este estudio de caso, 67 estudiantes de EFL en la universidad Tohoku de Japón fueron animados para que produjeran un video de 30-segundos con la cámara de su móvil cada semana, durante 12 semanas, partiendo de un tema propuesto por el profesor pero que ellos deberían adaptar, delimitar y orientar. Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes pudieron producir videos con historias digitales para expresar sus opiniones y que esta tarea fue percibida como relevante para el aprendizaje de la LE.

Un tercer estudio contemporáneo que se refiere a la mejora de la destreza oral, fue el adelantado en Corea por Ahn & Lee (2015). Esta investigación tuvo como objetivo analizar las experiencias y percepciones de los usuarios de *Speaking English 60 Junior*, un sistema con reconocimiento de voz para el aprendizaje del inglés como LE. Los resultados del experimento mostraron que los estudiantes tuvieron una actitud muy positiva hacia el uso de esta aplicación y valoraron sobre todo la función de reconocimiento de voz, en especial la posibilidad de interactuar oralmente con un personaje, ya que les permitía observar de manera inmediata y directa las consecuencias de sus producciones orales. Esta experiencia resulta especialmente interesante por cuanto tiene como foco de estudio la IO en la lengua objeto, aspecto lingüístico-comunicativo muy poco estudiado, hasta la fecha, como se ha constatado en esta revisión previa del estado de la cuestión.

Por último, se debe mencionar el estudio realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) sobre VISP (*Videos for Speaking*), una aplicación móvil que utiliza la audiodescripción (AD) para mejorar la competencia oral, a diferentes niveles, mediante pequeños fragmentos de video. (Ibáñez, Vermeulen & Jordano, 2015). Los resultados de este estudio “permiten esbozar un marco teórico-pedagógico en el que se puede enmarcar una aplicación de MALL destinada para ser utilizada en la educación a distancia” (*ibid*, p. 2). Además, tales resultados mostraron que los estudiantes que evaluaron VISP más positivamente,

como una herramienta adecuada para practicar la EO a la vez que desarrollaban su competencia léxica, fueron estudiantes de educación a distancia, acostumbrados a utilizar las TIC; mientras que estudiantes de programas presenciales mostraron una motivación más baja para usar esta aplicación. (Ibáñez & Vermeulen).

Como se puede observar, la investigación que aquí se presenta puede contribuir a enriquecer los resultados hallados hasta el momento, por cuanto además de realizar un estudio cualitativo que revisa las percepciones de los estudiantes, desarrolla un estudio cuantitativo tendiente a determinar el impacto de la intervención didáctica basada en aprendizaje móvil, en los logros de los estudiantes, en cuanto a su destreza de EO, concretamente, en cuanto al manejo de estrategias de IO.

Hasta aquí se ha presentado y discutido el marco teórico en el que se fundamenta esta tesis, a continuación, en la cuarta parte, se describe la investigación empírica realizada con el fin de verificar el cumplimiento de las hipótesis planteadas en este trabajo de investigación.

3.2.3. Implicaciones didácticas

Pasemos ahora a reflexionar sobre las implicaciones y posibilidades didácticas que conlleva el uso de los dispositivos y recursos móviles en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Junto con Sharples *et al.* (2005) a quienes se debe los primeros intentos por construir una teoría pedagógica adecuada para el aprendizaje móvil, como ya se mencionó al inicio de este apartado, consideramos que el aprendizaje asistido por dispositivos móviles presenta características propias que requieren una nueva perspectiva pedagógica, que aunque basada en enfoques pedagógicos ya conocidos, como el constructivismo, dé cabida a los nuevos elementos, conceptos y relaciones generados en este tipo de ambientes de aprendizaje. Esto mismo se aplica al caso de la enseñanza-aprendizaje de LE, donde las características y naturaleza propia del aprendizaje móvil llevan a re-conceptualizar, en varios aspectos, los

elementos y relaciones implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos cuáles son esas características.

La característica por excelencia del aprendizaje móvil es su ubicuidad (Deegan, 2015). En efecto, gracias tanto a los dispositivos móviles como a las cada vez más avanzadas y efectivas redes de comunicación¹⁹, es posible estar conectado a todos los recursos desde cualquier lugar y en cualquier momento. Esto hace posible que hoy más que nunca el aprendizaje salga de las aulas de clase, lo cual siempre se ha considerado como un componente enriquecedor para el aprendizaje de lenguas por cuanto se aspira a que el aprendiz tenga contacto con material auténtico, interactúe con hablantes nativos y tenga acceso al uso real de la lengua en diferentes contextos. Con la ubicuidad también se incrementa la posibilidad de desdibujar la barrera entre el aprendizaje formal e informal, pues el aprendiz puede acceder a él ya sea desde el salón de clase, desde su casa o desde los medios de transporte, sólo por nombrar algunos de los posibles lugares de acceso. Así mismo, tiene la posibilidad de interactuar con pares o comunidades que existen más allá de los límites físicos.

Según Sung, Chang & Yang (2015) la ubicuidad trae consigo tres características más: conectividad social e interacción, sensibilidad al contexto e individualización. Para estos autores, la conectividad social e interacción hacen referencia a la posibilidad que tienen los aprendices de compartir información, colaborar y comunicarse entre ellos, ya sea de forma sincrónica o asincrónica. La sensibilidad al contexto, por su parte, se refiere al hecho de que el aprendizaje de la lengua se da en un ambiente, tiempo y lugar específicos, o en muchos ambientes, sitios y tiempos, que pueden ser reportados por los aprendices con algunas de las herramientas de los dispositivos móviles, como el GPS o la cámara de video. Así mismo, la

¹⁹ Wifi es la tecnología de comunicación inalámbrica más usada actualmente, se estima que en el 2017, 60% del tráfico de red de transporte será descargado a wifi. (Afshar, 2014).

lengua aprendida está relacionada con un marco espaciotemporal concreto que proporciona elementos de autenticidad.

Sung, *et al.*, (2015) explica la individualización, del siguiente modo:

Mobile devices can be customized and personalized for individual use according to different learning needs, styles, and interests. Users' learning behavior should be taken into account while designing learning materials for mobile devices. In both formal and informal language-learning contexts, learning activities designed for mobile devices are tailored to meet the students' learning needs and pace, and to empower them in their learning by using authentic learning materials. (p.4)

Es decir, MALL posibilita el aprendizaje personalizado, a partir de las necesidades, ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante. Esto también es posible gracias a la diversidad, otra de sus características. Diversidad, tanto de las formas de acceder al conocimiento como de producirlo y evaluarlo, así como diversidad en los agentes implicados en el proceso de enseñar y aprender, pues ya no son solamente el profesor y el estudiante, sino que se tiene la posibilidad de involucrar a expertos, pares o comunidades enteras.

A las características anteriores, se pueden agregar dos más: la inmediatez y la vertiginosidad (Shuler, Winters & West, 2013). La primera hace referencia a la facilidad que ofrecen los dispositivos móviles de producir una respuesta o evaluación inmediatas, que indiquen al aprendiz su progreso o que proporcionen directrices para mejorar o cambiar la tarea que se esté desarrollando; es decir, propician una evaluación formativa. Igualmente, le permiten al profesor la efectivizar el proceso de evaluación, por cuanto puede realizar la distribución, recopilación, evaluación y documentación de las evaluaciones, de forma simple y automática. Existen varias aplicaciones que permiten de manera sencilla y rápida distribuir y evaluar

cuestionarios cortos, recolectar la opinión de los estudiantes sobre un tema o medir el grado de comprensión sobre una explicación realizada.²⁰

Por su parte, la vertiginosidad se refiere a la rapidez con que evolucionan las herramientas y recursos existentes, y también a la rapidez con que aparecen nuevas herramientas y recursos.

Consideramos que las características propias del MALL antes descritas (ubicuidad, conectividad social e interacción, sensibilidad al contexto, individualización, inmediatez y vertiginosidad) tienen consecuencias potenciales en los componentes pedagógicos y didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de LE y exigen una re-conceptualización de los mismos y de las relaciones entre ellos. Por ejemplo, si tomamos el rol de profesores y alumnos, podemos decir que nunca antes ha resultado tan evidente la posibilidad que tienen tanto los unos como los otros, de ser participantes activos en el proceso de aprender una lengua, pues como señalan Kukulska-Hulme, Norris & Donohue (2015), MALL incrementa entre los estudiantes la posibilidad que tienen de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, y entre los profesores la de facilitar a sus alumnos el hacerlo; esto mediante el diseño de actividades y materiales adecuados que potencialicen al máximo los recursos digitales móviles, tanto dentro como fuera de la clase. Con el fin de ayudar a los profesores en esta tarea, Kukulska-Hulme *et al.* (2015) propone el MPR que se describe a continuación y que ha servido como base para diseñar la intervención didáctica llevada a cabo en el marco de esta tesis.

3.2.4. Marco pedagógico de referencia para MALL

Tal y como sus creadores lo expresan, este MPR busca estimular la reflexión sobre aspectos claves relacionados con el diseño de actividades de MALL, siendo de ellos “the use

²⁰ Ejemplos de tales aplicaciones son *Socrative*, *Kahoot* o *Mentimeter*

of activities which exploit a dynamic language and technology environment while drawing on the distinctive capabilities of teachers and learners” Kukulska-Hulme *et al.*, 2015, p.2).

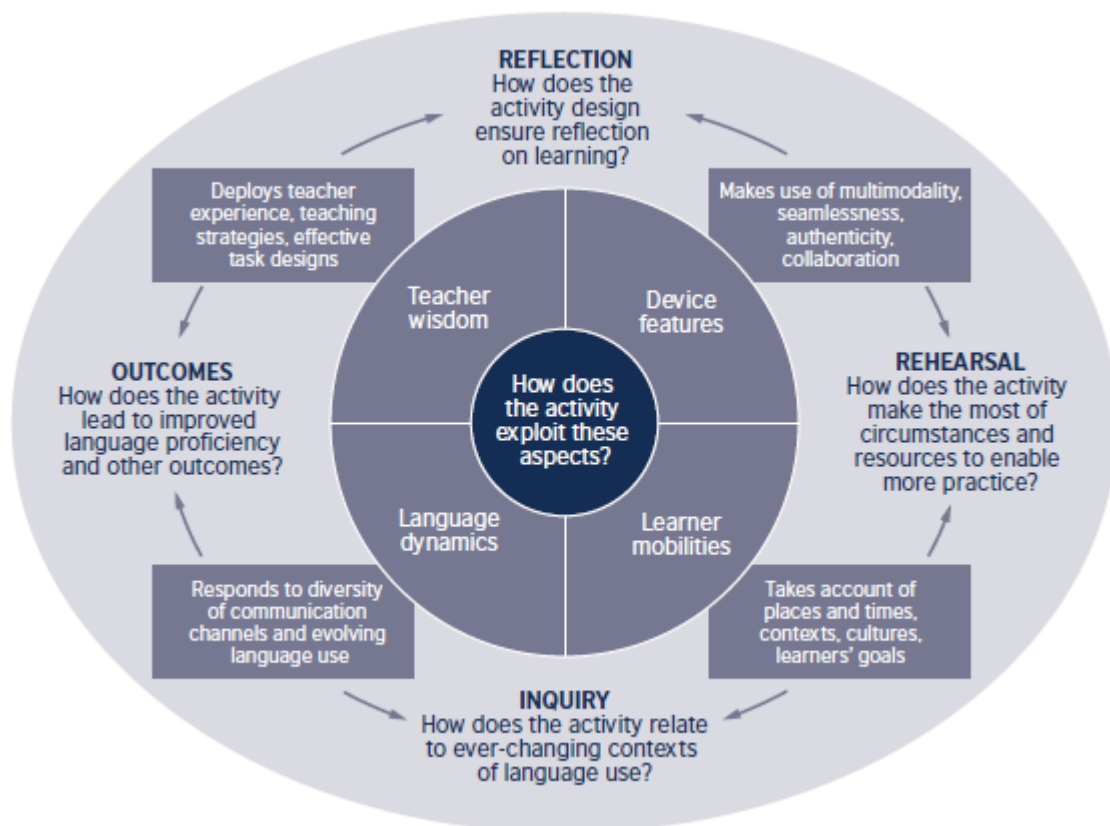


Figura 3.3. Marco pedagógico de referencia para MALL
Fuente: Kukulska et al., 2015, p. 29

La figura 3.3 muestra tanto los factores que según este MPR intervienen en el diseño de una actividad de MALL, como también los aspectos a tener en cuenta para que tal actividad sea lo más efectiva posible. Los factores centrales son cuatro: el saber del profesor, las características de los dispositivos, la movilidad de los aprendices y la dinámica del lenguaje.

El saber del profesor (*teacher wisdom*) se refiere a los conocimientos y habilidades que éste activa en todo el proceso de diseño, los cuales, además de reflejar su experiencia pedagógica previa, manifiestan su habilidad para poner en práctica las estrategias de enseñanza que conoce y para potenciar los otros tres factores componentes del marco, relacionándolos entre sí.

Las funciones de los dispositivos (*device features*) son las que posibilitan la comunicación multimodal, la colaboración entre los aprendices y el entrenamiento con el idioma en diferentes contextos. Esto requiere de la disponibilidad tanto de los aprendices como del profesor por encima de las barreras temporales y depende definitivamente de la posibilidad de acceso que se tenga a Internet, lo cual implica ser consciente de la viabilidad de conectarse a una red inalámbrica como wifi desde diferentes lugares así como de los costes que puede tener la transmisión de archivos de gran tamaño.

Las movilidades de los aprendices (*learner mobilities*) comprenden los lugares y tiempos en los que pueden aprender. Además pueden incluir la diversa gama de contextos y culturas en las que se sitúan, así como los objetivos y motivación personal que cada aprendiz tiene para seguir aprendiendo fuera del salón de clase.

El último de los componentes propuestos es la dinámica del idioma (*language dynamics*) que se refiere a la propiedad evolutiva de las lenguas, es decir, al hecho de que están en continuo cambio, el cual es aún más vertiginoso actualmente debido en gran parte a la rápida evolución de las TIC. Resulta entonces relevante utilizar tanto los nuevos canales de comunicación, como las redes sociales, para aprender la LE, por una parte usándola, pero también para indagar sobre significados negociados y cambios que se producen en las lenguas.

Como puede apreciarse en el capítulo correspondiente al diseño de la intervención didáctica desarrollada para esta investigación (véase 5.3.4.1.), se han tenido en cuenta los cuatro componentes propuestos en este marco de referencia, aunque en diferente medida cada uno, ya que hubo que readaptarlos a las características contextuales propias de la realidad educativa para la que se hizo tal diseño y a la naturaleza del mismo. Es así como el componente referido a la dinámica del lenguaje no fue trabajado en toda su extensión, debido a factores, como las limitantes temporales del experimento y el nivel de lengua de los aprendices.

Continuando con el MR, encontramos que además de los componentes antes descritos, propone incluir cuatro conceptos conectores (*connecting concepts*). Ellos buscan ayudar al profesor a tomar consciencia de que las actividades planeadas y diseñadas para la modalidad de aprendizaje móvil, deberán ser diferentes a las actividades planeadas normalmente, esto con el fin de llevar a cabo una verdadera innovación y no sólo la transferencia de viejas ideas a formatos nuevos. Cada uno de estos conceptos incluye una pregunta guía para el profesor. Veamos cuáles son y qué función desempeña cada uno de ellos en el proceso de diseño de actividades.

Empecemos por los resultados (*outcomes*). La pregunta guía relacionada con este ítem es: “How does the activity lead to improved language proficiency and other outcomes?” (Kukulka-Hulme *et al.*, 2015, p. 9). Esta pregunta busca que el profesor incluya en su intervención didáctica los resultados que se aspira lograr con la actividad, tanto en términos de las destrezas lingüísticas y comunicativas, como de otro tipo de resultados. Es importante que haya cabida no sólo para los resultados predecibles, sino también para los que surgen paralelamente como producto de la dinámica misma del lenguaje y del aprendizaje móvil. Los autores desarrolladores del MR citan como posibles resultados los siguientes: 1) identificación de lagunas en el aprendizaje, 2) desarrollo del hábito de la reflexión sobre el aprendizaje de LE, 3) conexión de usuarios de la lengua de diferentes niveles, 4) uso de la LE para propósitos reales en contextos mundiales reales, 5) desarrollo de la habilidad de responder a un contexto, 6) experimentación con la lengua, 7) aprender a aprender, 8) desarrollo de la autonomía y 9) desarrollo de la capacitación digital y móvil.

Otro de los conceptos conectores es la reflexión (*reflection*). En este caso el profesor-diseñador debe responder a la pregunta: “How does the activity design ensure reflection on learning?” (Kukulka-Hulme *et al.*, 2015, p. 9). Es decir, la función de este componente es la de conducir al profesor a diseñar tareas o ejercicios que lleven al estudiante a reflexionar

sobre su propio aprendizaje, lo que implica incluir elementos metacognitivos. Se busca que el profesor facilite este proceso mediante el uso de estrategias específicas que sabe que van a funcionar con sus alumnos. También se propone incluir vías para proporcionar *feedback* a los estudiantes, pues esto contribuye a que reflexionen sobre sus estrategias y sobre el uso que hacen del idioma. Se debe tener en cuenta que los dispositivos móviles facilitan este tipo de interacción entre profesor y alumno.

La pregunta relacionada con el tercer concepto, el ensayo, (*rehearsal*) es: “How does the activity make the most of circumstances and resources to enable more practice?” (Kukulska-Hulme *et al.*, 2015, p. 9). Es evidente que la práctica es básica en cualquier proceso de aprendizaje. En el caso del aprendizaje de una lengua es tal vez aún más definitivo, ya que no se aprenderá una lengua si ni se tiene la oportunidad de entrenarse en su uso real, de cometer errores y corregirlos, de ensayar nuevas formas de expresarse, etc. Los dispositivos móviles amplían las posibilidades de ensayar la lengua objeto fuera del salón de clase y en formatos muy variados y así prepararse para su uso en la vida real.

Por último, este marco de referencia propone incluir la indagación (*inquiry*) acerca de comportamientos lingüísticos o de nuevos usos del lenguaje. En este caso la pregunta guía es: “How does the activity relate to ever changing contexts of language use?” (Kukulska-Hulme *et al.*, 2015, p. 9). Este proceso se facilita ya que con los dispositivos móviles es posible recolectar datos o formular preguntas para así analizar cómo se está usando el lenguaje en las redes y nuevos canales de comunicación. Es decir, se debe aprovechar el potencial de los dispositivos móviles como instrumentos de investigación, por cuanto proporcionan varias formas de almacenar datos que luego pueden ser analizados o discutidos. Los estudiantes pueden por ejemplo observar comportamientos gramaticales, hacer predicciones y comprobarlas mediante el análisis de un corpus recogido.

Son varias las razones por las cuales estos cuatro conceptos conectores y las preguntas relacionadas con cada uno de ellos, resultan de gran ayuda en el momento de diseñar una intervención didáctica que incorpore tecnologías móviles. En primer lugar, porque facilitan la puesta en práctica de principios pedagógicos propios de los enfoques contemporáneos sobre la enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, porque obligan a pensar más allá de los esquemas normalmente utilizados, lo cual a su vez lleva a re-conceptualizar algunos de los componentes involucrados en el proceso de aprender una lengua. También porque ayudan a mantener un hilo conductor entre las diferentes tareas y ejercicios propuestos. Por último, porque contribuyen a efectivizar y enriquecer el proceso de aprendizaje, ya que las preguntas planteadas llevan a escoger de manera muy consciente todas las actividades y tareas a desarrollar.

Podemos anotar, finalmente, que este MR permite reflejar la nueva dinámica de un aula en la que, quizás los alumnos y/o el profesor no están presentes físicamente, pero tienen un alto grado de interactividad. En este contexto, los estudiantes indagan, crean y comparten y el profesor motiva y guía. En un ambiente de aprendizaje en el que, como señala Pegrum (2014), tanto el profesor como los alumnos reconocen los beneficios de la construcción del conocimiento y de la construcción de redes colaborativas.

Para cerrar este apartado, en la tabla 3.1 se muestran posibles formas de utilizar las funciones de los dispositivos móviles para la enseñanza-aprendizaje de lenguas con el fin de lograr el aula dinámica de la que se habló en el párrafo anterior.

Tabla 3.1. MALL: funciones, usos pedagógicos y recursos.

Funciones de los dispositivos móviles	Algunos usos pedagógicos para enseñanza-aprendizaje de LE	Recursos de los dispositivos móviles ²¹
Conectividad.	Aclarar de dudas por medio de la comunicación con pares o expertos. Compartir producciones propias. Recibir y proporcionar <i>feedback</i> .	Blogs. Redes sociales. Aplicaciones para comunicarse sincrónica o asincrónicamente, como <i>Skype</i> , <i>VoiceThread</i> , <i>WhatsApp</i> .
Toma de fotografías. Grabación de audio y video.	Realizar producciones propias como videos, presentaciones, <i>postcasts</i> , posters, animaciones, fotos narradas. Documentar el proceso de aprendizaje. Identificar necesidades de aprendizaje. Autoevaluarse. Evaluar a otros. Ser evaluados.	Cámara. Grabadora de audio y sonido.
Ubicación geográfica.	Registrar sitios donde tiene lugar el aprendizaje.	Aplicaciones como GPS, <i>GoogleEarth</i> , <i>GoogleMaps</i> .
Creación de historias.	Realizar tareas creativas.	Aplicaciones como <i>Story-teller</i> , o <i>Story-patch</i> .
Jugar sólo o con otros.	Automatizar conocimientos. Adquirir nuevo vocabulario u otro tipo de conocimiento.	Juegos en línea o en aplicaciones. Aplicaciones para aprender lenguas, como <i>Babbel</i> o <i>Busuu</i> .
Grabación de pantalla.	Realizar secuencias con instrucciones.	Aplicaciones como <i>Jing</i> o <i>ScreenMatic</i> .
Acceso de diferentes sitios de información.	Realizar consultas. Comparar resultados. Tener contacto con material auténtico y manipularlo de forma autónoma.	Navegadores de Internet. <i>Youtube</i> . <i>Wikipedia</i> . <i>Ted</i> . <i>Postcasts</i> . <i>Slideshare</i> . <i>E-books</i> .
Reconocimiento de voz. Lectores de textos. Amplificación de sonido. Teclados especiales.	Obtener ayuda especial para tener acceso a la información.	Aplicaciones especializadas.
Búsqueda de significados.	Buscar el significado de palabras, de frases, de textos.	Diccionarios y traductores digitales.

Adaptada de Kakulka-Hulme *et al.* (2015)

²¹ Algunas de las aplicaciones aquí mencionadas ofrecen una versión gratis y una versión pagada.

De esta manera se espera haber presentado claramente el panorama investigativo relacionado con el MALL. Se continúa el desarrollo de esta tesis con la presentación del marco contextual específico en el que se llevó a cabo la investigación: la normatividad y situación del sistema escolar sueco, respecto a la enseñanza de ELE y a la aplicación de las TIC a la educación, en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL ESPECÍFICO

Introducción

Para completar el contexto en el que se enmarca esta investigación, es relevante conocer aspectos particulares del ambiente en que desarrolló el experimento, por cuanto ellos pueden contribuir a un mejor entendimiento de todo el proceso investigativo. Con este fin, en las siguientes páginas se describe la reglamentación sueca en cuanto a la enseñanza de ELE y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno educativo y se analiza cómo estos factores pueden incidir en la implementación de intervenciones didácticas apoyadas en tecnología móvil, como la aplicada en esta tesis.

4.1. Marco contextual y normativo de la enseñanza de ELE y del uso de las TIC en Suecia.

Como se manifiesta en el MCER (Consejo de Europa, 2002) uno de los objetivos de la Unión Europea es que todos sus habitantes deben aprender al menos dos LE desde temprana edad. Suecia, como país perteneciente a la Unión Europea se acogió a esta directriz aprovechando la reglamentación ya existente de enseñar LE en la escuela básica secundaria. Efectivamente, en Suecia desde los años 70 se brindó a los estudiantes de la escuela básica secundaria (*grundskola*) la posibilidad de estudiar, de manera no obligatoria, una LE, aparte del inglés. En un principio las lenguas ofrecidas fueron alemán y francés, situación que cambió a finales de los años 80 cuando el español se agregó a esas opciones. Según estudios estadísticos adelantados por *Skolverket* (2011), durante la década de 1990 a 2000 el auge del español creció significativamente en detrimento del alemán y del francés y en el año escolar de 2003 a 2004 fue tan popular como este último. En el año 2005 a 2006 sobrepasó a estas dos lenguas y se

constituyó en la lengua más elegida por los estudiantes de LE, posición que ha mantenido hasta el momento; según estadísticas adelantados por *Skolverket* (2015) el 56% de los alumnos del grado noveno que han estudiado una LE, han estudiado español.²²

Respecto a las horas curriculares, en el curso sexto se imparten 80 minutos a la semana y en los cursos de séptimo a noveno, 160 minutos a la semana. Este tiempo resulta relativamente alto en comparación a los 90 minutos asignados al inglés.

En cuanto a la reglamentación y directrices referidas a objetivos, metodología, contenidos y evaluación de la enseñanza de LE, está vigente el plan de estudios elaborado por el ministerio de educación en el año 2011 y revisado en el 2014 (*Skolverket*, 2015). Dentro de las directrices generales que este plan, conocido como LGr11, plantea, citamos dos de interés en el marco de esta investigación. Por una parte, en consonancia con los planteamientos del MCER, se recomienda priorizar las destrezas comunicativas, el uso de la lengua objeto en las clases, el uso de material auténtico y demás aspectos acordes con un método comunicativo (véase §2.2.1). En este documento se plantea la necesidad de reorientar y modernizar las practicas pedagógicas de los profesores de lenguas por cuanto recientes visitas realizadas a algunas instituciones escolares revelaron que a pesar de la reforma del 98, que también abogaba por adoptar un método comunicativo, en muchas escuelas se seguía practicando un método tradicional centrado en la gramática y en la corrección de la lengua (*Skolverket*, 2011)

La segunda directriz se refiere a la integración de las tecnologías de la información y las redes digitales en las diferentes asignaturas, No sólo en el sentido de usarlos para innovar las clases, sino en cuanto a la responsabilidad que tiene la escuela de orientar a los estudiantes acerca de las posibilidades, implicaciones y riesgos de tipo pedagógico, ético e ideológico de

²² En la escuela donde se realizó el experimento aproximadamente el 80% de los estudiantes eligen español como LE.

la era digital. Debido a este objetivo global en el sistema educativo sueco, se procura capacitar a los profesores en el manejo de dispositivos y recursos digitales, así como equipar a las escuelas con la tecnología necesaria, aunque no siempre se ha tenido éxito con estas tareas. A continuación se presenta un breve recorrido sobre la incorporación de las TIC a la escuela sueca.

El computador ha estado presente en la educación sueca desde hace aproximadamente 30 años, es decir desde los comienzos de los 70, siendo el principal objetivo a nivel de educación secundaria, saber sobre computadores y programar. En la mitad de este decenio el Ministerio de Educación desarrolló el programa DIS (*Data i skolan*), con la finalidad de llevar capacitación, material y planes curriculares a todas las escuelas del país, sin que ello implicara la adquisición de computadores, pues se asumía que era suficiente con adquirir estos conocimientos sólo de una manera teórica (Díaz, 2013). No fue hasta la segunda mitad de los ochenta que se empezaron a explotar las posibilidades del *PC* como apoyo para la enseñanza, dejando de lado la programación y centrándose en su uso.

A mediados de los noventa se empezó a construir la infraestructura de redes en las escuelas, lo cual posibilitó la llegada de Internet. Si bien inicialmente el sistema fue lento e interrumpido, significó la apertura de un nuevo mundo en el que potencialmente todos podrían participar, y el inicio de la fusión entre la escuela y el mundo exterior.

En la transición al nuevo milenio el gobierno sueco implementó y llevó a cabo, a nivel nacional el programa ITIS (*IT i skola*). Con él se logró capacitar al 60% de los profesores de educación básica primaria y secundaria en el manejo de nuevas tecnologías, así como dotar a las escuelas con un computador para cada profesor y al menos una sala de informática para los estudiantes (Skolverket, 2000). Sin embargo este auge de las TIC en la enseñanza sufrió un estancamiento durante los primeros años del milenio y resurgió solamente hacia 2007 cuando se implementó un proyecto piloto con el modelo «uno a uno», es decir, un computador para

cada alumno. El seguimiento de este proyecto en la comunidad de Falkenberg mostró resultados positivos referidos a: motivación y rendimiento de los alumnos, elementos lúdicos y variación de las clases, tranquilidad en el ambiente de estudio, acceso y organización de la información y trabajo cooperativo entre los alumnos. Asimismo se identificaron factores que requieren mayor atención y desarrollo, como la capacitación continua de los profesores en cuanto a métodos para aprovechar al máximo las posibilidades pedagógicas de las TIC , el apoyo y exigencia por parte de las directivas y el tiempo disponible de los profesores para capacitación y planeación (Tallvid, 2010). En términos generales se puede afirmar que este proyecto piloto fue una experiencia bastante enriquecedora y significativa en el ámbito educativo sueco, por cuanto sus resultados mostraron derroteros para desarrollar con éxito proyectos similares.

Puede decirse que hacia el año 2012 el uso de TIC en las escuelas suecas dejó de ser una novedad para convertirse en la norma, si bien las diferencias entre instituciones y municipalidades no desaparecieron totalmente como tampoco la brecha entre el grado de desarrollo digital de la sociedad y el de las instituciones educativas (Díaz, 2013; Skolverket, 2015).

Una de las últimas acciones del gobierno sueco referidas al desarrollo del país en materia digital, es la promulgación en el año 2011 del informe TIC al servicio del ser humano: una agenda digital para Suecia (Regeringskansliet, 2011) derivada de la Agenda Digital para Europa que a su vez hace parte de la Agenda Europea para el Desarrollo durante este decenio (Comisión Europea, 2015). Dentro de las estrategias contempladas en este documento, se citan a continuación, las que están relacionadas más directamente con el ámbito educativo.

La primera hace referencia a la necesidad de simplificar, hacer más seguros y extender los servicios digitales a toda la población, de tal manera que la tecnología no se convierta en el privilegio de unos sectores de la sociedad. Para alcanzar ese fin la escuela desempeña un rol fundamental, ya que debe preparar a todos los estudiantes por igual para que puedan hacer uso

de la tecnología y en un futuro obtengan las mismas posibilidades a nivel laboral, ya que la competencia digital es una exigencia en prácticamente todos los puestos de trabajo.

Igualmente, se considera como una estrategia primaria la renovación de las leyes de tal manera que estén adaptadas a las nuevas situaciones y necesidades generadas por la era digital. En el contexto educativo, tales leyes se han reformado sustancialmente, de tal manera que los programas de estudio, las políticas escolares y la formación de maestros están orientadas a formar una población que se pueda desenvolver adecuadamente en una sociedad tan altamente digitalizada.

Puede decirse que en lo que va recorrido de este decenio, tales estrategias han producido los resultados esperados, como lo muestran algunas estadísticas correspondientes al año 2015. Por ejemplo, Suecia se encuentra entre los 10 primeros países de la Unión Europea, en materia de acceso a Internet (Miniwatts Marketing Group, 2016). Otro indicativo de desarrollo en materia de IT, es el quinto lugar ocupado por Suecia a nivel mundial, en cuanto al índice de desarrollo de las TIC o *ICT Development Index* IDI (International Communication Union, 2016). Un tercer apoyo estadístico se encuentra en los datos referidos al número de personas entre 16 y 85 años que tienen acceso a Internet en la casa, ya sea a través de un computador o de un teléfono inteligente, que es de un 88% (Statiska Centralbyrån, 2015).

Ahora, pasando al contexto local en lo referente a recursos informáticos y digitales disponible en el año 2015, debe decirse que la institución donde se llevó a cabo el experimento y la consecuente investigación, no es representativa de la norma sueca antes descrita. Paradójicamente, a pesar de encontrarse en Hammarö, municipalidad que presenta una mejor economía que la media del país (Carlgren, 2014) y veces considerada como una de las mejores municipalidades escolares tanto a nivel regional como nacional (Hammarö kommun, 2015), la escuela cuenta solamente con 56 computadores desactualizados y 30 iPads, para ser usadas por 330 alumnos. Esto muestra que para el gobierno municipal no ha sido una prioridad la dotación

de recursos tecnológicos en los planteles educativos. Otra de las consecuencias de esta política es que no existe la posibilidad de acceder a la red wifi.²³ En contraste con esto, aproximadamente el 95% de los estudiantes tiene consigo un teléfono inteligente en el aula.

Como hemos visto, en Suecia existe un ambiente propicio desde el punto de vista tecnológico y educativo para desarrollar experiencias pedagógicas que involucren tanto metodologías innovadoras como recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Se espera entonces que mediante los factores descritos en este apartado se haya contribuido a dar más claridad sobre las condiciones y circunstancias que rodearon la investigación que subyace a esta tesis y como consecuencia de ello se logre una mayor comprensión sobre la relevancia de implementar experiencias de aprendizaje móvil que exploren al máximo los recursos digitales existentes desde una base pedagógica sólida y de esa manera potencien al máximo el desarrollo de estudiantes y profesores preparándolos para desenvolverse de forma adecuada a su entorno, siempre con una mirada crítica y reflexiva.

²³ La red wifi estuvo disponible por primera vez para alumnos y profesores en enero de 2016.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS EMPÍRICO

CAPÍTULO V. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Como se expuso en el capítulo I, esta tesis tiene dos objetos centrales. El primero consiste en demostrar que la destreza de IO de estudiantes de ELE que trabajaron con una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil, mejora tanto como la destreza de IO de estudiantes de ELE que trabajaron con una intervención didáctica presencial. El segundo, busca comprobar si la destreza de IO de los estudiantes que trabajaron con la IDAM mejora significativamente en comparación con los estudiantes que trabajaron de manera presencial. Esta investigación también busca analizar las percepciones que los alumnos participantes tienen sobre esta metodología de aprendizaje para, finalmente, analizar sus posibilidades didácticas.

Por tanto, la presente tesis aúna la disciplina de la DLE con la del MALL y por ello se enmarca en el campo de estudio de la lingüística aplicada. Los postulados pedagógicos que han servido de marco para este estudio son los provenientes del constructivismo y del cognitivism y, derivados de estos paradigmas teóricos, los enfoques metodológicos que se han acogido como fundamento didáctico son el CTL y el ABT. A partir de este marco, se diseñó una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil (IDAM) que plantea a los aprendices diferentes tareas posibilitadoras y comunicativas, así como una tarea final²⁴ que consiste en la realización de una conversación en forma de diálogo dirigido.

En este capítulo se realizan inicialmente algunas precisiones en torno a la investigación, al enunciar nuevamente los diferentes componentes de la misma, resaltando las hipótesis de

²⁴En este contexto las tareas se entienden como actividades que implican el uso de la lengua en situaciones comunicativas familiares, tienen un objetivo claro y dan lugar a resultados visibles (Nunan, 1989).

trabajo y el diseño de investigación utilizado. Enseguida se describe el estudio piloto con las conclusiones obtenidas a partir de él. Finalmente, se presenta la investigación central, describiendo exhaustivamente todos los elementos relevantes, tales como: los participantes, los recursos tecnológicos utilizados, los procedimientos y la intervención didáctica desarrollada en términos de contenido, diseño y tratamiento didáctico.

5.1. Precisiones en torno al diseño y desarrollo de la investigación

En esta investigación se han seguido exhaustivamente las fases del método científico: planteamiento del problema, revisión bibliográfica, formulación de la(s) hipótesis, recolección y análisis de datos y conclusiones (Bisquerra, 1989, p. 19). El problema planteado como punto de partida en este caso es: hay carencia de conocimiento sobre el efecto de una estrategia metodológica basada en aprendizaje móvil en los logros de estudiantes de ELE referidos específicamente a la destreza de IO. En consecuencia, se realiza una revisión bibliográfica exhaustiva sobre las áreas de conocimiento involucradas, a saber: enseñanza y aprendizaje de lenguas, didáctica del ELE, IO y su enseñanza-aprendizaje, aprendizaje de lenguas asistido por computador y aprendizaje móvil de lenguas con énfasis en la destreza de expresión oral. A partir de estos dos componentes se plantean las dos hipótesis de trabajo, que se enuncian de nuevo a continuación para mayor claridad de la exposición:

- 1) La destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden con la IDAM en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas, mejora tanto como la destreza de IO de estudiantes de ELE que aprenden con una intervención didáctica presencial, en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas (primera hipótesis).
- 2) Alguna, o algunas, de las estrategias de IO usadas por los alumnos de ELE que aprendieron con la IDAM, en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejoran significativamente. (segunda hipótesis).

Siguiendo el método científico, la siguiente fase es la recolección y análisis de datos. Los métodos utilizados para llevar a cabo estos dos procesos se seleccionan de acuerdo al tipo de estudio realizado y a los objetivos del mismo. En la investigación central de esta tesis se realiza un estudio cuasi-experimental (véase § 5.3) que de acuerdo a Cohen *et al.* (2007) es el más utilizado en investigaciones educativas por cuanto es muy difícil llevar a cabo experimentos verdaderos en este entorno. Además, siguiendo a Robson (2002) se trata de un estudio multi-metodológico por cuanto incluye un componente cuantitativo (fase fija) y uno cualitativo (fase flexible); según Melero (1999) el multi-método es una exigencia dentro de la investigación en educación.

El estudio cuantitativo (cuasi-experimental) se llevó a cabo con un grupo experimental de 26 sujetos y uno de control con 18 sujetos, para un total de 44 participantes. Esta fue una muestra seleccionada por conveniencia y en ese sentido, con cierto grado de azar. En esta fase de la investigación ambos grupos realizaron dos pruebas de evaluación de la IO, la primera a manera de pre-test, con el fin de establecer un control básico sobre la variable dependiente y sus sub-variables. La segunda prueba fue aplicada a manera de pos-test, de modo que el grupo experimental habrá desarrollado la IDAM diseñada a partir del enfoque comunicativo y por tareas, mientras que el grupo control habrá desarrollado la misma intervención didáctica pero de manera presencial. Esto significa que la única variable a ser observada es el aprendizaje móvil, representado en la IDAM como variable independiente. Los datos obtenidos en esta fase se analizan por medio de diferentes procedimientos estadísticos. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos cuantitativos referidos a este primer objetivo de la investigación fueron las pruebas de IO.

También se utiliza un cuestionario final como instrumento de recolección de datos cuantitativos que permiten, por una parte, completar la caracterización de la muestra, y por otra, recolectar información relevante para el segundo objetivo de esta tesis: analizar las

percepciones que los estudiantes tienen sobre una estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje de ELE basada en aprendizaje móvil, así como analizar las posibilidades didácticas que esta forma de aprendizaje ofrece para la mejora de la IO.

En cuanto a la fase flexible, se adelantó con el fin de recoger datos cualitativos referidos tanto a las percepciones de los alumnos acerca de la IDAM, como a sus posibilidades didácticas. Los instrumentos utilizados en este caso fueron los diarios digitales, las preguntas abiertas del cuestionario y la entrevista grupal.

Con este diseño de investigación se cumple así la triangulación que, según Robson (2002, p. 174), además de ser de tipo metodológico, la cual ya se explicó claramente, puede ser teórica y de datos²⁵. La triangulación teórica queda evidenciada en la exposición del marco teórico en el capítulo II y también en este capítulo en el apartado correspondiente al tratamiento didáctico (§ 5.3.4.1); la triangulación de datos se expone claramente en el capítulo VI.

Por último, se debe señalar que el uso de diferentes métodos, instrumentos de recolección y análisis de datos incrementa la fiabilidad y la validez de todo el estudio.

5.2. El estudio piloto

Como plantea Cohen, “before embarking upon the actual experiment, researchers must pilot test the experimental procedures to identify possible snags in connection with any aspects of the investigation” (2007, p. 287). Para cumplir con este requisito básico de todo estudio científico en la presente investigación se adelantó el estudio piloto que se describen a continuación.

²⁵ Robson también incluye la triangulación referida a la observación, pero ésta no es relevante en esta investigación ya que, debido al carácter no presencial del ambiente de aprendizaje usado, la observación no se incluyó como instrumento de recolección de datos.

Primero se debe aclarar que al tratarse de un experimento piloto no se esperaba que los resultados fueran extrapolables sino que se constituyera en un experimento previo a pequeña escala, con elementos similares a los utilizados posteriormente en la investigación definitiva. Dado que en el contexto de la investigación central aquí propuesta la variable independiente (unidad móvil de aprendizaje) tiene un carácter altamente innovador, el estudio piloto se centró principalmente en verificar su funcionamiento como posible metodología de aprendizaje para mejorar la EO (y como parte de ella, la IO) e identificar la percepción de los estudiantes en cuanto al uso de la misma; esto con el fin de identificar posibles debilidades y así perfilar al máximo la unidad móvil a utilizar en la investigación final. De esta manera, la intención no era la de analizar exhaustivamente los resultados referidos a la mejora de la EO sino de comprobar la adecuación y posibles inconvenientes del uso de una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil.

5.2.1. Elementos constitutivos

Los principales componentes de este estudio piloto son los participantes, los recursos y el procedimiento. A continuación se analizan cada uno de ellos.

Respecto a los participantes, se seleccionó por conveniencia un grupo de 21 estudiantes de ELE del grado octavo del colegio Hammarlunden, la misma institución en la que se desarrolló el experimento verdadero, con un nivel de lengua correspondiente a A1, nivel similar al de la población objeto del experimento definitivo.

Para llevar a cabo el estudio piloto se utilizaron los siguientes recursos: unidad de aprendizaje móvil, tecnología móvil (computadores portátiles, teléfonos móviles, tabletas digitales), programas en línea, prueba de comunicación oral y cuestionario.

En cuanto a la unidad de aprendizaje móvil, se seleccionó la unidad de trabajo “Un chico ideal”, correspondiente al grado octavo de enseñanza básica secundaria, disponible en versión digital como parte del material producido por la editorial sueca Örian Hansson Läromedel AB,

bajo el nombre “GRACIAS” (<http://gracias.nu/el-futuro/book/80000?chapter=80006>). La tecnología móvil utilizada consistió en 10 computadores portátiles y 10 tabletas digitales pertenecientes al colegio Hammarlunden, y los teléfonos móviles de los estudiantes. Además, los portátiles, tabletas y/o teléfonos móviles existentes en las casas de los participantes, ya que potencialmente tenían la posibilidad de trabajar con la unidad digital desde su casa. Se utilizaron, además, dos programas en línea: Fronter y Facebook. El primero para acceder a las instrucciones y a un texto de trabajo, así como para hacer entrega de tarea final. El segundo se utilizó como herramienta de comunicación e interacción entre los mismos alumnos y entre ellos y el profesor. La experiencia se desarrolló durante dos semanas.

La prueba de IO consistió en un diálogo corto referido al tema trabajado. Los estudiantes trabajaron en parejas, grabaron los diálogos en los dispositivos móviles y los subieron a la plataforma digital Fronter (véase Anexo DVD I). Debido a diversas circunstancias, dos estudiantes no presentaron la prueba de IO y por este motivo los resultados de la misma corresponden solamente a 19 estudiantes. Sin embargo, el cuestionario final sí fue respondido por la totalidad de alumnos que desarrollaron la unidad móvil, es decir, 21 (incluidos los dos que no presentaron la prueba de IO).

La unidad móvil se desarrolló durante una semana. En este periodo los participantes trabajaron durante dos sesiones de clase, de 45 minutos cada una. Además, tuvieron la posibilidad de trabajar por su cuenta, ya fuera en la casa o durante sus ratos libres en la escuela o en otro lugar. El procedimiento que siguieron estuvo constituido por las siguientes actividades:

1. Leer las instrucciones en Fronter
2. Escuchar el diálogo introductorio en el dispositivo digital elegido.
3. Desarrollar los ejercicios propuestos en la unidad digital en www.gracias.nu
4. Entrenar las palabras y expresiones con la herramienta digital www.glosor.eu

5. Preparar la prueba final: un diálogo sobre el tema: ¿cómo es tu amigo ideal?
6. Grabar el diálogo por medio de los dispositivos digitales y subirlo a la carpeta dispuesta para esto en la plataforma digital Fronter.
7. Responder el cuestionario.

5.2.2. Resultados

Los principales resultados obtenidos en este estudio piloto están referidos a los objetivos formulados al inicio de este apartado: (1) valorar la adecuación de la unidad móvil para mejorar la EO de los aprendices de ELE y (2) identificar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la unidad móvil. Para alcanzar el primer objetivo se tuvieron en cuenta los resultados de la prueba de IO. Como ya se dijo, tal prueba consistió en un diálogo corto; las subcategorías evaluadas fueron: interacción, contenido, vocabulario y pronunciación, que de acuerdo a lo expuesto en el capítulo II, forman parte de las diferentes subcategorías que componen la EO (véase). La escala utilizada para adjudicar la nota final a cada sujeto fue una escala nominal compuesta por las letras: F, E, D, C, B y A, donde A representa el resultado más alto, el más bajo y F que no se han alcanzado los logros. Tanto esta escala, como los criterios correspondientes a cada nivel, fueron tomados directamente del sistema de evaluación sueco, y se pueden ver en el Anexo I, como también los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada subcategoría, en el anexo II. La figura 5.1 muestra las frecuencias de los resultados finales de la prueba de IO.

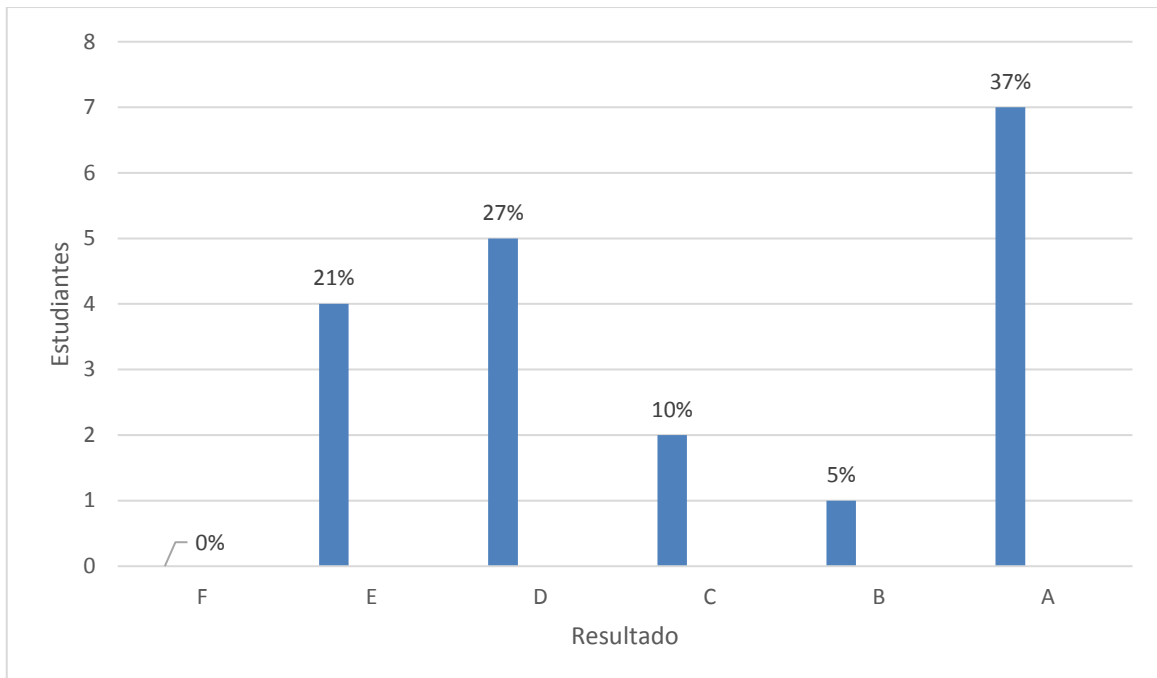


Figura 5.1. Resultado prueba EO del estudio piloto

Como se puede ver, todos los participantes aprobaron el test, obteniendo el 52% de los estudiantes un resultado que oscila entre C y A, es decir, correspondiente a un buen nivel. Estos resultados pueden interpretarse como un indicio de que la unidad móvil sí fue adecuada para mejorar la EO de los estudiantes, es decir, que si hubo aprendizaje, por cuanto todos lograron realizar la tarea final con éxito. Es importante notar que la IO se incluyó como una de las subcategoría de la EO y por lo tanto hace parte del resultado obtenido como nota final. Los resultados específicos logrados en cada subcategoría se pueden ver en el Anexo II. Estos datos (referidos a la adecuación de la unidad móvil para mejorar la EO de los estudiantes de ELE) se complementaron con los resultados que se muestran en la tabla 5.1, obtenidos a partir de una pregunta del cuestionario, referida a la percepción de los alumnos acerca de qué tanto habían aprendido con esta unidad móvil.

Tabla 5.1. Estudio piloto: percepción de los alumnos sobre su aprendizaje

Mucho	Bastante	Poco	Nada
2	15	4	0
9.5%	71.5%	19%	0%

Se observa que el 81% de los participantes percibieron que su grado de aprendizaje fue alto. Este es un indicio más de que la unidad móvil fue adecuada para el propósito que se desarrolló, es decir, mejorar la EO de los estudiantes.

Para alcanzar el segundo objetivo del estudio piloto, es decir, identificar las percepciones de los alumnos respecto al uso de la unidad móvil, se recogieron datos a partir del cuestionario aplicado al final de la experiencia (véase Anexo III). Estos datos permitieron sacar conclusiones referidas, por una parte, a la forma en que los alumnos trabajaron con la unidad móvil y por otra, referidas al contenido y a los aspectos tanto positivos como negativos o que se deberían mejorar.

Con relación a la forma en que los estudiantes trabajaron con la unidad móvil, se buscó indagar con qué frecuencia trabajaron en casa, con qué grado de efectividad trabajaron en la escuela y el grado de satisfacción con su propio desempeño. Los datos obtenidos se muestran en las tablas 5.2, 5.3 y 5.4.

Tabla 5.2. Estudio piloto: trabajo en casa

Nunca	1-3 veces	4-6 veces	+6 veces
7	14	0	0
34%	66%	0%	0%

Tabla 5.3. Estudio piloto: tiempo usado efectivamente durante las sesiones en la escuela

< 50 %	50-60%	70-80%	90-100%
2	2	11	6
9.5%	9.5%	52%	29%

Tabla 5.4. Estudio piloto: nivel de satisfacción con el propio desempeño

Alto	Mediano	Bajo
9	12	0
43%	57%	0%

Como se puede observar, un 66% de los estudiantes (14) accedió a la unidad móvil desde la casa, de 1 a 3 veces (tabla 5.2). Si bien esta no es una frecuencia alta, indica que hay estudiantes dispuestos a usar la unidad móvil fuera de la escuela. Por su parte, un alto porcentaje de los estudiantes (17/81%) dijo haber usado efectivamente el tiempo disponible durante las sesiones llevadas a cabo en la escuela (tabla 5.3). Esto puede interpretarse como un indicio de que los estudiantes asumieron el compromiso de realizar las actividades propuestas en la unidad móvil en el tiempo estipulado para ello; los datos referidos al nivel de satisfacción (tabla 5.4) de los estudiantes con su propio desempeño también están a favor de esta interpretación ya que se distribuye entre un nivel mediano de satisfacción (12/57%) y un nivel alto (9/43%).

Sobre la unidad móvil en sí misma se indagó acerca de la claridad en las instrucciones, la valoración del contenido y las actividades que los estudiantes dijeron haber realizado. Los resultados se muestran en las tablas 5.5, 5.6 y 5.7.

Tabla 5.5. Estudio piloto: claridad en las instrucciones

Claras	Bastante claras	Poca claras
12	9	0
57%	43%	0

Tabla 5.6. Estudio piloto: valoración del contenido

Interesante y divertido	Bastante interesante y divertido	Poco interesante	Aburrido
6	11	2	2
29%	52%	9.5%	9.5%

Tabla 5.7. Estudio piloto: actividades completadas, en orden descendente

Actividades
1. Entrenar y grabar el diálogo
2. Entrenar palabras y expresiones en glosor.eu
3. Entrenar expresiones en gracias.nu
4. Completar el texto del diálogo
5. Entrenar pronunciación

En las tablas anteriores se puede observar, por una parte, que los aprendices no tuvieron mayor dificultad en comprender y seguir las instrucciones propuestas por la profesora (tabla 5.5) ya que las encontraron claras (12/57%) o bastante claras (9/43%). Además, los datos de la tabla 5.6 muestran que muchos estudiantes valoraron el contenido como interesante y (6/29%) o bastante interesante y divertido (11/52%), mientras solo una minoría lo valoró como poco interesante y aburrido (4/19%). Esto apunta a que el contenido de la unidad móvil fue adecuado y resultó motivador para la mayoría de los aprendices.

Por otra parte, la tabla 5.7 presenta las actividades completadas por los estudiantes, en orden descendente; se observa que la completada por el mayor número de alumnos es el entrenamiento y desarrollo del diálogo, seguida del entrenamiento de palabras y expresiones mediante la herramienta digital glosor.eu. Esto permite deducir que los alumnos priorizan la tarea final así como el aprendizaje de vocabulario nuevo. El que la práctica de pronunciación haya ocupado el último lugar, puede tener explicación en el hecho de que para los hablantes cuya L1 es el sueco (como es el caso de los participantes en el estudio piloto y en el experimento final) la pronunciación del español resulta relativamente sencilla, por cuanto la mayoría de los sonidos del español existen en el sistema fonético sueco, y por tanto coinciden en la pronunciación.

Por último, mediante el cuestionario ya mencionado se obtuvieron datos para identificar la percepción de los aprendices acerca del uso de la unidad móvil de aprendizaje, en término de aspectos positivos y aspectos negativos o por mejorar. La tabla 5.8 muestra los resultados.

Tabla 5.8. Valoración de la unidad móvil

Valoración	
Aspectos positivos	Más divertido trabajar con dispositivos digitales que con impresos. Hay más autonomía y es más fácil aprender porque se puede practicar tanto como uno quiera. Es una metodología efectiva. Se descubrieron nuevas páginas para aprender.
Aspectos negativos o para mejorar	Hubo algunos problemas con los portátiles. Hay distractores como otras páginas de Internet o juegos. Escuchar y hablar más. Poder elegir grados de dificultad. Variar más los ejercicios. Instrucciones más claras. Más tiempo para alcanzar con todo.

Como se puede observar, en términos generales, el trabajo con la unidad móvil fue percibido como una experiencia positiva. Las razones dadas por los aprendices apuntan sobre todo a tres categorías: motivación, autonomía y efectividad. Por su parte, los aspectos señalados como negativos o que se debían mejorar están relacionados con cinco categorías: funcionamiento de la tecnología, distractores, variedad en las actividades, claridad en las instrucciones y tiempo de desarrollo. Estos datos fueron de gran ayuda para perfilar la intervención didáctica que se usaría en el experimento final, como se explica en las conclusiones que se presentan en el siguiente apartado.

5.2.3. Conclusiones

Los datos antes expuestos junto con las observaciones realizadas por la profesora-investigadora condujeron a las conclusiones que aquí se presentan. Ellas están referidas a la adecuación y efectividad de la metodología, al contenido y desarrollo de la unidad móvil y a los recursos utilizados.

El estudio piloto permitió concluir, en primer lugar, que la metodología utilizada podría ser una alternativa adecuada para mejorar la expresión oral de estudiantes de ELE, por cuanto la totalidad de los participantes logró aprobar la prueba de expresión oral. Además, el trabajo con la unidad móvil fue desarrollado de la manera prevista y en el tiempo previsto y fue

valorado por los aprendices como una experiencia de aprendizaje positiva. Dentro de las razones dadas por los estudiantes sobresalieron la posibilidad de trabajo autónomo, el incremento de la motivación por ser una metodología más divertida que la tradicional y la efectividad para el aprendizaje.

Respecto al contenido mismo de la unidad móvil, a partir de las percepciones de los alumnos, se pudo identificar la importancia de la claridad en las instrucciones, además, se pudo obtener información acerca del tipo de actividades que deberían incluirse en la intervención didáctica final, por ejemplo la necesidad de priorizar actividades de escucha y de habla, así como la relevancia de incluir actividades y tareas variadas y de la utilidad de trabajar con vocabulario. Con base en estas conclusiones se adelantó la búsqueda de material digital para aprendizaje móvil que llenaran las necesidades didácticas de la investigación. Esta búsqueda no arrojó un resultado satisfactorio y, en consecuencia, la profesora-investigadora asumió el desarrollo de la intervención didáctica que se utilizó para el experimento final, la cual se describe detalladamente en el apartado 5.3.4. de este capítulo.”

En cuanto al desarrollo mismo de la unidad móvil, se pudo constatar que si bien los estudiantes trabajaron con ella desde la casa, lo hicieron con una frecuencia muy baja y prefirieron trabajar durante las sesiones correspondientes a la clase de ELE en la escuela. Esto puede explicar por qué algunos alumnos no lograron completar todas las actividades y señalaron la duración de la unidad (dos semanas) como un aspecto para mejorar. Previendo que lo mismo podría ocurrir con el experimento verdadero, se decidió definir el tiempo estipulado para el desarrollo de la IDAM en cuatro semanas.

Por último, respecto a los recursos utilizados, se hizo una revisión técnica de los computadores portátiles disponibles para evitar los problemas que se presentaron en el estudio piloto, aunque no fueran muchos. Por otra parte, se verificó que tanto Fronter como Facebook fueron herramientas adecuadas para la comunicación y para el acceso a instrucciones y

materiales. Efectivamente, el grupo de Facebook fue clave durante el desarrollo de la unidad móvil, ya que a través de él los estudiantes pidieron aclaraciones e intercambiaron ideas; por su parte, en el aula virtual de Fronter, los alumnos tuvieron acceso a las instrucciones y pudieron entregar la tarea final sin ningún inconveniente. Según el cuestionario, otro recurso digital utilizado con buenos resultados para practicar el vocabulario fue glosor.eu. Con base en estos resultados, se decidió incluir estos recursos en la intervención didáctica final.

Tras esta breve presentación de cómo se llevó a cabo el estudio piloto y la relevancia que tuvo para el diseño y desarrollo de la investigación central, esta se explica y analiza de manera detallada a continuación.

5.3. La investigación central

Las conclusiones obtenidas en el estudio piloto permitieron constatar que existían suficientes indicios de evidencia para formular las hipótesis de la investigación central. Por una parte, se pudo deducir que una metodología basada en aprendizaje móvil podría ser una metodología apropiada para potenciar la destreza de EO en general y de IO en particular; se constató también que era posible desarrollar una unidad móvil con los recursos existentes en la escuela y que los estudiantes estaban dispuestos a usar efectivamente el tiempo correspondiente a la asignatura de ELE para trabajar con dicha unidad, como también a dedicar a este fin una parte de su tiempo libre. Los sujetos dieron una respuesta muy positiva hacia esta metodología y los resultados de la prueba de IO mostraron que hubo aprendizaje.

A partir de estas conclusiones, se pudieron formular, entonces, los objetivos definitivos de la investigación central, así como realizar el diseño final de todos los elementos constitutivos de la misma.

Los objetivos principales consisten en comprobar si:

1. La destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden con la IDAM en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas, mejora tanto como la

destreza de IO de estudiantes de ELE que aprenden con una intervención didáctica presencial, en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas (primera hipótesis).

2. Alguna, o algunas, de las estrategias de IO usadas por los alumnos de ELE que aprendieron con la IDAM, en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejoran significativamente (segunda hipótesis).

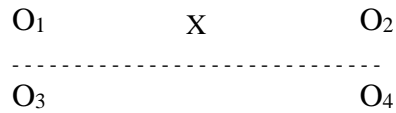
Estos objetivos, con sus respectivas hipótesis, dieron lugar a la fase de investigación cuantitativa o fija, con una variable independiente, la IDAM, y una variable dependiente, la IO, compuesta por seis sub-variables correspondientes a las estrategias de IO trabajadas en la intervención didáctica: iniciar la charla, cambiar de tema, finalizar la charla, cooperar mediante comentarios, cooperar mediante preguntas de seguimiento y pedir aclaraciones.

Además, este estudio tiene dos objetivos secundarios: analizar las percepciones de los sujetos sobre la IDAM e identificar las posibilidades didácticas de esta forma de aprendizaje.

5.3.1. Sujetos

Para el caso de esta investigación se realizó un muestreo por conveniencia, que por lo tanto incluye un cierto grado de aleatoriedad. Este tipo de muestreo es muy común en las investigaciones en educación (Cohen *et al.*, 2007). Así, la muestra se conformó con un total de 44 estudiantes del grado noveno de educación básica secundaria del colegio Hammarlunden, ubicado en Hammarö, Suecia.

También por conveniencia este grupo se dividió en grupo experimental (en adelante grupo E), con 26 estudiantes, y un grupo control (en adelante grupo C), con 18 estudiantes, de tal manera que, siguiendo a Cohen *et al.* (2007, p. 283) esta investigación corresponde a un diseño cuasi-experimental del siguiente tipo:



La línea discontinua indica que el grupo E y el grupo C no son equivalentes por cuanto no han sido equiparados de manera totalmente aleatoria (*ibid*). Sin embargo, el nivel de los alumnos, factor muy relevante en este tipo de investigaciones, se encuentra suficientemente controlado, pues, como ya se explicó en el capítulo I, estos estudiantes conforman un grupo homogéneo por cuanto todos han estudiado ELE durante cuatro años en el mismo colegio. Hammarlunden es una institución pública donde se siguen el currículo nacional, unos delineamientos institucionales y se realiza una planeación conjunta. Todo esto contribuye a la equivalencia de contenidos y metodologías. Por otra parte, y como consecuencia del modelo educativo sueco, en el cual la edad de los alumnos es el principal criterio para asignarlos a un determinado grado escolar, los sujetos de la muestra tienen la misma edad (entre 15 y 16 años).

Según los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2001), el nivel de esta población corresponde al A2. En el momento de realizar el experimento los estudiantes cursaban en semestre final del grado noveno, y por lo tanto se espera que ya estén en posesión del nivel A1 y A2.

Por último, cabe señalar que durante el desarrollo de las sesiones llevadas a cabo en la escuela, los sujetos, tanto del grupo E como del grupo C, trabajaron en grupos de a dos. Esta organización se debió al hecho de que la unidad por excelencia de estudio sería el diálogo y, por lo tanto, se hacía necesario el trabajo en parejas. Estas parejas se mantuvieron intactas, en lo posible, en el pre-test y en el pos-test, como una forma de controlar variables externas de tipo emocional o motivacional referidas al trabajo en equipo.

5.3.2. Recursos materiales

Los recursos empleados en esta investigación corresponden a dos clases: dispositivos digitales móviles y aplicaciones en línea. Enseguida se describen detalladamente.

5.3.2.1. Dispositivos digitales

Durante el experimento los estudiantes dispusieron, en la escuela, de 20 computadores portátiles y 10 iPads, con conexión wifi. También tuvieron la posibilidad de utilizar sus propios teléfonos móviles, con la restricción de que en el momento del experimento la red wifi no estaba disponible para los estudiantes, de tal forma que quienes podían utilizarlos eran los alumnos que tuvieran acceso privado a Internet.

También deben incluirse los dispositivos que cada alumno tenía en su casa, ya que potencialmente podían trabajar con la IDAM en ese espacio.

5.3.2.2. Aplicaciones en línea

Las aplicaciones en línea utilizadas durante el desarrollo de esta investigación se usaron con diversos propósitos: para proporcionar y producir contenidos, para comunicarse e interactuar y para practicar aspectos específicos de la lengua objeto. Ellas fueron 1) *VoiceThread*, 2) *Fronter*, 3) *Facebook*, 4) *GoAnimate*, 5) *Glosboken*, 6) *Quia*, 7) *Socrative* y 8) *Skype*. Cada una de ellas se explica a continuación.

La principal aplicación en línea utilizada tanto para proporcionar y producir contenidos, como para interactuar, fue *VoiceThread*²⁶ (www.VoiceThread.com). Esta aplicación permite generar presentaciones interactivas, multimodales y colaborativas, gracias a los diferentes recursos que ofrece, tales como la inserción de todo tipo de archivos, de enlaces y de

²⁶ Existe una versión gratuita que permite el acceso a la mayoría de recursos. Sin embargo, para tener la posibilidad de utilizar los recursos más útiles con para fines educativos, como la administración de grupos y el manejo de la configuración de los diferentes componentes, es necesario adquirir una licencia no gratuita. Para el caso que nos ocupa se adquirió una licencia de *VoiceThread* K-12 para un solo educador, con un costo de 79 \$ al año.

comentarios de texto, de voz o de video. Se eligió esta aplicación por su versatilidad, interfaz amigable y familiaridad por parte de los usuarios, quienes ya la habían utilizado en otro proyecto. La figura 5.2 muestra la interfaz de una de las primeras pantallas de la unidad de aprendizaje móvil. (Para acceder a toda la unidad móvil véase Anexo DVD X o <https://voicethread.com/share/6583755/>).



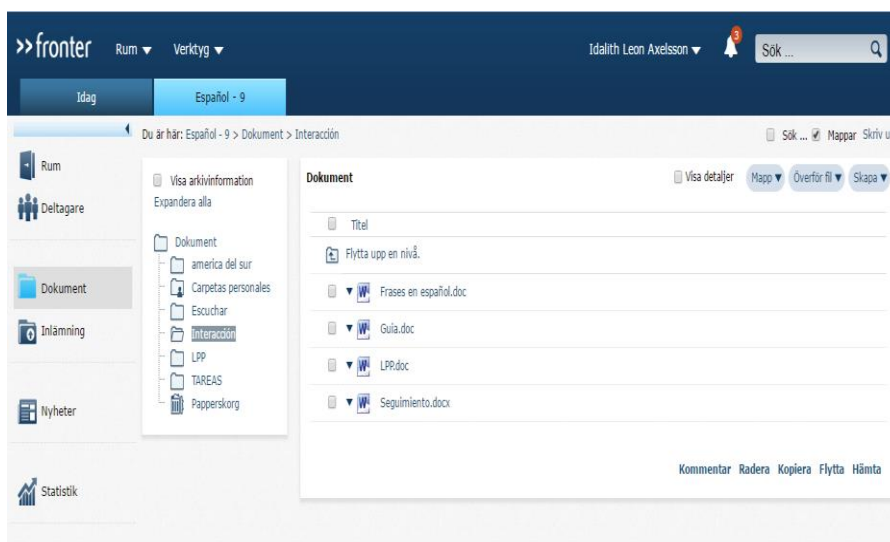
Figura 5.2. Interfaz de *VoiceThread*

Aquí podemos observar los diferentes botones que forman parte de la interfaz y que permiten realizar diferentes acciones. La pequeña cámara de video ubicada a la izquierda de la pantalla, por ejemplo, indica que hay un elemento en este formato, que se despliega al pinchar sobre ella. Las letras que se encuentran debajo de la cámara corresponden a comentarios dejados por los estudiantes. Estos comentarios pueden ser activados o desactivados por el profesor o quien tenga la función de administrador del grupo. El botón con el signo + ubicado en el centro de la parte inferior de la pantalla se utiliza para agregar comentarios; cuando se pincha se despliegan las posibilidades de agregar un comentario o un nuevo elemento en formato de texto, de audio, o de video. Estos elementos se pueden generar directamente con *VoiceThread*, pero también utilizando un teléfono celular o subiendo archivos ya existentes.

Como se explica detalladamente en el apartado correspondiente a la intervención didáctica (véase § 5.3.4.), la unidad móvil desarrollada en *VoiceThread* consta principalmente

de cinco tipos de nodos: 1) contenidos, 2) ejemplificación, 3) ensayo, 4) interacción y 5) reflexión. Los contenidos están referidos al tema central de la intervención didáctica, a saber, las estrategias de IO. Los elementos constitutivos de este nodo son diálogos introductorios y diálogos ejemplificativos, explicaciones de la profesora, audios con los marcadores léxicos de las estrategias de IO y diálogos producidos por los estudiantes. En el módulo correspondiente a las tareas, siguiendo el método por tareas expuesto en el capítulo II, se incluyen tareas posibilitadoras, comunicativas y la tarea final. Los nodos de interacción y de reflexión se van construyendo, de manera colaborativa, con los comentarios, respuestas y retroalimentación creados tanto por los estudiantes como por la profesora, a medida que se van desarrollando las tareas.

La segunda aplicación en línea utilizada para proporcionar contenidos fue *Fronter* (www.fronter.com/hammarö). Esta es la plataforma de aprendizaje usada por la institución en la que se realizó la investigación. *Fronter* permite crear aulas virtuales en las que tanto alumnos como profesores pueden subir cualquier tipo de información. También tiene un sistema de correo electrónico y un módulo para realizar tareas administrativas. En el marco de la intervención didáctica objeto de esta investigación, se utilizó para proporcionar a los estudiantes el plan de trabajo de la IDAM (véase Anexo DVD VI), una lista de las tareas a desarrollar, con la cual los estudiantes podían hacer el seguimiento de su progreso (véase Anexo DVD VII), la guía de trabajo que deberían complementar como parte de las tareas a desarrollar (véase Anexo DVD VIII) y un documento con los marcadores léxicos de las diferentes estrategias de IO con la correspondiente traducción al sueco (véase Anexo DVD IX). En la figura 5.3 se puede ver una pantalla de la interfaz de *Fronter*.

Figura 5.3. Interfaz de *Fronter*

La tercera aplicación en línea usada es *Facebook*: Esta aplicación en línea, red social por excelencia del siglo XXI (López & Ciuffoli, 2012), se utilizó básicamente como plataforma de comunicación. Para ello se creó un grupo cerrado en el que los estudiantes y la profesora tuvieron la posibilidad de interactuar, bien fuera para resolver dudas, hacer comentarios o dejar tareas. La interacción mediante *Facebook* fue un factor clave en el desarrollo de todo el experimento, ya que reemplazó la comunicación cara a cara con la profesora.²⁷

Facebook también cumplió una función central en la recolección de datos cualitativos, ya que los estudiantes enviaron a la profesora, por medio de la herramienta de mensajes privados, su “diario digital” en el que registraban las vivencias y avances de cada sesión realizada. *Facebook* es una aplicación gratuita. Un ejemplo de esta interacción se ve en la figura 5.4.

²⁷ Conviene aclarar que aunque la profesora investigadora se encontraba en la institución educativa en el momento llevar a cabo el experimento, estuvo físicamente presente sólo al inicio de la clase, cuando hubo que resolver problemas de tipo técnico y de manera sigilosa en una ocasión para tomar fotos.



Figura 5.4. Interfaz de *Facebook*

En cuanto a *GoAnimate* (www.goanimate.com), se utilizó la versión gratuita de esta aplicación que permite crear diálogos con personajes ya existentes, a los que se les puede cambiar algunas características. Para generar los diálogos los usuarios tienen la posibilidad de grabarlos con su propia voz o de utilizar el convertidor de texto a sonido. Para usar este programa se requiere únicamente abrir una cuenta asociada a un correo electrónico. Las animaciones creadas se pueden compartir luego en la página de la aplicación o en las redes sociales, como en *Facebook* para el caso de esta investigación. En la figura 5.5 se muestra una de las pantallas de una de las animaciones creadas por estudiantes del grupo E.



Figura 5.5. Pantalla de animación creada con *GoAnimate*

Glosboken (www.glosboken.se) se trata de un diccionario interactivo de pago en el que es posible conocer el significado de expresiones y palabras, así como entrenarlas por medio de diversos juegos y ejercicios y con el apoyo de audio. Es una herramienta muy valiosa y potente para el aprendizaje de vocabulario. Fue justamente con este objetivo con el que se usó dentro de la intervención didáctica móvil. Se utilizó la licencia escolar adquirida por el colegio Hammarlunden. La figura 5.6 muestra un ejemplo de su interfaz.

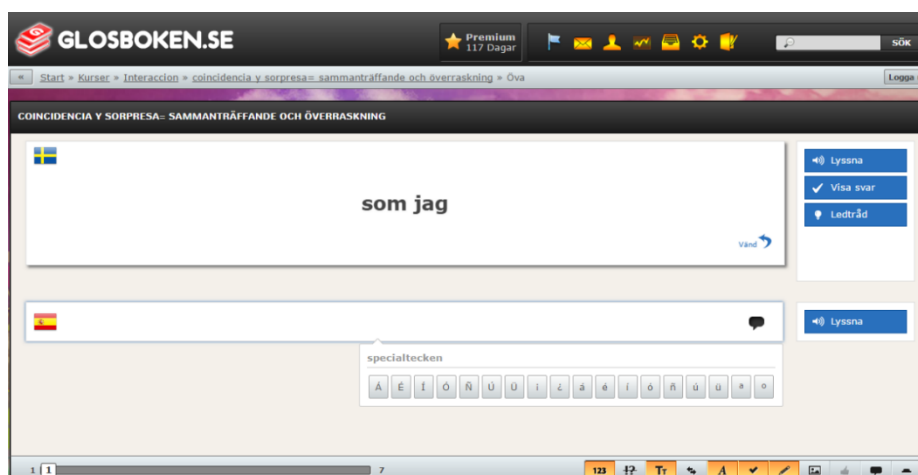


Figura 5.6. Interfaz de *Glosboken*

Quia (www.quia.com): esta aplicación permite crear actividades interactivas de todo tipo. En el caso de esta investigación se utilizó como una opción para que los participantes entrenaran el nuevo vocabulario y también para desarrollar el cuestionario en línea. La figura 5.7 muestra

una de sus pantallas. Para tener acceso a todos los recursos se debe adquirir una licencia pagada, como fue el caso que aquí se describe. Esta aplicación exige que se tenga instalado en el dispositivo el programa *Adobe Flash Player*.



Figura 5.7. Interfaz de un juego creado con *Quia*

Socrative, por su parte, es una aplicación producida por *MasteryConnect*, para interactuar en tiempo real. El profesor puede crear un test o recoger las opiniones de los alumnos sobre un tema. Los estudiantes ingresan al programa desde cualquier lugar y usando cualquier dispositivo digital para dar sus respuestas; para ello deben recibir del profesor un código que identifica la actividad. El espacio virtual, llamado salón, debe estar activado para que los estudiantes puedan ingresar las respuestas. Se utilizó para revisar el aprendizaje de los marcadores léxicos de las estrategias de IO, un ejemplo se presenta en la figura 5.8 Esta aplicación es gratuita.

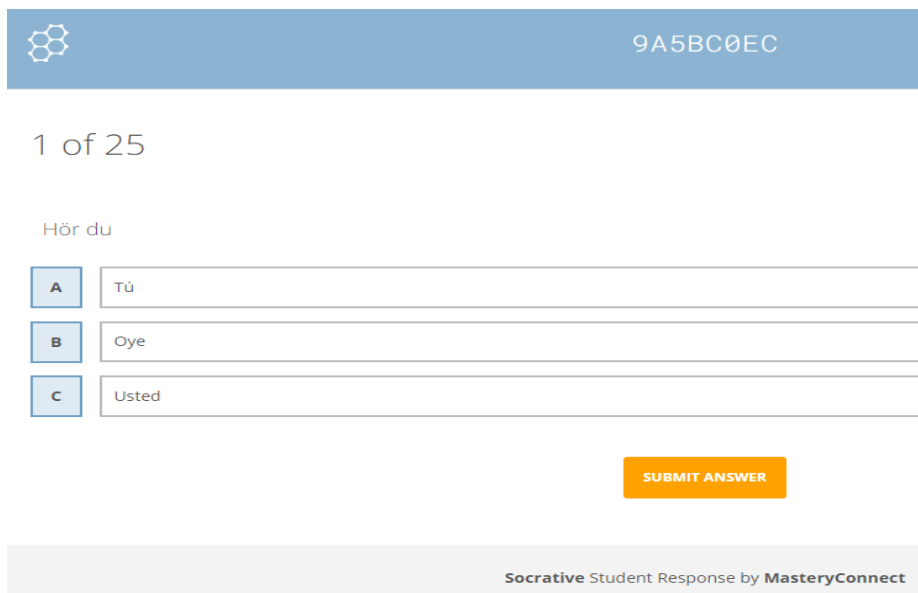


Figura 5.8. Pantalla de respuesta en *Socrative*

En este ejemplo los estudiantes deben escoger la respuesta correcta. El profesor recibe las respuestas de los alumnos de manera inmediata y tienen la posibilidad de dar retroalimentación y de recibir los resultados en una hoja de cálculo.

Skype (www.skype.com) es un recurso en línea gratuito para comunicarse en tiempo real por medio de llamadas con o sin video y por medio de chat. Permite también hacer llamadas a cualquier teléfono (lo cual tienen costos adicionales). En la intervención didáctica de esta investigación se utilizó exclusivamente para realizar una de las tareas comunicativas: realizar una entrevista a un hablante nativo. La interfaz de esta aplicación se puede ver en la figura 5.9.

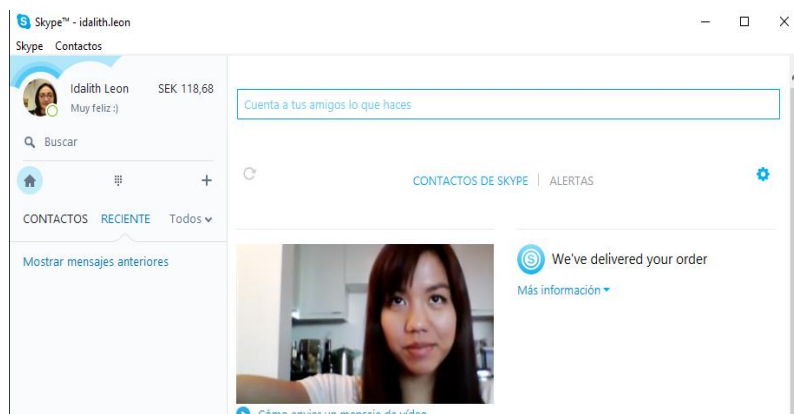


Figura 5.9. Interfaz de *Skype*

Hasta aquí se han descrito las aplicaciones fundamentales para diseñar y desarrollar la investigación, es conveniente señalar que todas ellas pueden ser usadas en cualquier dispositivo digital móvil. También ha de mencionarse que además de ellas se usaron programas más comunes como *Word*, *PowerPoint*, *Excel* y los paquetes de análisis estadístico SPSS y *Statgraphics 2.6*, para el análisis estadístico.

En el siguiente apartado se describe otro tipo de recursos, igualmente importantes, utilizados como instrumentos de recolección de información.

5.3.3. Los instrumentos de recolección de datos

En consonancia con el diseño de la investigación que, como ya se explicó, consta de una fase cuantitativa y una cualitativa, se utilizaron instrumentos de recolección de información adecuados para ambos tipos de datos. Para recolectar datos cuantitativos se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario final y la prueba de IO. Para recolectar datos cualitativos se utilizaron las preguntas abiertas del mismo cuestionario, los diarios digitales y la entrevista grupal.

5.3.3.1. El cuestionario

El cuestionario como instrumento de recolección de datos necesita cumplir los principios de validez y fiabilidad propios de todo componente de una investigación científica (Cohen *et al.*, 2007). Para diseñar y aplicar el cuestionario usado en esta investigación se siguieron estos principios. Respecto al diseño, se realizó una primera versión a partir de las variables que se consideraron más relevantes para la investigación. Esta versión fue discutida con tres expertos, investigadores en las áreas de lingüística y psicología cognitiva. Es importante señalar aquí que, de esta manera, se cumplió con uno de los métodos para validar el cuestionario, a saber, la validación por expertos. Así, tras varios ajustes se realizó la versión definitiva (véase Anexo IV) en la que se dejaron las preguntas exclusivamente pertinentes para lograr los objetivos buscados, evitando su excesiva longitud y densidad. Esta versión se sometió a otra forma de

validación, que consistió en la realización de un pilotaje con tres estudiantes de la muestra, tomados al azar; con este pilotaje se logró comprobar que el lenguaje y el diseño de las preguntas eran comprensibles y adecuados para la población objeto²⁸.

Por otra parte, se siguieron a autores como Robson (2002) y a Cohen *et al.* (2007), respecto a la claridad, precisión y sencillez del lenguaje, así como a la distribución de las preguntas, dejando las más complejas en el centro del cuestionario y terminando con preguntas más subjetivas y motivadoras. Se buscó que cada pregunta correspondiera a un aspecto de la investigación y se formuló de manera concreta, clara, sencilla y breve. Además, no se usaron enunciados negativos para evitar la generación de errores lógicos. Todos estos criterios se siguieron con el fin de garantizar una construcción apropiada y pertinente del cuestionario, de tal forma que arrojara los datos requeridos en la investigación. El cuestionario consta de 16 preguntas para el grupo E y 12 para el grupo C, dado que se eliminaron las preguntas referidas a los recursos digitales (véase Anexos IV y V).

El carácter del cuestionario es semiestructurado, ya que está compuesto en su mayoría por preguntas cerradas (1-12 grupo E; 1-9 grupo C), pero también incluye algunas de respuesta abierta (13-16 grupo E; 10-12 grupo C). Las preguntas cerradas son convenientes debido a que implican un menor esfuerzo para los participantes, lo cual a su vez incide positivamente en la fiabilidad del cuestionario, además de que son más objetivas y fáciles de analizar. Sin embargo, como aconseja Robson (2002), se encontró conveniente incluir respuestas abiertas para complementar los datos cualitativos desde una perspectiva más personalizada.

²⁸ Se puede acceder a este cuestionario mediante el enlace: <https://www.quia.com/sv/700047.html>, usando la palabra clave "chevere".

Las preguntas incluidas en el cuestionario, como es lógico, deben estar estrechamente relacionadas con los objetivos de investigación. En este caso, están relacionadas de la siguiente manera:

1. Identificar la muestra. Esto se hizo con la primera parte del cuestionario (preguntas 1-4 grupo E; 1-3 grupo C) que estuvo orientada a recoger información acerca de la motivación de los sujetos para aprender español, la percepción de su propio desempeño en la destreza de EO, su actitud hacia actividades de EO y, en el grupo E, sus hábitos de uso de diferentes recursos digitales para aprender español.
2. Identificar las percepciones de los sujetos sobre su desempeño durante el desarrollo de la IDAM en el grupo E (5) y durante el desarrollo de la unidad presencial en el grupo C (4).
3. Identificar las percepciones de los sujetos del grupo E acerca del uso y adecuación de la IDAM para mejorar la destreza de IO (6, 8-10 y 13-16) y de los sujetos del grupo C respecto al desarrollo y efectividad de la unidad presencial con el mismo fin (5-8 y 10-12).
4. Indagar sobre la movilidad del aprendizaje, referida a dispositivos usados y a sitios donde se llevó a cabo, en el grupo E (7, 11 y 12) y sobre el trabajo realizado en casa en el grupo C (9).

En lo referente al tipo de ítems, en las preguntas cerradas se utilizaron diferentes escalas de respuesta para hacer el cuestionario más dinámico y atractivo. Así, en el cuestionario aplicado al grupo E se utilizaron las siguientes escalas: Likert²⁹ (10), de opinión (1, 2, 5, 6, 7, 8 y 9) y de frecuencia (3, 4, 11 y 12). En las preguntas 1 y 2 se especificaron cada uno de los

²⁹ La escala Likert se usa para medir actitudes, en ella se presentan una serie de afirmaciones o juicios de valores ante los cuales los sujetos reaccionan de manera favorable o desfavorable, positiva o negativa.

diferentes valores de la escala, mientras que en las otras preguntas los sujetos debieron elegir un valor de 1 a 5, donde 1 representaba el valor más negativo y 5 el más positivo. En el ítem del cuestionario correspondiente a la escala Likert se usó la escala más frecuente que va desde el valor 1 (muy en desacuerdo) hasta el valor 5 (muy de acuerdo). Los valores de las preguntas restantes, así como la clase de escala, se pueden ver en las tablas 5.9 y 5.10 (Las mismas escalas se utilizaron en el cuestionario aplicado al grupo C).

Tabla 5.9. Escala de opiniones del cuestionario

Escala	Ítems del cuestionario
<i>Muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto</i>	1
<i>No aceptable, aceptable, bueno, muy bueno, excelente</i>	2
1-5 donde 1= <i>muy bajo</i> y 5= <i>muy alto</i>	5
1-5, donde 1= <i>nada</i> y 5= <i>mucho</i>	6, 7,8,9

Tabla 5.10. Escala de frecuencia del cuestionario

Escala	Ítems del cuestionario
1-5 donde 1= <i>nunca</i> y 5= <i>siempre</i>	3,4,11,12

Como se puede constatar en estas tablas, las escalas procuraron ser variadas y los valores estuvieron de acuerdo al contenido de la pregunta. Se decidió usar el formato de matrices con el fin de ahorrar espacio e indagar sobre varios tópicos a la vez (Cohen, 2007, p. 331). Además, porque permite a los sujetos responder de manera más fácil y rápida. Por otra parte, los estudiantes de la institución donde se llevó a cabo el experimento están familiarizados con ese tipo de escalas³⁰. Para evitar la tendencia de elegir el valor medio, cuando se presenta una escala impar, como lo señala Cohen *et al.*, (2007, p. 327), se concientizó a los sujetos sobre ese riesgo y se les insistió en evitarlo.

³⁰ Las encuestas para evaluar diferentes aspectos de la vida escolar se suelen presentar con este tipo de escala.

En lo referente a las preguntas abiertas (13 – 16), se incluyeron con el fin de indagar acerca de la percepción de los sujetos sobre las ventajas de la IDAM (pregunta 13), sus desventajas (pregunta 14), sugerencias acerca del uso de recursos móviles para el aprendizaje (15) y comentarios generales (16).

Cumpliendo con otro de los principios básicos enunciados por Cohen *et al.* (2007) se informó claramente a los sujetos, tanto de forma oral como escrita, con qué fin se llevaba a cabo el cuestionario y de qué manera se usaría la información recopilada a través de él; esto con el fin de disminuir “the level of threat or sensitivity of the question or the possible invasion of privacy” (*ibid.*, p. 317).

Finalmente, respecto a la forma de ser administrado, se optó por la versión en línea. En primer lugar, por estar en concordancia con todo el proceso realizado en la IDAM, es decir, priorizando los recursos digitales y respetando el ritmo de cada estudiante. También por la facilidad de recopilación y análisis de datos que esta opción implica.

5.3.3.2. La prueba de IO

La prueba que se llevó a cabo en esta investigación es una prueba de EO, pero dado su fin específico (evaluar el manejo de estrategias de IO), se ha llamado prueba de IO. Como se analizó en el capítulo II de esta tesis, para el diseño y realización de pruebas de EO, se deben seguir principios tanto generales como específicos (véase § 2.3.2.1). Siguiendo los principios generales, ha de establecerse claramente el tipo de evaluación y su propósito. En el caso de la prueba de IO utilizada en esta investigación, tanto a manera de pre-test como de pos-test, es una evaluación de carácter sumativo, y no formativo, por cuanto se usa para asignar una calificación de tipo cuantitativo (Bordón, 2002). Aunque una prueba sumativa también puede utilizarse con fines formativos, más no es el caso que aquí se describe, puesto que tanto el pre-test como el pos-test se realizaron con el fin de establecer el nivel de la destreza de la IO de los estudiantes, sin brindar retroalimentación para que reorienten su aprendizaje. Así, queda

también enunciado otro de los principios generales de la evaluación, a saber, el determinar claramente el propósito de la misma: indagar sobre el conocimiento de los aprendices y obtener información relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a principios específicamente referidos a la evaluación de EO, se acogen los propuestos por Bordón (2002), siendo el primero la necesidad de tener en cuenta las características de los estudiantes, su nivel de lengua y los contenidos y objetivos del curso, tanto para elegir el tipo como el formato de la prueba. Efectivamente, al elegir el diálogo guiado como el tipo de prueba, su diseño y realización se tuvo en cuenta la edad de los estudiantes (15 a 16 años), su nivel de lengua (A2), así como los objetivos y contenidos del curso de ELE, enunciados en el Plan de Estudios de la Agencia Nacional de Educación Sueca (Lg11) (Skolverket, 2011) (<https://goo.gl/unkRXg>). Se consideró el diálogo guiado (Bordón, 2004) como el tipo de prueba más adecuado ya que es la forma más utilizada por los profesores de LE en la institución donde se realizó el experimento y, por lo tanto, los estudiantes están muy familiarizados con él. Además, posibilita el tratamiento de temas del entorno más cercano a los estudiantes que, como se enuncia no sólo en el Lg11 sino también en el MCER (Consejo de Europa, 2001), son los contenidos más adecuados para el nivel A2; además porque corresponde a una de las formas más próximas a una situación comunicativa real en consonancia con los postulados metodológicos en los que se fundamenta esta investigación: el TCL y el TBL. Esto significa que se procura que la prueba sea auténtica, en el sentido comunicativo (Bordón, 2008) y que refleje una tarea del uso real de la lengua. Cabe mencionar aquí que el sentido comunicativo puede resultar conflictivo por cuanto una prueba no puede ser totalmente auténtica ni comunicativa, ya que se trata de un test y no del mundo real (Buck, 2001). Por otra parte, una prueba comunicativa busca evaluar el uso de la lengua y no la lengua en sí misma; de ahí la importancia de que la prueba incluya suficientes elementos correspondientes a

situaciones comunicativas auténticas para poder hacer inferencias sobre la capacidad comunicativa del aprendiz, que es lo que realmente interesa (*ibid*).

El diálogo guiado consistió entonces en una conversación corta, que se desarrolló a partir de unas pocas directrices que enmarcaron su temática y duración. Las temáticas que enmarcaron el diálogo fueron las que usualmente se trabajan en los niveles A1 y A2 y que, como se dijo antes, corresponden a temas cotidianos del entorno cercano de los estudiantes: información personal, familia, tiempo libre, lo que se ha hecho en el fin de semana y/o las vacaciones y los planes para el futuro cercano o lejano. El escoger temas conocidos por los alumnos contribuyó a incrementar la sensación de comodidad con la prueba y a que los estudiantes se concentraron en el aprendizaje del tema nuevo, es decir, de las estrategias y IO. El tiempo duración se estipuló en el necesario para que se abarcaran los temas propuestos, es decir, no se dio un tiempo limitado para evitar generar stress o ansiedad. Sin embargo, las pruebas se mantuvieron en un lapso más o menos homogéneo (entre 5 -7 minutos).

Para facilitar la medición de resultados, se adoptó la evaluación por subcategorías, propuesta por el MCER. Se trata de un tipo de evaluación analítica que “supone una sola tarea de evaluación (...) en la que se valora la actuación de los alumnos en relación con las subcategorías de una “parrilla de puntuación”” (Consejo de Europa, 2002, p.191). La tabla 5.11 muestra una versión sintetizada de la matriz utilizada; en ella se presentan las categorías evaluadas, sí como las subcategoría y los puntajes asignados a cada una.³¹

³¹ La matriz completa con los criterios detalladamente especificados se puede ver en el Anexo VIII)

Tabla 5.11. Matriz de evaluación de IO: categorías, subcategorías y puntajes

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	PUNTAJE
Estrategias para tomar el turno de la palabra:	8
1. Iniciar la conversación	2
2. Cambiar de tema	3
3. Finalizar la conversación	2
Estrategias de cooperación:	10
4. Mostrar que se sigue la conversación con frases cortas (de connotación positiva, de connotación negativa, de sorpresa o de coincidencia)	5
5. Desarrollar la conversación con preguntas de seguimiento o introduciendo nueva información sobre la misma unidad temática	5
Estrategias de corrección:	2
6. Pedir aclaraciones	2
TOTAL	20

Como se observa en esta tabla, las subcategorías evaluadas corresponden a cada una de las estrategias de IO incluidas en la intervención didáctica; estas fueron seis: 1) iniciar la charla, 2) cambiar de tema, 3) finalizar la charla, 4) cooperar mediante comentarios, 5) cooperar mediante preguntas de seguimiento y 6) pedir aclaraciones.

Por último, en cuanto a los requisitos de validez, fiabilidad y viabilidad que debe cumplir todo instrumento de evaluación (*ibid*), hemos visto que la prueba realizada cumple cada uno de ellos. El de validez, por cuanto mediante su aplicación se obtienen “muestras de lengua hablada que reflejen la capacidad del aprendiz para producir lengua propia, correcta y adecuada a su nivel” (Bordón 2000, p. 98). De esta manera, permite medir lo que se debe medir, es decir, la capacidad del hablante de utilizar estrategias de IO, como se puede constatar en la matriz, no se hace medición de otras destrezas o de otros componentes de la lengua como gramática o vocabulario, sino que las subcategorías evaluadas corresponden exclusivamente a las estrategias de IO trabajadas en la IDAM.

La prueba aplicada es fiable por cuanto existe consistencia en sus resultados ya que fueron evaluados de manera objetiva. Para ello se determinaron previamente criterios muy claros con su respectiva escala de valores, todo lo cual se especificó en la matriz de evaluación (véase Anexo VIII). Otro aspecto que contribuye a la fiabilidad de la prueba fue la presencia de dos evaluadores, la docente-investigadora y la docente del grupo C.

La viabilidad de la prueba se garantizó ante todo al haber utilizado un tipo de prueba que ya era familiar para los estudiantes, por cuanto es un tipo de prueba común en el ámbito de ELE, en la institución donde se puso en marcha la investigación. De esta manera se disminuyó el riesgo de que los estudiantes encontraran factores sorpresivos o causantes de estrés. Por otra parte, se tuvieron en cuenta aspectos de tipo logístico y temporal de manera que no intervinieran negativamente en la realización de la misma.

Otro factor que se debe tener en cuenta es que las pruebas de expresión oral están muy relacionada con elementos de tipo afectivo (Porter, 1991). Para minimizar la influencia de tales factores en los resultados, se tuvieron en cuenta las sugerencias de este autor: proporcionar instrucciones bastante claras y precisas, utilizar formas de evaluación que ya se han usado en clase, usar apoyo gráfico y tener en cuenta el grado de familiaridad entre quienes presentan la prueba. Respecto a las instrucciones, se dieron oralmente en el salón de clase, pero también de forma escrita, en ambos casos se usó la L1 de los estudiantes para tener seguridad de que todos las comprendieron. Como ya se dijo, los estudiantes estaban familiarizados con el diálogo guiado como una forma de trabajar la destreza de EO. También pudieron usar un apoyo gráfico, en forma de un mapa conceptual. Finalmente, al conformar las parejas que realizaron la prueba se tuvo en cuenta que fuera cómodo para ambos integrantes, esto fue posible gracias al conocimiento que las profesoras de ELE, tanto la del grupo C como la del grupo E, tenían de los grupos respectivos.

La prueba de IO se aplicó por primera vez a manera de pre-test tanto con el grupo C como con el grupo E, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación.

En primer lugar se explicó a cada grupo que se trataba de una prueba diagnóstica y se les entregó el material gráfico que podrían utilizar como base para realizar el diálogo. Este material consistió en un mapa conceptual en el que cada nodo correspondía a uno de los temas de conversación; el mapa conceptual fue presentado en una hoja, en sueco, la L1 de los estudiantes,

y con base en él, los estudiantes hubieron de completar el mismo mapa conceptual en español, usando solamente palabras clave, siendo esta última versión la única que podrían tener en el momento de hacer la prueba (véase Anexo VII).

Seguidamente se conformaron las parejas que trabajarían juntas, teniendo en cuenta el nivel de lengua y la compatibilidad entre los integrantes, esto atendiendo a criterios de homogeneidad y afectividad con el fin de evitar la influencia de tales factores en el resultado de la prueba. Los estudiantes tuvieron luego 10 minutos para preparar individualmente sus intervenciones escribiendo las palabras claves que consideraran necesarias, en el mapa conceptual en español. Al término de los 10 minutos cada pareja dejó el salón llevando únicamente el mapa conceptual en español y un dispositivo para grabar su diálogo. Cuando terminaron de grabar volvieron al salón para hacer entrega de la grabación del diálogo (véase Anexo DVD XIV para grupo C y Anexo DVD XV para el grupo E) y del mapa conceptual usado como base.

La prueba de pos-test, llevada a cabo al final del experimento tanto por el grupo C como por el grupo E, se realizó siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente diálogo (véase Anexo DVD XVI para grupo C y Anexo DVD XVII para el grupo E)

5.3.3.3. Los diarios digitales

Acogiendo la sugerencia de la UNESCO (2013) acerca del uso de las herramientas digitales y los recursos móviles con el fin de recopilar datos investigativos, se decidió usar “diarios digitales” con el fin de recolectar datos cualitativos referidos a la experiencia y percepción de los estudiantes al usar la IDAM. Estos diarios se realizaron con la herramienta de mensajería privada de *Facebook* y consistieron en la redacción de mensajes por parte de los estudiantes, quienes fueron alentados a escribir al profesor después de cada sesión de trabajo con la IDAM para responder a las siguientes preguntas: 1) ¿qué tareas realizaron?, 2) ¿tuvieron problemas? Y, en ese caso, ¿cómo los resolvieron? Y 3) ¿qué piensan de la sesión del día?

Aunque no todos los participantes realizaron este ejercicio todas las veces, se logró recolectar información valiosa y pertinente. Se les permitió a los estudiantes usar tanto la lengua objeto como la lengua materna, recordemos que el nivel de la muestra es inicial y por lo tanto se limitaría su capacidad de expresión al exigir los mensajes en la lengua objeto. La figura 5.10 deja ver un ejemplo de uno de los mensajes recibidos por la docente-investigadora en el grupo de *Facebook*.

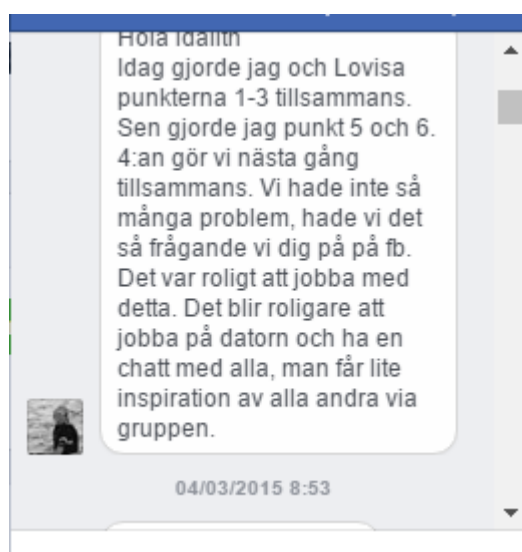


Figura 5.10. Diario digital en *Facebook*

Este mensaje, escrito en sueco, corresponde a lo registrado por una de las estudiantes después de la sesión correspondiente al 4 de marzo de 2015. En este mensaje explica que ella y su compañera de trabajo realizaron las tareas 1 a 3, que ella sola adelantó las tareas 5 y 6 y que las dos realizarían la tarea 4 en la próxima sesión. También informa que nos tuvieron mayores problemas al desarrollar las tareas y que los pequeños inconvenientes que tuvieron los resolvieron por medio del chat en *Facebook*. Por último, opina que “es más divertido trabajar con el portátil y tener un chat con todos porque uno recibe inspiración de los demás, por medio del grupo”

5.3.3.4. La entrevista grupal

Se realizó con el fin de complementar los datos cualitativos de una forma aún más personalizada e interactiva. Como lo anuncia Cohen *et al.* (2007) la entrevista es un instrumento poderoso de investigación que posibilita la construcción de conocimiento de una forma intersubjetiva. Debido al tamaño de la muestra, se escogió la entrevista grupal por posibilitar cubrir a todos y cada uno de los sujetos del grupo E y sobre todo debido al interés por identificar el punto de vista del grupo, pues en palabras de Cohen *et al.* “When conducting group interviews [...] the unit of analysis is the view of the whole group and not the individual member” (2007, p. 374). Entonces, como se anuncia en el capítulo I, se realizaron cuatro entrevistas grupales abiertas (Cohen *et al.*, 2007) y de tipo objeto-sujeto (Pretty, J. *et al.*, 1995). Al ser abiertas, el entrevistador (en este caso la docente-investigadora) sabía de antemano qué información deseaba obtener pero no tenía una guía de preguntas previamente formuladas. Por otra parte, al ser de tipo objeto-sujeto, el foco de interés de la entrevistadora estuvo en las representaciones y mundo de significado de los sujetos entrevistados. Este enfoque implicó que, aunque la entrevistadora partió de solamente dos preguntas abiertas predeterminadas y que la entrevista se caracterizó por su flexibilidad y apertura para nuevas preguntas que pudieran surgir en el curso natural de la misma.

Resulta importante anotar que el rol de entrevistadora fue asumido por la investigadora, que además era la docente de ELE del grupo E. Este hecho se constituyó en una ventaja, si se tiene en cuenta que en una entrevista la relación entre el entrevistador y los entrevistados es relevante (Cohen *et al.*, 2007). En este caso concreto, el grado de familiaridad y una relación abierta, basada en el respeto y la aceptación, entre la docente-investigadora y los estudiantes, contribuyó a un ambiente cómodo y relajado durante la entrevista.

Veamos ahora cuál fue el procedimiento seguido para realizar las entrevistas grupales. En primer término, la investigadora definió el propósito de la misma, que correspondía a una

relación lógica tanto con el marco teórico y metodológico como con los objetivos de la investigación: obtener información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la metodología utilizada, sus ventajas, desventajas y posibilidades didácticas, para complementar así los datos obtenidos en el cuestionario. A partir de estas ideas se definieron las dos preguntas iniciales de la entrevista:

1. ¿Qué ventajas ven en esta forma de trabajar?
2. ¿Qué desventajas?

A partir de las respuestas de los sujetos a estas preguntas surgieron otras, que se transcriben a continuación:

3. ¿Cómo les pareció el hecho de trabajar autónomamente, planear, manejar el tiempo, etc.?
4. ¿Cómo percibieron la no presencia del profesor?
5. ¿Hubo alguna diferencia entre la primera grabación que hicieron y la última?
6. ¿Les molestó que la profesora tuviera la posibilidad de contactarlos durante su tiempo libre?
7. ¿Cómo funcionó el trabajo colaborativo?
8. ¿Creen que el tiempo asignado para el desarrollo de la IDAM fue suficiente?
9. ¿Les gustaría trabajar con esta metodología nuevamente?
10. ¿Quieren agregar algo más?

Las entrevistas tuvieron lugar en un salón de la escuela donde se realizó el experimento. Dos grupos estuvieron conformados por siete integrantes y dos por seis. El número de miembros de cada grupo facilitó por una parte la ubicación espacial en el salón, alrededor de una mesa, lo cual es aconsejable en este tipo de entrevistas para evitar posiciones jerárquicas y facilitar la participación de todos los estudiantes presentes, ambos aspectos relevantes a tener en cuenta en las entrevistas grupales (Cohen *et al.*, 2007). También con el propósito de

garantizar la participación de todos y cada uno de los presentes en la entrevista, se procuró ceder la palabra, en orden, a cada uno de ellos volviendo a los que desearan adicionar algo, al final de cada ronda. En algunas ocasiones hubo participaciones espontáneas que pudieron sentirse como causantes de desorden pero fue necesario aceptarlas para no interrumpir el flujo natural de las intervenciones, reconociendo así que, como enuncia Cohen *et al.* “the interview is a shared, negotiated and dynamic social moment” (2007, p.151). Cada entrevista tuvo una duración de entre 30 y 40 minutos, se realizó en la L1 de los estudiantes y fueron grabadas en el programa de *VoiceThread*³².

La entrevistadora-investigadora buscó garantizar la validez y confiabilidad de la entrevista, siguiendo los principios que según varios autores (Winter, 2000; Stenbacka, 2001; Golafshani, 2003; Cohen *et al.*, 2007) deben cumplirse en la utilización de este tipo de instrumentos de corte cualitativo y en el análisis de los datos recogidos mediante él. Ellos son: autenticidad, consistencia y neutralidad.

Según Cohen *et al.* (2007) la autenticidad se refiere a la necesidad de evitar posturas subjetivas y manteniendo la honestidad y reportando con fidelidad lo que realmente ocurrió. Estos mismos autores definen la consistencia como la relación lógica que debe haber entre teoría, objetivos, preguntas y resultados de la entrevista. Por otra parte cabe mencionar el concepto de neutralidad, que se refiere al hecho de que el investigador dé cuenta no solamente de las opiniones que coinciden con sus expectativas, sino de las que difieren de ellas o de las opiniones de la mayoría de sujetos.

³² Para acceder al audio de las entrevistas en sueco, véase Anexo DVD V, para su transcripción en sueco Anexo DVD IV y para su resumen analítico en español véase Anexo XVI.

Con esto se cierra el apartado correspondiente a los recursos utilizados para llevar a cabo la investigación, para pasar a presentar de manera detallada y analítica en qué consistió la intervención didáctica, su fundamento teórico, diseño y procedimiento.

5.3.4. El constructo didáctico

Como quedó expuesto en el apartado correspondiente al estudio piloto (véase § 5.2), mediante él se logró identificar la necesidad de diseñar un material adecuado a los propósitos de la investigación, pero también acorde con los fundamentos teóricos y metodológicos de la misma. En otras palabras, se necesitaba material didáctico que cumpliera los siguientes criterios:

- Ser adecuado para estudiantes de ELE con nivel de lengua A2 según MCER
- Tener como tema central las estrategias de interacción oral.
- Responder a enfoque comunicativo
- Responder al método basado en tareas
- Poder ser utilizado en dispositivos móviles

Encontrar el material que respondieran a estos requerimientos resultó imposible, por lo que la investigadora procedió a diseñarlo. Paralelamente se diseñó también toda la propuesta de aplicación didáctica, obviamente también en concordancia con los mismos presupuestos teóricos y metodológicos. Al conjunto de los materiales desarrollados y la propuesta didáctica es a lo que se le asignó el nombre de INTERVENCION DIDACTICA BASADA EN APRENDIZAJE MOVIL IDAM.

A continuación se explica de manera detallada su diseño, fundamentos teóricos y metodológicos, y procedimientos.

5.3.4.1. Diseño y tratamiento didáctico

Diseñar una intervención didáctica para integrar el MALL en el aula de ELE, exige tener en cuenta aspectos que no se considerarían en otro tipo de diseño, ya que están dados por las

características exclusivas de las tecnologías y los recursos digitales móviles. Por otra parte, según Kukulska-Hulme *et al.* (2015), es muy fuerte la tendencia de incluir la misma clase de actividades que se diseñan para entornos de aprendizaje presencial, olvidando las nuevas posibilidades que brindan la tecnología móvil. Por este motivo, la existencia de un MPR resulta de gran ayuda durante todo el proceso. Por una parte, por cuanto facilita la inclusión de aspectos que, de no tener bastante experiencia en el diseño de este tipo de intervenciones, se pueden dejar de lado fácilmente, como por ejemplo la evaluación por pares o la reflexión sobre el propio aprendizaje. Un MPR también facilita la reflexión sobre las funciones que potencialmente tienen los dispositivos digitales, para luego incluirlas de manera consciente en el diseño de la intervención didáctica. Además, contribuye a reflexionar sobre lo que implica incorporar la característica esencial de este tipo de aprendizaje, es decir, la movilidad, tanto de los dispositivos como del aprendizaje y de los aprendices, pues no se debe desconocer que factores contextuales como el acceso a una conexión de internet, la familiaridad con el uso los dispositivos y los recursos, la edad y el estilo de aprendizaje, entre otros, influyen de manera directa en el éxito de cada experiencia.

En el caso de la IDAM desarrollada para esta tesis, el MPR que se asumió como base para su diseño es el propuesto por Kukulska-Hulme *et al.* (2015) (véase § 3.2.3). Cabe entonces recordar aquí que, según este MPR, los factores centrales que se han de tener en cuenta en el diseño de una actividad de MALL son cuatro: el saber del profesor, las características de los dispositivos, la movilidad de los aprendices y la dinámica del lenguaje. Este MPR propone tener en cuenta, además, cuatro conceptos conectores (*connecting concepts*), cada uno de ellos asociado a una que buscan ayudar al profesor a tomar consciencia de que las actividades planeadas y diseñadas para la modalidad de aprendizaje móvil deberán ser diferentes a las actividades planeadas para un entorno presencial, con el fin de introducir una verdadera innovación. Estos conceptos son: los resultados, la reflexión, el ensayo y la indagación.

Son varias las razones por las cuales estos cuatro conceptos conectores y las preguntas relacionadas con cada uno de ellos resultan de gran ayuda en el momento de diseñar una intervención didáctica que incorpore tecnologías móviles. En primer lugar, porque facilitan la puesta en práctica de principios pedagógicos propios de los enfoques contemporáneos sobre la enseñanza-aprendizaje; y además porque obligan a pensar más allá de los esquemas normalmente utilizados, lo cual a su vez lleva a re-conceptualizar algunos de los componentes involucrados en el proceso de aprender una lengua. También porque ayudan a mantener un hilo conductor entre las diferentes tareas y ejercicios propuestos. Por último, porque contribuyen a efectivizar y enriquecer el proceso de aprendizaje, ya que las preguntas planteadas llevan a escoger de manera muy consciente todas las actividades y tareas a desarrollar.

Podemos anotar, finalmente, que este MPR permite reflejar la nueva dinámica de un aula en la que los alumnos o el profesor quizás no están presentes físicamente, pero están teniendo un alto grado de interactividad; en este contexto los estudiantes están indagando, creando o compartiendo y el profesor motivando y guiando; un salón en el que, como señala Pegrum (2014), tanto el profesor como los alumnos reconocen los beneficios de la construcción del conocimiento y de la creación de redes colaborativas.

Siguiendo estos postulados se diseñó la IDAM, cuyo objetivo central es mejorar la destreza de IO en alumnos de ELE con un nivel de lengua A2, según a los criterios del MCER (Consejo de Europa, 2002). La figura 5.11 muestra de qué forma se integraron en la IDAM los cuatro factores centrales y los cuatro conceptos conectores planteados en el MPR.

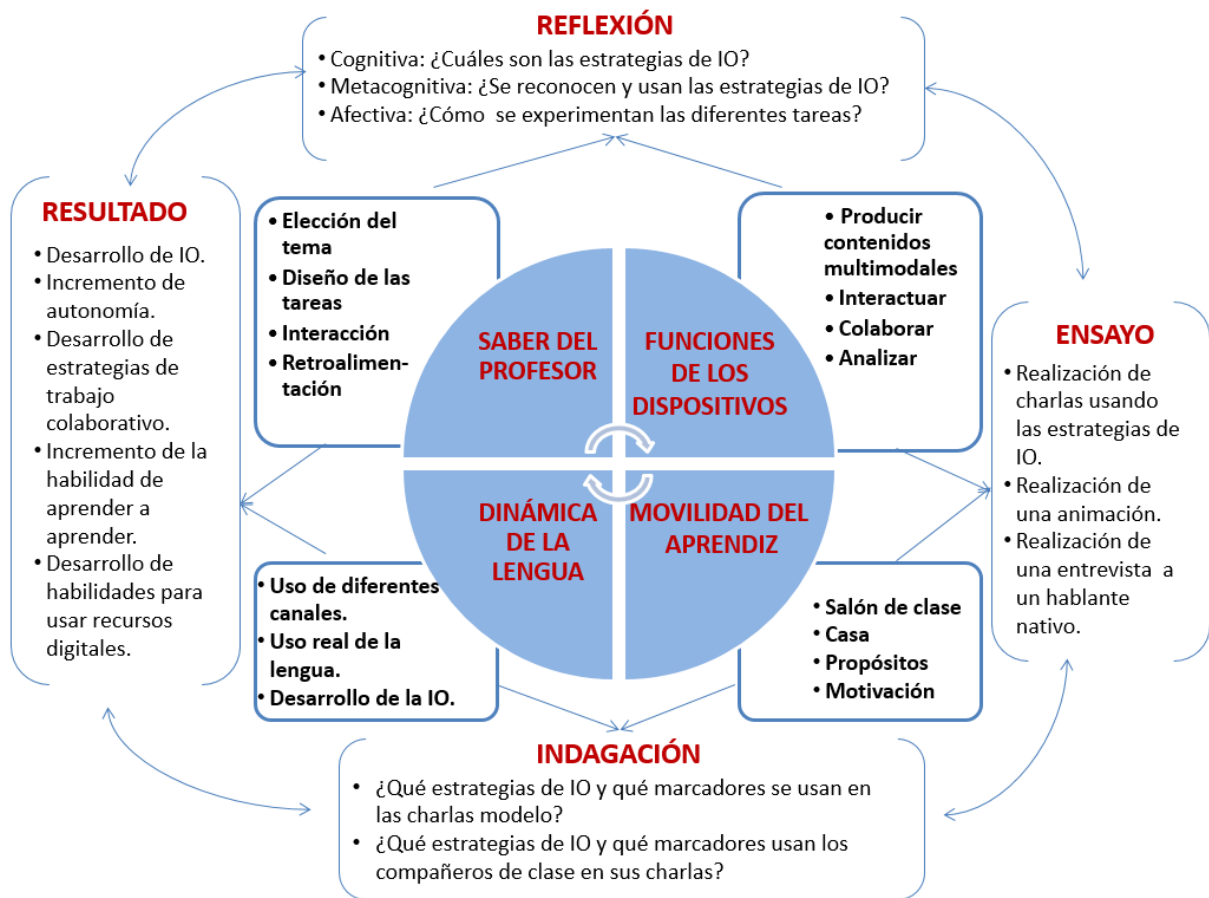


Figura 5.11. Componentes básicos en el diseño de la IDAM

Como se puede observar en esta figura, el saber del profesor (*teacher wisdom*) está involucrado en el diseño de la IDAM por cuanto es el docente quien selecciona el tema central de aprendizaje y quien diseña las tareas, con base en su conocimiento sobre las características y necesidades del grupo, a partir de unos postulados teóricos y metodológicos concretos. Además, su rol durante todo el proceso es claramente de orientador, pues guía a los alumnos a lo largo del desarrollo de la IDAM y les proporciona continua retroalimentación sobre las diferentes tareas que van realizando. Este rol se facilita gracias a recursos propios de los dispositivos móviles, tales como las aplicaciones de chat y los mensajes compartidos o privados.

En cuanto al segundo factor, las funciones de los dispositivos (*device features*), se incorporan de diversas maneras. Por una parte, los dispositivos móviles se utilizan como monitores para mostrar información multimodal (texto, audios, vídeos), como por ejemplo, las explicaciones de la profesora, los audios modelos de pronunciación y los vídeos de diálogos auténticos. Además, se usan como herramientas de grabación y de reflexión, por cuanto los estudiantes adelantan procesos metacognitivos al intuir, definir, comparar y analizar las estrategias de IO utilizadas en las charlas modelo, en relación con sus propias charlas y las de sus compañeros de clase. Estos procesos se llevan a cabo mediante la resolución de guías, la producción de comentarios y la creación de un diario digital en el que los alumnos registran sus reflexiones sobre el trabajo realizado.

Por último, en el contexto extraescolar, además de tener acceso a las funciones antes descritas, los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con hablantes nativos mediante vídeo y audio.

Respecto a la movilidad de los aprendices (*learner mobilities*), es decir, los lugares y tiempos en los que ellos pueden aprender. En el caso particular de la IDAM, se quiso incorporar la movilidad de una manera modesta, un tanto controlada, debido a que se diseñó para ser incorporada al currículum de las clases regulares presenciales de ELE en la enseñanza básica secundaria, contexto en el cual la autonomía de los estudiantes, al igual que su familiaridad con el uso de las tecnologías móviles en entornos de aprendizaje no han alcanzado un alto grado de desarrollo. Así, los dispositivos móviles utilizados fueron principalmente computadores portátiles y tabletas, dejando el uso de teléfonos móviles a la voluntad de los participantes. Por su parte, la movilidad de los aprendices estuvo pensada sobre todo en el espacio escolar, por cuanto la IDAM se desarrolló principalmente durante las horas destinadas a la clase de ELE, aunque potencialmente, los aprendices tuvieron la posibilidad de interactuar con la IDAM en cualquier tiempo y espacio; lo mismo se aplica a la movilidad del aprendizaje, pues aunque

potencialmente se podría aprender desde cualquier sitio en el que los participantes tuvieran acceso a Internet, se previó que se llevaría a cabo ante todo en los espacios escolares y la casa de los aprendices; como había ocurrido con el estudio piloto.

Por otra parte, el nivel de motivación, otro elemento importante en la movilidad de los aprendices, según el MPR, se pone a prueba al proponerles actividades extraescolares, como la automatización de elementos léxicos o la realización de una entrevista. Así mismo, se debe considerar que el propósito individual con el que cada aprendiz desarrolla las tareas propuestas juega un papel decisivo en el aprendizaje.

En cuanto al último de los factores, la dinámica del idioma (*language dynamics*), queda abierta la posibilidad de que los significados y cambios de la lengua sean analizados a partir de las diferentes tareas que implican procesos de interacción y de reflexión y que se realizan por medio de diferentes canales.

Veamos ahora cómo se concretan en la creación de la IDAM estos factores y los conceptos conectores. En primer lugar, debe decirse que el componente central de esta intervención didáctica es una unidad digital desarrollada por medio del programa *VoiceThread*. Aunque integrada a las clases regulares del ELE, la IDAM está pensada para ser desarrollada de manera independiente por los estudiantes, es decir, para que sean ellos quienes asuman el control del acceso a los contenidos, del desarrollo de las tareas y del manejo de la interacción, tanto con sus compañeros de clase como con el profesor. Todo esto con el apoyo de dispositivos y recursos móviles.

Como muestra la figura 5.12, la IDAM se puede considerar como una red compuesta por diferentes nodos con conexiones ya establecidas, pero también con conexiones potenciales, que se generan por acciones de los aprendices.

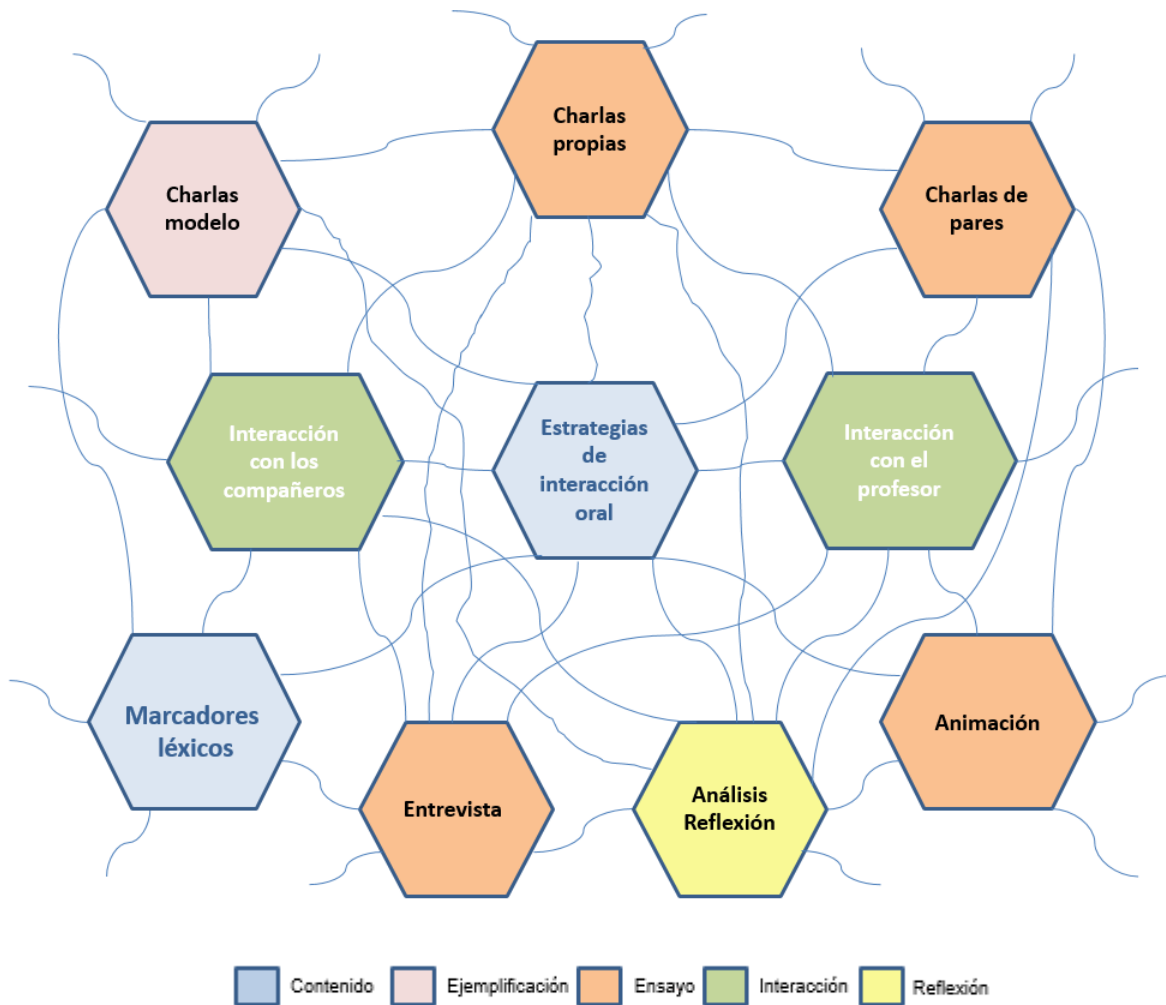


Figura 5.12. Nodos de IDAM

Como se muestra en esta figura, en la IDAM existen cinco tipos de nodos: de contenido, de ejemplificación, de ensayo, de interacción y de reflexión. Los nodos de contenido son dos: el que presenta las seis estrategias de IO y el que presenta los marcadores léxicos de dichas estrategias. Las estrategias incluidas son : 1) iniciar la charla, 2) cambiar de tema, 3) finalizar la charla, 4) cooperar mediante comentarios, 5) cooperar mediante preguntas de seguimiento y 6) pedir aclaraciones. En este nodo, los aprendices tienen la posibilidad de escuchar y leer una

explicación sobre las seis estrategias orales por trabajar y sus respectivos marcadores léxicos para familiarizarse con su significado, escritura, pronunciación y uso en un contexto dado.

En el segundo nodo de contenido los aprendices tienen la posibilidad de leer y escuchar los marcadores léxicos más comunes para cada estrategia, así como de conocer su significado; esto para familiarizarse con su escritura, pronunciación y uso en un contexto dado.

En el nodo de ejemplificación, como su nombre lo indica, los aprendices encuentran modelos de charlas con diferentes niveles de interacción; en ellas pueden identificar las estrategias de IO que se han descrito en el nodo de contenido. Se espera que los estudiantes usen estas charlas como referencia para desarrollar sus propias charlas en los módulos de tipo ensayo.

Por su parte, el nodo de interacción integra las tareas conducentes a que los aprendices se comuniquen entre sí o con el profesor. En la figura 5.12 vemos que se incluyen dos nodos de este tipo, uno de interacción entre los aprendices y otro entre ellos y el profesor. En el primer caso, la interacción posibilita el trabajo colaborativo entre los estudiantes con el fin de resolver problemas e intercambiar información y retroalimentación; en el segundo caso, posibilita la comunicación permanente con el profesor para resolver dudas, obtener guía o recibir retroalimentación. Cabe aclarar aquí que, aunque la IDAM se desarrolla durante el tiempo asignado a las clases regulares de ELE, el profesor no está físicamente presente y por lo tanto la comunicación entre él y los estudiantes se lleva a cabo a través de los dispositivos digitales móviles y sus recursos. La principal función de los dispositivos móviles, usada en estos nodos, es la de producir comentarios en formatos multimodales, a nivel de grupo o a nivel individual. Para este propósito se usan tanto los recursos de *VoiceThread* como los recursos de *Facebook*.

Por último, el nodo de reflexión reúne las tareas que permiten generar en los participantes procesos metacognitivos lingüísticos y pedagógicos. Los procesos de metacognición lingüística (dinámica del lenguaje, según el MPR), tienen que ver con los procesos de análisis y

concienciación de los participantes acerca del reconocimiento y uso de las estrategias de IO. Los procesos metacognitivos de carácter pedagógico se refieren a la reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje por medio de la IDAM. Para posibilitar este componente, además de la elaboración del diario digital ya mencionado (véase § 5.3.3.3.) se incluye, en casi la totalidad de las tareas, un componente analítico, como se puede verificar en la tabla 5.12.

Volviendo a la figura 5.12, se puede observar que los nodos predominantes en la IDAM son los de ensayo, que corresponden a las tareas propiamente comunicativas. Para desarrollar cada una de ellas se utilizan diferentes recursos digitales ofrecidos por aplicaciones como la plataforma de aprendizaje *Fronter*, la red social de *Facebook* y la aplicación *VoiceThread*. Estos nodos le ofrecen al aprendiz la posibilidad de aplicar los nuevos conocimientos de diferentes maneras; por ejemplo creando y grabando charlas cortas, construyendo una animación digital o entrevistando a un hablante nativo.

Para cerrar esta descripción de los nodos que componen la IDAM, se presentan, en la tabla 5.12, las diferentes tareas por realizar, así como su propósito y los recursos móviles utilizados para desarrollarlas. También se indica qué nodos están implicados en cada tarea.

Tabla 5.12. IDAM: tareas, propósito y recursos móviles

NODOS	TAREA	PROPOSITO	RECURSOS
Ejemplificación Reflexión Interacción	Ver y comparar las charlas auténticas presentadas en dos vídeos.	Determinar la diferencia entre ellos. Compartir conclusiones, comentarios y/o preguntas.	<i>VoiceThread</i> <i>Facebook</i>
Reflexión	Ver nuevamente el segundo vídeo y analizarlo.	Deducir las estrategias usadas por los hablantes para mantener una charla interactiva y compartir conclusiones.	<i>VoiceThread</i> <i>Facebook</i>
Contenido Reflexión	Reconocer algunos marcadores léxicos de las estrategias de IO e identificar los nuevos.	Concientizarse sobre la función de algunos marcadores léxicos ya conocidos y de otros nuevos, en relación con las estrategias de IO.	<i>Fronter</i> <i>VoiceThread</i>
Contenido	Escuchar los audios correspondientes a los marcadores léxicos identificados y grabar la propia reproducción de los mismos.	Entrenar la pronunciación, entonación y significado. Empezar a automatizar los nuevos marcadores léxicos.	Grabadora de sonido de los dispositivos móviles. <i>VoiceThread</i>
Reflexión	Hacer una categorización de los marcadores léxicos revisados, de acuerdo a la estrategia de IO a la que pertenecen.	Reforzar el proceso metacognitivo sobre las estrategias de IO y sus marcadores léxicos.	<i>Fronter</i>
Contenido	Entrenar los marcadores léxicos de las estrategias de IO.	Automatizar los marcadores léxicos de las estrategias de IO.	<i>Quia</i> <i>Glosboken</i> <i>Kahoot</i>
Ejemplificación Reflexión	Ver tres charlas y analizar las estrategias de IO utilizadas en cada una.	Reconocer las estrategias de IO y sus marcadores léxicos en contexto.	<i>VoiceThread</i> <i>Fronter</i>
Ensayo	Realizar conversaciones cortas en las que usen las estrategias de IO y grabar al menos una de ellas.	Utilizar conscientemente las estrategias de IO.	<i>VoiceThread</i>
Interacción	Comentar algunos de los diálogos realizados por los compañeros.	Reforzar el conocimiento adquirido sobre las estrategias de IO de manera colaborativa.	<i>VoiceThread</i>
Ensayo Interacción	Realizar un diálogo a través de una animación y comentar las realizadas por los compañeros.	Reforzar el conocimiento adquirido sobre las estrategias de IO de manera colaborativa.	<i>GoAnimate</i> <i>Facebook</i>
Ensayo	Realizar una entrevista a un hablante nativo y compartir lo aprendido en la experiencia.	Utilizar las estrategias de IO en una situación comunicativa real	<i>Skype</i> <i>VoiceThread</i>

En esta tabla también se puede observar que en la IDAM se incluyen tareas tanto posibilitadoras como comunicativas (Estaire & Zanón, 1992). Dentro de las tareas posibilitadoras están las referidas a la identificación de las estrategias de IO y a la automatización de marcadores léxicos. Las tareas propiamente comunicativas son las relacionadas con la producción de diálogos a manera de ensayo, así como la realización de una entrevista en línea. La IDAM incluye, además, una tarea final (*ibid*) que consiste en sostener una charla sobre temas conocidos, en la que se usen las estrategias de IO aprendidas. Mediante el desarrollo de estas tareas se incorporan los principios básicos que según Richards & Rodgers (1986) fueron punto de partida para el diseño instruccional del aprendizaje de las lenguas propuesto por el enfoque comunicativo, a saber: el principio de comunicación, el principio de acción y el principio de significatividad.

El principio de comunicación está incorporado en la medida en que las tareas desarrolladas durante la intervención didáctica involucran situaciones reales de comunicación, como es el caso de sostener una charla en la lengua objeto para obtener información personal, o realizar una entrevista a un hablante nativo, con el mismo fin. El principio de acción, está incorporado por cuanto los aprendices han de usar la lengua objeto para realizar las tareas propuestas. Por último, también está presente el principio de significatividad, ya que al realizar actividades que tengan sentido para los aprendices, el lenguaje usado también se vuelve significativo (Ausubel, 1967).

Siguiendo nuevamente los postulados del CLT, para el desarrollo de algunas de las tareas incluidas en la IDAM, se prioriza el uso de material auténtico, tanto con el fin de exponer al aprendiz a la lengua real, como para brindarle la posibilidad de que desarrolle estrategias para comprenderla. En consecuencia, las charlas que sirven como punto de partida para el análisis de la IO, son realizadas por hablantes nativos, y se ajustaron en lo posible a una charla espontánea. Finalmente, se mantiene la idea propia del CLT acerca del aprendizaje de lenguas

como un proceso dinámico, lo cual tiene varias implicaciones. Por una parte, el error es aceptado y asumido como un componente normal de dicho proceso, que proporciona la posibilidad de adquirir conocimiento nuevo; por otra, el aprendiz asume un rol activo en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje y tienen la posibilidad de elegir contenidos y actividades según sus intereses y necesidades, y por último, se evalúa el conocimiento del estudiante no sólo a partir de productos finales, sino de su desempeño durante todo el proceso de aprendizaje.

Se espera haber mostrado de esta manera cómo convergen en el diseño de la IDAM tanto los postulados teóricos como los principios y criterios metodológicos en los que se fundamenta esta investigación y que se presentaron en el capítulo II. En el siguiente apartado se describen y analizan los procedimientos implicados en su desarrollo, como parte central del experimento y de forma comparativa con los procedimientos llevados a cabo por el grupo C.

5.3.5. Procedimientos

El presente experimento se desarrolló entre el 10 y el 30 de marzo de 2015. Durante este período tanto los sujetos del grupo E como del grupo C utilizaron las sesiones correspondientes a las clases de ELE para trabajar con la intervención didáctica diseñada, es decir un total de 6 sesiones de 50 minutos cada una. Además, el grupo E tuvo la posibilidad de trabajar potencialmente desde cualquier lugar y en cualquier momento, puesto que los recursos siempre estuvieron disponibles en la red.

Los procedimientos generales seguidos durante la intervención didáctica, tanto con el grupo E como con el grupo C se describen en la tabla 5.13.

Tabla 5.13. Procedimientos generales seguidos en el desarrollo del experimento

PROCEDIMIENTOS	GRUPO	DESCRIPCION
Realización del pre-test	E y C	Grabación de un diálogo dirigido acerca de temas conocidos y con base en un mapa conceptual.
Introducción de la intervención didáctica	E y C	La profesora presenta la intervención didáctica, explica los objetivos, metodología y tiempo de desarrollo. División del grupo en parejas de trabajo.
Inicio de la intervención didáctica.	C	Todos inician la sesión en el salón de clase con la presencia de la profesora quien guía el desarrollo de la misma.
	E	Todos inician en el salón de clase. Cada pareja recibe un iPad y un computador portátil. Se comprueba que también tengan un teléfono móvil. Cada pareja busca un sitio en el cual trabajar. La profesora abandona el salón de clase. Cada pareja inicia la sesión de <i>VoiceThread</i> y comienza a desarrollar las tareas planteadas
Desarrollo de las tareas planteadas	C	Las tareas se desarrollan en el salón de clase, en el orden contemplado en el plan de la unidad (véase Anexo X) y siguiendo la guía de trabajo (véase Anexo XI, bajo la guía de la profesora.
	E	Los estudiantes inician su trabajo autónomo con la IDAM, a partir de la presentación en <i>VoiceThread</i> . Usan simultáneamente los programas de <i>Fronter</i> y de <i>Facebook</i> . Los estudiantes tienen acceso al plan de la y unidad (véase Anexo DVD VI) y a una lista con las tareas a realizar (véase Anexo DVD VII) Se espera que estos materiales faciliten el auto-seguimiento y auto-control de realización de las tareas planteadas El profesor no está físicamente presente en el espacio donde están los estudiantes. Interactúa con ellos de manera virtual, mediante el grupo de <i>Facebook</i> .
Realización del pos-test	C y E	Se desarrolla la tarea final y el cuestionario de evaluación.

Como se deduce de esta tabla, la diferencia central entre la intervención didáctica desarrollada con el grupo E y la desarrollada con el grupo C estuvo dada por un aspecto metodológico concreto: el uso de una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil con el grupo E (movilidad de los dispositivos, de los recursos, del docente y de los estudiantes) y de una intervención didáctica presencial con el grupo C. Es importante aclarar que el enfoque comunicativo y basado en tareas fue común a ambos grupos. De esta forma, en consonancia con el objeto de esta investigación, se buscó garantizar al máximo el control de la variable independiente en sí misma, a saber, la IDAM. Para mayor claridad sobre los procedimientos, en la tabla 5.14 se especifican los diferentes grupos de tareas desarrollados, realizando un paralelo entre el grupo experimental identificado como E y el grupo control identificado como C.

Tabla 5.14. Tareas desarrolladas por los grupos E y C

TAREA		DESCRIPCION
1	Visualizar dos videos (en adelante video 1 y 2) que presentan dos conversaciones auténticas cortas.	E: cada pareja realiza la visualización por su cuenta. C: realiza la visualización conjuntamente en el salón de clase.
2	Comparar el video 1 y el video 2 y compartir sus conclusiones.	E: comparte y discute las conclusiones en el grupo de FB. C: comparte y discute las conclusiones en el salón de clase.
3	Escuchar/leer la explicación sobre estrategias de IO.	E: tiene la posibilidad de escuchar la explicación en español y de leerla en sueco en la presentación de <i>VoiceThread</i> . Si hay dudas son formuladas en el grupo de <i>Facebook</i> . C: escucha la presentación que hace la profesora en el salón de clase y formula las dudas directamente.
4	Reconocer algunos marcadores léxicos de las estrategias de IO e identificar los nuevos. Traducirlos todos al sueco.	E: Trabaja con la guía digital colgada en <i>Frontier</i> . C: trabaja con la guía en papel.
5	Escuchar los audios correspondientes a los marcadores léxicos identificados y grabar la propia reproducción de los mismos.	E: realiza la escucha y la grabación en <i>VoiceThread</i> . C: escucha a la profesora repite después de ella y lee en voz alta las expresiones.
6	Hacer una categorización de los marcadores léxicos revisados, de acuerdo a la estrategia de IO a la que pertenecen.	E: usa la guía digital. C: usa la guía en papel.
7	Entrenar los marcadores léxicos de las estrategias de IO.	E: entrena mediante los ejercicios digitales colgados en <i>Glosboken, Quia y Socrative</i> C: Entrena en el salón de clase con ejercicios tradicionales de automatización de vocabulario como memo fichas y juegos de concentración.
8	Visualizar tres videos que presentan conversaciones auténticas, hacer un resumen del contenido y analizar las estrategias de IO utilizadas en cada conversación.	E: realiza la visualización y el resumen en <i>VoiceThread</i> y utiliza la guía digital para hacer el análisis de cada conversación. C: realiza la visualización conjuntamente en el salón de clase. El resumen y el análisis se realizan oralmente en el salón de clase.
9	Realizar conversaciones cortas similares a las visualizadas, en las que se incluyan las diferentes estrategias de IO y grabar al menos una de ellas.	E: cada pareja realiza las conversaciones por cuenta propia. Hacen las grabaciones en <i>VoiceThread</i> . C: cada pareja realiza las conversaciones en el salón de clase y presenta una a sus compañeros.
10	Analizar algunas de las conversaciones realizadas por los compañeros.	E: realiza los comentarios analíticos en <i>VoiceThread</i> . C: realiza los comentarios analíticos directamente después de la presentación de los compañeros.
11	Realizar un diálogo animado y comentar las animaciones realizadas por los compañeros.	E: realiza la animación mediante el programa <i>GoAnimate</i> . La animación se cuelga en <i>Facebook</i> y los compañeros tienen la posibilidad de verla y comentarla. C: Realiza más diálogos en el salón de clase y los compañeros tienen la posibilidad de comentarlos.
12	Realizar una entrevista (a un hablante nativo) y compartir la percepción de la experiencia y el aprendizaje adquirido con ella.	E: realizan la entrevista a jóvenes colombianos mediante <i>Skype</i> . C: se entrevistan entre ellos mismos en el salón de clase.
13	Tarea final: mantener una conversación interactiva sobre temas básicos conocidos. (Pos-test).	E y C: graban la conversación.

En la tabla anterior se puede constatar que, como se mencionó anteriormente, la intervención didáctica aplicada a los dos grupos fue la misma en términos de contenidos, de material audiovisual utilizado y de tipo de tareas realizadas (comunicativas), radicando la diferencia en los recursos utilizados y en la forma de interacción profesor-estudiantes/estudiantes-estudiantes (aprendizaje móvil con el grupo E y presencial con el grupo C).

Es conveniente profundizar ahora en cada una de las tareas propuestas al grupo E, aclarando en primer término que este grupo tienen acceso a las diferentes tareas desde la presentación digital en *VoiceThread*. Allí encuentran tanto las instrucciones como el material multimodal necesario para desarrollar las tareas. Teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes (A2), las instrucciones se presentan con audio en LE (español) y texto en L1 (sueco). Esto con el fin de que la dificultad para comprender instrucciones no constituyeran en una barrera para desarrollar las tareas. Debido al carácter totalmente interactivo de la presentación, los estudiantes pueden elegir si acceden a la información de forma lineal o no. De igual manera, aunque en la presentación se propone una determinada secuencia para desarrollar las tareas, los estudiantes, como protagonistas del proceso de aprendizaje, tienen la posibilidad de desarrollarlas en el orden que les resulte más conveniente.

Siguiendo los planteamientos metodológicos en los que se sustenta esta investigación, que como ya se ha dicho repetidas veces son los propuestos por el TCL y el TBL, insertos ambos en la filosofía constructivista, se partió de un grupo de tareas que activaran los preconceptos de los estudiantes y los llevara a inferir el tema central objeto de la intervención didáctica. Estas tareas consistieron en visualizar y comparar dos videos que representan dos situaciones comunicativas auténticas. El video 1 (véase Anexo DVD XI) presenta una conversación entre dos personas desconocidas siendo la característica principal la ausencia de estrategias de IO (1 y 2). Por su parte, el video 2 (véase Anexo DVD XII) presenta dos amigas

que sostienen una conversación con un alto grado de interactividad. Desde este momento se pone en evidencia la diferencia de metodologías entre el grupo E y el grupo C puesto que los sujetos pertenecientes al grupo E acceden a la visualización de estos videos de manera autónoma e individual, lo que implica que pueden realizar la visualización a su propio ritmo, repitiéndolo tantas veces como lo deseen, y usar las funciones de detener, devolver o adelantar la reproducción, en fin, de manipular este recurso según sus necesidades de aprendizaje. En seguida, los participantes debieron comparar las dos conversaciones y compartir sus opiniones con el resto de la clase a través del grupo de *Facebook*. El carácter colaborativo de este procedimiento permitió a los participantes construir conocimiento contrastando y complementando sus propias opiniones con las de sus compañeros de clase. Por otra parte, el hecho de utilizar *Facebook* con un fin académico implicaba un reto en sí, por cuanto en la vida diaria los estudiantes usan esta red con fines puramente sociales. Como se dijo al inicio de este párrafo, el fin de esta tarea inicial es el de introducir el tema de IO, de una forma inductiva y a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. De esta manera se busca poner a los estudiantes en sintonía con el tema y facilitar el acceso a la información nueva sobre el mismo. Así que una vez hecho esto, se les propone a los estudiantes que lean y escuchen la información que se presenta sobre las estrategias de IO (3) y realicen las tareas facilitadoras (4 y 6) propuestas para identificar los marcadores léxicos más comunes correspondientes a las seis estrategias de IO que se quieren desarrollar mediante la intervención didáctica. Nuevamente se parte aquí de los conocimientos previos de los estudiantes al pedirles que traduzcan a L1 las frases y palabras que reconocieran, para luego contrastar y completar esta traducción con la traducción propuesta en la presentación.

Luego se proponen tareas de reconocimiento, reproducción y automatización, tanto a nivel escrito como oral, de los marcadores léxicos trabajados (5 y 7). Estas tareas están basadas en programas digitales interactivos con los cuales los estudiantes están familiarizados y en los

que existe la posibilidad de practicar tanto la escritura como la comprensión auditiva y la producción oral del material léxico. Esta fue una de las tareas centrales, ya que, como se explicó en el apartado correspondiente (véase § 2.2.2.) las tareas facilitadoras, uno de los tipos de tareas propuestos en el TCL, son relevantes y, aunque se siga un método comunicativo, deben incluirse en determinado momento del proceso de aprendizaje, puesto que ellas proporcionan a los aprendices elementos lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo las tareas puramente comunicativas.

El siguiente bloque de tareas está orientado a que los estudiantes pongan en práctica el conocimiento adquirido sobre las estrategias de IO, mediante la escucha y posterior análisis de tres conversaciones auténticas cortas (véase Anexo DVD XIII), en las que deben identificar las estrategias de IO utilizadas y sus correspondientes marcadores léxicos (8). Esta tarea incorpora un alto componente colaborativo, por cuanto los estudiantes han de compartir sus opiniones y comentarios en la presentación de *VoiceThread*. De igual manera, implica un ejercicio de comprensión auditiva, que aunque no es el centro de la intervención didáctica, es un aspecto definitivo en el éxito de una conversación (véase § 2.3.1.1.). Una vez más, debido al nivel de lengua de la población objeto, se apoyó el audio de los videos con subtítulos en LE para facilitar la comprensión del contenido de los mismos. A continuación, se propone a los estudiantes una serie de tareas comunicativas que les permitan practicar los conocimientos adquiridos, esta vez mediante la producción de conversaciones con diferentes grados de autenticidad (9,11 y 12). Se incluye así la grabación de al menos una conversación corta realizada con un compañero de clase, similar a las visualizadas con la posterior realización de comentarios acerca de las conversaciones colgadas por los compañeros. También la creación de una conversación mediante una animación digital (11) y una tarea de una exigencia mayor, por su nivel de autenticidad, que consistió en la realización de una entrevista y, de ser posible, una conversación con un joven hablante nativo del español, a través de *Skype* (12). Para posibilitar

esta tarea y evitar los riesgos implícitos en el hecho de contactar personas desconocidas, la docente-investigadora estableció los contactos con un grupo de estudiantes del colegio Rincón Santo de Cajicá, Colombia, con el cual se había adelantado un proyecto de intercambio el año anterior (con alumnos diferentes a los del grupo E).

Antes de pasar a describir la tarea final, cabe llamar la atención, nuevamente, sobre la continua presencia en este proceso de aprendizaje, de los componentes y factores descritos en el apartado correspondiente al diseño y tratamiento didáctico de la IDAM (véase § 5.3.4.1.), pues es mediante la realización de las tareas antes descritas que todos estos componentes se activan. Tal es el caso, por ejemplo, del componente metacognitivo, activado gracias al componente analítico de las tareas 2,8 y 10, ya que el estudiante debe reflexionar sobre el conocimiento adquirido y usar el lenguaje para hablar del lenguaje. Este componente también se activa cuando los estudiantes escriben el diario digital (véase § 5.3.3.3.) por cuanto es un ejercicio de análisis del proceso de aprendizaje desarrollado en cada sesión.

Otro aspecto que por su relevancia para la investigación debe mencionarse nuevamente, es la movilidad, referida tanto a los dispositivos y recursos, como a los estudiantes, el profesor y los lugares. La movilidad de los dispositivos es obvia, ya que los estudiantes desarrollan toda la intervención didáctica con el uso de tres dispositivos móviles: computadores portátiles, iPads y teléfonos móviles. Esto implica que los recursos que se pueden acceder a través de ellos, son también móviles. Y como una consecuencia lógica, los otros elementos del proceso adquieren también esta característica. Así, de manera potencial, los estudiantes pueden desplazarse tanto como lo quieran y tienen acceso al aprendizaje en la medida en que tengan acceso a uno de tales dispositivos móviles, lo cual también habla de la movilidad del lugar de aprendizaje ya que, potencialmente, el estudiante puede tener acceso a un dispositivo móvil desde cualquier lugar (el bus, la casa, un parque, etc.). Sin embargo, debe aclararse que en el caso del experimento que nos ocupa, aunque se hizo conscientes a los estudiantes de esta movilidad

potencial, el acceso a los recursos móviles de aprendizaje desde tiempos y lugares extra escolares, fue voluntario. Esto debido a que la intervención didáctica se desarrolló durante las sesiones correspondientes a la clase de ELE, lo cual implicó que los estudiantes estaban en la escuela, aunque no necesariamente en el salón, y los llevó a asumir que ese era el tiempo que dedicarían al desarrollo de las tareas; sin embargo, debido al carácter de algunas de ellas, optaron por realizarlas fuera de la escuela, tal fue el caso de la entrevista con un joven colombiano, pues la diferencia temporal (6 horas) así como la necesidad de utilizar bastante tiempo para realizarla, hizo que se llevara a cabo desde la casa.

En cuanto a la movilidad del profesor, potencialmente limitado solamente por la posibilidad de acceder a un dispositivo móvil con conexión a Internet, en el caso concreto de este experimento tuvo características especiales, debido al factor contextual mencionado antes, es decir, al hecho de que la intervención didáctica se desarrolló casi en su totalidad en el tiempo correspondiente a las clases presenciales de ELE. Este hecho disminuyó el carácter natural de su ausencia física, en tanto que los estudiantes sabían que la profesora-investigadora estaba en la escuela pero que no podían tener contacto directo con ella, sino solamente a través de *Facebook*. Contrariamente, en las ocasiones en que los estudiantes trabajaron con la intervención didáctica en tiempo extraescolar, la movilidad de la profesora fue natural, su ausencia física era evidente y, por lo tanto, el contactarla a través de *Facebook* también se dio de manera más natural. Estos y otros aspectos se analizan ampliamente en el apartado siguiente, correspondiente a la presentación y discusión de los resultados.

Por último, se realiza la tarea final (14), que en este caso corresponde también al post-test, como ya se explicó (véase 5.3.3.2.). Con la realización de esta tarea final se espera brindar al aprendiz la posibilidad de que haga uso de todo el conocimiento adquirido y sostenga una conversación lo más interactiva posible con un compañero de la clase, Así, la realización de un diálogo, tarea coherente con las otras tareas desarrolladas durante la IDAM, se aceptó como un

cierre lógico de todo el proceso. Esta tarea es típicamente comunicativa, por cuanto plantea una situación muy cercana a la vida real, en la que se encuentran dos personas desconocidas y entablan una conversación :en torno a temas cotidianos y generales, como información personal, familia, tiempo libre, vacaciones y planes futuros a corto y a largo plazo. Su nivel de dificultad estuvo adecuado a la población objeto y también al aprendizaje que se quería evaluar, a saber, la aplicación de estrategias de IO para lograr una conversación más dinámica. Para la realización de esta tarea, como se explicó al hacer referencia a la prueba oral (véase § 5.3.3.2.), los aprendices utilizaron como base un mapa conceptual en el que, durante 10 minutos, tuvieron la posibilidad de escribir palabras claves referidas a los temas antes mencionados, de manera individual. Después de este tiempo de preparación, se organizaron por parejas y buscaron un sitio adecuado para realizar y grabar la conversación, utilizando como única ayuda el mapa conceptual elaborado y como recurso digital, una tableta con el objeto de grabar la conversación en *VoiceThread*. Para eliminar al máximo variables de tipo afectivo, inherentes a veces en este tipo de actividades (Baralo, 1999; Porter, 1991; Krashen & Terrel, 1983;), la docente decidió qué parejas trabajarían, bajo los criterios de compatibilidad personal y de equidad en el nivel de lengua. Se aclaró que la atención se debería centrar más en los temas cubiertos en la conversación, que en el tiempo de duración de la misma, aunque se propuso 8 minutos como un tiempo adecuado de duración de la conversación o diálogo.

Para cerrar este apartado correspondiente a los procedimientos del experimento, resulta pertinente señalar que el rol de los estudiantes fue definitivo para que se llevaran a cabo, pues como se ha podido ver en la descripción de las tareas, el protagonismo de los estudiantes es central en todo el proceso de aprendizaje. Aunque teóricamente debían mantenerse dentro de un marco estipulado, en términos de tiempo, espacio y contenidos, siempre tuvieron la posibilidad de decidir el ritmo y el tiempo dedicado a cada tarea, así como el orden en que las realizaron. Por su parte, el profesor, mantuvo un perfil bajo, actuando ante todo como guía

virtual, ya que su presencia física se limitó solamente a las ocasiones en que, durante las sesiones realizadas en la escuela, los problemas tecnológicos así lo requirieron.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Introducción

Habiendo hecho una descripción exhaustiva del experimento en el capítulo anterior, en este capítulo se presenta los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Cabe recordar que, obedeciendo al diseño multi-metodológico adoptado, esta investigación consta de una fase fija y una flexible (véase § 1.4.2) Este diseño permite alcanzar la doble finalidad de la tesis: (1) proporcionar datos objetivos de carácter cuantitativo acerca de las características de la muestra y de los logros en la destreza de IO (pruebas de EO), y (2) analizar las percepciones de los estudiantes sobre la IDAM a partir de los datos tanto cuantitativos (preguntas de escala del cuestionario) como cualitativos (preguntas abiertas del cuestionario, diario digital, entrevista grupal).

Siguiendo esta lógica, se presenta a continuación primero el análisis de los datos del estudio cuantitativo, para luego presentar el análisis de los datos del estudio cualitativo. Se cierra el capítulo con una discusión crítica acerca de las preguntas de investigación, la relación con investigaciones anteriores y las posibilidades didácticas de la IDAM.

6.1. Estudio cuantitativo

Este estudio presenta los resultados referidos a la caracterización de la muestra (preguntas 1 a 4 del cuestionario) y a los logros en la destreza de IO (pre-test y pos-test), que incluye un análisis intragrupal y uno intergrupalo que, a su vez, incluye la prueba de hipótesis. Luego se presentan los resultados, de carácter cuantitativo referidos a las percepciones de los estudiantes (preguntas 5 a 12 del cuestionario).

6.1.1. Caracterización de la muestra

Como ya se explicó en el capítulo IV (§ 4.3.1), la muestra está constituida por un grupo que se puede considerar homogéneo, si se tienen en cuenta las variables de edad, nivel de lengua y contexto social. Esto por cuanto todos los sujetos son estudiantes del grado noveno de enseñanza básica, lo cual en el sistema educativo sueco implica que sus edades oscilan entre los 15 y 16 años. Además todos han estudiado y aprobado la asignatura de ELE durante cuatro años (6 a 9), lo cual permiten concluir que todos se encuentran en el mismo nivel de lengua, es decir el A2, de acuerdo a los criterios establecido por el MCER. Respecto a la clase social, se puede afirmar igualmente que se trata de un grupo homogéneo, por cuanto todos los sujetos de la muestra son habitantes de una localidad de clase media-alta. Debido a que esta información se obtuvo por medio de los registros de la escuela, no se consideró pertinente incluir en el cuestionario preguntas al respecto. Tampoco se incluyó una pregunta para identificar el género de los individuos debido, por una parte, a que no se considera una variable tan relevante como la edad en el aprendizaje de una lengua (Tragant & Muñoz, C. 2000, De Bot *et al.*, 2005,) y por otra, debido al hecho de que esta distinción pierde cada vez más relevancia en el contexto socio-cultural donde se realizó la investigación, puesto que se propende por valorar al individuo como tal, sin marcar su pertenencia a uno de los géneros diferenciados tradicionalmente (hombre/mujer)³³.

Para complementar el perfil de la muestra se indagó acerca de tres variables consideradas relevantes en el aprendizaje de una lengua, según el MCER (Consejo de Europa, 2002): motivación (pregunta 1 del cuestionario), autoevaluación de EO (pregunta 2) y actitud hacia actividades de EO (pregunta 3).

³³ La sociedad sueca tiene como uno de sus principios fundamentales la equidad de géneros.

La figura 6.1 muestra los resultados acerca de la motivación para aprender ELE, en términos de frecuencia y porcentaje, en la totalidad de la población.

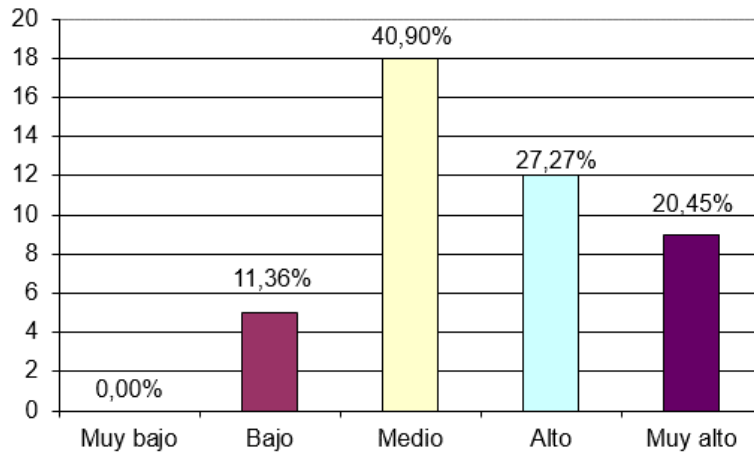


Figura 6.1. Distribución de sujetos respecto al nivel de motivación para aprender ELE

Como se puede apreciar en esta figura, el 40.9% de los sujetos dicen tener un nivel de motivación medio y el 47.72% entre alto y muy alto, mientras que sólo el 11,36% de la muestra dice tener un nivel bajo de motivación. Esto permite concluir que la muestra está compuesta por una gran mayoría de sujetos motivados para aprender ELE.

En cuanto a los resultados de la valoración del propio nivel de desempeño en EO (pregunta 2), vemos que la mayoría de la muestra dice tener un desempeño “bueno” (34%), seguido de un 29.54% que lo califica como “muy bueno” y “excelente”, lo cual se aprecia claramente en la figura 6.2.

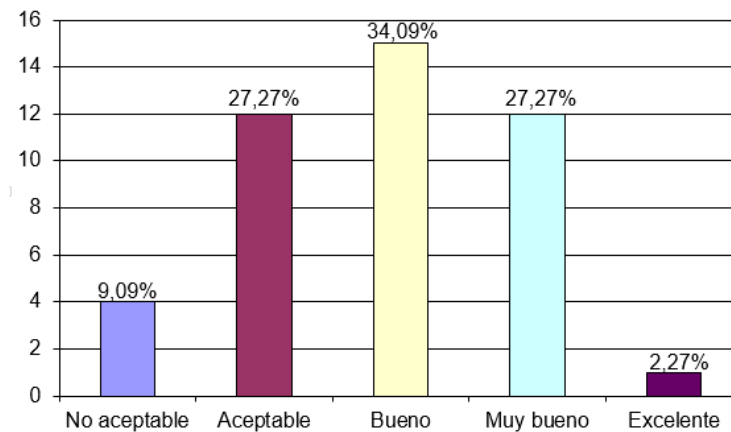


Figura 6.2. Distribución de los sujetos respecto a autovaloración de desempeño en EO

Estos datos permiten afirmar que, en general, los sujetos de la muestra valoran positivamente su propio nivel de EO, es decir, que tienen confianza en su propia capacidad, hecho fundamental en el aprendizaje de una LE (Consejo de Europa, 2002).

Los resultados referidos a la tercera categoría, es decir, a la actitud de los sujetos hacia la realización de las actividades de EO, se muestran en las figuras 6.3 a 6.7, de manera específica para cada ítem incluido en la pregunta: (1) se sienten nerviosos e inseguros, (2) tienen una actitud positiva, (3) lo encuentran divertido, (4) prefieren realizarlas en parejas o grupos pequeños y (4) hablan gustosamente frente a la clase.

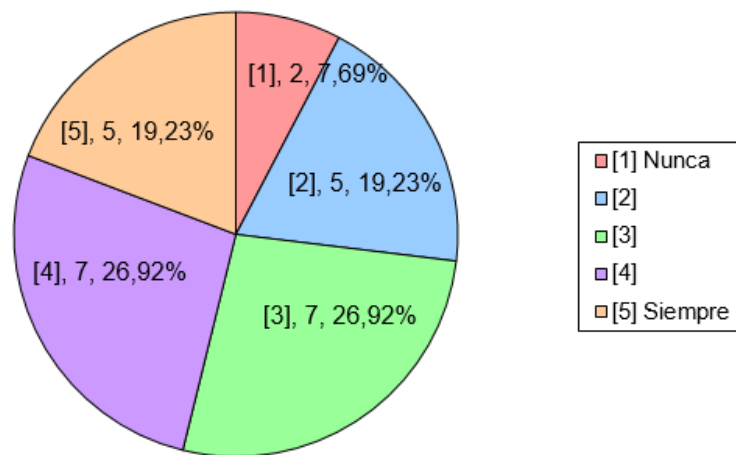


Figura 6.3. Frecuencias del ítem “Me pongo nervioso(a) e inseguro(a)”

Esta figura refleja que la mayoría de sujetos dicen sentirse frecuentemente nerviosos e inseguros al realizar actividades de EO; pues 19 sujetos (73%) han elegido del nivel 3 al 5 de la escala, es decir, que se sienten nerviosos e inseguros “en algunas ocasiones”, “casi siempre” o “siempre”; mientras que sólo 7 sujetos experimentan este estado anímico “casi nunca” o “nunca”. Esto también permite concluir que la muestra es representativa de diferente tipo de sujetos, en lo que se refiere a esta categoría, lo cual es positivo si se quiere generalizar las conclusiones finales.

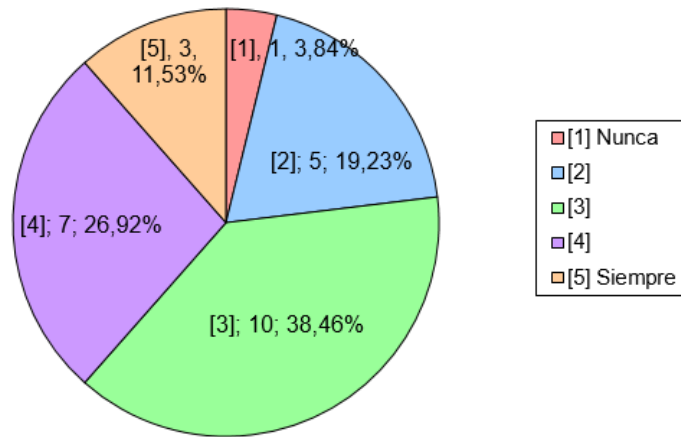


Figura 6.4. Frecuencias del ítem “tengo una actitud positiva”

Esta figura muestra que 10 sujetos, que representan el 38,46%, dicen tener una actitud positiva hacia las actividades de EO “casi siempre” o “siempre”; otros 10 sujetos “algunas veces” se muestran positivos y 6 sujetos (23,07%) “casi nunca” o “nunca” tienen una actitud positiva frente a estas actividades. Es de esperarse que esta actitud incida en la realización de tales actividades y, consecuentemente, en el aprendizaje.

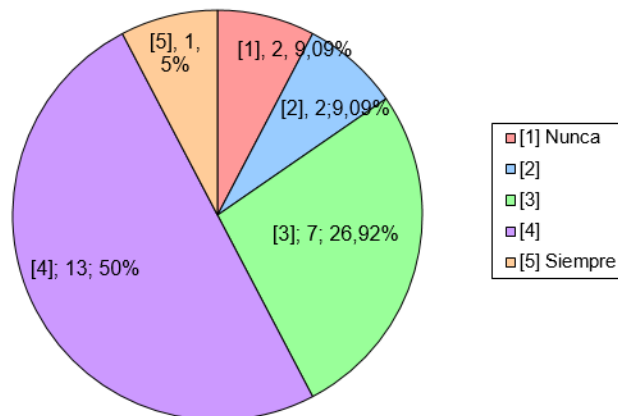


Figura 6.5. Frecuencias del ítem “pienso que es divertido”

Como vemos en esta figura, la mayoría de sujetos encuentra que las actividades de EO son divertidas “siempre” o “casi siempre” (55 %), mientras que el 5,8 % lo hace “nunca” o “casi nunca” lo hacen. Se espera que esta percepción influya positivamente al desarrollar la IDAM, ya que está dirigido justamente a mejorar esta destreza.

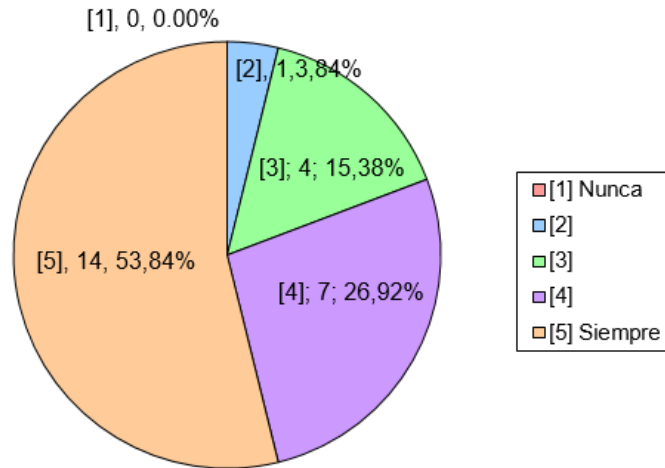


Figura 6.6. Frecuencias del ítem “prefiero hablar en parejas o en grupos pequeños”

En este caso la preferencia de la muestra por realizar las actividades de EO en parejas o en grupos pequeños es bastante clara, con un 53,84% que “siempre” prefiere esta forma de trabajo, seguido de un 26,92 % que respondió “casi siempre”. Esto lleva a pensar que la IDAM será percibida como una forma favorable de aprendizaje, puesto que favorece el trabajo en parejas.

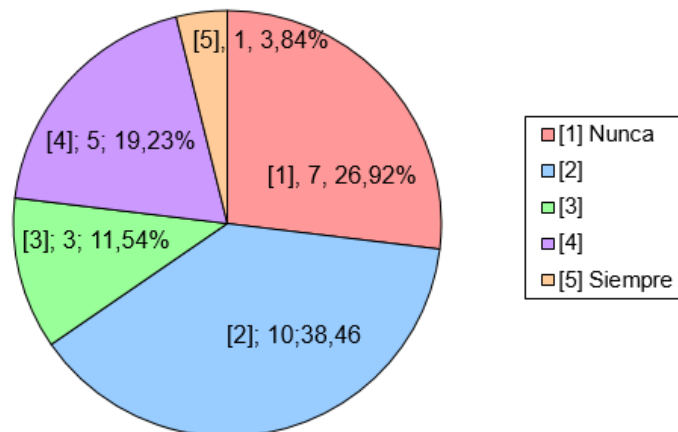


Figura 6.7. Frecuencias del ítem “hablo gustosamente frente a la clase”

Esta figura refleja la indisposición de gran parte de la muestra por hablar en público, pues sólo un 23.07 % dice hacerlo con gusto “casi siempre” o “siempre”, mientras que el 65.38% “casi nunca” lo encuentran agradable. Esto ratifica la respuesta del ítem anterior, en el que gran parte de los sujetos dijo preferir realizar actividades de EO en parejas o grupos pequeños.

Podemos así concluir que la muestra está compuesta por sujetos que, a pesar de manifestar cierto nerviosismo frente a las actividades de EO en ELE, presentan una actitud bastante positiva frente a las mismas y las encuentran divertidas. En cuanto a formas de realización, prefieren hacerlo en parejas o grupos pequeños, siendo una minoría la que disfruta de realizar actividades de EO frente a toda la clase.

Cabe aquí mencionar que los datos antes presentados se retoman en el estudio cualitativo, para compararlos con los resultados de la prueba de IO logrando así identificar que efectivamente parece existir una relación entre ellos (véase § 6.2.2).

En la tabla 6.1 se presentan los resultados de esta misma pregunta (referida a las actitudes de los estudiantes frente a las actividades de EO, en términos de la media asignada a cada ítem propuesto, en esta ocasión para hacer una comparación entre el grupo C y el grupo E.

Tabla 6.1. Actitud frente a actividades de EO en los grupos C y E

	C	E
Me pongo nervioso e inseguro	2,26	3,31
Tengo una actitud positiva	3,50	3,23
Pienso que es divertido	3,69	3,42
Prefiero hablar en parejas o en grupos pequeños	4,12	4,31
No tengo problema en hablar frente a la clase	2,69	2,35

Valor de la media en una escala sobre 5

Como se puede observar, la actitud de los sujetos es bastante homogénea en cuanto a su actitud frente a las actividades de EO. Hay una pequeña diferencia en el ítem “me pongo nervioso(a) e inseguro(a)”, por cuanto la media asignada a este ítem por el grupo E (3,31) es más alta que la media asignada por el grupo C (2,26). Cabe también destacar, nuevamente, el hecho de que tanto los sujetos del grupo E como los del grupo C prefieren desarrollar este tipo de actividades en parejas o grupos pequeños, alternativa que en ambos grupos obtiene una media superior a 4.0, frente a la opción de realizarlas frente a toda la clase, que obtuvo una media de solamente inferior a 3.0. Con la comparación de estos datos se quiso controlar algunas

variables que podrían incidir en los resultados de haber existido diferencias extremas entre los dos grupos. Afortunadamente, no es el caso.

Por último, en el cuestionario que respondió el grupo E se incluyó una pregunta referida a los hábitos de uso de recursos digitales, por cuenta propia, para aprender ELE; esto con el fin de, más adelante, poder determinar si estos hábitos tuvieron alguna incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta pregunta no se incluyó en el cuestionario del grupo C, por no considerarse relevante ya que este grupo no trabajaría con en un ambiente apoyado en tecnología digital. La tabla 6.2 muestra el valor de la media para cada recurso propuesto, arrojado por la pregunta referida a la frecuencia con que los sujetos usan por propia iniciativa algunos recursos móviles con el fin de mejorar su español (pregunta 4).

Tabla 6.2. Hábitos de uso de recursos móviles para aprender ELE

Recursos	Media
Páginas web	3,05
Redes sociales	2,27
Canales de video	1,50
Canales de música	2,09
Mensajes de texto	1,73
Mensajes de voz	1,55
Charlas con video	1,73
Juegos de computador	1,86
Aplicaciones	2,23

Media en una escala 1-5

Estos datos permiten deducir que los sujetos del grupo E no son usuarios activos, con fines pedagógicos, de los recursos digitales básicos que posibilitan el aprendizaje móvil. En efecto, solamente “páginas web” alcanza una media un poco más alta (3.05) mientras que la media de los otros recursos está por debajo de 3, siendo lo recursos que potencialmente pueden ayudar a la mejora de la destreza de EO, los que obtienen una media más baja, como es el caso de charlas con video (1,73) y mensajes de voz (1,55). Estos resultados también permiten, en

cierta medida, concluir que los sujetos del grupo E no están muy habituados a desarrollar procesos de aprendizaje autónomo que involucre el uso de recursos digitales.

Así se han descrito cuatro variables relevantes para complementar la descripción de la muestra. Como se mencionó antes, la relación de estas variables con el resultado en la prueba de IO, se analiza cualitativamente en el apartado correspondiente (véase § 6.2.2.).

6.1.2. Resultados referidos a la mejora de la IO

Este apartado es crucial desde el punto de vista del análisis de los datos cuantitativos de esta investigación, por cuanto aquí se presentan los resultados y análisis correspondientes al experimento central. Se incluye inicialmente una descripción estadística de los mismos para luego pasar a presentar la prueba de hipótesis, componente central de toda investigación.

Antes, es relevante recordar que, como se explicó en el capítulo IV (4.3.3.2) el instrumento utilizado para recolectar los datos cuantitativos correspondientes a los logros en la destreza de IO fue la prueba de IO. Así mismo, se explicó que esta investigación busca determinar si la IDAM influye en la mejora de la destreza de IO tanto cómo lo hizo la intervención didáctica presencial. Por este motivo, esta prueba se aplicó tanto al grupo E como al grupo C en dos momentos: 1) como pre-test, antes de introducir la intervención didáctica, con el fin de establecer un control sobre los logros preliminares en la destreza de IO tanto en el grupo C como en el grupo E y 2) como pos-test, es decir, una vez que se llevó a cabo la intervención didáctica, de carácter presencial con el grupo C y basada en aprendizaje móvil con el grupo E, con el fin de determinar el grado de mejora en cada grupo.

6.1.2.1. Descripción estadística general

Para realizar esta descripción se acude a las mediciones básicas de estadística descriptiva paramétrica, que muestran el comportamiento de los datos en relación con las variables relacionadas en el experimento (Cohen *et al.*, 2008). Es importante, entonces, que antes de

presentar tales mediciones, se definan claramente las variables correspondientes a la investigación que aquí se presenta.

Variable independiente: entendida como la variable de entrada que causa un resultado particular, parcial o total (*ibid*). La variable independiente en este experimento es la intervención didáctica basada en aprendizaje móvil o IDAM. Como ya se explicó (véase § 5.3.4.), es justo este parámetro (aprendizaje móvil) el que marca la diferencia entre la intervención didáctica desarrollada con el grupo E y la desarrollada con el grupo C.

Variable dependiente: se trata de la variable de salida, es decir, la variable que se ve afectada por la variable independiente (*ibid*). En este experimento la variable dependiente es la destreza de IO, que a su vez está constituida por cinco sub-variables: 1) iniciar la charla, 2) cambiar de tema, 3) finalizar la charla, 4) cooperar mediante comentarios, 5) cooperar mediante preguntas de seguimiento y 6) pedir aclaraciones

Ahora que las variables se han definido claramente, volvemos a las medidas básicas de estadística descriptiva, para presentar los datos correspondientes al pre-test y al pos-test, tanto del grupo C como del grupo E³⁴. Esto se hace, como es propio de la estadística descriptiva, con el fin de presentar y describir lo que se ha encontrado, sin hacer inferencias o predicciones. Así, en primer lugar, se presentan en la tabla 6.3 los valores correspondientes al pre-test en ambos grupos C y E.

³⁴ La tabla original de tabulación de datos de los resultados para cada sujeto de los grupos C y E, tanto en pre-test como en el pos-test, se puede ver en el Anexo IX.

Tabla 6.3. Descriptivos estadísticos para el pre-test de los grupos C y E

			Descriptivos		
Pre-test			Estadístico	Error estándar	
IO	Grupo control	Media	6,7222	,57055	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	5,5185	
			Límite superior	7,9260	
		Media recortada al 5%	6,8025		
		Mediana	7,0000		
		Varianza	5,859		
		Desviación estándar	2,42064		
		Mínimo	2,00		
		Máximo	10,00		
		Rango	8,00		
		Rango intercuartil	4,25		
		Asimetría	-,446	,536	
		Curtosis	-,838	1,038	
		Grupo experimental	Media	9,0769	,50816
	95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	8,0304	
			Límite superior	10,1235	
	Media recortada al 5%		9,0556		
	Mediana		9,0000		
	Varianza		6,714		
Desviación estándar	2,59111				
Mínimo	4,00				
Máximo	15,00				
Rango	11,00				
Rango intercuartil	3,25				
Asimetría	,013	,456			
Curtosis	,346	,887			

Por su parte, en la tabla 6.4 se presentan los valores correspondientes al pos-test del grupo C y del grupo E.

Tabla 6.4. Descriptivos estadísticos para pos-test de los grupos C y E

Descriptivos					
Grupo			Estadístico	Error estándar	
Media	Control	Media	11,6667	,61570	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	10,3677	
			Límite superior	12,9657	
		Media recortada al 5%	11,6296		
		Mediana	11,0000		
		Varianza	6,824		
		Desviación estándar	2,61219		
		Mínimo	8,00		
		Máximo	16,00		
		Rango	8,00		
		Rango intercuartil	5,25		
		Asimetría	,433	,536	
		Curtosis	-1,121	1,038	
		Experimental		Media	13,5769
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior			12,1131	
	Límite superior			15,0407	
Media recortada al 5%	13,6410				
Mediana	14,0000				
Varianza	13,134				
Desviación estándar	3,62406				
Mínimo	7,00				
Máximo	19,00				
Rango	12,00				
Rango intercuartil	7,00				
Asimetría	-,295			,456	
Curtosis	-1,130			,887	

De estos datos, los más relevantes para el análisis que se quiere realizar en este experimento, son los de la media y la desviación estándar (en adelante DS). Por esta razón se extrapolan a las tablas 6.5 y 6.6, respectivamente, para ser analizados.

Tabla 6.5. Media de resultados de logros en IO para grupos C y E

Prueba	Grupo Control	Grupo Experimental
Pre-test	6,72	9,07
Pos-test	11,66	13,57

Como se puede apreciar, la media matemática del pre-test no es especialmente alta (6,72 y 9,07 para el grupo C y el grupo E respectivamente, en una escala de 1 a 20). Esto indica que los sujetos no manejan muchas estrategias de IO y por lo tanto inician la intervención didáctica con un nivel relativamente bajo en esta destreza.

En cuanto a la media matemática del pos-test, se observa que es mayor que la media matemática del pre-test, tanto en el grupo C como en el grupo E. Esto se puede interpretar como un buen indicio de que hubo aprendizaje. Se puede observar, además, que la media matemática del grupo E es mayor que la media matemática del grupo C, tanto en el pre-test como en el pos-test, lo cual puede estar indicando que el desempeño de los sujetos del grupo E es mejor. Sin embargo, estos datos estadísticos, al ser puramente descriptivos, no permiten hacer ninguna inferencia, pero sí son relevantes para el análisis estadístico inferencial que se hace más adelante (véase § 6.1.2.3.2).

Respecto a la DS, se halla con el fin de determinar cómo se distribuye la variable dependiente en el grupo, lo cual revela el grado de homogeneidad o heterogeneidad de éste respecto a ella, ya que es una medida que muestra cómo se organizan los datos respecto a la tendencia central.

Tabla 6.6. Desviación estándar para los grupos C y E

Prueba	Grupo Control	Grupo Experimental
Pre-test	2,42	2,59
Pos-test	2,61	3,62

Estos datos muestran que la DS de ambos grupos tiene un valor bastante similar (2,42 para el grupo C y 2,61 para el grupo E), lo cual indica un nivel de homogeneidad también relativamente similar. Se puede observar además que en el pos-test la DS se incrementa en ambos grupos, lo cual indica que la dispersión respecto a la media aumentó, siendo aún más alta en el GE.

La representación gráfica de los resultados correspondientes a la DS se puede ver en las figuras 6.8 y 6.9. En estas figuras el eje vertical representa el número de alumnos que han obtenido una puntuación determinada (eje horizontal) en la prueba de IO, en una escala de 1 a 20.

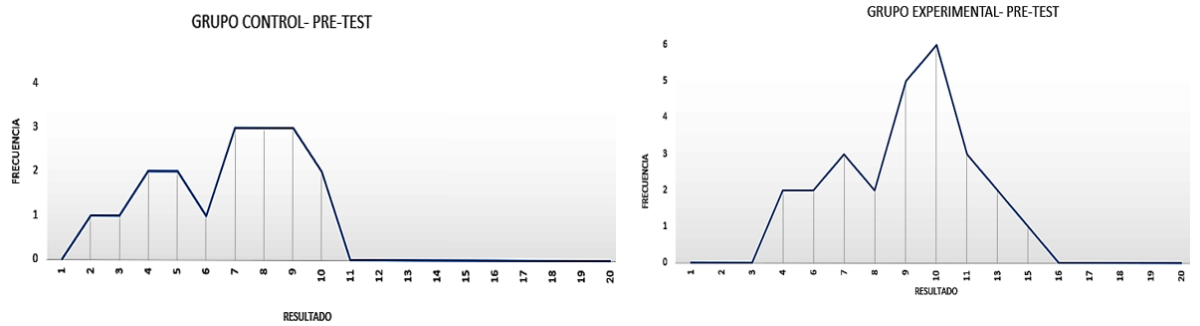


Figura 6.8. DS pre-test grupo C y DS pre-test grupo E

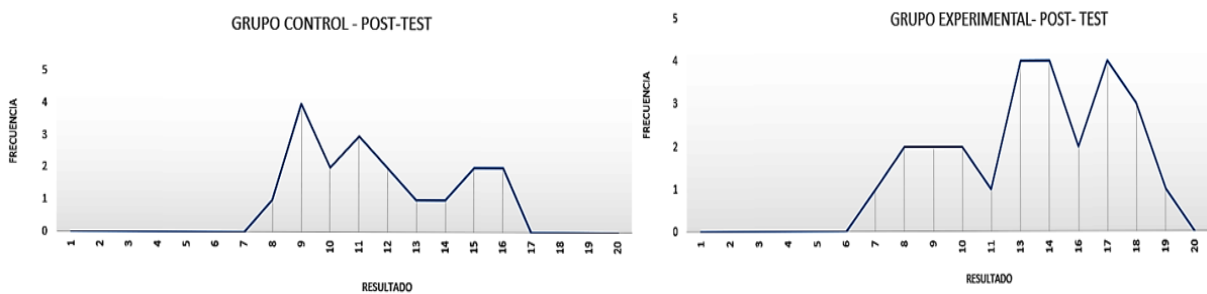


Figura 6.9. DS pos-test grupo C y DS pos-test grupo E

Aquí se puede apreciar que en todos los casos se trata de una distribución relativamente normal ³⁵, ya que existen valores tanto a la derecha como a la izquierda de la media. Además, se verifica la no presencia de valores extremos que puedan afectar el valor de la media. Por el contrario, se aprecia que hay agrupación de puntuaciones en ciertos puntos. En el pre-test del grupo C (figura 6.9) esas agrupaciones están en las puntuaciones 7, 8 y 9, que están un tanto por encima de la media (6,72).

En el pre-test del grupo E (figura 6.9) la agrupación se presenta claramente en las puntuaciones 9 y 10, también muy cercanas a la media (9,07). Esto muestra que aunque la DS es un tanto más alta en el grupo E (2,61) hay más valores intermedios y por lo tanto se aproxima a una distribución más normal en la que la mayor parte de los sujetos se aproxima a la media que está en la cúspide de la campana.

En la figura 6.9 también se puede constatar que los resultados no son muy altos, ya que las puntuaciones se encuentran entre los límites 2 y 10 en el grupo C y entre 4 y 15 en el grupo E. Sin embargo, en el grupo E existen puntuaciones más altas que en el grupo C, lo cual puede indicar un nivel de desempeño un tanto más alto, como también mostró la media (9,07).

En cuanto a la DS en la prueba de pos-test, podemos ver que, como se dijo antes, la dispersión ha aumentado con respecto al pre-test en ambos grupos. En el pos-test del grupo C (figura 6.10) se puede notar una agrupación de puntuaciones en 9, valor claramente por debajo de la media (11,66), mientras que en el pos-test del grupo E (figura 6.10) existen dos agrupaciones muy cerca de la media (13,57), en las puntuaciones 13 y 14; y otra agrupación en la puntuación 17, más alta que la media.

³⁵ La distribución totalmente normal es la representada por la campana de Gauss, una curva en forma de montaña que representa una distribución normal de variables aleatoria en una población (Robson, 2002, p. 414).

Las gráficas antes mencionadas también ayudan a visualizar la mejora que hubo en ambos grupos, ya que se observan límites más altos: de 8 a 16 en el grupo C y de 7 a 19 en el grupo E.

En conclusión, los datos sobre la DS indican que después de la intervención didáctica aumentó la dispersión tanto en el grupo C como en el grupo E, siendo aún más alta en el grupo E. En materia pedagógica, esto puede significar que la intervención didáctica aplicada al grupo E, es decir, la IDAM, favoreció el aprendizaje de algunos individuos más que de otros, ya que no se produjo una mejora homogénea en el grupo, lo cual ratifica los resultados que hasta el momento se han encontrado acerca del aprendizaje en ambientes no presenciales, como se explicó en la justificación de esta tesis (véase § 1.1.).

6.1.2.2. Análisis intragrupal de los resultados

Como se mostró antes, la media tanto del grupo C como del grupo E se incrementa en el pos-test, es decir, después de haber realizado la intervención didáctica. Necesitamos indagar ahora si esa diferencia aritmética es estadísticamente válida a nivel intragrupal, antes de hacer el análisis intergrupalo. Esto nos permitirá concluir si verdaderamente hubo aprendizaje tanto dentro del grupo C como dentro del grupo E. Con este fin se acude a la estadística inferencial que, como su nombre indica, permite hacer inferencias acerca de la población estudiada mediante el contraste de hipótesis por medio de diferentes pruebas estadísticas que permiten soportarlas o no, dentro de unos límites de confianza (Sabíote *et al.*, 2007). Además, permite hacer generalizaciones sobre la población a partir del estudio de una muestra de la misma.

La prueba utilizada en esta investigación para determinar si hay diferencia estadística entre los resultados del pre-test y los del pos-test a nivel intragrupal y, de esa manera, concluir si hubo o no mejora de la destreza estudiada, es la conocida como prueba t para muestras relacionadas. Este estadístico permite comparar el comportamiento de la misma variable (IO) en dos momentos diferentes (pre-test vs pos-test), en el mismo grupo. El criterio de cálculo

utilizado en esta prueba es la diferencia de medias, es decir que se comparan las medias obtenidas en cada prueba de IO. Como en cualquier prueba estadística, es necesario establecer el nivel de significancia con el que se va a trabajar, es decir, el nivel de error tipo I o α que se asume³⁶. Este nivel de significancia establece directamente el nivel de confianza, que es su complemento, y establece en qué porcentaje se puede confiar en que la hipótesis se cumpla para la población. En el estudio que aquí se presenta, se adopta un nivel de significancia de 0,05 que implica un nivel de confianza de 0,95. En palabras de Cohen *et al.* (2007) esto significa que la hipótesis se asume para un 95% de la población y que en sólo en 5 de cada 100 casos observados, se cumplirá por azar.

Para continuar con el procedimiento se necesita entonces definir las hipótesis estadísticas que se van a contrastar en los grupos C y E:

H_0 = no hay diferencia significativa entre la media del pre-test y la media del pos-test.

H_1 = sí hay diferencia significativa entre la media del pre-test y la media del pos-test.

Si la probabilidad de aceptar la hipótesis nula, o valor ρ , es mayor que la probabilidad de fallar, o valor α , se cumple la H_0 , y por tanto no se acepta la H_1 . Corresponde ahora analizar si esto se cumple o no para el caso que estamos estudiando, es decir, el contraste de los resultados de la prueba de IO en el pre-test vs el pos-test para el grupo C y para el grupo E.

El valor t para muestras relacionadas se obtiene mediante la expresión:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{DS/\sqrt{N}}$$

Donde X_1 es la media del pre-test, X_2 la media del pos-test, DS es la desviación estándar de las diferencias entre los momentos antes y después y N el tamaño de la muestra.

³⁶ Este error consiste en rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera (Sabiote *et al.*, 2007).

Miremos entonces cuál es el valor que mediante esta expresión se obtiene para el grupo C para luego realizar el mismo proceso con el grupo E. La tabla 6.7 muestra los resultados de la prueba t realizada con el programa SPSS³⁷.

Tabla 6.7. Prueba t de muestras relacionadas en el grupo C

Prueba T										
Estadísticas de muestras emparejadas										
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar					
Par 1	pre-test	6,7222	18	2,42064	,57055					
	post-test	11,6667	18	2,61219	,61570					
Correlaciones de muestras emparejadas										
		N	Correlación	Sig.						
Par 1	pre-test & post-test	18	,329	,183						
Prueba de muestras emparejadas										
		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)		
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
					Inferior				Superior	
Par 1	pre-test - post-test	-4,94444	2,91996	,68824	-6,39650	-3,49238	-7,184	17	,000	

El dato que más interesa de esta tabla es el que indica el valor p o de significancia bilateral que, como se puede observar, es de 0.000. Si se compara este valor con el nivel de significancia establecido, encontramos que $p = 0,000 < \alpha = 0,005$ y por la tanto no se cumple H_0 y se acepta H_1 , es decir, que sí hay diferencia significativa después de la intervención didáctica presencial en el grupo C, lo cual implica que la destreza de IO sí mejoró significativamente en este grupo.

Ahora se pasa a realizar el mismo proceso para el grupo E. La tabla 6.8 presenta los resultados correspondientes.

³⁷ Es relevante aclarar que antes de realizar la prueba t para muestras relacionadas, se verificó la normalidad de la variable mediante la prueba Shapiro Wilk que es la adecuada para muestras menores a 30.

Tabla 6.8. Prueba t de muestras relacionadas en el grupo E

→ **Prueba T**

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	pre-test	9,0769	26	2,59111	,50816
	post-test	13,5769	26	3,62406	,71074

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	pre-test & post-test	26	,413	,036

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	pre-test - post-test	-4,50000	3,47851	,68219	-5,90500	-3,09500	-6,596	25	,000

Nuevamente, el dato que más interesa de esta tabla es el que indica el valor ρ o de significancia bilateral que, como se puede observar, en esta ocasión también es de 0.000. Si se compara este valor con el nivel de significancia establecido, encontramos que $\rho = 0,000 < \alpha = 0,005$ y por la tanto no se cumple H_0 y se acepta H_1 , es decir, que sí hay diferencia significativa tras la intervención didáctica en el grupo E, lo cual a su vez indica que la destreza de IO también mejoró en este grupo después de haber desarrollado la IDAM.

Estos procedimientos estadísticos nos han permitido comprobar que tanto el grupo C como el grupo E mejoraron significativamente la destreza de IO mediante la intervención didáctica desarrollada en cada uno de ellos. La pregunta que queda por resolver es, entonces, si esta mejora presenta o no diferencias estadísticas significativas a nivel intergrupar, a favor de alguno de los grupos. Este análisis se presenta en el siguiente apartado, en el que se realiza la comprobación de la hipótesis.

6.1.2.3. Análisis intergrupar de los resultados

Se trata del análisis contrastivo de los logros en la prueba de IO entre el grupo C y el grupo E tanto en el pre-test como en el pos-test. Es importante analizar en primer término, la destreza de IO inicial en el grupo C y en el grupo E para determinar si hay diferencias

significativas entre estos dos grupos antes de llevar a cabo la intervención didáctica en cada uno de ellos, es decir se debe contrastar la media obtenida por cada grupo en el pre-test.

6.1.2.3.1. Análisis del pre-test

Para realizar este análisis se utiliza nuevamente la prueba t, pero en esta ocasión, para muestras independientes. Al igual que en el análisis intragrupal antes presentado (§ 6.1.2.3.), se asume aquí un nivel significativo de 0.05 y, consecuentemente, un nivel de confianza de 0.95 o 95%. Para poder realizar esta prueba, se debe tener en cuenta primero que se cumplan los supuestos de normalidad y de igualdad de varianza de la muestra.

La prueba de normalidad indica si las variables aleatorias de ambo grupos se distribuyen normalmente. Para verificar esto se utiliza la prueba Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra es > 30 . Se parte de las siguientes hipótesis estadísticas:

H_0 = los datos provienen de una distribución normal

H_1 = los datos NO provienen de una distribución normal

Si $\rho \geq \alpha$ se cumple la H_0

Si $\rho < \alpha$ se cumple H_1

La tabla 6.9 muestra los resultados correspondientes a esta prueba.

Tabla 6.9. Prueba de normalidad de las muestras en el pre-test

Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Media E	,142	26	,190
C	,157	18	,200*

Como se puede observar, el valor ρ o de significancia de esta prueba es de 0,190 para el grupo 1 (E) y de 0,200 para el grupo 2 (C), es decir que para ambos casos $\rho > \alpha$ y por lo tanto se cumple H_0 : la distribución de las muestras es normal.

En cuanto al supuesto de igualdad de varianza indica si los dos grupos tienen la misma variabilidad respecto a la media. Esto se corrobora mediante la prueba de Levene, que aparece simultáneamente con los resultados de la prueba t, como se muestra en la tabla 6.10.

Tabla 6.10. Resultados de la prueba Lavene y de la prueba t para pre-test intergrupar

Prueba de muestras independientes										
	de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						de la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
Se asumen varianzas iguales	,027	,870	-3,043	42	,004	-2,35470	,77376	-3,91621	-,79319	
No se asumen varianzas iguales			-3,082	38,286	,004	-2,35470	,76404	-3,90103	-,80837	

En este caso, para leer correctamente los resultados arrojados por la prueba t, se debe primero observar el resultado de la prueba de Levene para contrastar las siguientes hipótesis estadísticas:

H_0 = las varianzas son iguales

H_1 = existe diferencia significativa entre las varianzas.

Si $\rho \Rightarrow \alpha$ se cumple la H_0 y si $\rho < \alpha$ se cumple H_1

La tabla muestra, entonces que el valor ρ o valor de significancia para la prueba de Levene es de 0,870. Es decir, $\rho > \alpha$ y por lo tanto se cumple H_0 = las varianzas son iguales. Esto indica que los datos de la prueba t que se deben asumir, son los correspondientes a varianzas iguales, es decir, los de la primera línea. Conviene recordar que la prueba t se basa en el contraste de la media obtenida por el grupo C con la media obtenida por el grupo E, por lo tanto las hipótesis estadísticas a contrastar en la prueba t son:

H_0 = no hay diferencia entre las medias de grupo C y grupo E

H_1 = existe diferencia significativa entre las medias de los grupos.

Si $\rho \Rightarrow \alpha$ se cumple H_0 y si $\rho < \alpha$ se cumple H_1

Aquí, nuevamente, el dato más relevante es el de la significancia, que como vemos es de 0,04. Esto significa que $\rho < \alpha$ y por lo tanto se asume H_1 = existe diferencia significativa entre

las medias de los grupos, en este caso a favor del grupo E, corroborando los datos ya comentados con una media de del grupo E de 9,076 frente a la media del grupo C que es de 6,722. Así, la prueba t correspondiente al pre-test tanto del grupo C como del grupo E confirma que antes de desarrollar la intervención didáctica los sujetos del grupo experimental poseen una destreza de IO un tanto mejor que la del grupo C. Cabe aclarar aquí la relevancia de aplicar la prueba t y de esa manera comprobar que la diferencia matemática de las medias efectivamente corresponde a una diferencia estadística, lo cual no siempre es así. Este hecho resulta relevante en el momento de analizar los resultados de comprobación de hipótesis, como se ve el apartado siguiente.

6.1.2.3.2. Análisis del pos-test

El análisis que aquí se presenta es crucial para el estudio de estas tesis, pues se trata de verificar el cumplimiento o no de las hipótesis de partida establecidas en esta tesis, así como su posibilidad de generalización. Por este motivo, en este procedimiento además de usar el valor p como parámetro para contrastar hipótesis, como se ha hecho hasta el momento, también se utiliza el parámetro del valor estadístico empírico en contraste con el valor crítico, como se explica más adelante.

Pero primero, es importante recordar tanto la hipótesis central como la hipótesis secundaria de esta investigación ya que son las que se someten a validación en este análisis.

Como ya se explicó en diferentes apartados (§1.2., §5.3.), esta investigación plantea como hipótesis pedagógica central la siguiente:

- La destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden con la IDAM en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas, mejora tanto como la destreza de IO de estudiantes de ELE que aprenden con una intervención didáctica presencial, en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas.

En cuanto a la hipótesis secundaria, se planteó la siguiente:

- Alguna, o algunas, de las estrategias de IO usadas por los alumnos de ELE que aprendieron con la IDAM, en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejora significativamente.

Para realizar el procedimiento de comprobación de hipótesis se siguen los cinco pasos propuestos por autores como Cohen *et al*, (2007) y Sabiote *et al* (2007): 1) formulación de la hipótesis estadística, 2) determinación del nivel de significancia, 3) elección y ejecución del estadístico de prueba, 4) estimación de los parámetros a considerar y 5) toma de decisiones. A continuación se desarrollan cada uno de estos pasos tanto para la verificación de la hipótesis central, como de la hipótesis secundaria.

1) Formulación de hipótesis estadística: tomando como punto de partida los resultados del desempeño de ambos grupos (C y E) en la prueba de IO aplicada después de la intervención didáctica, se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

Para la hipótesis central:

H_0 = no hay diferencia estadística entre la media del grupo E y la del grupo C en el pos-test de IO.

H_1 = Hay diferencia estadística entre la media del grupo E y la del grupo C en el pos-test de IO.

Para la hipótesis secundaria:

H_0 : no hay diferencia significativa en los resultados de ninguna de las estrategias de IO.

H_1 : hay diferencia significativa en los resultados de al menos una de las estrategias de IO

2) En cuanto al nivel de significancia, se asume el 0.05 y, consecuentemente, un nivel de confianza de 0.95.

3) En cuanto al estadístico de prueba, se realizaron tres pruebas estadísticas: para verificar la hipótesis pedagógica central: la prueba t para muestras independientes, que es la más adecuada tanto al diseño de investigación como al tamaño de la muestra, la prueba ANOVA, basada en el análisis de varianzas, y el test de tamaño del efecto, considerado como un complemento de análisis estadístico relevante en las investigaciones educativas (Cohen *et al.*, 2007).

Para probar la hipótesis secundaria se aplicó la prueba de varianza ANOVA con el fin de realizar el análisis de cada una de las 6 estrategias de IO trabajadas en la intervención didáctica.

4) Estimación de los parámetros a considerar: en el caso de la prueba t, se asumen como parámetros de análisis estadístico, tanto el valor ρ , como el estadístico empírico. El valor ρ , es el valor que calcula la probabilidad de acertar. Si este valor es mayor que la probabilidad de fallar, es decir, que el valor α que representa el nivel de significancia asumido, se acepta la H_0 .

Por su parte, el valor del estadístico empírico, es el valor de la prueba propiamente dicha (valor f o t, en este caso). Este valor se compara con el estadístico teórico, que es el valor mostrado por las tablas estadísticas para cada prueba, según el nivel de significancia y los grados de libertad. En una prueba bilateral, como la usada aquí, se sume la H_0 si el estadístico empírico no está en el intervalo marcado por el valor negativo y positivo del estadístico teórico, conocido también como el valor crítico.

En la prueba ANOVA también se utiliza como parámetro de análisis el estadístico empírico, de la forma que se explicó anteriormente.

En la prueba de tamaño del efecto se usa como parámetro de análisis el proporcionado por el test *Cohen's d*.

Los resultados y análisis de cada una de estas pruebas se presentan enseguida, incluyendo en cada una el paso 5, es decir, la toma de decisiones respecto a las hipótesis estadísticas y, en consecuencia, la conclusión respecto a las hipótesis pedagógicas.

Se presentan primero los resultados correspondientes a la prueba de la hipótesis central y luego los correspondientes a la prueba de la hipótesis secundaria.

6.1.2.4. Hipótesis central

Como se dijo antes, para realizar la prueba de hipótesis, siguiendo nuevamente el principio de triangulación, se aplicaron tres pruebas estadísticas: la prueba t, el análisis de varianza ANOVA y el prueba de tamaño del efecto con el coeficiente *Cohen's d*. A continuación se describen y analizan los resultados obtenidos con cada una de estas pruebas.

6.1.2.4.1. La prueba t

Es uno de los estadísticos más comunes para probar la hipótesis nula de que las medias de dos muestras son iguales. Se basa en el contraste de la media obtenida por el grupo C con la media obtenida por el grupo E en la prueba final de IO.

Debe recordarse que la hipótesis pedagógica central es, en primera instancia, que la IDAM haya sido tan efectiva como la intervención didáctica presencial y por lo tanto los resultados obtenidos por los estudiantes que aprendieron con ella (grupo E) sean tan buenos como los resultados obtenidos por los estudiantes que aprendieron con la modalidad presencial (grupo C). Sin embargo, si se observan las medias matemáticas correspondientes a cada grupo (grupo C= 11,66 y grupo E= 13,57) se pensaría que los resultados obtenidos por el grupo experimental no sólo son iguales, sino mejores que los obtenidos por el grupo C. La pregunta clave es entonces: ¿Es esta diferencia estadísticamente significativa?

Así, las hipótesis estadísticas contrastar en la prueba t son:

H_0 = no hay diferencia significativa entre las medias del grupo C y del grupo E

H_1 = hay diferencia significativa entre las medias de los grupo (a favor del grupo E).

Como toda prueba de tipo paramétrico, la prueba t está sometida a tres condiciones para su aplicación: normalidad, homocedasticidad e independencia.

La normalidad indica que las variables aleatorias de ambos grupos se distribuyen normalmente. Para verificar esto se utiliza, como ya se explicó en el caso del pre-test, la prueba Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra es mayor a 30 sujetos. Al igual que cualquier prueba estadística, esta prueba de normalidad exige la formulación de las hipótesis de partida, que en este caso son:

H_0 = los datos provienen de una distribución normal

H_1 = los datos NO provienen de una distribución normal

Si $p \Rightarrow \alpha$ se cumple la H_0

Si $p < \alpha$ se cumple H_1

La tabla 6.11 muestra los resultados correspondientes a esta prueba.

Tabla 6.11. Normalidad de las muestras en el pos-test

Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Media Control	,156	18	,200*
Experimental	,135	26	,200*

Como se puede observar, el valor p o de significancia de esta prueba es de 0,200, tanto para el grupo C como para el grupo E, es decir, que $p > \alpha$ y por lo tanto se cumple H_0 : la distribución de las muestras es normal. Es decir, se cumple el supuesto de normalidad.

En cuanto al supuesto de homoscedasticidad o igualdad de varianza, indica que los dos grupos tienen la misma variabilidad respecto a la media. Esto se corrobora, entre otras, con la prueba de Levene, que aparece simultáneamente con los resultados de la prueba t , como se muestra en la tabla 6.12.

Por último la condición de independencia, hace referencia a que los datos hayan sido muestreados independientemente para cada una de las dos poblaciones, como en efecto es el caso de este experimento.

Habiendo así verificado que se cumplen estos tres supuestos, se procede a ejecutar la prueba t para muestras independientes con igual varianza que se calcula con la siguiente expresión:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{X_1X_2} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

$$S_{X_1X_2} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_{X_1}^2 + (n_2 - 1)S_{X_2}^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

donde:

x_1 : media muestral del grupo 1

x_2 : media muestral del grupo 2

n_1 : número de participantes del grupo 1

n_2 : número de participantes del grupo 2

S^2 : la varianza poblacional

$n - 1$: grados de libertad para cada grupo

$(n_1 + n_2 - 2)$: número de grados de libertad utilizados para la prueba de significancia.

Al ejecutar esta prueba con el programa SPSS se obtienen los datos que se muestran en la tabla 6.12.

Tabla 6.12. Resultados de la prueba Lavene y de la prueba t para pos-test intergrupala

Prueba de muestras independientes									
	de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	de la diferencia	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	2,332	,134	-1,915	42	,062	-1,91026	,99733	-3,92295	,10244
No se asumen varianzas iguales			-2,031	41,900	,049	-1,91026	,94034	-3,80807	-,01245

Para leer correctamente los resultados arrojados por la prueba t, se debe primero observar el resultado de la prueba de Levene para contrastar las siguientes hipótesis:

H_0 = las varianzas son iguales

H_1 = existe diferencia significativa entre las varianzas.

Si $p \geq \alpha$ se cumple la H_0 y si $p < \alpha$ se cumple H_1

La tabla 6.11 muestra que el valor p o valor de significancia para la prueba de Levene es de 0,134. Es decir, $p > \alpha$ ($0,134 > 0,05$) y por lo tanto se cumple H_0 = las varianzas son iguales. Esto indica que los datos de la prueba t que se deben asumir, son los correspondientes a varianzas iguales, es decir, los de la primera línea.

Se llega así al paso cinco, es decir, la toma de decisiones. Como se dijo antes, uno de los parámetros asumidos para analizar el resultado de esta prueba es el del valor p o de significancia estadística. Como vemos en la tabla 6.11 este valor es de 0,062, lo cual significa que $p > \alpha$ ($0,062 > 0,05$) y por lo tanto se asume H_0 = no hay diferencia significativa entre las medias del grupo C y del grupo E.

Para verificar este resultado se quiso recurrir también el parámetro de estadístico empírico, por ser más robusto y más usado para corroborar la hipótesis general. Así tenemos que el valor empírico para $t = -1,915$, el cual se contrasta con el valor teórico o de las tablas, que para el caso de un nivel de significancia de 0,05 en un test bilateral de 42 grados de libertad, como el que se ha hecho aquí, es de 2,018. Como se puede observar, el valor empírico está en el intervalo entre -2,018 y 2,018 y por lo tanto se corrobora una vez más la H_0 = no hay diferencia significativa entre las medias del grupo C y del grupo E.

Antes de enunciar la conclusión final, debe aclararse que, para el caso de esta investigación, la hipótesis pedagógica central coincide con la hipótesis nula, en tanto el resultado esperado es que los resultados obtenidos por los estudiantes que aprendieron con la IDAM (grupo E) sean tan buenos como los resultados obtenidos por los estudiantes que

aprendieron con la modalidad presencial (grupo C). Es decir que se ha llegado a la conclusión de que la hipótesis central de esta investigación es verdadera. En otras palabras, que la destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprendieron con la IDAM siguiendo un método comunicativo y basado en tareas mejoró tanto como la destreza de IO de los estudiantes que aprendieron con una intervención didáctica presencial que siguió también el método comunicativo y basado en tareas.

6.1.2.4.2. La prueba ANOVA

Una vez confirmada la hipótesis pedagógica central de esta investigación mediante la prueba t, se aplicó también la prueba ANOVA que es considerada más robusta que la prueba t y se utiliza cuando se desea contrastar el resultado a partir de la varianza de dos o más grupos de observaciones.

Se decidió usar también esta prueba de varianza por cuanto el análisis de los resultados del pre-test obtenidos con la prueba t mostró que existía una diferencia significativa entre la media del grupo C y la media del grupo E, a favor del grupo E en el pre-test (véase § 6.1.2.3.1), es decir, que los sujetos de este grupo ya tenían un nivel un tanto más alto en su destreza de interacción oral al iniciar el experimento. Así, resulta relevante complementar el análisis estadístico de la prueba t, que parte de la media alcanzada por cada uno de los grupos en el post-test, con un análisis del porcentaje de mejora de cada uno de los grupos, para constatar nuevamente si los logros del grupo E mejoraron tanto como los del grupo C, teniendo en cuenta que ya eran más altos antes de aplicar la intervención. El indicador de porcentaje de mejora se calcula con la siguiente fórmula: $I = O_1/O_2$, donde O_1 = observación final y O_2 = observación inicial. En este caso pre-test/pos-test. Es decir, se calcula la media del porcentaje de mejora de cada grupo, para luego comprobar si hay verdadera diferencia significativa entre esos dos valores mediante la prueba ANOVA.

El ANOVA tradicional parte de descomponer la variación total de la muestra, en dos componentes (Otero *et al.*, 2005):

$$\text{VARIACIÓN TOTAL} = \text{VARIACIÓN ENTRE} + \text{VARIACIÓN INTRA}$$

Esta igualdad básica nos indica que la variación total es igual a la suma de la variación o dispersión entre los grupos, más la variación o dispersión dentro de cada grupo. Para hacer este cálculo se usa el método de comparaciones múltiples de Scheffe porque no es tan sensible, es decir, es robusto y por ello solo arroja diferencia si en verdad la hay, no contempla diferencias demasiado pequeñas.

Siguiendo el proceso de comprobación de hipótesis, se formulan las hipótesis estadísticas para este caso:

H_0 = no hay diferencia estadística entre la media del porcentaje de mejora en entre el grupo C y el grupo E.

H_1 = existe diferencia estadística entre la media del porcentaje de mejora en entre el grupo C y el grupo E.

En cuanto al nivel de significancia, se continúa asumiendo el 0,05, es decir, un grado de confianza del 95%.

Por último, el parámetro estadístico que se adopta es el estadístico empírico de ANOVA.

Los resultados de la prueba de ANOVA (generados con el programa Statsgraphic 2.6), se muestran en la tabla 6.13.

Tabla 6.13. Análisis de varianza del porcentaje de mejora total en los grupos C y E

% Mejora GE	26	1,84907	X
% Mejora GC	18	2,04101	X

Contraste		Diferencia	+/- Limites

% Mejora GC - % Mejora GE		0,191931	0,615301

* muestra una diferencia estadística significativa.

Como se puede observar, inicialmente hay una diferencia matemática entre el porcentaje de mejora del grupo C (2,04) y el del grupo E (1,84), a favor del grupo C. Sin embargo, el estadístico empírico de ANOVA (0,191931) se encuentra entre los límites críticos dados por el estadístico teórico $\pm 0,615301$ y por lo tanto se asume la H_0 : no hay diferencia significativa entre las medias del porcentaje de mejora entre el grupo C y el grupo E.

La figura 6.10 muestra la representación gráfica de estos resultados.

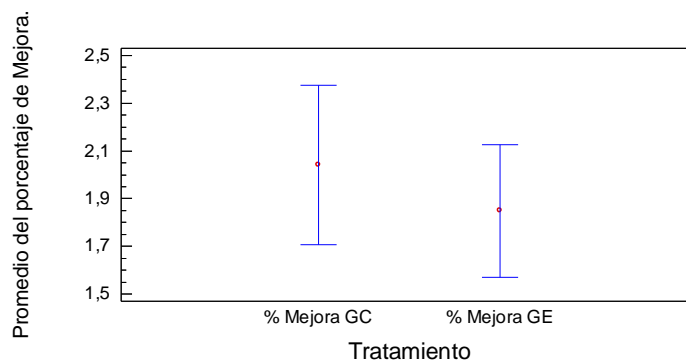


Figura 6.10. Análisis gráfico de la media de porcentaje de mejora en el pos-test en los grupos C y E

Se observa en esta figura que es posible trazar una línea horizontal que toque los intervalos de los dos grupos, lo cual es indicativo de que no existe diferencia estadística entre ellos.

A manera de conclusión se puede, entonces, decir que se corrobora una vez más la validez de la hipótesis pedagógica central: la destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprendieron con la IDAM, mejora tanto como la destreza de IO de los estudiantes que aprendieron de manera presencial, en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas.

6.1.2.4.3. La prueba del tamaño del efecto

Siguiendo una vez más los planteamientos de Cohen *et al.* (2007) referidos a la insuficiencia de la diferencia significativa como parámetro para toma de decisiones en investigaciones de carácter educativo, por cuanto “statistical significance is not the same as educational significance” (Cohen *et al.*, 2007, p. 520), se asume que en las investigaciones educativas pueden existir diferencias relevantes aunque los resultados estadísticos digan que no las hay. Esto se debe principalmente a que el punto de corte para el nivel de significancia (0,01, 0,05, etc.) es absolutamente arbitrario y por lo tanto los coeficientes que están cercanos a él merecen ser examinados desde otros parámetros, como el tamaño del efecto.

En el caso de la investigación objeto de esta tesis, al realizar la prueba de hipótesis con el estadístico *t-student* o prueba t, efectivamente se obtuvo una diferencia estadística de 0,062, la cual resulta muy cercana al nivel significativo asumido: 0,05. Este resultado, además del hecho de que la destreza de IO efectivamente mejoró en el grupo E, como se comprobó en el análisis intragrupal (véase § 6.1.2.2) y de que la hipótesis secundaria fue comprobada, lleva a pensar en que pudo haber un efecto importante de la variable independiente (la IDAM) sobre la variable dependiente (mejora de la IO). Por este motivo se incluye en este análisis la prueba conocida como tamaño del efecto, que permite determinar cuantitativamente la diferencia entre dos grupos, grupo C y grupo E, en términos de la eficacia del tratamiento al que el grupo E fue sometido (Cohen *et al.*, 2007). En el estudio que se presenta en este documento, esto es de gran relevancia por cuanto la pregunta central de investigación está justamente relacionada con la adecuación y eficacia de la IDAM como método didáctico para mejorar la destreza de IO de alumnos de ELE.

El tamaño del efecto (*effect size*) dice entonces, en qué medida los resultados de la muestra divergen de la hipótesis nula, y opera a partir de las desviaciones estándar. Existen

diferentes expresiones para calcular el tamaño del efecto, aquí se usa la expresión o fórmula que subyace al término estadístico conocido *Cohen's d*:

$$\frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{(s_1^2 + s_2^2)/2}}$$

donde:

μ_1 = media del grupo E

μ_2 = media del grupo C

S1= desviación estándar del grupo 1

S2= desviación estándar del grupo 2

El tamaño del efecto puede estar entre 0 y 1 y, según el estadístico *Cohen's d*, se aplica la siguiente escala:

0-0,20 = efecto débil

0.21 – 0,05 = efecto modesto

0.51 – 1.00 = efecto moderado

> 1.00 = efecto fuerte

Al reemplazar las variables de esta fórmula por los valores del experimento, se obtiene:

$$\frac{13,58-11,67}{\sqrt{13,10+6,81/2}} = \frac{1,91}{3,16} = 0,60$$

Según la escala antes presentada, esto significa que la IDAM tuvo un efecto moderado sobre la mejora de IO en los estudiantes de ELE, ya que *Cohen's d* = 0,60.

6.1.2.5. Hipótesis secundaria

Una vez confirmada la hipótesis pedagógica central de esta investigación mediante la prueba t, se pasa a probar la hipótesis secundaria: alguna, o algunas, de las estrategias de IO usadas por los de estudiantes de ELE que aprendieron con la IDAM, en un ambiente de

aprendizaje comunicativo basado en tareas, mejora significativamente. Para realizar esta prueba se utilizó nuevamente el estadístico ANOVA, explicado en el apartado anterior.

En el caso que aquí se viene estudiando, los resultados comparados para probar la hipótesis secundaria provienen de los cuatro grupos de observaciones: pre-test grupo C, pre-test grupo E, pos-test grupo C y pos-test grupo E. Estos grupos son los que se asumen como “tratamientos” o niveles de un único “factor” a analizar: la media de cada estrategia de IO.

La comprobación de esta hipótesis implica que ha de analizarse cada una de las seis estrategias trabajadas en la intervención didáctica, de manera separada, es decir, que se analiza cada una de las sub-categorías que conforman la variable dependiente en este experimento. Ellas son: 1) inicio de la charla, 2) cambio de tema, 3) finalización de la charla, 4) cooperación con el interlocutor por medio de comentarios, 5) cooperación por medio de preguntas de seguimiento y 6) petición de aclaraciones.

Las hipótesis estadísticas a comprobar mediante este análisis son:

H_0 = no hay diferencia estadística en la estrategia x

H_1 = hay diferencia estadística en la estrategia x a favor del grupo E.

El análisis de varianza ANOVA se aplicó para cada una de las seis estrategias antes mencionadas (véase Anexo XII). Los resultados mostraron que hay diferencia significativa a favor del grupo E en la primera estrategia: inicio de charla, lo cual se puede ver en la tabla 6.14.

Tabla 6.14. Resultado ANOVA para la sub-categoría inicio de charla en los grupos C y E

Contraste	Diferencia	+/- Límites
Pos-test-C - Pos-test-E	*-0,525641	0,286354
Pos-test-C – Pre-test-C	0,166667	0,3113
Pos-test-C – Pre-test-E	0,205128	0,286354
Pos-test-E – Pre-test-C	*0,692308	0,286354
Pos-test-E – Pre-test-E	*0,730769	0,259017
Pre-test-C – Pre-test-E	0,0384615	0,286354

* marca los valores que presentan diferencia estadística significativa

En esta tabla el * marca los contrastes en los que hay diferencia significativa, ya que el valor empírico estadístico (diferencia) no está incluido en el valor empírico teórico dado por los límites o valores críticos. El resultado relevante para la comprobación de la hipótesis secundaria es el referido al contraste entre el grupo C y el grupo E. Como puede verse, está marcado con *, ya que el valor del estadístico empírico es de 0,525641 que, efectivamente, no se encuentra en el intervalo $\pm 0,286354$. Así, no se asume la H_0 y se acepta la H_1 : sí hay diferencia significativa en la estrategia de inicio de charla a favor del grupo E.

También es importante observar que no hay diferencia significativa entre las medias correspondientes al pre-test de ambos grupos, es decir, que los dos grupos poseían un nivel homogéneo antes de la intervención didáctica, lo cual contribuye a la validez de la conclusión de que sí hubo mejora significativa.

Estos resultados se pueden apreciar también de manera gráfica en la figura 6.11.

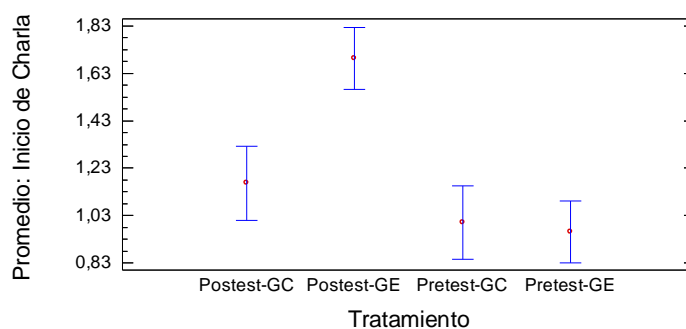


Figura 6.11. Análisis gráfico para sub-categoría Inicio de charla

Este análisis gráfico permite también constatar que hay una diferencia significativa entre la media del pos-test del grupo C y la media del pos-test del grupo E, siendo esta última la más alta, por cuanto sus intervalos no se pueden tocar al trazar una línea horizontal en la gráfica.

De esta manera se puede concluir que la hipótesis secundaria es cierta en lo que respecta a una de las estrategias de IO usadas por los alumnos de ELE que aprendieron con la IDAM, que mejoró significativamente, a saber, la estrategia de inicio de charla.

6.1.2.6. Conclusiones referidas a la mejora de IO

Resumiendo los diferentes análisis estadísticos referidos a la prueba de hipótesis, presentados antes, diremos en primer término que las intervenciones didácticas tanto la aplicada en el grupo C como la aplicada en el grupo E lograron mejorar la destreza de IO de los sujetos. Este hecho se pudo verificar por medio del análisis intragrupal que, mediante el uso de la prueba *t* para muestras relacionadas, permitió comprobar la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de la prueba de IO inicial y el desempeño en la prueba de IO final, a favor de los resultados del pos-test o prueba final.

En segunda instancia, diremos que se han comprobado tanto la hipótesis pedagógica central como la hipótesis pedagógica secundaria, es decir que la IDAM tuvo un efecto en la mejora de la destreza de IO de los estudiantes de ELE, tan positivo como el que tuvo la intervención didáctica presencial. Pero estos resultados también permiten hacer una inferencia un poco más ambiciosa a favor de la IDAM, por cuanto dos de las pruebas indicaron un cierto grado de ventaja de los resultados del grupo E sobre los resultados del grupo C. Por una parte, el hecho de que la IDAM tuvo un efecto moderado sobre los logros de los estudiantes (en una escala de débil, modesto, moderado y fuerte) verificado mediante la prueba *Cohen's d*. Y por otra parte, el hecho de que se comprobó la hipótesis secundaria por cuanto se verificó la existencia de diferencia significativa en los logros correspondientes a una de las estrategias de

IO (inicio de la charla), mediante la prueba ANOVA, lo cual también habla a favor de la metodología utilizada en esta intervención didáctica.

Resulta ahora interesante complementar estos hallazgos con los referidos a las percepciones de los estudiantes sobre la IDAM y a sus posibilidades didácticas, lo cual se hace en el siguiente apartado.

6.1.3. Resultados referidos a las percepciones de los sujetos

Atendiendo a uno de los principales rasgos del método de investigación adoptado en esta tesis y descrito en apartados anteriores (véase § 1.4.2 y 1.4.4), a saber, la triangulación, se recogieron datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, con el fin de alcanzar el objetivo de investigación referido al análisis de las percepciones de los sujetos, en cuanto a su propio desempeño durante el desarrollo de la intervención didáctica, y también en cuanto al uso y adecuación de la misma en relación con el fin perseguido: mejorar la destreza de IO. También se indagó sobre la movilidad del aprendizaje.

Estos datos se recolectaron a partir del cuestionario, que se aplicó tanto al grupo E como al grupo C, mediante las preguntas 4 a 12 en el grupo E y 3 a 10 en el grupo C. A continuación se presentan y analizan los resultados utilizando una estadística descriptiva basada en frecuencias y porcentajes.

6.1.3.1. Sobre su propio desempeño

Como se explicó en el capítulo III, una de las características fundamentales del aprendizaje móvil es la autonomía de los aprendices, en tanto tienen la posibilidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (véase § 3.2.3.). Esto implica un alto sentido de la disciplina, así como la capacidad de autocontrol para desarrollar las actividades o tareas de aprendizaje de manera efectiva. Por este motivo, se quiso indagar mediante el cuestionario (pregunta 5 en el grupo E y 4 en el grupo C) sobre la percepción de los sujetos acerca de su propio nivel de desempeño en la realización de las diferentes tareas propuestas. Así se espera

identificar las tareas que resultaron más efectivas en cada uno de los grupos, lo cual a su vez, proporciona datos relevantes para evaluar la IDAM. Los resultados se muestran en la tabla 6.15.

Tabla 6.15. Opiniones de los sujetos sobre su propio desempeño en cada una de las tareas desarrolladas

Tareas	Nivel	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	Media /5
Grupo C: Escuchar y comparar la charla 1 con la charla 2 y participar en la discusión sobre ellas.		0,00	11,11	16,67	55,56	16,67	3,78
Grupo E: Escuchar y comparar las charlas 1 y 2, y responder las preguntas sobre ellas en <i>Facebook</i> .		0,00	0,00	26,92	53,84	19,23	3,92
Grupo C: Escuchar la explicación de la profesora sobre las estrategias de la interacción oral.		0,00	0,00	22,22	38,89	38,89	4,17
Grupo E: Leer/escuchar la explicación sobre las estrategias de interacción oral en <i>VoiceThread</i> .		0,00	7,69	26,92	38,46	26,92	3,85
Grupo C: Trabajar con la guía en papel hasta que los marcadores léxicos sean traducidas al sueco en su totalidad.		0,00	0,00	0,00	88,89	11,11	4,11
Grupo E: Trabajar con la guía digital hasta que los marcadores léxicos sean traducidas al sueco en su totalidad.		0,00	3,84	7,69	50	38,46	4,23
Grupo C: Escuchar y leer los marcadores léxicos en voz alta.		0,00	11,11	5,56	61,11	22,22	3,94
Grupo E: Escuchar, repetir y grabar los marcadores léxicos en <i>VoiceThread</i> .		0,00	3,84	15,38	65,38	15,38	3,92
Grupo C: Entrenar los marcadores léxicos en grupo.		0,00	5,56	22,22	55,56	16,67	3,83
Grupo E: Practicar las frases con <i>Glosboken</i> .		3,84	7,69	23,07	38,46	26,92	3,77
Grupo C: Entrenar los marcadores léxicos individualmente.		0,00	22,22	38,89	33,33	5,56	3,22
Grupo E: Practicar las frases con <i>Quia</i> .		3,84	19,23	46,15	19,23	11,53	3,15
Grupo C: Escuchar las tres charlas presentadas por la profesora en los videos y completar el texto correspondiente a cada una.		0,00	5,56	33,33	33,33	27,78	3,83
Grupo E: Escuchar y traducir oralmente las tres charlas presentadas en <i>VoiceThread</i> , escribir un resumen de cada una en <i>VoiceThread</i> .		0,00	7,69	23,07	38,46	3,76	3,92
Grupo C: Analizar la estrategias de interacción oral usadas en las tres charlas, y escribir en la guía.		0,00	11,11	27,78	22,22	38,89	3,89
Grupo E: Analizar las estrategias de interacción usadas en las tres charlas y escribir en la guía digital.		0,00	7,69	3,76	46,15	15,38	3,69
Grupo C: Realizar charlas cortas similares (en parejas, en grupos pequeños y ante la clase).		0,00	0,00	16,67	22,22	61,11	4,44
Grupo E: Realizar charlas cortas similares: - en parejas para grabar al menos una en <i>VoiceThread</i> .		0,00	11,53	19,23	38,46	3,76	3,88
- Mediante una animación con <i>GoAnimate</i>		19,23	7,69	23,07	34,61	15,38	3,19
Grupo C: Entrevistar a un compañero de la clase.		50	5,56	27,78	11,11	5,56	2,17
Grupo E: Realizar una entrevista con un joven Colombiano vía Internet.		42,30	11,53	11,53	11,53	23,07	2,62

Con una escala 1-5 donde 1= muy bajo y 5= muy alto

Como se muestra en esta tabla, las tareas en las que los sujetos del grupo E percibieron haber tenido un mejor desempeño fueron en este orden: traducir de los marcadores léxicos de las estrategias de IO, con una media de 4,23; luego con medias que oscilan entre 3,92 y 3,62 se encuentran las tareas de escuchar las charlas iniciales y comentarlas en Facebook; escuchar, repetir y grabar los marcadores léxicos; escuchar las charlas modelo, traducirlas y escribir un resumen en *VoiceThread*; realizar charlas cortas similares; escuchar la explicación de la profesora sobre las estrategias de IO; entrenar los nuevos marcadores léxicos con *Glosboken* y, finalmente, analizar las estrategias usadas en las charlas modelo y escribir las conclusiones en la guía digital. Esto permite concluir que la mayoría de las tareas se realizaron con un nivel de desempeño relativamente alto, siendo las que alcanzaron mayor puntaje las relacionadas con actividades de escucha y grabación/escritura de comentarios o de charlas propias. Esto indica que fueron tareas en las que, por una parte, las funciones propias de los dispositivos móviles estuvieron implicadas (escuchar, grabar, escribir) y por otra, los estudiantes tuvieron más protagonismo, estuvieron más activos y, además, implicaron mayor grado de trabajo colaborativo. En la discusión final se retoman estos resultados para analizar su relación con el MPR de la IDAM, así como con su diseño (véase § 6.3.3.).

Ahora, en cuanto a las tareas en las que los participantes del grupo E percibieron haber tenido un desempeño más bajo, estas fueron tres: el entrenamiento de los marcadores léxicos por medio de la herramienta digital *Quía*, la realización de la animación y la realización de la entrevista a un hablante nativo en Colombia. El bajo uso de la herramienta *Quía* se pudo deber a dos razones: por una parte, el hecho de que los sujetos estaban acostumbrados a utilizar otra de las herramientas digitales, *Glosboken*, y les resultó más cómodo y efectivo seguirla utilizando, como lo manifestaron en el diario digital y en las entrevistas (véase § 6.2.1.1.2. , § 6.2.1.1.3.) y, por otra parte, porque en las sesiones llevadas a cabo en la escuela no fue posible

usar esta herramienta en los iPads, los dispositivos más utilizados por los participantes para desarrollar la IDAM, como quedó registrado en el diario de campo de la investigadora.

Respecto a la animación, a través de los instrumentos antes mencionados, se logró saber que, si bien algunos estudiantes consideraron que esta tarea fue lúdica y fácil de llevar a cabo, no aportó mucho al proceso de aprendizaje sobre las estrategias de IO. Algunos estudiantes también dijeron no haberla asumido con la suficiente seriedad.

En cuanto a la realización de la entrevista a un joven colombiano hablante nativo del español, como se puede constatar, nuevamente, mediante los diarios digitales y las entrevistas, esta fue una de las tareas que generó más controversia entre los sujetos del grupo E. Por una parte, debido a que fue una de las pocas tareas que exigía ser realizada fuera del horario escolar, debido a la diferencia horaria con Colombia, y porque resultó demasiado dispendiosa para muchos de los sujetos. Además, la comunicación con los jóvenes de Colombia se dificultó bastante, no sólo por la ya mencionada diferencia de horarios, sino también, en muchos casos, por la deficiencia en la tecnología usada por los jóvenes colombianos. Sin embargo, los estudiantes que lograron realizarla experimentaron una experiencia muy positiva (véase § 6.2.).

Por último, resulta de interés pedagógico comparar las opiniones de los sujetos del grupo E con las opiniones del grupo C. Vemos que los sujetos del grupo C han valorado su desempeño en un grado levemente más alto que del grupo E, en todas las tareas, siendo más notoria esa diferencia (aunque solamente matemática, no estadística) en dos de ellas: 1) escuchar la explicación de la profesora sobre las diferentes estrategias de IO (con una media de 4.17 para el grupo C y de 3.85 para el grupo E) y 2) realizar charlas similares a las charlas modelo y presentarlas ante la clase (con una media de 4.44 para el grupo C y de 3.88 para el grupo E). Desde el punto de vista pedagógico este hecho se puede interpretar a partir de la influencia de la presencia física de los actores. Es decir, la presencia física de la profesora en el caso de la tarea uno y la presencia física de los compañeros de clase en la tarea dos. Esto estaría

corroborando lo que se enunció en la en los primeros capítulos de esta tesis acerca de la influencia de la presencia/ausencia del profesor en los procesos de aprendizaje (véase § 1.1 y § 1.2.).

También se ve cómo el nivel de desempeño que obtuvo la realización de la entrevista, aunque bajo en ambos grupos del estudio, fue de todas maneras un tanto más alto en el grupo E (con una media de 2.62 frente a 2,17 en el grupo C), lo cual resulta notable ya que, aparentemente, debería haber sido mucho más fácil entrevistar de manera presencial a un compañero en el aula de clase, que a un hablante nativo por Internet, con las dificultades que esto implicó, como se explicó antes.

A manera de conclusión se puede decir, entonces, que los sujetos del grupo E tuvieron un buen nivel desempeño en la mayoría de tareas propuestas en la IDAM, siendo las de desempeño más alto las que implicaron mayor dinámica y protagonismo por parte de los aprendices.

6.1.3.2. Sobre la intervención didáctica

En este caso se indagó acerca de las percepciones de los sujetos sobre el desarrollo y adecuación de la intervención didáctica para mejorar la destreza de IO (preguntas 6, 8-10 y 13-16 en el grupo E y 5-8 y 10-12 en el grupo C). Esta indagación se refiere a cuatro aspectos: efectividad de las tareas realizadas en la IDAM, mejora de destrezas de EO por medio de la IDAM, procesos de aprendizaje facilitados por la IDAM y percepciones sobre la metodología en sí. A continuación se presentan de manera descriptiva y analítica los resultados correspondientes a cada uno de estos aspectos.

En cuanto al primer aspecto: las percepciones de los sujetos sobre el grado en que cada una de las tareas realizadas contribuyó a la mejora de la IO, se observan los resultados correspondientes en la tabla 6.16, tanto para el grupo C como para el grupo E (pregunta 6 en grupo E y 5 en grupo C).

Tabla 6.16. Grado en que cada una de las tareas contribuyó a la mejora de la IO

Tareas \ Nivel	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	Media /5
Grupo C: Escuchar y comparar la charla 1 con la charla 2 y participar en la discusión.	0,00	11,11	33,33	50,00	5,56	3,50
Grupo E: Escuchar, comparar las charlas 1 y 2 y dejar los comentarios sobre ellas en FB.	0,00	3,85	38,46	26,92	30,77	3,85
Grupo C: Escuchar la explicación de la profesora sobre las estrategias de la interacción oral.	0,00	0,00	22,22	44,44	33,33	4,11
Grupo E: Leer/escuchar la explicación sobre las estrategias de interacción oral en <i>VoiceThread</i> .	0,00	0,00	30,77	53,85	15,38	3,85
Grupo C: Escuchar y leer los marcadores léxicos en voz alta.	0,00	11,11	16,67	38,89	33,33	3,94
Grupo E: Escuchar, repetir y grabar los marcadores léxicos en <i>VoiceThread</i>	3,85	11,54	38,46	34,62	11,54	3,38
Grupo C: Entrenar los marcadores léxicos en grupo.	0,00	16,67	16,67	38,39	27,78	3,78
Grupo C: Entrenar los marcadores léxicos individualmente.	0,00	27,78	16,67	33,33	22,22	3,50
Grupo E: Practicar los marcadores léxicos con <i>Glosboken</i> .	7,69	3,85	15,38	53,85	19,23	3,73
Grupo E: Practicar los marcadores léxicos con <i>Quia</i>	3,85	11,54	34,62	38,46	11,54	3,42
Grupo C: Analizar la estrategias de interacción oral usadas en las charlas, y escribir en la guía.	0,00	11,11	22,22	38,89	27,78	3,83
Grupo E: Analizar las estrategias de interacción usadas en las tres charlas y escribir en la guía digital.	0,00	3,85	34,62	42,31	19,23	3,77
Grupo C: Realizar charlas similares en parejas, en grupos, frente a la clase.	0,00	5,56	5,56	38,89	50,00	4,33
Grupo E: Realizar charlas cortas similares: - grabadas en <i>VoiceThread</i> .	3,85	0,0	23,08	30,77	42,31	4,08
- mediante una animación con <i>GoAnimate</i> .	23,08	19,23	30,77	19,23	7,69	2,69
Grupo C: Entrevistar a un compañero de la clase.	61,11	11,11	22,22	5,56	0,00	1,72
Grupo E: Realizar una entrevista con un joven Colombiano vía Internet.	30,77	15,38	3,85	30,77	19,23	2,92

Con una escala 1-5 donde 1=muy bajo y 5= muy alto

En esta tabla se puede observar que las tareas señaladas por los sujetos del grupo E como más efectivas son las siguientes: en primer lugar la tarea de realizar y grabar en *VoiceThread* charlas cortas similares a las charlas modelo (nótese que las charlas realizadas mediante la animación no contribuyeron en el mismo grado, posiblemente debido a que varios sujetos no la asumieron como una tarea seria, según los expresaron en los instrumentos del estudio cualitativo (véase § 6.2)); en segundo lugar la tarea de escuchar y comparar las charlas introductorias para luego dejar los comentarios sobre ellas en *Facebook* conjuntamente con la tareas de leer y/o escuchar la explicación sobre estrategias de IO y, en un tercer lugar, la tarea de analizar las estrategias de IO utilizadas en las charlas modelo. Cabe señalar que la tarea valorada como más efectiva es de carácter altamente comunicativo, mientras las tareas que ocupan el segundo lugar son dos tareas facilitadoras que permiten aproximarse al nuevo conocimiento desde dos perspectivas diferentes (desde la intuición de los aprendices a partir de sus conocimientos previos y desde la explicación de un experto). La tarea que ocupa el tercer lugar es una tarea también facilitadora pero de carácter metacognitivo, por cuanto le brinda al aprendiz la posibilidad de hacer consciente el conocimiento adquirido; se trata de analizar las estrategias de IO utilizadas en las charlas modelo. Esto permite concluir que los aprendices encuentran más efectivas las tareas de carácter comunicativo, lo cual está totalmente en concordancia con los postulados del MPR usado como base del diseño de la intervención didáctica.

Si comparamos estos resultados con los del grupo C, no se encuentran mayores diferencias, lo cual lleva a concluir que tanto las tareas realizadas de manera presencial como las realizadas con el apoyo de tecnología móvil fueron efectivas, hecho que quedará demostrado en con la prueba de hipótesis. Esto lleva a pensar la efectividad de las tareas que fueron mejor valoradas, está relacionada con el enfoque seguido, es decir, un enfoque comunicativo y basado en tareas, más que con la tecnología usada. Sin embargo, cabe señalar una diferencia, aunque

leve, respecto a la entrevista (presencial e el grupo C y virtual en el grupo E); se puede apreciar que los sujetos del grupo E la valoraron en un grado un poco más alto que el grupo C: el 30% de los sujetos asignó un valor de 4 en la escala de 1 a 5. Como se podrá constatar en el análisis cualitativo (véase § 6.2.), la valoración positiva de la entrevista virtual se puede deber al hecho de que fue realizada a un hablante nativo del español. Es conveniente aclarar, además que tanto en el grupo C como en el grupo E hubo sujetos que no alcanzaron a llevar a cabo esta tarea.

Pasando al segundo aspecto, en la tabla 6.17, se pueden apreciar las opiniones de los estudiantes acerca del grado de mejora de los diferentes componentes de la EO, gracias al trabajo con la intervención didáctica, en una escala de 1 a 5 (pregunta 8 en el grupo E y 6 en el grupo C).

Tabla 6.17. Percepciones de los sujetos sobre el grado de mejora de los diferentes componentes de EO

	Grupo C	Grupo E
Comprensión oral.	3,22	3,35
Pronunciación.	3,11	3,19
Entonación.	3,11	2,85
Fluidez.	3,56	3,50
Manejo de estrategias de interacción.	4,39	3,85
Coherencia.	3,61	3,38

Vemos como la habilidad que alcanzó una media más alta en ambos grupos fue, efectivamente, “el manejo de estrategias de IO”, con una media de 4.39 en el grupo G y de 3.85 en el grupo E). Esto indica que la intervención didáctica fue efectiva, en ambos casos, y cumplió con el objetivo de aprendizaje. Una posible explicación de la superioridad matemática de la media del grupo C es el hecho de que, como quedó demostrado en el análisis de los resultados intergrupales del pre-test (véase § 6.1.2.3.1), los sujetos del grupo E ya poseían un nivel estadísticamente más alto en el manejo de las estrategias de IO y por lo tanto su percepción de haber desarrollado esta destreza fue un poco menos marcada que en el grupo C que mostró en el pre-test un nivel bajo en el manejo de las mismas, como se demostró en el mismo apartado.

En cuanto a los procesos de aprendizaje posibilitados por la intervención didáctica, tercer aspecto de análisis del ítem que nos ocupa (pregunta 9 en grupo E y 7 en grupo C), como se muestran en las tablas 6.18 y 6.19, se encontró que un gran porcentaje de los sujetos del grupo E percibió que todos los procesos propuestos, a excepción de uno, fueron posibilitados por el IDAM en un nivel entre alto y muy alto (cuantificadores 4 y 5). Como es de notar, los procesos propuestos (trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo, meta-aprendizaje, solución de problemas, comunicación e interacción) son algunos de los procesos más relevantes para el aprendizaje desde la perspectiva constructivista, que es la perspectiva pedagógica asumida en esta investigación ya que subyace a los métodos comunicativos (véase § 2.2.).

Tabla 6.18. Procesos de aprendizaje posibilitados por la intervención didáctica

Proceso	1 %		2 %		3 %		4 %		5 %	
	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E
Trabajo colaborativo.	0,00	0,00	16,67	3,85	33,33	11,54	33,33	42,31	16,67	42,31
Aprendizaje autónomo.	0,00	0,00	16,67	3,85	33,33	34,62	38,89	26,92	11,11	34,62
Meta-aprendizaje.	0,00	0,00	5,56	7,69	33,33	23,08	33,33	50,00	27,78	19,23
Solución de problemas.	5,56	3,85	27,78	19,23	38,89	23,08	22,22	42,31	5,56	11,54
Automatización.	5,56	0,00	0,00	7,69	44,44	46,15	33,33	42,31	16,67	3,85
Comunicación con el profesor y los compañeros en la escuela.	0,00	0,00	5,56	23,08	27,78	23,08	38,89	50,00	27,78	3,85
Comunicación con el profesor y los compañeros fuera de la escuela.	50,00	3,85	16,67	26,92	16,67	26,92	16,67	23,08	0,00	19,23

Escala 1-5, donde 1= muy bajo y 5= muy alto.

Siguiendo con el análisis de esta tabla, es importante señalar que uno de los procesos típicamente asociado con aprendizaje móvil, a saber, la comunicación con compañeros y profesores desde diferentes lugares (en este caso, desde lugares diferentes a la escuela) se percibió como posibilitada, en algún grado, por casi todos los sujetos del grupo E. Esto indica que la mayoría de los estudiantes hicieron uso de esta posibilidad en algún momento del proceso de aprendizaje.

Si analizamos los resultados ahora comparativamente, vemos que los sujetos del grupo E percibieron que la mayoría de los procesos de aprendizaje propuestos fueron posibilitados por la intervención didáctica, de una manera más notoria que los sujetos del grupo C. Pues, como se puede apreciar, el mayor porcentaje de individuos se sitúa en los cuantificadores 4 y 5 de la escala, mientras que la mayoría de sujetos del grupo C se sitúa en los cuantificadores 3 y 4. Destacan las diferencias matemáticas, a favor del grupo E, en los procesos de “solución de problemas” (53.85% de los sujetos del grupo E percibió que este proceso se posibilitó en un nivel entre alto y muy alto mientras que sólo el 27.78% de los sujetos del grupo C se ubicó en estos valores de la escala), “aprendizaje autónomo” (60.91% en los niveles “alto” y “muy alto” en el grupo E frente al 50% en los mismos niveles del grupo C) y “comunicación con compañeros y con el profesor fuera de la escuela” (42.31% de los sujetos del grupo E eligieron los niveles alto y muy alto frente a un 16.67% de los sujetos del grupo C).

Estos resultados son una consecuencia lógica de la modalidad de aprendizaje móvil, por una parte, por cuanto la posibilidad de comunicación “virtual” entre los actores del proceso se incrementa gracias a los recursos propios de los dispositivos móviles (chat, mensajes, etc.) y, por otra, en lo referente a la solución de problemas, resulta evidente por cuanto los estudiantes realizan todo el trabajo de manera autónoma y por lo tanto, muchas veces se ven enfrentados a la necesidad de resolver problemas por su cuenta, sin la intervención del profesor. Esta misma lógica explica el hecho de que en el grupo C el proceso “comunicación en la escuela” obtuvo individuos ubicados en el nivel “alto” en un porcentaje mayor que en el grupo E (66.67% y 53.85% respectivamente), pues la presencia física de todos los actores en el mismo lugar y tiempo facilita el procesos de comunicación entre ellos.

Para complementar estas conclusiones se presentan a continuación los datos obtenidos acerca de la percepción de los alumnos sobre los procesos de aprendizaje posibilitados por la

intervención didáctica, pero teniendo en cuenta la media asignada al grado en que cada uno de ellos fue posibilitado.

Tabla 6.19. Procesos de aprendizaje posibilitados por la intervención didáctica

Proceso \ Grupo	C	E
Trabajo colaborativo.	3,50	4,23
Aprendizaje autónomo.	3,44	3,92
Meta-aprendizaje.	3,83	3,81
Solución de problemas.	2,94	3,38
Automatización.	3,56	3,42
Comunicación en la escuela.	3,89	3,35
Comunicación fuera de la escuela.	2,00	3,27

Media en una escala 1-5, donde 1= muy bajo y 5= muy alto

Se observa en esta tabla que los resultados de la valoración de los mismos procesos de aprendizaje, corroboran las conclusiones antes presentadas. Así, los procesos de trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo, solución de problemas y comunicación fuera de la escuela presentan una media notoriamente más alta en el grupo E.

El último aspecto referido a las percepciones sobre la intervención didáctica se refiere, justamente, a las opiniones de la muestra sobre características generales de la misma (pregunta 10 en grupo E y 8 en grupo C), los resultados se presentan en las tablas 6.20 y 6.21.

Tabla 6.20. Opiniones de los sujetos sobre la intervención didáctica

Afirmación \ Cuantificador	1 %		2 %		3 %		4 %		5 %	
	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E
Aumentó mi motivación para aprender español.	0,00	3,85	16,67	19,23	38,89	30,77	44,44	42,31	0,0	3,85
Aumentó la confianza en mi propia capacidad para hablar español.	0,00	3,85	11,11	19,23	44,44	34,62	33,33	38,46	11,11	3,85
Fue divertida.	0,00	3,85	16,67	11,54	27,78	30,77	44,44	23,08	11,11	38,46
Fue interesante y enriquecedora.	0,00	3,85	5,56	7,69	16,67	7,69	61,11	42,31	16,67	38,46
Fue fácil de desarrollar.	5,56	3,85	7,69	34,62	38,89	30,77	27,78	26,92	16,67	3,85
Estuvo bien organizada.	0,00	0,00	5,56	0,00	5,56	34,62	34,62	42,31	38,89	23,08
Me gustaría trabajar de la misma manera con otro tema.	0,00	7,69	11,11	19,23	33,33	11,54	27,78	30,77	27,78	30,77

Escala 1-5 donde 1= en total desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo

Los datos que se presentan en esta tabla muestran un resultado bastante positivo respecto a la opinión general de los sujetos del grupo E acerca de la IDAM, pues la mayoría está de

acuerdo con las afirmaciones planteadas, puesto que los porcentajes más altos están, en la mayoría de los casos, en los niveles 3, 4 y 5. Las características de la IDAM con las que gran parte de los estudiantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo fueron las que la describen como una intervención que logró incrementar la motivación para estudiar español, así mismo las que la describen como divertida, interesante e enriquecedora. En un menor grado (44.44% en el cuantificador 3 y 38.46% en el cuantificador 4) estuvieron de acuerdo en describirla como una intervención que contribuyó al aumento de la confianza en sí mismos. Esto pudo deberse a lo que se constató en la entrevista (véase § 5.3.3.4.), es decir, que fue una experiencia totalmente nueva para los participantes, lo cual generó inseguridad en algunos de ellos.

La tabla 6.20 muestra también como a pesar de que los aprendices dijeron no estar muy de acuerdo con la afirmación de que la IDAM fue fácil de desarrollar (34,62 en el cuantificador 2 y 30.77% en el cuantificador 3), una gran mayoría dijo querer volver a realizar intervenciones similares (61,44% estuvieron en los cuantificadores 4 y 5).

Tabla 6.21. Media de las opiniones de los sujetos sobre la intervención didáctica

Afirmación	Grupo C	Grupo E
Aumentó mi motivación para aprender español.	3,28	3,23
Aumentó la confianza en mi propia capacidad para hablar español.	3,44	3,19
Fue divertida	3,50	3,65
Fue interesante y enriquecedora.	3,89	4,04
Fue fácil de desarrollar.	3,39	2,92
Estuvo bien organizado.	4,22	3,88
Me gustaría trabajar de la misma manera con otro tema.	3,72	3,58

Escala: 1-5 donde 1= en total desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo

Si se analiza ahora la media obtenida por cada una de las mismas afirmaciones que describen rasgos positivos de la IDAM, puede verse que el rasgo mejor valorado fue el que describe a la IDAM como un proceso interesante y enriquecedor (4.04), seguido de los rasgos que la describen como bien organizada (3.88) y divertida (3.65).

Si se comparan los resultados del grupo E y con los del grupo C, presentados en las tablas 6.19 y 6.20, se encuentra que las diferencias no son extremas. En lo referente a las medias de la escala de valores, se observa que las del grupo C son ligeramente más altas en cuatro de las afirmaciones y ligeramente más bajas en dos, pero estas diferencias no sobrepasan el valor de 0,5. La más próxima a este valor es la referida a la percepción de la intervención como un proceso fácil de llevar a cabo con una diferencia de 0,47 a favor del grupo C. Esto resulta bastante lógico si se tienen en cuenta que la metodología utilizada en este caso es la que los estudiantes están acostumbrados a utilizar, es decir, la metodología presencial. Todo lo anterior permite concluir que tanto la IDAM como la intervención didáctica desarrollada de manera presencial con el grupo C fueron percibidas por la mayoría de los sujetos como una experiencia de aprendizaje motivadora, positiva y divertida, que los aprendices querrían repetir.

6.1.3.3. Sobre la movilidad del aprendizaje.

La movilidad del aprendizaje, como se expuso en apartados anteriores es un aspecto relevante en la presente investigación por cuanto es el rasgo que por definición caracteriza al aprendizaje móvil. Por este motivo, se incluyeron en el cuestionario del grupo E dos preguntas al respecto, una referida a la movilidad del aprendiz y, por tanto, del lugar del aprendizaje, y otra referida a los dispositivos móviles más utilizados, tanto en la escuela como fuera de ella (preguntas 11 y 12). Los resultados se presentan en las tablas 6.22, 6.23 y 6.24.

Tabla 6.22. Cantidad de trabajo realizado fuera de la escuela

Tarea \ Cuantificador	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	Media /5
Leer/escuchar la explicación sobre las estrategias de interacción oral en <i>VoiceThread</i> .	34.61	23.07	26.92	11.53	3.84	2,27
Escuchar, repetir y grabar las frases en <i>VoiceThread</i> .	50.0	19.23	15.38	11.53	3.84	2,00
Entrenar las frases con <i>Glosboken</i> .	19.23	11.53	26.92	23.07	19.23	3,12
Entrenar las frases con <i>Quia</i> .	38.46	23.07	11.53	23.07	3.84	2,31
Escuchar las charlas en <i>VoiceThread</i> .	46.15	23.07	15.38	14.38	0.00	2,00
Realizar una entrevista a un joven de Colombia vía Internet	46.15	0.00	11.53	7.69	34.61	2,85

Escala 1-5 donde 1= nada y 5= mucho

La pregunta que subyace a los datos que se presentan en esta tabla se refiere a la cantidad de trabajo realizado por los sujetos del grupo E fuera de la escuela. Se incluyeron únicamente las tareas que por su propia caracterización se podían realizar por los alumnos individualmente, desde cualquier lugar si así se quisiera. Se puede observar que los porcentajes más altos se encuentran en el cuantificador 1, correspondiente a “nada” con lo cual resulta evidente que la movilidad del aprendizaje fue bastante baja. Se destaca un porcentaje un tanto mayor en cuantificadores más altos para dos tareas: “entrenar las frases con *Glosboken*” y “realizar una entrevista a un joven de Colombia por medio de Internet”. La explicación de esto es bastante lógica: los alumnos realizaron la actividad de *Glosboken* porque es una herramienta ya conocida con la cual están familiarizados³⁸. En cuanto a la entrevista, no había otra opción ya que por la diferencia de horarios la única manera de hacerla sería en las horas de la tarde, cuando los estudiantes hubieran terminado la escuela, o durante el fin de semana. Así, se comprobó que ocurrió lo que se previó respecto a la movilidad del aprendizaje, es decir, que debido a las características de la muestra y a los factores contextuales descritos en el marco de esta investigación (véase § 4.1.), los estudiantes no emplearían mucho tiempo extraescolar para realizar actividades de estudio.

Siguiendo con el tema de la movilidad, también se indagó acerca de los dispositivos móviles más usados tanto en las sesiones de la escuela como fuera de ella.

³⁸ De esto puede dar cuenta la investigadora como profesora regular de los sujetos del grupo E.

Tabla 6.23. Frecuencia de uso de dispositivos móviles en la escuela, por los sujetos del grupo E

	1	2	3	4	5	Media
Teléfono móvil	8	6	5	4	3	2,54
iPad	0	0	3	8	15	4,46
Portátil	0	0	3	9	14	4,42

Escala 1-5 donde 1= nunca y 5= siempre

A partir de los datos presentados en esta tabla, se puede afirmar que el dispositivo móvil usado por el mayor número de individuos en la escuela fue el iPad (15 sujetos lo usaron siempre y 8 casi siempre), seguido por el portátil (14 y 9 sujetos en los marcadores 4 y 5 respectivamente). El último lugar lo ocupa el teléfono móvil, sin lugar a dudas por las circunstancias contextuales explicadas en capítulo IV (véase 4.1.), dentro de las que se encuentra la ausencia de red wifi para los estudiantes en el momento de llevarse a cabo el experimento.

Tabla 6.24. Frecuencia de uso de dispositivos móviles fuera de la escuela, por los sujetos del grupo E

	1	2	3	4	5	Media
Teléfono móvil	7	5	4	3	7	2,92
iPad	14	2	4	4	2	2,15
Portátil	5	0	3	5	13	3,81

Como se puede observar en esta tabla, se presentan cambios importantes, ya que el dispositivo más frecuentemente usado es el portátil, seguido del teléfono móvil.

A manera de conclusión sobre la movilidad del aprendizaje, debe decirse que, aunque no se lograron manejar dos parámetros relevantes en el aprendizaje móvil (movilidad del aprendizaje y uso de teléfono móvil), se logró en cierto grado que los sujetos del grupo E, aunque tímidamente, tomaran la iniciativa para usar los recursos y funciones propios de esta modalidad de aprendizaje, que permiten aprender desde cualquier lugar y con el uso de cualquier tipo de dispositivo móvil.

Además, como se explicó en el apartado correspondiente al diseño de la IDAM, siendo la investigadora consciente de las circunstancias contextuales del experimento, el foco de la

investigación se puso en otras características del aprendizaje móvil, que se analizan de manera detallada en el estudio cualitativo (véase 6.2)

6.1.3.4. Conclusiones sobre el análisis cuantitativo de las percepciones

El análisis de los datos de tipo cuantitativo referidos a las percepciones de los sujetos permite concluir que la IDAM se percibió como una experiencia de aprendizaje compuesta por tareas que resultaron efectivas por cuanto permitieron mejorar la destreza de IO de los estudiantes de ELE. Así mismo, se pudo constatar que los estudiantes percibieron que la IDAM posibilitó el desarrollo de procesos propios de un aprendizaje significativo y constructivista, tal como el trabajo colaborativo, el trabajo autónomo, la solución de problemas y procesos metacognitivos e interactivos. Todo esto de una manera que resultó un tanto divertida y bastante enriquecedora e interesante para los aprendices, quienes además la percibieron como motivadora para seguir aprendiendo ELE. Por todo esto, a muchos de ellos les gustaría volver a participar en una intervención didáctica similar.

Varios de los aspectos e implicaciones pedagógicas mencionados en este análisis se complementan con datos obtenidos en el estudio cualitativo, por lo cual se retomarán para ser analizados de una forma más profunda en el apartado siguiente.

6.2. Estudio cualitativo

Como señala Cohen *et al.* (2007, p. 461) el análisis cualitativo es de carácter básicamente interpretativo y puede asumir diferentes formas, dependiendo de su propósito investigativo, que puede ser, entre otros, el de describir, resumir, descubrir modelos, generar temas, entender individuos y grupos, probar o demostrar, explicar y buscar causalidad, explorar, descubrir diferencias y similitudes o examinar el mismo fenómeno en diferentes contextos.

El estudio cualitativo que se adelantó en el marco de esta tesis, tiene un carácter exploratorio y descriptivo, por cuanto se centra en los aspectos relacionados con el segundo

objetivo de la misma: identificar las percepciones de los alumnos acerca de la IDAM, para así identificar las posibilidades didácticas que esta forma de aprendizaje ofrece para la mejora de la IO, en particular, y de la EO, en general.

Por otra parte, este estudio busca relacionar algunos de los ítems del cuestionario con los resultados de la prueba de IO, con el fin de identificar comportamientos generales y determinar si es posible algún tipo de relación entre ellos y el resultado de aprendizaje.

6.2.1. Las percepciones de los estudiantes

Siguiendo nuevamente a Cohen *et al.* (2007, p. 467), encontramos que los datos cualitativos pueden organizarse de cinco modos diferentes: por individuos, por grupos, por temas, por preguntas de investigación y por instrumentos. En el caso de esta investigación se encontró que los individuos o los grupos no resultan criterios relevantes puesto que la muestra es bastante homogénea y se ha sometido al mismo tratamiento didáctico. La organización por preguntas de investigación tampoco es relevante por cuanto en este caso la pregunta de investigación es solamente una.

Se ha optado, entonces, por aplicar la organización por instrumentos y la organización por temas. La primera se aplica inicialmente para extraer de manera exhaustiva los datos recogidos con cada uno de los instrumentos. La segunda, para generalizar la información obtenida en el primer nivel de análisis. .

En este orden de ideas, se presentan en primera instancia los datos obtenidos por medio de cada uno de los instrumentos aplicados, en forma de comentarios interpretativos sintéticos. Seguidamente se presenta el análisis por categorías temáticas agrupándolas en los tres ítems acerca de los cuales se indagó mediante los instrumentos aplicados: percepciones sobre los logros de la IDAM, percepciones sobre las dificultades y sugerencias para mejorar esta modalidad de aprendizaje. Se finaliza el apartado con la presentación de conclusiones generales.

A efectos de mantener la claridad de este documento, es conveniente recordar que los instrumentos utilizados para la recolección de los datos cualitativos fueron tres (véase § 5.3.3): preguntas abiertas del cuestionario, diarios digitales y entrevistas grupales.

6.2.1.1. Organizadas por instrumentos

Como se dijo antes, este tipo de organización de los datos cualitativos se utilizó solamente con el fin de tabularlos y categorizarlos para luego pasar a realizar el análisis correspondiente agrupándolos por temas. Con este fin, a partir de los datos que originalmente se recogieron en sueco se hizo un resumen interpretativo en español para cada instrumento, como se explica a continuación.

En primer lugar se analizó el cuestionario, en el cual se incluyeron cuatro preguntas abiertas con el fin de indagar acerca de la percepción de los sujetos sobre las ventajas de la IDAM (pregunta 13), sus desventajas (pregunta 14), sugerencias acerca del uso de recursos móviles para el aprendizaje (15) y comentarios generales (16). Las preguntas 13 y 14 buscan, obviamente, recoger información acerca de los logros y dificultades de la IDAM, respectivamente. La pregunta 15, acerca de las sugerencias, pretende obtener datos que pueden ser usados en el futuro para mejorar el diseño y desarrollo de intervenciones didácticas similares. Ellas son tenidas en cuenta en el capítulo VII de estas tesis, en el apartado correspondiente a las perspectivas de investigación (véase §7.2.). Por último la pregunta 16 ofrece a los estudiantes la posibilidad de manifestar cualquier otra opinión que considere pertinente.

Una vez transcrita la información en el idioma original (véase Anexo DVD III), como es propio de la investigación de carácter cualitativo (Cohen *et al*, 2007) se procedió a realizar un resumen de comentarios interpretativos en español, con el fin de identificar las categorías básicas de análisis para cada pregunta para, finalmente, organizar estos datos en categorías (véase Anexo XIII). Así, las percepciones correspondientes a la pregunta uno, es decir, a las

ventajas que los participantes identificaron en la IDAM, se pudieron agrupar en seis categorías comunes: autorregulación del aprendizaje efectividad, aprendizaje colaborativo, aprendizaje lúdico, motivación Las opiniones aisladas se agruparon bajo la categoría “otras”. El resumen de las opiniones correspondientes a cada categoría se presenta en orden de frecuencia, de las más a la menos frecuente. Los datos obtenidos se examinan con exhaustividad en el análisis temático; sin embargo, cabe señalar aquí que las percepciones manifestadas por los estudiantes mediante las preguntas abiertas del cuestionario son en su mayoría positivas y están relacionadas con categorías de gran relevancia para esta investigación, ya que permiten empezar a vislumbrar las posibilidades didácticas de la IDAM.

En relación con las desventajas que los participantes dijeron percibir en la IDAM se lograron identificar dos categorías comunes: movilidad e instrucciones. Las opiniones aisladas se agruparon bajo la categoría “otras”. Por último, en cuanto a las sugerencias para mejorar la IDAM, se identificaron dos categorías: movilidad e instrucciones.

Respecto a los diarios digitales, es conveniente recordar que consistieron en un registro electrónico que los estudiantes realizaron en cada sesión con el fin de reportar a la profesora-investigadora las vivencias y reflexiones sobre la misma (véase § 5.3.3.3.). Para hacer este registro se utilizó la herramienta de chat privado de *Facebook*. Para orientar estas reflexiones se les pidió a los estudiantes que se centraran en tres ítems: 1) transcurso de la sesión, 2) dificultades y cómo las solucionaron y 3) percepciones sobre el desarrollo de las tareas realizadas. También aquí, a partir de la transcripción del material original en sueco (véase, Anexo DVD II), se realizó un resumen interpretativo y luego se organizaron los datos correspondientes a cada una de los ítems en categorías (véase Anexo XIV). Las percepciones de los aprendices respecto al primer ítem, es decir, la forma en la que transcurrieron las sesiones, fueron en su mayoría positivas. En lo referente al segundo ítem, dificultades encontradas, se pudo identificar que fueron más asiduas en las primeras sesiones y se fueron

minimizando a medida que se avanzó en el desarrollo de la IDAM. Se agruparon en tres categorías: contenido, movilidad y cooperación.

El tercer y último instrumento para recopilar datos cualitativos fueron las entrevistas grupales. Para realizarlas se dividió a la población del grupo experimental de manera aleatoria en cuatro grupos (dos de seis individuos y dos de ocho) con el fin de facilitar la participación de todos los sujetos. Las entrevistas se realizaron durante el mismo día en un salón de la institución donde se llevó a cabo la investigación. El rol de entrevistador fue asumido por la profesora-investigadora. Las entrevistas fueron realizadas en sueco, la L1 de los sujetos, y se fueron grabadas mediante un iPad (véase Anexo DVD V). Este tercer instrumento de recolección de datos cumple una función relevante de triangulación, principio fundamental en cualquier investigación, como ya se explicó en otros apartados (véase § 1.3. y § 5.3.). Por otra parte, las entrevistas ofrecen al investigador la posibilidad de identificar factores relevantes para la investigación, al permitirle estar en contacto directo con los sujetos que han participado en el experimento (Cohen *et al.*, 2007)

La entrevistadora partió de dos preguntas centrales:

- ¿Qué ventajas ven en la metodología usada en la IDAM?
- ¿Qué desventajas?

Las respuestas de los sujetos a estas preguntas permitieron a la entrevistadora incluir, además, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les pareció el hecho de trabajar autónomamente, sin la presencia de la profesora?
- ¿Hubo alguna diferencia entre la primera grabación que hicieron y la última?
- ¿Les molestó que la profesora tuviera la posibilidad de contactarlos durante su tiempo libre?
- ¿Cómo funcionó el trabajo colaborativo?

- ¿Cómo vivieron la experiencia de la entrevista a un/a colombiano/a?
- ¿Qué opinión tienen sobre el hecho de haber grabado la tarea inicial y la tarea final?
- ¿Creen que el tiempo asignado para el desarrollo de la IDAM fue suficiente?
- ¿Tienen sugerencias en caso de trabajar con esta metodología nuevamente?
- ¿Quieren agregar algo más?

A partir de la transcripción de las entrevistas en el idioma original (véase Anexo DVD IV) se realizó un resumen interpretativo en español de cada una de ellas (véase Anexo XV). El resumen interpretativo del contenido de estas entrevistas posibilitó la agrupación inicial de las opiniones expresadas por los sujetos en tres grupos: ventajas de aprender con la IDAM, desventajas y sugerencias. Consecutivamente, los datos correspondientes a cada uno de estos grupos se organizaron en categorías (véase Anexo XV). Dentro de las ventajas de aprender con la IDAM se lograron identificar cinco categorías: autorregulación del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, metacognición, efectividad y movilidad y sugerencias para una experiencia futura del mismo tipo. En lo que respecta a lo que los estudiantes percibieron como desventajas del aprendizaje con la IDAM, se pudieron identificar cuatro categorías: tareas, movilidad, autorregulación del aprendizaje e instrucciones. Por último, las sugerencias dadas, aunque fueron muy pocas y no posibilitaron la categorización; se consideran relevantes y fueron incluidas en el análisis temático que se presenta a continuación.

6.2.1.2. Análisis temático

En este apartado se realiza el análisis de los datos cualitativos, es decir, de las percepciones de los aprendices acerca del uso de la IDAM, organizándolos por temas. Un análisis de este tipo permite integrar los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos utilizados, incrementando así su fiabilidad gracias al principio de triangulación ya explicado (véase § 1.3. Y § 5.3.)

Las categorías se presentan agrupadas en los tres temas más amplios de indagación utilizados en los diferentes instrumentos aplicados para recolectar los datos. Estos temas son tres: logros, dificultades y sugerencias.

6.2.1.2.1. Logros de la IDAM

Bajo este ítem se agrupan todas las percepciones positivas acerca del uso de la IDAM, tanto en el sentido de ventajas de esta modalidad de intervención didáctica, como de experiencias gratificantes y efectivas de aprendizaje. Se pudo identificar que estas percepciones estuvieron referidas a siete categorías: aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, metacognición, efectividad, movilidad y aprendizaje lúdico.

Aquí se puede constatar que las seis primeras categorías coinciden con muchos de los aspectos considerados en el diseño de la IDAM (véase § 5.3.4.), ya sean características del aprendizaje móvil como la autonomía y la cooperación; factores relevantes según el marco de referencia como la movilidad del aprendiz y las funciones de los dispositivos; o conceptos conectores, según el mismo marco, como la reflexión y los resultados. Curiosamente, el aprendizaje lúdico que, como se pudo ver en la descripción de los datos cualitativos fue una categoría bastante robusta, ya que fueron varias las opiniones referidas a ella, no está incluido como un aspecto relevante en el MPR en el que se apoyó el diseño de la IDAM. Esto lleva a considerar la necesidad de incluirlo como un factor más a tener en cuenta para el diseño de una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil.

A continuación se presentan el análisis de los datos correspondientes a cada una de las categorías antes mencionadas.

Autorregulación del aprendizaje

Los aprendices identificaron varios aspectos positivos relacionados con el aprendizaje autónomo, uno de los elementos constitutivos de la IDAM. En efecto, durante el desarrollo de la IDAM los estudiantes debieron asumir el control de su aprendizaje debido no sólo a la no

presencialidad del profesor, sino también por cuanto, a pesar de existir una guía para el desarrollo de la misma, fueron los estudiantes mismos quienes tuvieron el control de su desarrollo y debieron decidir, por ejemplo, en qué orden desarrollar las tareas, el tiempo dedicado a cada una de ellas y la profundidad con que las realizaron. Como uno de los estudiantes manifestó, “al tener autonomía se asumen las actividades de otra manera”.

Así, los aprendices percibieron como un factor positivo dentro de esta categoría el hecho de tener que asumir la responsabilidad de desarrollar los ejercicios y tareas propuestas. Además valoraron positivamente el hecho de poder reflexionar, pensar por sí solos y resolver las dificultades por sí mismos o con ayuda de otros compañeros, sin pensar directamente en preguntarle a la profesora. Apreciaron igualmente la posibilidad de trabajar a su propio ritmo y según sus propias necesidades, lo cual se manifestó en el hecho de que pudieron decidir a cuál de las actividades dedicar más tiempo o esfuerzo.

También percibieron como factores positivos derivados del aprendizaje autónomo, el tener un mejor ritmo de trabajo y más concentración al conocer el plan de trabajo presentado, tanto por medio de la guía digital de *VoiceThread*, como mediante una lista de tareas con las correspondientes fechas límites para realizarlas. Según dijeron algunos alumnos, esto los llevó a mantener al máximo el ritmo de trabajo para no atrasarse y también les ayudó a evitar el estrés.

Otra de las ventajas relacionadas con el aprendizaje autónomo, señalada por los usuarios de la IDAM, fue la posibilidad de obtener ayuda más individualizada por parte de la profesora, por cuanto existió la posibilidad de hacerle preguntas por medio del chat privado de *Facebook*.

Aprendizaje colaborativo

Los estudiantes percibieron la posibilidad de trabajo colaborativo que brindó la IDAM como algo bastante positivo por cuanto les permitió aprender unos de otros, también dijeron haber sentido más responsabilidad para realizar las tareas con un buen nivel de desempeño al

saber que iban a ser compartidas en el grupo y también al saber que se iba a hacer una entrevista a un hablante nativo real.

“Uno se sintió inspirado por todos los demás en el grupo”, expresó uno de los participantes

Señalaron además que un alto factor de motivación para llevar a cabo lo planteado en la IDAM fue el saber que los resultados serían compartidos con los compañeros de clase a través de *VoiceThread* y también del grupo de *Facebook*.

Aprendizaje lúdico

Los participantes percibieron muchas de las tareas y formas de aprender con la IDAM como divertidas y señalaron esta característica como facilitadora del aprendizaje. Como factores causantes de esta percepción señalaron el hecho de que fue una forma de aprender muy diferente a las formas usuales, también el hecho de que las tareas fueron muy variadas; igualmente encontraron que el trabajar en parejas contribuyó a esta percepción. Como actividades especialmente divertidas señalaron la realización y grabación de los diálogos, el poder entender charlas complejas, la preparación de las preguntas para los hablantes nativos, la realización de la animación, la posibilidad de poder comunicarse con la profesora en cualquier momento, trabajar con ejercicios de EO, tener un chat con todos los de la clase, traducir las charlas y tener que comunicarse con la profesora por *Facebook*. La realización de la entrevista fue considerada divertida aunque difícil.

Metacognición

Esta categoría se refiere a la propiedad de la IDAM de posibilitar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, en relación con cualquiera de los aspectos que lo componen. Así, los aprendices mostraron haber activado procesos relacionados con los cuatro grupos de interrogantes implicados en el desarrollo metacognitivo: el objetivo cognitivo, las experiencias

metacognitivas, el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas (Flavell, 1993).

En cuanto al objetivo cognitivo, es decir, el objeto de aprendizaje, mostraron conocer claramente que se trataba de las estrategias de IO. Al respecto manifestaron, por ejemplo, que el tema resultó novedoso y útil: “se aprendió algo nuevo, uno no sabía que había estrategias”.

Por su parte, las experiencias metacognitivas están relacionadas con la toma de consciencia de la sensación de saber o no saber y su influencia en aspectos afectivos y motivacionales. Al respecto los participantes expresaron haber tenido la sensación de que se aprendió mucho y cómo esto incrementó su autoconfianza: “Uno se siente ahora más seguro de sí mismo para conversar ya que ha aprendido como se sostiene una conversación fluida”.

También se pudo identificar que lograron concienciarse de destrezas que habían usado con anterioridad de manera automática.

En relación con los conocimientos metacognitivos, referidos a conocimiento de procedimientos para alcanzar la meta, los aprendices mostraron tener conciencia sobre procedimientos que utilizaron para lograr una charla más interactiva, por ejemplo entrenar y usar los nuevos marcadores léxicos de las diferentes estrategias de IO, pensar en incluir las estrategias aprendidas cuando hicieron los diálogos y realizar diálogos de forma espontánea para ensayar los nuevos conocimientos. También se pudo identificar la concientización de aspectos didácticos, ya que manifestaron que la IDAM posibilitó el aprendizaje de nuevas formas de trabajar y de aprender.

En cuanto a estrategias metacognitivas que, siguiendo nuevamente a Flavell (1993), pueden ser de planeación, supervisión y evaluación, se pudo identificar que los aprendices activaron todas ellas. Las de planeación, puesto que al desarrollar las diferentes tareas debieron realizar procesos propios de esta estrategia, tales como identificar, reconocer, categorizar, describir y emplear información y conocimientos. Estrategias de supervisión porque

monitorizaron su proceso de aprendizaje, lo cual se puede deducir de algunas de las opiniones y percepciones recogidas. Por ejemplo, manifestaron que fue fácil identificar lo que necesitaban aprender, es decir, que tuvieron consciencia sobre el progreso de su aprendizaje y lograron identificar sus propios vacíos y necesidades cognitivas. Otro indicativo de este proceso de supervisión queda claramente manifestado en algunas de las opiniones de los aprendices: “pensamos en las estrategias cuando grabamos las charlas de ensayo”, “logramos incluir algunas de las frases en la animación”, lo cual se puede interpretar como un control del propio desempeño.

Por último, se pudieron identificar elementos indicativos del proceso de evaluación ya que varios de los sujetos hicieron expresaron valoraciones de desempeño.

Efectividad

Las opiniones de los participantes acerca de los contenidos y las tareas de la IDAM permiten afirmar que la percibieron como una forma efectiva de aprendizaje, con la que se lograron buenos resultados.

Las razones que manifestaron para que esto fuera así tienen que ver ante todo con la diversidad y naturaleza de las tareas que, en general, fueron consideradas muy buenas. Los estudiantes encontraron, en primera instancia, que la IDAM estuvo muy bien planeada y que el tema trabajado fue muy útil, por cuanto las estrategias de IO no se habían tratado antes de manera explícita.

Percibieron así mismo que adquirieron conocimientos básicos y desarrollaron destrezas relevantes para sostener una conversación más dinámica e interactiva, como lo expresó uno de los estudiantes en la entrevista “fue un buen tema porque uno aprendió cosas básicas para sostener una conversación”

Por otra parte, manifestaron que las tareas desarrolladas en la IDAM les permitieron ser creativos y además contribuyeron a incrementar la autoconfianza para hablar en español.

También consideraron que tanto el tema como la forma de desarrollarlo fueron divertidos y que esta característica contribuyó mucho a que se aprendiera más.

Otra característica de la IDAM identificada por los estudiantes como favorable al aprendizaje fue la posibilidad que brinda de profundizar exclusivamente en el componente oral, trabajando de manera exhaustiva cada una de las estrategias de IO.

La IDAM se percibió como efectiva también por cuanto permitió incrementar la autoconfianza para hablar español, lo cual a su vez hace que el aprendizaje se torne más divertido. Esto se hizo posible no sólo debido a las diferentes y varias formas que se tuvieron de practicar las charlas, sino también debido a que el trabajo se hizo en parejas.

Dentro de los recursos y tareas incluidas en la IDAM que contribuyeron en mayor medida a que fuera una intervención didáctica efectiva para desarrollar la destreza de IO, señalaron los siguientes:

- Audición y traducción de charlas
- Charlas con audio y texto
- Contacto con un hablante nativo
- Las tareas de repetición en la guía
- Las tareas facilitadoras para aprender vocabulario
- Comentar y recibir comentarios en VoiceThread
- Poder grabar las propias charlas y escucharse a sí mismos
- Posibilidad de entrenar muchas veces cómo sostener una charla
- Poder usar la LE en parejas (aisladamente del grupo)

Es relevante anotar aquí que los datos cualitativos señalan la entrevista a un hablante nativo como una de las tareas que despertó más posiciones encontradas entre los aprendices. Aquí nos referimos a las percepciones positivas de los estudiantes respecto a esta tarea, que se

pueden contrastar con las dificultades encontradas, descritas más adelante, en este mismo apartado.

Ante todo los estudiantes valoraron la entrevista como una tarea que implicó un gran reto, generándoles simultáneamente emoción y nerviosismos. En general, la encontraron como una tarea muy enriquecedora ya que les permitió poner en práctica con un hablante real lo aprendido durante del desarrollo de la IDAM. Esta experiencia fue novedosa para la mayoría de estudiantes quienes percibieron como positivo el hecho de poder interactuar con una persona diferente a la profesora y a los compañeros de la clase, con la que nunca habían hablado antes.

Incluso quienes no lograron realizar la entrevista dijeron haber aprendido mucho solamente con la preparación de la misma.

Movilidad

Aunque pocas, algunas de las percepciones de los aprendices estuvieron directamente relacionadas con una de las características esenciales de la IDAM, a saber, la movilidad, en términos tanto de dispositivos y recursos, como en términos de movilidad del aprendizaje.

En cuanto a la movilidad desde la perspectiva de los dispositivos y recursos móviles, las percepciones a favor de su uso estuvieron referidas principalmente a que fue un factor novedoso y por lo tanto emocionante y motivante para el aprendizaje de lenguas. Esto está en consonancia con otras opiniones alusivas al hecho de que fue positivo no tener que escribir en papeles, así como al hecho de que, por cuanto los dispositivos móviles y las redes sociales son cosas cercanas al mundo de los jóvenes, al utilizarlos con fines pedagógicos se incrementa el interés y la motivación por aprender.

Otras opiniones estuvieron orientadas a rescatar la importancia de las herramientas que se utilizaron para comunicarse con la profesora y con los estudiantes, ante todo el grupo de *Facebook*: Algunos también valoraron positivamente la posibilidad de poder contactar y ser

contactado por la profesora en el tiempo extraescolar, aunque para algunos resultó a veces estresante.

Hasta aquí, las percepciones que señalaron aspectos favorables del aprendizaje con la IDAM. Pasamos ahora analizar las dificultades encontradas, no sin antes anotar que los aspectos aquí presentados se retoman de manera más amplia y profunda en el apartado correspondiente a la discusión crítica (véase § 6.3.).

6.2.1.2.2. Dificultades

A partir de las percepciones de los aprendices recopiladas por medio de los diferentes instrumentos se pudieron identificar algunas dificultades que se agruparon en cuatro categorías: la movilidad, el desarrollo de las tareas, la autorregulación del aprendizaje y la comprensión de las instrucciones. Aunque estas dificultades no fueron reportadas por la mayoría de los sujetos, es importante mencionarlas, ya que cualquiera de las percepciones resulta relevante para determinar las posibilidades y pedagógicas de la IDAM, lo cual es uno de los objetivos finales de esta investigación.

Movilidad

Como característica central de esta investigación y de la IDAM, resulta valioso conocer las dificultades que los estudiantes percibieron al respecto, en relación con los diferentes factores que la componen, como lo son los dispositivos móviles, los recursos, la interacción con la profesora y los tiempos y lugares del aprendizaje.

Respecto a los dispositivos móviles utilizados (portátiles, iPads y algunos teléfonos móviles), se identificaron dificultades relacionadas ante todo con el mal funcionamiento de algunos portátiles y con la conexión a Internet, señalando que esto ocasionó un sentimiento de frustración y produjo que algunos estudiantes se atrasaran en el trabajo y tuvieran que hacerlo fuera de la sesión correspondiente a la clase de español, ya fuera en la escuela o en la casa, lo que se percibió como negativo.

Una pareja de alumnos manifestó haber experimentado dificultad al leer textos en la tableta, ya que solamente se puede desplegar una página a la vez, por lo cual decidieron usar un portátil también.

Otra dificultad tuvo que ver con las tareas facilitadoras que debían realizarse con el programa Quía, puesto que no funcionó con los iPads, sino solamente con los portátiles. Esto hizo que fueran pocos los que utilizaron los juegos desarrollados con este programa para entrenar los marcadores léxicos. Prefirieron usar *Glosboken*, como se constató también en las preguntas cerradas del formulario (ver § 6.1.3.1.).

Finalmente, un estudiante expresó preferir los libros a los dispositivos móviles ya que experimenta que aprende más de esa forma.

Respecto a dificultades relacionadas con la ausencia de la profesora y de los compañeros de clase, estuvieron ante todo centradas en la forma de recibir ayuda y de comunicarse y por consiguiente, en la interacción a través de Facebook, plataforma utilizada para ello.

Fue un poco menos de la mitad de los participantes (12/26) quienes percibieron como problemático esta forma de interacción, dando las siguientes razones:

- Se está acostumbrado a hablar y preguntarle a la profesora directamente.
- Tomó más tiempo y a veces se interpretó mal la información.
- A veces fue difícil obtener la ayuda que verdaderamente se requería.
- No era posible pedir tanta ayuda pero finalmente fue buen porque eso obligó a pensar más.
- Fue difícil hacer preguntas en *Facebook* si no se entendía nada.
- Fue difícil expresarse adecuadamente en *Facebook*.
- No siempre estaban todos en el grupo de *Facebook*.
- A veces la profesora escribía entradas muy largas en Facebook que eran difíciles de entender y tocaba usar un traductor

- Algunos se desconectaron durante el fin de semana porque estaban ocupados

Tanto de la cantidad como del contenido de estas opiniones, se puede deducir que uno de los factores más novedosos y en ocasiones impactante para los usuarios de la IDAM fue la ausencia del profesor. Si bien esto tuvo efectos muy también generó cierta incertidumbre y a veces frustración. Esta situación resulta bastante normal si se tiene en cuenta que la población objeto del experimento fue un grupo de estudiantes de la escuela secundaria regular, acostumbrados a las clases presenciales, a quienes no les resultaba natural la interacción con la profesora o compañeros de clase a través de una red social. Pues si bien son nativos digitales y utilizan Facebook y otras redes sociales sin dificultad, lo hacen principalmente en la esfera privada de su vida, no en la esfera escolar.

Respecto a la movilidad relacionada con espacios y tiempos en los que se llevó a cabo el aprendizaje, se recogieron solamente dos opiniones. Un aprendiz señaló el hecho de haber tenido que trabajar en la casa como una dificultad, mientras otro dijo haber apagado el móvil durante el fin de semana para evitar ser molestado por los mensajes que la profesora dejaba en *Facebook*. Estas opiniones aisladas contrastan con la mayor cantidad de opiniones que valoraron la posibilidad de contactar a la profesora fuera del horario escolar, como algo positivo. El bajo número de opiniones relacionadas con este aspecto también puede deberse a que el trabajo fuera del espacio y tiempo escolar fue bastante bajo, como se pudo comprobar con las preguntas 7 y 12 del cuestionario

Desarrollo de las tareas

Las dificultades relacionadas con la realización de las tareas también fueron pocas. Se manifestaron dos percepciones aisladas, una señalando que las tareas fueron muy repetitivas y, la otra, relacionada con la animación, por cuanto no se conocía el programa usado para desarrollarla y también debido a la dificultad para elegir el tema del diálogo que se iba a representar en ella.

Una pareja de alumnas tuvo alguna dificultad para entender el contenido referido a las estrategias de IO pero obtuvo ayuda de la profesora por medio del chat de *Facebook*.

Un mayor grupo de sujetos tuvo una dificultad referida al manejo del tiempo por cuanto percibieron que las tareas tomaron más tiempo del previsto y fueron muchas; esto generó estrés en algunos estudiantes, como lo manifestó uno de ellos: “hicimos el diálogo pero no salió muy bien porque estábamos estresadas por el tiempo: no usamos las frases y no usamos las estrategias. Lo pudimos hacer mejor”.

También varios estudiantes compartieron la percepción de que la realización de la entrevista con el hablante colombiano fue bastante problemática. Esto debido sobre todo a la diferencia horaria entre los países (seis horas) y a la baja calidad de la tecnología utilizada por la mayoría de los jóvenes colombianos que fueron entrevistados. Por otra parte, algunos se sintieron muy nerviosos y estresados lo cual afectó a la fluidez de la misma, agravada en ocasiones por el hecho de que los jóvenes colombianos no tomaron la iniciativa para formular preguntas a los estudiantes suecos, lo cual generó un ambiente un tanto tenso. En ocasiones fue imposible establecer el contacto con la persona a la que se iba a entrevistar y por lo tanto no se realizó la entrevista: “fue aburrido el no haber logrado hablar con nuestro amigo colombiano, hubiera sido muy divertido poder hablar con un joven nativo” explica uno de los alumnos.

Esto puede ayudar a explicar, por qué a pesar de las expectativas manifestadas por los estudiantes en el diario digital ante la posibilidad de hacer la entrevista, y a pesar de que muchos la experimentaron como algo positivo, en las preguntas cerradas del diario digital, no se valoró como una de las tareas que más aportes hizo al aprendizaje.

Por último se encontraron dos opiniones de estudiantes que percibieron la grabación de la charla final como difícil, argumentando que el hecho de tener que grabar les producía ansiedad y olvidaban todo, además de que al tener la opción de escucharse a sí mismas se quiere repetir la grabación porque “uno nunca está conforme”. En este mismo sentido otro par de

estudiantes manifestaron la necesidad de más tiempo para prepararse antes de grabar la tarea final, así como el hecho de que no realizaron la grabación en el mejor momento ya que estaban cansados y por lo tanto no pudieron ser creativos.

Autorregulación del aprendizaje

Fueron pocos los estudiantes que percibieron dificultades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, y tales dificultades fueron pocas también. Sin embargo, como se dijo antes, no se debe restarles importancia ya que cualquier entorno de aprendizaje busca ser efectivo y facilitador para todos y cada uno de los aprendices. Tales dificultades estuvieron relacionadas con el alto grado de responsabilidad que demanda por parte de cada alumno el hecho de que el profesor no esté físicamente presente, de que sea el alumno el que debe tomar la iniciativa para realizar las tareas, tener control del tiempo, retomar la concentración en el trabajo cuando esta se pierde, etc. Así, algún estudiante manifestó que con este tipo de aprendizaje se distrajo y perdió la concentración más fácilmente, otro dijo que esta forma de trabajo le produjo cansancio, y que fue difícil no tener al profesor presente físicamente. Una última opinión estuvo relacionada con el hecho de que la ausencia del profesor hace que algunos estudiantes no se tomen el trabajo con la suficiente seriedad. Por último, un estudiante percibió dificultad para manejar el tiempo.

“Si uno no es capaz de tomar responsabilidad se atrasa todo el trabajo. Exige que uno sea dinámico”. Esta opinión de un alumno sobre lo que implica el aprendizaje autónomo resume de una forma bastante adecuada tanto la dificultad como la exigencia central de los entornos de aprendizaje que implican la ausencia física del profesor.

En el caso de la IDAM, se buscó reducir estos riesgos mediante recursos como el grupo de Facebook, donde se tenía acceso permanente al profesor, también mediante una propuesta sobre cronología y tiempos para desarrollar las tareas y una fecha límite para finalización de

todo el trabajo. Como se pudo constatar en el apartado referido a logros de la IDAM, estos recursos ayudaron a la mayoría de los aprendices a contrarrestar esta dificultad.

Comprensión de las Instrucciones

La dificultad para entender las instrucciones fue mayor en la primera sesión. Esto ocasionó algo de atraso en el trabajo. Los estudiantes dijeron haber solucionado este problema en ocasiones por medio del chat en Facebook, preguntándole a la profesora o a los compañeros de clase o simplemente volviendo a las instrucciones para leerlas con más detenimiento, como lo expresa una alumna: “Empezamos a hacer mal un ejercicio pero luego leímos bien las instrucciones y lo corregimos”

Algún alumno manifestó haberse sentido frustrado ante esta situación pero señaló también que entender las instrucciones se fue haciendo más fácil a medida que se avanzó en el desarrollo de la IDAM.

Según algunos estudiantes esta dificultad tuvo dos causas: por una parte, porque las instrucciones no estaban formuladas claramente y por otra, debido a la carencia de experiencias previas con este tipo de trabajo y de material, lo cual es bastante razonable.

Estos hallazgos llevan a reflexionar sobre la importancia de escribir instrucciones extremadamente claras en entornos de aprendizaje móvil. En el caso de la IDAM, como se describió en el apartado § 5.3.4 se buscó minimizar este riesgo acompañando las instrucciones orales dadas en LE con instrucciones textuales dadas en L1. Sin embargo, se pone en evidencia que esta ayuda no es suficiente para todos los aprendices y por lo tanto habría que formular las instrucciones de una forma aún más clara.

6.2.1.2.3. Sugerencias

Como resulta lógico, las sugerencias brindadas por los estudiantes están en consonancia con los aspectos en los que se percibieron las mayores dificultades. La tabla 6.25 presenta un resumen de ellas. Es importante mencionar aquí, una vez más, que estas sugerencias resultan

relevantes para el diseño de futuras intervenciones didácticas basadas en aprendizaje móvil, por lo cual son tenidas en cuenta en el planteamiento de perspectivas de investigación (véase § 7.2.).

Tabla 6.25. Sugerencias para mejorar la IDAM

Tareas	Contactar a quienes se va a entrevistar, antes de la entrevista. Mejor hacer la entrevista con jóvenes de España porque no hay diferencia horaria.
Recursos	Usar más aplicaciones, como <i>Babbel</i> . Posibilitar el uso de wifi en los móviles, de lo contrario no usarlos, sino usar sólo iPads y portátiles ya que no todos tienen acceso a ellos. No usar <i>Facebook</i> como espacio de interacción, sino otra herramienta, porque <i>Facebook</i> da la sensación de no ser algo serio y además no siempre se está viendo lo que ocurre en <i>Facebook</i> . Incluir más videos para ver cómo se usan las frases en contexto.
Instrucciones	Más claridad en las instrucciones. Más instrucciones “en vivo”.

Como se puede apreciar en esta tabla, todas las sugerencias hechas son razonables y parecen responder a una verdadera reflexión por parte de los aprendices. Indudablemente son dignas de tener en cuenta en el caso de hacer una versión mejorada de la IDAM.

Hasta aquí el análisis de los datos cualitativos referidos a las percepciones de los sujetos. A continuación se presenta la última parte del estudio cualitativo, la cual indaga acerca de las posibles relaciones entre algunos ítems del cuestionario y los resultados en la prueba de IO.

6.2.2. El cuestionario y la prueba de IO

Según factores individuales como la motivación y las actitudes juegan un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua. Este hecho se hace aún más evidente en el desarrollo de la EO por ser una actividad que demanda un grado de inmediatez y cercanía entre hablantes mayor que el requerido por las otras destrezas lingüísticas (Gardner, 1985); esto, en ocasiones, puede constituir una barrera para realizar un acto de habla en la vida real, pero también para llevar a cabo tareas y pruebas de EO. Una de las posibles ventajas que los

dispositivos tecnológicos móviles ofrecen es la de permitir al aprendiz ensayar la lengua objeto sin estar expuesto a un grupo grande o a la presencia del profesor. Con base en estos hechos y con el objeto de complementar el análisis de los datos cualitativos, se ha querido indagar acerca de la posible relación entre algunos factores individuales del hablante, identificados mediante las preguntas de los cuestionarios, y los resultados de la prueba final de EO.

Con esta finalidad se formularon siete hipótesis relativas a algunas preguntas del cuestionario, como se muestra en la tabla 6.26.

Tabla 6.26. Hipótesis sobre los datos del cuestionario

Hipótesis	Pregunta
A. La opinión de los sujetos sobre su nivel de EO coincide con su habilidad real de IO, aspecto básico de la EO.	2
B. La IDAM favorece el logro de buenos resultados en IO, tanto en sujetos que experimentan nerviosismo e inseguridad ante actividades de EO como de aquellos que no experimentan este estado de ánimo.	3 Ítem 1
C. Los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también tienen un alto grado de motivación para aprender ELE.	1
D. Los sujetos que muestran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también tienen una actitud positiva hacia las actividades de EO.	3 Ítems 2 y 3
E. Los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también muestran más familiaridad con el uso de TIC para para aprender ELE.	4
F. Los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también tienen un desempeño alto en la realización de las tareas.	5
G. Los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también tienen una actitud positiva hacia el uso de la IDAM.	10

Tras filtrar el cuestionario, se analizan a continuación cada una de estas hipótesis. Se analiza primero la hipótesis referida a la totalidad de los sujetos del grupo E (A) y luego las hipótesis restantes (B, C, D, E, F Y G), que están relacionadas con los sujetos que obtuvieron mejores resultados en la prueba de IO del pos-test. Se toma como parámetro de “buen resultado” la media de la prueba del pos-test (13.5), de manera que los resultados iguales o

mayores a este valor se asumen como indicadores de un mejor nivel en la destreza de IO que los resultados con valores inferiores.

En primer lugar, en lo que respecta a la hipótesis A, se debe señalar que la autoevaluación es un factor relevante en el aprendizaje de lenguas y por lo tanto debe estar incluido de manera continua en el proceso de aprendizaje (Swan, 2005; MCER, 2002). Esta práctica le permite al estudiante ser consciente de sus avances y necesidades y así, regular de manera más efectiva el proceso de aprendizaje del cual es protagonista. En el caso de la experiencia que aquí se describe, se intuyó que la percepción de los estudiantes sobre su nivel de EO coincidiría con el nivel de su destreza de IO; para comprobar esta hipótesis se ha intentado verificar si la autoevaluación de los estudiantes de su nivel de EO coincide con los resultados del pos-test, es decir, si los estudiantes que consideraron su nivel de EO como regular o malo puntuaron por debajo de 13.5 y si los que lo consideraron como aceptable o bueno puntuaron por encima de este valor (véase Anexo XVI). Del primer grupo (27% del total) el 71.4% puntúa por debajo de la media. Del segundo grupo (73% del total), el 63.1% puntúa por encima de 13.5. Esto permite concluir que la hipótesis se cumple, ya que el grado de coincidencia en ambos casos es mayor al 50%.

En cuanto a las hipótesis referidas a los sujetos que obtuvieron un buen puntaje en el pos-test, miremos en primer lugar la hipótesis B, referida al grado de nerviosismo e inseguridad de los sujetos al realizar actividades de EO y su relación con los resultados en el pos-test. Los resultados se observan en la figura 6.12.

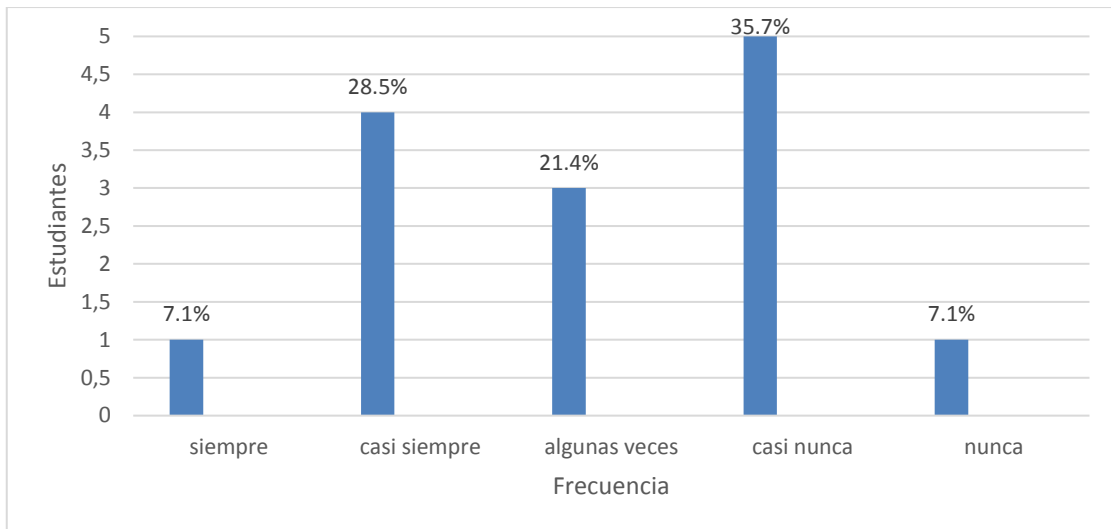


Figura 6.12. Frecuencia con que los estudiantes experimentan nerviosismo e inseguridad en actividades de EO

Como vemos, el 7.1% de los estudiantes que logran buenos resultados en el pos-test dicen sentirse nerviosos e inseguros siempre, el 28% casi siempre, el 21.4% algunas veces, el 35.7% casi nunca y el 7.1% nunca, es decir que en este grupo de estudiantes está representada toda la gama de frecuencias, aunque en mayor grado las frecuencias centrales. Sin embargo, al ser una muestra tan pequeña, a partir de estos resultados se podría inferir que la IDAM favorece el aprendizaje tanto de alumnos que experimentan nerviosismo e inseguridad ante actividades orales como de aquellos que no experimentan este estado anímico, por lo tanto se cumple la hipótesis B, es decir que la IDAM favorece el logro de buenos resultados en IO, tanto en sujetos que experimentan nerviosismo e inseguridad ante actividades de EO como de aquellos que no experimentan este estado de ánimo.

En la tabla 6.27 se presentan los valores correspondientes a los ítems del cuestionario que se contrastaron con el resultado del pos-test para verificar las hipótesis C, D, E, F y G.

Tabla 6.27. Ítems del cuestionario y resultado del pos-test en estudiantes con buen nivel de IO

Pregunta	1	3	4	5	10	POS-TEST
	Valor	Ítems 2 y 3 Media	Media	Media	Media	Puntuación
Alumno						
1	5	4,5	1,4	4,3	4,2	17
2	3	4,0	1,1	4,3	3,5	14
3	5	4,0	3,1	4,1	4,5	17
4	3	3,0	2,0	4,0	3,0	16
5	3	3,0	1,7	3,9	4,5	18
6	4	5,0	2,1	4,1	4,5	18
7	4	4,0	2,0	3,1	3,7	19
8	4	2,0	2,2	3,5	4,5	14
9	3	3,5	2,0	4,1	3,0	17
10	4	3,5	1,0	3,7	4,0	14
11	5	4,0	2,7	3,6	3,2	17
12	3	3,5	1,6	3,0	3,2	14
13	4	3,5	2,3	3,5	3,5	18
14	4	5,0	1,6	3,0	4,5	16

1. Motivación 3. Actitud hacia actividades de EO 4. Uso de TIC 5. Desempeño 10. Actitud hacia IDAM

Para comprobar la hipótesis C (los sujetos que logran mejores resultados la prueba de IO del pos-test también tienen un alto grado de motivación para aprender ELE) se usan las respuestas del ítem 1 del cuestionario, en el que los estudiantes valoraron su nivel de motivación para aprender ELE. Al examinar las respuestas de los estudiantes que obtuvieron un buen resultado en el pos-test, se encuentra que el 100% de ellos (87.5% del total) asignan un valor entre medio (3) y muy alto (5) a su motivación para aprender ELE, como se puede ver en la tabla anterior, por lo tanto se cumple la hipótesis.

Respecto de la hipótesis D, relacionada con la actitud de los estudiantes hacia las actividades de EO, se analizan los datos obtenidos en los ítems 2 y 3 de la pregunta 3. Estos ítems buscan identificar si los estudiantes tienen o no una actitud positiva hacia dichas actividades (ítem 2) y si las encuentran o no divertidas (ítem 3). Como se puede ver en la tabla 6.26, se encuentra que el 92% de los estudiantes que logra un buen resultado en el pos-test dice tener una actitud positiva hacia las actividades de EO y encuentra que son divertidas, con cierta frecuencia, ya que la media del valor asignado a estos dos ítems se encuentra entre 3.0 (algunas

veces) y 5.0 (siempre). Con base en estos resultados se puede afirmar que se cumple esta hipótesis.

Para comprobar la hipótesis E (los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también muestran más familiaridad con el uso de TIC para para aprender ELE.) se usan las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario, que se pueden observar en la tabla anterior. El análisis de estas respuestas muestra que solamente el 7.1% de los estudiantes que obtienen un buen resultado en el pos-test dicen haber usado las TIC con cierta frecuencia (media por encima de 3.0) para aprender ELE. Por lo tanto, esta hipótesis no se ha podido comprobar. Es decir, que el uso de las TIC, por iniciativa propia, para aprender ELE, no parece influir en el resultado del pos-test. Cabe aquí recordar que en la descripción estadística de la muestra, ya se identifica que se trata de un grupo poco inclinado al uso de recursos tecnológicos para aprender ELE (§ 6.1.1).

La hipótesis F (los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también tienen un buen desempeño en la realización de las tareas) se comprueba con las respuestas a la pregunta 5, que aparecen en la tabla 6.26. Los estudiantes que logran un buen resultado en el pos-test han obtenido una media de desempeño que oscila entre aceptable (3.0), el 57.2% y muy alta (5.0), el 42.8%, por lo tanto se cumple la hipótesis.

Por último, se puede comprobar que los sujetos que logran mejores resultados en la prueba de IO del pos-test también tienen una actitud positiva hacia el uso de la IDAM (hipótesis G). Como se observa en la tabla 6.26, las respuestas a la pregunta 10 muestran que el 100% de los estudiantes que obtienen buenos resultados en el pos-test han valorado positivamente el trabajo con la IDAM, ya que la media del valor asignado a diferentes afirmaciones positivas sobre esta intervención didáctica oscila entre 3.0 y 4.5 en una escala de 1 a 5, donde 1 indica que no se está de acuerdo y 5 que se está totalmente de acuerdo con la afirmación.

De esta manera, a partir de las hipótesis analizadas se derivan las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes, en general, tienen una percepción acertada sobre el nivel de su destreza de EO.
2. La IDAM favorece el desempeño tanto de estudiantes que experimentan nerviosismo e inseguridad al realizar actividades de EO como de aquellos que no experimentan este estado anímico.
3. La actitud positiva hacia actividades de EO y hacia un ambiente de aprendizaje móvil, así como el buen nivel de desempeño en la realización de las tareas, parece afectar positivamente el resultado de la prueba de IO.
4. La familiaridad previa que los estudiantes han tenido con el uso de TIC con el fin de aprender ELE; por iniciativa propia, parece no afectar el desempeño de los estudiantes que aprenden con una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil.

La primera conclusión permite observar una tendencia que resulta útil para la didáctica de ELE, puesto que la autoevaluación es un factor que ayuda en el proceso de aprendizaje, como ya se explicó en este mismo apartado.

La segunda conclusión permite identificar una ventaja más de la IDAM, ya que los factores afectivos pueden constituir una barrera para el buen desempeño de los estudiantes en actividades y pruebas de EO y, en este sentido, una intervención basada en aprendizaje móvil puede ser una buena alternativa para los estudiantes que experimentan un estado de nerviosismo ante este tipo de actividades.

Por su parte, la tercera conclusión, que permite identificar el perfil y, en cierta medida, el estilo cognitivo de los estudiantes que obtuvieron buenos resultados en la prueba de IO, conduce a interrogantes referidos, entre otras cosas, a la relación entre el MALL y los estilos de aprendizaje, en términos del estilo de aprendizaje que se ve más favorecido con este tipo de entornos o de la naturaleza de las dificultades del estudiante que no logra el aprendizaje

esperado; interrogantes que abren la posibilidad a una futura línea de investigación, como se explicará en el capítulo VII.

En cuanto a la cuarta conclusión, plantea una inquietud acerca del efecto que una mayor familiaridad con el uso de las TIC para aprender ELE pudiera tener en los logros de aprendizaje, ya que la familiaridad que los sujetos del grupo E dijeron tener con este tipo de uso de las TIC, fue muy incipiente, por lo cual habría que indagar si esta fue la causa para que no se observara ningún efecto en los logros.

6.2.3. Conclusiones sobre el análisis cualitativo

El análisis antes presentado permite concluir que los aprendices percibieron que la IDAM fue una intervención didáctica marcada ante todo por tres características: efectividad, entretenimiento e innovación. La efectividad estuvo dada ante todo por el tipo de tareas que fueron muy variadas y dinámicas, comunicativas, permitieron la repetición y ensayo de los nuevos conocimientos y también el contacto con material auditivo auténtico, tal fue el caso de las charlas modelos y la entrevista al hablante de Colombia. Los estudiantes encontraron especialmente interesante la interacción con un hablante nativo que, aunque implicó dificultades y en algunos casos frustración, fue una tarea enriquecedora y novedosa. Los sujetos percibieron que la mayoría de las tareas cumplieron el objetivo para el cual fueron diseñadas, desarrollar la destreza de IO. Cabe destacar el hecho de que no le concedieron mayor relevancia a las actividades relacionadas con la automatización de las nuevas expresiones, ya que su atención estuvo más centrada en el desarrollo de las destrezas mismas y no de sus marcadores léxicos. Esto es un tanto revelador si se tiene en cuenta que el componente léxico es uno de los más priorizados por recursos y herramientas creados para el aprendizaje de las lenguas, como se vio en la revisión de investigaciones anteriores (§ 3.2.2.). El hecho de que los componentes de la IDAM mejor valorados por los estudiantes hayan sido justamente los antes mencionados habla a favor de los enfoques didácticos base del diseño y desarrollo de la IDAM, que, como

se explicó en el capítulo II, fueron el trabajo por tareas y el enfoque comunicativo, por cuanto coinciden con muchos de sus principios básicos (véase § 2.2.1. y § 2.2.2.).

Otro factor que contribuyó a percibir que la IDAM fue efectiva, en la medida en que cumplió su objetivo de enseñanza-aprendizaje, tuvo que ver con su propiedad de facilitar y/o activar procesos muy relevantes para el aprendizaje de lenguas, tales como la concienciación de fenómenos y usos de la lengua (metacognición), el fortalecimiento de la autoconfianza y la autorregulación del aprendizaje; principios todos contemplados en el constructivismo y la psicología social, modelos pedagógicos que subyacen a esta investigación (§2.2.).

Otra característica de la IDAM destacada en las percepciones de los aprendices fue el factor lúdico. En efecto, fueron muchas las opiniones que señalaron a varias de las tareas incluidas en la IDAM como divertidas y por tanto, facilitadoras del aprendizaje. Como se mencionó ya en una ocasión, esta propiedad de la IDAM se puede considerar como un valor agregado por cuanto en el momento del diseño no fue un aspecto que se incluyó de manera explícita, aunque sí implícitamente por cuanto es uno de los aspectos señalados como relevantes en el modelo comunicativo de aprendizaje de las lenguas, en la medida en que está relacionado con factores afectivos y motivacionales, como se plantea en el MCER (Consejo de Europa, 2002).

En cuanto al carácter innovador de la IDAM, al analizar las percepciones de los estudiantes, resultó evidente que nunca antes habían usado esta modalidad de aprendizaje, lo cual generó muchos retos, a la vez que despertó su interés y motivación. Lo que contribuyó a esta situación fue claramente el uso de tecnología muy cercana al estudiante, como los dispositivos móviles y las redes sociales. Pero lo que generó más impacto fue la ausencia física de la profesora, hecho definitivamente novedoso, dado que los estudiantes asistían a una escuela de modalidad presencial, y nunca habían participado en una situación de aprendizaje similar. Este hecho tuvo mayores implicaciones en lo relacionado con la autorregulación del

aprendizaje y la interacción alumnos-profesor y alumnos-alumnos. Respecto a lo primero, fue percibido sobre todo como algo positivo, los estudiantes valoraron el poder tener más control sobre su propio proceso de aprendizaje, en términos de tiempo, esfuerzo, cronología de desarrollo, solución de problemas y toma de decisiones y responsabilidad. En cuanto a la interacción con el profesor, si bien inicialmente resultó frustrante para muchos, a largo plazo se normalizó y se empezaron a ver las ventajas de la interacción a través de medios digitales, como por ejemplo una mayor individualización en el tratamiento de las preguntas o en la retroalimentación, también la posibilidad de realizar consultas por en cualquier tiempo y espacio. Por su parte, la interacción alumnos-alumnos a través de los medios digitales fue percibida como muy positiva y enriquecedora, ante todo debido a la posibilidad que esto generó de compartir ideas y aprender mutuamente del trabajo realizado, a la vez que constituyó un regulador de desempeño, por cuanto los aprendices sintieron mayor compromiso en la realización de las tareas al saber que podrían ser vistas por todos los participantes del grupo. Todos estos aspectos, señalaron los estudiantes, los llevaron a asumir una actitud más positiva y comprometida, en otras palabras, se generó una nueva dinámica de aprendizaje.

Ya para cerrar este apartado, es igualmente útil e importante, referirse en estas conclusiones a los hechos señalados por los estudiantes como dificultades en el proceso de aprendizaje desarrollado con la IDAM. En primer lugar, ha de mencionarse que, si se tiene en cuenta que los sujetos participantes nunca habían tenido una experiencia similar, las dificultades identificadas resultan pocas y de dimensiones manejables. Como se pudo ver en el análisis de percepciones (§ 6.2.1.), tales dificultades estuvieron relacionadas principalmente con tres aspectos, en orden de frecuencia: obtención de ayuda por parte de la profesora, comprensión de las instrucciones y los problemas relativos a la tecnología utilizada. Si bien estas dificultades generaron cierta frustración y en ocasiones irritación en algunos de los estudiantes, todas fueron superadas y no llegaron a constituir un verdadero obstáculo para el

aprendizaje. Sin embargo, constituyen un valioso punto de referencia para el desarrollo de futuras intervenciones didácticas similares.

A partir de este análisis es posible concluir que la IDAM fue percibida por los aprendices como una modalidad de aprendizaje altamente innovadora y motivante; también que es una modalidad adecuada y efectiva para desarrollar la destreza de IO de estudiantes de ELE en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas.

Por su parte, el análisis realizado sobre la relación entre algunas preguntas del cuestionario y los resultados del pos-test permite concluir que los estudiantes que logran mejores logros en la prueba de IO, son estudiantes que poseen un alto nivel de motivación hacia el aprendizaje de ELE, así como una actitud positiva hacia las actividades de EO y hacia el trabajo con la IDAM. Es decir, parece que la IDAM favorece el aprendizaje de estudiantes muy comprometidos con su aprendizaje, lo cual genera interrogantes acerca de los estudiantes que no han obtenido buenos resultados, que pueden derivar en preguntas para investigaciones futuras.

6.3. Discusión crítica

En este apartado se discuten las respuestas dadas a las preguntas de investigación, se relacionan con resultados similares de investigaciones anteriores y se analizan las implicaciones didácticas más relevantes surgidas del estudio presentado en estas páginas.

6.3.1. Respuesta a las preguntas de investigación

En primer lugar se da respuesta al primer postulado de investigación presentado en la hipótesis central: la destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden por medio de la intervención didáctica basada en aprendizaje móvil (IDAM), en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejora tanto como la destreza de IO de los estudiantes que aprenden con un entorno presencial, también en una ambiente comunicativo basado en tareas”).

Como se puede ver en un apartado anterior (§ 6.1.2.1), la descripción estadística general ya muestra que ambos grupos, el C y el E, presentan una mejora en el promedio matemático del pos-test, respecto al promedio obtenido en el pre-test. Para verificar la validez estadística de este resultado se aplica una prueba de hipótesis intragrupal, a ambos grupos, usando la prueba t de muestras relacionadas. La aplicación de este estadístico permite rechazar la hipótesis nula, para cada grupo, según la cual no hay diferencia estadística entre la media del pre-test y la media del pos-test. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación que reza que sí hay diferencia estadística. En otras palabras, se verifica que la destreza de IO de ambos grupos (C y E) mejoró después del tratamiento aplicado a cada uno de ellos.

Una vez comprobado el hecho de que la destreza de IO mejora significativamente en ambos grupos, se procede a examinar si hay diferencia significativa entre la media del pre-test del grupo C y la media del pre-test del grupo E, con el fin de verificar si el nivel de destreza de IO de los dos grupos es homogéneo antes de aplicar el tratamiento. Se aplica nuevamente la prueba t, en esta ocasión para muestras independientes, para hacer la prueba de hipótesis correspondiente. Mediante esta prueba se rechazó la hipótesis nula (no hay diferencia significativa) y se aceptó la hipótesis alternativa: hay diferencia significativa, a favor de grupo E. Esto genera cierta inquietud por cuanto lo ideal es que los grupos sean homogéneos antes de realizar el experimento. Sin embargo, tal inquietud acerca de la posible invalidez de la prueba de hipótesis central, debida a la heterogeneidad del nivel de IO de los dos grupos (C y E) al inicio del experimento se logró eliminar con la aplicación del análisis de varianza ANOVA, ya que con esta prueba se demuestra que la diferencia entre los porcentajes de mejora de los dos grupos (C y E) no es estadísticamente significativa y por lo tanto no existe tal invalidez.

La prueba de hipótesis central se realiza con el fin de verificar si existe o no diferencia significativa entre la media del pos-test del grupo C y la media del pos-test del grupo E. Para llevar a cabo esta comprobación se utilizaron tres pruebas estadísticas: la prueba t para muestras

independientes, el análisis de varianza ANOVA y la prueba de tamaño del efecto con el coeficiente *Cohen's d*. Los resultados obtenidos mediante estas tres pruebas fueron coherentes. La prueba t permitió verificar la hipótesis nula de que no existía diferencia significativa entre la media de los dos grupos, es decir, se ratificó el hecho matemático de que ambos grupos alcanzaron una mejora similar en el manejo de la destreza de IO. Es importante aquí detenerse a analizar las implicaciones de este hallazgo. Se debe decir, en primer lugar, que era esperable que tanto el grupo C como el grupo E mejoraran los logros en el pos-test, puesto que ambos se sometieron a una forma de tratamiento. Lo que no era esperable, y que constituye el verdadero hallazgo de esta investigación, es que esa mejora fuera equivalente. Esto por cuanto, como se mostró en el análisis de investigaciones anteriores (véase § 3.2.2.) no hay, hasta el momento, indicios concretos de que entornos basados en aprendizaje móvil tengan un impacto positivo en la mejora de la destreza de EO de aprendices de LE. Además, investigaciones sobre la efectividad de entornos de aprendizaje similares (como la educación virtual) tampoco parecen haber arrojado resultados claros acerca de que estos tipos de modalidades son efectivos en contextos similares al contexto en el que se desarrolló la investigación, es decir, aplicados a estudiantes adolescentes aprendices de una LE (§ 1.1). Esto implica que el resultado hallado en esta investigación (los estudiantes que aprendieron con una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil mejoraron su destreza de IO tanto como los estudiantes que aprendieron con una modalidad presencial) constituye un avance relevante para el campo de conocimiento en el que se enmarca.

Por último, se aplica el coeficiente *Cohen's d*, una prueba relevante por tratarse de una investigación en educación, donde la significancia estadística no equivale a la significancia educativa (Cohen *et al.*, 2007), lo cual implica que pueden existir diferencias importantes que no se manifiestan estadísticamente. Esta prueba, que permite calcular el tamaño del efecto, es decir, la eficacia del tratamiento, mostró que la IDAM tuvo un efecto moderado sobre la mejora

de IO de los sujetos del grupo E³⁹. Este hecho resulta definitivo para la investigación aquí realizada, por cuanto es un indicativo claro de que el aprendizaje móvil es una modalidad efectiva para desarrollar aspectos relacionados con la EO, tales como las estrategias de IO, en este caso.

Para dar respuesta el segundo postulado de investigación es necesario recordar la hipótesis secundaria: alguna, o algunas, de las estrategias de IO usadas por los de estudiantes de ELE que aprendieron con la IDAM, en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas, mejora significativamente. Esta hipótesis se comprobó mediante la aplicación del estadístico ANOVA a los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las seis estrategias trabajadas mediante la IDAM, para verificar si presentaban diferencia significativa a favor del grupo E. Los resultados señalaron que una de esas estrategias, el inicio de charla, presentó una diferencia estadísticamente significativa con respecto al grupo C. Esto quiere decir que los estudiantes que aprendieron mediante la IDAM mejoraron su destreza para iniciar una charla, un mayor grado que los estudiantes que aprendieron con la modalidad presencial. Así quedó comprobada la hipótesis secundaria ya que al menos una de las seis estrategias presentó diferencia significativa.

Una vez comprobados los postulados de investigación es necesario examinar la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos. Inicialmente, se adopta el concepto de generalización de Robson (2002), para quien, en un estudio cuasi-experimental, como el que aquí se ha desarrollado, la generalización puede ser tanto interna (dentro del contexto estudiado) como externa (alcance y extensión más allá este contexto). En esta investigación la generalización interna resulta bastante posible por cuanto la intervención desarrollada puede ser aplicada a otros contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE, variando factores como el

³⁹ La escala posible del tamaño del efecto es: débil, modesto, moderado y fuerte.

tiempo y el espacio, los materiales auténticos utilizados o las tareas a desarrollar. La generalización externa podría pensarse en términos de aplicar la intervención en otros niveles lingüísticos o académicos, al aprendizaje de otras lenguas o a la mejora de otros componentes de la EO.

Por otra parte, siguiendo a Cook & Campbell, (1979), el propósito de toda investigación social es conseguir una información exacta y generalizable, lo cual equivale a afirmar que sea válida. En este sentido, por tratarse de un estudio cuasi-experimental transversal, es casi imposible controlar todas las variables que puedan afectar la variable dependiente. Sin embargo, se buscó ajustar las diferencias iniciales de los dos grupos (C y E) mediante la medición de la variable dependiente (destreza de IO) antes y después de la aplicación del tratamiento. Como se analizó en el apartado correspondiente (§ 6.1.2.3.2.), la posible influencia de la diferencia inicial a favor del grupo E respecto al nivel de la destreza de IO, quedó neutralizada al comprobar la no existencia de diferencia significativa entre los porcentajes de mejora de los dos grupos (C y E). Otro factor que habla a favor de la validez interna de esta investigación es la aplicación del principio de triangulación a la prueba de hipótesis. Efectivamente, los tres estadísticos utilizados (prueba t, ANOVA y *Cohen's d*) condujeron a resultados similares y por lo tanto a la comprobación de la hipótesis, lo cual incrementa la consistencia de las conclusiones.

Por su parte, por tratarse de un estudio cuasi-experimental que incluye un estudio cualitativo, es aconsejable analizar tanto la validez como la fiabilidad de la investigación, no sólo en términos estrictamente medibles, sino también en términos de credibilidad, de consistencia y de confiabilidad (Cohen *et al.*, 2007). Para comprobar este tipo de validez se ha acudido a dos estrategias comunes en la investigación cualitativa: la triangulación y la examinación por pares (Cohen, 2007; Robson, 2002). La triangulación se aplicó a la teoría, al método y a los datos: teóricamente, se asumieron y analizaron diferentes perspectivas en los

distintos momentos del estudio; metodológicamente, se realizaron dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo; respecto a los datos, se recogieron mediante varios tipos de instrumentos y fueron, igualmente, de carácter cuantitativo y cualitativo: cuestionario (con respuestas cerradas y abiertas), prueba de IO, diarios digitales y entrevista grupal. Al utilizar esta estrategia se incrementa la posibilidad de “explain more fully the richness and complexity of human behavior” (Cohen *et al.*, 2007, p.141). Es importante resaltar el hecho de que datos de distinto tipo y recogidos de diferente forma han arrojado el mismo resultado. En efecto, los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo (§ 5.2) coinciden en los aspectos fundamentales con los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativos (§ 5.3), es decir, los resultados se consideran más fiables por cuanto se confirman en ambos sentidos.

La examinación por pares, segunda estrategia utilizada, se aplicó en diferentes etapas del proceso investigativos: la elaboración del cuestionario, la evaluación de la prueba oral y el diseño del análisis estadístico.

La discusión aquí presentada se ha centrado en los resultados de tipo cuantitativo. La discusión complementaria, centrada en los resultados de tipo cualitativo, se desarrolla en el apartado dedicado a las implicaciones didácticas (§ 6.3.3).

6.3.2. Relación con investigaciones anteriores

El objetivo de este apartado es comparar los resultados obtenidos en la presente investigación con los resultados de investigaciones anteriores ya expuestos (§ 3.3). Esta comparación se centra en la hipótesis de partida, dado que no se han encontrado resultados comparables con los de la hipótesis secundaria (no existen investigaciones específicas sobre la efectividad e MALL para mejorar las estrategias de IO).

Como se describió en el apartado correspondiente (§3.2.2.), las investigaciones relacionadas con la efectividad de MALL para el desarrollo de destrezas orales, realizadas antes de la segunda década de este milenio, han sido muy escasas y las existentes están centradas en

la percepción de los estudiantes o en el aprendizaje de vocabulario (palabras y frases). Es en los últimos cinco años cuando algunas de las investigaciones en este campo empiezan a ser de mayor escala y empiezan a indagar sobre otros componentes de la comunicación oral, diferentes al vocabulario. En este contexto, son cuatro los estudios contemporáneos que de una manera puntual se centran en la EO y por ello pueden ser comparables con los resultados correspondientes a la hipótesis de partida de la presente investigación. Moladoust (2014), Gromik (2015), Ahn & Lee (2015) e Ibañez *et al.* (2015).

Dos de ellas, el trabajo adelantado por Moladoust (2014) y el trabajo de Gromik (2015), utilizaron el teléfono móvil para hacer grabaciones extraescolares de diálogos, el primero, y de videos, el segundo. Estos estudios tienen en común su carácter cualitativo y el tipo de conclusiones obtenidas, relacionadas con la percepción positiva de los estudiantes (y también de los profesores, en el primer estudio) sobre la relevancia de estas prácticas para desarrollar la destreza oral. Otro elemento común fue la población objeto, conformada por estudiantes adultos.

Un tercer estudio comparable fue el realizado por Anh & Lee (2015). Aunque también analiza experiencias y percepciones de los estudiantes, presenta como elemento novedoso el hecho de que el tratamiento aplicado (*Speaking English 60 Junior*) incluía reconocimiento de voz y la posibilidad de interactuar con un personaje, características valoradas como muy positivas por los usuarios, que en esta ocasión pertenecían a una población infantil.

Por último, está el estudio de Ibañez *et al.* (2015), centrado en el uso de la audiodescripción (AD) para mejorar la competencia oral de los aprendices. La diferencia de este estudio, respecto de los descritos anteriormente, radica en el tipo de población, compuesta por estudiantes adultos de educación a distancia. También en el alcance de los resultados, ya que no sólo estuvieron referidos a la valoración que los usuarios hicieron de la aplicación usada (*Videos for speaking*), sino que permitieron esbozar un marco teórico pedagógico para

desarrollar aplicaciones de MALL destinadas a ser usadas en educación a distancia. También se encontró que los estudiantes de educación a distancia acostumbrados a usar TIC en su proceso de aprendizaje valoraran la herramienta de forma más positiva que estudiantes de programas presenciales. (Para una aproximación más detallada a estos estudios, véase § 3.2.2).

Si se comparan los resultados del estudio presentado en este documento, con los resultados de las investigaciones antes descritas, se pueden evidenciar aportes concretos. Por una parte, este estudio posee rasgos diferenciadores en lo referente a los dispositivos utilizados, a la población en la que se aplicó y a lengua objeto de aprendizaje. En cuanto a los dispositivos utilizados, no se priorizaron los teléfonos móviles sino las tabletas digitales, que en muchos contextos escolares se usan más que los *smarthphones* (§ 3.2.1.); respecto de la población objeto, se compuso por estudiantes de escuela secundaria, población que tiene una representación muy baja en investigaciones anteriores (§ 3.2.2.); en relación con la lengua objeto, fue el español, idioma sub-representado en las investigaciones revisadas (§ 3.2.2.).

Un segundo aporte se relaciona con la destreza que ocupa el foco de investigación: la destreza de IO; este componente lingüístico ha sido prácticamente inexplorado hasta el momento en el ámbito de MALL y por tanto esta investigación puede contribuir al desarrollo del campo de investigación relacionado con el desarrollo de la IO a través de dispositivos móviles.

El tercer aporte radica en el hecho de que, a diferencia de los estudios anteriores, esta investigación, además de incluir un análisis cualitativo de las percepciones de los aprendices, presenta resultados cuantitativos. Estos resultados están referidos a la mejora de la destreza de IO, lo cual confirma la efectividad del MALL para desarrollar la competencia oral de los estudiantes.

6.3.3. Implicaciones didácticas de la IDAM

Toda investigación de carácter educativo y/o pedagógico debe incluir conclusiones referidas al hecho didáctico (Bisquerra, 1989). Aquí se asume este requerimiento desde una perspectiva específica que busca cumplir uno de los objetivos finales de esta investigación: identificar las posibilidades didácticas de la IDAM (§ 1.4 y §5.3).

Si bien la IIDAM fue diseñada con el objetivo de mejorar la IO de los aprendices de ELE, a partir del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos de esta investigación se pudieron verificar varias posibilidades didácticas que, con los ajustes necesarios, pueden hacerse extensivas al desarrollo de la EO, en un sentido más amplio. Estas posibilidades, que concuerdan con las características propias del aprendizaje móvil, pueden ser tan potenciadas como la tecnología y la capacidad creativa de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje lo permitan.

Es necesario recordar aquí que el marco pedagógico de referencia (MPR) que subyace al diseño de la IDAM está compuesto por cuatro factores (saber del profesor, funciones de los dispositivos, movilidad del aprendizaje y dinámica de la lengua) y por cuatro conceptos conectores (ensayo, resultado, reflexión e indagación) (§ 3.2.4.). El análisis de las posibilidades didácticas de la IDAM se hace a partir de cada uno de estos componentes, de una manera funcional y concreta.

6.3.3.1. En relación con el saber del profesor

Basándose en los resultados de esta investigación es posible afirmar que la IDAM le permite al profesor explorar una gran diversidad de posibilidades didácticas relacionadas no solamente con su saber, como contempla el MPR que subyace a su diseño, sino también con el rol que asume durante todo el desarrollo de la intervención. Respecto a su saber, las posibilidades didácticas identificadas son:

- Desarrollar exhaustivamente un tema que cubra una necesidad real de aprendizaje y que resulte de interés para sus alumnos. Como se pudo establecer en el análisis de los datos cualitativos (§ 5.2.1.2.1), esta fue una de las características de la IDAM percibidas por los estudiantes como positiva.

- Presentar el conocimiento de una manera multimodal que favorezca los distintos estilos de aprendizaje. En efecto, en la posibilidad de crear o de utilizar archivos gráficos, de texto, de audio o de video, el profesor encuentra una fuente ilimitada de opciones para aproximar a los aprendices a los nuevos conceptos y saberes. Como se describió en el apartado correspondiente (§ 5.3.4.1.) en la IDAM se incorporaron todos estos tipos de información para aproximar a los estudiantes al concepto de estrategias de interacción oral.

- Ampliar sus estrategias de enseñanza gracias a las funciones de los dispositivos digitales. Por ejemplo, puede partir de los conocimientos previos de los estudiantes gracias al intercambio de ideas en la página del grupo. También puede activar la ‘zona de desarrollo próximo’ (Vygotsky, 1930) de los estudiantes, ya sea con el uso de material auténtico, mediante el trabajo colaborativo entre los alumnos o por medio de su interacción con ellos; cualquiera de estos elementos proporciona al aprendiz el apoyo necesario para desarrollar cada tarea y así construir el nuevo conocimiento. Además, el profesor puede guiar de manera individual el proceso de aprendizaje de cada alumno; por ejemplo mensajes privados, le permiten interactuar con cada estudiante en cualquier momento del proceso de aprendizaje, para darle retroalimentación, ayudarlo a superar dificultades o motivarlo a continuar.

- Incrementar el carácter variado y dinámico del proceso de aprendizaje mediante el uso de diferentes herramientas y recursos digitales. De acuerdo al análisis de las percepciones de los estudiantes (§ 6.1.3, § 6.2.1) esta fue una de las características por las cuales valoraron positivamente la IDAM, ya que incluía tareas diversas como resolver guías en línea, entrenar vocabulario con herramientas digitales, analizar videos, escuchar y grabar audios, crear

animaciones, realizar entrevistas, interactuar con los compañeros y con el profesor, etc. La variedad y el dinamismo descritos anteriormente, al tiempo que motivan al aprendiz, le asignan un rol activo en todo el proceso de aprendizaje, factor que constituye otra posibilidad didáctica valiosa, como se explica más adelante. La relación entre este grado de variación y el saber del profesor resulta obvia, pues está en relación directamente proporcional al conocimiento y/o manejo que este tenga de las diferentes herramientas y recursos digitales; una eventual carencia de estos saberes se puede superar con el trabajo interdisciplinario o recurriendo al conocimiento que los mismos estudiantes posan sobre tales herramientas y recursos.

Respecto a las posibilidades didácticas que la IDAM ofrece al profesor, en relación con su rol, son varias. Una de ellas es la de abandonar el papel protagónico, que queda restringido a la fase de diseño, mientras que durante la fase de aprendizaje asume un rol de acompañante y guía, dejando el papel protagonista a los estudiante. Esto le permite concentrar sus esfuerzos en motivarlos, guiarlos, asesorarlos y darles retroalimentación, todo lo cual incrementa las posibilidades de aprendizaje. El rol del profesor como acompañante, que ha sido impulsado en diferentes épocas por diferentes corrientes pedagógicas, desde la concepción naturalista de aprendizaje de Rousseau (1762) hasta la concepción constructivista de Ausubel (1967; Piaget (1970) y Vygotsky, (1978), adquiere una nueva dimensión en el ámbito del aprendizaje móvil debido, principalmente, a su ausencia física. Esta característica exige que el profesor esté presente y en contacto con los alumnos a través de los recursos digitales. Este nuevo paradigma de comunicación trae consigo implicaciones que si bien, inicialmente, pueden ser percibidas por los estudiantes como negativas (véase § 6.2.1.) una vez adaptados a la modalidad de MALL, son percibidas como factores que redundan en beneficio del proceso de aprendizaje.

Otra posibilidad que se brinda la IDAM al profesor es la de brindar a sus alumnos acompañamiento más individualizado. En efecto, el profesor puede interactuar con cada estudiante de modo independiente gracias a diferentes funciones de los recursos móviles, tal

como la función de mensajería privada. El profesor puede también hacer un seguimiento exhaustivo del progreso de cada alumno puesto que tiene acceso permanente a los trabajos que ellos van colgando en el entorno virtual de aprendizaje. Esto le permite, por ejemplo, reforzar desempeños positivos, identificar dificultades y re-orientar a quienes lo necesiten.

6.3.3.2. En relación con las funciones de los dispositivos

Aunque en la subsección anterior ya se hizo referencia a algunas de posibilidades didácticas relacionadas con las funciones de los dispositivos, aquí se retoman, analizándolas una a una y agregando otras.

- Tener contacto con material auténtico. Esto es posible gracias a que los dispositivos móviles permiten manipular material multimodal; esta función se puede utilizar para incorporar intervenciones de hablantes nativos, con audios o videos originales y/o existentes en Internet; también para establecer contacto en línea con hablantes nativos, siempre y cuando se tomen las prevenciones necesarias para evitar los riesgos que hay en ello (sobre todo si se trata de una población infantil o juvenil) y preparando adecuadamente a los participantes para que la experiencia resulte gratificante y exitosa. Entrar en contacto con *input* auténtico es un factor de extrema relevancia para desarrollar una LE, inclusive desde estadios iniciales de su aprendizaje, y las funciones de los dispositivos móviles brindan una excelente forma de hacerlo; gracias a ellas el aprendiz tiene la oportunidad de entrar en contacto con los diferentes elementos que componen la lengua hablada: el discurso, la gramática, la fonología y la cultura (Hughes, 2002), de forma unificada.

Construir conocimiento de forma colaborativa. Esta posibilidad didáctica se potencia por elementos propios de los dispositivos móviles, ya mencionadas: chat, mensajes y comentarios individuales o grupales. Usando estos recursos, los estudiantes pueden crear una comunidad de aprendizaje en la que se compartan ideas, sentires y saberes. En un ambiente de aprendizaje de estas características, cada estudiante tiene la opción de ser un agente activo, en la medida en

que participe, de manera creativa y crítica, en la construcción y socialización del conocimiento. De hecho, el aprendizaje colaborativo en línea fue central para el desarrollo de la IDAM por cuanto reemplazó la interacción física entre los actores del proceso didáctico y permitió el intercambio de significados, lo cual, a su vez, facilitó la solución de problemas y la apropiación del nuevo conocimiento.

- Individualizar el aprendizaje. La IDAM favorece esta posibilidad didáctica ya que, al estar diseñada para que los estudiantes la desarrollen de forma independiente, les permite tener autonomía para tomar decisiones acerca de factores que inciden en el aprendizaje, tales como: secuencialidad en el desarrollo de las tareas, tiempo dedicado a cada una de ellas, recursos digitales utilizados, cantidad de repeticiones del material audiovisual, cantidad de repeticiones de una tarea, ritmo de trabajo, etc. Es decir, las funciones y características inherentes a los dispositivos y recursos móviles hacen posible autorregular el aprendizaje según necesidades, intereses y estilos cognitivos individuales.

6.3.3.3. En relación con la movilidad del aprendiz

La movilidad del aprendiz, como ya se mencionó en el capítulo III (§ 3.2.4), incluye, por una parte, los contextos, culturas, propósitos y motivación individuales de los aprendices, y, por otra, los lugares y el tiempo en los que ellos aprenden. Siendo esta movilidad una de las características que permite categorizar a la IDAM como una aplicación de MALL (la otra es el uso de dispositivos móviles), es también la que le confiere una de las posibilidades didácticas más significativas: la ubicuidad. Esta posibilidad didáctica refuerza el aprendizaje autónomo, potencia la participación de los estudiantes y enriquece el ambiente de aprendizaje. Los beneficios de esta posibilidad didáctica se evidenciaron claramente durante diferentes momentos del desarrollo de la IDAM; los estudiantes pudieron realizar las siguientes tareas y acciones, en tiempos y espacios extraescolares: entrenar el vocabulario nuevo, realizar la

entrevista en línea, acceder a la unidad digital de contenidos e interactuar entre sí y con la profesora.

Cabe señalar aquí que, aunque los estudiantes realizaron fuera de la escuela las acciones antes descritas, si se tienen en cuenta que potencialmente podían usar la IDAM en cualquier tiempo y espacio, no lo hicieron con la magnitud que hubiera sido posible, y el lugar de aprendizaje estuvo limitado a los espacios escolares y a la casa. La poca frecuencia con que los estudiantes usaron la movilidad del aprendizaje se pudo deber al hecho de que eran estudiantes de cursos presenciales, por una parte, y a que nunca antes habían utilizado los dispositivos móviles con fines educativos, por otra. Además, no se puede olvidar el hecho contextual relacionado con la cultura escolar sueca, en la que el tiempo libre de los alumnos se respeta y valora en alto grado, por lo que a los usuarios de la IDAM no les resultó natural que debieran aprender por fuera del entorno escolar. Eso mismo lleva a pensar que quienes realizaron actividades fuera de la escuela, fueron los alumnos más motivados o quienes tenían un propósito individual de aprendizaje, como pudo ser el de aplicar lo aprendido a una situación real de comunicación, a través de la entrevista al hablante nativo.

6.3.3.4. En relación con la dinámica de la lengua

Aquí las posibilidades didácticas son dos. Por una parte, el aprendiz tiene la oportunidad de utilizar diferentes canales de comunicación. Esto le permite explorar nuevas formas de comunicarse en la LE ya que cada canal exige habilidades lingüísticas diferentes. Por otra parte, el estudiante entra en contacto con variaciones lingüísticas de la lengua objeto, lo cual contribuye al fortalecimiento de su habilidad comunicativa, en general, y de su destreza de comprensión auditiva, en particular. Se espera que esta aproximación a dialectos e idiolectos diferentes incremente en el estudiante la posibilidad de comprender la lengua como un fenómeno en continua evolución y cambio.

En la IDAM se exploró esta posibilidad didáctica de aproximarse a la dinámica de la lengua al permitir a los estudiantes experimentar con diferentes canales de comunicación, tales como audio, video, mensajes escritos, animaciones y llamadas telefónicas en línea. Así mismo, tuvieron la oportunidad de escuchar diferentes dialectos del español mediante el trabajo con las charlas auténticas y la entrevista con el hablante nativo.

Hasta aquí se han discutido las posibilidades didácticas relacionadas con los cuatro factores contemplados en diseño de la IDAM, de acuerdo a su MR. Queda por analizar las relacionadas con los cuatro conceptos conectores allí contemplados: ensayo, reflexión, indagación y resultados.

6.3.3.5. En relación con el ensayo

Recordemos que según el MR utilizado, el ensayo se entiende como la práctica de la lengua objeto, antes de utilizarla en una situación real de comunicación (Kukulska-Hulme *et al.*, 2015). Esta práctica contribuye a que los estudiantes se sientan más seguros al usar la lengua objeto, les ayuda a identificar sus debilidades y necesidades de aprendizaje y, en consecuencia, los orienta en la toma de decisiones. Un elemento importante que debe acompañar los ensayos hechos por los estudiantes es la retroalimentación por parte del profesor y/o de los compañeros de clase. Tal y como menciona Kukulska-Hulme *et al.* (2015), el principal fin de la retroalimentación es el de llevar al aprendiz a reflexionar sobre su desempeño, para que de esa manera realice los ajustes necesarios para tener éxito en la tarea y lograr el aprendizaje.

La IDAM brindó a los aprendices la oportunidad de ensayar continuamente, y de formas diferentes, el objeto central de toda la intervención didáctica: mantener una charla en la que se utilizaran las estrategias de IO trabajadas. La IDAM también incluyó la retroalimentación como una manera de evaluación formativa; usando algunas de las funciones de los recursos móviles, ya mencionadas, el profesor pudo comentar las producciones de los estudiantes y orientarlos en la realización de nuevas prácticas. Igualmente, la retroalimentación entre los propios

estudiantes resultó de gran ayuda por cuanto sirvió de parámetro de comparación, de fuente de inspiración y de motivación para incrementar el nivel de desempeño, como ya se expuso en el apartado correspondiente (§ 6.2. 2.1.).

6.3.3.6. En relación con la reflexión

Se trata en este caso de la posibilidad didáctica de activar procesos metacognitivos en los estudiantes. En efecto, la IDAM fomenta el incremento en el grado de conciencia de los estudiantes sobre su forma de pensar los contenidos y de organizar, revisar o modificar los procesos desarrollados, de acuerdo a los progresos y resultados obtenidos (Poggioli, 1998).

Tales procesos se activaron mediante tres estrategias. Una de ellas, fue la de incluir preguntas y actividades que llevaron a los estudiantes a realizar procesos de planeación, monitoreo y evaluación. Otra estrategia fue la de ofrecer retroalimentación que, como se explicó antes, favorece el proceso de reflexión. La tercera estrategia consistió en usar la función de mensajería de Facebook para realizar un diario digital en el que los estudiantes reflexionaban sobre su propio desempeño y sobre las diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

6.3.3.7. En relación con la indagación

El MPR propone la inclusión de preguntas de indagación acerca de comportamientos lingüísticos o de nuevos usos del lenguaje; propone que el alumno observe, por ejemplo, comportamientos gramaticales, para hacer predicciones y comprobarlas mediante el análisis de un corpus previamente recogido. Sin embargo, en la IDAM esta posibilidad didáctica se restringió, considerando el nivel de lengua de los alumnos y el tiempo disponible para realizar la experiencia, y se limitó a indagar sobre el tema mismo de aprendizaje, es decir, sobre las estrategias de IO. Con preguntas orientadas a identificar las estrategias de IO y los marcadores léxicos de las mismas, tanto en las producciones de hablantes nativos como en las de los compañeros, se logró que el estudiante indagara de una forma simple sobre el uso del lenguaje,

partiendo, inicialmente, de sus conocimientos previos y, en momentos más avanzados del proceso de aprendizaje, aplicando el conocimiento adquirido.

6.3.3.8. En relación con el resultado

Las posibilidades didácticas relacionadas con el resultado se refieren al hecho de que, al tiempo que realizan las tareas propuestas en la intervención didáctica, los estudiantes adquieren otras destrezas. En efecto, la IDAM, además de lograr el resultado central para el cual fue creada (mejorar la destreza de IO), logró también: reforzar la autonomía del estudiante, tanto dentro como fuera del entorno escolar; propiciar el uso de estrategias de trabajo colaborativo; activar la habilidad de aprender a aprender; fortalecer y/o adquirir el conocimiento sobre el manejo de recursos digitales y favorecer el desarrollo de la habilidad para comunicarse con hablantes nativos. Los tres primeros logros se pudieron constatar mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de las percepciones de los estudiantes (§ 6.1.3., § 6.2.1.). El grado de manejo de recursos digitales, se pudo constatar mediante la realización las tareas que implicaron acciones como: transferencia de archivos, creación de animaciones, creación de audios, envío de mensajes multimodales y realización de llamadas en línea. Todas estas producciones involucraron el manejo de dispositivos, herramientas y programas digitales. Por último, en cuanto a la comunicación con un hablante nativo, siendo este el objetivo final de aprender una lengua, resulta pertinente incluir esta posibilidad en una intervención didáctica que busque mejorar la destreza de EO de los estudiantes, tal y como se hizo en la IDAM. Esta actividad implica muchos retos logísticos, tecnológicos y afectivos, pero si se realiza con una adecuada planeación, constituye una experiencia significativa y enriquecedora. Teniendo en cuenta la facilidad que actualmente existe de establecer contactos con hablantes reales, consideramos que todo ambiente de aprendizaje de LE debe brindar al aprendiz la oportunidad de usar la lengua objeto en una situación real de comunicación con hablantes nativos.

En este apartado de discusión se han presentado las respuestas a las preguntas de investigación, los aportes de este estudio en relación con investigaciones anteriores y las posibilidades didácticas de la IDAM. Se espera, así, que este trabajo contribuya a suplir algunas carencias de la investigación sobre MALL.

Se espera también haber mostrado con esta discusión que la aplicación de MALL, al igual que la de otras tecnologías, no es efectiva en sí misma; su efectividad radica principalmente en el diseño de las tareas y en la interacción entre los aprendices y con el profesor, pues son estos factores los que maximizan las funciones de los dispositivos y recursos móviles.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES FINALES Y PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Introducción

La Didáctica de Lenguas Extranjeras plantea una búsqueda constante de enfoques, métodos y metodologías en aras de facilitar y hacer más efectivo el complejo e intrincado proceso de aprender una LE. El desarrollo alcanzado por este campo del saber ha logrado, de manera considerable, abarcar los diferentes aspectos y destrezas implicadas en dicho proceso. Sin embargo, algunas de esas destrezas han quedado un tanto relegadas y el trabajo investigador sobre ellas es aún incipiente, tal es el caso de la destreza de EO y aún más, de la destreza de IO. De igual forma, desde la perspectiva del aprendizaje móvil, segunda área del conocimiento eje de esta investigación, los estudios que versan sobre la destreza de EO y/o de IO también son escasos y, aún menores, los que dan cuenta de resultados en términos de logros de aprendizaje.

Es en este contexto, en el que se formularon las preguntas de investigación que orientaron esta tesis: ¿es el aprendizaje móvil un ambiente de aprendizaje efectivo para desarrollar la destreza de IO de estudiantes de ELE? y, en este sentido, ¿se obtienen resultados de aprendizaje tan buenos como los obtenidos en ambiente de aprendizaje presencial?, ¿cuáles de las estrategias de IO se ven más favorecidas con el desarrollo de esta intervención didáctica?, ¿cuál es la percepción que los estudiantes tienen sobre esta intervención didáctica? y, por último, ¿cuáles son las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que ofrece una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil y diseñada para mejorar la IO de estudiantes de ELE?.

Con base en estos interrogantes se identificaron los objetos centrales de esta tesis: 1) indagar sobre los resultados de aprendizaje referidos a la destreza de IO y obtenidos con la aplicación de una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil; 2) identificar las

percepciones de los estudiantes sobre esta intervención didáctica e 3) identificar las posibilidades didácticas que ofrece dicha intervención.

Así, siendo este el último capítulo de esta tesis, se dedica a hacer un recuento sintético de todo el proceso de investigación que se desarrolló para alcanzar los objetivos propuestos, presenta las conclusiones centrales a las que condujo este proceso y, finalmente, da cuenta de la perspectiva de investigaciones futuras.

7.1. Síntesis del proceso de investigación

El planteamiento inicial de esta investigación se justificó a partir de tres hechos: 1) la necesidad de ampliar los estudios centrados en la destreza de EO; en general y de IO, en particular; 2) la necesidad de los estudiantes de ELE de mejorar su destreza de IO y la necesidad de adelantar estudios, en el área de MALL, que muestren resultados en términos de logros de aprendizaje. En este sentido, esta investigación busca contribuir en el logro del objetivo final de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE: llevar al aprendiz a comunicarse de manera eficiente en la lengua objeto. Ahora, siendo la destreza de EO una de las más complejas, debido a la gran cantidad de factores que influyen en ella y a la diversidad de aspectos que la componen, fue necesario delimitar los alcances de esta investigación a uno de sus componentes principales, la IO. Esta destreza es indispensable para poder sostener una conversación dinámica (Tusón, 2015) y, por lo tanto, debe ser objeto de aprendizaje de una LE; sin embargo, muy pocas veces se incluye explícitamente en el currículum.

Son varias las estrategias implicadas en la destreza de IO que debe manejar un hablante para lograr un adecuado nivel de interacción al sostener una charla (§2.3.1). Para efectos de esta investigación se seleccionaron seis de ellas: 1) iniciar la charla, 2) cambiar de tema, 3) finalizar la charla, 4) cooperar con el interlocutor por medio de comentarios, 5) cooperar por medio de preguntas de seguimiento y 6) pedir aclaraciones (Fernández, 2008c, p. 862). Como

criterios de selección se tuvieron en cuenta las necesidades de aprendizaje de la población objeto y su nivel de lengua.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, se asumió el paradigma de aprendizaje constructivista, ya que se procuró siempre que los aprendices partieran de sus experiencias y conocimientos previos para que, de una forma exploratoria, construyeran los nuevos conocimientos, a partir de situaciones auténticas de comunicación en un ambiente de aprendizaje basado en la acción, en el cual el profesor siempre fue un guía y acompañante. En consecuencia, como enfoques de enseñanza-aprendizaje se asumieron el Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Basado en Tareas, por estar en consonancia con este paradigma de aprendizaje y por su probada eficacia frente a otros enfoques de corte positivista e instruccional.

Este documento se ha dividido en tres partes: la introducción general y el planteamiento metodológico (primera parte), el marco teórico (segunda parte) y el análisis empírico (tercera parte). En el Capítulo I, perteneciente a la primera parte, se plantearon las hipótesis de esta tesis:

- La destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden por medio de la intervención didáctica basada en aprendizaje móvil (IDAM), en un entorno de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejora tanto como la destreza de IO de los estudiantes que aprenden en un entorno presencial, también en una ambiente comunicativo basado en tareas.
- Alguna, o algunas, de las estrategias de IO usadas por los alumnos de ELE que aprendieron con la IDAM, en un entorno de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejoran significativamente.

A continuación se presentó el diseño de investigación, un diseño multi-metodológico que incluye un estudio cuantitativo (cuasi-experimental) y un estudio cualitativo (análisis de

percepciones y de posibilidades didácticas). Los principales instrumentos de recolección y análisis de datos han sido las pruebas de IO, el cuestionario, los diarios digitales y la entrevista grupal. En la última parte del capítulo I se ha hecho una introducción sobre los principios didácticos básicos asumidos para la investigación, destacando el Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Basado en Tareas.

En la segunda parte de esta tesis, se expusieron los presupuestos teóricos y metodológicos que enmarcan la investigación, teniendo en cuenta las dos principales perspectivas de trabajo: la didáctica de las lenguas y las tecnologías de la información aplicadas al aprendizaje de LE. La primera perspectiva se desarrolló exhaustivamente en el capítulo II, en el que se hace énfasis en el tratamiento que los distintos enfoques dieron a la destreza de EO y se destaca el Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Basado en Tareas, pilares pedagógicos y didácticos en los que se sustenta esta tesis. De igual forma, se describieron detalladamente tanto la destreza de IO, como la forma de comunicación en la que se manifiesta primordialmente: la conversación. Finalmente, se plantearon y justificaron las seis estrategias que se trabajarían en la IDAM.

Por su parte, en el capítulo III, se expusieron los postulados teóricos y metodológicos asumidos para esta tesis, desde la perspectiva de las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de LE. Esta disertación presentó, inicialmente, el desarrollo de la aplicación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la EO, para luego centrar el foco en el aprendizaje de lenguas basado en tecnología móvil o MALL; para ello hizo primero un recorrido histórico por la evolución de los dispositivos móviles, analizó, luego, sus implicaciones didácticas y las investigaciones previas relacionadas con su aplicación al desarrollo de la destreza de EO y presentó el marco pedagógico de referencia (MPR) asumido como herramienta de diseño de la IDAM. Para finalizar esta parte, en el capítulo IV se abordó el contexto específico en el cual se desarrolló la investigación, mediante la descripción de la normatividad de la enseñanza de ELE y el uso de las TIC aplicada a la educación, en Suecia.

En la tercera parte, compuesta por los capítulos V, VI y VII, se presentó, de forma exhaustiva, la ejecución y análisis del experimento empírico que, por medio de dos estudios (uno cuantitativo y otro cualitativo), permitió comprobar los presupuestos de esta tesis y estudiar el potencial didáctico de las tecnologías y recursos móviles para mejorar la destreza de IO. El capítulo V dio cuenta del estudio piloto y los aspectos metodológicos de la investigación, el capítulo VI correspondió al análisis de los datos y el capítulo VII a estas conclusiones.

Así, en el capítulo V se ha brindado una exposición analítica del estudio piloto y una descripción detallada de los aspectos metodológicos de la investigación, que incluye el diseño, los sujetos, los recursos materiales, los instrumentos de recolección, el análisis de datos, el constructo didáctico y los procedimientos. Por su parte, en el capítulo VI se ha expuesto la interpretación de los datos y los resultados, tanto del estudio cuantitativo como del estudio cualitativo, y se ha desarrollado una discusión crítica que se confirma las respuestas dadas a los presupuestos iniciales de investigación, contrasta los resultados obtenidos en esta investigación con los de investigaciones anteriores y presenta las implicaciones didácticas de la IDAM.

Llegados a este punto, queda, entonces, por exponer las conclusiones obtenidas a partir de esta discusión crítica, en relación con los objetivos de investigación.

7.2. Conclusiones finales

En aras de la claridad expositiva, se presentan en primera instancia las conclusiones relacionadas con las respuestas dadas a los presupuestos iniciales de investigación, que responden al primer objetivo de este estudio: determinar el efecto de la IDAM en la mejora de la IO de los estudiantes de ELE.

Luego se presentan las conclusiones referidas a las implicaciones didácticas de la IDAM y que guardan relación con el segundo y tercer objetivo de investigación: identificar las percepciones de los estudiantes sobre su uso e identificar su potencial didáctico.

7.2.1. Las respuestas dadas a los presupuestos iniciales de investigación

A manera de conclusión se puede afirmar que se han validado las propuestas de investigación planteadas al comienzo de este documento, las cuales, a su vez, constituyen los principales avances de la investigación presentada en esta tesis doctoral:

- Se ha verificado la hipótesis central, es decir, que la destreza de IO de los estudiantes de ELE que aprenden por medio de la intervención didáctica basada en aprendizaje móvil (IDAM), en un entorno de aprendizaje comunicativo y basado en tareas, mejora tanto como la destreza de IO de los estudiantes que aprenden en con una intervención didáctica presencial, en un entorno comunicativo basado en tareas. Se determina, además que la IDAM tiene un efecto moderado en la mejora de la destreza de IO. Estos resultados permiten concluir que la IDAM puede considerarse como una modalidad de aprendizaje adecuada para desarrollar la destreza de IO.
- Se ha verificado también la hipótesis secundaria, es decir, que existe diferencia estadística significativa para una de las sub-variables: la estrategia de iniciar una conversación. De esa manera se comprueba que los estudiantes que aprendieron con la IDAM desarrollaron esta estrategia en mayor grado que los estudiantes que aprendieron con la intervención didáctica presencial.

Estos resultados permiten afirmar que, adicionalmente, la investigación llevada a cabo en el marco de esta tesis contribuye al avance de la disciplina por cuanto incluye los siguientes aspectos que resultan novedosos en comparación con las investigaciones previas en el campo:

- Incluye un estudio empírico que permite identificar el efecto del aprendizaje móvil sobre los logros de aprendizaje.
- El objeto de aprendizaje es la destreza de IO.
- La lengua objeto estudiada es el español.
- La población objeto está conformada por estudiantes de educación básica secundaria.

7.2.2. Las implicaciones didácticas de la IDAM

Las conclusiones referidas a las implicaciones didácticas de la IDAM se pueden agrupar en tres categorías: las percepciones de los estudiantes, la relación entre algunas características de los sujetos y los resultados de la prueba de IO; y las referidas a su potencial didáctico.

7.2.2.1. Las percepciones de los estudiantes

En primer lugar se debe recordar que el principal objetivo del estudio cualitativo fue el de identificar las percepciones de los estudiantes del grupo E sobre los diferentes factores de la intervención didáctica desarrollada. Los datos recogidos en este estudio se organizaron primero por instrumentos y luego por temas. Estas dos formas de análisis permitieron, a manera de resultado, identificar los aspectos positivos y las dificultades que los estudiantes encontraron en el desarrollo de la IDAM; también permitieron conocer las sugerencias realizadas por los estudiantes para mejorar futuras intervenciones del mismo tipo.

En cuanto a los aspectos valorados como positivos, se pudieron agrupar en tres categorías: efectividad, innovación y entretenimiento. La efectividad se atribuyó principalmente al carácter dinámico, variado y comunicativo de las tareas; también destacó el hecho de que la IDAM posibilitó el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo, además de la activación de procesos metacognitivos como la monitorización del propio aprendizaje y la concienciación sobre fenómenos y usos de la lengua.

Por su parte, el carácter innovador vino dado específicamente por el uso de la tecnología móvil con propósitos pedagógicos, fenómeno que no había sido experimentado por los estudiantes que participaron en el estudio; de aquí se deriva la otra característica que fue identificada como innovadora: el hecho de aprender sin la presencia física del profesor, factor que constituyó uno de los mayores retos presentados por la IDAM y fue portador de consecuencias tanto positivas como negativas para el aprendizaje.

Dentro de las consecuencias positivas destacaron, esencialmente, el incremento del protagonismo de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje, en lo relacionado con la toma de decisiones, la solución de problemas y la auto-regulación del tiempo; y la posibilidad de tener contacto con la profesora en tiempos y espacios diferentes a los escolares.

Dentro de las consecuencias negativas se pudo identificar la frustración de algunos estudiantes al no poder tener contacto directo e inmediato con la profesora, ante la necesidad de aclarar una instrucción o resolver alguna duda. Sin embargo, esta frustración se tornó, poco a poco, en algo positivo para la mayoría de estudiantes, ya que los condujo a solucionar tales situaciones con creatividad y diligencia.

En cuanto al carácter lúdico, o de entretenimiento, de la IDAM, fue atribuido al hecho de que, en su mayoría, las tareas propuestas se experimentaron como divertidas, por ser diferentes a las que usualmente se realizan en el salón de clase, incorporar el uso de tecnología con la cual los estudiantes estaban familiarizados y permitirles salirse de patrones de seriedad y rigidez, aunque conservando la atención en el objeto de aprendizaje.

Respecto de las dificultades que los estudiantes dijeron haber encontrado durante el desarrollo de la IDAM, predominan tres aspectos: la comprensión de las instrucciones, la comunicación con la profesora y la realización de la tarea de entrevistar a un hablante nativo. Resulta evidente que estas dificultades estuvieron relacionadas justamente con dos de los factores inherentes a la metodología basada en el aprendizaje móvil: acceder a las instrucciones y a la información por cuenta propia e interactuar con los otros actores del proceso (profesora, compañeros, otros hablantes) por medio de recursos digitales, sincrónica o asincrónicamente.

Estos factores parecen representar un reto para estudiantes acostumbrados a una modalidad presencial de aprendizaje, entre otras razones porque implican otra dinámica de aprendizaje y formas de comunicación usadas comúnmente por ellos con fines sociales, pero no educativos.

La entrevista en línea a un hablante nativo merece mención especial ya que corresponde a una de las funciones que han de explotarse en MALL (Kukulka-Hulme & Shield, 2008; Kukulka-Hulme *et al.*, 2015). Evidentemente esta tarea constituyó un gran reto para los estudiantes, pues implicó enfrentar dificultades técnicas, logísticas, emotivas y lingüísticas, como la calidad de la tecnología utilizada, la diferencia horaria, el contacto con una persona desconocida y el contacto con un habla marcada por un dialecto, un sociolecto y un idiolecto específicos y nuevos para los estudiantes. Cabe resaltar que estas dificultades fueron superadas por la mayoría de los estudiantes y, paulatinamente, se convirtieron en factores motivadores y posibilitadores de progreso. Esto permite corroborar la idea de que al usar tecnología y dispositivos móviles se deben priorizar actividades que impliquen interacción oral sincrónica.

7.2.2.2. Relación entre algunas características de los sujetos y los resultados de la prueba de IO

El estudio cualitativo incluyó el análisis de algunos datos del cuestionario en relación con los resultados de las pruebas de IO. Este análisis permitió identificar las siguientes tendencias relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, referidas específicamente a la mejora de la destreza de IO:

- Los estudiantes que logran mejores resultados en la prueba de IO son estudiantes que poseen las siguientes características: alto nivel de motivación para aprender ELE, actitud positiva hacia las actividades de EO y buen nivel de desempeño al realizar las tareas y actitud positiva hacia la IDAM.
- El aprendizaje con la IDAM favorece tanto a estudiantes que experimentan nerviosismo frente a las actividades de EO, como a quienes no presentan este tipo de estado de ánimo.
- La familiaridad previa que los estudiantes tienen con el uso de TIC con fines educativos, parece no tener incidencia en los resultados que obtienen en la prueba de

IO. Este resultado puede deberse a que dicha familiaridad era bastante incipiente. Resultaría interesante verificar si este fenómeno se repite con sujetos que tuvieran una amplia familiaridad con el uso educativo de las TIC.

- Los estudiantes de ELE de nivel A2 tienden a poseer una percepción bastante ajustada de su nivel de EO, pues la autoevaluación que la mayoría de los estudiantes hace sobre el nivel de su destreza de EO coincide con el resultado que logran en la prueba de IO realizada.

Estos resultados permiten derivar la conclusión de que una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil parece favorecer en mayor grado cierto estilo de aprendizaje. De ahí la necesidad de avanzar en este campo de investigación para determinar cuál es ese estilo de aprendizaje y para desarrollar estrategias que ayuden a los aprendices que tienen un estilo de aprendizaje diferente, como se expone en el apartado correspondiente a la perspectiva de investigación (§7.3).

7.2.2.3. El potencial didáctico de la IDAM

Se puede concluir que las posibilidades didácticas que ofrece la IDAM se refieren a cada uno de los componentes y factores propuestos en el marco pedagógico de referencia (MPR) asumido para diseñar esta intervención didáctica, como se expone a continuación:

- Respecto al profesor: permite dar versatilidad a su saber y a su rol como guía puesto que incorpora nuevas estrategias de enseñanza, de comunicación y de interacción y proporciona una constante retro-alimentación.
- Respecto a las funciones de los dispositivos: brinda a los aprendices la posibilidad de tener contacto con material auténtico, potencia la construcción de conocimiento de forma colaborativa y facilita la individualización del aprendizaje.
- Respecto a la movilidad del aprendiz: hace posible el acceso al aprendizaje desde cualquier momento y lugar.

- Respecto a la dinámica de la lengua: ofrece la oportunidad de explorar nuevas formas de interactuar mediante el uso de diferentes canales de comunicación; también permite a los estudiantes entrar en contacto con múltiples variaciones de la lengua.
- Respecto al ensayo: permite al aprendiz practicar la lengua objeto de diferentes formas y cuantas veces quiera, recibiendo continua retro-alimentación, tanto por parte del profesor como de los compañeros. Este factor contribuyó al incremento de la autoconfianza y del nivel de desempeño.
- Respecto a la reflexión: permite activar procesos metacognitivos.
- Respecto a la indagación: permite aproximarse al nuevo conocimiento a partir del conocimiento previo.
- Respecto al resultado: además de mejorar la destreza de IO, promueve el desarrollo y/o la adquisición de otras destrezas tanto pedagógicas (como la autonomía, el uso de estrategias de trabajo colaborativo y la habilidad de aprender a aprender), como lingüísticas (como la habilidad para comunicarse con hablantes nativos y la destreza de comprensión oral) y tecnológicas (como el manejo de diversos recursos digitales).

Las conclusiones expuestas anteriormente muestran, entonces, que en esta tesis se ha logrado integrar el área de DLE con el área de MALL, hecho que pone en evidencia el inmenso potencial de los dispositivos móviles y su versatilidad para satisfacer muchas de las demandas estratégicas y afectivas tanto de los nuevos paradigmas de aprendizaje de LE, como de la población estudiantil actual, protagonista de los vertiginosos y, cada vez más sorprendentes, avances tecnológicos. En este sentido, la ambición de este trabajo de investigación, es resaltar la validez contemporánea de la metodología del Enfoque Comunicativo y del Aprendizaje Basado en tareas, cuyos principios y fundamentos encuentran en la tecnología móvil la posibilidad de potenciarse y traspasar muchos de los límites impuestos por la modalidad presencial.

Por otro lado, no se puede olvidar que la tecnología móvil es un factor intrínseco a la vida diaria de una gran mayoría de la población estudiantil y su incorporación a los ambientes de aprendizaje resulta cada vez más indispensable y natural.

Se espera que la experiencia descrita en estas páginas contribuya a incorporar los dispositivos y recursos móviles al aula de lenguas extranjeras, de una manera responsable e innovadora y, ante todo, que anime a otros profesores e investigadores a seguir indagando sobre las posibilidades que ofrece el aprendizaje móvil para desarrollar los diferentes componentes de la destreza de expresión oral. Con este propósito se exponen a continuación los aspectos más relevantes que son susceptibles de mejorarse en estudios venideros.

7.3. Limitaciones del estudio y perspectiva de investigación

Todo estudio tiene limitaciones y plantea posibilidades de mejora que abren vías de investigación futura más fructíferas, por esta razón se incluyen aquí los aspectos que se consideran susceptibles de mejorar, desde dos perspectivas: el proceso de investigación y el desarrollo didáctico.

Desde la perspectiva del desarrollo de la investigación, convendría ampliar la cobertura, en término de sujetos y de instituciones participantes, lo cual permitiría un mayor grado de generalización de los resultados. También sería conveniente mejorar algunas de las preguntas del cuestionario para indagar de forma más específica sobre la movilidad de los aprendices, de forma que no se limite al trabajo realizado en el ambiente escolar y en casa. En relación con este factor, resultaría de extremo interés llevar a cabo el experimento con una población de estudiantes no presenciales, para que el uso de los dispositivos móviles resultara más natural y su potencial se explotara aún más. Por último, resultaría relevante complementar el estudio cuantitativo con un análisis de correlaciones, con el fin de examinar empíricamente las posibles influencias de factores individuales en los resultados de la prueba de EO.

Desde la perspectiva didáctica, a partir de la percepción de la profesora–investigadora, recogida en sus notas de campo, y de las sugerencias de los estudiantes recogidas a través de los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de datos, se pueden identificar las siguientes modificaciones necesarias en desarrollos futuros de una intervención didáctica similar a la IDAM.

En primer lugar, la inclusión de un entrenamiento previo para que estudiantes poco entrenados o escépticos sobre el uso de la tecnología móvil con fines educativos, se familiaricen con esta forma de aprender y así se disminuya el sentimiento de estrés y frustración experimentado por algunos de ellos. También se considera pertinente modificar algunas de las tareas centrales, como es el caso de la entrevista a un hablante nativo; para facilitar esta tarea deberá tenerse en cuenta la diferencia de horarios entre los países participantes, de tal forma que preferiblemente estén en una zona horaria similar.

Resultaría conveniente que los pares de estudiantes establezcan previamente algún tipo de contacto, de modo que cuando realicen la entrevista, ya se hayan superado las tensiones iniciales. De igual forma, resultaría conveniente replantear el género de la interacción y reemplazar la entrevista por una charla, pues la entrevista asigna un rol más pasivo a uno de los interlocutores y la interacción oral se reduce notoriamente.

Por otra parte, se podría dar otro tratamiento al componente temporal, ofreciendo a los alumnos aún más libertad en el manejo del tiempo, para evitar así situaciones estresantes.

En cuanto a la falta de claridad en algunas instrucciones, se puede evitar haciéndolas más cortas, precisas y concretas aunque, en algunos casos, la ambigüedad puede disminuir también gracias al entrenamiento previo en el uso de recursos y estrategias de enseñanza utilizadas.

Un último componente didáctico susceptible de mejora tiene que ver con el diseño de actividades y tareas que logren captar la atención y motivar inclusive a los estudiantes que

tienen cierta reticencia a la tecnología, o al menos ofrecerles la posibilidad de escoger las actividades más adecuadas a su estilo de aprendizaje.

Aunque los interrogantes iniciales de este trabajo de investigación se han resuelto, han surgido otros, que se perfilan como nuevas líneas de investigación en esta área de conocimiento. Los más relevantes son cuatro: 1) ¿es efectivo el aprendizaje móvil en la mejora de otros componentes de la EO? 2) ¿es el MALL efectivo para mejorar otras destrezas comunicativas? 3) ¿cómo se puede integrar, adecuadamente, una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil al currículum de LE, ya sea en entornos de aprendizaje presencial, semipresencial o virtual? y 4) ¿cómo puede el MALL favorecer diferentes estilos de aprendizaje?

Estos interrogantes conducen a posibles líneas de investigación futura, sobre temas que hasta ahora han sido poco tratados. Una primera línea de investigación trataría sobre la influencia que una intervención basada en aprendizaje móvil pueda tener sobre otros aspectos de la EO, pero también sobre otras destrezas comunicativas. En relación con la EO, se podría indagar, por ejemplo, si una intervención didáctica como la adelantada en esta tesis, ayudaría a mejorar significativamente otras estrategias (como las comunicativas), otros aspectos de tipo semántico-pragmáticos (como la coherencia del discurso) , de tipo fonético-fonológicos (como la pronunciación y la entonación) o, incluso, en términos generales, la fluidez del discurso oral.

Respecto de otras destrezas, se podría indagar, por ejemplo, si el MALL es efectivo para mejorar la destreza de comprensión oral, tan ligada a la EO, para lo cual sería indiscutible el potencial de recursos digitales como los usados en esta investigación: videos auténticos, contacto en línea con hablantes nativos y servicios de chat y de mensajería, entre otros.

Una segunda línea de investigación podría versar sobre estrategias para integrar, de una forma efectiva, intervenciones didácticas basadas en tecnología móvil en diversos ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como semipresenciales y virtuales. Aquí resultaría muy útil analizar, por ejemplo, qué recursos móviles se requerirían para cada entorno de aprendizaje o

cómo potenciar al máximo esos recursos para suplir las necesidades relacionadas con el aprendizaje social (Vygotsky, 1978), con la metacognición o con la autorregulación del aprendizaje.

Por último, una línea de investigación más general podría estar centrada en los estilos cognitivos, ya que esta se considera como una variable relevante en los logros académicos de entornos virtuales (Hederich, 2014; Hederich, López, Camargo, 2016). Se buscaría, entonces, verificar, por ejemplo, si algunos estilos de aprendizaje se ven menos favorecidos que otros con el aprendizaje móvil y por qué. En consecuencia, se podría analizar de qué manera sería posible diseñar las intervenciones didácticas basadas en aprendizaje móvil para que se ajusten a los diferentes estilos de aprendizaje, es decir, cómo incorporar al MALL estrategias que no son típicas de un solo estilo cognitivo. Una investigación de este tipo contribuiría enormemente al diseño de intervenciones didácticas más adecuadas a los diferentes estilos cognitivos y de esa forma se podría ayudar a una población de aprendices mucho más amplia. Algunas de estas preguntas han sido o están siendo abordadas por algunos grupos de investigadores, aunque con énfasis en los ambientes virtuales por lo cual resultaría interesante indagar sobre estos mismos interrogantes en relación con ambientes de aprendizaje móvil, que, aunque estrechamente relacionados con los anteriores, poseen características y rasgos distintivos (§ 3.2).

Para cerrar este trabajo, es de vital importancia señalar que la pedagogía en general, y la didáctica de las lenguas, en particular, están atravesando por un momento crucial en el que postulados de vieja escuela pero aún válidos, como los vigotskianos, los cognitivistas y los constructivistas, encuentran, como nunca antes, gracias al acelerado desarrollo de los recursos y dispositivos digitales, modos y medios para ser aplicados exitosamente en los procesos de aprendizaje. Corresponde a profesores e investigadores indagar sobre las mejores formas de hacerlo; esta tesis pretende contribuir a este propósito, así como alentar a otros investigadores a continuar indagando sobre los principales interrogantes que sus conclusiones han planteado.

Bibliografía

- Adlard, R., Ottway, T. & Procter-Legg E. (2012). Crowd-sourcing with the lingobee app: A study in facilitating pollination across language and culture in self-directed learning. *International Journal of Computer - Assisted Language Learning and Teaching*, 2(4), 17. doi:10.4018/ijcallt.2012100102
- Ahn, T. & Lee, S. (2015). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, doi: 10.1111/bjet.12354.
- Afshar, V. (2014). 50 incredible WiFi tech statistics that businesses must know [SLIDE DECK] |. Recuperado el 16 de enero de 2016 de <https://goo.gl/rHFtGx>.
- Agar, Jon (2004). *Constant touch : a global history of the mobile phone*. Cambridge: Icon Books. Recuperado el 18 de noviembre de 2016 de <https://goo.gl/UKEORX>.
- Alderson, Ch., Clapham, C., Wall, D. (1995). *Exámenes de idiomas*. Madrid: CUP.
- Alonso, I. (2008). La sub-competencia discursiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo, (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (553-572). Madrid: SGEL.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Austin, J.L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard, Harvard University Press.
- Ausubel, D. (1967). *Learning Theory and Classroom Practice*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Bachman, L. & Palmera, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Badillo, N. (2010). ¿Qué es un podcast? Recuperado el 24 de febrero de 2016 de <http://es.scribd.com/doc/26858274/Que-es-un-podcast#scribd>.

-
- Baleghizadeh, S., & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *MEXTESOL Journal*, 34(2), 77-86.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arc Libros.
- Begum, R. (2011). Prospect for cell phones as instructional tools in the EFL classroom: A case study of Jahangirnagar University, Bangladesh. *English Language Teaching*, 4(1), 105-115.
- Beltrán, J. (1993) *Procesos estratégicos y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernard, R.; Abrami, P.; Lou Y.; Borokhovski, E.; Wade, A.; Wozney, L.; Andrew, P.; Wallett, P.; Fiset, M.; Huang, B. How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74, 379 – 439.
- Byrne, J., y Diem, R. (2014). Profiling Mobile English Learners. *The JaltCALL Journal*, 10 (1), 3-19.
- Blecu, J.M. (1982). *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ceac ediciones.
- Bollen, L., Eimler, S., & Hoppe, H. (2004a). SMS-based discussions — Technology enhanced collaboration for a literature course. *Proceedings of the International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (209-210). National Central University, Taiwan.
- Bollen, L., Eimler, S., & Hoppe, H. (2004b). The use of mobile computing to support SMS dialogues and classroom discussions in a literature course. *Proceedings of the 4th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (p. 550-554). ICALT 2004. doi: 10.1109/ICALT.2004.1357475
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE. En *Carabela*, 45 (p. 151-175).

- Bordón, T. (2008). La evaluación de la expresión oral y la comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (983-1001). Madrid: SGEL.
- Breen, M.P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Brown, M. (2012). Tablet computing to cultivate Japanese EFL digital literacy: A study on video production in the classroom. In J. Colpaert, A. Aerts, W. Wu & Y-C. Chan (Eds.), *the medium matters: Proceedings of the Fifteenth International CALL Conference, Providence University, Taichung, Taiwan, 25-27 May 2012* (p 48). Antwerp: University of Antwerp.
- Brown, M., Castellano, J., Hughes, E. & Worth, A. (2012). Integration of iPads in a Japanese university's freshman curriculum. *Proceedings of the JALT CALL Conference 2012*. Recuperado el 18 de enero de 2016 de http://journal.jaltcall.org/articles/8_3_Brown.pdf.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Harvard: Harvard University Press.
- Breen, M.P. (1987). Learner contributions to task design. En Candlin, C. & Murphy (Eds), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. Nj. Prentice Hall.
- Brumfit, C. K. & Johnson (Eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burón Orejas, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Burston, J. (2014). The reality of MALL: Still on the fringes. *CALICO Journal*, 31(1), 103-125. doi:10.11139/cj.31.1.103-125.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Börjeson, L. (2006). *Metoda röd: 10 verktyg för bättre möten*. Stockholm: Metoda.

-
- Callan, S. (1994). *Can the use of hand-held personal computers assist transition students to produce written work of excellent quality?* Ontario: Wentworth County Board of Education.
- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), 33-53.
- Carlgren Fredrik. (2016). Din kommun i siffror. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <https://goo.gl/zOvD6J>
- Carter, R. & McCarthy, M. (1997). *Exploring Speaking English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavanaugh, C.; Gillan, K. J.; Kromrey, J.; Hess, M.; Blomeyer, R. The Effects of Distance Education on K-12 Student Outcomes: A Meta-Analysis. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Cohen, D. (1996). Second language and use strategies: clarifying the issues. *CARLA Working Papers Series*, 3, Nov. 27.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Comisión Europea (2012). Encuesta europea de Competencias Lingüísticas.
- Comisión Europea (2015). Digital single market. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/europe-2020-strategy>.
- Consejo de Europa (2002) Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado el 25 de junio de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ .
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.

- Coseriu (1992). *Competencia Lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Cots, J., Nussbaum, L., Payrató, L. & Tsón, A. (1990). Conversar. *Revista de Filología*, 7.
- Chang, C-K., & Hsu, C-K. (2011). A Mobile-assisted Synchronously Collaborative Translation-annotation System for English as a Foreign Language (EFL) Reading Comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 155-180. doi: 10.1080/09588221.2010.536952
- Chapelle, C. & Jamieson, J. (2008). *Ttips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-assisted Language Learning*. New York: Pearson Education.
- Chávez, J. M. (2006). *Guía para el desarrollo de los procesos cognitivos*. Lima: Kinko's Impresores S.A.C.
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language, Learning & Technology*, 10(1), 9.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). Cambridge: MIT press.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Rand McNally College Pub. Co.
- Cook, J. (2010). Mobile learner generated context. Research on the internalization of the world of cultural products. In B. Bachmair (Ed.), *Medienbildung in neun Kulturräumen. Die deutschsprachige and britische Diskussion* (113–126). Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften.
- Davies, Graham (sin fecha). *CALL (Computer Assisted Language Learning)*. Recuperado el 18 de junio de 2014 de https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61#toc_1.
- De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.

-
- Deegan, R. (2015). Complex mobile learning that adapts to learners' cognitive load. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 7. Recuperado en enero de 2016 de: <https://goo.gl/dvLfJi>. doi: 0.4018/IJMBL, 13-24.
- Deepak, G., & Pradeep, B. S. (2012). Challenging uses and limitations of mobile computers. *Int. J. Computer Technology & Applications*, 3(1), 177-181.
- Demouy, V. & Kukulska-Hulme, A. (2010). On the spot: using mobile devices for listening and speaking practice on a French language program. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 25(3), 217-232.
- Deng, L. (2006). Survey of the use of paper dictionaries and electronic dictionaries among college students. *Lexicographical Studies*, 1, 172-181.
- Diaz, P. (2012) *Webben i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Duffy, B. J (2015). The best language-learning software. Recuperado el 2 de septiembre de 2015 de <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2381904,00.aspp>.
- De Bot, K; Lowie, W. & Verspoor, M. (2005) *Second Language Acquisition: An Advance resource Book*. New York: Routledge.
- Edwards, B. (2011). The birth of the iPod macworld. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de <http://www.macworld.com/article/1163181/ipods/the-birth-of-the-ipod.html>
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. Recuperado el 28 de junio de 2015 de: <https://goo.gl/od13Wo>
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 54-90.
- Farley, T. (2000). *Mobile telephone history*. Recuperado el 21 de febrero de 2016 de http://www.telenor.com/wp-content/uploads/2012/05/T05_3-4.pdf.

- Fearch, C. & Kasper, G (1983). Plans and strategies in foreign language communication. En C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. [C]. Harlow, UK: Longman.
- Fernández L., S. (2008a) Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))*. (411-433). Madrid: SGEL.
- Fernández L., S. (2008b). La sub-competencia estratégica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (573-592). Madrid: SGEL.
- Fernández L., S. (2008c) Los contenidos estratégicos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo, (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (853-874). Madrid: SGEL.
- Fernández V., D. (2016). *El español: una lengua viva*. Instituto Cervantes. Recuperado el 28 de enero de 2017 de <https://goo.gl/E1ksbB>
- Fernández-García, M., & Arbelaiz, A. M. (2003). Learners' interactions: A comparison of oral and computer-assisted written conversations. *ReCALL*, 15(01), 113-136.
- Ferreiro, Ramón F. El reto de la educación del siglo XXI: la generación N Apertura, vol. 6, núm. 5, noviembre, 2006, pp. 72-85 Universidad de Guadalajara Guadalajara, México. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- Firth, J. (1957). *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

-
- Francia, G. & Riis, U. (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Fung, P., Hennessy, S., & O'Shea, T. (1998). Pocketbook computing: A paradigm shift? *Computers in the Schools*, 14(3/4), 109-118. doi: 10.1300/J025v14n03_10.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Roles of Attitudes and Motivation*. Ontario: Edward Arnold.
- Gass, S. M. (2008). Input and Interaction. *The handbook of second language acquisition*, 27, 224.
- Gilgen, R. (2005). Holding the world in your hand: Creating a mobile language learning environment. *EDUCAUSE*, 3, 30-39.
- Ghorbandordinejad, F., Aghasafi, A., Farjadnasab, A., & Hardani, A. (2010). Mobile handheld recording devices in the general English classroom. *The First Symposium of Educational Technology*, Oman.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*. 8 (4), 597-607. Recuperado en julio de 2016 de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En L.M. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, 511-530.
- Gromik, N. A. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers & Education*, 58(1), 223. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.013
- Gromik, N. A. (2015). The effect of smartphone video camera as a tool to create digital stories for English learning purposes. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 64. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de: <http://search.proquest.com/docview/17349828966>.
- Gouin, F. (1892). *The Art of Teaching and Studying Languages*. London: Philip.

- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Haldane, R. (1995). *The people's force: A history of the Victoria police* (2nd Ed.). Carlton South, Vic., Australia: Melbourne university press.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Hammarö kommun (2015). Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <https://www.hammaro.se/Bo/Nyhetsarkiv/basta-skolkommun-2015>
- Hederich, C. (2014). Las expectativas frustradas de la educación virtual: ¿Cuestión de estilo cognitivo? En Camargo, A. (Ed), *Educación y tecnologías de la información*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación DIE.
- Hederich, C., López, O. & Camargo, A. (2016). Effects of the use of a flexible metacognitive scaffolding on self-regulated learning during virtual education. *Int. J. Technology Enhanced Learning*, 8 (3/4), 199-216.
- Hernández, M. J., & Zanón, J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- Higgins, J. & Johns, T. (1984). *Computers in Language Learning*. London: Collins.
- Hornby, A. (1950). The situational approach in language teaching. *ELT Journal* 4(4), 98-103.
- Houser, C., Thornton, P., Yokoi, S., & Yasuda, T. (2001). Learning on the move: Vocabulary study via mobile phone email. *ICCE 2001 Proceedings* (pp. 1560-1565).
- Howatt, A. & Widdowson, H. (2004). *A History of English Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: A cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 197-213.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching – Speaking*. Great Britain: Pearson Education.

-
- Hwang Wu-Yuin, & Chen Holly SL. (2013). Users' familiar situational contexts facilitate the practice of EFL in elementary schools with mobile devices. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 101-125. doi:10.1080/09588221.2011.639783.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (27-47). Madrid: Edelsa.
- Ibáñez A., Vermeule, A., & Jordano, M. (2015). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. En A. Pareja Lora, M.D. Castrillo & M. Jordano (Eds.), *El aprendizaje a distancia de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil: del podcasting a los MOOC*. RIED: Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2014). Profiling a MALL app for English oral practice. A case study. En *JUCS (Journal of Universal Computer Science)*. doi: 10.3217/jucs-021-10-1339.
- Informática moderna. www.informaticamoderna.com (208-2016). Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <http://www.informaticamoderna.com>
- International Communication Union (2016). Measuring the information society report. *Itu News*, 1, 3-7. Recuperado el 16 de febrero de 2016 de http://www.itu.int/en/itu-news/Documents/2016_ITUNews01-en.pdf.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Educational Technology*, 20(1), 1–17.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *Tesol Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Kiernan, P. J., & Aizawa, K. (2004). Cellphones in task based learning: Are cell phones useful language learning tools? *ReCALL*, 16(1), 71-84. doi: 10.1017/S095834400400061.

- Klemens, G. (2010). *The cellphone: The history and technology of the gadget that changed the world*. Jefferson: McFarland.
- Koko the polyglot. (2013). Should you consider Busuu when learning languages? Recuperado el 24 de mayo de 2016 de <https://goo.gl/NDP4mN>.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kukulska-Hulme, A. (2013). *Re-skilling language learners for a mobile world*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. Recuperado en noviembre de 2016 de <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning/>
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L. & Donohue, J. (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: A guide for teachers. *ELT Research Papers 14.07 British Council*, 1-41. Recuperado en febrero de 2015 de <https://goo.gl/aje30x>
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(03), 271-289.
- Laborda Gil, X. (1978). *La gramática de Port-Royal: fuentes, contenido e interpretación* (Doctoral dissertation, Tesis de licenciatura, Universidad de Barcelona).
- Labov, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lamy, M. N., & Goodfellow, R. (1999). 'Reflective Conversation' in the virtual language classroom. *Language Learning & Technology*, 2(2), 43-61.
- Lan, Y-J., Sung, Y-T., & Chang, K-E. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 130-151. Recuperado el 20 de marzo de 2016 de <http://llt.msu.edu/vol11num3/lansungchang/default.html>.

-
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching (3rd Ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second Foreign Language*. III ed. Boston: Heinle and Heinle, 103-115.
- Leech, Geoffrey N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London; New York: Longman
- Lewin, C., Scrimshaw, P., Mercer, N., & Wegerif, R. (2000). *The KS1 Literacy Evaluation Project Using Low Cost Computers*. Open University Centre for Language and Communication.
- Liang, J-K., Liu, T-C., Wang, H-Y., & Chan, T-W. (2005). Integrating wireless technology in pocket electronic dictionary to enhance language learning. *Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, N., Kajita, S., & Mase, K. (2007). Story-based CALL for Japanese kanji characters: A study on student learning motivation. *The JALT CALL Journal*, 3(1,2), 25-44.
- López, G. & Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje*. Buenos Aires: Crujía.
- Marcel, C. (1820). *Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to the French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed Out and Remedied*. London: Hurst, Robinson.
- McTaggart, M. (20 de junio de 1997). Palms take root in East London. *The Times Educational Supplement*, p. 23.

- Melero, P. (2008). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo, (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (689–714). Madrid: SGEL.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El mundo aprende español. Madrid: 2014. Recuperado el 28 de enero de 2017 de <https://goo.gl/hFzneR>
- Miniwatts Marketing Group. (2016). Internet usage in the European Union. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <http://www.internetworldstats.com/stats9.htm>
- Moladoust, E. (2014). EFL teacher's and learners' perspectives towards ATODJ: A case of CMC and MALL. *International Journal of Computer - Assisted Language Learning and Teaching*, 4(2), 29-45. doi:10.4018/ijcallt.2014040103.
- Moseley, D., Higgins, S., Bramald, R., Hardman, F., Miller, J., Mroz, M., Stout, J. (1999). Developing writing skills in years 3 and 4 with palmtop computers. *Effective Pedagogy Using ICT in Literacy and Numeracy in Primary Schools* (62-64). Recuperado el 28 de febrero de 2016 de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001369i.htm>.
- Muijs, D. (2004). Doing Quantitative Research. *Education with SPSS*. London: Sage.
- Munteanu, C., Lumsden, J. & Fournier, H., «Nokia creó su tablet antes que Apple». (15 de abril de 2014). El país. Recuperado el 12 de enero de 2016 de <https://goo.gl/IKVlfs>
- Nolasco, R. & Arthur, L. (1987). *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Núñez, M.P. (2010). El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas. R.M. Ávila; M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.) *Metodología de*

-
- investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza, 2010. pp. 61-74. Recuperado el 5 de julio de 2015 de <http://hdl.handle.net/10481/24089>.
- Oberg, A., & Daniels, P. (2012). Analysis of the effect a student-centered mobile learning instructional method has on language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 1-20. doi:10.1080/09588221.2011.649484.
- Otero, J., Sánchez, Medina, E. Análisis de varianza. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 de https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/anova.pdf
- Oxford, R.L. (1989). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- Palmer, H. (1923). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Pattanayak, D. P. (2003). «Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge». En Ouane, A. (Ed.). *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburgo: The UNESCO Institute for Education. Recuperado el 3 de febrero de 2017 de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf>
- Pegrum, M (2014) *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*.
- Pemberton, L., Winter, M. & Fallahkhair, S. (2010). Collaborative mobile knowledge sharing for language learners. *Journal of the Research Centre for Educational Technology (RCET)*, 6(1), 144-148.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. London: Basil Blackwell.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, 44, 493–527. doi: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.

- Pinilla, R. (2008). La expresión oral. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo, (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (879 – 897). Madrid: SGEL.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias cognoscitivas; una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Popper, K. (1983). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Porter, D. (1991). Affective factors in language testing. En Ch. Alderson y B. North (Eds), *Language Testing in the 90s*, Hertfordshire: Modern language publication and the British Council.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prendergast, T. (1864). *The Mastery of Languages, or the Art of speaking Foreign Tongues idiomatically*. London: R. Bentley.
- Pretty, J.; Guij, I.; Thompson, J. & Scoones, J. (1995). Participatory learning & action: A Trainer's Guide. *IIED, Participatory Methodology series*, London: Spiral-bound.
- Pyke, N. (31 de enero de 1997). £1m heals reading blight. *The Times Educational Supplement*, p. 1.
- Rea-Dickens & Germaine, (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Regeringskansliet (2011). It i människans tjänst - en digital agenda för Sverige. Recuperado el 8 de octubre de 2016 de <http://www.regeringen.se/rappporter/2011/10/n2011.12/>
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. 2nd. Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching – Listening*. Harlow: Pearson Education.

-
- Roulet, E. *et al.* (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- Rousseau, J.J. (1762). *Émilie ou de l'Éducation*. Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf.
- Ruan, G., & Wang, J. (2008). Design of English learning system based on mobile technology. *Proceedings of International Conference on Computer Science and Software Engineering* (1062-1065). Wuhan, China. doi: 10.1109/CSSE.2008.1458.
- Ruipérez, G. (2008). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))* (1045-157). Madrid: SGEL.
- Sabiote, C. R., Pérez, J. G., & Llorente, T. P. (2007). Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo. *LISLL, Ed.) Grupo Editorial Universitario*.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1998). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Pragmatics: Communication, interaction, and discourse*, 5, p. 193.
- Samuels, J. (2003). Wireless and handheld devices for language learning. *Proceedings of the 9th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, Madison, WI, 2003.
- Sauveur, L. (1874). *An Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston: Enchoenhof and Moeller.
- Schibeci, R., & Kissane, B. (1995). Learning with palmtop computers. In R. Oliver & M. Wild (Eds.), *Learning without limits. Proceedings of the Australian Computers in Education Conference*. Vol. 1 (91-98). Educational Computing Association of Western Australia (ECAWA).

- Schmitt, N. & Carter, R. (Eds). (2004). *Formulaic sequences in action: An introduction*, N. Schmitt (Ed), *Formulaic sequences*, 1-22 Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W., & Long, M. H. (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969-1599.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAI*, 10(3), 209-230.
- Severin, E., & Capota, C. (2011). *Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe: Panorama y perspectivas*. Inter-American Development Bank.
- Sharpe, P. (1995). Electronic dictionaries with particular reference to the design of an electronic bilingual dictionary for English-speaking learners of Japanese. *International Journal of Lexicography*, 8(1), 39-54. doi: 10.1093/ijl/8.1.39.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. En R. A. & C. H. (Eds.). *The Sage Handbook of Elearning Research*. London: Sage, 221-247.
- Shuler, C., Winters, N. & West, M. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y formulación de políticas*. París: UNESCO.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Internationella språkstudien 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Att tala eller inte tala spanska*. Stockholm: Skolverket.

-
- Skolverket. (2015). Statistik och utvärdering. Recuperado el 16 de febrero de 2016 de <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv>.
- Skolverket. (2016). IT-användning och IT-kompetens i skolan. Stockholm: Skolverket. Recuperado el 4 de marzo de 2017 de <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3617>
- Softonics (2015). Learn languages with Busuu. Recuperado en abril de 2016 de <https://goo.gl/YFn7BD>
- Statiska Centralbyrån (2015). Privatpersoners användning av datorer och internet 2015. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljerad-information/?publobjid=25737
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decisions*, 39(7), 551-555.
- Stern, H. (1977). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: examining the effect of the platform. *Language Learning and Technology*, 14 (2), 95-110.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Yang, J.-M. (2015). *How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis, educational research review (2015)*, doi: 10.1016/j.edurev.2015.09.001.
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Students' beliefs about mobile devices versus personal computers in South Korea and the United States. *Computers and Education*, 59(4), 1328–1338.
- Suso, J., & Fernández, M. (2001). La didáctica de la lengua extranjera. Análisis y valoración del currículo. Recuperado el 23 de febrero de 2016 de <https://goo.gl/InWDoX>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.

- Swan, K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds), *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham, MA: Sloan-C.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press.
- Tallvid, M. (2010). *En-till-en*. Recuperado en enero de 2016 de: <https://goo.gl/3CH1lf>
- Taylor, J. (2005). Digital Technologies and Cognitive Development. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://www.oecd.org/edu/ceeri/38360564.pdf>.
- Thorne, S. L., & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet mediated expression, and language education. *CALICO journal*, 371-397.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp. 81-105.
- Tusón, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ungerleider C. & Burns, T. (2003). *A systematic review of the effectiveness and efficiency of networking of ICT in education. A state of the field rapport*. Councils of Ministers of Canada and Industry Canada. Ottawa, ON: Industry Canada.
- Ushioda, E. (2013). Motivation matters in mobile language learning: A brief commentary. *Language Learning & Technology*, 17(3), 1–5. Recuperado en enero de 2016 de <http://llt.msu.edu/issues/october2013/commentary.pdf> .
- Ur, P. (1996). *A Course on Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijck, J., & Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14. doi: 10.17645/mac.v1i1.70.
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

-
- Viberg, O. & Grönlund Å. (2013). Systematizing the Field of Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 5(4), 72-90.
Recuperado en enero de 2016 de <https://goo.gl/gjw4iR>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Walsh, C. & Shaheen, R. (2013). English in Action (EIA): mobile phones as an agent of change for large-scale teacher professional development and English language learning in Bangladesh. In: *American Educational Research Association Annual Conference 2013*, 27 April-01 May 2013, San Francisco, CA.
- Wallwork, A. (1997). *Discussions A-Z, Intermediate: a resource book of speaking activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, X. (2003). Palmtop electronic dictionary for Chinese EFL students: Help or hindrance? *Teaching English in China*, 26(1), 2-5.
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. *Telecollaboration in foreign language learning*, 29-46.
- Weschler, R., & Pitts, C. (1999). CALL to PEDAL: From computer assisted language learning to portable electronic devices for autonomous learning. *Journal of the Kyoritsu Women's University Department of International Studies*, 16.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Willing, K. (1989). *Teaching how to learn: Learning strategies in ESL*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Willis, D. & Willis, J. (2007): *Doing Task-based Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Wingate, J. (1993). *Getting beginners to talk*. Hemel Hempstead: Prentice Hall
International English Language Teaching.

Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of “validity” in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, (4(3-4)). Recuperado en julio de 2016 de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/winter.html>

Yonally, D., & Gilbert, S. (1995). Electronic dictionaries in the classroom!? Bah, Humbug! *The Internet TESL Journal*, 1(1). Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de <http://iteslj.org/Articles/Yonally-ElecDict.html>.

Zhang, P. (2004). Is the electronic dictionary your faithful friend? *CELEA Journal*, 27(2), 23-28.

APÉNDICE DOCUMENTAL

ANEXO I

Descriptorios de la agencia sueca de educación para la evaluación de LE

	E	D	C	B	A
LYSSNA	Du förstår det mest väsentliga i tydligt talat enkelt språk om vardagliga och välbekanta ämnen. Du visar din förståelse i enkel form genom att t ex kommentera eller svara på frågor.	Betyget D innebär att kunskapskraven för betyg E och till övervägande del för C är uppfyllda	Du förstår det huvudsakliga innehållet och uppfatta tydliga detaljer i tydligt talat språk om vardagliga och välbekanta ämnen. Du visar din förståelse genom att t ex kommentera eller svara på frågor.	Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda	Du förstår helheten och uppfattar viktiga detaljer i tydligt talat språk om vardagliga och välbekanta ämnen.
LÄSA	Du förstår det mest väsentliga i texter om vardagliga och välbekanta ämnen.		Du förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar detaljer i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.		Du förstår helheten och viktiga detaljer i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.
TALA OCH SAMTALA	Du formulerar dig enkelt och begripligt med fraser och meningar. Du kan bearbeta och göra enkla förbättringar av egna framställningar.		Du formulerar dig tydligt och med sammanhang i ord, fraser och meningar. Du kan bearbeta och göra enkla förbättringar av egna framställningar.		Du formulerar dig tydligare och mer sammanhängande. Du uttrycker dig tydligt och anpassar ditt språk till syfte, mottagare och situation.
SKRIVA	Du skriver olika texter med enkelt och begripligt språk och använder dig av enstaka ord och fraser.		Du skriver olika texter med enkelt och relativt tydligt språk och använder i detta fraser och meningar.		Du skriver olika texter med enkelt, tydligt och sammanhängande språk.
SAMHÄLLE OCH KULTUR	Du diskuterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där målspråket används och kan då också göra enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.		Du diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och områden där målspråket används och kan då också göra välutvecklade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.		Du diskuterar utförligt och nyanserat några företeelser i olika sammanhang och områden där målspråket används och kan då också göra välutvecklade och nyanserade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.
STRATEGI	Du kan välja och använda dig av någon strategi som löser problem i och förbättrar kommunikationen.		Du kan välja och använda dig av några olika strategier som löser problem i och förbättrar kommunikationen.		Du kan välja och använda dig av flera olika strategier som löser problem i och förbättrar kommunikationen.

ANEXO II

Criterios de evaluación y resultados de la prueba de EO en el estudio piloto

CRITERIOS	PUNTAJE
Interacción (hace preguntas y comentarios)	3
Contenido	3
Vocabulario	2
Entonación y pronunciación	2
TOTAL	10

Correspondencias en la escala nominal

Puntaje	Letra
9-10	A
8	B
7	C
6	D
5	E
<5	F

Resultados

Sujetos	Interacción 3	Contenido 3	Vocabulario 2	Pronunciación 2	Total 10	NOTA
1	2	2	1	1	6	D
2	2	2	2	2	8	B
3	2	2	1	2	7	C
4	2	2	1	1	6	D
5	2	1	1	2	6	D
6	2	3	2	2	9	A
7	2	2	2	1	7	C
8	3	3	2	2	10	A
9	3	3	2	2	10	A
10	3	3	2	2	10	A
11	3	3	2	2	10	A
12	2	3	3	1	9	A
13	2	3	2	2	9	A
14	2	1	1	2	6	D
15	2	1	1	2	6	D
16	1	1	1	2	5	E
17	1	1	1	2	5	E
18	1	2	1	1	5	E
19	1	1	1	2	5	E

ANEXO III

Cuestionario de evaluación del estudio piloto

UN CHICO IDEAL
Hammarlunden Español

Octubre 23 de 20014

Jag jobbade med "un chico ideal " hemma

1. mer än sex gånger
2. mellan fyra och 6 gånger
3. mellan en och tre gånger
4. inte alls

Jag tycker att instruktionerna på Fronter var

1. tydliga
2. tanska tydliga
3. otydliga

Jag jobbade med följande delar

1. lyssna på dialogen
2. komplettera texten
3. träna på uttal
4. glosövningar i Gracias.nu
5. glosövningar i glosor.eu
6. spela in dialogen

På lektionen jobbade jag effektivt

1. 90-100% av tiden
2. 70-80% av tiden
3. 50 -60% av tiden
4. mindre än 50% av tiden

Att jag jobbade effektivt mindre än 80 % av tiden berodde på att

1. jag inte fattade instruktionerna
2. hade problem med datorerna
3. blev trött
4. upplevde att det var tråkigt
5. blev distraherad av klaskamaraterna
6. blev distraherad av min mobil
7. annat _____

Jag tycket att innehållet var

1. intressant och roligt
2. ganska intressant och ganska roligt
3. ointressant och tråkigt
4. annat _____

Jag känner att jag har lärt mig

1. mycket
2. ganska mycket
3. lite
4. inte alls

Är du nöjd med ditt arbete med "Un chico ideal"?

1. ja
2. nej
3. sådär

Skriv mellan 1 och 3 positiva saker med detta sätt att arbeta

Skriv mellan 1 och 3 saker som borde förbättras

ANEXO IV

Versión final del cuestionario de evaluación del experimento para el grupo E

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN APRENDIZAJE MOVIL

La información que proporciones mediante este cuestionario se usará EXCLUSIVAMENTE en el marco de mi tesis doctoral y de ninguna manera afectará tu nota en la materia de español como lengua extranjera. Es por esto MUY IMPORTANTE que respondas de manera muy honesta, lo cual te agradezco mucho al igual que tu colaboración.

Nombre _____

1. Mi motivación para aprender español es (elige sólo una de las siguientes opciones)

muy baja baja media alta muy alta

2. Considero que mi nivel de expresión oral en español es

Insuficiente aceptable bueno muy bueno excelente

3. Señala con qué frecuencia te ocurre lo siguiente al realizar actividades de expresión oral en español.

1= nunca y 5= siempre

	1	2	3	4	5
Me pongo nervioso e inseguro					
Tengo una actitud positiva					
Pienso que es divertido					
Prefiero hablar en pareja o en grupos pequeños					
No tengo problema en hablar frente a la clase					

4. Señala con qué frecuencia usas por tu propia cuenta los siguientes recursos digitales con el fin de mejorar tu español.

1= nunca y 5= siempre

	1	2	3	4	5
Páginas web					
Redes sociales					
Canales de video					
Canales de música					
Mensajes de texto					
Mensajes de voz					
Charlas con video					
Juegos de computador					
Aplicaciones					

5. Señala tu nivel de desempeño de las actividades propuestas en esta unidad móvil.
1= muy bajo y 5 = muy alto

	1	2	3	4	5
Escuchar, comparar las charlas 1 y 2 y responder las preguntas sobre ellas en Facebook					
Leer/escuchar la explicación de sobre las estrategias de interacción oral en VoiceThread					
Traducir las frases de español a sueco					
Escuchar, repetir y grabar las frases en VoiceThread					
Practicar las frases con Glosboken					
Practicar las frases con Quia					
Practicar las frases con Glosboken					
Escuchar y traducir oralmente las tres charlas presentadas en VoiceThread					
Analizar las estrategias de interacción usadas en las tres charlas					
Realizar y grabar charlas cortas					
Realizar una entrevista con un joven Colombiano vía Internet					
Crear una animación con GoAnimate					

6. Señala en qué grado cada una de las siguientes actividades realizadas contribuyó al desarrollo de tu habilidad para sostener una charla interactiva en español.
1= nada y 5= mucho

	1	2	3	4	5
Escuchar y analizar las dos charlas iniciales					
Leer/escuchar la explicación sobre las estrategias de interacción oral en VoiceThread					
Escuchar, repetir y grabar las frases en VoiceThread					
Practicar las frases con Glosboken					
Practicar las frases con Quia					
Analizar las estrategias de interacción oral usadas en las tres charlas presentadas en VoiceThread					
Realizar y grabar charlas cortas					
La retroalimentación por parte de la profesora a través de FB					
La realización de la animación					
La charla con hablante nativo por medio de una herramienta móvil					

7. ¿Qué tanto trabajaste en fuera de la escuela con las siguientes actividades?
1= nada y 5= mucho

	1	2	3	4	5
Leer/escuchar la explicación sobre las estrategias de interacción oral en VoiceThread					
Escuchar, repetir y grabar las frases en VoiceThread					
Entrenar las frases con Glosboken					
Entrenar las frases con Quia					
Realizar una entrevista a un joven de Colombia vía Internet					
Otra actividad:					

- 8. Señala en qué grado consideras tú que mejoraron los siguientes componentes de tu expresión oral, gracias al trabajo con esta unidad**
1= nada y 5= mucho

	1	2	3	4	5
Comprensión oral					
Pronunciación					
Entonación					
Fluidez					
Manejo de estrategias de interacción					
Coherencia					

- 9. Señala en qué grado consideras que esta modalidad de trabajo posibilitó los siguientes procesos de aprendizaje.**
1= muy bajo y 5= muy alto

	1	2	3	4	5
Trabajo colaborativo					
Trabajo autónomo					
Trabajo consciente					
Solución de problemas					
Automatización de conocimientos					
Comunicación con el profesor y los compañeros durante las sesiones en la escuela					
Comunicación con el profesor y los compañeros fuera de la escuela					

- 10. Asigna un valor de 1 a 5 a cada una de las siguientes afirmaciones sobre la unidad móvil desarrollada, según estés de acuerdo o no.**
1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
Aumentó mi motivación para aprender español					
Aumentó la confianza en mi propia capacidad para hablar español					
Fue divertido					
Fue interesante y enriquecedor					
Fue fácil de desarrollar					
Estuvo bien organizado					
Me gustaría trabajar de la misma manera con otro tema.					

11. ¿Con qué frecuencia usaste los siguientes dispositivos digitales para el desarrollo de la unidad móvil en la escuela?

1= nunca 5 = siempre

	1	2	3	4	5
Teléfono móvil					
Tableta					
Portátil					

12. ¿Con qué frecuencia usaste los siguientes dispositivos digitales para el desarrollo de la unidad móvil en la casa?

1= nunca y 5 = siempre

	1	2	3	4	5
Teléfono móvil					
Tableta					
Portátil					

13. ¿Qué ventajas identificas en esta forma de trabajo en comparación con una clase presencial en el aula?

14. ¿Qué desventajas identificas en esta forma de trabajo en comparación con una clase presencial en el aula?

15. ¿Tienes algunas sugerencias para mejorar este tipo de trabajo con unidades móviles y recursos digitales?

16. Otros comentarios

¡Gracias por tu colaboración!

Idalith

ANEXO V

Versión final del cuestionario de evaluación del experimento para el grupo C

La información que proporciones mediante este cuestionario se usará EXCLUSIVAMENTE en el marco de mi tesis doctoral y de ninguna manera afectará tu nota en la materia de español como lengua extranjera. Es por esto MUY IMPORTANTE que respondas de manera muy honesta, lo cual te agradezco mucho al igual que tu colaboración.

Nombre _____

1. Mi motivación para aprender español es (elige sólo una de las siguientes opciones)

muy baja baja media alta muy alta

4. Considero que mi nivel de expresión oral en español es

Insuficiente aceptable bueno muy bueno excelente

5. Señala con qué frecuencia te ocurre lo siguiente al realizar actividades de expresión oral en español.

1= nunca y 5= siempre

	1	2	3	4	5
Me pongo nervioso e inseguro					
Tengo una actitud positiva					
Pienso que es divertido					
prefiero hablar en pareja o en grupos pequeños					
no tengo problema en hablar frente a la clase					
pienso que es divertido					
me siento seguro					
soy espontáneo					

6. Señala tu nivel de desempeño de las actividades propuestas en esta unidad móvil.

1=muy bajo y 5 = muy alto

	1	2	3	4	5
Escuchar y comparar la charla 1 con la charla 2 y participar en la discusión.					
Escuchar la explicación de la profesora sobre las estrategias de la interacción oral.					
Trabajar con la guía: "Frases en español" hasta que sean traducidas al sueco en su totalidad.					
Escuchar y leer las frases en voz alta					
Entrenar las frases con otros					
Entrenar las frases sólo					
Escuchar tres charlas diferentes y completar el texto correspondiente a cada una.					
Analizar la estrategias de interacción oral usadas en esas charlas					
Realizar charlas similares y presentar una ante la clase.					
Escuchar los charlas de los compañeros y analizar alguno					
Entrevistar a un compañero de clase					

7. **¿En qué medida consideras que las siguientes actividades contribuyeron a mejorar tu capacidad para sostener una charla interactiva en español?**
1=nada y 5= mucho

	1	2	3	4	5
Escuchar y comparar la charla 1 con la charla 2 y participar en la discusión.					
Escuchar la explicación de la profesora sobre las estrategias de la interacción oral.					
Trabajar con la guía: "Frases en español" hasta que sean traducidas al sueco en su totalidad.					
Escuchar, leer y repetir las frases					
Entrenar las frases por medio de diferentes ejercicios.					
Escuchar tres charlas diferentes y completar el texto correspondiente a cada una.					
Analizar la estrategias de interacción oral usadas en esas charlas					
Realizar diálogos similares y presentar uno ante la clase.					
Escuchar los diálogos de los compañeros y comentar alguno					
Entrevistar a un compañero de clase					

8. **Señala en qué grado consideras tú que mejoraron los siguientes componentes de tu expresión oral, gracias al trabajo con esta unidad.**
1=nada y 5= mucho

	1	2	3	4	5
Comprensión oral					
Pronunciación					
Entonación					
Fluidez					
Manejo de estrategias de interacción					
Coherencia					

9. **Señala en qué grado consideras que esta modalidad de trabajo posibilitó los siguientes procesos de aprendizaje.**
1= muy bajo y 5= muy alto

	1	2	3	4	5
Trabajo colaborativo					
Trabajo autónomo					
Trabajo consciente					
Solución de problemas					
Automatización de conocimientos					
Comunicación con el profesor y los compañeros durante las sesiones en la escuela					
Comunicación con el profesor y los compañeros fuera de la escuela					

10. Asigna un valor de 1 a 5 a cada una de las siguientes afirmaciones sobre la unidad móvil desarrollada, según estés de acuerdo o no.

1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
Aumentó mi motivación para aprender español					
Aumentó la confianza en mi propia capacidad para hablar español					
Fue divertido					
Fue interesante y enriquecedor					
Fue fácil de desarrollar					
Estuvo bien organizado					
Me gustaría trabajar de la misma manera con otro tema.					

11. ¿Qué tanto trabajaste en casa con esta unidad?

nada poco bastante mucho muchísimo

12. ¿Echaste de menos el uso de recursos digitales? Explica.

13. ¿Tienes algunas sugerencias para mejorar el trabajo con esta unidad?

14. Otros comentarios

ANEXO VI

Descriptorios del MCER para evaluar la destreza de IO

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.
A2	Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas.
	Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
A1	No hay descriptor disponible.

CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)	
C2	Como C1.
C1	Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.
B2	Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas convincentemente y responde a ellas.
	Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero le puede resultar difícil participar con eficacia en discusiones con varios hablantes nativos si éstos no modifican su discurso de alguna manera. Expresa y sostiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.
	Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.
A2	Identifica el tema de una discusión que ocurra a su alrededor si se habla despacio y con claridad. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc. Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas.
	Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
A1	No hay descriptor disponible.

PEDIR ACLARACIONES	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
A1	No hay descriptor disponible.

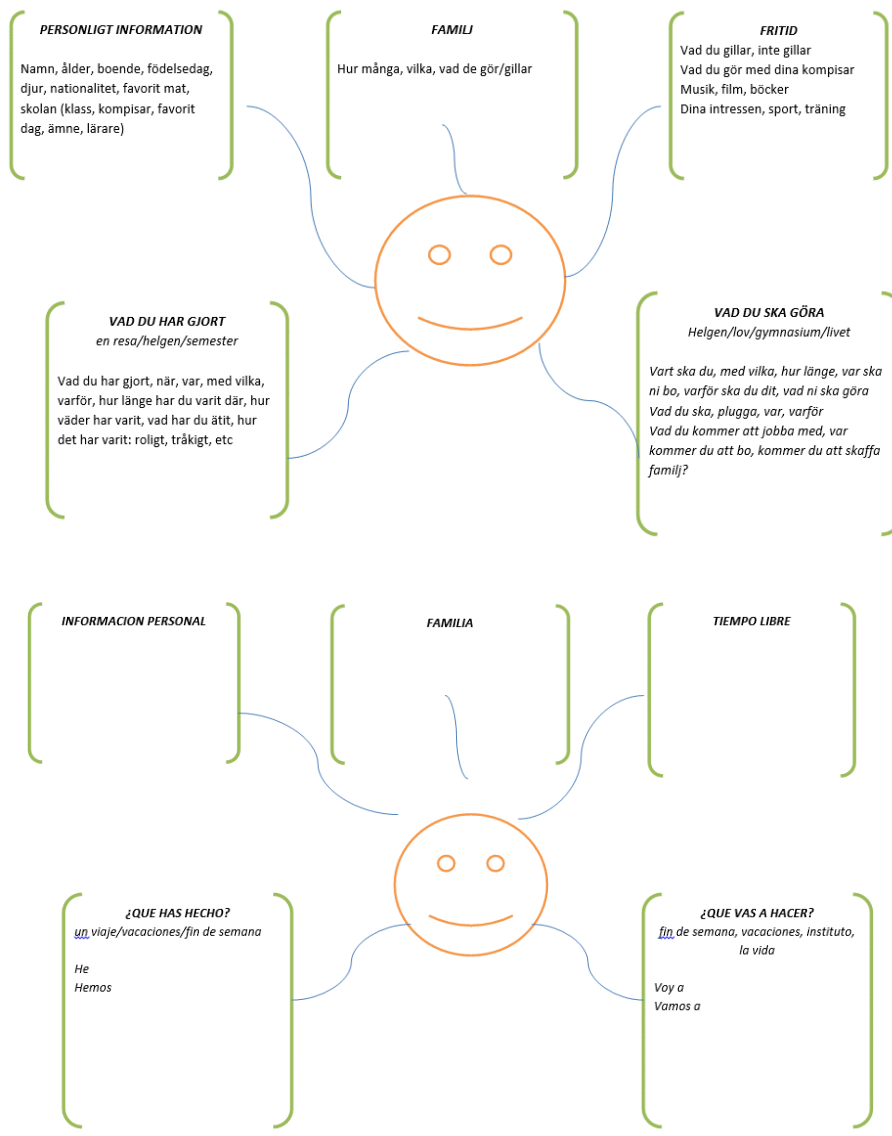
COOPERAR	
C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.
A1	No hay descriptor disponible.

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)	
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor disponible.

ANEXO VII

Mapa conceptual para la prueba de IO

¡AHORA A HABLAR!



ANEXO VIII

Matriz de evaluación de la prueba de IO

EVALUACION DE LA COMPETENCIA DE INTERACCION ORAL

PRE-TEST Y POS-TEST

A continuación presentamos la escala de evaluación de la interacción oral utilizada para medir el desempeño de los sujetos en las pruebas tanto de pre-test como del pos-test.

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN

En la literatura revisada la evaluación de las estrategias de interacción se presenta de forma genérica y no analítica, pero para nuestro caso es relevante hacerlo de forma analítica, ya que uno de los objetivos de la intervención didáctica es el de desarrollar las subcategorías que se pueden identificar en las diferentes estrategias de interacción con las que se trabajó.

Estrategias para tomar el turno de la palabra

SUBCATEGORIA	CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Para iniciar conversación	• No toma la iniciativa / no responde adecuadamente al inicio que intenta su interlocutor	0
	• Toma la iniciativa usando una palabra o frase básica ya conocida/ responde adecuadamente a la iniciativa del interlocutor.	1
	• Toma la iniciativa usando una expresión o estrategia más elaborada / responde adecuadamente a la iniciativa del interlocutor usando una expresión o estrategia más elaborada o nueva.	2
Para cambiar de tema	• No toma la iniciativa para cambiar de tema o cambia de tema sin una estrategia adecuada.	0
	• Cambia de tema en una o dos ocasiones con la misma estrategia	1
	• Cambia de tema en tres o cuatro ocasiones con la misma estrategia o en 2 ocasiones con diferente estrategia.	2
	• Cambia de tema en tres o cuatro ocasiones con diferente estrategia o más de cuatro ocasiones con la misma estrategia	3
	• Cambia de tema en más de cuatro ocasiones con diferente estrategia.	4

Para finalizar conversación	• No toma la iniciativa / no responde adecuadamente al inicio que intenta su interlocutor	0
	• Toma la iniciativa usando una palabra o frase básica ya conocida / responde adecuadamente a la iniciativa del interlocutor usando una palabra o frase básica ya conocida	1
	• Toma la iniciativa usando una expresión o estrategia más elaborada o nueva / responde adecuadamente a la iniciativa del interlocutor usando una expresión o estrategia más elaborada.	2
Puntos máximos		8

Estrategias de cooperación

SUBCATEGORIAS	CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Mostrar que se sigue la conversación con frases cortas (de connotación positiva, de connotación negativa, de sorpresa o de coincidencia)	• No utiliza esta estrategia / la utiliza inadecuadamente	0
	• En una ocasión	1
	• Muy rara vez, de manera adecuada, sin variación.	2
	• Algunas veces, de manera adecuada con alguna variación	3
	• Frecuentemente, de manera adecuada con alguna variación	4
	• Frecuentemente, de manera adecuada con mucha variación.	5
Desarrollar la conversación con preguntas de seguimiento o introduciendo nueva información sobre la misma unidad temática	• No utiliza esta estrategia	0
	• En una ocasión o varias ocasiones pero con la misma entrada	1
	• En una o dos ocasiones con entradas diferentes a “¿Y tú?”	2
	• En tres o cuatro ocasiones con entradas diferentes a “¿Y tú?”	3
	• En cinco ocasiones con entradas diferentes a “¿Y tú?”	4
	• En seis o más ocasiones con entradas diferentes a “¿Y tú?”	5
Puntos máximos		10

Estrategias de corrección

SUBCATEGORIAS	CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Pedir aclaraciones	• No pide aclaraciones cuando es necesario	0
	• Pide aclaraciones adecuadamente cuando es necesario	2
	• No pide aclaraciones porque no es necesario	2
Puntos máximos		2

Asignación de puntuaciones para valorar la competencia de interacción oral en los sujetos tanto del grupo experimental como del grupo control, en el pre-test y en el pos-test.

CATEGORÍA	PUNTUACIÓN	PORCENTAJE
Estrategias para tomar turno de palabra	8	40 %
Estrategias de cooperación	10	50 %
Estrategias de corrección	2	10 %
TOTAL	20	100 %

ANEXO IX

Tabulación de datos del pres-test y del pos-test

SUB-VARIABLES

1= Inicio charla
2= Cambio de tema
3= Finalización charla
4= Comentarios
5= Seguimiento
6= Aclaraciones

Grupo Control - Pre-test

Alumno/Categoría	1	2	3	4	5	6	Resultado
1	1	2	0	3	2	2	10
2	1	2	0	1	1	2	7
3	1	2	0	1	3	2	9
4	1	1	0	0	1	2	5
5	1	1	0	2	2	2	8
6	1	1	0	1	2	2	7
7	1	2	1	0	2	2	8
8	1	2	1	2	1	2	9
9	1	2	1	1	3	2	10
10	1	0	1	0	2	2	6
11	1	1	1	0	2	0	5
12	1	1	0	0	2	0	4
13	1	2	0	1	3	2	9
14	1	1	0	1	3	2	8
15	1	0	1	0	1	0	3
16	1	0	0	0	1	0	2
17	1	2	1	1	2	0	7
18	1	1	1	0	1	0	4
MEDIA	1	1,27777	0,44444	0,77777	1,88888	1,33333	6,7222

SUB-VARIABLES

1= Inicio charla
2= Cambio de tema
3= Finalización charla
4= Comentarios
5= Seguimiento
6= Aclaraciones

Grupo Control – Pos-test

Alumno/Categoría	1	2	3	4	5	6	Resultado
1	1	2	2	5	3	2	15
2	1	2	2	2	2	2	11
3	2	1	0	5	5	2	15
4	1	3	0	3	5	2	14
5	1	2	2	4	2	2	13
6	1	3	2	5	3	2	16
7	2	4	2	2	4	2	16
8	2	1	1	3	2	2	11
9	1	2	2	2	2	2	11
10	1	1	1	1	2	2	8
11	1	2	2	0	2	2	9
12	1	1	2	2	2	2	10
13	1	1	0	2	3	2	9
14	1	1	0	2	3	2	9
15	1	1	2	3	3	2	12
16	1	2	0	3	2	2	10
17	1	2	2	3	2	2	12
18	1	2	2	2	2	0	9
MEDIA	1,1666	1,83333	1,33333	2,72222	2,72222	1,88888	11,666666

SUB-VARIABLES

- 1= Inicio charla
- 2= Cambio de tema
- 3= Finalización charla
- 4= Comentarios
- 5= Seguimiento
- 6= Aclaraciones

Grupo Experimental – Pre-test

Alumno/Categoría	1	2	3	4	5	6	Resultado
1	1	3	2	2	5	2	15
2	1	2	1	4	3	2	13
3	1	2	1	3	2	2	11
4	1	3	1	2	1	2	10
5	1	3	2	1	2	1	10
6	1	1	2	2	1	2	9
7	1	1	0	1	5	2	10
8	1	2	0	1	1	2	7
9	1	3	2	2	3	2	13
10	1	0	2	1	2	2	8
11	1	2	1	2	1	2	9
12	1	1	1	2	1	0	6
13	1	1	1	0	2	2	7
14	1	0	0	0	1	2	4
15	0	1	0	0	1	2	4
16	1	2	0	0	1	2	6
17	1	2	0	2	3	2	10
18	1	2	0	1	3	2	9
19	1	1	1	1	3	2	9
20	1	3	1	1	3	2	11
21	1	2	1	1	3	2	10
22	1	3	1	1	3	2	11
23	1	1	1	0	2	2	7
24	1	2	1	1	1	2	8
25	1	2	1	1	2	2	9
26	1	3	1	1	2	2	10
MEDIA	0,96153	1,84615	0,92307	1,26923	2,19230	1,88461	9,07692308

SUB-VARIABLES

1= Inicio charla

2= Cambio de tema

3= Finalización charla

4= Comentarios

5= Seguimiento

6= Aclaraciones

Grupo Experimental – Pos-test

Alumno/categoría	1	2	3	4	5	6	Resultado
1	1	3	2	4	5	2	17
2	1	2	2	3	4	2	14
3	2	4	2	4	3	2	17
4	2	3	1	3	5	2	16
5	2	3	2	5	4	2	18
6	1	3	0	2	2	2	10
7	2	3	2	4	5	2	18
8	2	3	1	3	2	2	13
9	2	4	2	5	4	2	19
10	2	3	2	3	2	2	14
11	1	1	0	3	1	2	8
12	1	1	1	2	2	2	9
13	2	3	1	1	1	2	10
14	1	3	0	1	2	2	9
15	2	0	2	2	5	2	13
16	2	3	2	3	5	2	17
17	2	2	2	3	2	2	13
18	2	2	2	2	3	2	13
19	2	2	2	4	2	2	14
20	2	4	2	5	2	2	17
21	1	2	2	4	3	2	14
22	1	0	1	1	2	2	7
23	2	0	1	1	2	2	8
24	2	4	2	3	5	2	18
25	2	3	2	5	2	2	16
26	2	3	1	1	2	2	11
MEDIA	1,69230	2,46153	1,5	2,96153	2,96153	2	13,5769231

ANEXO X

Plan de la intervención didáctica seguida por el grupo C

TEMA: INTERACCION ORAL

MÅL (OBJETIVO):

Kunna identifiera sex av de olika strategierna som används för att interagera i ett samtal.

Kunna olika fraser som används i dessa strategier

Kunna använda dessa strategier för att interagera i ett samtal

KONKRETISERADE MÅL:

Hålla ett interaktivt samtal om följande välkända områden: personlig information, familj, skolan, kompisar, fritid och intresse, semester eller en resa, planer till helgen och närmaste framtid.

FÖRKUNSKAPER (CONOCIMIENTOS PREVIOS)

Presens, perfekt, futurum, beskrivningar, ordförråd om de tidigare nämnda områden

PORCESSEN (PROCESO)

OBS! Hela processen genomförs parvis, men om någon är borta jobbar man enskild eller med någon annan.

Ni får gärna jobba/träna hemma fast ni kommer inte att ha något läxförhör.

Arbetet med detta område innehåller följande steg:

1. Läraren gör en introduktion om interaktions strategier och leder en diskussion kring det utifrån två dialoger.
2. Läraren förs en diskussion för att hjälpa eleverna att lista ut fem strategier. .
3. Eleverna identifiera fraserna, uttryck och ord som tillhör varje strategi, utifrån skrivna korta dialoger och skriver en lista med dessa fraser, ord och uttryck på svenska och på spanska
4. Eleverna tränar på dessa ord, fraser och uttryck med hjälp av olika övningar
5. Eleverna lyssnar på tre korta dialoger och identifierar strategierna samt respektive fraser, ord eller uttryck. Resultat diskuteras med klassen.
6. Eleverna gör egna korta liknande dialoger. Dialogerna handlar om de tidigare nämnda områden och ska innehålla flera interaktions strategier.

7. Eleverna lyssnar på varandras dialoger och diskuterar strategierna som har använts.
8. Eleverna intervjuar en klassanrat för att träna på att använda dessa strategier. Intervjuer är kring samma områden.

RESULTAT (RESULTADO)

Genomföra och spela in ett samtal mellan dig och en annan klaskamrat. Samtalet är kring samma områden och utifrån samma tankekarta. Samtalet kommer att få en summativ bedömning. Samtalet kommer att genomföras under veckan 12.

UPPGIFTER (TAREAS).

Genom att följa instruktionerna som finns i presentationen "HABLAR, HABLAR" kommer du tillsammans med in klaskamrat att genomföra följande uppgifter:

1. Identifiera fem strategier som man kan använda för att interagera i ett samtal
2. Identifiera några fraser som används i de olika strategierna
3. Träna på dessa fraser med hjälp av olika övningar
4. Träna på att använda dessa strategier i korta dialoger
5. Intervjua en klasskamrat. Intervjuen handlar om tidigare nämnda områden.
6. Genomföra och spela in ett samtal mellan dig och en klasskamrat. Samtalet handlar om samma områden som man har jobbat med och man får hjälp av en tankekarta och nyckelord. Samtalet får en summativ bedömning.

TID (TIEMPO)

Veckor 10,11, 12 och 13

ANEXO XI

Guía de trabajo seguida por el grupo C

TEMA: INTERACCION ORAL

Nombre: _____

Lyssna på din lärare för att svara på följande frågor:

1. Vad är det "ESTRATEGIAS DE INTERACCION ORAL" för något? Förklara med egna ord, på svenska:
2. Vilka interaktions strategier ska ni försöka utveckla under detta arbetsområde?
3. För att använda de ovannämnda strategierna, brukar man använda visa uttryck och fraser. Här kommer du att lära dig de vanligaste. Kolla först om du redan kan några av dem på spanska. Läs sen dialogerna i bilaga #1 för att rätta och komplettera. Uttrycken är understruken i dialogerna.

För att starta ett samtal: para iniciar una charla

- Hälsningsfraser: hola, qué tal
- Oye =
- Disculpa =
- ¿Sí? =
- ¿Sí, dime? =

För att be om förklaringen: para pedir aclaraciones

- ¿Cómo? =
- ¿Qué dijiste? =
- No entiendo, repite, por favor =
- Más despacio, por favor =

För att visa att man hänger med i samtalet: para mostrar que sigues la charla

Positiva känslor: sentimientos positivos

- ¡Qué bien! =
- ¡Qué chévere! / ¡Qué guay! =
- Muy interesante, supongo =
- Suena muy bien =
- Entiendo =
- ¡Ojalá! =

Negativa känslor: sentimientos negativos

- Lo siento =
- Qué mal =
- Qué aburrido =

Sammanträffande: coincidencia

- ¡Como yo! =
- Yo también =
- A mí también =
- ¡Qué coincidencia! =

Överraskning: sorpresa

- ¿Verdad? =
- ¿En serio? =
- ¡No me digas! =

För att utveckla samtalet genom att byta ämne: para cambiar de tema

- A propósito =
- Cambiando de tema =

För att utveckla samtalet med frågor: para desarrollar la charla con preguntas

- Qué =

- Cómo=
- Dónde=
- A dónde=
- De dónde=
- Quién=
- Con quién=
- Cuál=
- Cuáles=
- Cuando=
- Por qué=
- Cuántos, cuántas=
- Cuánto tiempo

För att sluta ett samtal: para terminar una charla

- Bueno, fue chévere hablar contigo=
 - Bueno, hablamos otro día, chao=
 - Bueno, me tengo que ir=
 - Lo mismo, nos vemos=
 - Vale, hablamos=
4. Komplettera din lista med hjälp av klasskamrater och läraren
 5. Utifrån uppgift 3, fyll in tabellen som finns i bilaga # 2 med de muntliga strategierna samt fraserna eller uttryck som tillhör varje strategi, på spanska.
 6. Träna på dessa uttryck med olika övningar som din lärare har förberett.
 7. Nu kommer du att jobba med 3 korta dialoger genom att genomföra följande uppgifter efter varje dialog:
 - a. Fyll in spalterna med uttryck som fattas. Använd bilaga # 3
 - b. Översätt dialogen muntligt. Kolla upp orden som du inte kan.
 - c. Analysera vilka muntliga strategier samt uttryck har personerna använt sig av i varje dialog. Använd bilaga # 4
 - d. Gör en liknande dialog med en klasskamrat
 8. Presentera en av dina dialoger och lyssna på några av dialogerna som dina klasskamrater har gjort. Analysera en av dialogerna. Skriv i den sista tabellen av bilaga #4 de muntliga strategier samt uttryckt som de har använt. Presentera för klassen.
 9. Intervju en annan klasskamrat. Ta hjälp av underlag som finns i bilaga # 5
 10. Nu är du redo att hålla igen ett samtal med klasskamrat som du gjorde diagnosen med för att visa dina förbättringar. Be din lärare om instruktionerna och underlag.

BILAGA # 1

DIALOGOS

DIALOGO UNO

A: Hola
B: Hola
A: Disculpa, ¿Qué hora es?
B: ¿Qué dijiste?
A: Que si sabes qué hora es
B: Ah sí, son las 12:45
A: Vale, gracias. Oye, ¿tú eres de aquí?
B: No, soy turista. Soy de Chile
A: ¡Como yo!
B: ¿Verdad? ¡Qué coincidencia!
A: ¡Sí! ¿Cuánto tiempo llevas aquí?
B: Sólo tres días. ¿Y tú?
A: Un día solamente
B: Viene mi bus. Me tengo que ir, chao
A: Bueno, fue chévere hablar contigo, chao.
B: Lo mismo. Nos vemos.

DIALOGO DOS

A: Oye, ¿Qué vas a hacer el fin de semana?
B: Pues, voy a visitar a mi abuela que está enferma
A: Lo siento. ¿Dónde vive ella?
B: En Estocolmo. Oye, cambiando de tema, te gusta Avici?
A: Sí, mucho
B: A mí también. ¿Has ido a algún concierto?
A: Si, he estado en un concierto en Gotemburgo.
B: ¡Qué guay! ¿Con quién has ido?
A: Con mis primos. Ellos viven en Estocolmo así que no fue necesario pagar un hotel.
B: Suena muy bien. Yo tengo boletas para el próximo concierto.
A: ¡Qué chévere! Yo no puedo ir.
B: ¿Por qué?
A: Porque voy a viajar a Kalmar ese fin de semana
B: Qué mal. Bueno, me tengo que ir. Hablamos otro día, chao.
A: Vale, hablamos.

DIALOGO TRES

A: Y tú, ¿Qué has hecho en tus vacaciones?
B: Pues he estado en Madrid con mis amigos
A: ¡Qué bien! ¿Cuántos días han estado allí?
B: Cinco días.
A: ¿Y cómo lo han pasado?
B: Pues de maravilla. Madrid es una ciudad muy grande
A: Y muy interesante, supongo
B: Sí, claro. Hemos visitado muchos sitios, como el estadio de fútbol, el museo del Prado y El Corte Inglés
A: Entiendo, seguro que vas a volver pronto
B: ¡Ojalá! A propósito, ¿Cuándo viajas a Barcelona?
A: ¡Mañana!
B: ¡No me digas! Tan pronto.
A: Sí, va a ser muy divertido
B: Bueno, ya me voy. ¡Feliz viaje!
A: Gracias, nos vemos cuando vuelva.

DIALOGO CUATRO

A: Disculpa
B: ¿Sí?
A: ¿Esta es la Plaza Mayor?
B: No, la plaza mayor es más grande
A: Más despacio por favor.
B: Ah sí. La plaza mayor es más grande. ¿Entiendes?
A: Sí, ahora entiendo. ¿Qué bus debo tomar?

B: No va bus, debes tomar el metro, la línea roja.
A: No entiendo, repite, por favor
B: Si, claro. Toma el metro, la línea roja, No hay bus.
A: Bra, tack
B: ¿Cómo?
A: Bra, tack
B: Ah hablas sueco. ¡Yo también!
A: ¿En serio?
B: Javist!
A: Qué aburrido, quiero hablar español.
B: Vale. ¿De dónde eres?
A: De Malmö. ¿Y tú?
B: De aquí de España, pero mi papá es sueco
A: ¿Quién?
B: Mi papá, mi padre
A: ok, ok. ¿Cuál es tu apellido?
B: Larsson
A: ¡Como yo!

BILOGA # 2 ESTRATEGIAS ORALES Y SUS EXPRESIONES

ESTRATEGIAS	FRASES/EXPRESIONES

BILAGA # 3 Fyll in uttryck som fattas i varje samtal.

1. Extrañas

A: Llevo esperando como veinte minutos
B: Sí, _____. Pero me han recomendado mucho esta agencia de viajes.
A: Sí, a mí también.
¿Y para _____ vas a _____r?
B: Voy a viajar _____ a Estados Unidos
A: ¡Ah qué chévere! Y ¿_____?
B: El próximo _____. Y tú, ¿para dónde vas a viajar?
A: No, no. Yo no voy a viajar, le estoy haciendo un favor a un amigo
Silencio
B: El clima ha estado muy mal. ¿No?
A: Uy sí. Qué aburrido.
Y ¿_____?
B: Melissa, ¿Y tú?
A: Valeria, mucho gusto.
B: ¿Y _____ muy lejos de acá?
A: No, vivo en este mismo barrio
B: ¡Ay, _____!
A: ¿Y es la primera vez que sales del país?
B: No, también he ido a Perú
A: ¡_____!
Disculpa...
Ah sí, sí.
Eh, ya me tengo que ir
B: _____,
A: Chao
B: _____

2. Amigas

A: ¡Hola qué milagro!
B: Hola, ¿_____?
A: Bien. ¿Y tú?
B: Bien. _____.
¿Cómo ha estado tu _____?
A: Bien. _____.
B: ¿_____? ¿Y _____?
A: Con Laura Orjuela
B: Hace mucho no sé de ella.
A: Sí, es que había estado estudiando en París pero ya ha regresado.
B: Ah qué chévere. Me tengo que ver con ella pronto
A: sí.
B: Y _____, tu mamá me ha contado que compraste un perrito
A: Ah sí, sí, pero ha estado enfermo últimamente
B: Ay, _____ mucho.
Mi gato también había estado _____ pero lo llevé a un muy buen veterinario.
A: ¿Ah, sí? ¿_____?
B: Se llama el Doctor Duarte
A: ahhhh sí, sí. Me lo han recomendado mucho. Voy a ver si llevo a mi perro allá.
B: _____, _____. Me cuentas cómo sigue tu perrito
A: Sí, vale, seguro
B: Chao
A: Chao, que estés bien.

Planes (el papá y la hija)

A: _____
 B: Tengo una noticia
 A: Hola Mely, cuéntame
 B: Voy a _____ a la India
 A: ¡ _____ ! ¿Y _____ ?
 B: Voy a viajar el segundo semestre de este año
 A: ¿Y _____ parte de la India vas a conocer?
 B: Todavía no lo he decidido
 A: Mely, y ¿ _____ en la India?
 B: Voy a ir a enseñar inglés a unos niños en una escuela
 A: Mely, y ¿ _____ más o menos ese viaje?
 B: He calculado que necesito más o menos cinco millones (en pesos colombianos= 17000kr)
 A: ¿En serio? ¡No _____ !
 B: ¿Y _____ vas a ir a hacer eso?
 A: Voy a ir sola, pero he hecho algunos _____ en estos meses y los veré allá.
 B: ¡ _____ ! La India para mí es un país exuberante
 A: Para mí _____ .
 _____ , me _____ que ir, porque no he dormido nada.
 Chao papito.
 B: _____ Mely.

BILAGA # 4

ESTRATEGIAS DE IO Y EXPRESIONES USADAS

DIALOGO UNO: extrañas

ESTRATEGIAS	FRASES/EXPRESIONES

DIALOGO DOS: amigas

ESTRATEGIAS	FRASES/EXPRESIONES

DIALOGO TRES: planes

ESTRATEGIAS	FRASES/EXPRESIONES

DIALOGO CUATRO: dina klasskamrater

ESTRATEGIAS	FRASES/EXPRESIONES

BILAGA 5. Underlag för intervju med en klasskamrat.

Ta kontakt med en klasskamrat. Ni ska turas om att intervju varandra. Ni ska försöka använda så många ESTRATEGIAS DE INTERACCION ORAL som möjligt för att hålla intervjun levande. Här ska du också träna på att ställa många frågor.

Temas:

1. Conociéndose: información personal, familia, amigos, animales, tiempo libre.
2. Unas vacaciones
3. Planes futuros.

ANEXO XII

Análisis de varianza ANOVA para cada una de las sub-variables dependientes

ANÁLISIS DE VARIANZA CON ANOVA

VARIABLE: DESTREZA DE INTERACCIÓN ORAL

MODELO EXPERIMENTAL:

$$\text{Puntaje promedio Sub-categoría } (i) = \mu + \text{ Tratamiento } (j) + \epsilon_j$$

i = Sub-categorías de medición de la destreza de interacción oral:

- 1: Inicio de charla.
- 2: Cambio de tema.
- 3: Finalización de charla.
- 4: Comentarios.
- 5: Seguimiento.
- 6: Aclaraciones.

μ : Media general de la variable estudiada.

j = Tratamientos

- 1: Pre-test Grupo Control,
- 2: Pre-test Grupo Experimental,
- 3: Pos-test Grupo Control,
- 4: Pos-test Grupo Experimental.

r = Repeticiones

- 1: Pre-test Grupo Control = 18
- 2: Pre-test Grupo Experimental = 26
- 3: Pos-test Grupo Control = 18
- 4: Pos-test Grupo Experimental = 26

HIPÓTESIS ESTADÍSTICA:

H₀: No hay una mejora significativa entre tratamientos en la Sub-categoría "i"

H₁: Hay una mejora significativa entre tratamientos en la Sub-categoría "i"

1. RESULTADOS PARA LA SUB - CATEGORÍA INICIO DE CHARLA

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA Table for Inicio de Charla by Tratamiento

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	8,45455	3	2,81818	26,30	0,0000
Within groups	9,0	84	0,107143		
Total (Corr.)	17,4545	87			

COMPARACIONES MÚLTIPLES

Multiple Range Tests for Inicio de charla by Tratamiento

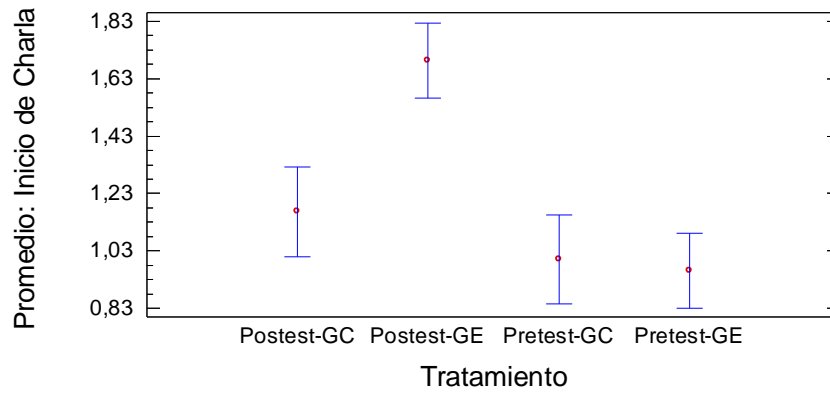
Method: 95,0 percent Scheffe

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Pre-test-GE	26	0,961538	X
Pre-test-GC	18	1,0	X
Pos-test-GC	18	1,16667	X
Pos-test-GE	26	1,69231	X

Contrast	Difference	+/- Limits
Pos-test-GC - Pos-test-GE	*-0,525641	0,286354
Pos-test-GC - Pre-test-GC	0,166667	0,3113
Pos-test-GC - Pre-test-GE	0,205128	0,286354
Pos-test-GE - Pre-test-GC	*0,692308	0,286354
Pos-test-GE - Pre-test-GE	*0,730769	0,259017
Pre-test-GC - Pre-test-GE	0,0384615	0,286354

* denotes a statistically significant difference.

ANÁLISIS GRÁFICO



CONCLUSIÓN: Existe diferencia significativa entre los promedios de los tratamientos para la sub-categoría Inicio de Charla, siendo el Pos-test – GE el de mayor promedio.

2. RESULTADOS PARA LA SUB – CATEGORÍA: CAMBIO DE TEMA.

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA Table for Cambio de Tema by Tratamiento

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	15,3155	3	5,10515	5,36	0,0020
Within groups	79,9573	84	0,951872		
Total (Corr.)	95,2727	87			

COMPARACIONES MÚLTIPLES

Multiple Range Tests for Cambio de Tema by Tratamiento

Method: 95,0 percent Scheffe

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Pre-test-GC	18	1,27778	X
Pos-test-GC	18	1,83333	XX
Pre-test-GE	26	1,84615	XX

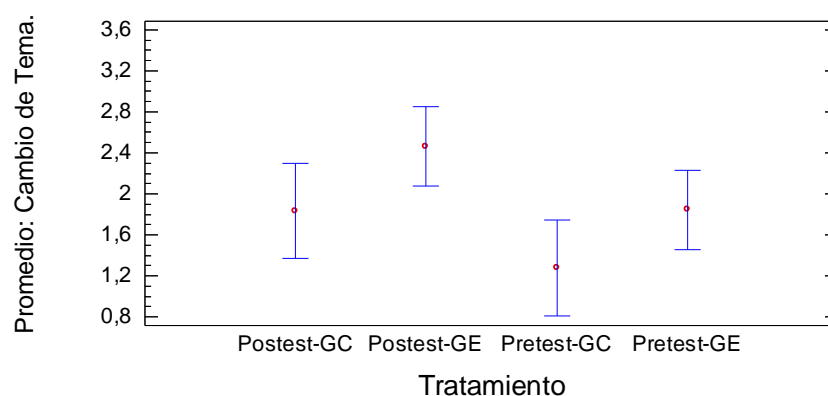
Pos-test-GE	26	2,46154	X

Contrast		Difference	+/- Limits

Pos-test-GC - Pos-test-GE		-0,628205	0,853515
Pos-test-GC - Pre-test-GC		0,555556	0,927869
Pos-test-GC - Pre-test-GE		-0,0128205	0,853515
Pos-test-GE - Pre-test-GC		*1,18376	0,853515
Pos-test-GE - Pre-test-GE		0,615385	0,772034
Pre-test-GC - Pre-test-GE		-0,568376	0,853515

* denotes a statistically significant difference.

ANÁLISIS GRÁFICO



CONCLUSIÓN: Existe diferencia significativa entre el promedio del Pos-test-GE y El Pre-test-GC para la sub- categoría Cambio de Tema, siendo el Pos-test – GE el de mayor promedio.

3. RESULTADOS PARA LA CATEGORÍA FINALIZACIÓN DE CHARLA.

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA Table for Finalización de Charla by Tratamiento

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	13,6526	3	4,55086	8,93	0,0000
Within groups	42,7906	84	0,509412		
Total (Corr.)	56,4432	87			

COMPARACIONES MÚLTIPLES

Multiple Range Tests for Finalización de Charla by Tratamiento

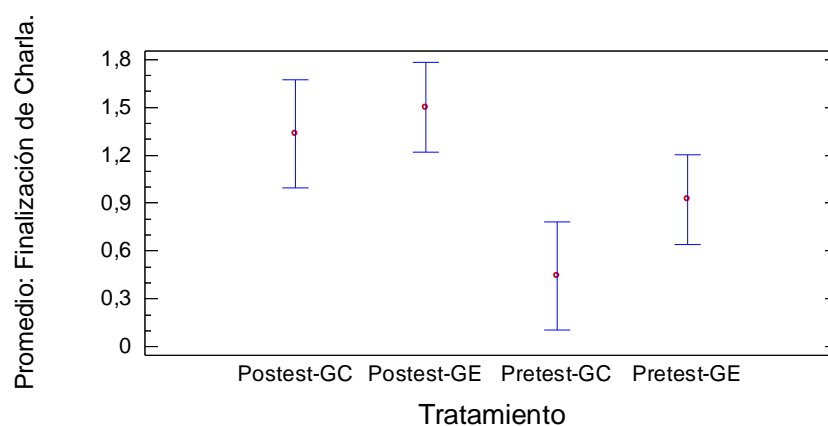
Method: 95,0 percent Scheffe

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Pre-test-GC	18	0,444444	X
Pre-test-GE	26	0,923077	XX
Pos-test-GC	18	1,33333	XX
Pos-test-GE	26	1,5	X

Contrast	Difference	+/- Limits
Pos-test-GC - Pos-test-GE	-0,166667	0,624391
Pos-test-GC - Pre-test-GC	*0,888889	0,678784
Pos-test-GC - Pre-test-GE	0,410256	0,624391
Pos-test-GE - Pre-test-GC	*1,05556	0,624391
Pos-test-GE - Pre-test-GE	*0,576923	0,564783
Pre-test-GC - Pre-test-GE	-0,478632	0,624391

* denotes a statistically significant difference.

ANÁLISIS GRÁFICO



CONCLUSIÓN: Existe diferencia significativa entre los promedios Pos-test-GE y Pre-test-GC para la sub- categoría Finalización de Charla, siendo los Pos-test-GE los de mayor promedio.

4. RESULTADOS PARA LA CATEGORÍA: COMENTARIOS

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA Table for Comentarios by Tratamiento

Analysis of Variance					
Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	74,0986	3	24,6995	18,39	0,0000
Within groups	112,799	84	1,34285		
Total (Corr.)	186,898	87			

COMPARACIONES MÚLTIPLES

Multiple Range Tests for Comentarios by Tratamiento

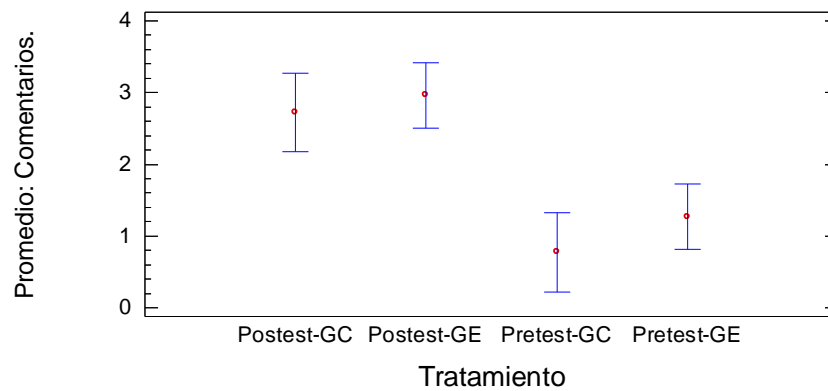
Method: 95,0 percent Scheffe

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Pre-test-GC	18	0,777778	X
Pre-test-GE	26	1,26923	X
Pos-test-GC	18	2,72222	X
Pos-test-GE	26	2,96154	X

Contrast	Difference	+/- Limits
Pos-test-GC - Pos-test-GE	-0,239316	1,01376
Pos-test-GC - Pre-test-GC	*1,94444	1,10207
Pos-test-GC - Pre-test-GE	*1,45299	1,01376
Pos-test-GE - Pre-test-GC	*2,18376	1,01376
Pos-test-GE - Pre-test-GE	*1,69231	0,91698
Pre-test-GC - Pre-test-GE	-0,491453	1,01376

* denotes a statistically significant difference.

ANÁLISIS GRÁFICO



CONCLUSIÓN: Existe diferencia significativa entre los promedios Pos-test y Pre-test para la sub-categoría Comentarios, siendo los Pos-test los de mayor promedio.

5. RESULTADOS PARA LA CATEGORÍA: SEGUIMIENTO

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA Table for Seguimiento by Tratamiento

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	15,5088	3	5,16961	4,01	0,0102
Within groups	108,389	84	1,29034		
Total (Corr.)	123,898	87			

COMPARACIONES MÚLTIPLES

Multiple Range Tests for Seguimiento by Tratamiento

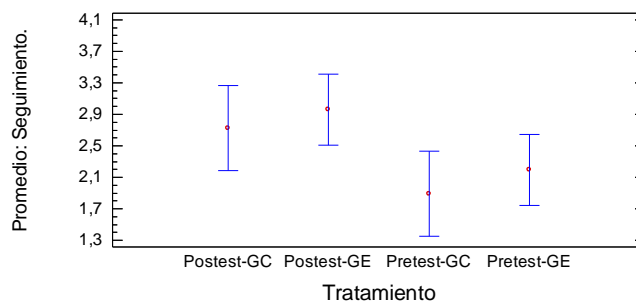
Method: 95,0 percent Scheffe

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Pre-test-GC	18	1,88889	X
Pre-test-GE	26	2,19231	XX
Pos-test-GC	18	2,72222	XX
Pos-test-GE	26	2,96154	X

Contrast	Difference	+/- Limits
Pos-test-GC - Pos-test-GE	-0,239316	0,993744
Pos-test-GC - Pre-test-GC	0,833333	1,08031
Pos-test-GC - Pre-test-GE	0,529915	0,993744
Pos-test-GE - Pre-test-GC	*1,07265	0,993744
Pos-test-GE - Pre-test-GE	0,769231	0,898876
Pre-test-GC - Pre-test-GE	-0,303419	0,993744

* denotes a statistically significant difference.

ANÁLISIS GRÁFICO



CONCLUSIÓN: Existe diferencia significativa entre el promedio del Pos-test-GE y El Pre-test-GC para la sub- categoría Seguimientos, siendo el Pos-test – GE el de mayor promedio.

6. RESULTADOS PARA LA CATEGORÍA: ACLARACIONES

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA Table for Aclaraciones by Tratamiento

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	5,28429	3	1,76143	6,06	0,0009
Within groups	24,4316	84	0,290853		
Total (Corr.)	29,7159	87			

COMPARACIONES MÚLTIPLES

Multiple Range Tests for Aclaraciones by Tratamiento

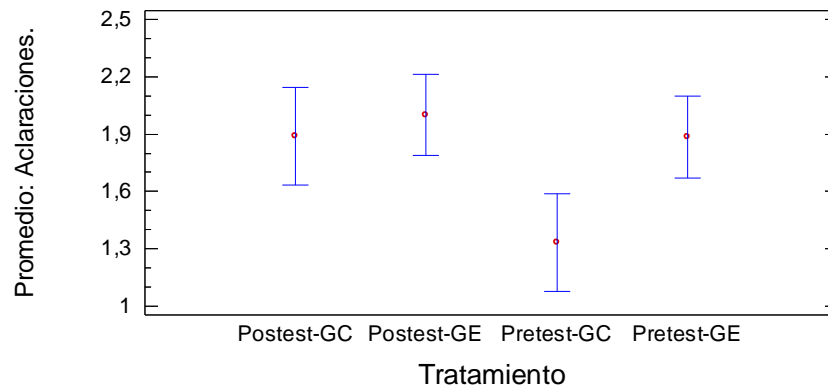
Method: 95,0 percent Scheffe

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Pre-test-GC	18	1,33333	X
Pre-test-GE	26	1,88462	X
Pos-test-GC	18	1,88889	X
Pos-test-GE	26	2,0	X

Contrast	Difference	+/- Limits
Pos-test-GC - Pos-test-GE	-0,111111	0,471801
Pos-test-GC - Pre-test-GC	*0,555556	0,512901
Pos-test-GC - Pre-test-GE	0,0042735	0,471801
Pos-test-GE - Pre-test-GC	*0,666667	0,471801
Pos-test-GE - Pre-test-GE	0,115385	0,42676
Pre-test-GC - Pre-test-GE	*-0,551282	0,471801

* denotes a statistically significant difference.

ANÁLISIS GRÁFICO



CONCLUSIÓN: Existe diferencia significativa entre el promedio del Pos-test-GE y El Pre-test-GC para la sub- categoría Aclaraciones, siendo el Pos-test – GE el de mayor promedio.8

ANEXO XIII

Resumen interpretativo y categorización de datos de las preguntas abiertas del cuestionario

En este anexo se han resumido en forma de comentarios interpretativos los datos obtenidos mediante las respuestas abiertas del cuestionario. Estos comentarios, a su vez, han sido categorizados con un color y un código escrito al lado de cada comentario con mayúsculas.

Percepciones sobre las ventajas de la IDAM.

- Posibilidad de trabajar a cabalidad con cada tema hasta que quede aprendido, sin saltar a otra cosa. EFECTIVIDAD
- Posibilidad de compartir entre todos las diferentes tareas realizadas TRABAJO COLABORATIVO
- Al aprender a hablar mejor en español, el aprendizaje de la lengua se vuelve más divertido. MOTIVACION
- Aumenta la autoconfianza para hablar en grupo EFECTIVIDAD
- Motiva a trabajar más que otros métodos tradicionales MOTIVACION
- Una forma efectiva de trabajar la habilidad oral EFECTIVIDAD
- Una unidad muy bien planeada y por lo tanto muy instructiva EFECTIVIDAD
- Una forma divertida de trabajar APRENDIZAJE LUDICO
- Una forma novedosa de trabajar MOVILIDAD
- Una forma emocionante de trabajar MOTIVACION
- Posibilidad de trabajar de manera autónoma lo cual exige responsabilidad AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Posibilidad de profundizar solamente en el componente oral EFECTIVIDAD
- Divertido :Posibilidad de comunicarse con el profesor en cualquier momento y trabajar en par APRENDIZAJE LUDICO
- El acceso a dispositivos móviles y recursos como Facebook, cosas que están cerca de los alumnos, ya que les gusta trabajar con recursos que están en la red se aumenta el interés y en consecuencia se trabaja mejor. MOTIVACION
- Más fácil y liberador ya que fue posible trabajar con alguien con el que uno se siente seguro y tranquilo. EFECTIVIDAD
- Posibilidad de pensar por uno mismo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Posibilidad de escuchar diálogos y traducirlos, con lo cual se aprende mucho. EFECTIVIDAD
- Posibilidad de trabajar a su propio ritmo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Tareas divertidas APRENDIZAJE LUDICO
- Se aprende más que de otras formas EFECTIVIDAD
- Más divertido trabajar en parejas APRENDIZAJE LUDICO
- Se logra autonomía y se asumen las tareas de otra manera AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Llevó a trabajar de manera autónoma y resolver los problemas sin preguntar tanto AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Se debió asumir de manera individual la responsabilidad de estar al día y seguir el desarrollo del trabajo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Posibilidad de entrenar muchas veces cómo sostener una charla EFECTIVIDAD
- Posibilidad de trabajar al propio ritmo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Posibilidad de ayuda más individualizada por parte del profesor EFECTIVIDAD
- Posibilidad de usar los recursos digitales que hay en la escuela y que son buenos MOVILIDAD
- Posibilidad de aprender de la pronunciación y la gramática de otros. APRENDIZAJE COLABORATIVO
- La charla con hablante de Colombia fue muy enriquecedora EFECTIVIDAD
- Posibilitó el aprendizaje de nuevas formas de trabajar y de aprender. MOVILIDAD

- Se aprendió a trabajar de forma más colaborativa para solucionar los ejercicios y realizar las tareas APRENDIZAJE COLABORATIVO
- Se reflexiona y se piensa en vez de preguntarle al profesor. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Se aprendió a usar Internet y las redes sociales (como FB) para con fines educativos MOVILIDAD
- Se aprendió a usar su vocabulario para poder formular preguntas. EFECTIVIDAD
- Se aprende de otros APRENDIZAJE COLABORATIVO
- Buen trabajo colaborativo porque todos escribieron en Facebook APRENDIZAJE COLABORATIVO
- Fue un trabajo más autónomo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE

Percepciones sobre las desventajas de la IDAM.

- A veces fue difícil obtener la ayuda que verdaderamente se requería MOVILIDAD
- Trabajar por fuera de la escuela MOVILIDAD
- Había muchas cosas por hacer y eso causaba retraso TAREAS
- No hay control sobre los estudiantes y algunos no toman el trabajo con seriedad AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Difícil hacer preguntas en Facebook si no se entendía nada MOVILIDAD
- No fue fácil obtener ayuda si había problemas o preguntas MOVILIDAD
- Si la tecnología falla se daña todo ya que todo depende de Internet MOVILIDAD
- No encuentro ninguna desventaja, me gusta mucho trabajar de esta forma. NADA
- No hay desventajas (4) NADA
- Yo prefiero libros porque aprendo más MOVILIDAD
- No creo que uno aprende vocabulario con los recursos que usamos MOVILIDAD
- Puede haber mucho ruido AMBIENTE
- Fallas en los portátiles MOVILIDAD
- Uno se cansa en la cabeza trabajando sólo con dispositivos digitales MOVILIDAD
- Uno no trabaja tan duro EFECTIVIDAD
- No era posible pedir tanto ayuda al profe pero finalmente fue buen porque eso obligó a pensar más MOVILIDAD
- Fue pesado cuando no se entendía qué hacer y uno se atrasaba y toca trabajar en la casa para adelantarse. INSTRUCCIONES
- Si uno no es capaz de tomar responsabilidad se atrasa todo el trabajo. Exige ser dinámico. AUTOREGULACIÓN DEL AAPPRENDIZAJE
- Fue trabajoso tener que escribirle a la profe en Facebook en vez de hablarle como siempre. MOVILIDAD
- Toma más tiempo recibir ayuda ya que todo fue en FB MOVILIDAD
- Difícil tener que usar Facebook para preguntar en vez de hablar y recibir una respuesta concreta y clara. MOVILIDAD
- Algunas instrucciones no eran claras INSTRUCCIONES
- Dispendioso tener que preguntar en Facebook MOVILIDAD
- Trabajo en parejas: uno hace más que el otro PAR

Sugerencias

- Usar más aplicaciones MOVILIDAD
- Usar Babbel MOVILIDAD
- Más explicaciones “en vivo” del profesor acerca de las tareas a realizar. INSTRUCCIONES
- Posibilitar el uso de wifi en los móviles MOVILIDAD
- Facilitar más las instrucciones de qué es lo que hay que hacer INSTRUCCIONES
- Hubiera sido más fácil con wifi en los móviles MOVILIDAD
- No todos pudieron usar los móviles porque unos tenían acceso a Internet y otros no. MOVILIDAD
- No usar móviles sino sólo iPads y portátiles MOVILIDAD
- Nada, como se hizo estuvo bien NADA (7)
- No usar Facebook sino otro programa, porque Facebook se sentía a veces que no era algo serio y además no siempre se está viendo lo que ocurre en Fb MOVILIDAD
- Más claridad en las instrucciones INSTRUCCIONES
- Más tiempo TIEMPO

- Incluir más videos para ver cómo se usaban las palabras en contexto MOVILIDAD
- Hacer competencias semanales en forma de quiz y que el premio sea una bolsa de dulces

Comentarios

- Fue estresante el contacto con los colombianos TAREAS
- Mucho que hacer en tan corto tiempo TAREAS
- Fue divertido y yo realmente aprendí mucho APRENDIZAJE LUDICO
- Fue realmente divertido porque fue diferente y eso hace que automáticamente sea divertido APRENDIZAJE LUDICO
- Chévere APRENDIZAJE LUDICO
- Un trabajo muy bien logrado. EFECTIVIDAD
- Fue aburrido el no haber logrado hablar con nuestro amigo colombiano, hubiera sido muy divertido poder hablar con un joven nativo. Pero de todos modos fue divertido preparar las preguntas. TAREAS
- Nada (2)

CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

Percepciones sobre las ventajas de la IDAM

Categoría (# sujetos)	Ventajas
Autorregulación de aprendizaje (8)	<p>Posibilidad de trabajar de manera autónoma lo cual exige responsabilidad. Posibilidad de pensar por uno mismo. Posibilidad de trabajar al ritmo propio. Se logra autonomía y se asumen las tareas de otra manera. Lleva a trabajar y a resolver los problemas de manera autónoma. Se debe asumir de manera individual la responsabilidad de estar al día y seguir el desarrollo del trabajo. Se reflexiona y se piensa en vez de preguntarle al profesor. Es un trabajo más autónomo.</p>
Efectividad (7)	<p>Es una forma efectiva de trabajar la habilidad oral. Es una unidad muy bien planeada y por lo tanto muy instructiva. Posibilidad de escuchar diálogos y traducirlos, con lo cual se aprende mucho. Posibilidad de trabajar exhaustivamente con cada tema hasta que quede aprendido, sin saltar a otra cosa. Posibilidad de profundizar solamente en el componente oral. Posibilidad de entrenar muchas veces cómo sostener una charla. La charla con el hablante de Colombia fue muy enriquecedora.</p>
Aprendizaje colaborativo (6)	<p>Posibilidad de compartir entre todos las diferentes tareas realizadas. Posibilidad de aprender de la pronunciación y la gramática de otros. Se aprende a trabajar de forma más colaborativa para solucionar los ejercicios y realizar las tareas. Se aprende de otros. Uno se sintió inspirado por todos los compañeros de la clase. Buen trabajo colaborativo porque todos escribieron en <i>Facebook</i>.</p>
Aprendizaje lúdico (6)	<p>Es una forma divertida de trabajar. Es divertido tener la posibilidad de comunicarse con el profesor en cualquier momento y trabajar en par. Se desarrollaron tareas divertidas. Resulta más divertido trabajar en parejas. Es divertido realmente se aprende mucho. Es una forma diferente de trabajar y eso hace que automáticamente sea más divertido.</p>
Motivación (4)	<p>Al aprender a hablar mejor en español, el aprendizaje de la lengua se vuelve más divertido. Motiva para trabajar más que otros métodos tradicionales. Es una forma emocionante de trabajar. El acceso a dispositivos móviles y recursos como <i>Facebook</i>, cosas que están cerca de los alumnos, ya que les gusta trabajar con recursos que están en la red se aumenta el interés y en consecuencia se trabaja mejor.</p>
Otras (1/opinión)	<p>Aumenta la seguridad para hablar en grupo. Es más fácil y liberador ya que fue posible trabajar con alguien con el que uno se siente seguro y tranquilo Una forma novedosa de trabajar. Posibilidad de ayuda más individualizada por parte del profesor. Posibilidad de usar los recursos digitales que hay en la escuela y que son buenos. Posibilitó el aprendizaje de nuevas formas de trabajar y de aprender. Se aprendió a usar su vocabulario para poder formular preguntas. La IDAM estuvo muy bien pensada y elaborada.</p>

Percepciones sobre las desventajas de la IDAM

Categoría (# sujetos)	Desventajas
Movilidad (9)	<p>A veces es difícil obtener la ayuda que verdaderamente se requería. No es fácil obtener ayuda si había problemas o preguntas. No es posible pedir tanta ayuda a la profesora pero finalmente eso es bueno porque obligó a pensar más. Lleva más tiempo recibir ayuda ya que todo fue en <i>Facebook</i>. Difícil tener que usar <i>Facebook</i> para preguntar en vez de hablar y recibir una respuesta concreta y clara. Si la tecnología falla se daña todo el trabajo ya que todo depende de Internet. Trabajar sólo con dispositivos digitales resulta mentalmente agotador. Se presentan problemas con los portátiles y con Internet. Los recursos usados para aprender vocabulario no son muy efectivos.</p>
Instrucciones (2)	<p>Resulta frustrante cuando no se entiende qué hacer porque eso genera atraso y obliga a trabajar en la casa. Algunas instrucciones no resultan claras.</p>
Otras (1/opinión)	<p>Se tiene que trabajar por fuera de la escuela. Hay muchas cosas que hacer y eso causa retraso. Como no hay control sobre los estudiantes algunos no toman el trabajo con seriedad. Si no se es capaz de asumir responsabilidad se atrasa todo el trabajo. Esta forma de aprendizaje exige ser dinámico. Se prefieren libros porque se aprende más. A veces el trabajo en parejas no es bueno porque uno hace más que el otro. El contacto con hablantes nativos resulta estresante. Resulta frustrante no lograr realizar la charla con el joven colombiano, hubiera sido muy divertido poder hablar con un joven nativo. Hay mucho que hacer en muy corto tiempo.</p>

Sugerencias

Categoría (# sujetos)	Sugerencias
Movilidad (8)	<p>Posibilitar el uso de wifi en los móviles. No usar móviles sino sólo iPads y portátiles porque unos tienen acceso a Internet y otros no en los ellos. Usar más aplicaciones, como <i>Babbel</i>. No usar <i>Facebook</i> como espacio de interacción, sino otra herramienta, porque <i>Facebook</i> da la sensación de no ser algo serio y además no siempre se está viendo lo que ocurre en <i>Facebook</i>. Incluir más videos para ver cómo se usaban las palabras en contexto.</p>
Instrucciones (3)	<p>Hacer más explicaciones presenciales de la profesora acerca de las tareas a realizar Hacer más claras las instrucciones sobre lo que hay que hacer en cada tarea. Más claridad en las instrucciones.</p>

ANEXO XIV

Resumen interpretativo y categorización de datos de los diarios digitales

Aquí se han resumido los diarios digitales en forma de comentarios interpretativos que, a su vez, han sido categorizados con un color y un código escrito en mayúsculas al lado de cada comentario, en los casos en los que la cantidad y diversidad de comentarios así lo ameritó.

Las ideas se han agrupado alrededor de los dos ítems sobre los cuales se les pidió a los participantes que escribieran después de cada sesión: transcurso de la sesión, dificultades y cómo se solucionaron y percepciones sobre las actividades y tareas desarrolladas durante la sesión.

Percepciones positivas sobre el transcurso de las sesiones

- Todo fluyó bien
- No tuvimos problemas con las tareas que había que hacer
- No hubo problemas con la realización de los ejercicios
- Hemos trabajado muy bien y nos complementamos
- Fueron buenos ejercicios
- Solucionamos todos los ejercicios sin problema
- Hoy todo funcionó bien, nos pudimos poner de acuerdo para hacer el diálogo
- Realizamos las tareas a pesar de las complicaciones con los portátiles
- Nos ayudamos y solucionamos los problemas juntas
- Aunque hoy estábamos cansadas y desconcentradas logramos realizar las tareas de la sesión
- Hoy trabajamos bien, los ejercicios no fueron difíciles
- Trabajamos bien y no tuvimos necesidad de usar el grupo e Facebook

Dificultades y cómo se solucionaron

- Entender algunas frases / preguntando a los alumnos y al profesor.
- Entendimos mal un ejercicio y nos atrasamos.
- Tuvimos problema para ponernos de acuerdo para hacer el diálogo.
- No entendíamos bien lo de las estrategias y recibimos ayuda de la profesora.
- Dificultad con la tecnología, tuvimos que trabajar después de la lección para no atrasarnos.
- Empezamos a hacer mal un ejercicio pero luego leímos bien las instrucciones y lo corregimos.
- Difícil hacer las tareas con sólo una tableta, entonces usamos también un computador.

Percepciones positivas sobre el desarrollo de las tareas

- Es importante saber las frases METACOGNICION
- Divertido trabajar con cosas diferentes. APRENDIZAJER LUDICO
- Divertido trabajar con charlas que eran complejas pero pudimos comprender APRENDIZAJER LUDICO
- Hemos aprendido nuevas frases y estrategias para sostener una conversación fluida. METACOGNICION
- Divertido preparar las preguntas para los colombianos. APRENDIZAJE LUDICO
- Divertido grabar el diálogo APRENDIZAJER LUDICO
- Hacer la animación fue divertido después de haber entendido cómo se hacía. Es una forma nueva de practicar y de aprender. APRENDIZAJER LUDICO
- La entrevista al colombiano fue divertida pero difícil. APRENDIZAJER LUDICO
- Buenos ejercicios y tareas. EFECTIVIDAD
- Hicimos los diálogos de una forma espontánea. METACOGNICION
- Interesante hacer la entrevista a pesar de las dificultades tecnológicas. MOTIVACION
- Se aprende mucho escuchando y traduciendo las charlas. EFECTIVIDAD
- Es emocionante hacer una entrevista aunque se siente difícil y produce nervios. MOTIVACION
- Ejercicios divertidos e instructivos. APRENDIZAJER LUDICO
- Muy bueno que las charlas tuvieran texto porque hablaban muy rápido. EFECTIVIDAD

- Se hicieron ejercicios con mayor dificultad porque tocaba escribir sólo en español, pero muy buenos e instructivos. EFECTIVIDAD
- Hicimos una buena charla METACOGNICION
- Es divertido trabajar con ejercicios de EO. APRENDIZAJER LUDICO
- Las estrategias ayudaron a preparar mejor la entrevista. EFECTIVIDAD
- Divertido trabajar con la animación APRENDIZAJER LUDICO
- La entrevista salió mejor de lo esperado aunque la joven de Colombia ano preguntó mucho. Pero parecía que ella quería halar más pero nosotros no teníamos más que decir. Ahora chateo con ella en Facebook. METACOGNICION
- Muy divertido trabajar con el portátil y tener un chat con todos los de la clase. Uno se sintió inspirado por todos los demás en el grupo. APRENDIZAJE LUDICO
- Muy interesante escuchar una charla normal con hablantes verdaderos MOTIVACION
- Bueno oír cómo hablan de verdad es decir, muy rápido. EFECTIVIDAD
- Hacer los diálogos: divertido pero un poco difícil. APRENDIZAJE LUDICO
- Fue una buena preparación para la entrevista con el joven colombiano. EFECTIVIDAD
- Entrevista: estamos nerviosas pero es muy bueno poder usar fuera de la escuela lo que se ha aprendido. EFECTIVIDAD
- Buenos ejercicios en la “guía” para repetir y ver lo que hemos aprendido. EFECTIVIDAD
- Muy divertido hacer la animaciones. APRENDIZAJE LUDICO
- Uno se siente ahora más seguro de sí mismo para conversar ya que ha aprendido como se sostiene una conversación fluida. METACOGNICION
- Pensamos en las estrategias cuando grabaron las charlas de ensayo. META APRENDIZAJE
- Fue interesante y divertido tener que preguntar en el grupo de FB y no a la profesora en persona. APRENDIZAJE LUDICO
- No han tenido necesidad de usar mucho el grupo de FB.
- Logramos incluir algunas frases en la animación. METACOGNICION
- Bueno comentar y recibir comentarios en VoiceThread. EFECTIVIDAD
- Una forma nueva y divertida de aprender. APRENDIZAJE LUDICO
- Divertido traducir las charlas APRENDIZAJE LUDICO

Percepciones sobre dificultades en el desarrollo de las tareas

- Tareas repetitivas EFECTIVIDAD
- Molesto no poder hablar y preguntarle directamente a la profesora como uno está acostumbrado. MOVILIDAD
- Un ritmo acelerado en las charlas ejemplificativas. EFECTIVIDAD
- No funcionaron los juegos en Quia para entrenar las frases. MOVILIDAD
- Frustración al no entender las instrucciones y no saber qué hacer. INSTRUCCIONES
- Difícil entender las instrucciones en las primeras sesiones, pero se fue haciendo más fácil. INSTRUCCIONES
- La animación fue complicada de hacer y difícil decidir el tema del diálogo. MOVILIDAD
- La entrevista no fue fluida, el colombiano no nos hizo preguntas. EFECTIVIDAD
- Nosotros pudimos haber hecho más preguntas también. EFECTIVIDAD
- Molesto tener sólo un iPad porque había que cambiar de páginas todo el tiempo. MOVILIDAD.
- Problemas con el portátil y con la conexión a Internet: frustrante, toma tiempo y paciencia. MOVILIDAD
- Dificultad con los horarios para hacer la entrevista. EFECTIVIDAD
- Estrés con el tiempo para hacer los diálogos. TIEMPO
- Dificultades con la conexión con Colombia, se usó solamente audio. EFECTIVIDAD
- Problemas con el portátil y con la conexión a Internet: frustrante, toma tiempo y paciencia MOVILIDAD
- Hicimos el diálogo pero no salió muy bien porque estábamos estresadas por el tiempo: no usamos las frases y no usamos las estrategias. Lo pudimos hacer mejor. TIEMPO
- El joven colombiano habló en inglés. Mala conexión. EFECTIVIDAD
- Una pareja: problemas de concentración. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Las instrucciones no fueron claras y trabajamos con la charla equivocada. INSTRUCCIONES
- Un grupo no quiso trabajar con los ejercicios de Quia, ni la animación, ni la entrevista. Les pareció que las dos primeras no aportaban nada. La entrevista les pareció demasiado exigente, muy extraño y no tienen tiempo. MOVILIDAD

CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE LOS DIARIOS DIGITALES

Percepciones positivas sobre el transcurso de las sesiones

<p>Todo fluyó bien. No hubo problemas con las tareas que había que hacer. No hubo problemas con la realización de los ejercicios. Se ha trabajado muy bien conjuntamente. Las tareas a desarrollar han sido buenas. Se han solucionado todas las tareas sin problema. Todo funcionó bien, se logró un buen trabajo conjunto para hacer el diálogo. Se realizamos las tareas a pesar de las complicaciones con los portátiles. Hubo colaboración para solucionamos los problemas conjuntamente. A pesar del cansancio del día y de haber estado un poco desconcentradas se lograron realizar las tareas de la sesión. Se trabajó bien, los ejercicios no fueron difíciles. Se trabajó bien y no hubo necesidad de usar el grupo en Facebook.</p>

Percepción sobre dificultades y soluciones

Categoría (# sujetos)	Dificultad	Solución
Contenido (5)	<p>Comprender la definición de las estrategias de IO. Entender algunas frases. Entender algunas de las tareas.</p>	<p>Pedir aclaración a la profesora en el grupo de <i>Facebook</i>. Preguntar en el grupo de <i>Facebook</i>. Leer nuevamente las instrucciones. Preguntar en el grupo de <i>Facebook</i>.</p>
Movilidad (4)	<p>Funcionamiento de los portátiles. Desarrollar las tareas con solo un iPad.</p>	<p>Trabajar en tiempo extra-escolar. Trabajar también con un portátil.</p>
Cooperación (5)	<p>Desarrollo de las charlas.</p>	<p>Llegar a acuerdos.</p>

Aspectos positivos en el desarrollo de las tareas

Categoría (# sujetos)	Aspectos positivos
Aprendizaje lúdico (16)	<p>Es divertido trabajar con cosas diferentes. Es divertido trabajar con charlas que aunque fueron complejas se logró comprenderlas. Es divertido preparar las preguntas para la entrevista a los hablantes colombianos. Es divertido grabar el diálogo. Es divertido hacer la animación después de haber entendido cómo se hacía. Es una forma nueva de practicar y de aprender. La entrevista al hablante nativo resulta divertida, aunque difícil. Las tareas son divertidas e instructivas. Es divertido trabajar con ejercicios de EO. Es divertido trabajar con la animación. Es muy divertido trabajar con el portátil y tener un chat con todos los de la clase. Hacer los diálogos es divertido pero un poco difícil. Es muy divertido hacer las animaciones. Es interesante y divertido tener que preguntar en el grupo de <i>Facebook</i> y no a la profesora en persona. Es una forma nueva y divertida de aprender. Es divertido traducir las charlas.</p>

	<p>Hay buenos ejercicios y tareas. Se aprende mucho escuchando y traduciendo las charlas.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Efectividad (8)	<p>Es muy bueno que las charlas tuvieran texto porque hablaban muy rápido. Se hicieron ejercicios con mayor dificultad porque tocaba escribir sólo en español, pero muy buenos e instructivos. Conocer las estrategias ayudó a preparar mejor la entrevista. Es bueno oír cómo la velocidad normal de los hablantes nativos. Las tareas son una buena preparación para la entrevista con el hablante colombiano. Hay nerviosismo ante la realización de la entrevista es muy bueno poder usar fuera de la escuela lo que se ha aprendido. Hay buenos ejercicios de repetición en la "guía digital" para ver lo que se ha aprendido. Es bueno comentar y recibir comentarios en <i>VoiceThread</i>.</p>
Metacognición (10)	<p>Se hacen los diálogos de una forma espontánea Se hace una buena charla La entrevista salió mejor de lo esperado aunque la joven de Colombia no preguntó mucho. Parecía que ella quería halar más pero nosotros no teníamos más que decir. Ahora chateo con ella en <i>Facebook</i>. Uno se siente ahora más seguro de sí mismo para conversar ya que ha aprendido como se sostiene una conversación fluida. Se tienen en cuenta las estrategias al grabar las charlas de ensayo Se logra incluir algunas frases en la animación Es importante saber las frases correspondientes a cada estrategia. Se siente que se aprendió mucho. Se aprenden nuevas frases y estrategias para sostener una conversación fluida. Al estar estresados por el tiempo y no se usan las frases nuevas ni las estrategias en la charla de ensayo.</p>

Dificultades en el desarrollo de las tareas

Categoría (# sujetos)	Dificultades
Entrevista (5)	<p>La entrevista no es fluida porque el hablante colombiano no hizo preguntas. Se podrían hacer más preguntas. Hay dificultad con los horarios para hacer la entrevista. Hay dificultades con la conexión con Colombia, se usó solamente audio El joven colombiano habla en inglés. Mala conexión.</p>
Movilidad (5)	<p>No funcionan los juegos en Quía para entrenar las frases nuevas. Resulta molesto tener sólo un iPad porque hay que cambiar de páginas todo el tiempo. Se presentan problemas con el portátil y con la conexión a Internet. Esto fue frustrante porque toma tiempo y requiere de paciencia. Ni los juegos para practicar las nuevas expresiones con Quía ni la animación aportaron al aprendizaje. No se lleva a cabo la entrevista al hablante colombiano porque fue una tarea que generó angustia, fue muy exigente y no había tiempo para hacerla.</p>
Instrucciones (3)	<p>Se genera frustración al no entender las instrucciones y no saber qué hacer. Es difícil entender las instrucciones en las primeras sesiones, pero se fue haciendo más fácil en las otras sesiones. Las instrucciones no son claras se trabajó con la charla equivocada.</p>
Tiempo (2)	<p>La charla de ensayo pero no sale muy bien porque se experimenta estrés debido al poco tiempo para hacerla. Se experimenta estrés por el poco tiempo para hacer las charlas.</p>
Otras	<p>Algunas tareas resultan repetitivas. Es molesto no poder hablar y preguntarle directamente a la profesora como uno está acostumbrado. Hablaban muy rápido en las charlas ejemplificativas. La animación es complicada de hacer y difícil decidir el tema del diálogo.</p>

ANEXO XV

Resumen interpretativo y categorización de datos de las entrevistas

- Fue algo diferente a lo que se hace normalmente MOVILIDAD
- Uno aprendió más por uno mismo ya que el profesor no estaba. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Un tema divertido y útil EFECTIVIDAD
- Se tomó mayor responsabilidad al saber que los compañeros de clase podían ver lo que uno hacía y también porque se iba a entrevistar a un hablante nativo. APRENDIZAJE COLABORATIVO
- Fue fácil identificar lo que uno necesitaba aprender. METACOGNICION
- Las tareas y ejercicios fueron divertidos de realizar. EFECTIVIDAD
- Magnífico no tener que escribir en papeles. MOVILIDAD
- Poder ver lo que los otros habían hecho permitió aprender más. APRENDIZAJE COLABORATIVO
- Se hicieron conscientes cosas que uno ya sabía, como por ejemplo iniciar y terminar una charla de manera apropiada. METACOGNICION
- Buena la posibilidad de preguntar por Facebook MOVILIDAD
- Muy bueno compartir el trabajo con otros APRENDIZAJE COLABORATIVO
- Relajante poder usar L2 en parejas EFECTIVIDAD
- Una buena experiencia hablar con alguien diferente a los de la clase con el que no se había hablado antes. EFECTIVIDAD
- Uno aprendió aunque no haya realizado la entrevista porque de todos modos la preparó. EFECTIVIDAD
- Uno estuvo obligado a pensar por uno mismo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Variación en las tareas EFECTIVIDAD
- Chévere trabajar de otra manera a la usual. MOVILIDAD
- Se tuvo la sensación de que uno aprendió mucho EFECTIVIDAD
- Uno pudo ser creativo EFECTIVIDAD
- Uno pudo trabajar a su propio ritmo AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Uno adquirió seguridad para hablar en español. EFECTIVIDAD
- Fue bueno poder grabarse a sí mismo EFECTIVIDAD
- Fue un buen tema porque uno aprendió las cosas básicas para sostener una conversación EFECTIVIDAD
- Uno pudo notar los diferentes acentos de los hablantes METACOGNICION
- Fue muy bueno poder decidir uno mismo qué hacer. Una buena ayuda fue la lista de las tareas para controlar lo que se iba haciendo. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Al saber una fecha límite fue fácil más fácil planear el trabajo. No se sintió estresante. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Hay mejor ritmo de trabajo y mejor concentración cuando hay un plan de lo que se tiene que hacer con una fecha final. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Al trabajar con IT se incrementa el interés MOVILIDAD
- Muy interesante poder hablar con un colombiano EFECTIVIDAD
- Muy positivo que no se nos dirigió todo el tiempo sino que uno pudo adaptar el tiempo y el trabajo a lo que necesitaba. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- La entrevista fue un reto. Nunca habían hecho algo parecido. EFECTIVIDAD
- Divertido escuchar a un hablante nativo. Ellos hablaron más despacio EFECTIVIDAD
- Se aprendió algo nuevo, uno no sabía que había estrategias. METACOGNICION
- Poder contactar y ser contactado por la profesora en el tiempo extraescolar pudo ser a veces estresante pero en mayor parte fue positivo MOVILIDAD
- El grupo de Facebook fue un buen recurso para compartir ideas MOVILIDAD
- La primera grabación se sintió más difícil de realizar. La segunda fue más fácil. Es bueno grabar porque uno se puede escuchar y evaluar. EFECTIVIDAD

Desventajas del aprendizaje con IDAM

- Al grabar las conversaciones a uno se le olvida todo. Uno nunca está conforme. TAREAS
- Se necesitaba más tiempo para prepararse. Cuando se hizo estábamos cansados y fue difícil ser creativos. TAREAS
- Difícil mantener la concentración, uno se distrae y se cansa. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Pesado estar solos sin el profesor. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Complicado realizar la entrevista, debido a la mala tecnología de los colombianos TAREAS
- Difícil contactar a los chicos de Colombia para la entrevista. TAREAS
- Demasiada diferencia en el horario. Tuvimos que realmente que adaptarnos al horario y condiciones de ellos. TAREAS
- Fue difícil expresarse adecuadamente en Facebook. MOVILIDAD
- No siempre estaban todos en el grupo de Facebook. MOVILIDAD
- Algunos se desconectaron durante el fin de semana porque estaban ocupados. MOVILIDAD
- Difícil comunicarse por el computador con la profesora, tomó más tiempo y a veces se interpretó mal la información. MOVILIDAD
- Difícil controlar el tiempo. AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
- Las tareas tomaron más tiempo de lo que uno creía. TAREAS
- Había demasiadas tareas y ejercicios para hacer TAREAS
- Fue difícil entender algunas instrucciones, a veces porque no eran claras pero también porque no se tenían experiencias previas al respecto. INSTRUCCIONES
- Estresante por el tiempo TAREAS
- A veces la profesora escribía en Facebook cosas muy largas MOVILIDAD

Sugerencias

- Mejor tener dos grupos paralelos: uno con el profesor y otros sin el profesor.
- Contactar a quienes se va entrevistar una vez antes de la entrevista.
- Explicar los mecanismos de una conversación cuando hay más de dos personas.
- Mejor hacer la entrevista con jóvenes de España porque no hay diferencia horaria.

CATEGORIZACION DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

Percepciones sobre ventajas de la IDAM

Categoría (# sujetos)	Ventajas
Efectividad (9)	<p>El tema resulta útil. Hay variación en las tareas. Da la posibilidad de ser creativo. Es bueno poder grabarse a sí mismo. Es un buen tema porque se aprendieron las cosas básicas para sostener una conversación interactiva. Es relajante poder usar LE en parejas. Se incrementa la seguridad para hablar en español. Se experimenta que la primera grabación (pre-test) fue más difícil de realizar. La segunda (post-test) fue más fácil. Es bueno grabar porque uno se puede escuchar a sí mismo y evaluarse. Es interesante notar los diferentes acentos de los hablantes nativos. Es una buena experiencia hablar con alguien diferente a los de la clase, con alguien con quien no se había hablado antes. Es muy interesante poder hablar con un hablante colombiano. A pesar de no haber realizado la entrevista hubo aprendizaje porque de todos modos se preparó. La entrevista fue un reto. Nunca se había hecho algo parecido.</p>
Autorregulación del aprendizaje (7)	<p>Debido a la ausencia de la profesora hubo que aprender más por sí mismo. Se genera la necesidad de pensar por sí mismo. Se puede trabajar al propio ritmo. Al saber una fecha límite fue más fácil planear el trabajo. No se sintió estresante. Hay un mejor ritmo de trabajo y mejor concentración porque había un plan de trabajo con una fecha límite. Es positivo que la profesora no marcó los tiempos sino que cada uno pudo adaptar el tiempo y el trabajo a lo que necesitaba. Es muy bueno poder decidir por sí mismo qué hacer. La lista de las tareas es una buena ayuda para controlar lo que se iba haciendo. fue</p>
Movilidad (7)	<p>Es algo diferente a lo que se hace normalmente. Es bueno no tener que escribir en papel. Es interesante trabajar de una manera diferente a la usual. Al trabajar con dispositivos móviles se incrementa el interés. Es buena la posibilidad de preguntar por Facebook. El hecho de poder contactar y ser contactado por la profesora en el tiempo extraescolar fue en general positivo, aunque un tanto estresante a veces. El grupo de Facebook fue un buen recurso para compartir ideas.</p>
Metacognición (4)	<p>Es fácil identificar lo que se necesita aprender. Uno se hace conscientes de cosas que ya sabía, como por ejemplo iniciar y terminar una charla de manera apropiada. Se aprende algo nuevo, uno no sabía que había estrategias. Se tiene la sensación de aprender mucho.</p>
Aprendizaje colaborativo (3)	<p>Se toma mayor responsabilidad al saber que los compañeros de clase podían ver los productos de todos y también porque se iba a entrevistar a un hablante nativo. Es bueno poder ver lo que los otros habían hecho permitió aprender más. Es muy bueno compartir el trabajo con otros.</p>
Aprendizaje lúdico (2)	<p>El tema es divertido. Las tareas y ejercicios son divertidos de realizar.</p>

Desventajas de la IDAM

Categoría (# sujetos)	Desventajas
Tareas (8)	<p>Al grabar las conversaciones se le olvida todo.</p> <p>Uno nunca está conforme cuando escucha lo que ha grabado.</p> <p>Se necesita más tiempo para preparar la grabación de la charla final. Cuando se realizan algunos están cansados y es difícil ser creativos.</p> <p>Las tareas toman más tiempo de lo que se creía.</p> <p>Hay demasiadas tareas y ejercicios para hacer.</p> <p>Es estresante por el tiempo.</p> <p>Es complicado realizar la entrevista, debido a la mala tecnología que poseían los hablantes colombianos.</p> <p>Es difícil contactar a los jóvenes de Colombia para llevar a cabo la entrevista, debido principalmente a la diferencia horaria de seis horas.</p> <p>Hubo verdadera necesidad de adaptarse al horario y condiciones de los hablantes colombianos para poder hacer la entrevista.</p>
Movilidad (5)	<p>A veces la profesora escribía cosas muy largas en Facebook que eran difíciles de leer.</p> <p>Es difícil comunicarse por el ordenador con la profesora, tomó más tiempo y a veces se interpretó mal la información.</p> <p>Algunos se desconectan durante el fin de semana porque estaban ocupados.</p> <p>No siempre estaban todos en el grupo de <i>Facebook</i>.</p> <p>Es difícil expresarse adecuadamente en <i>Facebook</i></p>
Autorregulación del aprendizaje (3)	<p>Es difícil mantener la concentración, uno se distrae y se cansa.</p> <p>Es agobiante estar solos sin el profesor.</p> <p>Es difícil controlar el tiempo.</p>
Instrucciones (1)	<p>Es difícil entender algunas instrucciones, a veces porque no eran claras pero también porque no se tenían experiencias previas al respecto.</p>

Sugerencias

Tener dos grupos paralelos: uno que trabaje presencialmente con el profesor y otros sin el profesor.

Contactar a quienes se va entrevistar, antes de realizar la entrevista.

Explicar lo mecanismos de una conversación cuando hay más de dos personas.

Hacer la entrevista con jóvenes de España porque no hay diferencia horaria.

ANEXO XVI

Tabla comparativa entre los resultados de autoevaluación de EO y los resultados de la prueba de IO

Contraste entre el cuestionario y el resultado del post-test para todos los estudiantes del grupo E.

Pregunta 2: autoevaluación de la destreza de EO en una escala de 1 a 5 donde 1= insuficiente y

5=excelente

Alumno	Autoev. EO Preg 2	Resultado Pos-test
1.	4	17
2.	4	14
3.	5	17
4.	4	16
5.	3	18
6.	3	10
7.	4	18
8.	4	13
9.	3	19
10.	4	14
11.	3	8
12.	1	9
13.	2	10
14.	2	9
15.	4	13
16.	3	17
17.	3	13
18.	4	13
19.	3	14
20.	3	17
21.	2	14
22.	3	7
23.	2	8
24.	4	18
25.	2	16
26.	2	11