



TESIS DOCTORAL

Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje del inglés

LOURDES ISABEL JIMÉNEZ ARIAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2017



TESIS DOCTORAL

Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje del inglés

LOURDES ISABEL JIMÉNEZ ARIAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Conformidad de la Directora:

Fdo: María Rosa Fernández Sánchez

2017

DEDICATORIA

A mi amada madre que con su profundo amor me impulsa y anima a seguir adelante.

A todos mis estudiantes que le dan sentido a mi trabajo cada día y han sido mis maestros en este camino de aprendizaje en el campo docente.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a:

a Universidad Tecnológica Equinoccial por la autorización para realizar mi investigación en el Instituto de Idiomas.

A sus autoridades que me permitieron realizar mis actividades en la institución. De manera muy especial, a la Msc. María Teresa Chiriboga, actual Directora del Instituto de Idiomas UTE, que me proporcionó el espacio físico para la realización y edición de mi trabajo de tesis.

La Universidad de Extremadura por la oportunidad brindada para formar parte del programa de doctorado ofertado.

Mis profesores y amigos de la Universidad de Extremadura que nos han guiado en el proceso y nos han ayudado en nuestras estancias: los PHD Jesús Valverde Berrocoso, Francisco Revuelta Domínguez, Carmina Garrido Arroyo y María Rosa Fernández Sánchez.

Mis amigas la PHD Meta Van Sickle y la Msc. María Royle, por su apoyo moral constante.

Mis hermanos, mis padres, amigos y compañeros por alimentar mis días con el ánimo para seguir adelante.

Pero más que nada, quiero expresar un muy sentido agradecimiento a mi directora de tesis, María Rosa Fernández, por su destacado acompañamiento profesional en la realización de mis actividades como doctoranda.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.2 ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	16
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	27
1.5 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE ACCIÓN.....	27
1.6 METODOLOGÍA.....	29
1.7 NARRATIVA POR CAPÍTULOS.....	34
CAPÍTULO 2. ENFOQUE COMUNICATIVO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS.....	39
2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	39
2.1.1 Concepción, Objetivos, Roles, Materiales Y Evaluación.....	39
2.2 APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y SU CLASIFICACIÓN.....	44
2.2.1 Primeros Aportes realizados por Chomsky y Hymes.....	46
2.2.2 Aportes de Canale & Swain.....	46
2.2.3 Aportes de Van Ek & Trim.....	47
2.2.4 Aportes de Saville-Troike.....	47
2.2.5 Aportes de Littlewood.....	47
2.2.6 Aportes del Marco Común Europeo.....	48
2.3 DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS COGNITIVOS	58
2.3.1 Competencia discursiva, funcional y organizativa (pragmática)....	58

2.3.2 Competencia Sociolingüística.....	59
2.3.3 Competencia lingüística.....	59
2.4 RESUMEN.....	60
CAPÍTULO 3. EL FILTRO AFECTIVO Y LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN SU REDUCCIÓN.....	63
3.1 APROXIMACIÓN A LA HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO.....	63
3.2 COMPONENTES DEL FILTRO AFECTIVO.....	66
3.2.1 Motivación.....	66
3.2.2 Auto-Confianza.....	72
3.2.3 Nivel De Ansiedad	74
3.3 FACTORES QUE INCIDEN EN LA REDUCCIÓN DEL FILTRO AFECTIVO	81
3.3.1 Propuesta para reducir el filtro Afectivo según Krashen.....	81
3.3.2 Requerimientos De La Hipótesis Del Input Comprensible En Alternativas De Aprendizaje De Lengua Extranjera O Segunda Lengua.....	84
3.4 RESUMEN.....	87
CAPÍTULO 4. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS.....	89
4.1 APROXIMACIÓN AL USO DE TIC EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS.....	89
4.2 RECURSOS MULTIMEDIA.....	93
4.2.1 DISPOSITIVOS MÓVILES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	94
4.2.2 APLICACIONES MÓVILES, REDES SOCIALES Y SITIOS WEB PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	96

4.3 RESUMEN.....	111
CAPÍTULO 5. RECURSOS TECNOLÓGICOS-DIDÁCTICOS Y COMPONENTES DEL FILTRO AFECTIVO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	113
5.1 TIC, FILTRO AFECTIVO Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	113
5.2 EL FILTRO AFECTIVO EN ACTIVIDADES CON TIC TRATADO POR COMPETENCIAS.....	120
5.2.1 Competencia Lexical.....	120
5.2.2 Competencia Gramatical.....	123
5.2.3 Competencia Semántica.....	128
5.2.4 Competencia Fonológica.....	130
5.2.5 Competencia Ortográfica y ortoépica.....	132
5.2.6 Competencia sociolingüística.....	133
5.2.7 Competencia pragmática.....	136
5.2.8 Competencia discursiva y funcional.....	136
5.2.9 Competencia Organizacional.....	139
5.3 RESUMEN.....	141
CAPÍTULO 6. MARCO METODOLÓGICO	145
6.1 INICIANDO UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	145
6.2 EL PROBLEMA O FOCO DE LA INVESTIGACIÓN.....	146
6.3 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA O SITUACIÓN.....	148
6.4 REVISIÓN DOCUMENTAL.....	157
6.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	160
6.5.1 Objetivo General.....	160
6.5.2 Objetivos Específicos.....	161

6.6 LA HIPÓTESIS DE ACCIÓN O ACCIÓN ESTRATÉGICA.....	161
6.6.1 Hipótesis De Acción.....	161
6.6.2 campos de acción.....	162
6.7 LA ACCIÓN.....	163
6.7.1 Características De La Acción.....	165
6.7.2 Control De La Acción.....	166
6.7.3 La Observación De La Acción.....	167
6.8 SUPERVISIÓN Y DOCUMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	167
6.8.1 Acciones Que Se Pueden Observar Para Generar Información..	167
6.8.2 Garantía De Que Los Juicios Son Razonablemente Válidos Y Precisos.....	168
6.8.3 Calidad Y Rigor De La Investigación.....	169
6.9 CUESTIÓN ÉTICA EN LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	171
6.10 INFORMANTES Y SUJETOS DE ESTUDIO.....	173
6.11 RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	174
6.11.1 Técnicas E Instrumentos De Recogida De La Información.....	174
6.11.2 Fases	180
6.12 Procedimiento De Análisis De La Información.....	183
6.12.1 Esquema de categorías analizadas.....	184
CAPÍTULO 7. RESULTADOS (I): DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS PLANES DE LECCIÓN.....	189
7.1 PLANES DE LECCIÓN.....	189
7.1.1 Fase De Calentamiento.....	191
7.1.2 Fase De Introducción.....	195

7.1.3 Fase De Presentación.....	198
7.1.4 Fase De Práctica.....	199
7.1.5 Fase De Evaluación.....	201
7.2 OBJETIVOS DE CONTENIDO	204
CAPÍTULO 8. RESULTADOS (II): FILTRO AFECTIVO, TIC Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	215
8.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL FILTRO AFECTIVO EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES CON RECURSO TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVA.....	215
8.2 ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	216
8.2.1 Competencia Lingüística	216
8.2.2 Competencia Sociolingüística:.....	224
8.2.3 Competencia Pragmática:	226
8.3 IMPLEMENTACIÓN DEL FILTRO AFECTIVO.....	238
8.3.1 Calentamiento.....	239
8.3.2 Introducción.....	264
8.3.3 Presentación.....	286
8.3.4 Práctica.....	303
8.3.5 Evaluación.....	325
8.4 USO DE TIC	346
8.4.1 Generación de un grado de aprendizaje útil.....	346
8.4.2 Tareas Relevantes.....	347
8.4.3 Actividades claras.....	348
8.4.4 Actividades Equitativas.....	349
8.4.5 Retroalimentación.....	350
8.4.6 Exposición a situaciones más variadas y complejas.....	352

8.4.7 Motivación para realizar las actividades gracias a la aplicación de actividades con tecnología.....	353
8.4.8 Simplificación de la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes.....	355
8.4.9 Concientización sobre la toma de decisiones.....	356
8.4.10 Facilidad para evaluar.....	357
8.4.11 Mejoramiento en el grado de aprendizaje al trabajar con los compañeros.....	359
8.4.12 Creación de oportunidades para generar destrezas de trabajo en grupo y liderazgo.....	360
8.4.13 Conllevó a un mejor grado de aprendizaje el trabajar con sus compañeros.....	363
8.4.14 Adquisición de competencias comunicativas.....	364
8.4.15 Generación de confianza en el trabajo y repuestas de los estudiantes.....	365
8.4.16 Reducción del filtro afectivo (Ayuda a sentirse más relajado)....	366
8.5 EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y RELEVANCIA DE LAS EVIDENCIAS .	367
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	371
9.1 CONCLUSIONES.....	371
9.2 LIMITACIONES.....	413
9.3 RECOMENDACIONES.....	415
9.4 IMPLICACIONES PRÁCTICAS.....	418
BIBLIOGRAFÍA.....	421

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación propone hacer un estudio de la influencia de la implementación de componentes que reducen el filtro afectivo en el diseño de actividades con Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) para la adquisición de competencias comunicativas (Enfoque Comunicativo). Primeramente, esta hipótesis propuesta por Krashen (1982) propone que el nivel de filtro afectivo influye sobre el aprendizaje. Si, el filtro es bajo, influye a favor del estudiante y si es alto, en su contra. Los estudiantes con filtro afectivo alto tienen deficiencia para generar emociones y esto les produce desmotivación, baja autoestima y mucha ansiedad. En segundo lugar, el uso de la TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés, ha facilitado la creación de incontables actividades didácticas que en su mayoría agilizan y enriquecen el proceso. Como tercer punto, para el aprendizaje del idioma, es imperioso la adquisición de competencias comunicativas. Este estudio implica la combinación interdependiente de estos tres componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés. La finalidad de la investigación es hacer un aporte al conocimiento del proceso de adquisición de Inglés combinando los tres componentes mencionados: Enfoque comunicativo, TIC y

variable afectiva. Con esta investigación se pretende aportar conocimientos sobre los efectos de la implementación de los componentes que reducen filtro afectivo mediante el diseño de actividades con TIC para trabajar la competencia comunicativa en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en el Instituto de Idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE).

1.2 ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN

En este trabajo investigativo hacen interjección tres componentes: Las competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas, el uso de estrategias para reducción del filtro afectivo y las actividades para la enseñanza de lenguas diseñadas con recursos TIC.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (SL) o lengua extranjera (LE) ha venido evolucionando hasta concluir en los últimos estudios en que para lograr su comprensión y producción es importante trabajar en el desarrollo de competencia comunicativas. Estas competencias han venido siendo clasificadas en algunos grupos. El Marco Común Europeo finalmente logró estandarizar una clasificación a partir de la cual se han construido muchos métodos, libros, técnicas y diferentes recursos para la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Esta clasificación se ha usado por mucho tiempo en el Enfoque Comunicativo que es el producto final de la combinación de varios métodos desarrollados a lo largo de la historia en la enseñanza de idiomas. Esta evolución partió desde el método clásico en 1800 (gimnasia mental). Este método evolucionó al llamado Método de Gramática Traducción en el siglo XIX, a finales de 1800, el Método de las Series (conjunto de frases a ser aprendidas comprensibles directamente en el idioma objetivo), el Método directo (mucho interacción, uso espontáneo de la lengua, ausencia de traducción a la Lengua Materna (LM), y poco o nada de análisis gramatical), el Método Audiolingüe o también llamado Método Militar (adquisición de

proficiencia oral y aural con una notable ausencia de gramática y traducción tomando así varios fundamentos del Método Directo), el Código Lingüístico (que incluye en las actividades propuestas por el Método Audiolingüístico actividades para el aprendizaje de estructura gramatical), en los años 70 los cinco métodos a los que les llaman Los Métodos de los Vivaces 70's (Aprendizaje de Lengua en Comunidad, La Sugestopedia, El Método del Silencio, la Respuesta Física Total y el Método Natural). Todos ellos ponen como base una teoría de la lengua y del aprendizaje, objetivos, sílabos, tipos de actividades, rol del estudiante, rol del docente y rol de los materiales cumpliendo así con un rigor científico. Estos aportes a lo largo del tiempo, dieron nacimiento al Enfoque Ecléctico que propone que no hay una sola verdad en cuanto al proceso y que el docente puede hacer uso de todos los métodos dependiendo de su juicio respecto de las situaciones y los estudiantes.

Esta investigación tomó como referencia para el planteamiento del diseño de actividades que desarrollen competencias comunicativas, el sustento metodológico propuesto por el enfoque comunicativo donde el significado es primordial, el aprendizaje de la lengua está asociado a la comunicación efectiva y por ello el trabajo con diálogos no es a través de memorización sino de comunicación sobre situaciones reales. Se busca que se adquiera una pronunciación comprensible, en este sentido cualquier aparato que se utilice es bienvenido. Se incentiva los intentos de comunicarse desde el principio del proceso, el uso de la LM es permitido si es posible que el estudiante se beneficie de ello en el proceso, la lectura y escritura pueden aplicarse desde el principio. La variedad lingüística es central al escoger los materiales y métodos a usarse. La secuencia está determinada por cualquier consideración del significado o función del contenido que mantenga el interés. El docente ayuda a los estudiantes con cualquier actividad que los incentive a trabajar con la lengua. El lenguaje es creado por el estudiante a través del juicio y error. Las

metas están orientadas hacia el aumento de fluidez y lenguaje aceptable. La precisión para comunicarse es juzgada en contexto y no de forma abstracta. Se espera que los estudiantes interactúen entre sí hablando o en forma escrita. En este enfoque no se puede saber que elementos del lenguaje serán utilizados por el estudiante. Finalmente, la motivación intrínseca nacerá del interés hacia lo que se quiere comunicar (Brown, 2001).

De acuerdo con los representantes del enfoque comunicativo existen varias competencias comunicativas que deben desarrollarse para poder considerar a una persona como auténtico hablante del idioma en cuestión. Se han hecho varias clasificaciones de estas competencias pero a criterio de muchos, la más completa es la planteada por el Marco Común Europeo que las clasifica en competencias lingüísticas (lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), socio-lingüísticas (adecuación precisa de las diferentes expresiones utilizadas en diferentes contextos sociales al hablar) (Canale & Swain, 1980), y pragmáticas (discursiva, funcional y organizativa)

En 1977, Dulay & Burt postulan el concepto de filtro afectivo. Según este concepto, el filtro afectivo alto impide que el “input” información entrante— sea utilizada para la adquisición del lenguaje. Este concepto es tomado por Krashen (1982) quien postula entre otras nueve hipótesis, la “hipótesis del filtro afectivo”. Mediante esta, propone que la variedad de variables afectivas se relacionan con el éxito en la adquisición de un segundo idioma. Así procede a agrupar en tres categorías todas esas variables afectivas de la siguiente manera: motivación, auto-confianza y ansiedad. Menciona que los estudiantes de lenguas con alta motivación, auto-confianza (buena imagen de si mismos) y bajo nivel de ansiedad tienden a tener una mejor adquisición del idioma. Adicionalmente, propone que los estudiantes de la lengua varían con respecto al nivel de sus filtros afectivos. Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera no sólo tenderán a buscar menos información entrante, sino que también tendrán un filtro afectivo alto o

fuerte. Incluso si entienden el mensaje, esta información entrante no alcanzará la parte del cerebro responsable para la adquisición del lenguaje. Por otro lado, se apoya en Stevick (1976) que dice que los estudiantes de idiomas con actitudes más favorables hacia la adquisición del idioma no sólo buscarán información entrante, sino que también tendrán un filtro más bajo. Ellos estarán más abiertos a la información entrante logrando que esta información entre en el cerebro mas profundamente. Por esto Krashen (1982) promueve los métodos y alternativas de enseñanza que ayuden a mantener el filtro bajo para que los estudiantes se mantengan, como lo llama Stevick (1976), “off the defensive” desconectados de la actitud defensiva.

La motivación es uno de los componentes de la hipótesis del filtro afectivo donde se propone que a mayor motivación, mayor facilidad para adquirir la lengua meta. La motivación es el esfuerzo consentido por un individuo para alcanzar un fin (Hamers, 1981). En cuanto a aprender un idioma Gardner & Lambert (1978) definen la motivación tomando en cuenta las actitudes del adquirente frente a esa lengua, los hablantes y al país de llegada. Más adelante Gardner (1985) dice que es una combinación del deseo de aprender una lengua, el esfuerzo realizado para lograr esta meta y las actitudes favorables hacia el aprendizaje.

Perez (2006) acota que la motivación consiste en el conjunto de factores (entre ellos el interés, la curiosidad y el deseo) que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Dentro de este componente del filtro afectivo, para la adquisición de idiomas se ha tomado en cuenta dos subdivisiones. La primera desde un punto de vista psicológico, motivación intrínseca (factores internos) o extrínseca (factores externos) propuesta por Herzberg (1968) que habla sobre motivación en el trabajo la cual más adelante se la reproduce en otros campos incluido el educativo y la segunda desde el punto de vista socio – educativo, motivación integradora o instrumental. Gardner & Lambert (1978) quienes proponen esta segunda subdivisión definen a estas dos clases de la

siguiente manera. La motivación integradora es el deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella. La instrumental, de otro lado, la definen como los intereses de tipo práctico ya sea para mejorar su currículum académico u obtener una calificación profesional que el adquirente pueda tener.

Para que el filtro afectivo se reduzca es importante mantener elevada la motivación de los estudiantes de modo que gracias a una mayor motivación, haya un mayor aprendizaje. La motivación para aprender un idioma debe generarse considerando enfoques cognitivos, afectivos, emocionales y sociales (Agudo, 2001). Por su parte, Manzaneda & Madrid (1997) consideran que los agentes motivadores más relevantes de acuerdo a las percepciones de los alumnos, son el mismo inglés como asignatura, las actividades realizadas en el aula, las tareas realizadas en clase, el libro de inglés, las cualidades del docente, el ambiente durante el proceso es decir las características agradables que como asignatura presenta el aprendizaje de un idioma, y la orientación de los alumnos. Otros agentes motivadores con gran influencia son la concientización del uso del idioma en la sociedad, el deseo de vivir en un país donde se hable ese idioma con el fin de incorporarse a esa comunidad, la influencia de la familia y su ambiente.

A todo lo mencionado anteriormente, incluyo dos factores importantes para activar la motivación que son la curiosidad (Pérez, 2006), a través de tareas estructuradas claras y la retroalimentación a través de sistemas de elogios y recompensas administrados organizadamente, de forma razonable y consistente sin caer en los excesos que pueden tener efectos contraproducentes (Agudo, 2001).

El profesor de idiomas tendrá que diseñar las actividades de sus clases considerando las cuatro clases de motivaciones antes expuestas. En primer lugar es imperativo rescatar todos los factores que mantengan activa la

motivación intrínseca, hacer uso de aquellos que puedan producir la motivación extrínseca y hacer uso de actividades que promuevan las motivaciones integradora e instrumental.

De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo uno de los componentes que hace que el filtro se debilite o fortalezca es la auto-confianza. Mientras el estudiante de idiomas experimenta más auto-confianza su filtro afectivo es más bajo y su proceso de asimilación del idioma es más alto. Au (1988) también respalda esto, diciendo que la auto-confianza está relacionada positivamente con el rendimiento en la lengua meta. Para que la adquisición del idioma se materialice, es importante trabajar este componente con los estudiantes a fin de que desarrollen su potencial en el idioma.

La auto-confianza, también catalogada como autoestima, se refiere al auto-concepto que tenemos de nosotros mismos y que nos hace aceptarnos y creer que somos capaces de lograr los objetivos que nos proponemos. Coopersmith (1967) nos dice que este concepto se refiere a la auto-evaluación que las personas nos realizamos en función de cuanto creemos somos capaces, importantes, exitosos y dignos. La auto-confianza no solo ayuda al estudiante de lenguas a avanzar más rápidamente en el proceso de adquisición del idioma sino que, además, influye directamente en su “voluntad de comunicarse” (McCroskey, Baer & Elaine, 1985) que en fin de fines llevará a la adquisición de la competencia en el idioma.

Edwads & Roger (2015) manifiestan que para el desarrollo de la auto-confianza lingüística es muy importante cómo el adquiriente percibe la variedad de entornos comunicativos y su nivel de comprensión oral sumado a la conciencia de otros portadores de significado. Ellos hacen un seguimiento del proceso de adquisición de la lengua en una persona que lo adquiere en inmersión. Según el estudio que ellos realizan, en este sujeto se evidencia una interacción cíclica entre la segunda lengua (comprensión de la información

entrante), la auto-confianza (que se produce cuando la información entrante es comprensible), la voluntad de comunicarse (gracias a que la información entrante comprensible habilita al sujeto para contestar) y el dominio de la segunda lengua (como consecuencia de este proceso). Este proceso es consistente con la “hipótesis del input comprensible” (Krashen, 1985). Otro hallazgo relevante en esta investigación es que tanto el dominio de la lengua como la auto-confianza crecen cuando se permanece más tiempo expuestos a la información entrante en la lengua meta, ya sea que esta exposición esté propiciada por el adquiriente o forzado por otras circunstancias. Además, ellos proponen procesos con los cuales, por un lado, se pueda propiciar el auto-conocimiento del estudiante sobre sus propias capacidades de comprender situaciones comunicativas de una manera holística; y por otro lado, desarrollen su capacidad de sentirse en control de las interacciones comunicativas. Los procesos que ellos mencionan para aumentar la auto-confianza involucran el contacto que el adquiriente tiene con hablantes de la lengua meta, la comprensión oral holística, el control en los ambientes comunicativos, las destrezas holísticas de comprensión y llegar a ser parte de una comunidad comunicativa mas amplia. Estos aportes son importantes propuestas de teorizaciones que pueden generar actividades en clase para ayudar al desarrollo de la auto-confianza y en consecuencia propicien exitosamente la reducción del filtro afectivo para ayudar al desarrollo de la competencia en el idioma.

El último componente del filtro afectivo es el nivel de ansiedad. La hipótesis plantea que mientras el nivel de ansiedad es menor, el filtro afectivo es más bajo y por lo tanto, se facilita la adquisición de la lengua meta. Por ello, es importante trabajar en la reducción de este componente; especialmente si se trata de la ansiedad social, concebida como la incomodidad emocional, miedo, angustia, temor, tensión, aprensión o preocupación experimentada en diversas situaciones de interacción con otros individuos ante una posible evaluación por

otras personas.

La ansiedad produce mecanismos de defensa traducidos en conductas indeseables. Ehrman (1996) los clasifica en: comportamientos de vuelo o abstinencia donde el estudiante escapa a la realidad usando la fantasía y está ausente en la clase aunque está de cuerpo presente, competitividad agresiva donde el estudiante trata de demostrar superioridad, comportamientos manipulativos donde el estudiante busca un “chivo expiatorio” y comportamiento que usa el humor interrumpiendo la clase.

Tasnimi (2009) sugiere que el docente debe buscar la forma de que las clases sean llevadas en un ambiente libre de ansiedad para lo cual cita a Ehrman (1996), Horwitz (2001), Crozier (1997) y Oxford (2003) quienes aportan con ideas de cómo llevar a cabo las actividades en la clase proporcionando un ambiente libre de ansiedad. Ehrman (1996) aconseja que el profesor incluya un programa que habilite al estudiante a comenzar en un ambiente relativamente confortable y libre de estrés y que se le dé al estudiante la oportunidad de aprender en su estilo preferido. Adicionalmente, siendo conscientes de los diferentes mecanismos de defensa, los profesores no deberían tomar el comportamiento de los estudiantes de manera personal sino localizar las situaciones que están causando ansiedad en el estudiante. Horwitz (2001) dice que es posible reducir el nivel de ansiedad ofreciendo al estudiante apoyo e interés sincero. Para superar las situaciones de ansiedad, reconoce algunas fuentes que la producen como la auto-evaluación negativa, expectativas demasiado altas y algunas prácticas como hablar en frente de la clase. Así sugiere al estudiante: prepararse bien estudiando, enfrentar cualquier tarea no placentera, respirar profundo y hacer uso del diálogo interno positivo. Al profesor se le sugiere: no llamar a estudiantes de forma individual, no proporcionar la información en grandes cantidades para su memorización y ser sensible a las obligaciones del estudiante fuera del aula. Crozier (1997) plantea algunas técnicas relacionadas con la evaluación. Dice que la naturaleza

evaluativa de un test tiene un efecto adverso en el desempeño. El apoyo social antes de un test tiene un efecto beneficioso. Este apoyo consiste en la participación en grupos de discusión donde se comparte las experiencias que producen ansiedad con otros. Mas allá de eso, prepararse bien ayuda a un buen resultado en la evaluación. Además, explicar en detalle la forma del examen puede reducir la ansiedad de los estudiantes. También manifiesta que realizar otras actividades como ejercicios físicos también contribuye a superar la ansiedad. Finalmente, Oxford (2003) propone factores que ayudan a superar la ansiedad como estrategias afectivas. Estas pueden ser: la respiración profunda, la risa, el dialogo interno positivo, el auto-reconocimiento de un buen desempeño. La autora también recomienda hacer grabaciones acerca de los sentimientos experimentados diariamente en el proceso de aprendizaje, usando la lengua meta.

Según Krashen (1982) para mantener el filtro afectivo bajo es importante aplicar la hipótesis del input comprensible. De acuerdo con esta hipótesis, el estudiante puede adquirir una lengua siempre y cuando sea capaz de comprender la información entrante graduada ligeramente un poco más avanzada a su nivel de conocimiento. Es decir, esta información entrante debe contener elementos lingüísticos que sean sutilmente superiores a los conocimientos que maneja en el momento de ser expuesto a estos elementos. Para favorecer a que esto ocurra, hay que usar un contexto, situación o conocimiento familiar al estudiante.

Así este autor combina la hipótesis del filtro afectivo y la del input comprensible y dice que el profesor de idiomas eficaz es alguien que puede proporcionar información de manera comprensible en una situación de baja ansiedad.

Una vez conceptualizados el desarrollo de competencias comunicativas y el filtro afectivo, prosigo con la conceptualización de TIC para facilitar el proceso

de enseñanza – aprendizaje de idiomas.

El uso del recurso tecnológico en educación, ha cambiado el modelo de enseñanza aprendizaje de los idiomas. Ardila & Bedoya (2009) dicen que el uso de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje cambia el paradigma de una formación centrada en la enseñanza, a una centrada en el aprendizaje. Esto representa varias ventajas en el proceso ya que mejora el aprendizaje y la individualización de la enseñanza, aumenta la motivación y mejora la comunicación entre docente-estudiante, da un acceso más expedito a la información y al conocimiento, gestiona la enseñanza más eficazmente y desarrolla la autonomía en el estudiante.

En todo este proceso de cambio, no solo se han visto avances en el desarrollo de actividades y recursos para la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua, sino que a través de ellos se ha evidenciado la adquisición de varias habilidades tecnológicas. Palomares, Fernández, Modroño, Gonzales, Saez, Chica, Torres, Chomón y Bilbao (2007) prueban que el uso de TIC para motivar al alumnado ha permitido que se desarrollen algunas habilidades genéricas como: el hábito del uso del ordenador para realizar actividades académicas, el trabajo continuo, individual y de equipo, la capacidad para priorizar datos, la comunicación escrita y las habilidades de reflexión, análisis y síntesis.

El uso de la información dinamizada aporta muchos beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje. De Govea (2007) pone de manifiesto que, actualmente, los individuos tienen una relación constante con las tecnologías de su entorno y esto les permite controlar como y cuando aprender mediante aprendizajes interactivos, entretenidos y lúdicos.

Para el desarrollo de competencias comunicativas se han diseñado incontables actividades a través de aplicaciones y sitios en internet. En esta investigación, las actividades diseñadas con TIC, además de ser orientadas al

desarrollo de competencias comunicativas, han sido enriquecidas con componentes que reduzcan la ansiedad, aumenten la autoconfianza e incrementen la motivación del estudiante de modo que esta implementación del filtro afectivo facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, planteada desde el método de la investigación-acción, tiene como objetivo principal analizar la implementación del filtro afectivo en actividades diseñadas con recursos tecnológicos para la adquisición de competencias comunicativas en la enseñanza de Inglés. La pretensión de la misma es favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a través de la implementación de los componentes que disminuyen el filtro afectivo (motivación, auto-confianza y reducción del nivel de ansiedad) en el diseño de actividades realizadas a través del uso de tecnologías digitales.

Los objetivos específicos son:

- Mejorar la comprensión de los elementos lingüísticos objeto de estudio produciendo así la adquisición de las competencias comunicativas a través de la utilización de actividades con TIC que reducen el filtro afectivo.
- Promover la adquisición de competencias comunicativas mediante el uso de actividades que contribuyan a la reducción del filtro afectivo.
- Operacionalizar la construcción de actividades para el plan de lección mejorando la comprensión de los elementos lingüísticos usando recursos TIC e implementando intencionalmente características que reduzcan el filtro afectivo.

- Determinar en qué medida usar un modelo pedagógico que combina metodologías activas, TIC y reducción del filtro afectivo, mejora los resultados en la adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua.

1.4 JUSTIFICACIÓN

A lo largo de la historia del aprendizaje de idiomas, se han desarrollado diferentes métodos y enfoques de cómo enseñarlos. A partir de los años 70 se logra una mejora significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la promoción de la adquisición de competencias comunicativas para el aprendizaje del idioma. La clasificación más completa de estas competencias es la del Marco Común Europeo de las Lenguas. Mas tarde, con la aparición del uso de TIC en educación y el desarrollo del Aprendizaje de Lenguas Asistida por Ordenador (CALL), el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha venido experimentando algunos cambios que están afectando a metodologías en la enseñanza del idioma. En la actualidad, el uso del filtro afectivo en el desarrollo de actividades de aula muestra que el uso consciente del mismo mejora los aprendizajes. Con este estudio, propongo la ampliación del conocimiento sobre los efectos del uso consciente de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de las competencias comunicativas. Por tanto, esta investigación aportará conocimientos a este campo y ayudarán a mejorar el proceso de adquisición de competencias comunicativas con el uso de recursos TIC en la enseñanza de idiomas.

1.5 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE ACCIÓN

El problema a investigar radica en que los estudiantes de inglés del Instituto de Idiomas de la UTE no logran un nivel de adquisición de competencias

comunicativas que les permita hacer uso de la LE para comunicarse y entender el idioma de manera oral o escrita de acuerdo al nivel en que están. Este problema se deriva de la ausencia de actividades didácticas que deliberadamente desarrollen la adquisición de competencias comunicativas (lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas), la falta de mayor cantidad de actividades con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas dentro de la clase y la ausencia de implementación intencional de componentes del filtro afectivo en actividades didácticas.

La hipótesis de acción contienen la formulación de acciones tentativas dentro del proceso investigativo. Para el plan de acción se recopiló la información que sustentará el planteamiento de las acciones que se han propuesto y los campos de acción donde se van a trabajar.

En este caso se investigaron las micro-competencias lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas que deben ser adquiridas, se obtuvieron datos científicos sobre actividades diseñadas con recursos TIC, se recopilaron las características que deben tener las actividades pedagógicas en torno a promover la reducción del filtro afectivo y se estudiaron actividades con TIC que promuevan el filtro afectivo dando como resultado las siguientes hipótesis de acción.

HA1: La implementación deliberada de actividades didácticas que desarrollen la adquisición de competencias comunicativas (lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas) promueven la adquisición de la LE.

HA2: La utilización de actividades con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas dentro de la clase mejora la comprensión de los elementos lingüísticos objeto de estudio produciendo así la adquisición de las competencias comunicativas sobre las que se trabaje.

HA3: La implementación intencional de actividades que reduzcan la

ansiedad, incrementen la motivación y la autoconfianza, reducen el filtro afectivo en el proceso de adquisición de la lengua, logrando mejores resultados.

HA4: La realización de las clases de acuerdo al plan de lección promueven un ambiente con un filtro afectivo bajo y por consiguiente mejora la adquisición de las competencias comunicativas propuestas en el programa.

1.6 METODOLOGÍA

El problema de investigación está enfocado a la auto-observación y mejora del ejercicio docente por lo tanto esta investigación se ha desarrollado desde los postulados de la investigación-acción con el fin de realizar un análisis de la implementación de los componentes del filtro afectivo (motivación, autoestima, control de la ansiedad) (Krashen, 1982) en el diseño de actividades didácticas utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación, con el propósito de que los aprendices de inglés adquieran competencias comunicativas. Para ello se desarrollaron y aplicaron actividades didácticas que desarrollen la adquisición de competencias comunicativas a través de actividades con TIC donde se aplicó estrategias para reducir el filtro afectivo. Cada actividad fue diseñada considerando una o varias competencias, al menos uno de los componentes del filtro afectivo y el uso de la tecnología. Para la validación de datos, se realizó su recogida usando técnicas apropiadas y triangulables. En la recogida de información se usaron: para la parte académica, la aplicación de tests, pruebas objetivas y rúbricas; para la evaluación de proyectos, audios y vídeos producidos por los estudiantes; para el proceso investigativo, se seleccionaron la entrevistas, la observación participante y el Focus Group; como estrategias de recogida de la información se hizo uso de grabaciones de audio y vídeo como medios audiovisuales. Además, se tomó una combinación de técnicas basadas en la observación, la conversación y el análisis

documental. En lo que corresponde a información recogida desde la perspectiva del docente- investigador están el diario del investigador, la observación participante, las grabaciones de audio y vídeo y las escalas estimativas. Desde la perspectiva del alumno esta el cuestionario, el diario semi-estructurado y el Focus Group. Finalmente, para los materiales como el texto y la plataforma están el análisis de documentos y materiales.

Los instrumentos de investigación se aplicaron a 5 grupos de cursos regulares de un promedio de 27 estudiantes y un grupo intersemestral de 13 estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) en la ciudad de Quito - Ecuador. Estos grupos toman inglés como materia transversal obligatoria no optativa y por lo tanto puede indicarse que no predomina en ellos la motivación intrínseca, de forma generalizada. Cada curso tuvo una duración de 80 horas incluyendo al grupo intersemestral de invierno que condensa estas horas en un mes. Estos grupos fueron divididos en tres ciclos a partir del mes de diciembre del 2015 llevando a su término en mayo del 2016.

El procedimiento se realizó tomando en cuenta que la acción sea informada, comprometida e intencionada (McNiff & Whitehead, 2010). Para lograrlo, en primera instancia, se sistematizó una colección de datos a través de la grabación de las clases en vídeo. Estas clases fueron apoyadas con instrumentos pedagógicos y de investigación. Dentro de los instrumentos pedagógicos se encuentra el plan de clase para cada lección (plan de lección), el diseño de las actividades y los instrumentos de evaluación que fueron tests o proyectos. El plan de clase esta creado con un formato especial donde se resalta el trabajo con TIC, las competencias lingüísticas a trabajar y los componentes del filtro afectivo aplicados. Para el proceso investigativo, se crearon fichas de observación en las que se informa sobre el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de acuerdo a cada plan de clase. Estas fichas fueron llenadas por el docente investigador. El diario del

investigador contiene comentarios sobre las percepciones de la aplicación y las mejoras encontradas y se lo llenó al terminar cada clase. Todo el proceso se apoyó con literatura relacionada. En segunda estancia, el compromiso de mejora de la situación actual del proceso de enseñanza–aprendizaje en el instituto, se evidencia en el diseño de las actividades organizadas para realizar tanto la tarea docente como la investigativa. En ellas, se puso el debido rigor, aporte personal en la implementación de cada actividad y cada instrumento, soportando la creación de actividades con el marco teórico. En última estancia, se elaboraron planes de clase que contienen en forma intencionada las acciones orientadas a mejorar la situación actual de los estudiantes. Este diseño fue mejorando en cada ciclo (tres ciclos de investigación–acción) gracias a la retroalimentación y reflexión sobre lo descubierto. Latorre-Beltrán (2010) sugiere reflexionar sobre lo que hemos descubierto para aplicarlo a nuestra acción profesional.

Finalmente, el impacto fue observado a través de resultados de la comparación de calificaciones con otros quintos niveles a través del control de notas y tests aplicados donde hay evidencia de mejora en las competencias comunicativas después de la aplicación de instrumentos pedagógicos y de investigación como se puede ver en el análisis de resultados. El primer test es una prueba de diagnóstico donde mido el nivel de desarrollo de competencias comunicativas con los que el estudiante llega al curso y el segundo es la evaluación sobre el nivel de incremento de las competencias alcanzado. Además, al final de cada ciclo está diseñado un control y evaluación del ciclo donde se puede mostrar las mejoras.

De acuerdo con el formato de Kemmis & MacTaggart (1988), se organizó varias fases con descripción del proceso de recogida de datos.

Los planes de lección estuvieron orientados a desarrollar competencias comunicativas de acuerdo a los temas planteados por el libro de texto

Touchstone que usan los estudiantes de la UTE en quinto nivel. Para el apoyo en la adquisición de estas competencias se plantearon actividades con TIC implementando uno o varios componentes del filtro afectivo. Este planteamiento de las lecciones resultó innovador y alentador para los estudiantes de inglés como LE en la institución.

Las actividades que se usaron estuvieron canalizadas a través de las redes sociales Facebook¹ y WhatsApp² que son las de mayor uso y acogida. Este hecho en sí ya representó una gran ayuda para la reducción del filtro afectivo ya que se logra que el estudiante esté motivado, relajado y confiado. A través de ellas se logró una participación masiva por parte de los estudiantes cosa que difiere de las clases realizadas en el aula donde la participación fluctúa entre un porcentaje mínimo de estudiantes todo el tiempo.

Para trabajar el componente motivación, además, se usaron temas relevantes y de interés de los estudiantes en los temas tratados. El usar información relevante da al estudiante una razón para poner atención y participar. Otros recursos que ayudaron a mantener el interés fueron actividades con canciones y vídeos, tomados de YouTube³, que, además, ayudan a internalizar estructuras de manera implícita. Con el fin de mantener el interés en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, se organizaron actividades en grupo a modo de competencias. En estos concursos los estudiantes debían usar los componentes lingüísticos sobre los que se estaba trabajando en la unidad. Al ser una actividad en grupo los estudiantes se sentían comprometidos con sus compañeros puesto que dependía del aporte de cada uno de ellos, el resultado favorable para sus equipos. Además de esto, se trabajaron grabaciones de audios y vídeos que, al representar una participación documentada, los comprometió en obtener los

1 FACEBOOK: www.facebook.com

2 WHATSAPP: www.whatsapp.com

3 YOUTUBE: www.youtube.com

mejores resultados puesto que los iban a compartir en las redes sociales con sus contactos. Finalmente, una de las actividades que resulta más motivadora ha sido la interpretación gráfica de lo que entienden en un audio.

Para trabajar el tema de la auto-confianza se les dio libertad para que realicen las actividades respetando su propio ritmo de trabajo. Se les ayudó a que construyan su propio conocimiento dándoles pautas que los mantengan dentro del camino correcto reforzando la seguridad del estudiante sobre la información que tienen para que la información entrante sea acogida más naturalmente. Esta información entrante fue adecuada al nivel de conocimiento del estudiante al principio del proceso para conseguir la creación del andamiaje con el cual el estudiante sienta independencia en el momento de realizar la actividad de evaluación dentro de la lección. El trabajo en equipos y parejas aporta la retroalimentación y la libre exposición de sus propios puntos de vista que ayuda a una más adecuada auto-observación y corrección de sus propios errores. De este modo, se propició la co-evaluación indirecta a través de compartir las grabaciones y fotos y la auto-evaluación gracias al uso de comparaciones entre grabaciones propias y originales. Estos procesos contribuyeron a generar auto-confianza.

Con el fin de bajar los niveles de ansiedad durante el proceso de aprendizaje se proporcionaron instrucciones claras. Los estudiantes lograron comprender la mayoría de veces las instrucciones en su totalidad a pesar de recibirlas en la lengua extranjera. Las actividades de diálogos grabados o en vídeo, les proporcionó la oportunidad de escucharse antes de presentar el trabajo realizado y eso les ayudó a sentirse menos ansiosos. Por otro lado, esto les permitió presentar un diálogo sin exponerse directamente a sus compañeros o profesor en el momento de la producción. Las actividades preparadas tuvieron el enfoque en la actividad y no en el idioma reduciendo el nivel de ansiedad que produce el aprendizaje meta-lingüístico. Recibieron mucho asesoramiento en la reconstrucción del conocimiento. Las correcciones

de los errores no tuvieron penalización. Las actividades se organizaron utilizando la información que ya conocían. Se recurrió a la participación anónima que activa la voluntad de respuesta sin la presión de exponerse directamente a sus compañeros o profesor. Se puso al idioma como medio para realizar una actividad y no como fin. Se realizaron ejercicios de asimilación de sonidos y entonación usando técnicas entretenidas. En varios ejercicios se usó la retroalimentación de los compañeros y no directa del profesor. Se les permitió un tiempo bastante considerable para desarrollar las actividades. El uso de vídeos para varias fases de la clase ayudaba a distensionar a los participantes. Se implementó la “técnica del olvido” a través del uso de actividades kinestésicas, creación de audios y vídeos.

1.7 NARRATIVA POR CAPÍTULOS

En el capítulo de Introducción, el lector encontrará los antecedentes y la contextualización del problema. Adicionalmente podrá leer el planteamiento de los objetivos de la investigación, su justificación, el problema de investigación y las hipótesis de acción, apuntes sobre la metodología y la narrativa por capítulos.

Los capítulos 2, 3, 4 y 5 contienen el marco teórico de esta investigación. En primer lugar, el capítulo 2, contiene el análisis de referencias literarias de trabajos anteriores sobre teorías acerca de competencias comunicativas y metodologías de enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera hasta llegar al enfoque comunicativo. Además, contiene la descripción de los grupos y subgrupos de competencias comunicativas. En el capítulo 3 se plantea información sobre el filtro afectivo como una de las hipótesis propuestas por Krashen con un apartado sobre sus generalidades. Además, se redactó el estudio de propuestas para reducir el filtro afectivo. Se hizo referencia a la relación del filtro afectivo con la hipótesis del Input comprensible y sus

requerimientos en alternativas de aprendizaje de segunda lengua o lengua extranjera en métodos, enfoques y técnicas y los componentes del filtro afectivo. Adicionalmente, se analiza el uso del filtro afectivo en otras investigaciones. En el capítulo 4, se estudian los recursos TIC para la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera y su uso en otras investigaciones. Se analiza el uso de recursos multimedia, teléfonos inteligentes, tableta, el uso de WhatsApp, Facebook, Socrative⁴, YouTube, enlaces a sitios web, Cram⁵, Cmap Tools⁶ y formularios de Google Drive⁷ que son los recursos utilizados en esta investigación. Por último, en el capítulo 5 se estudian la combinación de los tres temas centrales de la investigación que son los recursos TIC, los componentes del filtro afectivo y el desarrollo de competencias comunicativas en la adquisición de una lengua. En este capítulo, se ha redactado además el uso de filtro afectivo en actividades con TIC tratado por competencias. Es decir, para cada competencia se ha analizado qué recursos se pueden utilizar y qué componentes del filtro afectivo se pueden implementar.

El capítulo 6 se dedica a los aspectos relacionados con la metodología. Se encuentra el proceso de como se realizó la investigación, el diseño de los instrumentos de investigación y pedagógicos utilizados para el proceso, información sobre la muestra, los informantes y como se realizó el procesamiento de datos. Empezando por el plan de acción, se continúa con el foco de la investigación, el diagnóstico del problema, como se realizó la revisión documental, el planteamiento de la hipótesis de acción, los objetivos específicos y generales, los resultados esperados, la acción, sus características y control, el sistema de supervisión y documentación de la investigación, las acciones a realizarse para garantizar juicios razonables, la

4 SOCRATIVE: www.socrative.com

5 CRAM: www.cram.com

6 CMAP TOOLS: www.cmaptools.com

7 GOOGLE DRIVE: <https://scholar.google.es/>

calidad y rigor de la investigación, la cuestión ética y metodología de la investigación, los informantes y sujetos de estudio, la evaluación del impacto y relevancia de la información recogida, técnicas de recogida de la información y procedimientos para su análisis.

El capítulo 7 muestra los resultados del estudio preliminar, donde está el planteamiento de los planes de lección sustentando las actividades con la información encontrada. En la redacción está la explicación de como se plantearon las actividades de la clase tomando en cuenta las cinco fases del plan de lección que son calentamiento, introducción, presentación, práctica y evaluación.

En el capítulo 8 se exponen los resultados de la triangulación diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos. Este contraste de información está organizada por secciones que son: los objetivos de contenido, las competencias comunicativas, el filtro afectivo y finalmente el uso de recursos TIC.

El último capítulo, el 9, responde a la cuestión de por qué esta investigación es relevante para la comunidad de enseñanza de inglés. Empieza con una metáfora-historia sobre la adquisición de la lengua donde se demuestra que las personas no aprenden un idioma por saber el idioma en sí. Para ellos el idioma es un medio para obtener resultados. Luego se describen tres grupos de patrones que se sugiere implementar en el proceso de adquisición de la lengua. El primer grupo de patrones responde a las características que una actividad debería tener para que el filtro afectivo se reduzca. Para ello se sintetiza como ha sido el desarrollo de estas actividades en cada clase y cuáles fueron sus resultados de acuerdo a los hallazgos encontrados en los instrumentos de investigación. El segundo grupo de patrones resume la implementación de estas características en las actividades con recursos TIC. El tercer grupo corresponde a las actividades con recurso TIC en sí con un

análisis individual por cada TIC. Posteriormente se mencionan las limitaciones, recomendaciones e implicaciones prácticas.

Para finalizar se recogen las referencias bibliográficas del trabajo, seguidas de los Anexos numerados.

CAPÍTULO 2

ENFOQUE COMUNICATIVO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL ENFOQUE COMUNICATIVO

2.1.1 Concepción, Objetivos, Roles, Materiales Y Evaluación

El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es la persona que mejor maneja las estructuras sino la que tiene mejor habilidad para darse a entender, seleccionando los elementos lingüísticos que comuniquen el mensaje de manera más eficaz. Un enfoque comunicativo va más allá de sus estructuras y pone en consideración las funciones de esas estructuras para lograr que el proceso de comunicación sea exitoso (Littlewood, 1998).

El enfoque comunicativo surge en las décadas de 1960 y 1970 a partir de las consideraciones hechas por Chomsky acerca de los procesos mentales que se producen en el proceso de aprendizaje. Hernández Reinoso (2000) en su artículo “Los métodos de la enseñanza de lenguas y teorías del aprendizaje” sostiene que para este enfoque lo más sustancial no son las formas lingüísticas sino el logro de la competencia comunicativa a través del conocimiento de

funciones de la lengua. Califica a este enfoque como abierto puesto que utiliza procedimientos y métodos de la sugestopedia, la traducción, la respuesta física total y otros más. Con estos antecedentes, define a la metodología comunicativa como un sistema que el aprendiz debe saber accionar para expresar y entender funciones en diferentes situaciones con el fin de dar solución a diferentes tareas.

En los enfoques comunicativos confluyen algunas de las aportaciones más relevantes que ha deparado la investigación en los ámbitos de las ciencias del lenguaje, la psicología y la pedagogía durante el siglo XX. Desde la década de los setenta, y sobre todo en el ámbito del inglés como segunda lengua, varios autores publican reflexiones y manuales, de carácter más interdisciplinario, sobre esta concepción de la enseñanza de lengua: Widdowson (1978), Littlewood (1981), Savignon (1983) o Brumfit (1984), entre otros; en español, y con planteamientos más generales, dirigidos a la enseñanza de lenguas maternas, Lomas y Osoro *ed.* (1993) y Lomas, Osoro y Tusón (1993).

Ya dentro del ámbito específico de las ciencias del lenguaje, resultan fundamentales las distintas perspectivas que adopta el estudio del uso verbal: la pragmática (Escandell, 1993), el análisis del discurso (Brown y Yule, 1983; van Dijk *ed.* 1985) y de la conversación (Tusón, 1995), la sociolingüística (Moreno Fernández, 1998), la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, McClure, & Fritz 1984), la lingüística textual (Bernárdez, 1982; Bernárdez *comp.* 1987; Beaugrande y Dressler, 1981) o las aproximaciones funcionalistas gramáticas sistémico-funcional de (M.A.K. Halliday, 1973 y 1985). Dentro de la psicología, se impone como base la concepción constructivista de origen vygotskiano sobre el origen social del lenguaje y sobre su interrelación con el pensamiento (Vygotski, 1934; Coll *et al.* 1993), pero también tienen influencia las investigaciones cognitivas sobre los procesos de comprensión y producción discursiva (Mayer, 1990; Cassany, 1987), y los enfoques humanistas en las terapias de ayuda (Rogers, 1961; Curran, 1972; en conjunto, ver: *Humanistic*

Approaches: an empirical view, 1982). Finalmente, en la intersección entre lingüística y psicología, también son relevantes las fructíferas líneas de investigación sobre adquisición de L1 (Karmiloff-Smith, 1995) y segunda lengua (Ellis, 1985, y Liceras, 1991).

El proceso de enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera visto desde el enfoque comunicativo, tiene como objetivo capacitar al estudiante no solo en las estructuras de la lengua, sino también en su entrenamiento para la adquisición de destrezas comunicativas utilizadas tanto en forma oral como escrita. De acuerdo con el enfoque comunicativo, la prioridad es el uso de la lengua como un recurso para comunicarse. Y para ello según Hymes (1966) es importante tomar en cuenta un conjunto de procesos y conocimientos tanto lingüísticos, discursivos, socio-lingüísticos, socioculturales y estratégicos que el hablante-oyente-escritor-lector usará para producir o comprender discursos dentro de una situación o contexto de comunicación y en un grado de formalización requerido. Siguiendo este principio, se pretende que el estudiante de una segunda lengua pueda hacer uso de ella de forma adecuada que no interfiera en la comunicación y comprensión de ideas. Por lo tanto, la gramática suele presentarse de forma inductiva, selectiva, concreta y clara. La gramática debe ser principalmente pedagógica y estar al servicio de la comunicación siendo meramente una herramienta en el proceso comunicativo. Por lo tanto, el fin ya no es que el estudiante cree oraciones perfectamente estructuradas sobre ideas aisladas en oraciones desconectadas, sino que organice grupos de ideas que comuniquen un todo entre sí. Así mismo, el banco lexical se lo desarrollará en función de los objetivos y necesidades de comunicación de los alumnos. Es decir, el vocabulario se incrementará con el objetivo de asistir en la comunicación de un tema seleccionado sobre el cual está trabajando el estudiante. El progreso en el aprendizaje está basado en las intenciones comunicativas del estudiante, así como también en temas de situaciones comunicativas y papeles que se

adoptan en la comunicación. En otras palabras, este enfoque hace énfasis en satisfacer las necesidades comunicativas del aprendiz incluyendo en este proceso tanto el desarrollo de habilidades funcionales como lingüísticas. Este enfoque, por lo tanto, aporta con actividades que envuelven comunicación auténtica llevando a cabo tareas que son significativas en el uso del lenguaje para promover el aprendizaje real de la lengua.

Cassany (1999) sintetiza situando, en el enfoque comunicativo, las cuatro habilidades del idioma se integran de forma global; el aprendizaje se activa a través de trabajos y proyectos en grupo donde la colaboración entre compañeros es importante, el aprendizaje se produce a través del descubrimiento, deducción, análisis y síntesis; el profesor es un facilitador en el trabajo del aprendiz; la motivación intrínseca es producida por medio de la comprensión, curiosidad y exploración evitando las sanciones; el aprendiz coopera en la elaboración de programas y materiales; se enfatiza el desarrollo de la persona y sus habilidades; la distribución del espacio en el aula debe facilitar la interacción entre los aprendices.

El enfoque comunicativo tiene como meta asistir al estudiante para que pueda hacer uso del idioma para comunicarse en forma oral o escrita del mismo modo pretende que el estudiante comprenda el idioma expresado de las dos formas. El enfoque comunicativo presenta al idioma como un todo con varios componentes, todos igualmente importantes, que deben ser dominados por el hablante para poder participar exitosamente en el proceso comunicativo. Éstos componentes son funciones gramaticales, de discurso, funcionales, socio-lingüísticas y estratégicas.

Además, en este enfoque, los objetivos están enmarcados en los componentes (gramatical, discursivo, funcional, extralingüístico y estratégico) de las competencias comunicativas. Los objetivos, entonces, deben entrelazarse con los aspectos organizacionales de la lengua con la práctica

(Brown & Wen, 1994). Así mismo, los objetivos de la enseñanza de este enfoque son desarrollar la competencia comunicativa y pluricultural de los estudiantes, integrando el componente cultural en los procesos comunicativos, y poniendo atención a los diferentes estilos de aprendizaje y las experiencias previas con otras lenguas. (Cassany, Luna, & Sanz, 2014). Para lo cual el sílabo debe incluir actividades donde se desarrollen estructuras, funciones, nociones, temas, actividades por tareas y proyectos. Todas estas actividades estarán orientadas a satisfacer las necesidades comunicativas del alumno (Brown & Wen, 1994). Este tipo de actividad pretende comprometer a los estudiantes en procesos comunicativos. A través de estas actividades ellos aprenderán a hacer demandas, compartir información, negociar significados, e interactuar con sus interlocutores. En esta nueva concepción, el alumno debe desarrollar destrezas interpretativas y expresivas a través del uso de varias competencias lingüísticas que debe adquirir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

Centrándonos en los roles que desempeñan estudiante y docente desde la visión de este enfoque el rol del estudiante es activo ya que es él, el responsable de su aprendizaje. El estudiante estará a cargo de negociar, interactuar, dar y recibir información (Brown & Wen, 1994). En una clase comunicativa, los estudiantes tienen que usar el lenguaje de forma productiva y receptiva en contextos ensayados fuera de la clase. Las tareas deben entonces equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para comunicarse en esos contextos. El estudiante dentro del enfoque comunicativo recibe las diferentes tareas y uniendo todas las habilidades comunicativas debe ser asistido y orientado en el proceso comunicativo por su facilitador, en función de que logre comunicar y entender de manera exitosa la parte del lenguaje en que está trabajando. El rol del docente, por otro parte, es la de facilitar el proceso de comunicación de los participantes con tareas y textos que él, en su rol de facilitador analizará y consensuara para cada una de las funciones y nociones

que deban aprenderse (Brown & Wen, 1994) . El docente es un facilitador del aprendizaje y negocia con los alumnos. Analiza las necesidades de los estudiantes, crea situaciones de comunicación, organiza actividades, asesora, observa el desarrollo de las tareas y elabora materiales. (Cassany et al., 2014) El material que se utiliza dentro de este enfoque debe estar orientado a promover la comunicación por lo tanto se utilizará material para actividades por tareas o proyectos que involucre el uso del lenguaje en actividades auténticas (Brown & Wen, 1994). La evaluación en el enfoque comunicativo forma parte del proceso de aprendizaje. No se limita a evaluar el producto sino también el proceso, se atiende tanto a la forma como a la adecuación y a la fluidez de la participación. El profesor no solo debe evaluar la adquisición de las competencias lingüísticas al final del proceso de enseñanza aprendizaje. Es menester del docente proponer actividades sujetas a evaluación bajo criterios específicos en forma periódica con el propósito de conocer la evolución y el progreso del aprendizaje significativo de los estudiantes. Es a esto a lo que se le denomina evaluación continua o progresiva.

2.2 APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y SU CLASIFICACIÓN

Competencia comunicativa se refiere a las habilidades que posee una persona como interlocutor para transmitir información de forma efectiva y adecuada y asimilar la información que recibe tal cual sea la intención de donde proviene. Para que este proceso sea preciso, el intercambio de información puede variar dependiendo de la situación social, cultural e histórica del momento en que se produce el intercambio. Varios autores han hecho aportaciones sobre este tema.

2.2.1 Primeros Aportes Realizados Por Chomsky Y Hymes

Noam Chomsky (1959) hace alusión al término competencia lingüística y más adelante Hymes (1966) amplía este concepto refiriéndose a competencia comunicativa considerando en ella elementos sociales, lingüísticos y culturales que se requieren para comunicarse apropiadamente dentro de un contexto tomando en cuenta el cómo y por qué del mensaje.

2.2.2 Aportes De Canale & Swain

Canale & Swain (1980) las dividen en cuatro grupos de competencias. El primero, la competencia gramatical o código lingüístico que se refiere al desarrollo de destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y dimensiones de la lengua como sistema. El segundo, competencia sociolingüística refiriéndose al uso apropiado, adecuación de significados y formas. Al desarrollar esta competencia el estudiante aprende condiciones socioculturales entre otras normas de cortesía, normas entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales. El tercero, la competencia discursiva que se refiere a la combinación de significados y formas para conseguir un texto unificado elementos de cohesión y coherencia. El uso de este tipo de competencia también ayuda para el desarrollo de formatos de texto donde se puede expresar ironía y parodia tanto en forma verbal como escrita. El cuarto y último grupo, la competencia estratégica que se refiere al dominio de técnicas verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación. (Canale & Swain, 1980) .

2.2.3 Aportes de Van Ek & Trim

(Van Ek & Trim) 1984 también presenta un modelo de competencias complementarias a ser adquiridas para comunicarse. Competencia lingüística que atiende a los componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, y léxicos; competencia sociolingüística que se refiere a la precisión para comunicar el mensaje dependiendo de la diversidad de personas, intenciones y contextos; competencia discursiva donde se emplea estrategias adecuadas con el fin de construir e interpretar textos; competencia estratégica que usa recursos de comunicación verbal o no verbal que llenan vacíos en el momento de comunicarse; competencia sociocultural refiriéndose al contexto en que un componente lingüístico es usado por un nativo hablante; competencia social que es la capacidad de tomar la iniciativa en una conversación respetando las convenciones sociales de un grupo dependiendo de la situación.

2.2.4 Aportes De Saville-Troike

La competencia comunicativa involucra varios elementos como el código de la lengua, el objeto de la comunicación, las personas, el modo y el tiempo. (Saville – Troike, 1994). Para comunicarse es importante adquirir competencias comunicativas. Existen varias clasificaciones de ellas.

2.2.5 Aportes De Littlewood

De acuerdo con Littlewood (1998) existen cuatro campos de habilidad que constituyen la competencia comunicativa de una persona. El primero se refiere a la habilidad para manipular el sistema lingüístico de modo espontáneo y

flexible para transmitir un mensaje. El segundo es la comprensión del sistema lingüístico controlado por el hablante como parte de un sistema comunicativo. El tercero es el desarrollo de habilidades y estrategias para comunicar significados de forma eficaz en situaciones concretas. Finalmente, el cuarto, se refiere a la concientización del significado social de las formas lingüísticas.

2.2.6 Aportes Del Marco Común Europeo

El marco común Europeo, por otro lado, clasifica a las competencias en lingüísticas que comprenden las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; socio-lingüísticas subdivididas en conocimiento de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento y pragmáticas, clasificadas en discursiva y funcional. (CONSEJO, 2002)

2.2.6.1 Competencia Lingüística

a. Competencia léxica

La competencia léxica que se refiere al conocimiento y uso del vocabulario. Este aspecto toma en cuenta varios elementos léxicos por ejemplo: expresiones hechas, es decir un conjunto de palabras que unidas tienen un sentido; la polisemia, refiriéndose a palabras que pueden tener varios significados; y además, se considera como parte importante el dominio de los elementos gramaticales (artículos, cuantificadores, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones, adverbios interrogativos, y pronombres demostrativos, personales y relativos) (CONSEJO, 2002).

Desde el método directo la enseñanza de vocabulario debe ser en forma

explícita. Por otro lado, el enfoque comunicativo propone la enseñanza de este en contexto. Es importante tomar las dos tendencias al momento de enseñarlo puesto que mientras más se manipula el léxico, se produce una mejor afirmación del conocimiento, uso y dominio de los términos, palabras, morfemas, etc.

Para comunicarse exitosamente es importante el dominio de un banco lexical mínimo de palabras que ocurren en la comunicación oral o escrita con mayor frecuencia en una lengua. Los estudiantes de idiomas a lo largo de su aprendizaje deben ir adquiriendo el uso de nuevas palabras y términos que les permitan comprender un determinado tema y al cual puedan aportar ideas.

De acuerdo con el análisis de los cuadros estudiados por Schmitt & McCarthy (1997) en su libro: "vocabulary: description, acquisition and pedagogy", el número de familias de palabras que ocurren con frecuencia es de 3000. Es bueno, entonces, poner de manifiesto que sólo un mínimo número de familias de palabras en inglés ocurren con frecuencia. Si el estudiante conoce estas palabras puede tener un buen grado de comprensión de un texto y consecuentemente puede comunicarse respecto de un determinado tema exitosamente. Por lo tanto, el docente debe valorar si una determinada palabra merece la pena ser estudiada a profundidad y por lo tanto es bueno contar con un banco lexical de palabras que ocurran con más frecuencia. Para realizar esta valoración, se debe tomar en cuenta seis criterios: la representatividad (es decir que la palabra tenga uso relevante para el recopilatorio en que se basa un determinado estudio); la frecuencia y rango (para tomar en cuenta una palabra debe ocurrir en una gran cantidad de textos de una forma u otra); la familia de palabras (la creación de una lista necesita basarse en un criterio acerca de que formas y usos se cuentan como miembros de una misma familia); los modismos y expresiones (tomar en cuenta aquellos grupos de palabras que ocurren como una unidad si son usados con suficiente frecuencia); el rango de información (una lista de palabras debe incluir información acerca de su forma

y su función en el discurso incluyendo la familia de palabras, su frecuencia, el significado subyacente, las variaciones del significado y su colocación, sus restricciones dependiendo de su uso geográfico o social) y otros (como su facilidad para ser aprendida, la necesidad, que pueda cubrir una misma idea en diferentes formas.

Sólo una vez que se domina este número se puede empezar a enseñar estrategias para comprender y aprender otras palabras que ocurren con menor frecuencia. No se recomienda, aunque se puede, enseñar estas palabras que tienen tan pobre cobertura en la comunicación de manera explícita. Por lo tanto, la labor docente es más acertada, si se enfoca la enseñanza de este léxico en estrategias tales como adivinar desde el contexto, usar partes de palabras y técnicas de memoria para recordar palabras, así como también el uso de tarjetas con pares de palabras (Nation, 1993, citado en Schmitt & McCarthy, 1997).

Kurse (citado en Nunan, 1991) señala cinco elementos importantes cuando se enseña vocabulario: los elementos de las palabras (prefijos, sufijos, raíces); imágenes y diagramas (asociación de la imagen con la palabra para identificar su significado); pistas (usar sinónimos y antónimos, pie de notas o información en paréntesis); inferencias (partiendo del contexto) y función de las palabras (sustantivo, adjetivo, etc).

De forma resumida y a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (socio-lingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (Baralo, 2007, p. 385)

La competencia léxica no sólo se refiere a la competencia adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico de los aprendices. (Gómez Molina, 1997, p. 71)

b. Competencia Gramatical

La competencia gramatical que es la habilidad para seguir estructuras con el fin de ensamblar elementos gramaticales para componer oraciones o morfemas es decir tiene que ver tanto con la sintaxis, como con la morfología respectivamente (CONSEJO, 2002).

La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con dos cuestiones clave: la precisión y la fluidez. Para lo segundo no necesitamos un gran conocimiento de gramática: podemos hacernos entender incluso cometiendo grandes y significativos errores gramaticales; sin embargo, para lo primero sí tenemos que poseer un buen nivel de gramática. (Sánchez, 2008)

Por otro lado, los conocimientos gramaticales son un medio que ayudan a la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos constituyéndose en fundamental para el éxito en la comunicación. Finalmente, los docentes deben tener en cuenta tanto el conocimiento gramatical explícito o adquirido a través de las explicaciones del profesor y el implícito de carácter intuitivo inconsciente. (Sánchez, 2008)

c. Competencia Semántica

La competencia semántica implica el dominio de la organización del significado por parte del alumno se divide en semántica léxica que tratará los significados de las palabras, semántica gramatical que se refiere al significado de los elementos las categorías las estructuras y los procesos gramaticales y la semántica pragmática que se ocupaban de las relaciones lógicas como la vinculación la suposición de implicación etcétera. (CONSEJO, 2002)

Aunque la semántica está presente en todos los componentes del idioma algunos autores destacan la importancia de la semántica lexical puesto que de las palabras individuales parte la comprensión de los mensajes. Baralo (2007) propone "las redes semánticas del léxico" partiendo de la idea de que el valor

comunicativo del lenguaje está en la capacidad de interrelacionar formas, funciones y significados para transmitir o entender un mensaje. Para ello cita dos tipos de relaciones propuesto por el MCER que son la relación de las palabras en contexto general (referencia, connotación y exponencia de nociones específicas generales) refiriéndose al nivel que tiene relación con el conocimiento del mundo del hablante (cultura, tradiciones, estudios) y las relaciones semánticas (sinonimia/antonimia, hipo-nimia/hipero-nimia, régimen semántico, metonimia, análisis componencial, equivalencia de traducción) que se refiere a las redes cognitivas que las personas armamos partiendo de nuestras experiencias y aprendizajes. Aportando a estas teorías, hay que reconocer que el uso de redes cognitivas ayudan sustancialmente a la memorización de léxico no solo en forma individual sino dentro de varios contextos.

Con el fin de que los estudiantes de lenguas puedan lograr comunicarse exitosamente es imperativo darles herramientas lingüísticas que aporten al desarrollo de esta habilidad como son el dominio de la semántica estructural que se refiere al conocimiento de la sintaxis es decir el conocimiento y función que tiene cada palabra en el mensaje que se quiere transmitir y el dominio de la semántica cognitiva que implica el porque comunicamos un mensaje y la relación psíquica entre hablante y oyente. Con el fin de que el proceso de comunicarse sea integral, Gómez Molina (1997) invita a complementar la semántica estructural con la semántica cognitiva pues esta última intenta unir el significado con el conocimiento del mundo para así dar atención a los prototipos, categorizar las culturas de lenguas y de los hablantes y los procesos de adquisición y aprendizaje.

d. Competencia Fonológica

Se refiere a la habilidad de percibir y producir unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones y

reducción fonética (CONSEJO, 2002).

Para el desarrollo de esta competencia el estudiante debe dominar como se corresponden los sonidos (fonemas) con las letras (grafemas) ya que esto conlleva al desarrollo de una mejor lecto-escritura. El reto en inglés es que existen 26 letras del abecedario (grafemas) y 44 sonidos asociados (fonemas). Sin embargo, pronunciar correctamente cada fonema es solo el principio, es imperativo que se aprenda a unir fonemas para formar palabras y a su vez frases y oraciones. Román Rico (2015) exponen algunas dificultades a superar referentes con los sonidos. Algunas veces hasta cuatro letras diferentes pueden corresponder a un mismo fonema; la mayoría de los fonemas se pueden representar con diferentes grafemas y algunos grafemas pueden representar más de un fonema.

e. Competencia Ortográfica y ortoépica

La competencia ortográfica se refiere a la destreza para producir correctamente de forma escrita las palabras a través del uso del alfabeto, el uso de puntuación y sus normas, las convenciones tipográficas y las variedades que tipo de letras, los signos no alfabético de uso común como por ejemplo: @, \$, & etcétera. A la inversa la competencia ortoépica es la habilidad para interpretar cuando se lee los signos escritos e incluso alguna probable ambigüedad de un concepto en un determinado contexto (CONSEJO, 2002).

El uso correcto de la ortografía nos ayuda a conservar estructuras fonéticas, morfosintácticas y pragmáticas para la adecuada comprensión de la expresión escrita. Cuando la ortografía se relaciona con el sistema fonológico, representa en un nivel superficial la combinación de fonemas y el modo en que son modificados por los sonidos circundantes (Goodman, 1982). Así, el hecho del adquirir esta competencia, ayuda al estudiante a comunicar con exactitud y de forma adecuada lo que necesita expresar de forma escrita.

A más de esto, la ortografía garantiza que el texto escrito exprese

correctamente un significado que queremos darle a un mensaje, promoviendo la comunicación mediata en el tiempo y en el espacio. El sistema ortográfico tiene un gran valor en la representación de estructuras lingüísticas y por ello no pueden pasar por desapercibidas (Matteoda & de Aprá, 1992)

La adquisición de la competencia ortoépica implica desarrollar la habilidad de pronunciar correctamente las palabras o grupos de palabras partiendo de un texto escrito, para la correcta lectura se tomará en cuenta otros elementos lingüísticos como signos de puntuación.

2.2.6.2 Competencia Sociolingüística

De acuerdo con el Marco Común Europeo, la competencia sociolingüística ayuda a la interacción social en la comunicación mediante el uso de destrezas lingüísticas y sociales adquiridas. Los marcadores sociales y lingüísticos a tomarse en cuenta son las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Estos marcadores pueden variar dependiendo del contexto sociocultural como el estatus relativo, la cercanía de la relación y el registro del discurso. Gracias a la adquisición de normas de cortesía es posible comunicarse con el interlocutor evitando malentendidos interétnicos manejando cortesía positiva (interés por el bienestar) y evitando cortesía negativa (comportamiento amenazante, o uso de expresiones de desprecio o antipatía). Las expresiones de sabiduría popular ya sean refranes, modismos, comillas coloquiales y graffitis, son muy útiles para comunicarse tanto cotidianamente como para situaciones más formales incluso en forma escrita. Conocer las diferencias de registro es útil para referirse a las disparidades sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos sean estos solemne, formal, neutral, informal y familiar. Finalmente, el conocimiento y buen uso del dialecto y acento se traduce en la capacidad de reconocer marcadores lingüísticos como clase

social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico y grupo profesional. Dichos marcadores comprenden además, léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística y lenguaje Corporal. Es importante dejar de manifiesto que alrededor del mundo existe la “multipluriculturalidad” lo que hace que el desarrollo de este tipo de destreza sea importante para el reconocimiento de los diferentes rasgos dialectales en el proceso de comunicación con el interlocutor (CONSEJO, 2002).

2.2.6.3 Competencia Pragmática

La adquisición de la competencia pragmática permite que el estudiante de lenguas logre una comunicación integral puesto que no solo se toma en cuenta la forma sino el fondo de lo que se quiere y se necesita decir en determinado contexto. Varios autores convienen en que esta competencia tiene un amplio valor por todo lo que implica su desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todos acuerdan, además, que existen varios subgrupos de competencias que componen esta competencia y tienen que ver con la habilidad que el hablante tiene para identificar y usar funciones, organizar información y el discurso.

Para empezar, El Marco Común Europeo propone la división de las competencias pragmáticas en discursivas, funcionales y organizativas. Las discursivas se utilizan para organizar, estructurar y ordenar; las funcionales para realizar funciones comunicativas y las organizativas para secuenciar esquemas de interacción y transacción de ideas (CONSEJO, 2002).

Por otro lado, visto como una disciplina, la competencia pragmática, le da un valor comunicativo a la adquisición de la lengua puesto que explica los mensajes emitidos desde todas las instancias del acto comunicativo (emisor, destinatario, canal, contexto, etc.) y no solo desde el código (Ordóñez, 2006)

Finalmente, las autoras Kasper & DuFon (2000), en el artículo “La

pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva” señalan que ni la enseñanza en el aula ni la interacción, por sí solas, son suficientes para adquirir la competencia pragmática de la lengua meta. Por lo que es importante, tomar una acción deliberada para la adquisición de esta.

a. Competencia discursiva

La competencia discursiva se refiere a la destreza de una persona para organizar oraciones que compongan fragmentos coherentes en la comunicación. El orden puede tratarse de acuerdo a temas y perspectivas, oraciones que sean dadas o nuevas, la secuencia de dos o más ideas, relaciones de causa y efecto, la capacidad estructural y control del discurso de acuerdo con un tema, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro, la eficacia teórica y el principio de cooperación, la organización del texto de acuerdo a cómo se estructura la información ya sea una descripción, narración, exposición, etc.; cómo se cuentan historias, anécdotas, chistes, etcétera; cómo se argumenta en debates; y cómo se organizan secuencias en textos escritos por ejemplo en redacciones, cartas formales y otros (CONSEJO, 2002).

En referencia a lo anteriormente dicho, exponer a los alumnos a una gran variedad de géneros se torna útil en la construcción de su competencia discursiva pues les permite, interpretar y producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas de cualquier género discursivo. Cuando se produce un texto, se lo realiza tomando en consideración las normas sociales y situaciones comunicativas determinadas por el redactor del texto, a quien va dirigido, el tema a abordar, el propósito (sea este describir, argumentar, narrar u otros), el registro lingüístico a emplearse (formal / informal), etc. Por lo tanto, se sugiere para el desarrollo de esta competencia la aplicación de actividades donde el estudiante deba escribir. (Alexopoulou, 2011)

b. Competencia funcional

La competencia funcional supone la destreza en el uso del discurso hablado y escrito con fines determinados. Los participantes interactúan en un proceso de comunicación que puede ser secuencial y obedece a procesos comunicativos que puede involucrar micro funciones y macro-funciones. Las microfunciones ayudan a estructurar ciclos de conversación breves. Se clasifican por categorías: primero, ofrecer y buscar información factual como identificar, corregir, preguntar y responder; segundo, expresar y descubrir actitudes ya sea en emociones (placer o desagrado), modalidades (obligaciones, necesidades y otros); tercero, persuadir (sugerencias, demandas, avisos y más); cuarto, proceder social (atraer la atención, tratamiento a los demás); quinto, estructurar el discurso (tomar turnos de hablar, dar conclusiones); y sexto, realizar corrección de la comunicación. Los macro funciones son categorías más extensas que se aplican al discurso hablado y el texto escrito normalmente requieren secuencia pueden ser descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión y otros (CONSEJO, 2002).

Para el desarrollo de esta competencia el docente debe organizar actividades donde los estudiantes puedan explícitamente hacer uso de estas micro y macro-competencias.

c. Competencia organizacional

Finalmente, están los esquemas de interacción, esto suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes, en turnos de palabra. Normalmente, forman pares de la siguiente manera: en una entrevista pregunta-respuesta, en una afirmación acuerdo-desacuerdo, en una petición ofrecimiento-disculpa, en un ofrecimiento aceptación-no aceptación, en un brindis ofrecimiento-celebración.

2.3 DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS

COGNITIVOS

Para alcanzar los objetivos cognitivos propuestos por el libro de texto es necesario trabajar las competencias pragmáticas, socio-lingüísticas y lingüísticas.

2.3.1 Competencia Discursiva, Funcional Y Organizativa (pragmática)

Usando las características que propone el MCER con el fin de ordenar la información de acuerdo a temas como es el caso de los ejercicios “Talk about...” propuestos por McCarthy, McCarten, & Sandiford (2014) donde se les pide a los estudiantes que establezcan conversación con sus perspectivas acerca de su círculo de amigos, citas románticas, deseos, situaciones imaginarias, como tratar dilemas de la vida diaria y problemas con la tecnología. Para ellos deben usar oraciones que ya fueron dadas y otras de su creación, establecer secuencias de ideas, relaciones de causa y efecto, controlar que el discurso tenga coherencia y cohesión. Por otro lado, hacen uso del discurso hablado y escrito con fines determinados es decir para el desarrollo de estos temas en estas conversaciones. Los estudiantes participan y estructuran conversaciones breves usando macro-funciones como exposición, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión y otros. Finalmente, hacen uso de esquemas de interacción como secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes, en turnos de palabra ya sea en una entrevista (pregunta-respuesta), en una afirmación (acuerdo-desacuerdo), en una petición (ofrecimiento-disculpa), en un ofrecimiento (aceptación-no aceptación), en un brindis (ofrecimiento – celebración). (CONSEJO, 2002)

2.3.2 Competencia Sociolingüística

McCarthy, McCarten, & Sandiford (2014) en su libro de texto propone la adquisición de las siguientes estrategias de conversación: suavizar comentarios con expresiones como “sort of”, suavizar la introducción de una idea opuesta a la de nuestro interlocutor con el uso de “though”, aconsejar usando expresiones como “if I were you”, comentar una sugerencia o posibilidad usando “that would be”, expresar una opinión diferente a la del interlocutor usando expresiones como “on the other hand”, incitar al interlocutor a aceptar una opinión usando expresiones como “you know what I mean?”. Todas estas tienen que ver con el dominio de los marcadores sociales y lingüísticos como normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento a los que se refiere el MCER.

2.3.3 Competencia Lingüística

Para desarrollar la competencia ortoépica (competencia lingüística que incluye el dominio de otras competencias como la ortográfica, semántica y fonológica), McCarthy, McCarten, & Sandiford, (2014) proponen lecturas sobre relaciones románticas en línea, blogs sobre arrepentimiento, como mantener la información personal a salvo. A través de estas lecturas el estudiante adquiere la habilidad para producir e interpretar palabras partiendo de la forma escrita. Se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita y para ello necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Para ello el estudiante debe dominar ortografía, significado, pronunciación, puntuación, entonación y poder resolver ambigüedades de acuerdo con el contexto (CONSEJO, 2002)

McCarthy *et al.* (2014) proponen las siguientes composiciones en competencia ortográfica: sobre el círculo de amigos, como sería la vida diferente si viviera nuevamente el último año y como proteger la información personal. La escritura de estas pequeñas composiciones implica a la vez el conocimiento del uso de puntuación y la adquisición de la competencia discursiva puesto que implica narración. Los mismos autores proponen los siguientes puntos gramaticales (competencia gramatical): cláusulas relativas de sujeto y objeto, condicionales y preguntas indirectas.

Sobre la lexical, los autores proponen la adquisición de las siguientes palabras y frases: verbos compuestos, palabras de pregunta más un infinitivo, expresiones para hablar de relaciones, expresiones sobre dispositivos electrónicos

Para finalizar, sobre la competencia fonética y fonológica estos autores proponen el uso de mayor fuerza de voz en uso de verbos compuestos, entonación en preguntas largas, diferenciación de sonidos, enlaces entre consonantes y vocales de palabras separadas que se pronuncian juntas e identificación de sílabas que no tienen fuerza de voz.

2.4 RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo ubicar al lector dentro del contexto del cual se derivan las competencias comunicativas. Como está explicado, el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma ha alcanzado una evolución y mejora que constantemente sigue avanzando en favor de los aprendices y maestros. En el pasado, la enseñanza del idioma se centraba principalmente en la estructura gramatical: posteriormente, en comprensión e imitación de frases y así sucesivamente se fueron sumando otros componentes del idioma muchas veces de manera disociada. Más adelante, las necesidades sociales

obligaron a ir modificando los procesos y se fueron conjugando todas las tendencias hasta llegar a la inclusión de todos los componentes del idioma naciendo así el Enfoque Comunicativo. Dentro de este, se habla sobre la necesidad de trabajar en la adquisición de competencias comunicativas en función de llegar al dominio de un idioma. Estas competencias están divididas en tres grupos que son las lingüísticas (lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), sociolingüística (destrezas lingüísticas y sociales) y pragmáticas (discursiva, funcional y organizativa).

CAPÍTULO 3

EL FILTRO AFECTIVO Y LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN SU REDUCCIÓN

3.1 APROXIMACIÓN A LA HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO

En 1977, Dulay & Burt apropian el concepto de filtro afectivo. Según este concepto, el filtro afectivo alto previene que el “input” (información entrante) sea utilizada para la adquisición del lenguaje.

Este concepto es tomado por Krashen (1982) quien aporta la “hipótesis del filtro afectivo” dentro de su modelo del monitor, donde el docente hace la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Este modelo también postula cuatro hipótesis sobre el aprendizaje de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (SL): que son las hipótesis de la adquisición de la lengua, del orden natural, del monitor y del input comprensible. Mediante la hipótesis del filtro afectivo propone que la variedad de variables afectivas se relacionan con el éxito en la adquisición de un segundo idioma. Así, procede a agrupar en tres categorías todas esas variables afectivas: motivación, auto-confianza y ansiedad. Menciona que los estudiantes de lenguas con alta motivación, auto-confianza (buena imagen de sí mismos) y bajo nivel de ansiedad tienden a tener una mejor adquisición del idioma.

Adicionalmente, propone que los estudiantes de idiomas fluctúan en diferentes niveles de adquisición de competencias, dependiendo del nivel de filtro afectivo que tienen. Aquellos con filtro alto mantienen actitudes que no son óptimas para la adquisición de lengua extranjera o segunda lengua y tenderán a buscar menos información entrante. Incluso, si entienden el mensaje, esta información entrante no alcanzará la parte del cerebro responsable para la adquisición del lenguaje. Por otro lado, estas hipótesis se apoyan en Stevick (1976) que dice que los estudiantes de idiomas con actitudes más favorables hacia la adquisición del idioma no sólo buscarán información entrante, sino que también tendrán un filtro más bajo. Ellos estarán más abiertos a la información entrante logrando que esta información entre en el cerebro “deeper” más profundamente. Por esto Krashen (1982) promueve los métodos y alternativas de enseñanza que ayuden a mantener el filtro bajo para que los adquirientes de lengua extranjera o segunda lengua se mantengan, como lo llama Stevick (1976), “off the defensive” desconectados de la actitud defensiva.

Según Krashen (1982) para mantener el filtro afectivo bajo es importante aplicar la hipótesis del input comprensible, “input hypothesis”, que dice que el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua se produce solo cuando el aprendiz puede comprender la información entrante con estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su actual nivel de conocimiento. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes⁸, esta información entrante le es fácil de comprender gracias a que el docente la presenta en un contexto y otras situaciones extralingüísticas que el aprendiz ya conoce.

Así Krashen (1982) combina la hipótesis del filtro afectivo y la del input comprensible (Entrega de información entrante comprensible) y dice que el profesor de idiomas eficaz es alguien que puede proporcionar información de manera comprensible en una situación de baja ansiedad.

⁸ CENTRO VIRTUAL CERVANTES: Competencia Gramatical. goo.gl/ALZUHP

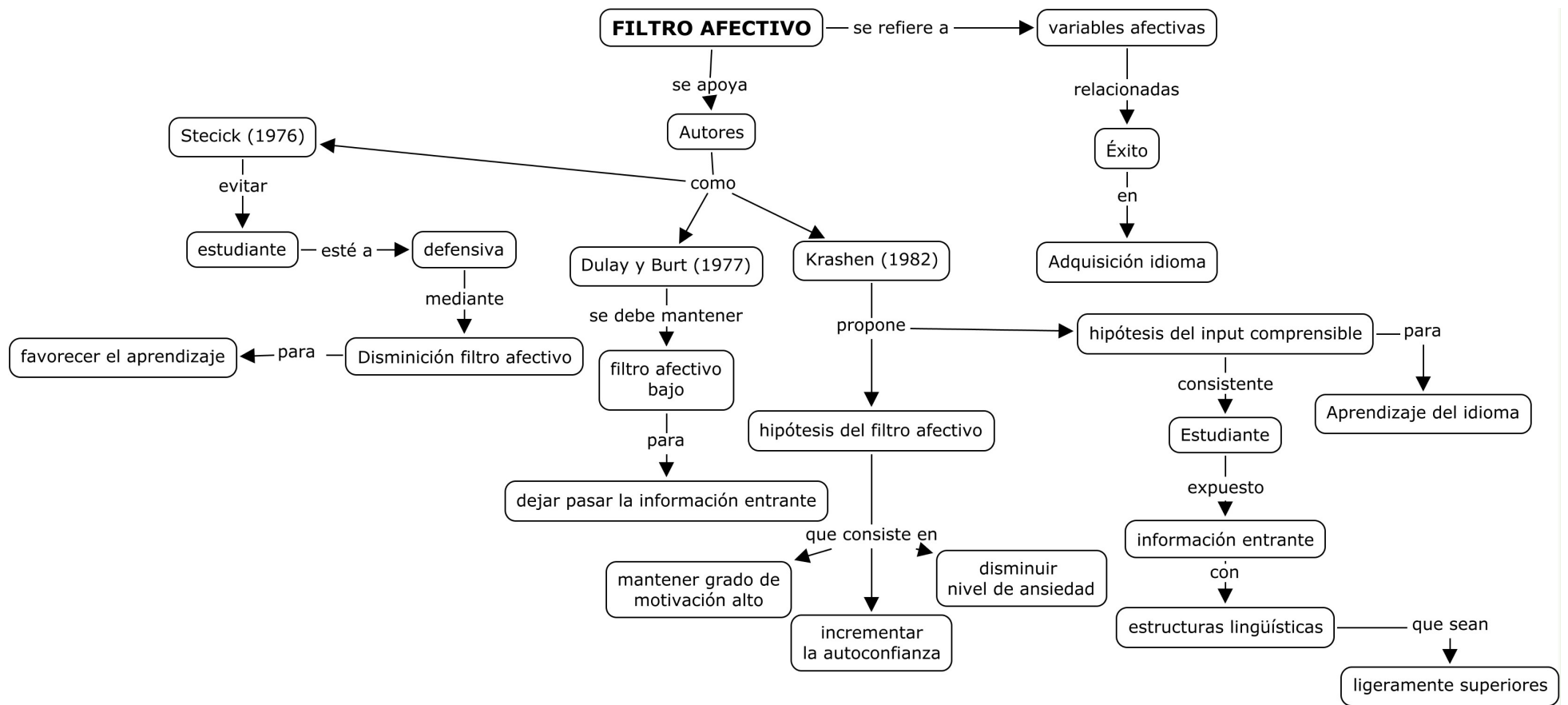


Figura 2. Mapa conceptual sobre Filtro Afectivo. Elaboración propia.

3.2 COMPONENTES DEL FILTRO AFECTIVO

Con el fin de ampliar la visión sobre la relevancia de los tres componentes del filtro afectivo (motivación, auto-confianza y nivel de ansiedad) en el proceso de enseñanza – aprendizaje, realizaré una definición de cada componente y su participación en la adquisición de lengua extranjera o segunda lengua.

3.2.1 Motivación

Es uno de los componentes de la hipótesis del filtro afectivo donde se propone que a mayor motivación, mayor facilidad para adquirir la lengua meta gracias a la reducción del filtro afectivo. Gardner define la motivación como la combinación del esfuerzo realizado sumado al deseo de lograr una meta que en este caso es aprender el idioma, añadiendo a esto las actitudes favorables hacia el aprendizaje. Pérez (2006) acota que la motivación consiste en el conjunto de factores (entre ellos el interés, la curiosidad y el deseo) que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Una aproximación más condensada dice que “La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua” (Gardner & Lambert, 1978)

Manzaneda & Madrid (1997) logran una definición más detallada a través de la elaboración de un cuadro con los componentes fundamentales que ellos identifican en el “constructo motivación”. Este cuadro se explica de la siguiente manera: La motivación se origina para satisfacer diferente tipos de necesidades (biológicas, psico-sociales, profesionales, integrativas, de ocio, de educación y/o comunicativas); en respuesta a creencias u opiniones (de esquema, auto – concepto, autoestima y /o auto – eficacia); o para demostrar capacidades o

aptitudes (objetivos y/o expectativas). Estos factores producen sentimientos y deseos que conducen a la realización de actitudes que favorezcan la consecución de una meta que en este caso sería el dominio del idioma. Este esfuerzo implica poner atención, tener constancia, manifestar responsabilidad y auto-control con el fin de obtener el resultado deseado que produce una reacción emocional (satisfacción, insatisfacción, relajación, ansiedad, seguridad, inseguridad, orgullo, culpabilidad, autoestima, sorpresa, entre otras).

Dentro de este componente del filtro afectivo, para la adquisición de idiomas se ha tomado en cuenta dos subdivisiones. La primera desde un punto de vista psicológico, motivación intrínseca (factores internos) o extrínseca (factores externos) propuesta primeramente por Herzberg (1968) dentro del contexto de satisfacción laboral y la segunda desde el punto de vista socio – educativo, motivación integradora o instrumental propuesta por Gardner & Lambert (1978).

Desde el punto de vista psicológico (motivación intrínseca y extrínseca), para que el filtro afectivo se reduzca es importante mantener elevada la motivación de los adquirentes. El incremento de la motivación incrementa el aprendizaje. La motivación para aprender un idioma debe generarse considerando enfoques cognitivos, afectivos, emocionales y sociales (Agudo, 2001).

Para empezar, Pérez (2006) realiza, una investigación para probar la importancia de la motivación interna (intrínseca) y como incide en el rendimiento académicos de los estudiantes. Para ello, escoge un grupo con alta motivación interna puesto que al formarse como profesores de inglés, necesitan adquirir un alto nivel de competencia en el idioma. Como resultado del análisis de sus datos, manifiesta que la motivación interna es de mayor importancia que cualquier otra motivación en el proceso de adquisición del idioma. En sus hallazgos el concluye que la persistencia de un comportamiento requerido gracias a la motivación intrínseca, se constituye en un apoyo para el

rendimiento académico. Brown, R. G., & Pluck, G. (2000) en varios estudios demostró que la motivación ayuda a mejorar el aprendizaje en las personas.

Por su parte, Manzaneda & Madrid (1997) en su estudio, nos presentan una lista de motivadores relacionados con varias consideraciones. En los siguientes párrafos reescribo los hallazgos que ellos presentan sobre datos relacionados con las percepciones de los alumnos acerca de los agentes motivadores externos (motivación extrínseca) más relevantes. Dentro de ellos, la asignatura de inglés como motivador potencial, las actividades realizadas en clase, el texto, el profesor, el ambiente y la orientación de los aprendices

Respecto al potencial motivador del inglés como asignatura, indican que en sus cuestionarios esta materia ha sido colocada en tercer lugar como favorita. Esta les es más agradable debido a la interacción con el profesor, el uso de canciones, juegos y otras estrategias.

Refiriéndose a las actividades realizadas para aprender inglés, algunas de las que más motivan son. La realización de entrevistas a extranjeros, las grabaciones en vídeo, la realización de juegos lingüísticos, el trabajo en grupos, el uso de frases socioculturales, escuchar y cantar canciones en el idioma.

En cuanto al libro de texto, motiva mucho su presentación, que el idioma esté graduado de acuerdo al nivel de los estudiantes, que tenga ejercicios claros y entretenidos. Los ejercicios más apreciados son los diálogos entretenidos y participativos, ejercicios de completar cortos, ejercicios fáciles de seguir e instructivos y ejercicios que tengan traducción al castellano.

En referencia a la importancia del profesorado de inglés como factor motivacional, exponen que mantienen mas motivados a los estudiantes los profesores que muestran buena capacidad metodológica, tienen buen carácter y simpatía, hacen las clases amenas y se preocupan por sus alumnos.

Finalmente, en lo que se refiere a la influencia del ambiente y la orientación de los aprendices, los factores que tienen más incidencia en la motivación son: el pop, la motivación escolar, los familiares, los nativos hablantes, los programas de televisión, los artículos de prensa, los conocidos y el ambiente en sus barrios.

Continuando, desde el punto de vista socio – educativo, (Gardner & Lambert, 1978) quienes proponen esta segunda subdivisión, definen a estas dos clases de la siguiente manera. La motivación integradora es el deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella. La instrumental, de otro lado, la definen como los intereses de tipo práctico ya sea para mejorar su currículo académico u obtener una calificación profesional que el adquirente pueda tener.

Respecto a la motivación integradora, Manzaneda & Madrid (1997) acotan en cuanto a los agentes motivadores para el aprendizaje de idiomas, que algunas fuentes de motivación que ejercen más influencia son: La utilidad del idioma para la vida, la intención de vivir en comunidades donde se usa la lengua, los rasgos de la asignatura comparada con otras, las habilidades del docente, el tipo de actividades y el medio familiar.

Respecto de la motivación instrumental, Gardner & Lambert (1978) nos dicen que: Obtener un empleo en España o en la Unión Europea, beneficiarse de una educación holística, entablar comunicación con nativos visitantes, entenderse con los nativos cuando se está visitando los países donde se usa el idioma, no reprobado la asignatura son factores que influyen en la existencia de esta motivación.

A todo lo mencionado anteriormente, incluyo dos factores importantes para activar la motivación que son la curiosidad (mencionada anteriormente en la definición de motivación propuesta por (Pérez, 2006) y la retroalimentación. Por un lado, las tareas y actividades que el profesor suministre deben despertar la

curiosidad en los estudiantes para ayudarlos a mantenerse comprometidos dentro del proceso. Y por otra parte, la retroalimentación debe ayudar al estudiante a conocer su situación en el proceso de aprendizaje para ayudarlo a superar sus dificultades o a reafirmar sus aciertos.

Con respecto a estos dos aspectos, Agudo (2001) nos dice que aunque una tarea incentive la curiosidad del estudiante debe estar estructurada de manera clara. La confusión no genera curiosidad sino que hace que los estudiantes eludan sus tareas porque les producen frustración. “La curiosidad propicia la activación de la motivación”. Adicionalmente, nos dice que la retroalimentación produce motivación a través de sistemas de elogios y recompensas administrados organizadamente, de forma razonable y consistente sin caer en los excesos que pueden tener efectos contraproducentes.

El profesor de idiomas tendrá que diseñar las actividades de sus clases considerando las cuatro clases de motivaciones antes expuestas. En primer lugar, es imperativo rescatar todos los factores que mantengan activa la motivación intrínseca, hacer uso de aquellos que puedan producir la motivación extrínseca y hacer uso de actividades que promuevan las motivaciones integradora e instrumental.

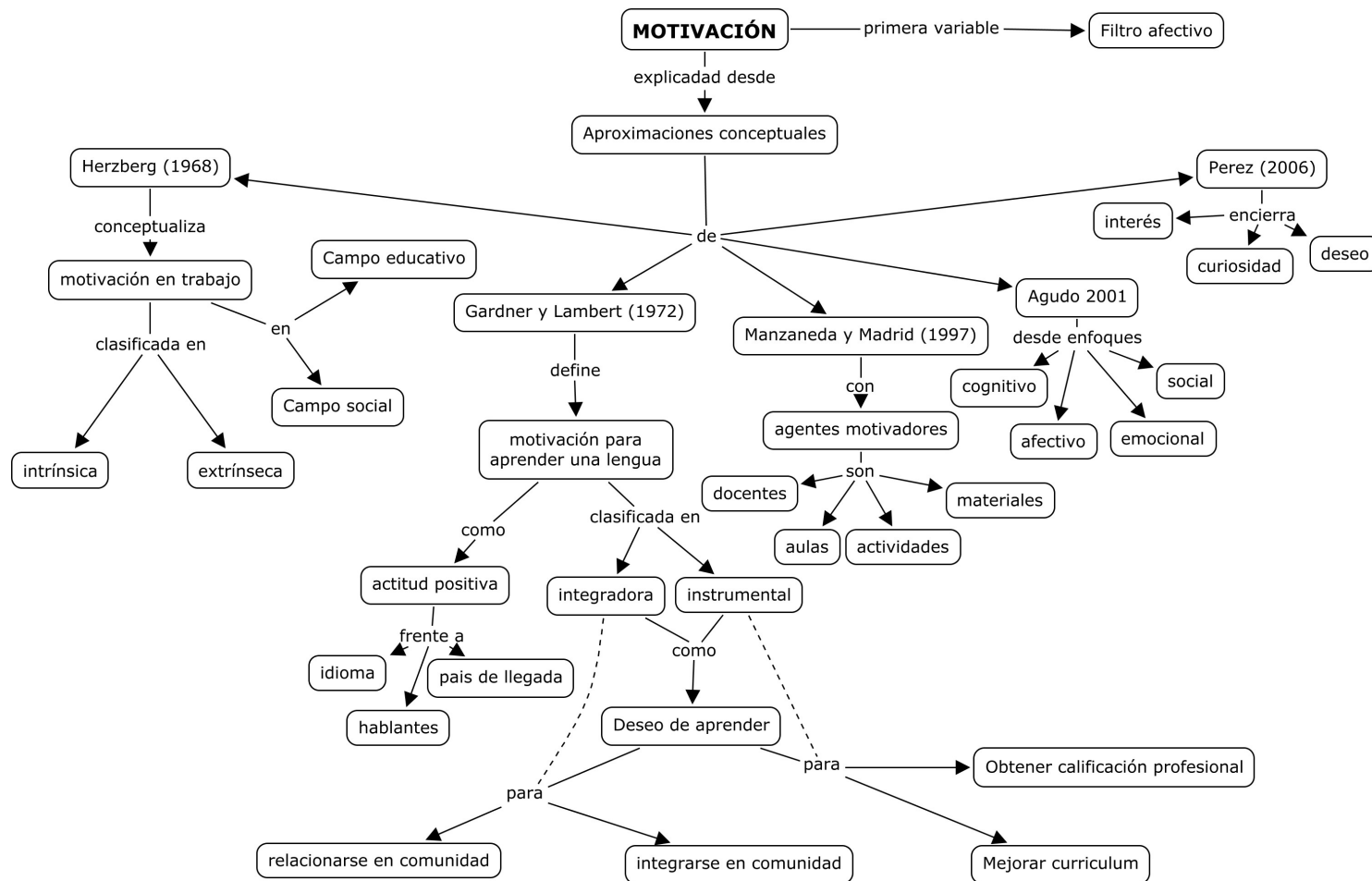


Figura 3. Mapa conceptual sobre Motivación. Elaboración propia

3.2.2 Auto-Confianza

También catalogada como autoestima se refiere al auto concepto que tenemos de nosotros mismos y que nos hace aceptarnos y creer que somos capaces de lograr los objetivos que nos proponemos.

Coopersmith (1967) la define como:

la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene respecto a sí mismo : expresa una actitud de aprobación e indica el grado en que una persona cree ser capaz, significativo , exitoso y digno . En pocas palabras , la autoestima es un juicio personal de los méritos que se expresa en las actitudes que el individuo sostiene hacia sí mismo (p. 37)

De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo, uno de los componentes que hace que el filtro se debilite o fortalezca es la auto-confianza. Mientras el adquirente experimenta más auto-confianza su filtro afectivo es más bajo y su proceso de asimilación del idioma es más alto. Au (1988) también respalda esto, diciendo que la auto-confianza está relacionada positivamente con el rendimiento en la lengua meta. Para que la adquisición del idioma se materialice, es importante trabajar este componente con los estudiantes con el fin de que desarrollen su potencial en el idioma.

La auto-confianza no solo que ayuda al estudiante de lenguas a avanzar más rápidamente en el proceso de adquisición del idioma, sino que, además, influye directamente en su “voluntad de comunicarse” (McCroskey & Baer, 1985), que finalmente llevará a la adquisición de la competencia en el idioma.

Edwads & Roger (2015) manifiestan que para el desarrollo de la auto-confianza lingüística es muy importante cómo el adquirente percibe la variedad de entornos comunicativos y su nivel de comprensión oral sumado a la conciencia de otros portadores de significado. Ellos hacen un seguimiento del proceso de adquisición de la lengua en una persona que lo adquiere en

inmersión. Según el estudio que ellos realizan, en este sujeto se evidencia una interacción cíclica entre la segunda lengua (comprensión de la información entrante), la auto-confianza (que se produce cuando la información entrante es comprensible), la voluntad de comunicarse (gracias a que la información entrante comprensible habilita al sujeto para contestar) y el dominio de la segunda lengua (como consecuencia de este proceso). Este proceso es consistente con la hipótesis del input comprensible. Otro hallazgo relevante en esta investigación es que tanto el dominio de la lengua como la auto-confianza crecen cuando se permanece más tiempo expuestos a información entrante en la lengua meta ya sea esta forzada o propiciada por el adquiriente. Además, ellos proponen procesos con los cuales, por un lado, se pueda propiciar el auto-conocimiento del estudiante sobre sus propias capacidades de comprender situaciones comunicativas de una manera holística; y por otro lado, desarrollen su capacidad de sentirse en control de las interacciones comunicativas. Los procesos que ellos mencionan para aumentar la auto-confianza involucran el contacto que el adquiriente tiene con hablantes de la lengua meta, la comprensión oral holística, el control en los ambientes comunicativos, las destrezas holísticas de comprensión y llegar a ser parte de una comunidad comunicativa más amplia. Estos aportes son importantes propuestas de teorizaciones que pueden generar actividades en clase para ayudar al desarrollo de la auto-confianza y en consecuencia propiciar exitosamente la reducción de filtro afectivo para ayudar al desarrollo de la competencia en el idioma.

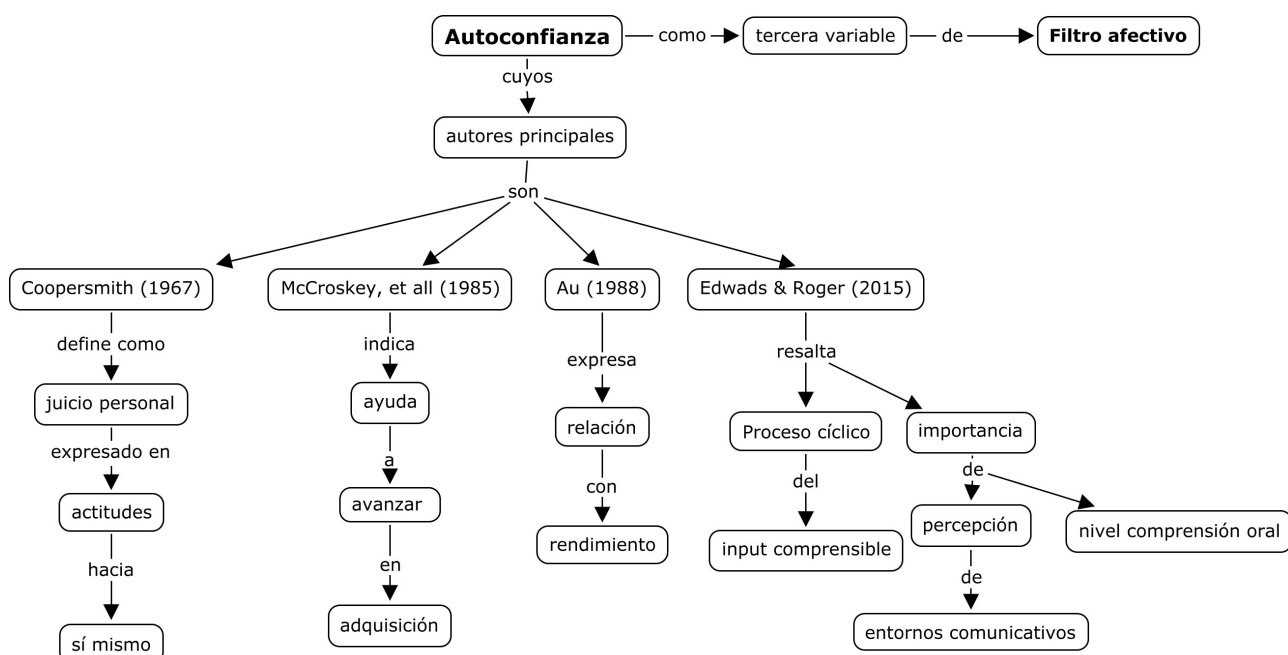


Figura 4. Mapa conceptual sobre Autoconfianza. Elaboración propia.

3.2.3 Nivel De Ansiedad

Este es otro de los componentes de la hipótesis del filtro afectivo. La propuesta es que mientras el nivel de ansiedad es menor, el filtro afectivo es más bajo y por lo tanto, se facilita la adquisición de la lengua meta. El tipo de ansiedad que más se ajusta al caso de aprendizaje de idiomas es la ansiedad social entendida como miedo, incomodidad emocional, angustia, temor, tensión y preocupación en diferentes situaciones.

MacIntyre (1998). concibió como ansiedad en el idioma al sentimiento de preocupación y la retroalimentación expresada en una conducta negativa que se produce al aprender una lengua extranjera. Horwitz & Young (1991) propone

tres ansiedades relacionadas a la adquisición de lenguas extranjeras: ansiedad respecto de la aprehensión de comunicación, ansiedad ante los exámenes, y el miedo a la evaluación negativa. La ansiedad sobre si se produce la aprehensión de la comunicación (es decir, saber si se está listo para comunicarse) se refiere al miedo a la comunicación con otras personas. Es un tipo de timidez que se caracteriza por el miedo o la ansiedad acerca de la comunicación con la gente. Ansiedad ante los exámenes, tiene que ver sobre el miedo a los exámenes, pruebas y otras tareas que se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes. El temor a la evaluación negativa se refiere a la vulnerabilidad producida con la venida de la evaluación de los demás.

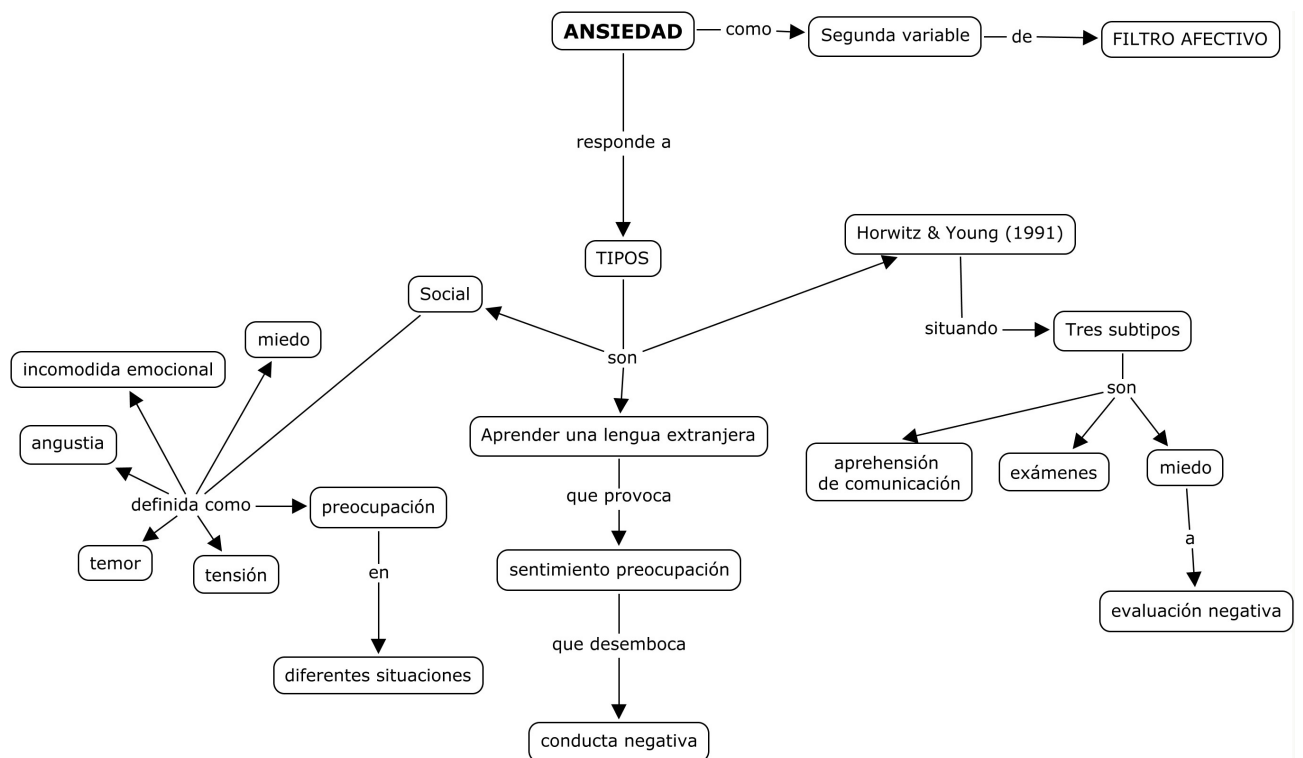


Figura 5. Mapa conceptual sobre Ansiedad. Elaboración propia.

3.2.3.1 Fuentes Y Factores Que Reducen El Nivel De Ansiedad

Young (1994) clasifica las fuentes que provocan ansiedad en tres grupos que tienen que ver: con el alumno, el instructor, y la práctica docente.

Respecto al alumno, la personalidad incide en el nivel de ansiedad del alumno. Zheng (2008) hace un análisis de varios investigadores como MacIntyre & Charos (1996) y Brown, Robson, & Rosenkjar (2001) que hablan de las variables de ansiedad producidas en personalidades introvertidas y extrovertidas. De dicho análisis, se concluye que las personas introvertidas experimentan mayor nivel de ansiedad cuando son expuestas a trabajar con otras personas y las personas extrovertidas pueden sentirse incómodas si se las pone a trabajar individualmente todo el tiempo. Siguiendo esta misma línea, Horwitz (2002), encuentra que las personas perfeccionistas experimentan mayor nivel de ansiedad a diferencia de aquellas que se complacen en celebrar pequeñas victorias.

Se puede producir ansiedad en los estudiantes debido al mal manejo del docente no solo pedagógico sino también social si el estilo de enseñanza (global y aleatoria-intuitiva vs analítica y secuencial concreta) o el estilo de personalidad (introvertidos vs extrovertidos) (Oxford & Crookall, 1990), no empatan con el estilo de aprendizaje o de personalidad del alumno. Más aún, se produce ansiedad en el ámbito social cuando el docente no puede llegar de una manera honesta y sincera y generar una aproximación que inspire confianza en el estudiante.

Respecto a la práctica docente, autores como Oxford (2003), Phillips (1999), Reid (1995) y Samimy (1994) (citados en Wu, 2010), acotan que existen numerosas fuentes que provocan ansiedad en el aula, tales como actividades de expresión oral, experiencia negativa en el aula, los hablantes nativos, una manera de enseñanza dura, incapacidad para comprender, los

estilos de aprendizaje y el contexto de aprendizaje .

Eysenck (1979) estudia la ansiedad en el aprendizaje de LE desde tres perspectivas: cognitiva, de currículo y cultural. De acuerdo a su análisis desde la perspectiva cognitiva, las personas más ansiosas tienden a distraerse con mayor facilidad ya que están demasiado preocupados por los detalles y esto retrasa su aprendizaje en comparación con las personas menos ansiosas. Sin embargo, los estudiantes que experimentan demasiada ansiedad tienden a trabajar más horas y esto podría de alguna manera compensar su bajo rendimiento. En cuanto a la perspectiva desde el currículo, resume que la estructura de las clases deben propiciar un ambiente donde se reduzca la ansiedad, tomando en cuenta los estados emocionales de los estudiantes, evitar la corrección de errores explicando que la adquisición de idiomas implica cometerlos, propiciar la participación voluntaria de los estudiantes y autoconsiderarse facilitadores y no evaluadores. Para concluir, desde la perspectiva cultural, resume que los comportamientos pueden variar de cultura a cultura. Lo que parece un comportamiento ansioso en una cultura, puede verse como normal en otra. Por lo tanto, es importante considerar las diferencias culturales. De otra parte, hace referencia a los lugares donde debe aprenderse el idioma por obligación como es el caso de China dejando sentado que al ser un requerimiento académico produce más ansiedad.

El aumento del filtro afectivo tiene mucho que ver con las creencias de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje y sobre sí mismos. En este sentido Horwitz (1988) tiene mucha relevancia por sus aportes acerca de la incidencia de las creencias de los estudiantes sobre el factor ansiedad como componente del filtro afectivo. Ella propone la escala de ansiedad en el salón de clases de lengua extranjera. En inglés llamado "The Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS). Esta escala la crea a partir de generalidades encontradas en las opiniones que dos grupos de estudiantes tienen sobre sus creencias acerca de la clase de inglés. Estas entrevistas

fueron aplicadas en la Universidad de Texas en Austin. Teniendo esta información como punto de partida, elabora su instrumento llamado Inventario de Creencias Acerca del Aprendizaje de Lenguas (BALLI, por su sigla en inglés) que analiza 34 ítems agrupados en 5 categorías para detectar si el filtro afectivo de los individuos estudiados está elevado. Estas categorías son: dificultad para el aprendizaje de lenguas, aptitud para las lenguas extranjeras, 3. la naturaleza del aprendizaje, 4. estrategias de aprendizaje y comunicación, y 5. motivaciones y experiencias. Lo anteriormente expuesto, deja de manifiesto que es importante, además de cualquier estrategia pedagógica implementada en el diseño de actividades, tomar en cuenta las creencias de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje y sobre ellos mismos.

La ansiedad produce mecanismos de defensa traducidos en conductas indeseables. Ehrman (1996) los clasifica en: de vuelo o de abstinencia, agresivo o de lucha, manipulación de grupo, risas fuera de lugar. con comportamientos fantaseosos, de competencia negativa, usando un chivo expiatorio y usando el humor de forma ofensiva y fuera de lugar respectivamente.

Entre las propuestas para reducir la ansiedad se analizan las tres propuestas con más influencia en la revisión realizada.

Al Shehri *et al.* (2012) proponen actividades y tareas orientadas desde el modelo didáctico colaborativo para reducir el filtro afectivo. Esta metodología es muy recomendable porque invita a la interacción, la cooperación y la inclusión de actividades acompañadas de movimiento. Estas actividades están clasificadas en constructivas (para promover el “aprendizaje significativo” (Pastor, 2009)), interactivas (juegos, dinámicas, proyectos grupales), autorreguladas (para promover la autonomía y aprendizaje progresivos), con TIC (especifica su programa interactivo de español 2 que facilita la inmersión, es gratuito, es pedagógicamente amigable, adaptable al ritmo del estudiante,

con gráficos interesantes y convenientes en el tiempo) y actividades de voluntariado con el acompañamiento de nativo-hablantes (para beneficiarse de la comunicación en la LE en un contexto real.

McGrath, Ferns, Greiner, Wanamaker, & Brown (2015) en los resultados de su estudio proponen cuatro elementos que inciden para reducir la ansiedad e incrementar la auto-eficacia. Estos elementos son las características de la personalidad del instructor (que sea accesible para que los estudiantes se sientan confortables al buscar su ayuda, que le guste enseñar, que esté seguro de lo que enseña, que sea cálido, empático y cariñoso y que tenga buen sentido del humor), los métodos de enseñanza empleados, los métodos de evaluación, la claridad en los requerimientos del instructor y los materiales enseñados.

En la aplicación de la técnica de grupos focales, identificaron recursos de enseñanza que reducen la ansiedad y mejoran la auto-eficacia. Los primeros refiriéndose a cómo enseñar, unos segundos a como evaluar y unos terceros a la claridad y los materiales enseñados. En el primer caso, el hallazgo es que el uso de información relevante y del mundo real añadido a trabajos que impliquen acciones mejoran las posibilidades de asimilar el conocimiento. Esto es consistente con la teoría del input comprensible. Los segundos, indican que las evaluaciones deben llevarse a cabo de manera continua y mediante técnicas cualitativas que retro-alimenten sobre el desempeño del estudiante con el fin de reducir la ansiedad. Finalmente, los terceros indican que la claridad con que el instructor expone lo que requiere si es posible por escrito en una carta ayuda a reducir la ansiedad. Estas dos consideraciones son consistentes con la hipótesis del filtro afectivo.

Tasnimi (2009) se extiende un poco más y nos sugiere que el docente debe buscar la forma de que las clases sean llevadas en un ambiente libre de ansiedad. Ehrman (1996) sugiere que el profesor incluya un programa que

habilite al estudiante a comenzar en un ambiente relativamente confortable y libre de estrés y que se le de al estudiante la oportunidad de aprender en su estilo preferido. Adicionalmente, estando conscientes de los diferentes mecanismos de defensa, los profesores no deberían tomar el comportamiento de los estudiantes de manera personal sino localizar las situaciones que están causando ansiedad en el estudiante.

Horwitz (2001) acota que es posible reducir el nivel de ansiedad ofreciendo al estudiante apoyo e interés sincero. Para superar las situaciones de ansiedad, reconoce algunas fuentes que la producen como la auto-evaluación negativa, expectativas demasiado altas y algunas prácticas como hablar en frente de la clase. Así sugiere al adquirente: prepararse bien estudiando, enfrentar cualquier tarea no placentera, respirar profundo y usar el diálogo interno positivo. Al profesor se le sugiere: no llamar a estudiantes de forma individual, no proporcionar la información en grandes cantidades para su memorización y ser sensible a las obligaciones del estudiante fuera del aula.

Crozier (1997) sugiere algunas técnicas relacionadas con la evaluación. Dice que la naturaleza evaluativa de un test tiene un efecto adverso en el desempeño. El apoyo social antes de un test tiene un efecto beneficioso. Este apoyo consiste en la participación en grupos de discusión donde se comparte las experiencias que producen ansiedad con otros. Mas allá de eso, prepararse bien ayuda a un buen resultado en la evaluación. Además, explicar en detalle la forma del examen puede reducir la ansiedad de los estudiantes. También manifiesta que realizar otras actividades como ejercicios físicos también contribuye a superar la ansiedad.

Finalmente, Oxford (2003), propone factores que ayudan a superar la ansiedad como estrategias afectivas (Tabla 1). Estas pueden ser la respiración profunda, la risa, el dialogo interno positivo, el auto-reconocimiento de un buen desempeño. Ella también recomienda hacer grabaciones acerca de los

sentimientos experimentados diariamente en el proceso de aprendizaje, usando la lengua meta.

Tabla 1

Factores que reducen el nivel de ansiedad. Elaboración propia.

FACTORES QUE REDUCEN EL NIVEL DE ANSIEDAD	
Actitud del Instructor	<ul style="list-style-type: none">- que sea accesible- con gusto por la enseñanza- seguro de lo que enseña- cálido, empático y cariñoso- con buen sentido del humor- con interés sincero- que de apoyo
Los métodos de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- desarrollar la clase en un ambiente sin estrés- usar estrategias que estén dirigidas a todos los estilos de aprendizaje
Los métodos de evaluación	<ul style="list-style-type: none">- brindar apoyo social antes de la evaluación- realizar actividad física antes del los exámenes
La claridad en los requerimientos del instructor	<ul style="list-style-type: none">- brindar instrucciones comprensibles
Los materiales	<ul style="list-style-type: none">- que sean claros

3.3 FACTORES QUE INCIDEN EN LA REDUCCIÓN DEL FILTRO AFECTIVO

En este apartado, se ha considerado la propuesta para reducir el filtro y la hipótesis del Input Comprensible planteados por (Krashen, 1982), puesto que entre las dos se apoyan para lograr la reducción del filtro afectivo.

3.3.1 Propuesta Para Reducir El Filtro Afectivo Según Krashen

Para mantener el filtro bajo Krashen (1982) propone presentar la información de forma comprensible, no insistir en la producción temprana, evitar la corrección de errores, respetar las individualidades en cuanto a la

preferencia de aprendizaje de competencia gramatical y emplear los requerimientos de la hipótesis del input comprensible.

Ya que estas propuestas son relevantes para mi investigación ampliaré las sugerencias que el pone de manifiesto.

Presentar la información comprensible donde la atención se centre más en el mensaje que en la forma y proponer temas interesantes y relevantes. Estos dos requerimientos han de ser cumplidos con el fin de que la presión asociada a la clase de lengua se apague. Al reducirse la ansiedad, se produce la adquisición del idioma. El objetivo es que el estudiante se olvide (forgetting principle), que la información está codificada en otro idioma.

Krashen (1982) hace referencia a un ejercicio efectuado en una conferencia donde expone dos maneras de enseñar Alemán a la audiencia. En la primera habla varios minutos en alemán sobre lo que va a hacer en la clase. Esto pone muy ansiosa a la audiencia pese a que son profesores de idiomas. En la segunda demostración, empieza con frases cortas y mas comprensibles como “este es un zapato” y otras más. Al terminar la conferencia, cuenta que un miembro de la audiencia se le acercó le comentó que se puso nervioso cuando el profesor le dijo que iba a impartir una clase de lengua porque tenía miedo a que le preguntasen y tener que hablar ante la audiencia. Con este ejercicio, demostró que las clases de idiomas difíciles de seguir producen un nivel elevado de ansiedad.

No insistir en la producción demasiado temprano. Respecto a esta propuesta, discrepa ante la posición de obligar a la producción temprana. Para él, un estudiante tiene derecho a que se le respete su período de silencio. Este se refiere al tiempo que una persona necesita para estar lista a participar en las actividades de comunicación. Este período es más evidente en los niños cuando aprenden una lengua. Ellos pueden pasar hasta varios meses observando y entendiendo la información entrante hasta que son capaces de

producir. Según la opinión de Krashen (1982) uno de los factores que incide en el incremento del nivel de ansiedad es obligar a la producción temprana, antes de que el estudiante haya acumulado suficiente competencia a través del “input comprensible”. El deseo de hablar puede variar dependiendo del estudiante. Hay casos en que el aprendiz querrá hablar tan pronto como sea posible y hay otros casos en que los estudiantes sienten que necesitan esperar hasta acumular mejores competencias.

Evitar la corrección de errores: la corrección de errores limita la exposición del estudiante al mundo de la comunicación ya que lo pone inmediatamente a la defensiva. Si un estudiante se expone al castigo psicológico que representa la corrección de los errores que hace en su intento de producción del lenguaje, va a limitar sus participaciones. Su enfoque va a estar todo el tiempo en la forma y no en el fondo tratando de construir siempre estructuras que le sean más sencillas de lograr. Esto hace que, contraproducentemente, su proceso de adquisición del lenguaje avance más lento y en algunos casos se estanque. Krashen (1982) afirma que es la información entrante que recibe el estudiante la que lo ayuda a una adecuada producción del idioma, mas no el uso de la corrección constante de errores. Además, expone que en la adquisición de una lengua los errores son inevitables especialmente en las primeras etapas y para ello habla sobre un experimento conducido en Queens College donde al aplicar una prueba de ubicación encontramos aproximadamente un error por cada cinco palabras en composiciones escritas. Los mejores estudiantes en promedio tuvieron alrededor de un error por cada diez palabras, y los menos competentes acerca de un error por cada dos palabras. El autor concluye diciendo que un método seguro de elevar el filtro se produce al corregir errores, especialmente en etapas iniciales y en el lenguaje hablado.

Respetar las individualidades respecto del aprendizaje de la competencia gramatical. Algunas personas prefieren que se les presente la regla para usarla y otras prefieren descubrirla. Insistir en corregir el uso de la gramática

incrementa el filtro afectivo.

Emplear los requerimientos de la hipótesis del input comprensible. Como cité anteriormente, el input comprensible es una teoría desarrollada por Krashen (1982) en la que dice que el estudiante de idiomas solo es capaz de adquirir nuevos conocimientos lingüísticos que sean ligeramente superiores a los que ya conoce. Todo se basa en hacer uso de los aprendizajes previos ya que a través de su uso se puede demostrar al estudiante de lenguas que la adquisición es real y que puede sentirse confiado. Señalar lo que ha sido adquirido contribuye a estimular la fe en la adquisición y a disminuir el filtro afectivo.

Dentro de la hipótesis del input comprensible, el autor considera al nivel de comprensión, nivel de interés o relevancia, ausencia de secuencia gramatical, cantidad ideal de recurso usado, nivel de filtro y herramientas para el manejo de la conversación como requerimientos sobre las que hay que trabajar para proporcionar información entrante de manera óptima. Él analiza como funcionan estos requerimientos en algunas alternativas de aprendizaje de idiomas.

3.3.2 Requerimientos De La Hipótesis Del Input Comprensible En Alternativas De Aprendizaje De Lengua Extranjera O Segunda Lengua

Las alternativas que el autor establece por contribuir exitosamente a la adquisición del idioma son la conversación, la lectura por placer y el aprendizaje de materias en lengua extranjera o segunda lengua en programas de inmersión.

En *conversación* primeramente hay que seleccionar temas de interés, luego dice que para que la información entrante sea comprensible se debe negociar los significados exitosamente, ajustarse en el discurso, usar información extra-

lingüística, apoyarse en el contexto y que el adquirente tenga la competencia para regular la calidad de la información entrante recibida. De todos los métodos, la conversación es la que tiene el mejor chance de que el estudiante alcance un verdadero enfoque en el mensaje ya que logra que el estudiante se olvide que esta usando otra lengua debido a que cuando conversamos, no nos centramos en la estructura gramatical.

En cuanto a *Lectura por placer* se refiere a ese tipo de lectura que el estudiante la realizaría en su primera lengua L1 solo para relajarse. En este tipo de lectura el estudiante puede saltarse porciones de información que no le son de su agrado, saltarse palabras que no considera que le están impidiendo comprender la información importante o buscar cada palabra en el diccionario, si ese es su estilo. El adquirente incluso puede dejar de leer una lectura y comenzar con otra si se cansa de la primera. En este tipo de actividad, la única condición es que el estudiante este genuinamente interesado tal como lo haría en la L1. El éxito de esta alternativa depende de la voluntad del lector de encontrar material que esté a su nivel y rechazar aquel que no. Aquí los requerimientos de la hipótesis del input comprensible se cumplen puesto que el material es comprensible, es de interés y relevancia para el adquirente y el enfoque no está en la gramática a menos que el lector escoja material preparado pedagógicamente. La cantidad de lectura va a ser determinada por factores como la disponibilidad que tenga al material y su tiempo. El filtro afectivo se reduce puesto que no hay mensajes incomprensibles, no hay demandas de producción del idioma precipitadas, no se demanda precisión gramatical y esto hace que el instinto defensivo del lector no se active.

Finalmente, en *el aprendizaje de materias en lengua extranjera o segunda lengua se refiere a los procesos de inmersión y no de sumersión*. En los procesos de inmersión, los estudiantes forman parte de una clase normal de una materia con estudiantes nativo-hablantes. En las clases de sumersión, por otro lado, no hay nativo-hablantes. Estas son clases metodológicamente

acomodadas para que el participante alcance el aprendizaje propuesto. En el proceso de inmersión, algunas materias pueden ser de más o menos utilidad, dependiendo del nivel del adquirente ya que pueden ser más o menos comprensibles. Por ejemplo, las matemáticas, aun cuando poseen mucho apoyo de información entrante extra-lingüística son un caso ideal para la adquisición imperfecta de lengua extranjera o segunda lengua (Cazden, 1979). La clave es que los estudiantes a más de sobrevivir en el aprendizaje de una materia en otro idioma, puedan recibir información entrante que ayude a mejorar la adquisición de lengua extranjera o segunda lengua. En cuanto a requerimientos propuestos, su análisis indica que la presencia de nativo-hablantes en el aula ayuda a que el estudiante logre un mejor nivel de competencia en el idioma aunque la proporción de lenguaje escuchada no sea comprensible. Por otro lado, aunque el contenido no siempre es de interés del estudiante, sí es relevante, lo que ayuda a que el estudiante esté más enfocado en lo que se dice y no como se lo dice. En este sentido, se resta importancia a la gramática. Adicionalmente, la cantidad de información entrante comprensible alcanza la totalidad de la hora clase . El filtro afectivo, por su parte, se mantiene bajo ya que la ansiedad no esta dirigida al aprendizaje del idioma. En estas clases, el enfoque esta en que se comprenda el mensaje y no demanda que el estudiante realice una producción prematura y mucho menos se espera precisión gramatical. Características que deben tener las actividades que reducen el filtro afectivo de acuerdo a la propuesta de Krashen (1982).

Tabla 2

Factores que reducen el filtro afectivo. Elaboración propia.

FACTORES QUE REDUCEN EL FILTRO AFECTIVO
<ul style="list-style-type: none">- Presentar información en forma comprensible.- No Insistir en la producción antes de que el aprendiz se sienta listo.- Evitar la corrección de errores.- Respetar las individualidades en cuanto a la preferencia de aprendizaje.- Emplear los requerimientos de la hipótesis del input comprensible.<ul style="list-style-type: none">- Conversación (temas relevantes para el aprendiz, negociación de significados, etc.)- Lectura por placer- Aprendizaje de materias en inmersión

3.4 RESUMEN

Este capítulo conceptualiza la hipótesis del filtro afectivo (la variedad de variables afectivas que se relacionan con el éxito en la adquisición de un idioma) y analiza cada uno de sus componentes (motivación, autoconfianza y nivel de ansiedad) y como funcionan en el proceso de adquisición de la lengua y su relación con la hipótesis del input comprensible (entrega de información entrante comprensible) para trabajar sobre una propuesta realizada por Krashen sobre como realizar actividades manteniendo el filtro afectivo bajo.

- Deben presentar la información de forma comprensible. Esquematizar la información, ejemplificar, establecer patrones, ilustrar en forma clara para los estudiantes con el fin de que comprendan con facilidad.
- No insistir en la producción temprana. Dejar a los estudiantes la oportunidad de producir cuando están listos dentro del proceso de la clase. En la lección se va trabajando un andamiaje que pone a disposición del alumno los recursos necesarios para producir frases o estructuras. Algunos estudiantes están listos desde el primer momento de la clase. En la misma fase de calentamiento captan la idea y reproducen componentes lingüísticos con mucha precisión. Sin

embargo, otros no están listos para crear ideas usando las estructuras sino hasta el final del proceso. Es entonces importante terminar el proceso para empezar a motivar a que produzcan.

- Evitar la corrección de errores. Es importante hacer notar los errores, pero durante la producción oral hay que dejar fluir las ideas y cuando se nota un error si cabe dentro de la conversación se puede parafrasear haciendo uso correcto de los componentes lingüísticos. En la producción escrita es mejor enfocarse en los aciertos y a menos que el error comprometa seriamente la comprensión de lo que se quiere decir dejarlo pasar hasta cuando llega la clase de gramática donde se podría usar una sección para corregir errores ya fuera del contexto de comunicación.
- Respetar las individualidades en cuanto a la preferencia de aprendizaje de competencia gramatical. No todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Es importante dar la libertad de organizar sus propias estructuras mentales de acuerdo a como ellos organizan y estructuran los componentes lingüísticos.
- Emplear los requerimientos de la hipótesis del input comprensible. Es decir, no exponer a los estudiantes a aductos (caudal lingüístico) demasiado superiores a sus conocimientos. La información entrante tiene que estar solamente un paso arriba en el andamiaje.

CAPÍTULO 4

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

4.1 APROXIMACIÓN AL USO DE TIC EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

Simons (2010) hace una breve reseña histórica de como empieza la integración de la TIC en la enseñanza de idiomas. En su relato empieza con Skinner (1960) y su visión sobre las posibilidades que ofrecían los primeros ordenadores para una instrucción de lenguaje programado y el uso de laboratorios. En el campo de la psicología Glaser (1965) y Asher (1962) consideraban al ordenador con un gran potencial para el aprendizaje de lenguas. En 1970 los estudiantes trabajaban con TIC. En 1980 la primera generación de ordenadores micro de 48K fueron usados para crear los primeros programas de enseñanza de idiomas. En los años 1990 apareció el CD-ROM. A finales de los años 1990 aparece *hype* como solución para la enseñanza de lenguas.

Las TIC facilitan el aprendizaje significativo, contextualizado y situado ya que acercan al aprendiz al mundo y el mundo al aprendiz, al simular la realidad y proporcionar un mundo rico en experiencias y materiales. (De Govea, 2007, p. 41)

En la actualidad gracias al uso de internet y la creación de sinfín de dispositivos electrónicos los recursos se han multiplicado y por tanto las posibilidades de actividades y recursos de enseñanza se vuelven incontables. De este modo, el rol que desempeñan las instituciones de conocimiento especialmente las dedicadas a educación se vuelve estratégico (Casas & Dettmer, 2008) y por lo tanto como docentes es muy importante actualizar los procesos de enseñanza aprendizaje con el uso de TIC.

Internet ha hecho posible el acceso a todo tipo de información en todo momento y en todo lugar donde existen redes y dispositivos. Gracias a esta posibilidad de rápido y fácil intercambio de información se ha posibilitado una revolución en muchos campos entre los que se puede mencionar el comercio, la ciencia, el entretenimiento y entre estos la educación. En el siglo XXI, la educación esta forzada a la innovación constante para avanzar a la velocidad que avanza el desarrollo tecnológico y así enfrentar los desafíos y aprovechar las ventajas de esta nueva sociedad del conocimiento. Los programas educativos, por una parte, están llamados a estimular el desarrollo de habilidades de carácter instrumental relacionadas con las TIC; y por otra parte, deben desarrollar capacidades para identificar, jerarquizar, discriminar y contextualizar la información. Las TIC elevan la calidad del proceso educativo puesto que al traspasar el tiempo y el espacio crean oportunidades para el aprendizaje interactivo y cooperativo creando así una construcción colectiva del conocimiento (Cobo Romaní, 2011)

Debido a la relevancia que tiene esta nueva forma de aprendizaje donde el ambiente son redes donde interactúan comunidades educativas con fuentes de información, en el año 2004, nace la teoría del Conectivismo con la integración de nuevos principios explorados por el caos, las redes, la complejidad y la auto-organización de teorías. Según esta teoría el aprendizaje y el conocimiento se basa en la diversidad de opiniones, se crean nodos especializados o fuentes de información, el aprendizaje puede residir en los dispositivos no humanos, la

capacidad para saber más es más importante que lo que se conoce en la actualidad, fomentar y mantener las conexiones facilita el aprendizaje continuo, la capacidad para ver las conexiones entre campos, ideas y conceptos es fundamental, la intención de todas las actividades es la exactitud y actualización de conocimientos, decidir que información utilizar es en sí parte del proceso de aprendizaje (Siemens, 2014).

En este mismo sentido, la enseñanza de idiomas también ha evolucionado en el campo tecnológico donde se ha desarrollado mucho material que incluye no solo recursos multimedia sino, además, plataformas y sitios en línea que facilitan grandemente el proceso de adquisición del idioma. No obstante, el uso de estos materiales requiere de un proceso de capacitación por parte de los docentes pero esto se ha dificultado de alguna manera debido a que en algunas zonas no todos los docentes tienen acceso a internet o el internet es lento, hay una falta de compensación a la creación de medios, y una de las razones de más peso es que los docentes no están preparados para incluir de forma activa el aprendizaje electrónico en sus programas pues no tienen las habilidades necesarias a pesar de las capacitaciones recibidas (Zamorshchikova, Egorova, & Popova, 2011). En contraparte, en internet existe una cantidad enorme de recursos que pueden ser usados por el docente como artículos de periódicos, información turística, mapas, recetas, etc. sin dejar de lado todo el conocimiento didáctico del que puede beneficiarse y la posibilidad de establecer redes de colegas en todo el mundo con quienes compartir experiencias (Simons, 2010).

En la actividad docente, el profesor puede usar la computadora de cuatro formas para apoyar al estudiante: como generador de calendarios y para planificación de actividades del curso; como instrumento de evaluación del conocimiento del estudiante; como instrumento de ayuda en clase; y finalmente en la enseñanza directa para enseñar algunos aspectos de la lengua (Brumfit, Phillips, & Skehan, 1985). Sin embargo, la diferencia no la hace ni el ordenador,

ni el laboratorio, ni el software o los proyectos asignados a los estudiantes sino la forma en que estas herramientas sean puestas en uso (Roessingh, 2014).

De esta forma aparece el estudio de la enseñanza de idiomas asistida por ordenador CALL.

La ciencia CALL se caracteriza en gran medida por ser interdisciplinaria. CALL está influenciada por áreas como la lingüística y la informática, pero otras disciplinas como la psicología, la didáctica, la pedagogía y la lingüística aplicada imprimen también su sello en CALL. Una acotación importante es que la implementación de TIC en la enseñanza de idiomas debe ser un refuerzo a la didáctica. (Simons, 2010, p. 3).

En otras palabras, no se puede hacer uso de las TIC sin una fundamentación pedagógica. Los recursos TIC deben estar dirigidos a aumentar la eficacia del proceso de enseñanza, cuestión que no significa un reemplazo de la actividad docente estudiantes o la interacción entre los aprendices. Adicionalmente, el trabajo con TIC debe proporcionar tareas útiles.

Existen recursos TIC para facilitar el proceso de adquisición de todas las competencias lingüísticas. Por ejemplo, existen aplicaciones para aprender vocabulario y gramática, tanto cerradas como abiertas, en las que el profesor puede modificar algunas partes. Éstas son ejercicios de llenar espacios, de elección múltiple, construcción de frases, dictados y textos para escuchar, ejercicios de combinación y de emparejamiento. Para el aprendizaje de pronunciación, la mayoría de aplicaciones tiene la posibilidad de escuchar y producir elementos lingüísticos. Para la comprensión escrita, se pueden trabajar lecturas con varios ejercicios interactivos. Para comprensión oral existen menos posibilidades entre ellas las actividades de opción múltiple y los dictados y ejercicios de discriminación de sonidos en caso de dislexia. En cuanto a la producción escrita se puede trabajar de forma individual o colectiva ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Existen varias vías como son el chat, el foro, el e-mail, entre otros. En la producción oral, aún no existen sitios que ayuden al desarrollo de esta competencia aunque se pueden usar

conexiones de vídeo o audio. Otro uso es la evaluación que puede simplificar el proceso tanto para el estudiante como para el docente aunque aun no hay programas que evalúen la producción tanto oral como escrita. Para ello se pueden usar pruebas diseñadas o generadores de preguntas (Simons, 2010).

Jacobsen y Friesen (2013) hacen hincapié en que la búsqueda adecuada en Google puede ayudar a incorporar muchos recursos tecnológicos de manera significativa ya sea a través de sitios, juegos, ejercicios, tarjetas, concursos, planes de lecciones preparadas y hojas de trabajo imprimibles o digitales. También se puede incorporar otros recursos disponibles en la red como tarjetas de bingo, ejercicios de completar espacios, armar rompecabezas, mezclar información y competencias.

4.2 RECURSOS MULTIMEDIA

Las nuevas tecnologías como la World Wide Web y los multimedia tienen el potencial de ampliar el acceso a nuevos estudiantes, aumentar la flexibilidad para los alumnos 'tradicionales' y mejorar la calidad de la enseñanza mediante la consecución de unos niveles de aprendizaje más elevados, como el análisis, la síntesis, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas nuevas tecnologías se pueden emplear también para desarrollar las destrezas de los estudiantes para la búsqueda, el análisis y la interpretación de información relevante para su campo de estudio (Bates, 2001, p. 1).

El uso de recursos multimedia tanto la información (texto, imágenes, animaciones, sonidos, vídeos, etc.) como los medios electrónicos de almacenamiento de esta información (CDs, plataformas, memorias, proyectores, etc.) estimulan el aprendizaje puesto que ayudan al uso de varias inteligencias (visual, kinestésica, auditiva). Los contenidos multimedia han venido evolucionando transformándose en recursos interactivos e hiperactivos, ambos de manejo autónomo del usuario siendo el último un poco más complejo. Como apoyo al proceso de enseñanza existen laboratorios de idiomas, diseños asistidos por ordenador, simulación de experimentos, bases

de datos, entre muchos otros. Bates (2001) enfatiza en la eficacia de los materiales de multimedia bien diseñados ya que permiten el aprendizaje con más facilidad y rapidez mediante ilustraciones, animaciones, organización de materiales mejor proyectada, mayor control e interacción con los materiales. No obstante, pese a estas múltiples ventajas, muy pocos docentes hacen uso de ellos.

Para esta investigación se ha usado tanto recursos multimedia a través de aplicaciones y sitios web como medios electrónicos entre los que contamos con una plataforma del libro, tableta, teléfonos y laptops.

4.2.1 DISPOSITIVOS MÓVILES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El uso de teléfonos móviles y tabletas es fundamental para la construcción de conocimiento pues incrementa las posibilidades de interactuar creando una comunidad de aprendizaje que separa la barrera entre profesores y estudiantes. Los dispositivos móviles han creado un nuevo panorama educativo, ya que aportan movilidad/portabilidad (gracias a su tamaño) inmediatez y conectividad (redes inalámbricas), ubicidad (traspasa barreras de espacio y tiempo, adaptabilidad (de servicios, aplicaciones, etc. de acuerdo a las necesidades del usuario y permanencia (referencia autor). En la actualidad se conoce este proceso como aprendizaje electrónico móvil (M-learning). Este tipo de aprendizaje es muy beneficioso para los actores del proceso educativo puesto que reúne características que facilitan el aprendizaje en todo momento y todo lugar. El uso de dispositivos móviles contribuye, además, al desarrollo de competencias básicas en educación como son la competencia en comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y

promueve la autonomía e iniciativa personal, todas útiles en la adquisición de una segunda lengua (Valero, Redondo, & Palacín, 2012)

El uso de dispositivos electrónicos en clase representa una gran ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje pues a la vez que funciona como un asistente virtual ayuda a que algunas actividades sean no sólo más rápidas sino más precisas. Las actividades se vuelven interactivas y coloridas estimulando la motivación para la realización de actividades. En varias instituciones alrededor del mundo se ha introducido su uso generando curiosidad sobre su funcionamiento.

En la Universidad Estatal de Turkey, se llevó a cabo una investigación acerca de la percepción de 40 docentes profesores de EFL en pre-servicio sobre el uso de tableta en el proceso de aprendizaje. Los resultados revelaron que la mayoría de participantes la encontraron muy efectiva. Los investigadores observaron que los profesores que inician su carrera tienen una actitud más positiva respecto de su uso. Aunque, cuando el docente ya está familiarizado con su uso se vuelve una acción rutinaria. Sin embargo, es importante recalcar que los formadores de profesores deben instruir al estudiante en su uso para que la implementación de estos recursos sea de provecho. En cuanto a actividades se entiende que debería haber más tareas, materiales y aplicaciones orientadas a la producción escrita. No obstante, se observó que el nivel de efectividad se incrementó con el uso de la tableta en todas las competencias siendo la más relevante la producción oral que aumentó de 30 a 72%. (Savas, 2014)

Los teléfonos inteligentes promueven el aprendizaje autónomo y en comunidad debido a todas las funciones disponibles con las que cuenta. Lorente (2002) hace una reseña histórica de como van evolucionando todos los artefactos de comunicación hasta llegar a la transformación actual que conocemos como el teléfono móvil.

El teléfono inteligente “Hijo del teléfono de Bell, por transmitir voz; hijo del telégrafo de Morse, por transmitir texto; e hijo de la radio de Marconi, por transmitir voz y textos de forma inalámbrica. Y, añadamos, hijo del primer ordenador ENAC, porque el tráfico en la red celular de los móviles constituye en sí mismo un gigantesco computador multi-espacial y distribuido. (Lorente, 2002, p. 10)

Ramamurthy & Rao (2015) explica el aprendizaje autónomo a través del teléfono donde el M-L y el aprendizaje autónomo interactúan a través de la comunicación, colaboración, pensamiento creativo y pensamiento crítico. Adicionalmente, en los hallazgos de su investigación encuentra que el uso del teléfono facilita el proceso de aprendizaje cuando los estudiantes tienen acceso a otros recursos como definiciones y ejemplos de explicaciones entre otros. Así mismo, el acceso a un teléfono inteligente motiva la comunicación significativa entre el docente y el estudiante y posibilita la producción de un trabajo de calidad. Sin embargo, recalca que los estudiantes todavía dependen del docente para alcanzar los objetivos cognitivos.

El uso del teléfono nos permitió crear un laboratorio móvil en el aula o en otro lugar de la universidad puesto que podíamos usar todas las aplicaciones, crear audios y vídeos y comunicarnos fácilmente.

Los teléfonos móviles dejaron hace tiempo de ser meros mediadores comunicativos para convertirse en centros de información, comunicación, registro y edición de audio y vídeo, depósito de recursos y contenidos, entre otros. Principalmente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las que podemos imaginar y está más al alcance de nuestra mano de lo que cabría pensar (Padrón, 2013, p. 124)

4.2.2 APLICACIONES MÓVILES, REDES SOCIALES Y SITIOS WEB PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

4.2.2.1 WhatsApp

WhatsApp es una aplicación para teléfonos, tabletas y ordenadores que permite enviar mensajes de texto y de voz. Mediante esta aplicación nos es

posible compartir información en texto, vídeos y audios e incluso hacer llamadas telefónicas, todo esto en forma gratuita si se usa a través de una red de Wi-Fi o puede funcionar con un plan de datos. “La empresa WhatsApp Inc. fue fundada en 2009 por Brian Acton y Jan Koum, ambos veteranos de Yahoo y con sede en Santa Clara, California” (Padrón, 2013, p. 129.) Actualmente, todos tenemos acceso a su uso y por lo tanto constituye una gran oportunidad de uso también en el campo educativo como herramienta de comunicación y de coordinación de actividades en grupo.

Padrón (2013) recomienda usar WhatsApp para pequeñas tutorías en caso de alguna duda, recordatorio de tareas y fechas significativas, entrega de resultados de exámenes. Entre las ventajas menciona que al enviar mensajes de texto evita el contacto visual proporcionando más tiempo para pensar y no interfiere en el mensaje el tono de voz o la expresión oral; existe comunicación directa en tiempo real a nivel regional e internacional; no genera costos por cada mensaje; se puede crear grupos y compartir con todos los miembros del grupo un número ilimitado de imágenes prediseñadas, fotos, vídeos, mensajes de audio, música y emoticones; se puede enviar la posición geográfica y añadir contactos desde la agenda; no se necesita nombre de usuario ni contraseñas ya que trabaja con el número de teléfono del usuario. Entre las desventajas menciona que esta aplicación puede congestionarse, la gente puede sustraer imágenes publicadas por el usuario; carece de las herramientas de búsqueda que poseen los gestores de correo y no es accesible desde otros dispositivos; el identificador es un número de teléfono en lugar de una dirección universal y eso hace fácil el acceso sin permiso al contenido.

Para esta investigación se utilizó WhatsApp para realizar chat de voz, chat escrito envío de fotografías, organización de actividades, recordatorios de fechas importantes y trabajos en grupo. El trabajo con chat implica una comunicación informal y la meta es dejar que haya flujo en la comunicación por ello no se hace tan recomendable la evaluación sumatoria pero se puede

trabajar la evaluación formativa. Sin embargo, la evaluación y el trabajo del docente se vuelven más complejos. Simons (2010) comenta que cuanto más libre es la comunicación, el profesor deberá hacer más esfuerzo para dirigir, estimular y moderar la comunicación. En este tipo de comunicación, todos los estudiantes pueden comunicar al mismo tiempo y los estudiantes más tímidos no se sienten relegados por alumnos dominantes y eso lo hace diferente a un tipo de discusión en una clase más formal donde puede haber más control.

4.2.2.2 Facebook

Selwyn (2007) explica el origen de Facebook (FB) sus características y usos. Facebook fue creado en el 2004 por un grupo de estudiantes de la Universidad de Harvard con una idea de perfil personal similar a la usada en la universidad. Actualmente, las posibilidades de presentación del perfil personal son más exhaustivas, aunque el usuario puede presentar solo la información que el escoja pertinente compartir. Un perfil puede contener el retrato del usuario, una etiqueta de estado donde se puede dar a conocer su actividad actual, estado de ánimo, pensamientos, una lista de amigos y redes, datos de contactos personales, dirección postal, número de teléfono celular, una breve información de la actividad reciente a compartir con otros usuarios y detalles de modificaciones hechas por el usuario. De igual manera hay otras secciones donde se puede publicar su música favorita, películas, programas de televisión, actividades, intereses y citas, se pueden compartir aplicaciones y unirse a grupos de interés más particular. Además, puede compartir y etiquetar fotografías. Existe adicionalmente, una sección donde se puede compartir información de la formación profesional del usuario. La característica más utilizada es el servicio de chat. Esta variedad de recursos que pone a disposición este sitio presta muchas utilidades para el usuario, desde una simple agenda hasta un lugar donde registrar todos y cada uno de los aspectos de la vida del usuario. Aunque su uso original estaba destinado a la interacción

social entre estudiantes, el uso de este sitio se ha expandido a otros entornos entre ellos la educación. FB se ha convertido rápidamente en el medio social escogido por los estudiantes universitarios y es inevitable integrarlo en la educación ya que está impregnada de muchas cualidades deseables para una tecnología de educación eficaz. Esta red social ayuda al aprendizaje colaborativo puesto que dispone de herramientas de conversación en parejas y comunal, permiten que se produzca el aprendizaje desde la comunicación informal gracias a la interacción entre compañeros, ofrece la oportunidad de comprometer al estudiante con su proceso de aprendizaje y tiene mecanismos de retroalimentación.

Siendo Facebook una red social muy popular y con la garantía de que muchos estudiantes ya estarían familiarizados con su uso, la Facultad de Educación de la Universidad Hcettepe en Turkey realizó un estudio acerca de su uso como medio de apoyo en “blended learning”. Los hallazgos más importantes muestran, por una parte, que esta es una herramienta apropiada para la comunicación y la interacción debido al fácil e inmediato acceso, gracias al uso no solo de la tableta sino de los teléfonos inteligentes, aunque la plataforma en línea puede ser más apropiada para compartir contenidos, deberes y proyectos; y por otra, los investigadores notaron que al FB crear un sentido de comunidad entre los participantes, esta interacción entre estudiantes puede llegar a tener un valor pedagógico muy importante con la correcta guía docente ya que permite la interacción entre colegas docentes, estudiante – estudiante y estudiante – profesor dando la oportunidad para compartir experiencias y realizar preguntas (Erdem & Kibar, 2014).

Para esta investigación usamos varios componentes del sitio como el chat, realizamos post de composiciones pequeñas, vídeos y fotos

4.2.2.3 Socrative

Socrative es una herramienta pedagógica que permite realizar preguntas a los estudiantes a través de un dispositivo móvil. Los profesores crean una cuenta en socrative⁹ y el sitio le asigna un espacio virtual donde él puede crear algunos tipos de tests con preguntas de opción múltiple, verdadero o falso y respuestas cortas. Existen diferentes tipos de configuración para correr los tests. Se puede configurar el tiempo en que deben terminarlo. Si se escoge tests a la velocidad del estudiante, se puede agregar o no una retroalimentación en las preguntas. Si se escoge tests a la velocidad del docente se puede poner un tiempo a cada pregunta. Los estudiantes, por su parte, pueden bajar la aplicación a sus dispositivos y accederse a las actividades. El propósito de su uso es hacer seguimiento del avance del estudiante ya sea mediante evaluación formativa o sumativa. El profesor diseña las actividades, habilita la actividad, los estudiantes entran a contestar las preguntas y de forma inmediata se reciben resultados de las respuestas generadas. El profesor puede imprimir o enviar por e-mail el registro de los resultados. En el sitio denominado “Diez maneras de usar Socrative, Acton (2015) enlista 10 actividades que puede generar el profesor: pruebas hechas a la medida (para evaluar la comprensión de un tema en particular); tests de multiplicación y otras operaciones matemáticas y tests de ortografía; operaciones matemáticas con tiempo; tests en competencias (que pueden ser de manera individual o en equipo y el que termina primero y obtiene más respuestas correctas gana); tickets de salida (los estudiantes solo pueden salir de la clase si contestaron una pregunta al final de la clase); auto-evaluación (para auto-evaluar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes), preguntas entre compañeros (los estudiantes se crean cuentas como docentes y preparan tests para un compañero); encuestas (para recopilar opiniones); intercambio de recursos (los profesores pueden compartir los recursos creados

⁹ SOCRATIVE: www.socrative.com

usando un mismo usuario o a través del número de Socrative asignado y evaluación continua a través de los reportes generados por el sitio. En esta investigación se realizaron ejercicios de diagnóstico, práctica y concursos.

En el proyecto de Innovación y mejora de la Calidad Docente sobre el uso de móviles y tabletas para la evaluación de los conocimientos adquiridos: “Socrative acerca la evaluación al mundo digitalizado, hagamos asequible la evaluación continua” encuentran que la utilización de esta aplicación es fácil tanto para el profesor como para el estudiante pues ayuda a la reflexión sobre los conceptos impartidos, es una aplicación motivadora tanto para profesores como estudiantes, ayuda a los estudiantes a prestar más atención en clase, puede tutelar a los estudiantes en forma inmediata, ayuda a asimilar mejor los contenidos, ayuda a que se fijen los conceptos desarrollados por el profesor, Socrative acerca la evaluación al mundo digitalizado, facilita una mayor interacción académica entre alumnos y docentes, puede contribuir a un mejor rendimiento académico, abre nuevas posibilidades para un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, mejora la interacción profesor alumno y posibilita un mayor control por parte de cada alumno en su proceso de aprendizaje (Estévez, Fernández Sánchez, & Escorial Martín, 2015)

4.2.2.4 Youtube

YouTube es el sitio web de vídeos más utilizado en todo el mundo, los usuarios pueden compartir y bajar vídeos de canciones, programas de televisión, películas, vídeo-blogs, entre otros. Este sitio creado por ex empleados de PayPal en el 2005 fue vendido a Google Inc. En el 2006. En las clases de inglés se puede utilizar todo tipo de vídeos entre ellos los más utilizados son canciones puesto que existen vídeos de cada canción que pueda existir en el mundo. Pero no solamente se puede acceder a los vídeos oficiales sino que también hay vídeos con las letras de las canciones e incluso vídeos

tipo karaoke, también se puede usar vídeos de comprensión oral y otros de análisis de situaciones para promover la comunicación.

El uso de vídeos en la enseñanza de inglés implica que se manejen fuentes auténticas que le da al estudiante la oportunidad de enfocarse en aspectos culturales de los nativo hablantes. Altman (1989), Stempleski (1992) y Roell (2010) coinciden en que el uso de vídeos ayuda a explorar todo tipo de temas. Las historias presentadas ayudan a que los contenidos sean más comprensibles y a partir de ellos se puede trabajar en algunas competencias que pueden ser de comprensión o producción. Debido a la exposición de lenguaje real el estudiante adquiere formas lingüísticas de forma inconsciente. El uso de vídeos reales es muy importante ya que su aporte a la adquisición del idioma va más allá de aquellos creados pedagógicamente.

Con los vídeos se pueden crear tres tipos de actividades aquellas previas a ver el vídeo, las que se realizan durante el vídeo y aquellas después del vídeo. En las primeras, se puede hacer una discusión sobre el título del vídeo, activar información a través de lluvia de ideas, ejercicios de completar información, mapeo semántico basado en el título del vídeo, hacer predicciones sobre la película, ejercicios de práctica, resolver cuestionarios, ejercicios con los nombres de los personajes, ejercicios de práctica de gramática, poner algunas escenas de la película para su discusión, introducción de nueva gramática, trabajar en vocabulario. En las segundas, se puede poner secuencias de escenas para que los estudiantes las organicen, llenar espacios, empatar vocabulario, contestar preguntas de comprensión, apagar el volumen de la película y predecir, tomar nota de las escenas que no eran claras para una discusión posterior, parar la película en un cierto punto para preguntar a los estudiantes que viene después o que hagan un cambio de escenario, que enlisten todo lo que ven en las escenas, comparar la película con la organización de un ensayo. En las últimas, se puede realizar encuestas, resúmenes de vídeos, escritura rápida, ejercicios de organización de ensayos y

párrafos, ejercicios donde se pronuncian a favor o en contra, práctica de gramática, tests de información del vídeo, ejercicios de comparación y contraste, causa y efecto, argumentación, descripción, narración para escribir párrafos, practicar diferentes géneros de escritura como noticias, presentaciones orales, entrevistas, anuncios, guiones, entradas de diario y cartas. (Krasnikova, 2014).

Otra poderosa herramienta que se puede encontrar en YouTube son las canciones. Murphey (1992) asegura que escuchar canciones puede ayudar a mejorar la comprensión oral y la pronunciación aunque señala que no importa lo divertido o memorable de una canción, el estudiante no va a lograr comunicarse solo con el acto de usar canciones en el proceso de enseñanza, puesto que desafortunadamente las palabras de las canciones no se transfieren al uso en la producción oral. Sin embargo, las canciones si representan una muy útil herramienta para aprender vocabulario y estructuras gramaticales y memorizarlas para siempre. La música tiene el poder de quedarse en el cerebro tanto en la memoria a corto plazo como en la de largo plazo. Las pausas después de cada frase son típicamente mas largas que la frase misma lo que permite al estudiante procesar e imitar el lenguaje en tiempo real.

Millington (2011) propone tres etapas de una actividad con canciones: la preparación, la actividad principal y el seguimiento. En la etapa de preparación se hace necesario activa el vocabulario formando oraciones con estructuras básicas que puede hacerse usando imágenes que empaten la historia de la canción, la idea es que en la actividad principal los estudiantes canten comprendiendo lo que dice la canción. En la actividad principal, es importante que los estudiantes canten la canción variándoles el volumen y la velocidad, haciéndoles mover de acuerdo al sentido de la canción. En la etapa de seguimiento, se debe alentar a los estudiantes a usar el vocabulario y las estructuras aprendidas mediante ejercicios.

4.2.2.5 Cram Y Diccionarios Virtuales

El aprendizaje de vocabulario requiere de una idea abstracta de un concepto, una concepción visual y la comprensión en contexto. La realización de flash cards provee las tres cosas por lo tanto usamos la creación de flash cards en línea como apoyo a la adquisición de la competencia lexical. Para ello, usamos la aplicación CRAM¹⁰ que está disponible en versiones para computador y dispositivos móviles, donde se crea una cuenta y en ella se crean listas de palabra que se pueden publicar o mantenerlas para uso privado. Este sitio, además, ya posee una gran selección de flash cards para ser estudiadas, memorizadas, existe la posibilidad de auto evaluarse o añadir más palabras.

En los años 70, el psicólogo alemán, Sebastián Leitner creó un sistema que hizo el aprendizaje secuencial con tarjetas ayuda memoria más fácil. El sistema estaba orientado a mejorar el aprendizaje selectivo con menos esfuerzo. Con este sistema se creaban cajas con compartimentos en donde la persona ubicaba las tarjetas de acuerdo a sus logros de aprendizaje. Si ya las había memorizado les asignaba un compartimento y si aún estaban en proceso de aprendizaje permanecían en el mismo compartimento. Inspirados en esta teoría aparece la aplicación flashcardexchange.com y flashcardDB.com. lanzado originalmente en enero de 2001 por Culley Harrelson. Posteriormente StudyMode adquiere este sitio y lanza la aplicación cram.com. Esta aplicación sustentada en el sistema de Leitner, fue creada para estudiar y compartir tarjetas de ayuda memoria. Mediante este método, se puede memorizar casi todo tipo de información entre otras tablas de multiplicar, listas de vocabulario, etc.

Oxford & Crookall (1990) en su artículo "Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques clasifica las técnicas para adquirir vocabulario en descontextualizantes (se remueven las palabras del contexto);

10 CRAM: <http://www.cram.com/>

semicontextualizantes (permiten un cierto contexto); completamente contextualizantes (colocan a la palabra en un mas o menos normal contexto comunicativo) y adaptable (se refiere a técnicas que refuerzan otras técnicas en todos los contextos). Las técnicas descontextualizantes incluyen listas de palabras, flash cards y el uso convencional del diccionario. Las listas son muy comunes y no implica una instrucción directa del profesor. En general las listas son creadas en base de un tema esperando que cuando se trabaje en ese tema el estudiante las use. Las flash cards aunque también sacan a la palabra de su contexto son muy populares especialmente para auto-evaluación. La técnica implica copiar la palabra en el anverso de la tarjeta, escribir su significado en el reverso y el uso de la tarjeta para memorizarse la palabra. La ventaja de este ejercicio es que el estudiante realiza la tarjeta y esto le proporciona una práctica kinestésica. Otra ventaja es que los estudiantes pueden clasificar las tarjetas por grupos de palabras ya sea de acuerdo a su significado o por su función gramatical. El uso del diccionario provee al estudiante de significados para las palabras que de otra manera no sabrían de que se trata el término. El hecho de buscar la palabra de alguna manera los ayuda a memorizarla. Usar el diccionario mientras se lee promueve el incremento del vocabulario aunque la búsqueda de cada palabra que no se entiende limita la posibilidad de adquirir la habilidad para hacer inferencias basadas en el contexto. Se usan diccionarios bilingües para estudiantes de niveles básicos e intermedios pues el uso prolongado de diccionarios retarda la adquisición de la lengua. Con el tiempo debe usarse diccionarios monolingües que son creados para nativo hablantes aunque en la actualidad se han creado intencionalmente diccionarios monolingües para estudiantes principiantes que les dan una guía de la sintaxis, pronunciación y restricciones de uso ocasionadas por la cultura o el estilo. Estos diccionarios usan vocabulario controlado que ayuda a la mejor comprensión.

Lo diferente en Cram es que cada tarjeta tiene tres componentes, uno tiene

la palabra, otro la imagen y en el otro se puede escribir el significado y usar la palabra en contexto para superar el problema de descontextualización. Por otro lado, se pueden armar listas sobre diferentes temas ayudando a la asociación de palabras. Ejercicios de vocabulario y refuerzo de los términos que debían aprender.

Los diccionarios en línea contienen muchos recursos que ayudan a la comprensión de las palabras, estos pueden contener la traducción, la explicación en inglés, ejemplos en contexto y un enlace donde puede oírse la pronunciación.

4.2.2.6 Cmap Tools

Cmap tools¹¹ es una aplicación que puede usarse en computadores y dispositivos móviles aunque en algunos dispositivos no se puede insertar imágenes. Mediante esta aplicación se puede construir y representar ideas en mapas mentales a los que se puede insertar imágenes y enlaces que ayudan a navegar en el conocimiento que se quiere mostrar. El uso de mapas mentales requiere de la comprensión de conceptos, facilitan la comprensión de palabras de enlace de ideas que son necesarias para entender una propuesta; requiere, además, de entender la propuesta en sí que es necesaria para entender lo que significa un mapa conceptual. Así mismo requiere comprender una pregunta de enfoque que ayude en la construcción de simples mapas conceptuales que constituyen la base para aprender a construir buenos mapas. El uso de Cmap Tools facilita el aprendizaje de como construir mapas, es fácil de aprender y la aplicación es fácil de bajarla.

Los mapas conceptuales son herramientas gráficas para organizar, jerarquizar y representar conocimientos. En ellos se incluyen conceptos encerrados en círculos o cuadros de algún tipo. Se usan líneas para establecer

11 CMAP TOOLS: <http://cmap.ihmc.us/>

relaciones entre los conceptos. En estas líneas se usan palabras o frases de enlace que especifican la relación entre conceptos. En este contexto se definen los conceptos como eventos u objetos percibidos de forma regular que están etiquetados. La etiqueta para la mayoría de estos conceptos es una palabra. Las propuestas son oraciones acerca de algún objeto o evento en el universo, ya sea que ocurran naturalmente o se las construya. Estas contienen dos o más conceptos conectados por palabras de enlace que ayudan a formar una oración con sentido llamadas unidades semánticas en ocasiones, otra característica importante es la inclusión de enlaces cruzados que ayudan a establecer redes entre los conceptos de segmentos diferentes. Para que el aprendizaje sea significativo debe reunir tres condiciones: que sea conceptualmente claro y presentado con lenguaje y ejemplos que el estudiante conozca previamente; el estudiante debe tener un conocimiento previo y el estudiante debe escoger aprender de manera significativa. Los mapas conceptuales ayudan a los estudiantes a aprender, a los investigadores a crear nuevo conocimiento, a los administradores a mejorar las estructuras y organización de empresas, a los escritores a estructurar lo que necesitan decir y a los docentes a evaluar el aprendizaje. (Novak & Cañas, 2008)

En esta investigación se usaron los mapas conceptuales para organizar síntesis de lecturas con el fin de desarrollar la comprensión escrita.

4.2.2.7 Formularios De Google Drive

Los formularios de Google Drive son cuestionarios que se crean en línea y se los aplica en línea. La idea es facilitar su aplicación y el procesamiento de la información recopilada. Además, de tener una base de datos disponible para su uso en otros momentos. Para su creación se pueden usar diferentes tipos de preguntas. La organización de las preguntas es simple pues se puede arrastrar

y soltar en el sitio que se necesite. Se puede asignar un valor a cada pregunta. Se puede agregar vídeos e imágenes para hacerlo más atractivo. Ofrece resúmenes automáticos de respuestas aunque para la evaluación de pruebas de conocimiento es importante instalar Flubaroo. Estos cuestionarios se pueden compartir a través de correo electrónico o se puede compartir el enlace en FB, WhatsApp u otros medios de redes sociales. Si se quiere organizar un cuestionario en equipo, es posible realizarlo mediante esta herramienta.

En esta investigación se usaron los formularios para evaluaciones de conocimientos y de auto desempeño académico. En el primer caso, Simons (2010) nos habla de las pruebas lingüísticas asistidas por ordenador como una disciplina a la que se la conoce como CALT – Computer Assisted Language Testing. Este tipo de pruebas facilita su procesamiento. Se puede aplicar pruebas de evaluación diagnóstica, de evaluación formativa o de progreso del aprendizaje, y de evaluación sumativa o final. También existen pruebas de otros tipos pero las más usadas son las pruebas de ubicación y para la entrega de certificados. Para decidir que tipo de prueba se va a aplicar es necesario el juicio del docente en cuanto a la situación, la necesidad y el tipo de estudiantes. La calidad de la prueba depende completamente de los objetivos, de la situación y del contenido. Aunque las pruebas no le ofrecen al estudiante una retroalimentación de inmediato en algunas aplicaciones pueden tener su calificación. En el segundo caso, de acuerdo con Urquijo (2002) se evalúan las condiciones psicológicas afectivo – cognitivas en el proceso de aprendizaje, la relación con el docente, la metodología de enseñanza, la valoración social del aprendizaje, el medio socio – económico y cultural y toda la lista de variables relacionadas con el rendimiento académico.

4.2.2.8 Enlaces Con Ejercicios De Práctica Orientados A La Adquisición De Competencias Comunicativas

Existe una gran variedad de enlaces creados para adquirir diferentes competencias comunicativas. La competencia gramatical es la que resulta más beneficiada puesto que existen sitios que se han venido actualizando de modo que están diseñados incluso para proporcionar la respectiva retroalimentación en caso de cometer errores. también existen sitios donde se puede practicar comprensión escrita y oral de manera bastante acertada pero aun no existen sitios donde se pueda practicar de manera autónoma la producción oral aunque existe software que evalúan la pronunciación y entonación pero no tienen la precisión del oído humano. Simons (2010) hace notar la importancia de la presencia del docente en el desarrollo de la producción oral para dar una retroalimentación acerca de los avances del estudiante. El manifiesta que la www puede retransmitir fragmentos de audio e imágenes en vídeo a través de videoconferencia y así el docente puede ayudar a mejorar la expresión oral. Sin embargo, estos archivos pueden sufrir fallos en el momento de ser compartidos. Por otro lado, la tecnología de la síntesis y el análisis de la palabra no está completamente desarrollada.

No obstante lo antes mencionado, existen muchos sitios de internet donde se puede encontrar gran variedad de ejercicios para practicar comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Hay muchos sitios que tienen categorizados los puntos gramaticales y otras estructuras que se encuentran generalizadas al momento de empezar el proceso de adquisición de la lengua y que son de mucha utilidad para reforzar lo aprendido en clase. Estos sitios pueden ser usados tanto en la clase como de manera autónoma por el estudiante. A continuación, la descripción de algunos de ellos.

Agenda web¹² es un sitio que tiene graduado y categorizado ejercicios de

12 AGENDA WEB: <http://www.agendaweb.org/>

gramática, vocabulario, verbos, comprensión oral, comprensión escrita, vídeos, canciones, historias, practicas de fonética, hojas de trabajo, recursos de aprendizaje como lecciones interactivas, reconocimiento de discurso, gamificación, chequeo de ortografía, solución de dudas, enlaces, audios y la posibilidad de bajar información.

Otro sitio es Mansión de Inglés¹³ útil tanto para estudiantes como profesores. Este sitio está dividido en otras secciones (lecturas, programas, práctica, recursos, películas, vídeos, juegos, recursos para profesores); otros recursos (cuaderno de inglés, podcasts, libros, toda la prensa); Apps para móviles (cursos de inglés en audio, podcasts); nuestras redes sociales (Facebook, Twitter, Telegram, YouTube, Google +, Pinterest) ; adquiere nuestros productos (tienda virtual, descargas en línea); afiliados (curso personalizado, lecciones en línea); ayuda y contactar (tu primera visita, comprueba tu nivel de ingles, preguntas frecuentes, mapa web) y servicios (diccionario, traducción, chat en inglés).

Otros sitios con más o menos los mismos servicios son: Saber inglés¹⁴ donde se destaca el hecho de que animan a la producción escrita publicando los mejores ensayos; English on the Rocks¹⁵ donde destaca la sección de vídeos, revistas y curiosidades de inglés; BBC Learning¹⁶ para los más avanzados; ESL Lab¹⁷ destacando los ejercicios de comprensión oral; Vocab Sushi¹⁸ se usa vocabulario en contexto; Exam English¹⁹ test gratuitos con auto corrección; British Council²⁰ sitio para todas las edades destacan sus vídeos, la

13 MANSIÓN DE INGLÉS: <http://www.mansioningles.com/>

14 SABER INGLÉS: <http://www.saberingles.com.ar/>

15 ENGLISH ON THE ROCKS: <http://www.englishontherocks.com/>

16 BBC LEARNING: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

17 ESL LAB: <http://www.esl-lab.com/>

18 VOCAB SUSHI: <http://www.vocabsushi.com/>

19 EXAM ENGLISH: <http://www.examenglish.com/>

20 BRITISH COUNCIL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>

sección de producción escrita y los juegos; finalmente: Busy Teacher²¹ destacan los recursos para el docente. (Comments, 2014)

En la investigación usamos enlaces para refuerzo de ejercicios para el aula y de refuerzo para tareas.

4.3 RESUMEN

El uso de TIC ha transformado el proceso de enseñanza aprendizaje facilitando las actividades realizadas hasta llegar a formar parte importante en la construcción del conocimiento y la adquisición de idiomas. A continuación una breve reseña histórica. B.F. Skinner (1960), Glaser (1965), Asher (1962) encuentran al ordenador como un gran potencial para el aprendizaje de lenguas. En 1970 se empieza el trabajo en enseñanza de idiomas con TIC. En 1980, aparecen los primeros programas de enseñanza de idiomas. Brumfit et al. (1985), propone los siguientes usos del ordenador para la enseñanza de idiomas: planificador de actividades, instrumento de evaluación, de ayuda en clases y de enseñanza de algunos elementos lingüísticos. En 1990, aparece el CD ROM y hype que se usa para la enseñanza de idiomas. Bates (2001) aclara que gracias al uso de TIC se puede ampliar el acceso a nuevos estudiantes y flexibilizar la comunicación y acceso a los estudiantes tradicionales. Adicionalmente, las TIC facilitan niveles de aprendizaje más elevados con desarrollo del pensamiento analítico, crítico, interpretativo y de solución de problemas. Siemens, (2014) y Downes (2006) promueven el Conectivismo (teoría que propone el aprendizaje gracias a nodos especializados de información que facilitan el aprendizaje continuo). Palomares Casado et al. (2007) nos dicen que el uso de TIC desarrolla habilidades genéricas como el uso del ordenador, trabajo continuo individual y en equipo y facilidad para priorizar datos. Por otro lado, facilita la comunicación escrita, las habilidades de

21 BUSY TEACHER: <http://busyteacher.org/>

reflexión, de análisis y síntesis. De Govea (2007) A través del ordenador se puede estudiar y controlar cómo y cuándo aprender, y se puede hacer uso de actividades lúdicas e interactivas. Casas & Dettmer (2008) el nuevo uso de TIC demandan la preparación del docente en este campo. Ardila & Bedoya (2009) cambia el paradigma de una información centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. Simons (2010). El uso de TIC es un refuerzo a la didáctica, simplifica el proceso de evaluación aunque no haya aún programas que evalúen producción oral. (Cobo Romani, 2011) las TIC elevan la calidad del proceso educativo puesto que ayudan a la construcción del conocimiento colectivo. Zamorshchikova et al. (2011). Aunque hay muchos recursos, existen razones de peso para no incluir las TIC en algunos casos. Por ejemplo, el internet no accesible o lento, y la falta de formación profesional en TIC por parte de los docentes y los estudiantes. Roessingh (2014). La diferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje no la hace el ordenador sino el uso que le dé el docente.

Para esta investigación se utilizaron los siguientes recursos TIC: recursos multimedia, teléfonos inteligentes, tabletas. Entre las aplicaciones utilizadas están WhatsApp, Facebook, Socrative, YouTube, enlaces, Cram, Cmap Tools y formularios de Google Drive.

CAPÍTULO 5

RECURSOS TECNOLÓGICOS-DIDÁCTICOS Y COMPONENTES DEL FILTRO AFECTIVO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

5.1 TIC, FILTRO AFECTIVO Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La adquisición de una lengua requiere del desarrollo de competencias comunicativas que habiliten al estudiante para comprender y comunicarse de forma oral y escrita. Palomares Casado *et al.* (2007) recomiendan usar una metodología donde se incluyan los procedimientos e instrumentos que desarrollen competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) para que el estudiante desarrolle el perfil profesional requerido. En el caso de la adquisición de lengua extranjera o segunda lengua, hablaríamos de usar los instrumentos y procedimientos adecuados para lograr la adquisición de competencias comunicativas. Actualmente, existen recursos tecnológicos que soportan la adquisición de competencias. La labor del docente está en poner el aporte afectivo a esos recursos para incrementar su aprovechamiento dentro del proceso de adquisición de la lengua para que el filtro afectivo se reduzca.

El concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se entiende como dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

La acelerada innovación e hibridación de estos dispositivos ha incidido en diversos escenarios. Entre ellos destacan: las relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos de enseñanza- aprendizaje, las formas de expresión cultural, los modelos negocios, las políticas públicas nacionales e internacionales, la producción científica (I+D), entre otros. En el contexto de las sociedades del conocimiento, estos medios pueden contribuir al desarrollo educativo, laboral, político, económico, al bienestar social, entre otros ámbitos de la vida diaria. (Cobo Romaní, 2011)

En el pasado, los recursos utilizados en educación para la enseñanza de inglés eran físicos, unos impresos y otros grabados los recursos impresos consistían en libros, lecturas, ejercicios gramaticales, lexicales, etc. En el caso de recursos grabados, nos ayudábamos de audios en casete y vídeos. Para poder tener acceso al conocimiento, era necesario adquirir estos recursos. Esto limitaba totalmente los procedimientos, ya que al diseñar un programa de estudio o incluso una simple actividad académica, había que valorar económicamente con mucho cuidado el material a incrementar para evitar perjudicar la economía del estudiante, el propio docente y hasta la institución. Actualmente, con el apareamiento de las TIC en educación, el acceso y la disponibilidad de recursos de enseñanza en línea es basta y en su mayoría de libre acceso.

El uso del recurso tecnológico en educación, ha cambiado el modelo de enseñanza aprendizaje de los idiomas. Ardila & Bedoya (2009) dicen que el

uso de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje cambia el paradigma de una formación centrada en la enseñanza, a una centrada en el aprendizaje. Esto representa varias ventajas en el proceso ya que mejora el aprendizaje y la individualización de la enseñanza, aumenta la motivación y mejora la comunicación entre docente-estudiante, da un acceso más expedito a la información y al conocimiento, gestiona la enseñanza más eficazmente y desarrolla la autonomía en el estudiante.

El desarrollo tecnológico también ha traído retos importantes. Pese a que los recursos tecnológicos para la enseñanza de idiomas han evolucionado, muchos docentes se han quedado atrás en esta evolución afectando en consecuencia a la interacción del alumnado con los recursos. Por un lado, los recursos se han ido tornando interactivos permitiendo un acercamiento más dinámico al conocimiento. Así tenemos recursos interactivos para todas las edades. Para niños de 0 a 6 años: Lil' Fingers²², Educa nave²³, Sesame Street²⁴, Learning English kids²⁵, Appu Series²⁶; para niños de 6 a 12 años: Maya y Miguel²⁷, Eduland²⁸, Professor Garfield²⁹, Uptoten³⁰, Fun English games for kids³¹, Starfall³²; para niños de 12 a 18 años: Channel 4 learning³³, English

22 LIL' FINGERS: <http://www.lil-fingers.com/>

23 EDUCA NAVE: <http://www.educanave.com/>

24 SESAME STREET: <http://www.sesamestreet.org/>

25 LEARN ENGLISH KIDS: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>

26 APPU SERIES: <https://www.youtube.com/user/APPUSERIES>

27 MAYA & MIGUEL: http://pbskids.org/mayaandmiguel/flash_esp.html

28 EDULAND: <http://www.eduland.es/>

29 PROFESSOR GARFIELD: http://www.professorgarfield.org/pgf_home.html

30 UP TO TEN: <http://www.uptoten.com/>

31 FUN ENGLISH GAMES FOR KIDS: <http://www.funenglishgames.com/>

32 STARFALL: <http://www.starfall.com/>

33 CHANNEL 4 LEARNING: <http://www.channel4learning.com/>

for everyone³⁴, English area³⁵, BBC secondary ages³⁶; para todas las edades: ABC teach ³⁷y Children's storybooks online³⁸. Por otro lado, algunos docentes hacen mal uso o no usan estos recursos interactivos. Algunos, por falta de actualización profesional, otros por no comprometer su zona de confort. Palomares Casado *et al.* (2007) advierten que el mal uso de las TIC puede generar consecuencias adversas cuando el docente ha optado por pasar la información del papel a la pantalla del proyector tal cual está impresa.

En todo este proceso de cambio, no solo se han visto avances en el desarrollo de actividades y recursos para la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua, sino que a través de ellos se ha evidenciado la adquisición de varias habilidades tecnológicas. Palomares Casado *et al.* (2007) prueba que el uso de TIC para motivar al alumnado ha permitido que se desarrollen algunas habilidades genéricas como: el hábito del uso del ordenador para realizar actividades académicas, el trabajo continuo, individual y de equipo, la capacidad para priorizar datos, la comunicación escrita y las habilidades de reflexión, análisis y síntesis.

El uso de la información dinamizada aporta muchos beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje. De Govea (2007) pone de manifiesto que actualmente los individuos tienen una relación constante con las tecnologías de su entorno y esto les permite controlar como y cuando aprender mediante aprendizajes interactivos, entretenidos y lúdicos. En respaldo a lo anterior, Gilakjani (2014) nos dice que el uso de TIC apoya al estudiante ya que produce efectos positivos relevantes en la adquisición de competencia lectora y la alfabetización; compromete al estudiante en el proceso de aprendizaje cuando

34 ENGLISH FOR EVERYONE: <http://englishforeveryone.com.co/>

35 ENGLISH AREA: <http://www.english-area.com/>

36 BBC SECONDARY AGES: http://www.bbc.co.uk/schools/websites/11_16/

37 ABC TEACH: <http://es.abcteach.com/>

38 CHILDREN'S STORY BOOKS ON LINE: <http://www.magickeys.com/books/>

se usa para la creación de contenidos a través del uso de herramientas tecnológicas; da acceso a la educación, a comunidades virtuales y al desarrollo de habilidades tecnológicas; favorece la inclusión de todos los estudiantes sin tomar en cuenta sus estilos de aprendizaje, sus habilidades, o la falta de ellas; previene la deserción de estudiantes; facilita la enseñanza personalizada; empodera el aprendizaje y la investigación; refuerzan la educación profesional y técnica; extiende los períodos de aprendizaje; apoya el desarrollo de la calidad del profesor a través de programas de actualización profesional en línea.

Los investigadores y docentes tienen grandes expectativas acerca del uso de tecnología en el proceso educativo. De acuerdo con Bennett, Culp, Honey, Tally & Spielvoege (2001) se espera que la tecnología informática ayude a abrir el camino para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. La tecnología debe ser una herramienta para ayudar a los maestros a satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos y no debe funcionar como solución de forma aislada sino que tiene que ser pensada como componente clave en lo que es posible hacer frente a los retos educativos básicos.

Estudios acerca de la implementación de componentes afectivos tanto para la adquisición de lengua extranjera y segunda lengua, como en los recursos con tecnología, han probado que el proceso de aprendizaje surge más naturalmente y se produce de manera más exitosa cuando se implementa el factor emocional. Actualmente, de manera intuitiva se ha trabajado la motivación en el diseño de recursos puesto que se ha notado mayor aprovechamiento y mejor conexión con el conocimiento a estudiarse. La meta es incrementar todos los componentes afectivos que ayuden a que se genere conocimiento en el estudiante. Sobre este punto, Krashen (1982) hace un gran aporte acerca de la implementación de componentes afectivos como la motivación, la auto-confianza y la reducción del nivel de ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas a través de su hipótesis del filtro

afectivo. Los recursos tecnológicos creados como apoyo al proceso de adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua, deben ser combinados con la implementación de los componentes del filtro afectivo para que se establezca la conexión afectiva con el conocimiento. Para mantener el filtro bajo es importante: presentar la información de forma comprensible, no insistir en la producción temprana, evitar la corrección de errores, respetar las individualidades en cuanto a la preferencia de aprendizaje de competencia gramatical y emplear los requerimientos de la hipótesis del input comprensible.

La adquisición de lengua extranjera o segunda lengua, así como cualquier otro conocimiento, requiere que en las actividades diseñadas con TIC se enlacen la afectividad (emoción) y la interacción ya que los humanos requieren de una conexión afectiva e interactiva con el conocimiento. Combinando la emoción con la interacción, aparece la informática afectiva. Akbiyik (2010) la define como los sentimientos generados de la interacción humana con el ordenador. Mishra & Koehler (2006) también indican que estos sentimientos son distintos a los que se producen en las relaciones entre humanos puesto que las personas reciben la respuesta del ordenador por lo que vale y no lo que podría valer. Las respuestas del ordenador al ser objetivas no se prestan a interpretaciones más profundas como si por ejemplo se dice algo en broma o lo que se dice tiene otro significado. Esta interacción deja la idea implícita de que esto pudiera bloquear la retroalimentación necesaria para que se produzca el aprendizaje.

La falta del componente afectivo en las actividades con TIC, ha llevado a muchos expertos a plantearse la posibilidad de desarrollar el factor afectivo en el ordenador para que el aprendizaje se produzca más eficientemente. Se ha pensado en establecer patrones de reconocimiento facial, de tonos de voz y otros. Lamentablemente, no se ha estudiado más profundamente el concepto de informática afectiva ya que el factor emocional tiene demasiadas variables difíciles de controlar en la investigación y por eso no es un objetivo primordial

de estudio. Adicionalmente, aunque se han hecho esfuerzos por incrementar programas de reconocimiento de emociones en el computador, estamos aun muy lejos de lograr ese tipo de conexión con el ordenador. Por consiguiente, el aporte del docente y su interacción con el estudiante a través de los recursos tecnológicos es lo que ayuda al enlace de las emociones con el conocimiento.

Los recursos tecnológicos son un apoyo al docente pero no lo reemplazan. El docente no solo debe valorar el avance académico para poder implementar soluciones en el proceso de adquisición del idioma sino que también debe poner su aporte afectivo personal en este diseño. Al respecto, (Akbiyik, 2010) acota que hay mucha falta de interactividad y emoción en la utilización de las TIC tanto cuando el docente diseña sus recursos, así como también en el momento en que el estudiante los usa.

Para aplicar actividades con TIC:

Deben seleccionarse situaciones o tópicos que provengan del mundo inmediato que rodea al alumno y de los tópicos relacionados con su carrera de estudio. El material seleccionado debe ser dinámico y plantear situaciones reales. como narraciones secuenciales de eventos, explicaciones científicas, representaciones de objetos del mundo exterior y descripciones de operaciones o procedimientos, y contemplar actividades para la resolución de problemas. (De Govea, 2007, p. 27)

En forma más general hay que diseñar actividades del interés de los estudiantes que aumenten su motivación. La actitud del docente debe permitir que el estudiante confíe en el docente para que lo ayude a la resolución de problemas acelerando así su participación en las actividades. Al realizar trabajos de grupos lograr que todos se sientan incluidos. Es importante la utilización de la evaluación formativa y la auto-evaluación por parte de los estudiantes. Administrar la información de forma moderada para que haya flujo y evitar la frustración.

5.2 EL FILTRO AFECTIVO EN ACTIVIDADES CON TIC TRATADO POR COMPETENCIAS

5.2.1 Competencia Lexical

Se define a la competencia lexical como el nivel de conocimiento sobre el uso de vocabulario, el significado de las palabras, su uso gramatical, el funcionamiento en contexto al combinarlo con otras palabras, su estructura interna (prefijos, sufijos, raíces) y su estructura al combinarlo con partículas o preposiciones.

La importancia de contar con esta competencia es que sin ella el estudiante no puede comunicarse. Puede tener un conocimiento basto de las estructuras gramaticales y otros aspectos formales del idioma, pero si sus recursos lexicales son limitados, la comunicación verdadera no se manifiesta.

La adquisición de vocabulario en el aprendizaje de un segundo idioma puede ser un reto, el alumno puede tener el conocimiento de cómo estructurar una oración o entender parte de una conversación, pero si se carece de los conceptos llamados palabras no se podrá cumplir con la primordial función de un idioma: comunicar. (Loera, Palet, & Olivares, 2014, p. 9).

Esa debilidad, le puede costar la pérdida de su auto confianza y su desmotivación en el intento de comunicarse.

El docente tiende a considerar que el estudiante entiende lo que lee y lo que escucha; sin embargo, el proceso de producción se complica cuando el estudiante requiere aplicar sus propias ideas tanto de forma oral como escrita. Existen dificultades lingüísticas y afectivas (Şifrar Kalan, 2010) que afectan considerablemente la participación del estudiante, tales como: la timidez, el miedo a cometer errores, la ansiedad, la falta de conocimiento temático, la utilización y falta de vocabulario adecuado así como hablar en público. (Cortes, Orozco, Luna, & Morales, 2014, p. 4)

Dos factores que tienen incidencia en el aprendizaje de vocabulario son el uso de TIC y el tiempo invertido en su adquisición. El uso de TIC en el aprendizaje de vocabulario es muy relevante. Wills (1990) señala que existen

muchos estudios que demuestran que hay una diferencia significativa entre los estudiantes que adquieren vocabulario a través de actividades con TIC y los que no. Del mismo modo, el tiempo de exposición al inglés interviene en el aprendizaje del vocabulario (Berumen, Zermeño, & Mejía, 2013).

Una magnífica combinación de estos dos factores la sugiere Nikolova (2002) que invita al docente a que pida a sus estudiantes diseñar sus propios materiales hechos en el computador para aprender vocabulario. La razón que manifiesta es que los materiales que existen son de carácter comercial, y no se ajustan a las necesidades de aprendizaje. La ventaja de usar bancos lexicales diseñados por el alumno es que aparte de ajustarse a sus necesidades individuales, invierten tiempo de calidad y se sienten identificados con su trabajo logrando motivación, auto-confianza y por tanto reducción del nivel de ansiedad ya que se respeta las individualidades en cuanto a la preferencia de aprendizaje de competencias.

En cuanto a la enseñanza de vocabulario y filtro afectivo Krashen (1982) sigue el esquema básico de su hipótesis que dice que cuando una palabra se ha usado con frecuencia en la información entrante del estudiante y ese término ha sido comprendido, su filtro afectivo bajo permitirá que se adquiera la palabra sin necesidad de recurrir al monitor. Herramientas tecnológicas como videos de canciones, diccionarios electrónicos y flashcards permiten que se produzca el uso frecuente de las palabras dentro de un contexto y con todas sus características permitiendo que el filtro afectivo baje y por consiguiente se adquieran las palabras objeto de estudio incrementándose la competencia lexical.

Entre las variadas sugerencias de actividades para el desarrollo de esta competencia Loera *et al.* (2014) sugiere el uso de la plataforma Moodle con varias actividades entre ellas ejercicios enfocados al desarrollo de vocabulario individual como: crucigramas, sopa de letras, lecturas que dispongan de

glosarios interactivos; así como también vocabulario en contexto como ejercicios de complementación de oraciones con juego de palabras, rompecabezas, y foros de discusión.

Quiróz Morales (2015) por su parte, aconseja el uso de varias estrategias entre ellas el uso de diccionarios en línea y la inferencia de vocabulario en lecturas donde se compara con la lengua materna para una mejor comprensión.

Alipour, Gorjian, & Zafari (2012) sugieren el uso de letras de canciones por que encierran un amplio aporte no solo al vocabulario pero también a la gramática, a la cultura y otros componentes del idioma. La música mantiene al estudiante relajado (baja el nivel de ansiedad). En resumen, la variedad de actividades para aprender vocabulario ayuda a mantener la motivación en el estudiante puesto que se lo realiza a través de actividades que los mantienen interesados.

Una de las formas que produce mejores resultados en el aprendizaje de vocabulario es el uso de imágenes.

La fotografía nos aproxima a la realidad. Si en clase se estudiase el vocabulario de la casa, una buena actividad podría ser la de enviar al grupo de estudiantes una fotografía de una de las partes de la casa del profesor para que ellos pudiesen decir la palabra correcta. Esto permite que al mismo tiempo tengan una imagen real y puedan hacer una asociación entre la palabra y la imagen. (Payá, 2014)

Oxford & Crookall (1990) hablan sobre las técnicas de enseñanza de vocabulario descontextualizando los términos que son las listas de palabras, los flash cards y el uso de los diccionarios. Los autores ponen en duda su efectividad por que no se quedan en la memoria de los estudiantes debido a que no pertenecen a un contexto. Sin embargo, las flash cards han sido muy populares a lo largo de la historia del aprendizaje de idiomas y esta técnica se ha venido perfeccionando. Con la aplicación CRAM, los estudiantes tienen varios espacios en cada lado de la tarjeta en los cuales ellos pueden colocar en

un lado la palabra, una representación gráfica, la definición y el uso de la palabra en contexto. Normalmente, los estudiantes van a copiar las palabras con las oraciones dentro del contexto que las encontraron. De esta manera también se trabaja la reducción del filtro afectivo puesto que la información entrante es la precisa y está organizada de forma comprensible respetando las preferencias de aprendizaje ya que son ellos los que realizan los flash cards.

Murphey (1992) propone el uso de canciones como recurso de aprendizaje del vocabulario puesto que ubica las palabras dentro de un contexto y cultura. Adicionalmente, gracias a la repetición de frases debido a la estructura de las canciones, los términos tienden a quedarse en las memorias de largo y corto plazo. Para ello, la mejor herramienta a usar es YouTube puesto que contiene absolutamente todas las canciones posibles de utilizar no solo en sus formatos originales de vídeo sino también con letras y función de karaoke.

El uso de diccionarios virtuales facilita la adquisición de vocabulario gracias a todas las herramientas con que se han creado entre ellas se puede encontrar traducciones, definiciones, su uso en contexto, representaciones gráficas, enlaces, y sonidos de la pronunciación. Esto hace que los diccionarios sean una herramienta más útil y contextualicen conceptos. El uso del diccionario implica el uso de información entrante graduada con los conocimientos previos del estudiante.

5.2.2 Competencia Gramatical

Se refiere a la habilidad de estructurar correctamente unidades de lenguaje que ayudan a que la comunicación sea ordenada y precisa y por lo tanto exitosa. Para el Centro Virtual Cervantes se habla de la capacidad para producir enunciados correctamente estructurados gramatical, lexical, morfológica, sintáctica y semánticamente.

Existen varios recursos virtuales usados en el desarrollo de la competencia gramatical al que el estudiante puede acceder de manera autónoma para su ejercitamiento en las estructuras del idioma que él libremente escoja para realizar un aprendizaje activo complementando así las necesidades académicas de un curso regular (Loera et al., 2014).

La interactividad que ofrecen las páginas web especializadas en gramática, permiten que el estudiante reciba retroalimentación inmediata sobre su desempeño, así como la oportunidad de escoger el nivel de dificultad de los ejercicios y tareas a realizar. (Ardila & Bedoya, 2009, p.187)

La retroalimentación aumenta el nivel de auto-confianza en el estudiante puesto que con la repetición de los ejercicios comienza un proceso de auto-evaluación de su propio proceso de aprendizaje y su nivel de conocimiento. Por otro lado, al notar su progreso se motiva para seguir adelante y en consecuencia se reduce su nivel de ansiedad.

Otra herramienta para trabajar la competencia gramatical es el chat puesto que ayuda a los estudiantes y docentes a tener una mejor comunicación en todo momento dentro y fuera de la clase permitiendo al docente hacer un mejor seguimiento del proceso de enseñanza. Por otro lado, permite al estudiante un mejor acceso a respuestas del docente durante la adquisición del idioma participando así en el incremento de la motivación y autoconfianza de los estudiantes. Los chats más usados por los estudiantes son el de Facebook y el de WhatsApp no solo por que son de uso libre sino que además existe una conexión afectiva con estas aplicaciones. Por lo tanto, su aplicación ayudó mucho en la reducción del filtro ya que esta implicó situar al estudiante en un ambiente virtual familiar y confortable.

Compartir información entretenida a través de chat, ayuda a la reducción de ansiedad puesto que el enfoque va hacia la anécdota y no al uso del idioma. En un chat abierto donde los estudiantes podían comunicar e intercambiar ideas sobre tareas o establecer una conversación informal se propuso a los

estudiantes intercambiar anécdotas acerca de experiencias engorrosas o embarazosas. Esto generó conversaciones sobre situaciones muy cómicas usando el idioma libre de preocupaciones acerca de los errores que podían cometerse (Ardila & Bedoya, 2009).

La utilización de las posibilidades de WhatsApp como elemento de aprendizaje en la clase de E/LE tiene como objetivo adaptar algunas de las dinámicas y actividades de trabajo en clase en formato de foto, vídeo, nota de voz o mensaje de texto para que el alumno pueda trabajar diferentes aspectos de la gramática o léxico del español en cualquier momento y en cualquier lugar desde su teléfono móvil. Esta estrategia pretende convertir el aprendizaje del español en algo divertido y motivador teniendo como herramienta de trabajo el honestare. (Payá, 2014)

Una dinámica que se propone es la creación de historias en cadena utilizando frases célebres. Esta manera de enfocar las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye al correcto manejo y reducción del filtro afectivo dado que prevalece la motivación ante la dificultad y eso reduce la ansiedad produciendo la adquisición del idioma.

El trabajo en equipos permite que la actividad sea interactiva y divertida. Las actividades realizadas en este contexto logran establecer un medio más colaborativo donde es posible consolidar el léxico y la gramática a la vez que se realizan dinámicas y juegos en los que pueden participar varias personas. Logrando, de este modo a su vez, la participación de los estudiantes en un contexto más comunicativo (Payá, 2014)

Todo este proceso descrito: la repetición de información entrante que produce la consolidación de estructuras lexicales y gramaticales; el trabajo colaborativo que ayuda a la reducción del nivel de ansiedad; el incremento de la motivación gracias a la diversión generada durante el aprendizaje y además, el incremento de la auto-confianza que se produce en el proceso de intercambiar información entre compañeros; contribuye de manera exitosa a la total reducción del filtro afectivo.

Por otro lado, existen plataformas con una sección donde se explican reglas

gramaticales que al estar enlazadas con los ejercicios de práctica, ayudan a dar autonomía al estudiante. El sentido de autonomía construye la autoconfianza en el estudiante. Estas plataformas y sitios web tienen secciones donde se explican las reglas gramaticales y su uso y normalmente son muy consultadas para la realización de la práctica.

A falta de un profesor que proporcione instrucción acerca de las reglas gramaticales, los estudiantes pueden recurrir a fuentes que les permitan descubrirlas por sí mismos, lo que beneficia y propicia el auto aprendizaje y la autonomía. (Ardila & Bedoya, 2009, p. 194)

Así mismo existen sitios en línea y también plataformas de los libros de texto que se usan en las instituciones para la enseñanza de lenguas a los que el estudiante puede recurrir por cuenta propia o sugerido por el docente para practicar estructuras. Así los estudiantes pueden igualarse en conocimientos a través de la realización de actividades complementarias. Esto les genera autoconfianza.

Últimamente en los libros de texto se ha tomado muy en cuenta las TIC en las unidades didácticas que contienen así que para igualarse han creado muchas actividades suplementarias, incluso, a su vez han disponen del libro de texto digital para proyectar en clase e interactuar con él. (Quevedo Blánquez & others, 2015).

Estas plataformas por otro lado, permiten la evaluación formativa que permite al estudiante conocer sus necesidades de aprendizaje durante el proceso, permitiendo que tanto profesor como estudiante interactúen. Tanto el docente puede acercarse al estudiante y ofrecer su ayuda, como el estudiante al profesor. Esto ayudará a que el estudiante gane confianza en el docente para la resolución de problemas y por consiguiente la reducción del filtro.

Todos los recursos multimedia (sitios web, libros con ayudas tecnológicas, dispositivos de almacenamiento de datos, etc.) contribuyen al trabajo autónomo del estudiante y por tanto contribuyen al desarrollo de su auto-confianza a través de muchos procesos mentales, psicológicos, sociales y culturales que se dan en el proceso. Por otro lado, las características de estos sitios incrementan

la motivación en los alumnos para realizar ejercicios de todo tipo. Al practicar sus competencias se afinan y esto incide en su nivel de auto-confianza sentándose así el nivel de filtro afectivo adecuado para la adquisición de competencias comunicativas.

Para empezar, la *www* puede ampliar el acceso a nuevos estudiantes, aumentar la flexibilidad en clases tradicionales e incrementar la calidad de la enseñanza gracias a la elevación de los niveles de aprendizaje que involucran el análisis, la síntesis, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Bates, 2001). Estos procesos mentales influyen en el filtro afectivo del estudiante de forma positiva.

Los libros que vienen con versiones para pizarra interactiva, los CD con audios o vídeos o incluso los audios y vídeos tomados de internet constituyen una ayuda pedagógica importante ya que su interactividad mantiene el interés de los estudiantes y ayudan a administrar la información de forma moderada de modo que el estudiante sea capaz de asimilar la información entrante. La introducción de este material a través del ordenador ayuda a propiciar una discusión o actividad. Es decir, el equipo presenta una estructura gramatical, o un texto que puede ser discutido por los estudiantes y el profesor, mismo que más tarde puede ser usado en un problema lógico o un juego de roles, cuestión que contribuye a la reducción del nivel de ansiedad (Brumfit et al., 1985).

A través de la pizarra y el proyector se puede usar muchos recursos multimedia que permiten cocrear el ambiente y las condiciones ideales para el desarrollo de la clase y gracias a la interactividad y todos los recursos auditivos, visuales y kinestésicos usados, la motivación se incrementa produciendo el efecto dominó en los otros dos componentes del filtro afectivo no sólo en el estudiante sino también en el docente que aumenta su grado de satisfacción y por ende su motivación y autoestima. Un ejemplo de esto nos lo da Marqués (2008) en su estudio sobre la pizarra digital. El nos dice que

gracias al uso de este recurso, el docente renueva su metodología y su proceso de enseñanza incrementando la motivación de los estudiantes, revitalizando la autoestima profesional de los docentes y facilitando el logro de aprendizajes más significativos, acordes con la sociedad actual.

Chen & Chang (2009) en su estudio de como incide la carga cognitiva en el nivel de ansiedad, señalan que cuando el estudiante escucha información en el idioma que están aprendiendo, si la información entrante no está bien graduada, se produce un alto nivel de ansiedad que tiene que ver con el hecho de que muchos factores no dependen del que escucha, como la velocidad y el uso de las palabras que escoge el hablante. Por lo tanto, sugieren emplear materiales familiares o relacionados con los intereses de los estudiantes; los materiales escogidos deben tener el nivel de dificultad apropiado; realizar actividades de comprensión previas; emplear materiales visuales convenientes; introducir una gama de aportaciones auditivas con diversidad de discurso y modos de presentación de situaciones; permitir la repetición, ofrecer apoyo y ánimo para fomentar la confianza en el aprendizaje del segundo idioma; dar ánimo a los estudiantes para buscar por su cuenta oportunidades de practicar el idioma fuera del aula. Todas estas características están presentes en los recursos multimedia, por lo que su uso durante la clase y como herramientas de apoyo es importante.

5.2.3 Competencia Semántica

La competencia semántica estudia los significados que se les atribuye a una palabra o grupo de palabras. El dominio de esta competencia es importante porque contribuye a dar sentido a lo que se dice.

La competencia semántica comprende la habilidad para organizar los significados por parte del alumno. Se la ha dividido en tres subcompetencias:

semántica léxica (significados de las palabras), semántica gramatical (significado de los elementos las categorías las estructuras y los procesos gramaticales) y la semántica pragmática (relaciones lógicas como la vinculación la suposición de implicación) (CONSEJO, 2002)-

Para desarrollar la competencia semántica se sugiere y es de gran aceptación todos los contenidos multimedia como organizadores de ideas (Cmap Tools), los juegos, las redes sociales (FB y WhatsApp), cortos de películas (YouTube), animaciones, y música pop (YouTube). Todos estos recursos crean un sistema multimedia e interactivo que permite el aprendizaje de inglés a esta nueva generación acostumbrada al intercambio de información audiovisual. El mismo uso de estos recursos ya genera en el estudiante curiosidad e interés pero, además, si se usan actividades donde se les motive a solucionar problemas, que deban trabajar en equipo, que se efectúe evaluación formativa, que se incentive la auto-evaluación, donde la producción se produzca en el momento que el estudiante está listo y respetando las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, se creará el ambiente perfecto con un filtro reducido donde se produzca el aprendizaje de forma fluida.

Los recursos tecnológicos antes mencionados ayudan a que el estudiante implemente en su competencia comunicativa la formación de frases semánticamente correctas, basados en el hecho de que están expuestos a escuchar conversaciones reales, aprender gramática por inducción dentro de un contexto real, y emplear vocabulario que se usa para la vida diaria de forma natural y por lo tanto la información entrante es más comprensible produciendo la reducción del filtro.

La construcción de mapas conceptuales ayuda al desarrollo de la competencia semántica gracias al sistema de conexiones que se arman al rededor de conceptos para facilitar el nivel de comprensión. Dentro de la hipótesis del input comprensible, (Krashen, 1982), considera al nivel de

comprensión como uno de los requerimientos sobre los que hay que trabajar para proporcionar información entrante de manera óptima. Esta información entrante bien colocada incide sobre el nivel de filtro afectivo y por tanto conviene ser tomada en cuenta para el desarrollo de esta competencia. Para ello, el uso de Cmap Tools simplifica el proceso de construcción semántica y reducción del filtro afectivo puesto que le da mayor movilidad al mapa gracias a los enlaces a imágenes y sitios web.

5.2.4 Competencia Fonológica

La competencia fonológica se refiere al conocimiento y la destreza que el hablante tienen para percibir y producir ya sean unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones y reducción fonética (CONSEJO, 2002)

Para desarrollar la competencia fonológica existen aplicaciones y sitios en internet para aprender por cuenta propia. Generando autonomía y por lo tanto autoconfianza en el estudiante. Algunos de estos sitios son: Agenda web, Mansión de Inglés, Saber Inglés entre otros. La mayoría de aplicaciones tiene la posibilidad de escuchar y/o producir elementos lingüísticos. Una de los sitios que está disponible de forma gratuita es el diccionario: Wordreference.com³⁹ donde los estudiantes no solo obtienen información sobre las palabras sino que, además, pueden oír su pronunciación e imitarla. Con el uso de diccionarios virtuales, los estudiantes pueden comprender y asimilar información entrante de manera autónoma y a su propio ritmo.

Otro recurso para generar autonomía y autoconfianza en el estudiante son las plataformas de los libros donde existen espacios de práctica de esta competencia para realizarlos en la clase. Los estudiantes escuchan

³⁹ WORDREFERENCE: www.wordreference.com

grabaciones con nativo hablantes, se hace el análisis de entonación y pronunciación y se procede a repetir imitando para adquirir esta competencia de mejor manera. En este tipo de prácticas es importante la retroalimentación del profesor puesto que los estudiantes por si mismos no pueden darse cuenta de lo correcto o incorrecto de su propia pronunciación. El saber que están reproduciendo los sonidos de manera comprensible alimenta su auto-confianza y motivación. Además, de que existen técnicas para reducir la ansiedad. Por ejemplo, se les pide repetir haciendo voces de caricaturas o de animales y eso quita el enfoque sobre su propio juicio respecto a su pronunciación.

Una de estas aplicaciones y la más interesante es “Voxy”⁴⁰. Su principal atracción es la autonomía que ofrece al estudiante ya que cuando lee un artículo puede hacer clic en las palabras resaltadas y escuchar su pronunciación o ver la traducción en español. Estas palabras, además, se añaden a un banco lexical para estudio personalizado que puede usarse más adelante en juegos y retos. En función de mantener el interés de los estudiantes más competitivos que no pueden resistirse a los juegos con clasificación los juegos van acumulando puntos. Sin embargo, esta no es una aplicación gratuita siendo una limitante para su uso en la clase. Otro valor añadido de esta aplicación es que los estudiantes pueden hacer su trabajo autónomo practicando fuera del aula si se la descargan aplicaciones en su teléfono. Los alumnos, además, reciben por correo electrónico o mensajes de texto lecciones divertidas de tres minutos que pueden realizar mientras están en el bus de camino a la universidad o de regreso a casa, haciendo cola en el supermercado o cuando están aburridos en sus hogares. Además, con esta aplicación pueden tomar fotos de los objetos para recibir su traducción al inglés. Finalmente, vía GPS pueden recibir lecciones basadas en su ubicación.

De acuerdo con Murphey (1992) las canciones representan otra poderosa herramienta de apoyo al aprendizaje de pronunciación. Pero no solo eso, sino

40 VOXI: <https://voxy.com>

que de acuerdo con algunas investigaciones, la música es una técnica poderosa para reducir la ansiedad. Así Ros (2005) propone el uso de canciones en la clase de lengua extranjera. La música puede actuar como elemento relajante porque crea un ambiente de trabajo más distendido y siendo uno de los principales entretenimientos de los estudiantes especialmente a nivel de universidad, les resulta motivante y esa motivación le facilitará su participación en clases y su capacidad para vencer la ansiedad. Cuando se usa canciones, se debe tratar de usar aquellas que les resulten agradables a los estudiantes. Por lo tanto, el docente puede aceptar propuestas de los estudiantes. Este simple hecho de tomar en cuenta su opinión influye sobre el desarrollo de la autoestima del estudiante. Sin embargo, el docente debe estudiar la canción para saber si la información entrante es adecuada para el nivel de los estudiantes y evitar que se produzca ansiedad y decaiga su auto-confianza y por consiguiente no haya la motivación para continuar con el trabajo porque no la entienden.

5.2.5 Competencia Ortográfica Y Ortoépica

La competencia ortoépica es la habilidad para producir e interpretar palabras partiendo de la forma escrita. Se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita y para ello necesitan saber articular una pronunciación correcta de las palabras partiendo de la lectura. Para ello el estudiante debe dominar ortografía, significado, pronunciación, puntuación, entonación y poder resolver ambigüedades de acuerdo con el contexto (CONSEJO, 2002).

En lo que se refiere a competencia ortográfica, actualmente se han desarrollado infinidad de programas para corregir o traducir textos de cualquier idioma a otro. Muchos pueden pensar que el auto-corrector utilizado por muchas de las aplicaciones e incluso los procesadores de texto han contribuido

a la pérdida de esta competencia, pero la verdad es que si se utiliza como una herramienta pedagógica puede resultar de gran ayuda para reforzarla. Por otro lado, el uso de estas herramientas ayuda a reforzar los conocimientos que el estudiante tiene sobre la lengua y ese apoyo le genera auto-confianza por la autonomía que le da no solo con los ejercicios realizados sino que, además, puede decidir más libremente cuando está listo para intervenir. En función de reforzar esta competencia, se puede hacer uso de diccionarios electrónicos también.

Para el desarrollo de la competencia ortoépica y la comprensión lectora se pueden usar los hipertextos e hipermedios, transformando las lecturas en actividades interactivas manteniendo al estudiante motivado y comprometido en la actividad.

Hipertexto significa lectura y escritura no secuencial, la cual le permite al usuario interconectar información mediante un conector que une a las palabras u oraciones en un documento electrónico a información relacionada con otro documento. (De Govea, 2007, p.12)

El sistema de hipertextos permite conectar pantallas utilizando enlaces que permiten navegar de manera no lineal. Este proceso se asemeja al del cerebro que conecta información mediante enlaces referenciales. De Govea (2007) Cuando los estudiantes no entienden algunas palabras que comprometen la comprensión de la idea global en un texto determinado se desmotivan y dejan de intentar, pero si por el contrario puede con un solo click comprender una palabra difícil seguirán leyendo y reforzando así sus competencias.

5.2.6 Competencia Sociolingüística

De acuerdo con el Marco Común Europeo, la competencia sociolingüística ayuda a la interacción social en la comunicación. Para ello se adquiere el manejo de marcadores lingüísticos y sociales como normas de cortesía,

expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, el dialecto y el acento. Estos marcadores pueden variar dependiendo del contexto sociocultural como el estatus relativo, la cercanía de la relación y el registro del discurso. Es importante también el manejo de expresiones de sabiduría popular como refranes ya que resultan muy útiles para llamar la atención del interlocutor especialmente de forma escrita. Finalmente, se requiere hacer buen uso de las diferencias de registro sistemáticas utilizadas en diferentes contextos (solemne, formal, informal, familiar). Cuando se trata de adquirir esta competencia, se debe trabajar en el dominio de normas de cortesía al momento de establecer comunicación con el interlocutor para evitar malentendidos interétnicos por el uso inapropiado de palabras que puedan entenderse como descomedimiento, desprecio o antipatía. Por otro lado, está la habilidad de hacer buen uso del dialecto y acento. Esto implica reconocer marcadores lingüísticos como clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico y grupo profesional. Dichos marcadores comprenden, además, léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística y lenguaje Corporal. (CONSEJO, 2002)

Para el desarrollo de esta competencia, se puede hacer uso de vídeos y audios (producidos por los mismos estudiantes o producidos por otros) para exponer al alumno tanto a componentes lingüísticos gramatical, semántico, lexical, fonológico, como componentes socio-lingüísticos y películas.

La creación de vídeos o audios que documentan conversaciones producidas por los estudiantes, les ayuda a cultivar auto-confianza puesto que intervienen todo tipo de actividades orientadas a la reducción del filtro afectivo como: actividades del interés de los estudiantes que aumenten su motivación, interacción con el docente que permite que el estudiante confíe en el docente para que lo ayude a la resolución de problemas acelerando así su participación en las actividades, realización de trabajos en grupos donde todos están incluidos, uso de la evaluación formativa y la auto-evaluación por parte de los

estudiantes, administración de la información de forma moderada para que haya flujo y evitar la frustración, oportunidad de que la producción se manifiesta cuando el estudiante esta listo y respeto a las preferencias de aprendizaje.

En este sentido, Krashen (1982) señala que el trabajo con conversaciones influye en la reducción del filtro afectivo a través del input comprensible a la vez que se desarrollan las competencias lingüísticas. Para ello, se selecciona un tema de interés, entonces la información entrante se vuelve comprensible. Adicionalmente, propone negociar los significados exitosamente, ajustarse en el discurso, usar información extra-lingüística, apoyarse en el contexto y darle al estudiante la competencia para regular la calidad de la información entrante recibida mientras desarrolla actividades de conversación. A través de la conversación, el estudiante puede alcanzar un verdadero enfoque en el mensaje ya que se olvida que está usando otra lengua reduciendo así su nivel de ansiedad.

Siendo el uso de películas una actividad para desarrollar la competencia sociolingüística, a continuación resumo un ejemplo de trabajo con estas. En su artículo el cine anglófono en enseñanza de inglés Margaret Lee Zoreda, propone el uso de películas del cine anglófono como herramienta para la comprensión sociolingüística del inglés. Su propuesta excluye los vídeos con fines didácticos (Zoreda, 1996). Como docente de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) propone cursos alternativos alrededor del cine anglófono como una alternativa para el desarrollo de las cuatro habilidades hablar, entender, leer y escribir. Su propuesta parte del hecho de que se puede aprender mucho sobre cómo desarrollar la competencia sociolingüística en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ella recomienda las siguientes actividades: Los estudiantes deben leer libros que dan origen a la creación de películas, una vez terminada la lectura, ella recomienda ver la película. Luego de hacer una comparación entre el libro y la película y con el fin de estimular la creatividad de los estudiantes se les pide

que seleccionen un cuento para filmarlo y que piensen sobre qué cambios surgirían, es decir que escenarios, vestuario, música, artistas, e inclusive tomas y planos elegiría el estudiante. Otra actividad es el uso de la película sin sonido con el fin de predecir el diálogo o para fijar la atención en el lenguaje corporal o la información visual. Una variación es congelar la imagen. También sugiere concentrarse brevemente sobre un diálogo para un vídeo dictado donde menciona como actividades gratificantes la actividad de comentar el desarrollo de los principales personajes (mencionando su desarrollo psicológico, similitudes, diferencias entre clases sociales, roles de géneros, estilos de vida); hacer una crítica periodística, o hacer un proyecto de como se filmaría una película temática semejante a la que se ha visto, lo cual resulta muy motivante.

5.2.7 Competencia Pragmática

De acuerdo con el Marco Común Europeo las competencias pragmáticas se dividen en discursivas, funcionales y organizativas. Las discursivas se utilizan para organizar, estructurar y ordenar; las funcionales para realizar funciones comunicativas y las organizativas para secuenciar esquemas de interacción y transacción de ideas (CONSEJO, 2002).

5.2.8 Competencia Discursiva Y Funcional

Estas dos competencias generalmente se trabajan a la par y por lo tanto se puede trabajar su adquisición con un mismo tipo de actividad.

La competencia discursiva habla de la destreza para organizar oraciones que compongan fragmentos coherentes en la transferencia de pensamientos donde intervienen la secuencia de dos o más ideas que pueden referirse a las relaciones de causa y efecto; la capacidad estructural y el control del discurso

de acuerdo con un tema; la coherencia y la cohesión; la ordenación lógica, el estilo y el registro y finalmente, la eficacia teórica y el principio de cooperación. Por otro lado, hay que considerar la organización del texto de acuerdo a como se estructura la información ya sea una descripción, narración, exposición, etc.; es decir cómo se cuentan historias, anécdotas, chistes, etcétera; cómo se argumenta en debates; cómo se organizan secuencias en textos escritos por ejemplo, en redacciones, cartas formales y otros. (CONSEJO, 2002)

La competencia funcional es la destreza en el uso del discurso hablado y escrito con fines determinados. Los participantes interactúan en un proceso de comunicación que puede ser secuencial y obedece a procesos comunicativos que puede involucrar micro funciones y macro funciones. Las microfunciones ayudan a estructurar ciclos de conversación breves. Se clasifican en las siguientes categorías: primero ofrecer y buscar información factual por ejemplo: identificar corregir y preguntar; segundo, expresar y descubrir actitudes ya sea en emociones (placer o desagrado), modalidad (obligaciones, necesidad y otros); tercero, persuasión en sugerencias, demandas, avisos y más; cuarto, lenguaje para desenvolverse en sociedad (atraer la atención, tratar a los demás), estructuración del discurso para tomar turnos de hablar y dar conclusiones; y quinto, corrección de la comunicación. Las macro funciones son categorías más extensas que se aplican al discurso hablado y el texto escrito, normalmente requieren secuencia pueden ser descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión y otros (CONSEJO, 2002).

Existen varios recursos tecnológicos para ayudar al desarrollo de las competencias discursiva y funcional tanto de forma escrita como oral. Se puede hacer uso de la realización de audios y vídeos o de composiciones que pueden ser posteadas en redes sociales. Una de ellas podría ser Facebook.

Una gran idea para mejorar la comunicación escrita y oral es la creación de

audios y vídeos ya que ellos antes de documentarlos con un recurso multimedia deben pasar por un proceso de creación y edición de los diálogos donde aprenden a estructurar el discurso haciendo uso de la coherencia, cohesión, ordenación lógica, etc y cuando lo graban se entrenan en el uso de registros, pronunciación, etc. En lo que compete a comunicación netamente escrita, se puede trabajar mini ensayos haciendo uso de todas las estructuras aprendidas. Estos ensayos cortos deben ser posteados con la finalidad de que se hagan públicos y de esta manera motivar a los estudiantes a realizar un trabajo consciente. Para que estas actividades sean motivantes es importante buscar temas de interés para los estudiantes y proporcionarles un ambiente relajado donde tengan libertad de moverse y modificar sus trabajos. También hay que acompañarlos en la producción de estos proyectos de modo que se sientan apoyados y esta retroalimentación que reciben les aporte autoconfianza y por ende se reduzca el nivel de ansiedad.

Tomando en cuenta que para la adquisición de la competencia funcional hay que desarrollar las macro funciones señaladas por el marco común europeo, es decir, descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión y otros, el Webquest se ajusta perfectamente a los propósitos. El diseño de un Webquest propone llevar a cabo tareas de comprensión con el fin de resolver un problema que implique la práctica de habilidades cognitivas complejas. La información se analiza y sintetiza favoreciendo el aprendizaje significativo puesto que el estudiante trabaja y edita un producto propio, personal y original. Para ello el profesor debe seleccionar los recursos donde se va encontrar información. El tema del proyecto debe ser claro para el profesor. El profesor debe proporcionar un sistema de andamiaje donde los niveles de ayuda sean claros y precisos. Para esto puede proporcionar tareas, cuestionarios, esquemas, plantillas, otros recursos. Finalmente, se debe informar al alumno de los objetivos lingüísticos que se persiguen. Además, de esto, la actividad debe

fomentar la interactividad, promocionar la cooperación mediante trabajos en y entre grupos, promover el aprendizaje autónomo, promover el aprendizaje mediante el modelo constructivo, utilizar materiales auténticos, utilizar actividades de naturaleza multidisciplinar y dar oportunidad al tratamiento de temas transversales (Arias, 2012).

El uso de proyectos con este formato suele motivar al estudiante a realizar las actividades de manera más comprometida porque a través de este proceso el va construyendo información mediante un grupo de actividades que le llevan a resultados con los que debe trabajar otras actividades. En el proceso, ellos van ganando confianza puesto que el conocimiento ha sido construido por ellos. La presentación del proyecto, además, esta libre de ansiedad puesto que se sienten seguros de los resultados. Finalmente, el publicar los resultados de sus proyectos ya sea este un vídeo, audio o ensayo los compromete y motiva a realizar un buen trabajo pues estarán expuestos públicamente.

5.2.9 Competencia Organizacional

Finalmente, están los esquemas de interacción, esto suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes, en turnos de palabra. Normalmente, forman pares por ejemplo en una entrevista pregunta-respuesta, en una afirmación acuerdo-desacuerdo, en una petición ofrecimiento-disculpa, en un ofrecimiento aceptación-no aceptación, en un brindis ofrecimiento – celebración. Los esquemas de interacción pueden estar compuestos por tríos o por pares y la interacción normalmente es más extensa.

A continuación un ejemplo del esquema usado para compra de bienes y servicios:

Desplazarse al lugar de la transacción. (Encontrar el camino a la tienda, almacén, supermercado, restaurante, estación, hotel, etc. Encontrar el camino al mostrador, al departamento, a la mesa, a la taquilla, a la recepción, etc.).

Establecer el contacto. (Intercambio de saludos con el tendero, o el dependiente, o el camarero o el recepcionista, etc. El dependiente saluda. El cliente saluda.) Elegir bienes o servicios. (Determinar la categoría de los bienes o servicios requeridos. Buscar información. Dar información. Identificar opciones. Discutir las ventajas y los inconvenientes de las opciones (por ejemplo: calidad, precio, color, tamaño de los bienes). Buscar información. Dar información. Pedir consejo. Dar consejo. Preguntar por preferencias. Expresar preferencias, etc. Identificar los bienes concretos requeridos. Examinar bienes. Acordar la compra.) Intercambio de bienes por dinero. (Acordar los precios de los objetos. Acordar la suma del total. Recibir o entregar el pago. Recibir o entregar los bienes (y el recibo). Intercambio de agradecimientos. El dependiente da las gracias. El cliente da las gracias.) Despedida. (Expresión de satisfacción (mutua). El dependiente expresa satisfacción. El cliente expresa satisfacción. Intercambio de comentarios interpersonales (por ejemplo: sobre el tiempo, cotilleos de la zona). Intercambio de saludos de despedida. El dependiente se despide. El cliente se despide. (CONSEJO, 2002)

Utilizando el mismo esquema propuesto por el consejo se puede realizar una rutina para compra de bienes en línea utilizando los diferentes sitios web de ventas. Se podría reproducir la misma estructura del proceso con los pasos a seguir para comprar un producto en Amazon.

Esquema general para la compra de bienes y servicios en Amazon: Establecer el contacto. (Ir a la página web: www.amazon.com. Hacer un registro en el sitio para poder ser miembro y tener acceso a compras.) Elegir bienes o servicios. (Colocar el nombre del producto en el buscador del sitio. Se presentan las opciones. Se elige mediante la observación de las fotos los productos ofrecidos. Se lee las especificaciones como medidas, materiales, formas, densidades, utilidades, capacidades, consumo de energía, etc dependiendo del producto. Una vez encontrado el que se ajusta a las necesidades requeridas, se lee las opiniones “reviews” para saber si el producto es confiable y va a funcionar. Si se tiene dudas sobre el producto se puede ingresar una pregunta.) Intercambio de bienes por dinero. (Revisar los precios de los objetos. Revisar el valor de envío. Ver el valor total. Ver la fecha de entrega. Proceder al pago mediante tarjeta de crédito. Llenar la información de la tarjeta de crédito. Llenar la información de la dirección del envío). Terminar el proceso (Revisar nuevamente todos los campos y enviar la información. Cerrar la página.)

Este ejercicio que implica desarrollar una conversación puede ser filmado para que aparte del uso de enlaces y sitios virtuales aumente el interés por realizar un trabajo de calidad.

La implementación exitosa de los recursos TIC comprometen a estudiantes

y profesores con procesos que proveen herramientas y oportunidades de aprendizaje incrementando la responsabilidad de los logros en el aprendizaje. A la vez de que son motivados por los contextos de las tareas que se realizan en sitios de internet muy atractivos para ellos como son YouTube clips, Facebook, Twitter, blogs, e-mail y los dispositivos digitales que permiten el accesos a estos sitios (Roessingh, 2014).

Hampel (2006), Lamy (2007) y Ortega (2009), en (Roessingh, 2014), subrayan las posibilidades de que las TIC mejoran no sólo el aprendizaje de idiomas, sino también la auto-confianza de los estudiantes y la motivación, ya que estos a su vez contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística.

5.3 RESUMEN

En este capítulo se habla sobre cómo la implementación de los componentes que reducen el filtro afectivo en las actividades diseñadas con recursos TIC facilitan el desarrollo de competencias comunicativas dando como resultado la adquisición del Idioma. Se realizó un análisis por competencias.

La competencia lexical (el dominio de vocabulario) tiene varias posibilidades de trabajo con recursos TIC. Wills (1990) refiere que los estudiantes que estudian vocabulario usando recursos TIC aprenden mejor que los que no lo utilizan. El recurso utilizado en esta investigación fue CRAM un sitio de creación de flash cards en línea que posibilita la representación gráfica y en contexto de las palabras. Con esta actividad kinestésicas se reduce la ansiedad y al sentirse identificados con sus propias definiciones e interpretaciones gráficas se sienten motivados y aumenta su auto-confianza.

La competencia gramatical (habilidad para estructurar ideas de forma correcta), cuenta con los sitios de internet y software o libros en línea que ayudan a la retroalimentación inmediata elevando la motivación y auto-

confianza que a su vez reduce el nivel de ansiedad.

La competencia semántica (habilidad para organizar significados) donde se puede trabajar en la aplicación de Cmap Tools es un organizador de ideas. Gracias a su uso se genera interés en el estudiante y se vuelve más relevante si se trabaja en equipos. Promueve la auto y co-evaluación amigable reduciendo el filtro afectivo significativamente.

La competencia fonológica (habilidad para generar unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de palabras, fonética de las oraciones y reducción fonética). Para la cual existen varios recursos TIC para el desarrollo de esta competencia entre ellos La Agenda Web, La Mansión de inglés, y Saber inglés. Todos ellos dan al estudiante la posibilidad de escuchar o producir elementos lingüísticos. Adicionalmente, se puede hacer uso de canciones. Todos estos sitios reducen el filtro afectivo puesto que generan autonomía y al reconocer el avance generan motivación y auto-confianza.

La competencia ortográfica y ortoépica (habilidad para producir e interpretar palabras escritas o la pronunciación correcta partiendo de la forma escrita) para la que existen los recursos TIC que se pueden utilizar son los hipertextos y el auto-corrector que a diferencia de lo que se piensa ayuda significativamente a reforzar el conocimiento generando auto-confianza y motivación.

La competencia sociolingüística (que ayuda a la interacción social a través del dominio de marcadores lingüísticos sociales como normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, el dialecto y el acento) que se la puede desarrollar a través de la creación de vídeos o audios. La creación de estos materiales realizados por los mismos estudiantes incrementa la auto-confianza si se les ayuda con un seguimiento de la producción de dichos materiales. Luego si se usan temas relevantes incrementa la motivación y la auto-confianza una vez que se ven reflejados en su trabajo.

La competencia pragmática discursiva y funcional (habilidad para organizar oraciones que compongan fragmentos coherentes en la transferencia de ideas y destreza en el discurso hablado con fines determinados) para la que hay los recursos TIC utilizados fueron vídeos, audios, composiciones para postear en Facebook. Armar un discurso haciendo uso de la coherencia, cohesión y ordenación lógica en una producción de autoría de los estudiantes, los motiva a realizarla de la mejor manera puesto que, además, saben que serán publicadas en redes sociales. Esto aunque al principio genera un poco de ansiedad, al obtener la retroalimentación positiva de sus contactos les ayuda a incrementar su auto-confianza y motivación.

La competencia pragmática organizacional (habilidad para armar secuencias estructurales de acciones realizadas por partes en turnos de palabras) que entre los recursos utilizados se ha ejemplificado una compra en Amazon. Se contribuye a la reducción del filtro afectivo al lograr una compra exitosa que les demuestra que han hecho un buen uso del idioma.

Tabla 3

Recursos tecnológicos-didácticos y componentes del filtro afectivo para la adquisición de competencias comunicativas. Elaboración propia.

Competencias Lingüísticas		
Competencia	Recurso TIC	Componente Filtro Afectivo
Lexical: conocimiento y manejo de vocabulario Gramatical: habilidad para estructurar ideas usando los elementos gramaticales correctamente. Semántica: Habilidad para organizar significados.	Wills(1990) hay mucha diferencia entre estudiantes que adquieren vocabulario con actividades donde se usa el recurso TIC y los que no. Nicolova (2012) Los estudiantes deben diseñar sus propios materiales. CRAM programa para diseño de flashcards, usa recursos gráficos para representación de significados. Se puede añadir ejemplos en contexto y definiciones	Estudiantes invierten tiempo de calidad en hacer su propio material y se sienten identificados con su trabajo. La realización de materiales personalizada incrementa la motivación y autoconfianza. La realización de actividades creativas reduce el nivel de ansiedad La información entrante recurrente se realiza a través de fashcards en forma repetitiva
	Los recursos TIC ofrecen software, libros en línea, páginas web que ayudan con retroalimentación inmediata. CMAP TOOLS contribuye a la organización de ideas, su comprensión, análisis y síntesis YOUTUBE contribuye a la comprensión de contextos mediante el uso de vídeos y canciones	La retroalimentación eleva el autoconfianza, el progreso motiva y reduce el nivel de ansiedad. El uso de estos recursos TIC genera interés en el estudiante. El trabajo en equipo donde los estudiantes contribuyen para la solución de problemas incrementa su autoconfianza y reduce su nivel de ansiedad Estos recursos favorecen la autoevaluación y la coevaluación lo que incrementa la autoconfianza El uso de vídeos y canciones ayuda a que la información entrante se dinamice y se incremente la motivación Todo lo anterior predispone al estudiante a responder con mayor prontitud
	Fonológica: Generar unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de palabras, de oraciones y reducción fonética	Agenda web, mansión de inglés y saber inglés son sitios que ofrecen la posibilidad de escuchar y / o producir elementos lingüísticos.
Ortográfica y Ortoépica: Habilidad para interpretar y producir palabras de forma escrita. Esto implica lograr una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.	Autocorrector, hipertextos e hipermedios	El sistema de autocorrección incrementa la autoconfianza. Los hipertextos mantienen al estudiante motivado.
Competencias Sociolingüísticas		
Competencia	Recurso TIC	Componente Filtro Afectivo
Ayuda a la interacción social en la comunicación considerando marcadores lingüísticos sociales que pueden ser normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, el dialecto y el acento.	Vídeos de corta duración, audio y películas	La creación de vídeos realizados por los estudiantes, incrementa la autoconfianza a través de la corrección y repetición Estos recursos incrementan la motivación porque se trabaja con tareas relevantes. Se baja el nivel de ansiedad de los estudiantes, ya que producen solo cuando están listos
Competencia Pragmática		
Competencia	Recurso TIC	Componente Filtro Afectivo
Discursiva: destreza para organizar oraciones que compongan fragmentos coherentes en la transferencia de ideas en secuencia Funcional: destreza en el discurso hablado con fines determinados Organizacional: supone secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes, en turnos de palabras	Audios, vídeos y composiciones para postear en Facebook Sitios de transacción en línea como Amazon	Amar un discurso haciendo uso de la coherencia, cohesión y ordenación lógica o escribir una composición para ser publicada, motiva a los estudiantes a realizar un buen trabajo. La retroalimentación sobre el trabajo realizado ayuda al aumento de la autoconfianza El realizar transacciones en línea y lograr cumplir el proceso de forma exitosa ayuda a los estudiantes a reducir el filtro afectivo

CAPÍTULO 6

MARCO METODOLÓGICO

6.1 INICIANDO UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación realizada consiste en efectuar un análisis de la implementación de los componentes del filtro afectivo (motivación, autoestima, control de la ansiedad) (Krashen, 1982) en el diseño de actividades didácticas utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación, con el propósito de que los aprendices de inglés mejoren la adquisición de competencias comunicativas.

Para realizar esta investigación hubo una previa identificación de un problema que se puede mejorar en la práctica profesional partiendo de una “idea general” (Elliott, 1993). En este sentido, se realizó el diagnóstico del problema y el planteamiento de la hipótesis de acción. Dicho en otras palabras, se identificó lo que está sucediendo ahora mismo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el Instituto de Idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), se identificó las situaciones mejorables, se realizó un análisis de por qué esta situación se torna problemática y se visualizó e idealizó lo que puede hacerse al respecto (Kemmis, 1988).

Para el desarrollo de este marco metodológico se siguió el proceso

propuesto por (Latorre-Beltrán, 2010) en su obra sobre Investigación-Acción.

Se escogió la investigación-acción dado que este estudio está orientado a realizar una indagación introspectiva sobre el trabajo del docente investigador para mejorar las prácticas educativas utilizadas en la clase, así como también incrementar la comprensión de esas prácticas y de las situaciones que se presentan. De esta manera, el fin es tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas. Se escogió este tipo de investigación, por cuanto el investigador hace parte del proceso como objeto de estudio, cambio y mejora del proceso.

6.2 EL PROBLEMA O FOCO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de la pregunta ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar? (Latorre-Beltrán, 2010) la respuesta es que los estudiantes de inglés del Instituto de Idiomas de la UTE no logran un nivel de adquisición de competencias comunicativas que les permita hacer uso de la LE para comunicarse y entender el idioma de manera oral o escrita de acuerdo al nivel en que están. Esto se evidencia en los resultados de los reportes estadísticos realizados por la comisión pedagógica del instituto de idiomas, donde puede apreciarse altos porcentajes con notas bajo 7 a lo largo de todo el ciclo, llegando incluso hasta el 100% en el caso de una de las docentes. Adicionalmente, más adelante en el proceso investigativo se comparan los reportes de los estudiantes de quinto nivel de otros docentes con los que participaron en la investigación, donde se constata que los estudiantes que no formaron parte de la investigación tienen calificaciones inferiores a los que trabajaron con la implementación del filtro afectivo. Teniendo en cuenta esta situación problemática de partida se identifican tres áreas en las que es posible intervenir para mejorar, siendo:

- *Ausencia de actividades didácticas que deliberadamente desarrollen la adquisición de competencias comunicativas.* Los docentes trabajan en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que son “speaking” expresión oral, “listening” comprensión oral, “writing” expresión escrita y “reading” comprensión escrita. Esto hace que den por hecho que están trabajando en competencias comunicativas cuando la realidad es que no es necesariamente cierto que al trabajar en estas habilidades se profundiza en el desarrollo de micro-competencias comunicativas. En otras palabras, el docente promedio en el instituto de idiomas, no trabaja las competencias comunicativas según su clasificación lingüística, socio-lingüística y pragmática mediante el uso de otras actividades diseñadas para cada una de ellas sino de manera implícita en actividades globalizadas.
- *Falta de trabajo con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas dentro de la clase.* A pesar de que existe mucha ayuda tecnológica de soporte a la enseñanza de idiomas, las pocas actividades que se usan son seleccionadas aleatoriamente sin un análisis del potencial que presentan para el desarrollo de competencias comunicativas. Adicionalmente, la plataforma del libro y el libro virtual para el desarrollo de las clases carecen de ejercicios variados y no resultan motivadores para los estudiantes.
- *Ausencia de implementación de componentes que reduzcan el filtro afectivo en actividades didácticas.* La mayoría de docentes no realiza un trabajo consiente en cuanto al tratamiento del filtro afectivo y las actividades realizadas en clases. Es decir, el docente promedio no trabaja con ejercicios que ayuden a incrementar la motivación y autoconfianza del estudiante, así como tampoco se preocupan por técnicas que puedan contribuir a la reducción del nivel de ansiedad. Más

allá de eso, en la UTE, inglés es una asignatura obligatoria y eso incrementa el filtro afectivo.

Identificado el problema y las áreas de mejora, se estudió la factibilidad para la realización de la investigación. En principio, existía la firme convicción de que se puede plantear una mejora para el problema en cuestión. Desde la perspectiva de análisis previa propuesta por McKernan, (1999), el foco del problema es interesante y manejable y si es factible proponer mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro cuestionamiento importante que es necesario aclarar antes de empezar una investigación, es conocer si esta investigación responde a los propios valores educativos de el/la investigador/a (Latorre-Beltrán, 2010). En este sentido, se enfatizó la práctica docente como una realización personal y profesional de servicio a los demás. En esa medida es indispensable acoger como valor profesional el cariño a los estudiantes, la fe en ellos y la alegría compartida entre docente y estudiante al observar sus logros. Desde este punto de vista es indispensable orientarlos hacia acciones que generen un bien común. Otro valor a sumar dentro del ejercicio docente es compartir lo aprendido con aquellos colegas que tienen mente abierta a lo nuevo y la expresión de respeto a quien prefiere mantener otro tipo de convicciones sobre su propio ejercicio docente. Finalmente, este estudio es propuesto desde el deseo de tomar responsabilidades para salir de la rutina y emprender nuevos proyectos que mejoren la calidad docente y de vida como profesional de la Educación.

6.3 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA O SITUACIÓN

Para el diagnóstico del problema se siguió el esquema de preguntas propuesto por Latorre-Beltrán (2010).

- Descripción del problema.

- ✓ ¿Cuál es el problema?

Los estudiantes del Instituto de Idiomas de la UTE no logran la adquisición del nivel de competencias comunicativas que requieren para comunicarse en forma oral y escrita.

- ✓ ¿En qué sentido es un problema?

Al no adquirir las competencias comunicativas no hay una verdadera y útil adquisición de la LE. Ellos logran un aprendizaje meta-lingüístico importante pues aprenden gramática y vocabulario; trabajan en actividades de comprensión y expresión escrita y oral. Sin embargo, no desarrollan las competencias de modo que ese aprendizaje se transfiera a situaciones de comunicación parecidas.

- ✓ ¿Cómo es percibido?

Por una parte, los docentes tanto del Instituto como de las otras Facultades comentan que los estudiantes no aprenden el idioma como deberían. Los pocos estudiantes que de verdad les interesa aprender, se quejan porque su esfuerzo no rinde frutos observables, se frustran y se desmotivan.

- ✓ ¿Qué importancia tiene?

Resolver este problema es imperativo. La adquisición de lengua extranjera o segunda lengua especialmente Inglés es muy importante en este mundo globalizado ya que toda información está disponible en la lengua donde se ha originado este conocimiento y casi por regla general se traduce a inglés. El perfil de un egresado en cualquier carrera en Ecuador requiere de un nivel mínimo de manejo de la lengua dependiendo de la carrera. A futuro, el gobierno implementará como requerimiento mínimo para egresar de una carrera el nivel B2. Debido a todas estas consideraciones, es muy importante que nuestros

estudiantes del Instituto de Idiomas adquieran las competencias comunicativas que se ajusten a ese estándar. Así, en cada nivel debería haber como objetivo la adquisición de determinadas competencias subiendo la complejidad gradualmente hasta llegar al nivel competencial B2 deseado.

- Descripción del contexto en el que tiene lugar.

Este trabajo de investigación ha sido desarrollado en el Instituto de Idiomas de la UTE donde se imparte inglés como LE. Estudiantes de todas las carreras en las distintas Facultades de la Universidad, a excepción de Medicina, tienen la obligación de cursar Inglés como una materia transversal. Esta estructura facilita que los estudiantes reciban la materia en un modelo de horario continuo de lunes a jueves, dos horas diarias. Además, ellos pueden escoger un horario por la mañana, la tarde o la noche sin interrumpir sus otras actividades académicas. Por otra parte, esta organización permite colocar a los estudiantes en el nivel de competencia del idioma que le corresponde después de aplicar un test de ubicación (que nos deja saber el nivel de inglés en que se encuentra el estudiante).

Lo contraproducente son los horarios exhaustivos del docente. En idiomas, se trabaja en forma modular, abriendo 3 ciclos por semestre. Dos ciclos regulares de una duración aproximada de dos meses y un mes y medio en el invierno y verano. A cada docente se le asigna tres cursos con horarios seguidos de seis horas, dos horas por clase. Se nos asigna un aula en la que llegan los estudiantes en grupos de hasta 30. Cabe acotar que para idiomas no es pedagógicamente idóneo trabajar con tantas personas, ya que inglés no es un conocimiento que se aprende, sino una habilidad que se adquiere. Con esta explicación queda manifestado la limitación que implica lograr avances más significativos, debido al gran número de estudiantes por aula.

Los estudiantes de idiomas, por su parte, vienen de diferentes Facultades a cursar Inglés como materia obligatoria. Ellos manifiestan que les encanta las

materias de su carrera pues tiene que ver con su vocación. No así el inglés que es impuesto por el diseño del perfil de salida de los estudiantes. Muchos de ellos, dejan esta materia para el final de sus carreras. Esto repercute hasta el punto que algunos estudiantes, no pueden graduarse porque no han cumplido con este requisito que implica la aprobación de un número determinado de niveles de inglés de acuerdo con cada carrera. La mayoría de ellos, no les importa aprender el idioma sino obtener la calificación mínima para pasar y poder cumplir con el requerimiento. Ellos expresan abiertamente que cuando acaben su carrera tomarán clases de inglés en un Instituto externo y que entonces harán el esfuerzo necesario para aprender en ese momento, pero que ahora lo que necesitan es graduarse y obtener un título universitario.

Para el desarrollo de las clases usamos el libro de texto “Touchstone” de McCarthy et al. Más adelante se amplía información sobre el mismo. El libro trabaja todas las competencias comunicativas pero muchas veces hace falta más refuerzo y ejercicios más explícitos para el desarrollo de las micro-competencias. Sin embargo, debido al excesivo número de estudiantes, a veces es imposible cubrir los contenidos del mismo libro y mas aún aumentar otras actividades. Con todos estos antecedentes, quiero decir que los docentes entendemos que los libros son solo una guía y la genialidad de la clase recae en las actividades diseñadas por el docente. No obstante, muchas veces, por la falta de tiempo, los profesores solo seguimos las actividades propuestas en el libro. Este material de apoyo didáctico “Touchstone” se compone tanto de material para el docente como para el estudiante. En ambos casos existe un libro de texto físico y una plataforma virtual. El libro físico está diseñado para trabajo en el aula y la plataforma está diseñada como refuerzo para trabajo autónomo. Este material propone seis unidades por nivel. Cada unidad está dividida en cuatro lecciones correspondientes a gramática, vocabulario, conversación y comprensión escrita. La comprensión oral se trabaja indistintamente en todas las lecciones. La propuesta metodológica del libro de

apoyo carece de actividades variadas que mantengan motivado al estudiante. Es decir, en principio podrían ser motivantes pero se repiten a lo largo de todo el ciclo provocando la pérdida de interés por parte del estudiante. Tanto en el libro de texto, como en la plataforma hay mucha monotonía que, aunque le da estabilidad y consistencia a la organización de los contenidos, no propone estrategias para mantener el interés.

- Explicación del problema
 - ✓ ¿Por qué lo es?

La falta de adquisición de competencias comunicativas en idiomas se traduce en muchas horas dedicadas a un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma sin que el aprendiz logre transferir sus conocimientos metalingüísticos a un uso real del idioma. Un ejemplo de ello es que el estudiante aprende puntos gramaticales que sí son importantes, pero por sí solos, no son lo que hace que una persona se pueda comunicar en la vida real. El problema radica en que el estudiante no aprende a transferir esos conocimientos gramaticales al proceso de comunicar algo. Esto hace que el objetivo de aprendizaje principal que es la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua no se logre.

- ✓ ¿Qué ocurre?

Los estudiantes de lengua extranjera o segunda lengua no adquieren la habilidad para comunicarse y comprender el idioma en forma oral y escrita aunque sí aprenden mucho vocabulario, gramática y otros conocimientos relacionados con el uso de la lengua.

- ✓ ¿Dónde se origina y cuáles son sus causas?

Para empezar, la mayor parte de los estudiantes carecen de motivación intrínseca al ser obligados a tomar una materia que no es de su agrado. A esto

se suma, la falta de motivación extrínseca que puede ocurrir por varios factores, entre ellos la monotonía de los materiales utilizados en el proceso y el hecho de que las actividades con uso de TIC en la plataforma y en la pizarra del ordenador son repetitivas. Por otro lado, existe una carga horaria exhaustiva para el docente con un número excesivo de estudiantes que limita la posibilidad de diseñar actividades mejor planificadas para las clases.

- Preguntas de Investigación

¿Es posible mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de idiomas en la UTE?

Pensamos que es posible mejorar las competencias comunicativas usando elementos que reduzcan el filtro afectivo. Sin embargo, esto no es lo único que debe cambiar. Se debe reducir a máximo 20 estudiantes por aula para poder hacer un seguimiento más personalizado. Se debe reglamentar que los estudiantes deben tomar todos los niveles de inglés en forma consecutiva en el tiempo sin dejar espacios ni de un ciclo, peor aún de un año. Finalmente, se debe proveer al docente de ayudantes de cátedra para que él pueda realizar un trabajo de tutoría más detallado con cada estudiante.

¿El uso de actividades con recursos TIC contribuye al desarrollo de competencias comunicativas?

Los recursos TIC, no solo facilitan el proceso una vez diseñadas las actividades. Hay que tener en cuenta que el diseño de actividades puede tomar mucho tiempo y esfuerzo. Pero una vez diseñado, la aplicación de muchos de los recursos es muy útil para los estudiantes puesto que les simplifica el proceso de comprensión, mecanización y algunos hasta la memorización de estructuras y otros elementos lingüísticos.

¿La implementación de elementos que reducen el filtro afectivo en el diseño de actividades aporta a la adquisición de la lengua?

El uso de elementos que reducen el filtro afectivo permiten que los estudiantes estén más predispuestos a realizar las actividades que se han diseñado. Esto a su vez contribuye a que la información entrante se asimile de forma más espontánea.

- Recogida y análisis de información sobre el problema

Con el fin de evidenciar el problema y además, hacer un seguimiento al progreso de los estudiantes participantes en la investigación se diseñó y aplicó una prueba de diagnóstico organizada por competencias y se realizó entrevistas a docentes.

Posteriormente, en el análisis del impacto se puede ver la diferencia entre los grupos antes de la investigación y los grupos después de la investigación. La diferencia más significativa se presenta en el examen final donde la nota asciende en un 11%.

La prueba de diagnóstico tiene una sección de vocabulario con preguntas de opción múltiple, otra sección de gramática con preguntas cerradas y semi-cerradas, dos secciones más una de comprensión escrita y otra de comprensión oral de opción múltiple. En la sección de vocabulario se ha evaluado la competencia léxica y semántica y se encontró que en las preguntas donde prevalece el contexto para la comprensión del vocabulario los porcentajes son más bajos en la pregunta sobre clima extremo y desastres naturales 19.2% y adjetivos terminados en “ed” o “ing” 8%. En las preguntas de gramática donde se evalúan la gramática, semántica y ortografía los porcentajes van apenas por sobre el 30% aunque en la pregunta donde se evalúan competencias pragmáticas el 71,7 % de estudiantes lo hizo bien. En las preguntas de comprensión escrita donde se evaluó las competencias ortoépica, ortográfica, semántica, discursiva se puede observar que el 91.9 % de estudiantes comprende la idea global pero les cuesta más trabajo la comprensión de las ideas específicas. En la comprensión oral se evaluaron las

competencias fonológica, discursiva y semántica, aquí también se puede observar que se les facilita reconocer la idea principal y les cuesta un poco más encontrar detalles para responder las ideas específicas. Estos resultados se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados de Prueba de Diagnóstico (Análisis del Rendimiento de los Estudiantes antes del Estudio) . Elaboración propia.

Sección	Objetivo cognitivo	Competencia comunicativa	% respuestas correctas
Vocabulario	adjetivos		82.3
	preposiciones		68
	clima extremo y desastres naturales	Léxica y semántica	19.2
	adjetivos terminados en "ed" o "ing"		8
	verbos compuestos		46.7
Gramática	Cláusulas adjetivales	Gramatical y semántica	35.4
	Condicionales para situaciones imaginarias		36.4
	Preguntas indirectas		39.7
	Palabras de pregunta a lado de un infinitivo		36.7
	Presente perfecto	Gramatical, semántica y ortográfica	39.2
	Condicionales en preguntas		39.6
	Adverbios en voz pasiva		54
	Expresiones para estrategias de conversación	Pragmática	71,7
	Uso de adjetivos con "ed" e "ing"		47.7
	Preguntas indirectas	Gramatical, semántica, ortográfica y léxica	66.1
Comprensión Escrita	Idea global		91.9
	Inferencias		14.2
	Idea específica	Ortoépica, ortográfica, semántica, discursiva	48.3
	Idea específica		1
	Descartar ideas no relacionadas		54.4
Comprensión Oral	Idea global		71.4
	Idea específica		40
	Idea específica	Fonológica, discursiva, semántica	84.5
	Idea específica		20.4
	Descartar ideas no relacionadas		29

Para recoger información de las docentes que imparten Inglés acerca del uso del filtro afectivo y TIC en sus actividades en las clases del instituto de idiomas, se utilizó como técnica de investigación la entrevista semi-estructurada que consiste en un discurso no continuo que sigue el orden de las preguntas planteadas. En el caso de esta investigación, las preguntas fueron preparadas de antemano con el fin de obtener información parcial y abreviada. La recogida de esta información fue rápida puesto que había previamente un

alto nivel de información.

Éstas entrevistas me permitieron conocer cómo los docentes estructuran su plan de lección, cómo desarrollan las actividades con TIC y qué actividades desarrollan durante el proceso de enseñanza, cómo las aplican en el diseño de sus actividades y la reducción del filtro afectivo. Éstas entrevistas quedaron registradas y documentadas en grabaciones de audio que han sido transcritas para su análisis y revisión. La entrevista tuvo los siguientes objetivos:

- Conocer qué proceso utiliza el docente en el desarrollo de sus clases.
- Conocer que competencias comunicativas trabaja deliberadamente.
- Descubrir que grado de conocimiento tienen sobre el filtro afectivo y si lo conoce como realiza su aplicación en la enseñanza de idiomas.
- Averiguar que componentes del filtro afectivo incluyen en el desarrollo de sus lecciones.
- Indagar sobre cuales actividades con TIC están usando en el desarrollo de las lecciones.
- Saber si el uso de esas TIC facilita y aporta positivamente en el desarrollo de las lecciones.

En resumen estas fueron sus respuestas: La primera docente utiliza un formato de desarrollo de clases incluyendo una fase de calentamiento donde hace actividades varias pero no utiliza TIC en esta fase, sino solamente para la fase de presentación de los contenidos. La segunda docente utiliza un formato de clase libre y utiliza TIC para el desarrollo de la práctica. Ninguna de las dos incluye los componentes del filtro afectivo de manera deliberada sino mas bien de manera incidental. La primera docente cuenta que trabaja todas las competencias comunicativas y la segunda se inclina más al desarrollo de competencias lingüísticas. Las actividades extras que ambas desarrollan en

clases están orientadas al desarrollo de competencias gramaticales mayormente. La primera docente trabaja cuidando la autoestima de los estudiantes y usa temas de interés del estudiante para lograr la motivación. La segunda docente usa muchos recursos TIC para incrementar la motivación. La primera docente cuenta que no es muy partidaria de la tecnología, que incluso con pruebas ella prefiere el uso del papel, pero que en ocasiones usa presentaciones PowerPoint. La segunda docente le encanta la tecnología y trabaja con presentaciones PowerPoint, utiliza editores de texto para el desarrollo de la producción escrita, para el diseño de exámenes utiliza el Exam View, Hot Potatoes y otros recursos aunque reconoce que no ha hecho el ejercicio de implementar en el diseño de actividades los componentes del filtro afectivo. La primera docente cuenta que el uso de TIC si le aporta una ayuda importante especialmente con el White Board del libro que contiene audios e imágenes. La segunda docente, de igual forma refiere que el uso de la tecnología es muy importante como recurso de apoyo didáctico. En conclusión, puedo decir que ambas docentes entrevistadas reconocen la importancia del desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, están totalmente de acuerdo con que se debe poner más cuidado en la reducción del filtro afectivo y el uso de recursos TIC puede ser un apoyo muy importante en el desarrollo de la clase.

6.4 REVISIÓN DOCUMENTAL

Para la revisión documental como primer paso se trabajó con las siguientes palabras claves: competencias comunicativas, TIC, filtro afectivo, TEFL, Inglés y tecnología. Para la colección de artículos y libros se trabajó con el gestor bibliográfico "Zotero" donde se organizó las siguientes carpetas y subcarpetas: 1. Las competencias comunicativas y la enseñanza de inglés, 2. Competencias comunicativas y TIC con las subcarpetas: Tecnología y TIC &

English, 3. El filtro afectivo y la enseñanza de inglés con las subcarpetas: Motivación, Autoconfianza, Nivel de Ansiedad, 4. El filtro afectivo y TIC con las subcarpetas 1a. Motivación y TIC, 1b. Motivation and ICT, 2a. Autoconfianza y TIC, 2b. Selfconfidence and ICT, 3a. Ansiedad y TIC, 3b. Anxiety and ICT y generalidades, 5. All the skills con las subcarpetas, gramática, listening, reading, speaking, vocabulary y writing, además, se separó dos carpetas para objetivos cognitivos y otros temas relacionados. Para la búsqueda de los documentos se usó varias bases de datos como Eric⁴¹ , EBSCO⁴², Dialnet⁴³ , SCOPUS⁴⁴ y Google Académico⁴⁵. También se empleó la biblioteca de la Universidad de Extremadura para tomar prestado libros. Adicionalmente, se consultaron libros electrónicos y artículos de colección personal. Para la estructuración de las referencias bibliográficas se aplicó la normativa APA (American Psychological Association) en su 6th edición. Para el análisis de los libros y artículos escogidos se realizó fichas de revisión donde se destacó aspectos relevantes y limitaciones (Ver Figura 6).

41 ERIC: <http://eric.ed.gov>

42 EBSCO: <https://www.ebsco.com/>

43 DIALNET: <http://dialnet.unirioja.es/documentos>

44 SCOPUS: <http://www.scopus.com>

45 GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com.ec>

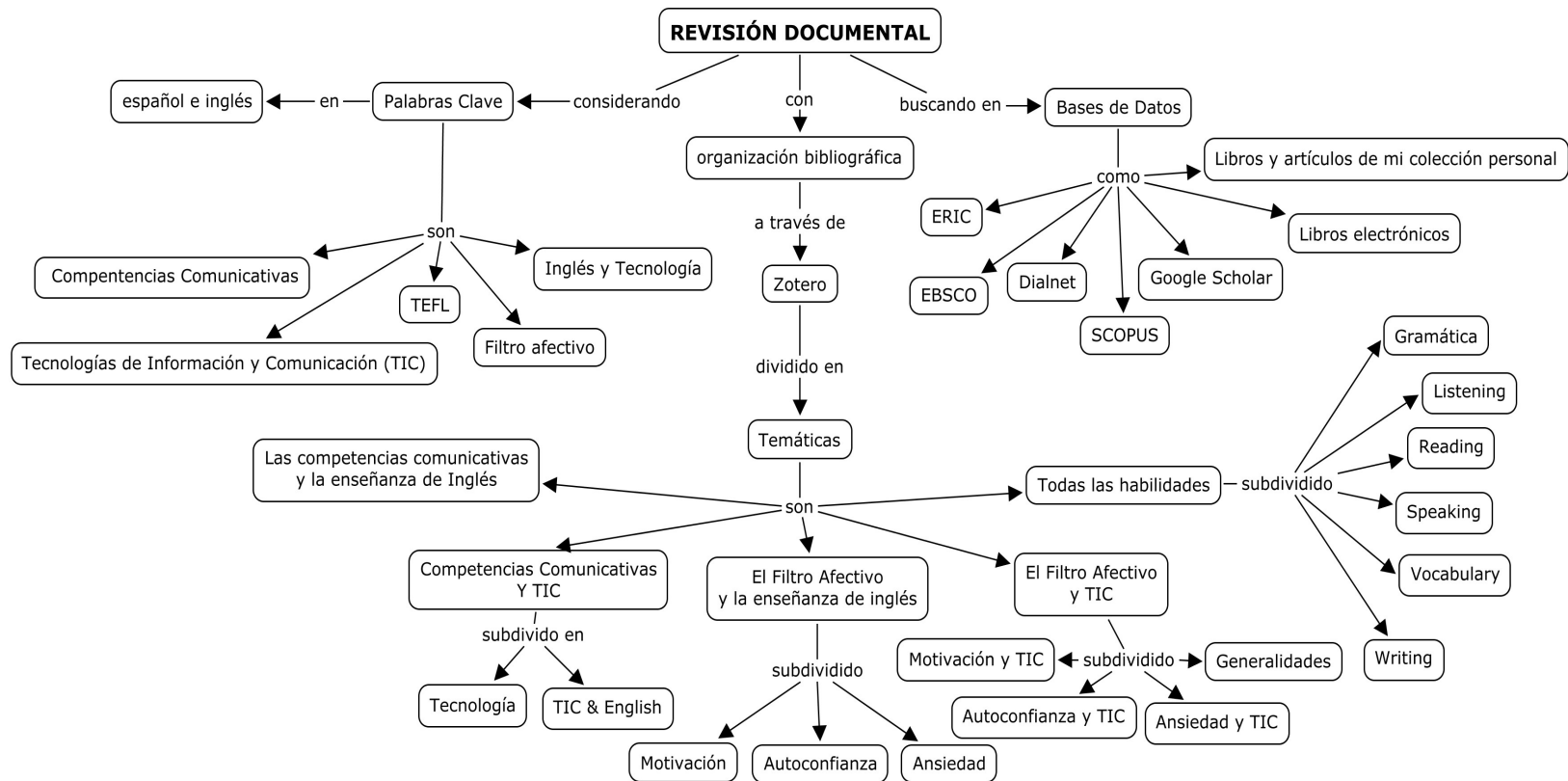


Figura 6. Mapa conceptual de la Revisión Documental realizada. Elaboración propia.

6.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Primeramente el problema central radica en que los estudiantes carecen del nivel de aprendizaje que requieren las diferentes competencias comunicativas. Esto es causado por la falta de trabajo a través de actividades diseñadas para adquirirlas. Otra causa es la ausencia de componentes del filtro afectivo en el diseño de actividades. Finalmente, hay carencia de actividades con TIC que sean motivantes para los aprendices. Los efectos son que los estudiantes no adquieren competencias comunicativas, tienen un filtro afectivo alto en relación al aprendizaje del idioma y están desmotivados durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para estudiar el problema e intentar cambiar la situación se planteó varios objetivos.

6.5.1 Objetivo General

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la implementación del filtro afectivo en actividades diseñadas con recursos tecnológicos para la adquisición de competencias comunicativas en la enseñanza de Inglés. La pretensión de la misma es favorecer la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a través de la implementación de los componentes que disminuyen el filtro afectivo (incremento de la motivación, auto-confianza y reducción del nivel de ansiedad) en el diseño de actividades realizadas a través del uso de tecnologías digitales.

6.5.2 Objetivos Específicos

- Mejorar la comprensión de los elementos lingüísticos objeto de estudio produciendo así la adquisición de las competencias comunicativas a través de la utilización de actividades con TIC que reducen el filtro afectivo.
- Promover la adquisición de competencias comunicativas mediante el uso de actividades que contribuyan a la reducción del filtro afectivo.
- Operacionalizar la construcción de actividades para el plan de lección usando recursos TIC e implementando características que reduzcan el filtro afectivo.
- Determinar en que medida el uso de este modelo de clase mejora los resultados en la adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua.

6.6 LA HIPÓTESIS DE ACCIÓN O ACCIÓN ESTRATÉGICA

Latorre-Beltrán (2010) enfatiza que, en la investigación-acción, el enfoque esta en las acciones que se llevarán a cabo a fin de mejorar una determinada situación y que la investigación es un elemento de apoyo al diseño de estas actividades. Por lo tanto, se diseñan las “acciones estratégicas” para ponerlas en marcha y observar sus efectos sobre la práctica.

6.6.1 Hipótesis De Acción

Una vez determinados los objetivos y resultados, las hipótesis de acción formuladas para esta investigación son las siguientes:

HA1: La implementación deliberada de actividades didácticas que

desarrollan la adquisición de competencias comunicativas (lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas) promueve la adquisición del idioma.

HA2: La utilización de actividades con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas dentro de la clase mejora la comprensión de los elementos lingüísticos objeto de estudio produciendo así la adquisición de las competencias comunicativas sobre las que se trabaja.

HA3: La implementación intencional de componentes del filtro afectivo que reducen la ansiedad, incrementan la motivación y la autoconfianza, reducen el filtro afectivo en el proceso de adquisición de la lengua, logrando mejores resultados.

HA4: La realización de las clases de acuerdo al plan de lección promueven un ambiente con un filtro afectivo bajo y por consiguiente, mejoran la adquisición de las competencias comunicativas propuestas en el programa.

Estas hipótesis de acción nos llevan a la identificación de varios “campos de acción” (Rodríguez-Sosa, 2005).

6.6.2 Campos De Acción

La identificación de micro-competencias lingüísticas ayuda a reconocer micro elementos de la lengua que deben ser aprendidos por el estudiante para adquirir las competencias comunicativas. Para ello es necesario que el docente elabore deliberadamente actividades que incluyan la adquisición de estas micro-competencias. La sumatoria de la adquisición de todas ellas resultarán en la adquisición de las competencias comunicativas.

El uso de TIC facilita el aprendizaje y la mecanización de estructuras del lenguaje que ayudan al desarrollo de las micro-competencias lingüísticas. Para ello, el docente debe diseñar actividades con TIC con el fin de reforzar el

proceso de enseñanza. El resultado obtenido será una mejor adquisición de micro-competencias lingüísticas.

La inclusión de los componentes del filtro afectivo (motivación, autoestima y reducción del nivel de ansiedad) facilita la adquisición de un idioma (Krashen, 1982). Es importante que el docente incluya estos componentes en el diseño de actividades didácticas. Como resultado el estudiante de idiomas mejorará su participación activa en el proceso de adquisición de competencias comunicativas.

La metodología se fundamenta en el diseño y elaboración del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo

Los planes de lección incluirán una planificación de las lecciones de clase en base al enfoque comunicativo utilizando recursos TIC con elementos que reducen el filtro afectivo en las actividades didácticas.

Adicionalmente, se recurre al diseño de actividades didácticas con uso de recursos TIC orientadas a la adquisición de competencias comunicativas que promuevan la comprensión de los elementos lingüísticos objeto de estudio y la implementación de elementos que reducen el filtro afectivo en el diseño de esas actividades didácticas.

Por último, será necesario el diseño de instrumentos de evaluación con recursos TIC que integren elementos de reducción del filtro afectivo (vídeos, lecturas interesantes, información relevante para el estudiante).

6.7 LA ACCIÓN

Latorre-Beltrán (2010) propone el diseño de un cronograma de actividades para ejecutar el plan de acción. En esta investigación ha sido el siguiente:

6.7.1 Características De La Acción

Las características que deben concurrir en la acción son que sea informada, comprometida e intencionada (McNiff & Whitehead, 2010).

- *Acción informada.* para que la acción sea sistematizada y haya una colección de datos más eficiente las clases fueron grabadas en audio y vídeo y para el control se diseñaron instrumentos pedagógicos y de investigación. Dentro de los instrumentos pedagógicos se encuentra el plan de lección para cada clase, el diseño de las actividades y los instrumentos de evaluación tanto tests como proyectos. El plan de clase fue creado con un formato especial donde se resalta el trabajo de TIC, las competencias lingüísticas a trabajar y los componentes del filtro afectivo aplicados. Para la investigación, se crearon fichas de observación en las que se informa sobre el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de acuerdo a cada plan de lección. Estas fichas son realizadas por el docente investigador en cada clase. El diario del investigador contiene comentarios sobre cómo se llevó el proceso y las impresiones de cómo funcionaron con los estudiantes y ha sido completado al terminar cada clase. Existe, además, la revisión de la literatura sobre competencias comunicativas, filtro afectivo, actividades con recursos TIC para la enseñanza de idiomas y cómo otros autores han considerado esta información para el diseño de los planes de lección en sus investigaciones.
- *Acción Comprometida.* El compromiso de mejora de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Instituto se evidencia en el diseño de las actividades organizadas para realizar tanto la tarea docente como la investigativa, el cuidado y aporte personal implementado en cada actividad y cada instrumento. Se ha cuidado los

detalles en cada diseño de plan de lección soportando la creación de actividades con el marco teórico.

- *Acción Intencionada*. Se elaboraron planes de lección que contienen las acciones orientadas a mejorar la situación actual de los estudiantes. Las evaluaciones del proceso han sido registradas tanto en las fichas de observación como en el diario del investigador.

6.7.2 Control De La Acción

Para poder llevar un control sistemático de los cambios y mejoras logradas durante el proceso de la investigación acción se organizaron dos etapas. En la primera etapa se diseñaron los instrumentos pedagógicos y de investigación. En la siguiente etapa se organizaron tres ciclos de aplicación, colección y cotejo de estos instrumentos pedagógicos y de investigación (VER TABLA 5). En el primer ciclo se aplicó, colectó y cotejó la información de cómo ocurrió el proceso destacando particularmente las mejoras. Con esta información, se procedió a reestructurar los instrumentos para aplicarlos en el siguiente ciclo. En el segundo ciclo, se aplican los instrumentos pedagógicos reestructurados de acuerdo a los resultados de la primera aplicación y se repitió este proceso una vez más en un tercer ciclo. Surgieron algunos cambios y modificaciones dadas las limitaciones encontradas a lo largo del proceso investigativo. En el primer ciclo se aplicó una prueba de diagnóstico con un mayor número de preguntas. Lastimosamente, en el laboratorio de idiomas se me solicitó reducir las preguntas para que se reduzca el tiempo de solución del examen puesto que son muchos cursos que necesitan usar las computadoras al mismo tiempo. Del mismo modo, en el segundo ciclo, algunas actividades de chat se cambiaron a FB puesto que el monitoreo es mucho más fácil desde el ordenador cuando se tiene varios grupos. En el tercer ciclo, todas las actividades de chat se cambiaron a FB por el mismo motivo. En el segundo

ciclo, hubieron problemas con la conexión de internet especialmente cuando se usaba la aplicación de Socrative y esto generaba tensión, por lo tanto algunas actividades diseñadas con este recurso no se realizaron.

6.7.3 La Observación De La Acción

Se observa la acción durante todo el proceso, ayudada de varias técnicas observacionales, para reflexionar sobre lo que se va descubriendo y para aplicarlo a la acción profesional (Latorre-Beltrán, 2010).

6.8 SUPERVISIÓN Y DOCUMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Para supervisar y documentar la investigación, el enfoque de esta observación radica esencialmente en evidenciar *idealmente* las mejoras en esta práctica docente, además, de destacar los cambios positivos tanto en estudiantes, colegas y el propio docente investigador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.8.1 Acciones Que Se Pueden Observar Para Generar Información

Para generar información fueron creados instrumentos de auto-observación como el diario del docente investigador y las fichas de observación y para supervisar la acción de otras personas utilicé el cuestionario, el Focus Group y el diario del estudiante (semi-estructurado, ya que contiene una cierta estructura homogénea para todos los estudiantes). En el apartado calidad y rigor de la investigación se explica a profundidad cómo se realizaron.

Para evaluar el impacto están diseñados dos tests: el primero es una prueba de diagnóstico donde mido el nivel de desarrollo de competencias

comunicativas con los que el estudiante llega al curso y el segundo es la evaluación sobre el nivel de incremento de las competencias alcanzado. Al final de cada ciclo, está diseñado un control y evaluación del ciclo donde se puede mostrar las mejoras. Por otro lado, como evidencia de mejora de la práctica actual, están creados planes de lección con formatos donde se registra el trabajo a realizar con recursos TIC y el efecto que se espera con la implementación del filtro afectivo. Lo anterior está diseñado con el fin de mejorar la adquisición de competencias comunicativas. De este modo, se trabajan estos aspectos intencionalmente. Otros instrumentos de investigación como los grupo focales y el diario del estudiante aportan también información observable.

6.8.2 Garantía De Que Los Juicios Son Razonablemente Válidos Y Precisos

Los resultados de la investigación son razonablemente válidos ya que se ha realizado una recogida de datos usando técnicas apropiadas y triangulables pues la finalidad de esta investigación es mejorar la práctica docente y la comprensión de cómo ejecutarla de manera idónea uniendo la teoría, la práctica y el conocimiento científico.

Para la obtención de la información, se tuvo en cuenta información bibliográfica, información de documentos del Instituto de Idiomas, información de entrevistas a docentes, información de Focus Group realizadas con estudiantes, información recogida por todos los instrumentos de investigación, e información de documentos académicos.

6.8.3 Calidad Y Rigor De La Investigación

En investigación acción, lo que garantiza el rigor científico es el uso de un análisis profundo de todas las partes del todo a ser estudiado de forma integral (Elliott, 1993). Así, se tomó en cuenta cada componente del problema y se lo estudió a profundidad en toda su complejidad. Para ello, se organizó el marco teórico de esta investigación explicando ampliamente todos los elementos que interactúan. Se realizó un estudio de todo lo referente a las competencias comunicativas y el enfoque de donde provienen, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen y su relación con los métodos más importantes diseñados para la enseñanza de inglés, el uso de TIC en el diseño de actividades para la enseñanza de inglés y los hallazgos encontrados por otros investigadores. Finalmente, se presenta la intersección de estos tres elementos en un capítulo. La información fue respaldada usando diversas fuentes tanto de teorías e hipótesis ampliamente estudiadas, como de estudios donde se muestran transformaciones reales producidas gracias al uso de estas teorías.

Con el fin de mantener el rigor científico en este estudio, se tomó en cuenta los criterios de calidad en la investigación cualitativa de acuerdo con Lincoln & Guba (1985), Guba & Lincoln (1989) y Miles & Huberman (1994). De acuerdo con sus propuestas, ellos se refieren a la validez interna como credibilidad o autenticidad es decir la manera en que los datos se ajustan a la realidad que se está estudiando. En cuanto a la validez externa o generalización, se refieren a la transferibilidad o ajustabilidad, es decir, a la posibilidad de que los datos puedan ser ajustados, transferidos o empleados en otros grupos de sujetos que en situaciones similares con más o menos la misma estructura social, cultural, intelectual, etc. reflejen resultados similares. En cuanto a la fiabilidad, ellos proponen los términos de dependencia y auditabilidad, es decir que dadas las mismas condiciones de la investigación, otros investigadores realicen los mismos hallazgos y aproximaciones realizados por el investigador original.

Finalmente, a la objetividad la llaman confirmabilidad que se usa para no contaminar los hallazgos de la investigación con las apreciaciones personales. Por ejemplo, cuando se realizan las transcripciones de entrevistas y otros instrumentos, los sujetos investigados deben poder reconocer sus opiniones en los mismos. De esta manera, los sujetos investigados pueden dar fe de que lo dicho es lo recogido en la transcripción y de este modo garantizar que esta información es verdaderamente representativa. En esta investigación se han seguido estos criterios de la siguiente forma:

- *Credibilidad*. Por una parte está el estudio documentado con un adecuado nivel de profundidad que ayudó a la fundamentación argumentativamente de las partes subjetivas o conjeturas propias de las hipótesis de acción que están planteadas. Entre las fuentes de información se utilizaron documentos originales que proporcionaron datos de primera mano, de estudios relacionados al tema de investigación, tales como libros, artículos, monografías, tesis y disertaciones y páginas en Internet. Adicionalmente, se tomó información de fuentes secundarias y terciarias donde los autores habían procesado información de primera mano de una manera que se ajustaba idealmente al tema de investigación. Por otra parte, se diseñó un cuestionario, una ficha de observación, un diario del docente, un diario semi-estructurado con ajustes por cada lección para el estudiante y la guía para la elaboración de Focus Group . La creación de todos estos, se realizó en base a las dimensiones propuestas para la investigación de modo que a más de que pueden triangularse entre sí, también pueden triangularse con la información del marco conceptual consultado.
- *Transferibilidad o ajustabilidad*: (posibilidad de reiterar resultados similares de la investigación en otras poblaciones). Con el fin de contribuir a que los resultados de este estudio puedan ajustarse a otros grupos, al hablar de la muestra, se realizó una descripción del contexto

social y educativo de los grupos que colaboraron en esta investigación. Con esta misma intención, también se realizó una descripción de los recursos físicos y tecnológicos con los que el instituto de idiomas cuenta considerando sus limitaciones. En este sentido, varias veces se menciona la dificultad que creó la falta de buena conectividad Wi-Fi. De este modo, otro investigador que quiera reproducir resultados similares puede tomar en cuenta todas estas características creando un contexto parecido donde podría llegar a obtener descripciones de los resultados similares a las de esta investigación. De todos modos, hay que recalcar que en investigaciones cualitativas no es dable la duplicación exacta de resultados.

- *Dependencia y auditabilidad.* Para que otro investigador pueda realizar una auditoría de los resultados encontrados podrá recurrir a vídeos, grabaciones y documentos. Para ello, se grabaron vídeos de las clases y los grupos focales, se guardaron los diarios de los estudiantes organizados por grupos, y los cuestionarios enviados a través de Google Drive, se archivó y organizó en un solo documento los resultados de las fichas de observación y se registró un diario docente las impresiones y reflexiones sobre el proceso por parte del docente investigador.
- *Confirmabilidad.* Las transcripciones de los vídeos y documentos se realizaron manteniendo las opiniones como fueron expuestas. De este modo, los dueños de las opiniones pueden reconocer en las transcripciones sus palabras. También se resalta lo típico y más representativo en las respuestas.

6.9 CUESTIÓN ÉTICA EN LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Buendía y Berrocal (2001) apuntan que en la bibliografía consultada se

presentan cuatro problemas éticos que incluyen: ocultar a los participantes la naturaleza de la investigación, la participación de los sujetos de investigación sin ser notificados, la exposición de los sujetos de estudio a situaciones que afecten su auto-estima, la invasión de la intimidad de los participantes y su privación de los beneficios obtenidos de la investigación.

Al inicio de cada ciclo de la investigación realizada, los participantes fueron informados del objetivo de la investigación. Durante el proceso de investigación, se contestaron inquietudes acerca de los instrumentos aplicados y otros procesos realizados durante la recogida de datos y en general en todo el proceso de investigación. Se solicitó a cada uno de los participantes de manera individual que firmaran el documento de *consentimiento informado* acerca de todo el proceso en el que iban a cooperar. En este documento se detalla claramente todos los derechos contractuales del proceso y además, se les informó que todo el proceso investigativo iba a ser documentado en vídeo, audio, documentos digitales y físicos. Esto incluyó el desarrollo de las clases, grupos de discusión, cuestionarios, diario del estudiante, diario del investigador y los documentos académicos. Se cuidó, además, la confidencialidad de todos estos datos recogidos. A cada participante se le asignó un código con el cual se ha trabajado para reportar datos.

Se aclara que esta investigación no implicó ninguna acción que haya podido causar daño ya sea de tipo físico o mental a los sujetos participantes.

La investigación en sí, además, aportó muchos beneficios a los participantes y a la institución puesto que gracias a ello se incrementó el número de estudiantes en los quintos niveles. Finalmente, al concluir este trabajo de investigación, todos los hallazgos estarán a disposición de los participantes para que puedan beneficiarse de este conocimiento.

6.10 INFORMANTES Y SUJETOS DE ESTUDIO

En cuanto a la muestra, siendo este tipo de investigación un estudio sobre las prácticas y aplicaciones de teorías llevadas a cabo en el aula, se habla de una muestra casual o incidental. Para apoyar la validez del estudio y obtener resultados generalizables, se aplicó los instrumentos a siete grupos de quinto nivel en tres ciclos diferentes, dos regulares y un intensivo en el interciclo de invierno. En el primer ciclo participaron 13 hombres y 12 mujeres en el horario de 11:30 y en el horario de 13:30 participaron 8 hombres y 16 mujeres dando un total de 49 estudiantes. En el siguiente ciclo que fue el intensivo de invierno participaron 5 hombres y 8 mujeres sumando un total de 13 estudiantes. En el ciclo final participaron: en el horario de 11:30 18 hombres y 8 mujeres, en el horario de 13:30 11 hombres y 15 mujeres y en el horario de 15:30 15 hombres y dos mujeres dando un total de 79 estudiantes. La totalidad de participantes en los tres ciclos suman para hombres 70 y para mujeres 71 dando un total de participantes de 141 personas.

Además, la muestra cumple con los tres características propuestas por (León & Montero, 2003) que implican representatividad, idoneidad y accesibilidad. En cuanto a la representatividad, el porcentaje participante es muy confiable. El total de la población en quintos niveles durante los ciclos donde se recogieron los datos sumó 615 estudiantes conformados de la siguiente manera: Hombres 299 y mujeres 316. Tomando en cuenta estas cantidades el porcentaje que participo en la investigación sumó 23.4% hombres, 22.5% mujeres y 22.9% en el total. En lo que respecta a la idoneidad, los estudiantes están relacionados directamente con el fenómeno que se investigó. En cuanto a la accesibilidad, los participantes fueron tomados en cuenta de acuerdo a los espacios físicos y temporales dentro de los que se mueven los procesos educativos en la Universidad tecnológica equinoccial.

Los informantes de esta investigación fueron los profesores que participaron

en las entrevistas para el diagnóstico del problema, los estudiantes de quinto nivel y la propia investigadora. Adicionalmente, la Comisión Pedagógica del Instituto de Idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial, facilitó los controles de notas para hacer el diagnóstico del problema y también un análisis comparativo entre los grupos que participaron en la investigación y los que no. Éste análisis fue realizado meramente como información de soporte a la validez de este trabajo de investigación y no como un análisis comparativo a profundidad. Finalmente, se contó con la colaboración de expertos que validaron el instrumento de investigación.

6.11 RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Según Latorre-Beltrán (2010) se puede adaptar la observación, las preguntas y el análisis para la recogida de datos utilizando instrumentos, estrategias, medios y técnicas. Para esta investigación, se usó al menos uno de cada uno de los grupos mencionados como se puede ver más adelante en el apartado técnicas de recogida de información.

6.11.1 Técnicas E Instrumentos De Recogida De La Información

Las entradas de cada lección impartida fueron recogidas en un *Diario del investigador* (ANEXO 4). Allí constan las percepciones y reflexiones de cómo se desarrollaron las actividades y de cómo reaccionaron los estudiantes durante la realización de estas. Se tomaron notas de problemas que surgieron con el diseño de algunas actividades y con la conexión Wi-Fi y se explicó el por qué sucedieron esos eventos. Además de eso, se anotó los cambios que se necesitaban realizar para el siguiente ciclo en función de mejorar la práctica docente. Las clases fueron documentadas en vídeo. Se usaron estas grabaciones como medio de auto-observación mientras realizaba la clase para

completar el diario.

Otra técnica utilizada fue la Observación Participante para lo que diseñé una *ficha de observación* (ANEXO 2) donde se llevó a cabo el control del desarrollo y cumplimiento de las actividades, registro de cumplimiento de los objetivos de contenido, registro de práctica para la adquisición de competencia comunicativa, registro de que las actividades realmente tuvieron las características que ayudan a la reducción del filtro afectivo y finalmente, registro de como funcionaron las actividades con TIC. Se llenó una ficha de observación por cada clase con cada grupo. Sumando un total de 6 fichas de observación por cada lección puesto que eran 6 grupos. En total hubieron 162 fichas. Para el análisis de los resultados en las fichas de observación, realicé cuadros donde procesé porcentajes para obtener datos cuantificables. Cabe anotar que en estas hojas se registra una visión general de lo que pasa en la clase como grupo y no lo que ocurre con cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, los resultados no son comparables en función de lo que pasa con cada individuo sino en tanto, en cuanto la posibilidad de alcanzar o no un objetivo a nivel grupal. Normalmente, en una clases de idiomas con tantos estudiantes (en este caso un promedio de 27), se hace necesario llevar el flujo de lo que funciona para la mayoría. En enseñanza de idiomas esto es una gran limitación puesto que lo ideal sería tener un grupo máximo de 15 personas para poder hacer un seguimiento de las necesidades de cada participante y dedicarle más tiempo a la práctica con la que se logra afianzar los conocimientos. Esta tabulación también consta en el anexo 2

Adicionalmente, se utilizó la técnica del *Focus Group* (ANEXO 5) con cada grupo de estudiantes al finalizar la aplicación de los instrumentos de investigación. El fin fue obtener información más profunda sobre como los estudiantes participantes percibieron el proceso diseñado para esta investigación. Se realizaron en total seis Focus Group ya que fueron seis grupos los que participaron en la investigación. Esta técnica de investigación

cualitativa ayudó a profundizar, aclarar y comprender a través del debate las percepciones de los participantes sobre la implementación del filtro afectivo en las actividades con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas utilizadas en la clase. Para la estructuración del debate se estableció objetivos sobre lo que se quería tener mayor claridad. El tiempo destinado en cada caso tomo de una a una hora y media. El lugar fue la sala de clase regular donde organizamos las sillas en forma circular. Para poder tener acceso a información no percibida por los observadores o el investigador en ese momento, el debate se documentó en vídeo. La cámara estuvo ubicada en un lugar donde la luz permitió registrar de mejor manera las impresiones de los participantes. En algunos casos, un estudiante realizó la filmación del vídeo. En todos los Focus Group, el docente investigador tomó el rol de moderador dadas las características de los estudiantes de la UTE que en general, exponen lo que piensan y sienten sin problemas ni prejuicios gracias al ambiente creado durante todo el proceso tanto de enseñanza aprendizaje como en la investigación. Al inicio de cada debate, se recordaron los objetivos de la investigación y los temas en torno a los que giraban las actividades sobre las que se iba a realizar el debate. Por otro lado, se les presentó la dinámica del debate, se escogieron dos observadores. El número de estudiantes escogidos fluctuó entre ocho y diez. Para realizar las preguntas, se usó una lista de las actividades con las que se trabajó en clases y la conversación giró en torno a ellas. Los estudiantes participantes emitieron opiniones de cómo se las realizaron, que recurso TIC se utilizó y que les pareció, se les preguntó qué otros recursos hubieran usado para la misma actividad, cómo se sintieron al realizar cada actividad: si estaban motivados, qué los motivó, cómo estuvo su nivel de ansiedad, que nivel de autoconfianza lograron. Se habló también sobre sus necesidades, intereses y preocupaciones y se les pidió sugerencias de cómo mejorar las actividades e ideas para implementar a futuro. Para organizar los grupos se escogieron estudiantes en forma aleatoria. Pedí la ayuda de dos

observadores en cada grupo para que tomen nota de lo que se habló en el grupo y de las impresiones mientras se llevaba a cabo la conversación. Los observadores me entregaron sus notas. La conversación se llevó con neutralidad a pesar de los elogios de los estudiantes. Se logró la participación de todos en el grupo aunque al ser tantas actividades al final se podía notar el cansancio. Cuando alguna idea no era muy clara se pidió aclaración y eso ayudó a mejorar la comprensión de lo expuesto. Esto a la vez provocó ideas complementarias. La conciliación de ideas contrarias fue menos fácil ya que el moderador era el docente investigador. El docente investigador tiende a creer que todo lo propuesto está funcionando para todos y al descubrir que algo no funcionó como estuvo planificado hay la tendencia a indagar más profundamente con el fin de comprender porqué a esa persona no le funcionó cierta actividad cómo a los demás. En estos casos, se respetó la opinión sin contradicciones y se pidió sugerencias de como mejorar. Al final, se realizó la conciliación de ideas por parte de los estudiantes de forma natural.

Los estudiantes llevaron un *diario semi-estructurado* (ANEXO 3) donde registraban una auto-observación de cómo se sentían en términos de filtro afectivo frente a las actividades realizadas. Este diario lo llenaban en Google Drive cada día después de terminar la clase. El diario tenía respuestas cerradas y abiertas por lo que se pudo coleccionar una gran cantidad de información de lo que los motivaba o los ponía nerviosos entre otros sentimientos que comentaron relacionados con el nivel de ansiedad y la auto-confianza.

Finalmente, con el fin de evaluar el efecto de la intervención de esta investigación, se aplicó un *cuestionario* (ANEXO 1) que tuvo como propósito conocer la percepción de los estudiantes sobre la aplicación del filtro afectivo en las actividades diseñadas con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas. El cuestionario aplicado fue diseñado con el fin de obtener datos en más detalle sobre los aspectos de la investigación. La primera parte

del cuestionario tiene preguntas sobre los objetivos cognitivos, a continuación hay una sección con preguntas acerca de las competencias comunicativas, la siguiente sección contiene preguntas sobre el filtro afectivo y su aplicación en cada una de las partes de la clase (calentamiento, introducción, presentación, práctica y evaluación), la parte final contiene preguntas sobre el uso de TIC. Las preguntas tienen una estructuración de respuestas en escala Likert de uno al cinco. Con los resultados del cuestionario se realizaron análisis de la media en cada una de las situaciones estudiadas. Para construir las preguntas se realizó un estudio previo del marco teórico. Las preguntas realizadas se formularon en función de los objetivos de la investigación, además, se aseguró de que puedan ser utilizadas al triangular datos. Se diseñó preguntas cerradas con escalas de intervalos. Las preguntas fueron todas cerradas puesto que para información a más profundidad se utilizó el diario del estudiante y los Focus Group. Una vez construido el cuestionario, fue validado por varios doctores expertos de la Universidad de Extremadura, País Vasco y Oviedo (España) y por un doctor experto de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) (Ecuador). Una vez validado por expertos, se realizó un pre test con cinco estudiantes. Con estos datos se reformularon algunas preguntas. El cuestionario final se aplicó a través de Google Formularios⁴⁶ por un promedio del 60% de estudiantes escogidos aleatoriamente de cada curso.

Para la recogida de información de resultados académicos, escogí el uso de tests, pruebas objetivas y rúbricas para la evaluación de role-play.

Como se observa, se han tomado una variedad de técnicas de recogida de datos basadas en la observación, la conversación y el análisis documental. En lo que corresponde a información se recogió desde la perspectiva del docente-investigador en el diario del investigador, la observación participante, las grabaciones de audio y vídeo y las escalas estimativas. Desde la perspectiva del alumno está el cuestionario, el diario del estudiante y el Focus Group.

⁴⁶ FORMULARIOS CUESTIONARIO: goo.gl/1dmlIU

Finalmente, para los materiales como el texto y la plataforma se realizó el análisis de documentos y materiales.

Tabla 6

Cuadro-resumen de Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos. Elaboración propia.

Técnica/Instrumento	Contenido	Perspectiva
Diario del Investigador	Desarrollo de actividades Reacción de los estudiantes a las actividades Notas sobre problemas <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de actividades • Conexión WiFi 	Perspectiva docente-investigador Anexo 4
Fichas de Observación	Registro de: <ul style="list-style-type: none"> • el desarrollo de cumplimiento de actividades • el cumplimiento de objetivos de contenido • de práctica para la adquisición de competencias comunicativas • de existencia de elementos que reducen el filtro afectivos • de funcionamiento de recursos TIC. 	Perspectiva docente-investigador Anexo 2
Focus Group	Cómo se realizaron las actividades Qué recurso TIC se utilizó y que opinan los estudiantes. Qué otros recursos TIC pudieron usarse para realizar las mismas actividades Cómo se sintieron al realizar cada actividad: <ul style="list-style-type: none"> • su nivel de motivación • su nivel de ansiedad • su nivel de auto-confianza Qué necesidades tienen Cuáles son sus intereses y preocupaciones Sus sugerencias para el futuro	Perspectiva del estudiante-participante Anexo 5
Diario Semiestructurado	Registro de: <ul style="list-style-type: none"> • motivación • nivel de ansiedad • auto-confianza 	Perspectiva del estudiante-participante Anexo 3
Cuestionario	Percepción de los estudiantes sobre actividades con recurso TIC para el desarrollo de competencias comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos cognitivos • Competencias Comunicativas • Filtro Afectivo • TIC 	Perspectiva del estudiante-participante Anexo 1

6.11.2 Fases

De acuerdo con el formato de (Kemmis & MacTaggart, 1988), se organizó varias fases con descripción del proceso de recogida de datos. En las siguientes tablas, se ofrecen las tres fases del ciclo de investigación-acción en al recogida de la información mediante las técnicas e instrumentos explicados anteriormente.

Tabla 7 *Primera Fase. Elaboración propia.*

Fase	Fechas de inicio	observación	Duración	Comentarios
Recopilación de información para diagnóstico del problema	07/12/2015	Recopilación de calificaciones en controles de notas previos a la investigación	1 hora	Estas calificaciones reflejan el nivel de conocimiento adquirido durante todo el nivel.
Recopilación de información para diagnóstico del problema	07/12/2015	Entrevistas a docentes sobre el desarrollo de competencias comunicativas, TIC y filtro afectivo en sus clases	3 horas	Soporte al diagnóstico del problema
Aplicación de prueba de diagnóstico a estudiantes	08/12/2015	Medir el nivel de competencia comunicativa que tienen los estudiantes (test de diagnóstico)	2 horas	Esta nota refleja el nivel de competencia comunicativa con que viene el estudiante para comparar con las notas del final y la plataforma y evidenciar que las notas no reflejan el nivel de competencia.
Observación de clases	10-dic-2015 al 13-ene-2016	Observación participante, diario del investigador y grabaciones de audio y video	64 horas	Con el uso de estas técnicas registraré datos enfocándome en aquellos datos que aporten información sobre mejoras Con estos resultados puedo recoger datos para medir el nivel de competencia comunicativa que ha adquirido el estudiante.
Evaluación	14-ene-2016 y 18-ene-2016	Aplicación de test oral y escrito para evaluar competencias comunicativas	8 horas	Recogida de datos sobre su percepción del proceso
Evaluación	19/01/2016	Aplicación de cuestionarios a los estudiantes	4 horas	Recogida de datos para expandir y aclarar información
Evaluación	20/01/2016	Aplicación del grupo de discusión	2 horas	Analisis y modificación de instrumentos académicos y de investigación para nueva aplicación
Procesamiento de datos recogidos	22-ene-2016 17-jun-2016	Recopilación y modificación	40 horas	

Tabla 8

Segunda Fase. Elaboración propia.

Fase	Fechas de inicio observación	Duración	Comentarios
Aplicación de prueba de diagnóstico a estudiantes	15/02/2016	2 horas	Esta nota refleja el nivel de competencia comunicativa con que viene el estudiante para comparar con las notas del final y la plataforma y evidenciar que las notas no reflejan el nivel de competencia.
Observación de clases	15-feb-2016 al 26-feb-2016	40 horas	Con el uso de estas técnicas registraré datos enfocándome en aquellos datos que aporten información sobre mejoras
Evaluación	29/02/2016	1 hora	Recogida de datos sobre su percepción del proceso
Evaluación de competencias comunicativas	29/02/2016	3 horas	Recogida de resultados académicos. Con estos resultados puedo recoger datos para medir el nivel de competencia comunicativa que ha adquirido el estudiante.
Evaluación	01/03/2016	1 hora	Recogida de datos para expandir y aclarar información
Procesamiento de datos recogidos	2-mar-2016 al 1-abr-2016	40 horas	Análisis y modificación de instrumentos académicos y de investigación para nueva aplicación

Tabla 9

Tercera Fase. Elaboración propia.

Fase	Fechas de inicio observación		Duración	Comentarios
Aplicación de prueba de diagnóstico a estudiantes	04/04/2016	Medir el nivel de competencia comunicativa que tienen los estudiantes (test de diagnóstico)	2 horas	Esta nota refleja el nivel de competencia comunicativa con que viene el estudiante para comparar con las notas del final y la plataforma y evidenciar que las notas no reflejan el nivel de competencia.
Observación de clases	4-abr-2016 al 29-abr-2016	Observación participante, diario del investigador y grabaciones de audio y video	96 horas	Con el uso de estas técnicas registraré datos enfocándome en aquellos datos que aporten información sobre mejoras
Evaluación	29/04/2016	Aplicación de cuestionarios a los estudiantes	3 horas	Recogida de datos sobre su percepción del proceso
Evaluación de competencias comunicativas	02/05/2016	Aplicaciones de tests escritos y orales	12 horas	Recogida de resultados académicos. Con estos resultados puedo recoger datos para medir el nivel de competencia comunicativa que ha adquirido el estudiante.
Evaluación	03/05/2016	Aplicación del grupo de discusión	3 horas	Recogida de datos para expandir y aclarar información
Procesamiento de datos recogidos	4-may-2016 al 31-may-2016	Recopilación y modificación	40 horas	Análisis y modificación de instrumentos académicos y de investigación para nueva aplicación

6.12 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Siendo una investigación de predominancia cualitativa con un apoyo de técnicas de recogida de datos cuantitativa (cuestionario) se realizaron varios estudios. Un primer estudio abarca la revisión literaria que sustenta el diagnóstico del problema y cómo se ha abordado el mismo a través del proceso de evolución en la enseñanza de lenguas. En este estudio se hace una aproximación conceptual al enfoque comunicativo y en él se detalla descripciones sobre cada una de las competencias comunicativas clasificadas por el Marco Común Europeo. Una segunda parte de este estudio contiene la aproximación a la hipótesis del filtro afectivo, sus componentes y cómo se lo ha usado en los diferentes métodos, enfoques y técnicas. Una tercera parte de este estudio contiene la aproximación al uso de TIC en la enseñanza de Inglés con un detalle de todos los recursos TIC que fueron utilizados en la investigación. En la parte final, se encuentra la interjección de estos tres elementos de la investigación que son las competencias comunicativas, los componentes del filtro afectivo y los recursos TIC. Un segundo estudio abarca el diseño de instrumentos pedagógicos donde se incluyen las actividades con TIC para el desarrollo de competencias comunicativas con la implementación de los componentes del filtro afectivo. El tercer estudio abarca la triangulación de los hallazgos realizados en los instrumentos aplicados como son el cuestionario, la hoja de observación, el diario del investigador, el diario de los estudiantes y el Focus Group.

6.12.1 Esquema De Categorías Analizadas

Tabla 10

Categorías y dimensiones analizadas para competencias comunicativas. Elaboración Propia

Lingüística	Sociolingüística	Pragmática
Incremento del banco lexical	Marcadores lingüísticos, expresiones populares etc.	Estructuración de contenidos para producción oral
Comprensión de la idea general		Estructuración de contenidos para producción escrita
Comprensión de frases y palabras		Comprensión escrita
Adquisición fonológica		Comprensión oral
Aprendizaje Ortoépico		Adquisición de estrategias para comunicarse
Aprendizaje ortográfico		Uso de estrategias de conversación al comunicarse en LE
		Adecuado desenvolvimiento social
		Estructuración de secuencias de interacción
		Asimilación de correcciones

Tabla 11

Categorías, subcategorías y dimensiones analizadas en la implementación de filtro afectivo. Elaboración Propia

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES
Calentamiento	Motivación	Predisposición para realizar la actividad Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas Nivel de acierto en las respuestas emitidas Rapidez de respuesta Perseverancia en la realización de las tareas Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas
	Auto-confianza	Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente. Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para

		comunicarse con los demás
	Nivel de ansiedad	Desarrollo de actividades que implican movimiento físico Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza Asistencia en la solución de problemas Relajamiento al realizar las actividades en clase Evaluación enfocada en aciertos Fluidez en la realización de actividades Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades
Introducción	Motivación	Predisposición para realizar la actividad Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas Nivel de acierto en las respuestas emitidas Rapidez de respuesta Perseverancia en la realización de las tareas Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas
	Auto-confianza	Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente. Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás
	Nivel de ansiedad	Desarrollo de actividades que implican movimiento físico Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza Asistencia en la solución de problemas Relajamiento al realizar las actividades en clase Evaluación enfocada en aciertos Fluidez en la realización de actividades Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades
Presentación	Motivación	Predisposición para realizar la actividad Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas Nivel de acierto en las respuestas emitidas Rapidez de respuesta Perseverancia en la realización de las tareas Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas
	Auto-confianza	Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente. Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás
	Nivel de ansiedad	Desarrollo de actividades que implican movimiento físico Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza Asistencia en la solución de problemas

		<p>Relajamiento al realizar las actividades en clase Evaluación enfocada en aciertos Fluidez en la realización de actividades Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades</p>
Práctica	Motivación	<p>Predisposición para realizar la actividad Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas Nivel de acierto en las respuestas emitidas Rapidez de respuesta Perseverancia en la realización de las tareas Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas</p>
	Auto-confianza	<p>Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente. Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás</p>
	Nivel de ansiedad	<p>Desarrollo de actividades que implican movimiento físico Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza Asistencia en la solución de problemas Relajamiento al realizar las actividades en clase Evaluación enfocada en aciertos Fluidez en la realización de actividades Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades</p>
Evaluación	Motivación	<p>Predisposición para realizar la actividad Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas Nivel de acierto en las respuestas emitidas Rapidez de respuesta Perseverancia en la realización de las tareas Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas</p>
	Auto-confianza	<p>Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente. Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás</p>
	Nivel de ansiedad	<p>Desarrollo de actividades que implican movimiento físico Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza Asistencia en la solución de problemas Relajamiento al realizar las actividades en clase Evaluación enfocada en aciertos Fluidez en la realización de actividades Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades</p>

Tabla 12

Dimensiones de análisis de la categoría recursos tecnológicos-didácticos utilizados.

Elaboración Propia

Dimensiones
Generación de un grado de aprendizaje útil
Tareas Relevantes
Actividades claras
Actividades Equitativas
Retroalimentación
Exposición a situaciones más variadas y complejas
Motivación para realizar las actividades gracias a la aplicación de actividades con tecnología
Simplificación de la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes
Concientización sobre la toma de decisiones
Facilidad para evaluar
Mejoramiento en el grado de aprendizaje al trabajar con los compañeros
Creación de oportunidades para generar destrezas de trabajo en grupo y liderazgo
Conllevo a un mejor grado de aprendizaje el trabajar con sus compañeros
Adquisición de competencias comunicativas
Generación de confianza en el trabajo y repuestas de los estudiantes
Reducción del filtro afectivo (Ayuda a sentirse más relajado)

CAPÍTULO 7

RESULTADOS (I): DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS PLANES DE LECCIÓN

7.1 PLANES DE LECCIÓN

Para el diseño de los planes de lección se tomaron en cuenta 5 fases: calentamiento, introducción, presentación, práctica y evaluación. La fase de calentamiento contiene actividades lúdicas y kinestésicas que ayudan a empezar con el tema a tratarse de formas entretenidas. La fase de introducción pone en contexto la estructura, vocabulario y estrategia de conversación objeto de aprendizaje en la lección. La fase de presentación aclara explícitamente el objeto de aprendizaje. La fase de práctica propone ejercicios para mecanizar y memorizar lo aprendido. Finalmente, la fase de evaluación contiene ejercicios donde tanto estudiantes como docentes evaluamos el grado de aprendizaje del componente lingüístico objeto de la lección. Esta fase ayuda a identificar si se requiere más práctica o no. En caso de requerirse más práctica esta es canalizada a través de la realización de tareas en casa.

La fase de calentamiento, por ser diseñada como actividad extra para cada lección, fue donde se realizó la implementación del filtro afectivo en las actividades diseñadas con TIC para el desarrollo de competencias

comunicativas. Para cada plan de lección, se diseñó una actividad que esté conectada con el tema sobre el que se desarrolló la unidad y la lección en específico. Obviamente, con el fin de conectar estas actividades al tema del plan de lección, se utilizó los temas propuestos por el texto. Por otro lado, las otras cuatro fases explícitamente contempladas en el libro de texto Touchstone fueron, en lo posible, enriquecidas con recursos tecnológicos y la implementación de componentes del filtro. Se puede mencionar que a algunos de los audios se les dio seguimiento de la comprensión oral a través de Socrative. Así mismo, a algunos ejercicios de producción oral se les dio seguimiento a través de la grabación de audios y vídeos. Adicionalmente, en las actividades de práctica se complementó con enlaces de sitios con ejercicios extras.

Ya que el libro “Touchstone” es el texto que se usó en el Instituto de Idiomas para la enseñanza de LE durante el período de esta investigación-acción, es meritorio mencionar su organización. El texto que correspondía al nivel 5 fue el 3B. Cada unidad en este libro contiene cuatro lecciones. En la lección A se trabaja la gramática, pronunciación y producción oral. En la Lección B se trabaja vocabulario, gramática y producción oral. En la lección C se trabajan estrategias de conversación, comprensión oral y producción oral. Finalmente, en la lección D se trabaja la comprensión escrita, oral y la producción oral.

En lo que se refiere al desarrollo de las competencias comunicativas cabe destacar el énfasis en las siguientes competencias:

- Para la competencia lexical este texto usa un recopilatorio tomado de varios recursos como revistas, periódicos, libros, o internet y para las expresiones orales tiene un compendio de frases usadas en conversaciones del diario vivir. Este recopilatorio de palabras y frases resalta las palabras y expresiones de uso más habitual haciendo una clasificación de acuerdo a la frecuencia con que este banco lexical es

usado. Dentro de esta competencia también se considera la unidad fraseológica (colocación) y cuáles son los contextos más típicos del uso de las frases y palabras a aprender.

- En la competencia gramatical, se resalta cuales son los significados más comunes de una estructura gramatical en particular, los tiempos gramaticales usados más frecuentemente. Al igual que en el vocabulario también da importancia a los contextos más típicos en que se usan las estructuras gramaticales impartidas.
- En la competencia pragmática, se muestra como la gente maneja el diálogo efectivo.

Como se explicó anteriormente cada plan de lección fue dividido en 5 fases: Calentamiento (que fue implementado deliberadamente para el presente estudio), introducción, presentación, práctica y evaluación (que hacen parte de la estructura del texto pero que fueron enriquecidas con otras TIC y filtro afectivo. Se trabajó en clase las lecciones A, B y C. La lección D al referirse a comprensión y producción escrita se la trabajó como tareas.

7.1.1 Fase De Calentamiento

El calentamiento no es una fase contemplada por el libro de texto. Por tanto, para su realización, fueron diseñadas actividades con TIC y los componentes del filtro afectivo. Esta actividad fue de gran relevancia para la reducción del filtro afectivo puesto que gracias a ella los estudiantes lograron una conexión con el tema y hubo mejor predisposición para el resto de actividades en la clase, como se comprueba en el siguiente capítulo de resultados.

La primera actividad para esta sección se orientó a incentivar la producción y comunicación escrita a través del análisis de una fotografía. En la primera

aplicación se realizó esta actividad a través de “WhatsApp”. Sin embargo, para las siguientes aplicaciones se cambió a “Facebook” puesto que es mucho más fácil como docente controlar varios chats de grupo simultáneamente en este sitio. Con el fin de motivar a los estudiantes, se planteó una actividad incluyendo personajes famosos, además de que utilizaron los teléfonos móviles con los cuales los estudiantes suelen desarrollar una conexión afectiva. Para incrementar la auto-confianza, se le dio libertad al estudiante de realizar la actividad de acuerdo a cómo él la concebía y se le dió asistencia cuando lo requería. La reducción del nivel de ansiedad se produjo a través del uso de instrucciones claras que facilitaron el seguimiento. Gracias al uso del teléfono, los estudiantes pudieron emitir una respuesta sin la presión de exponerse directamente a sus compañeros o profesor.

La segunda actividad estuvo orientada al entrenamiento en comprensión y producción oral, se la conoce como “Running dictation”. A través de ella se incentiva el aprendizaje en personas con inteligencia kinestésica. A esta actividad se le realizaron variaciones para usar recursos TIC y se reforzaron pormenores que contribuyen a la reducción del filtro afectivo. A través del “WhatsApp” recibieron la información a dictar y entregaron el mensaje final. Lo destacable en reducción del filtro afectivo fue la motivación causada por el uso del teléfono para complementar una actividad kinestésica. El uso de movimiento físico ayuda a que el estudiante se sienta más relajado.

En la tercera actividad, se trabajó todas las competencias comunicativas. Esta actividad consistió en crear un vídeo para postearlo en “Facebook”. En él los estudiantes interpretaban roles similares a los personajes de la conversación en el libro. Se apreció el esfuerzo de los estudiantes por obtener una buena producción. El principal motivante fue el hecho de que sus conocidos los iban a poder ver en su producción, interactuando en el idioma.

En la cuarta actividad, se trabajó la competencia gramatical en contexto a

través del uso de un vídeo de una canción. Se ecogió esta canción porque a los estudiantes les resulta fácil de comprender y porque usa la estructura que es el objetivo de aprendizaje repetidas veces. Esto ayuda a la mecanización y memorización. Al ser una canción fácil de seguir, los estudiantes ganan confianza en sí mismos puesto que pueden reproducirla sin mayor esfuerzo.

En la quinta actividad, se trabajó la comprensión escrita a través de la implementación del uso de Socrative. Se transcribió la encuesta de la lección a esta aplicación y los estudiantes la contestaron en sus teléfonos. Lo positivo de esta manera de empezar su primer contacto con Socrative es que se usó una encuesta de opinión. Cualquier respuesta seleccionada por ellos tiene que ver con su opinión y no con su conocimiento sobre estructuras u otros componentes del idioma. El componente del filtro afectivo que más se trabajó fue la reducción del nivel de ansiedad puesto que ellos dejaron de pensar en el idioma para darle paso directo a su uso.

En la sexta actividad, se trabajó la competencia lingüística. Los participantes recibieron una foto con la parte final de una conversación corta a través de los mensajes de Facebook. En esta parte se aplicó las estrategias de conversación sobre las que trabajamos para que se familiaricen con ellas. Ellos debieron reconstruir en grupo todo lo que se dijo antes del final presentado. Para poder llegar a un acuerdo usaron el chat de Facebook y trabajaron en grupos que fueron formados con anterioridad. La constante asistencia a través de esta aplicación ayudó para que ellos estuvieran motivados a participar. Cuando alguien en algún grupo estaba callado, era muy fácil invitarlo a participar.

En la séptima actividad que introdujo la unidad 9 sobre la tecnología, se seleccionó un vídeo con consejos acerca de cómo sacar más provecho de algunos artefactos tecnológicos. Ellos debían tomar nota de las ideas presentadas y luego escribir oraciones acerca de lo que ellos asimilaban. Con

esta actividad, se trabajó el desarrollo de la comprensión y producción escrita, seguida por la práctica de la producción oral. El uso de temas relevantes y que pueden aplicarse a la vida real son motivadores para ellos. El uso de estas situaciones reales contribuyó a que el estudiante ponga en segundo plano el uso del idioma y se enfoque en el desarrollo de esta actividad a través del idioma. Esto resta ansiedad por el uso de la segunda lengua.

En la octava actividad, se trabajó la comprensión oral con aplicación de una actividad kinestésica. Los estudiantes escucharon un audio y realizaron un dibujo de lo que ellos entendieron. Luego tomaron una foto de su dibujo y lo postearon en sus muros de FB. La realización del dibujo ayuda a que los estudiantes se relajen y a la vez los obliga a estar atentos a lo que se dice en la conversación porque deben hacer la representación de lo que comprenden. Por ello, hubo mucha concentración en la actividad y muy útil para obtener de los estudiantes el producto de lo que entendieron sin presiones, reduciendo el nivel de ansiedad, activando la motivación y elevando su auto-confianza y todo esto de una manera descomplicada puesto que no debieron usar la producción oral ni escrita para demostrarlo. Por tanto, se trabajó en todos los componentes del filtro afectivo.

En la novena actividad, se trabajó la comprensión y expresión oral. Se les presentó un vídeo de un debate con argumentos acerca de aspectos positivos y negativos de internet. Se les pidió identificar los argumentos positivos y negativos. En una segunda presentación del vídeo ellos debían, además, exponer cuales eran las razones por las que ellos lo contemplaban como bueno o malo. Este ejercicio no solo que apoyó al desarrollo sobre el tema de tecnología que trataba la unidad sino que, además, dejaba sentado el concepto de ideas opuestas o “diferentes” como lo llama el libro. El trabajo con vídeos ayudó siempre a motivar a los estudiantes a escuchar con más atención puesto que las imágenes les ayudan a la comprensión de los temas. Adicionalmente, reduce el nivel de ansiedad y aumenta la confianza en sí mismos puesto que

se sienten más capaces.

7.1.2 Fase De Introducción

La sección de introducción plantea el punto gramatical, vocabulario o estrategia de conversación de forma inductiva a través de lecturas y conversaciones cortas apoyadas por respaldos de audios. El uso de audios representa por sí mismo un apoyo tecnológico. A este recurso, se le enriqueció con aplicaciones y actividades que contribuyan a la reducción del filtro afectivo. Al desarrollo de la competencia gramatical corresponden la primera, cuarta y séptima actividad. Con las actividades segunda, quinta y octava se trabajó la competencia lexical. Finalmente, la competencia pragmática se trabajó con la tercera, sexta y novena actividad.

En la primera actividad de introducción se trabajó la competencia gramatical a través del uso de la comprensión oral y escrita. Con el fin de ayudar a la construcción de la auto-confianza, se presentó a los estudiantes las fotos sobre la lectura a utilizarse. Se les incitó a la reflexión sobre lo que puede inferirse de cada una de las imágenes. Una vez que ellos tenían una idea más cercana al tema a tratarse, con los libros cerrados se les invitó a escuchar la lectura varias veces. En cada vez que los estudiantes escuchaban el audio, contestaron preguntas de comprensión cada vez más complejas. Acto seguido, con libros abiertos volvieron a escuchar y se les preguntó sobre dudas acerca de nuevo vocabulario.

Una vez claro el contexto, los estudiantes debieron encontrar frases en la lectura que tengan el mismo significado que las escritas. Se les pidió analizar las estructuras de las frases que subrayaron. Se enfatizó sobre las ideas que llevaban al correcto desarrollo de la competencia gramatical sobre la que estuvimos trabajando. Este proceso refuerza la auto-confianza y como

consecuencia se reduce el nivel de ansiedad.

En la cuarta actividad para el desarrollo de la comprensión oral se les pidió a los estudiantes que escuchen las opiniones de cada interlocutor con el libro cerrado y que tomen notas. Luego, se volvió a reproducir el audio con las opiniones y se les hizo preguntas enfocándolos a la comprensión más profunda de cada una de ellas con el fin de que reconstruyan la información adecuadamente. Compararon la información del libro con la que tienen copiada en sus apuntes. Luego, contestaron las preguntas de verdadero y falso en la aplicación de Socrative. Finalmente, se les pidió buscar oraciones en la lectura que respalden las respuestas. Todo este proceso ayudó a generar más autoconfianza.

En la séptima actividad también correspondiente al desarrollo de la comprensión oral, se les presentó la foto del texto con el problema que luego escucharían en el audio. Se les orientó a reflexionar sobre las imágenes y que traten de a través de ellas deducir cual sería el problema sobre el que iba a tratar el audio. Acto seguido se les pidió escuchar el audio y se les realizó preguntas sobre cosas generales del problema. Una vez más, se les pidió escuchar el audio pero esta vez se pausó en cada una de las sugerencias para ayudar así a la reconstrucción de la información. En el audio está en contexto la estructura gramatical “preguntas indirectas”. Para ir creando el andamiaje de esta estructura, se les pide identificar (¿comparar?) las preguntas de la siguiente actividad en el audio. De este modo, de manera inductiva ellos aprenden que se puede transformar una pregunta directa en indirecta.

En la segunda actividad se trabajó la competencia lexical en contexto. Para este propósito se usó la lectura de un texto. Primeramente, se organizaron los párrafos que estaban en desorden con el fin dar sentido a la lectura. Este ejercicio busca motivar al estudiante a comprender más profundamente el significado de cada párrafo para lograr la correcta organización del texto.

Normalmente, se les pide a los estudiantes evitar el uso del diccionario con el fin de que deduzcan significados en contexto. Sin embargo, para esta actividad debido a que debían ordenar las ideas, se les invitó a usar cualquier diccionario electrónico en sus teléfonos móviles o el sitio wordreference.com. Esta facilidad ayudó a reducir el nivel de ansiedad. Como ejercicio de comprensión del vocabulario realizaron el ejercicio B en la actividad 1 que implica básicamente emparar un significado con un verbo compuesto. Finalmente, para comprobar que el estudiante comprendió, se le solicitó reescribir las oraciones del ejercicio “B” usando los verbos compuestos.

En la actividad cinco para el desarrollo de la competencia lexical, se realizó un concurso donde ellos aprenden “colocación”. Se organizó grupos de cinco estudiantes. Se requirió que por lo menos uno en el grupo tenga teléfono móvil con servicio de datos ya que la señal de internet no era muy buena. Cerrados los libros escucharon un audio con una encuesta donde en contexto estaba presentado el vocabulario que ellos debían aprender. Esta actividad previa tuvo como finalidad que los estudiantes puedan familiarizarse con las unidades fraseológicas. Seguido, se les pidió sacar una hoja y un lápiz por grupo. Escucharon por segunda vez y copiaron las unidades fraseológicas que escucharon. Tuvieron un minuto para comparar con sus compañeros y completar correctamente las frases escuchadas. Luego, se les activó una competencia en Socrative. El grupo ganador se hizo acreedor a un crédito que puede al final transformarse en puntos.

En la octava actividad, el trabajo en competencia lexical no solo se refirió al aprendizaje del significado sino también al uso y estructura de verbos compuestos separables. Como actividad de introducción, ellos debieron encerrar en un círculo las dos opciones de estructuras correctas. Ellos aún no conocían de manera explícita esas estructuras pero pudieron comparar con el guión del audio anteriormente expuesto. De esta manera, se trabajó tanto la motivación como la auto-confianza.

En la tercera, sexta y novena actividad, se trabajó la competencia pragmática a través del aprendizaje de estrategias de conversación. Para ello, se usaron las preguntas introductorias del texto que inducen a descubrir los usos de las expresiones que aprendieron. En esta sección de la clase se usó el método gramática traducción usando frases del argot Quiteño. Esto aparte de brindar humor al momento, ayuda a que se fijen las ideas de forma permanente. Por otro lado, se redujo el filtro afectivo puesto que se usó de información relevante y además las actividades se presentaron con un vínculo afectivo que es la cultura donde los estudiantes se encuentran inmersos y esto les resultó muy motivador. Las respuestas que evocaron, nacieron normalmente de lo que ellos conocen a través de la cotidianidad y no hay respuesta correcta o incorrecta reduciendo así el nivel de ansiedad y contribuyendo al desarrollo de su auto-confianza.

7.1.3 Fase De Presentación

Las actividades de presentación están orientadas a reafirmar las estructuras, vocabulario y estrategias de conversación que han venido pasando por el proceso de andamiaje donde los estudiantes han ido, poco a poco, descubriendo el funcionamiento de dichas estructuras. En todos los planes de lección, se presenta la información de manera explícita con el fin de consolidar lo antes construido.

En la primera, segunda, cuarta, quinta, séptima y octava actividad, después de haber realizado el respectivo andamiaje, se consolida lo construido mediante la exposición directa del punto gramatical o el vocabulario sobre el que se trabajó mediante cuadros proyectados en el pizarrón apoyados por sus respectivos audios. Algunas veces se requirió de aclaraciones más precisas a más de la presentación del cuadro. El presentar la información de forma explícita reduce el nivel de ansiedad y aumenta la auto-confianza del

estudiante pues puede reafirmar muchas ideas que hasta ese momento podían haberle parecido simples especulaciones.

En las actividades tres, seis y nueve, se trabajó la comprensión oral. Con los libros cerrados, se reprodujo la conversación. Se les hizo preguntas sobre algunos detalles de la conversación para que tengan más claridad del contexto. Luego se revisaron las listas de expresiones usadas para la estrategia. Una vez claras las frases y los usos de estas frases, se les pidió encerrar en un círculo todas las frases de esa estrategia que encuentren en la conversación. Esto les ayudó a entender en que contextos pueden ser usadas dichas frases. Un par de veces se reprodujo el audio una vez más y se les dio instrucción de que aplaudan cada que escuchen estas frases. Esta actividad ayuda a los estudiantes kinestésicos a registrar en sus cerebros las frases. El libro hace una presentación no explícita de la estructura que debe usarse con cada expresión por lo tanto fue importante aclarar esas estructuras, para que los estudiantes de forma explícita puedan asimilarlas. En estas actividades, se redujo el filtro afectivo a través de explicaciones más directas para reducir la ansiedad y se usó situaciones reales que hicieron más relevante la información con la intención de fomentar su motivación.

7.1.4 Fase De Práctica

En las actividades de práctica los estudiantes realizaron ejercicios para ayudarles a mecanizar estructuras, vocabulario y estrategias. Para el mejor desarrollo de esta sección en algunas ocasiones se apoyó con actividades extras, algunas de ellas en línea y otras usando ejercicios orales dependiendo de las necesidades de acuerdo a la competencia que se estaba trabajando. Con el fin de reducir el filtro afectivo, se dieron instrucciones claras y se modelaron actividades y ejercicios para reducir el nivel de ansiedad. Además, se procuró el uso de Socrative o de enlaces con ejercicios para que los realicen

en el teléfono móvil, que tiene la opción de corrección automática. Esto les animaba puesto que tenían una retroalimentación inmediata. La repetición ayuda a la internalización y mecanización de conocimientos y esto favorece el incremento de la auto-confianza.

En la primera, cuarta y séptima actividad se trabajó la competencia gramatical y para ejercicios de refuerzo se usaron enlaces posteados en Facebook. Por ejemplo: En la primera actividad, se trabajó el punto gramatical "Relative Clauses". Debido a la complejidad de la estructura a más de los ejercicios del texto se posteo un enlace con ejercicios en Facebook para que los estudiantes lo puedan realizar en sus teléfonos móviles. Este ejercicio de refuerzo fue de gran ayuda para no solo reforzar sino también expandir la información sobre cómo se usa la estructura.

En las segunda, quinta y octava actividad, se usaron los ejercicios de texto y se aprovecharon los ejercicios de pronunciación y entonación para trabajar con ellos usando técnicas divertidas. Por ejemplo, en la segunda actividad, se le solicitó al estudiante realizar el ejercicio A. Fue un aprendizaje bastante sencillo que no requirió de ejercicios de refuerzo. Como parte de la práctica, se trabajó la competencia fonética. Para ello, se utilizó el audio donde se modela cómo deber realizarse la entonación y la secuencia acentual de los verbos compuestos en contexto. Se les pidió empezar a practicar con la garganta produciendo el ritmo, tono y acento que asimilaban. Esta actividad siempre les resulta cómica porque evoca actividades lúdicas de la infancia. Esta manera de ayudarles a asimilar estas competencias les motiva y les ayuda a ganar auto-confianza poco a poco. El humor que supone este tipo de actividad también contribuye a la reducción del nivel de ansiedad.

Finalmente, en las actividades tres, seis y nueve, para cada una de las estrategias se usó los ejercicios del texto. Usando el proyector, se compararon las respuestas para comprobar si eran o no correctas. Esta actividad les

preparó para la sección de evaluación que incluye el uso de recursos tecnológicos.

7.1.5 Fase De Evaluación

En la sección de evaluación los estudiantes hacen un ejercicio final de manera individual. El propósito es evaluar y que se auto y co-evalúen con el fin de conocer carencias o reforzar conocimientos. Otro de los propósitos de estas actividades es que los estudiantes puedan aplicar estos conocimientos a situaciones de la vida real. En esta sección también se aplicaron muchas actividades con TIC a través de redes sociales y aplicaciones varias.

En la primera, cuarta y séptima actividad, la evaluación se la realizó por medio de la reconstrucción de oraciones con las estructuras que ya fueron usadas en el ejercicio anterior. Principalmente se usaron situaciones relacionadas con la realidad para que haya motivación. Por ejemplo, en la primera actividad, se les pidió que cambiaran la información, sin alterar la estructura de cada oración, utilizando situaciones reales para los estudiantes. Después, se les pidió a los estudiantes que seleccionaran la oración con la información más relevante para ellos y que la posteen en Facebook para que otro compañero la comentara. Esto se realizó en la primera aplicación de los instrumentos. La conexión de internet impidió que esta pudiera llevarse a cabo de manera fluida y eso forzó a dejar la actividad como tarea para la casa. En la aplicación posterior simplemente se omitió esta sección de la clase. Para la última aplicación de los instrumentos se realizó la actividad sin el uso de recursos TIC. El uso de Facebook siempre es muy atractivo para los estudiantes. Por esta razón su uso para reducir el filtro afectivo funciona bien, siempre y cuando la conexión de internet sea la adecuada. Desviar el enfoque de la actividad reduce el nivel de ansiedad.

En la segunda, quinta y octava actividad aparte de trabajar la competencia lexical y fonética, se trabajó la competencia lingüística. Para evaluar y que se auto-evalúen, se realizaron actividades donde usaron el vocabulario aprendido en contextos de la vida real y además, se utilizaron recursos como grabaciones de audio, creación de tarjetas en Cram y Socrative para responder preguntas. Por ejemplo, en la segunda actividad, se le pidió al estudiante hacer la actividad B donde el objetivo fue usar los verbos compuestos aprendidos, aplicándolos a su vida real. Se usaron las preguntas sugeridas por el texto para entablar una conversación sobre relaciones sociales. Esta conversación fue registrada en un audio en sus teléfonos. En esta parte de la actividad no se realizaron corrección de errores mientras se llevaba a cabo la conversación. Las correcciones se realizaron más tarde al oír las grabaciones. Esta organización de trabajo permite que los estudiantes no se cohíban durante la producción oral permitiendo así el desarrollo de la fluidez comunicativa. El hecho de documentar las conversaciones constituyó una importante fuente de motivación para el estudiante. Ellos grababan varias veces sus conversaciones hasta estar satisfechos y sólo entonces la presentaban. Esto permitió la auto-evaluación y la co-evaluación que a su vez ayudó a reducir el filtro afectivo pues permitió fomentar la auto-confianza.

En las actividades tres, seis y nueve, se usaron varios recursos tecnológicos como WhatsApp y Socrative. Se les pidió que crearan diálogos o vídeos donde tenían que usar las estrategias que habían aprendido previamente. También se les propuso realizar actividades de comprensión oral usando Socrative para dar las respuestas. Esto facilitó mucho la auto-evaluación y co-evaluación de los estudiantes a la vez que aumentó la motivación por el correcto uso de las estructuras, disminuyó el nivel de ansiedad puesto que no debían producir sus diálogos frente a un público o docente. Además, pudieron realizar la actividad a su propio ritmo. La repetición de las estructuras les ayudó a incrementar su auto-confianza.

Tabla 13

Esquema/estructura del plan de Lección. Elaboración Propia.

SECCIÓN DE LA LECCIÓN	FILTRO AFECTIVO Y TIC	EJERCICIO
Calentamiento (warm- up)	TIC: nombres de los recursos TIC utilizados Motivación: lo que se emplea para motivar Auto-confianza: lo que se emplea para incrementar la autoconfianza Nivel de ansiedad: lo que se emplea para reducir el filtro afectivo	Descripción del ejercicio o actividad
Introducción	TIC: nombres de los recursos TIC utilizados Motivación: lo que se emplea para motivar Auto-confianza: lo que se emplea para incrementar la autoconfianza Nivel de ansiedad: lo que se emplea para reducir el filtro afectivo	Descripción del ejercicio o actividad
Presentación	TIC: nombres de los recursos TIC utilizados Motivación: lo que se emplea para motivar Auto-confianza: lo que se emplea para incrementar la autoconfianza Nivel de ansiedad: lo que se emplea para reducir el filtro afectivo	Descripción del ejercicio o actividad
Práctica	TIC: nombres de los recursos TIC utilizados Motivación: lo que se emplea para motivar Auto-confianza: lo que se emplea para incrementar la autoconfianza Nivel de ansiedad: lo que se emplea para reducir el filtro afectivo	Descripción del ejercicio o actividad
Evaluación	TIC: nombres de los recursos TIC utilizados Motivación: lo que se emplea para motivar Auto-confianza: lo que se emplea para incrementar la autoconfianza Nivel de ansiedad: lo que se emplea para reducir el filtro afectivo	Descripción del ejercicio o actividad

7.2 OBJETIVOS DE CONTENIDO

A más de las fases en que se organizaron las actividades, se plantearon objetivos de contenido acordes a las competencias comunicativas que debían adquirirse. Estos se trabajaron mediante diferentes actividades planteadas en cada fase de la clase.

En competencia gramatical se trabajaron los siguientes objetivos:

- Adquirir la estructura gramatical “relative clauses”
- Aprender a expresar deseos con “wish” y situaciones imaginarias en presente o futuro usando “condicional” If + past form of verb ... would (could) + verb.
- Aprender a colocar la correcta preposición para cada verbo.
- Aprender a expresar situaciones imaginarias con preguntas y respuestas que incluyen if / would
- Incluir preguntas dentro de otras preguntas u oraciones.
- Usar palabras interrogativas más un verbo infinitivo

En competencia lexical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica:

- Ampliar el vocabulario relacionado a relaciones interpersonales.
- Aprender “Phrasal Verbs” e información sobre relaciones de pareja
- Usar verbos compuestos separables.

En competencias pragmáticas:

- Incrementar el desarrollo de las competencias discursiva, la funcional y la organizativa de la siguiente manera: desarrollo de la flexibilidad, el

buen uso de los turnos de palabras, las descripciones y las narraciones, la coherencia y la cohesión, la fluidez oral o la precisión en la transmisión del mensaje.

- Lograr la comprensión y reproducción de pequeños textos escritos y hablados usando las estructuras gramaticales, el banco lexical y las estrategias de conversación aprendidas.
- Hablar acerca de amistades, citas y otras relaciones
- Hablar acerca de situaciones imaginarias
- Expresar como les gustaría que su vida fuera diferente.
- Discutir como sobrellevar dilemas diarios.
- Hablar acerca de problemas relacionados a tecnología y su funcionamiento.

En competencia lingüística

- Adquirir las competencias socio-lingüísticas sobre el tema de la lección.
- Aprender marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento sobre el tema de la lección
- Aprender cómo suavizar los comentarios usando frases como “I guess / I think, probably / maybe, kind of / sort of, a little / a (little) bit, just, in a way
- Aprender “though” para expresar contraste.
- Aprender cómo dar consejo usando la expresión “If I were you ...”
- Aprender a expresar acuerdo sobre un consejo usando la expresión “That would be ...”

- Aprender a dar una opinión diferente a la expuesta usando la expresión “Don’t you think?”
- Pedirle a alguien que apoye un punto de vista usando la expresión “You know what I mean?”

En función de saber si estos objetivos fueron alcanzados, se realizaron las siguientes preguntas en el cuestionario, la hoja de observación, los Focus Group, los diarios semi-estructurado y se comentó en el diario del del investigador con los siguientes resultados:

7.2.1.1 Actividades De Calentamiento Con Recursos TIC Y Componentes Del Filtro Afectivo

Al inicio de las lecciones como apoyo para la familiarización de los temas a tratarse, se realizaron actividades de calentamiento donde se usaron recursos TIC a los cuales se les implementó componentes que reducen el filtro afectivo. Con este tipo de actividades, se empezó la construcción del andamiaje de los contenidos de la clase.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de contenido 1				
Las actividades de calentamiento al inicio de las lecciones le ayudaron a familiarizarse con el tema a tratar?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
49,1	37,1	12,1	0,0	0,0

En la pregunta sobre si las actividades de calentamiento al inicio de las lecciones le ayudaron a familiarizarse con el tema a tratar, el 49.1 % de los participantes contestan que «siempre» y el 37.1 % que «casi siempre». Hay un mínimo porcentaje de 12.1% que contesta «a veces». Aunque el estudiante promedio no hace conciencia del proceso con que se construye la clase, fue muy alentador observar en los resultados que la mayoría reconoce esta construcción.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de contenido 1				
Calentamiento: La actividad está adecuadamente relacionada con el tema y las estructuras de la unidad				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

En las hojas de observación de clase se verifica esta cuestión: el 88.9 % de las veces se marca en «excelente» a la pregunta sobre si la actividad está adecuadamente relacionada con el tema y estructuras de la unidad.

En el diario del investigador se puede ir comprobando que las actividades de calentamiento sirvieron para que los estudiantes se familiaricen con el tema de un modo más motivante puesto que las actividades con TIC eran novedosas para ellos y se podía percibir su interés.

Los estudiantes cuentan en los diarios semi-estructurados que ellos ya sabían sobre que iba a tratar el tema de la clase gracias al calentamiento. Ellos notaron que las dos primeras clases les sirvieron para ir conociendo como estaba estructurada la asignatura porque nunca habían tenido una clase de inglés con ese patrón. Pero en las siguientes clases ellos sabían que la actividad de calentamiento los llevaría hacia determinado componente lingüístico a aprender. Por otro lado, manifiestan que les gustó esta organización puesto que los mantenía atentos todo el tiempo.

Fue muy divertida la clase, la canción fue entretenida aparte que hablo mucho del tema que hablaríamos en clase. 11amapp108

Los estudiantes exponen que, a partir de la actividad de calentamiento, la explicación del tema de clase fue muy clara. El uso de redes sociales, las actividades kinestésicas, lúdicas, con ayudas audiovisuales y el uso de tecnología ayudaron a que se sientan mejor. Surgieron comentarios como que la didáctica aplicada es buena. También comentan que la fase de calentamiento fue muy interesante porque fue muy dinámica. Indican también la importancia de usar la retroalimentación sobre el tema anterior en la actividad de calentamiento para fortalecer el conocimiento. Se reconoció la

importancia de empezar la clase con una actividad de calentamiento no solamente para poner en contexto los temas sobre los que se trabajó sino que también ayudó a que los estudiantes estuvieran menos ansiosos y más motivados para recibir la información.

El calentamiento ha sido muy indispensable para que a lo largo de la clase, el inglés se haga menos difícil de entender. 11amapp205

Para el calentamiento se usaron lecturas y audios que ponían en contexto los temas sobre los que se trabajó en las clases y eso fue reconocido por los estudiantes. Algunos estudiantes lo confirman en sus diarios semi-estructurados comentando, además, que el calentamiento los ayudó a sentirse más confiados porque ayudaba a entender el tema a tratarse durante el desarrollo de la clase.

Fue una actividad que nos ayudó al entendimiento de la unidad, dándonos seguridad a nuestro aprendizaje. 13pmapp319

Para muchos estudiantes, la actividad de calentamiento les inspiró ideas positivas sobre el aprendizaje, sentimientos de camaradería, confort y hasta curiosidad por saber cómo se iba a llevar la clase. Algunas actividades como la lectura para el calentamiento los ayudaron mucho a involucrarse en el tema. Los gráficos y la dinámica les ayudaron a motivarse en la clase. El ver imágenes ayuda al flujo de ideas y creación de situaciones.

Sin embargo, la baja señal de internet no jugó a favor del desarrollo de la clase. Muchas veces, la señal era tan débil que producía frustración en los estudiantes y muchos reconocen que si hubieran tenido mejor cobertura de red, la actividad hubiera sido más placentera. Otro inconveniente como el bajo nivel de inglés también influyeron en la actividad de calentamiento. Por ejemplo, una estudiante comenta que se sentía muy motivada para hacer la actividad pero no tenía ni idea de lo que se le solicitó y fue su compañera quien hizo casi todo.

Me sentí un poco inseguro porque no entendía bien el vocabulario y eso afectó la comprensión de las instrucciones. 11amapp207

7.2.1.2 Actividades De Introducción Que Ponen Los Componentes Lingüísticos Objetos De Estudio En Contexto

Se diseñó las actividades de introducción usando los componentes lingüísticos de la lección en contexto y se formuló la pregunta para comprobar si hubo un resultado positivo al respecto.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de contenido 2				
Las actividades de introducción sirvieron de soporte para poner en contexto los componentes lingüísticos sobre los que se trabajó en la lección				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
46,55	41,38	11,21	0,0	0,0

El 46,55 por ciento respondieron que «siempre» y el 41,38 que «casi siempre» de lo que se deduce que las actividades de introducción si sirvieron de soporte para poner en contexto los componentes lingüísticos que se trataron.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de contenido 2				
Introducción: Los estudiantes obtienen información relevante para el desarrollo de actividades de acuerdo con el tema que se desarrolla en la lección.				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación, el 88,9 por ciento califican como «excelente» la relevancia de la información para el desarrollo de las actividades en la lección.

En el diario del investigador se recoge que es importante el trabajo que el docente realiza al hacer notar a los estudiantes que dentro de un diálogo, lectura u otro recurso se encuentran los componentes lingüísticos objetos de aprendizaje y es así como ellos van armando las conexiones de todas las actividades de clase y logran construir el conocimiento.

En los diarios de de los estudiantes, cuentan que las actividades de introducción fueron útiles para poner en contexto los componentes lingüísticos que debían ser aprendidos en cada lección puesto que ellos pudieron identificarlos antes de llegar a la presentación.

Me sentí motivado por los ejemplos que se utilizaron para introducirnos al tema de la clase. 11amapp105

7.2.1.3 Graduación De La Información Entrante En Función De Los Conocimientos Previos.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de contenido 3				
Los conocimientos previos de los estudiantes ayudaron a entender la información entrante				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
41,4	38,8	19,8	0,0	0,0

Con el fin de que la información entrante sea comprensible se la graduó de acuerdo a los conocimientos previos que constaban en sus pruebas de diagnóstico.

El 41,4 por ciento de los estudiantes reportan que sus conocimientos previos les fueron útiles para comprender la información entrante «siempre» y el 38,8 «casi siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de contenido 3				
Presentación: La nueva información presentada esta bien graduada al nivel del conocimiento existente en los estudiantes de manera que asimilan con facilidad las nuevas estructuras, vocabulario y demás componentes lingüísticos				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

El porcentaje de «excelente» marca en 88,9 de las veces presentada la información esta bien graduada y es bien asimilada por los estudiantes.

A través del diario del investigador, en la mayoría de lecciones, se puede comprobar que los estudiantes sí tenían los conocimientos previos para asimilar la nueva información, aunque se notaba que, concretamente, en la lección 7B (primera aplicación) y 8C (segunda aplicación) hubo que solicitarles las respuestas puesto que se encontraban cansados, aunque cabe anotar que las respuestas emitidas sí fueron las correctas.

En los diarios semi-estructurados, los estudiantes manifiestan que los conocimientos previos sí fueron de ayuda para poder asimilar el nuevo

conocimiento. Esto verifica que la IE sí estuvo bien graduada lo que a su vez ha contribuido a la reducción del filtro afectivo.

Los ejercicios que me dieron reafirmaron los conocimientos previos adquiridos por lo que me dio confianza al momento de aplicarlos en los nuevos ejercicios.
11amapp110

7.2.1.4 Capacidad Para Realizar Correctamente Las Actividades Correspondientes A La Sección De Práctica

Esta pregunta estuvo orientada a conocer si en la sección de práctica de la clase, los estudiantes lograron realizar los ejercicios de las actividades correctamente.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de contenido 4				
En la sección de práctica los estudiantes fueron capaces de realizar correctamente la actividad correspondiente a la lección				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
25,0	58,6	15,5	0,0	0,0

En el cuestionario 25% y 58,6 % de los estudiantes lograban realizar correctamente las actividades de la lección «siempre» y «casi siempre» respectivamente. Este es un porcentaje adecuado. En esta sección, es positivo que cometan errores pues da la oportunidad de dar explicaciones más profundas y afianzar más los conocimientos.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de contenido 4				
Práctica: Los estudiantes son capaces de realizar la actividad usando correctamente las estructuras, vocabulario, y demás componentes lingüísticos enseñados.				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
72,2	27,8	0,0	0,0	0,0

La percepción del docente investigador en la hoja de observación marca en «excelente» el 72% de las veces que se aplicó la actividad.

En el diario del investigador se recoge que, la mayoría de las lecciones, los estudiantes son capaces de realizar los ejercicios de práctica usando correctamente las estructuras, el vocabulario y los demás componentes

lingüísticos. Pero en dos lecciones, con estructuras un poco más complejas, hubo que realizar mayor explicación durante la práctica. Esta ampliación de la explicación se realizó usando los ejercicios del libro y a partir de las nuevas dudas se usaron enlaces de apoyo, con actividades en línea, para reforzar la práctica.

En los diarios de los estudiantes cuentan que, para algunas clases, el uso de actividades en línea les ayudaron a comprender mejor y reforzar los conocimientos. Sobre todo porque los ejercicios escogidos tenían retroalimentación y les permitía conocer cuáles eran sus errores y corregirlos.

Me sentí un poco ansioso al momento de pasar a la computadora a completar el ejercicio que estábamos realizando en línea, pero ese ejercicio es necesario para ganar conocimiento y auto-confianza. 11amapp111

7.2.1.5 Uso Correcto De Las Estructuras Dentro De La Sección De Evaluación

En esta sección por ser la última de la clase se necesita conocer si los estudiantes han alcanzado la comprensión total del componente lingüístico que se enseñó y si adquirieron la capacidad de realizar las actividades usando las estructuras aprendidas de forma correcta.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de contenido 5				
En la sección de evaluación de la lección, los estudiantes lograron realizar las actividades usando estructuras aprendidas de manera correcta.				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
27,6	52,6	18,1	0,9	0,0

En el cuestionario el 27,6% y el 52,6% marcan en «siempre» y «casi siempre» que si se logró realizar las actividades utilizando correctamente las estructuras aprendidas

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de contenido 5				
Evaluación: Los estudiantes son capaces de reproducir con precisión las estructuras, vocabulario, y demás componentes lingüísticos que fueron enseñadas en la lección.				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	

En la hoja de observación se marca en «excelente» que el 88,9% de las lecciones, los estudiantes logran reproducir con precisión los elementos lingüísticos objeto de estudio de la lección.

En el diario del investigador, aparece que los estudiantes logran hacer uso de los componentes lingüísticos estudiados de forma correcta en la actividad de evaluación. Normalmente, ellos deben realizar un diálogo o una composición escrita usando las estructuras que están adquiriendo. En este punto ellos requieren la guía docente para poder conectar las estructuras aprendidas con otras que necesitan ser usadas para armar las diferentes actividades de evaluación. Esto puede hacerles sentir que aún no tienen autonomía, pues la adquisición de idiomas es más compleja que aprender una estructura y usarla en un contexto determinado. Ese contexto puede conllevar a usar estructuras mucho más complejas.

En el diario semi-estructurado, al contrario de los cuestionarios, los estudiantes escriben comentarios que reflejan que sienten mucha confianza y seguridad debido al proceso que los ha llevado a una buena comprensión del componente lingüístico.

La explicación dada en la parte práctica me permitió desenvolverme de mejor manera en esta parte. 11amapp111

Me sentí confiada ya que creía en mis conocimientos así que los ejercicios fueron una buena motivación para aplicar lo aprendido. 11Amapp115

En general se puede decir que los objetivos de contenido fueron asimilados por los estudiantes de manera adecuada en todas las competencias comunicativas.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS (II): FILTRO AFECTIVO, TIC Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

8.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL FILTRO AFECTIVO EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES CON RECURSO TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVA

En este capítulo se hace un análisis de las preguntas planteadas en: el cuestionario, (percepción de los estudiantes de manera individual); hojas de observación, (perspectiva del docente acerca de cada grupo de clase en general); diario del docente investigador, (percepciones del docente sobre como funcionaron las actividades diseñadas para la investigación); diario semi-estructurado de los estudiantes, (registro de impresiones de los estudiantes acerca de las actividades) y Focus Group, (registro de los resultados de los debates acerca de la implementación del filtro afectivo en actividades diseñadas con recurso TIC para la adquisición de competencias comunicativas. Con el fin de obtener estos resultados, se han triangulado todas las técnicas utilizadas en la misma categoría, subcategoría y dimensión analizada.

8.2 ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Para el desarrollo de competencias comunicativas, se realizaron varias actividades con TIC que motivaron la correcta producción y comprensión del lenguaje, además de sentirse más animados en la clase. Entre ellas estuvieron la elaboración de audios y vídeos, el uso de actividades de refuerzo, el uso de audios y vídeos del texto y otros sitios como YouTube, chats y publicaciones a través de redes sociales y Socrative para el seguimiento de actividades de comprensión de audio y mecanización de estructuras. A través de la creación y uso de estos recursos, los estudiantes se motivaron a realizar un trabajo más consiente poniendo todo el esfuerzo en no cometer errores. Una de las razones fue porque algunos de estos trabajos debían ser compartidos con sus compañeros ya sea en Facebook o en la clase y pues el escucharse o leerse a sí mismos, les ayudó a detectar algunos errores y corregirlos.

8.2.1 Competencia Lingüística

8.2.1.1 Incremento De Banco Lexical

En esta pregunta se quiere conocer la apreciación de los estudiantes acerca de si lograron incrementar su banco lexical durante la duración del parcial donde se aplicó la investigación.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 1				
En el tiempo de duración de este parcial usted incrementó su banco lexical?				
siempre	casí siempre	algunas veces	nunca	no aplica
44,0	37,9	16,4	0,9	0,0

De acuerdo con el sistema del texto utilizado, existe una sola lección que está directamente orientada al incremento del banco lexical, sin embargo se logró aumentar el banco lexical también en las demás lecciones. Por lo tanto,

aunque no existió la expectativa de que en cada clase los estudiantes lograran un incremento, ha sido muy satisfactorio que en el cuestionario se reflejen porcentajes altos en «siempre» con: 44% y «casi siempre» con 37.9%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 1				
se evidencia incremento de banco lexical				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

La evidencia de incremento en el banco lexical está marcada en «excelente» en el 94,4% de las veces que se aplicó la actividad. De donde se deduce que en forma global los grupos lograron un incremento del banco lexical. Aunque de forma individual puede variar los resultados de acuerdo a cada individuo.

La percepción en el diario del investigador es que la mayoría de las lecciones contienen aprendizaje de nuevo vocabulario. Los estudiantes siempre preguntan sobre nuevos términos aunque la lección no esté orientada a la adquisición de léxico.

Entrada 10: En el ejercicio de práctica se evidencia aprendizaje aunque se puede notar problemas de comprensión del vocabulario. Se puede notar algo de ansiedad tal vez un poco porque necesitan familiarizarse mejor con el vocabulario. Para ello, se les escribe una lista de palabras en el lado izquierdo del pizarrón donde el estudiante las puede ver todo el tiempo durante la clase. Ellos también la copian en sus cuadernos y luego las trabajan en CRAM. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado hubieron muchos comentarios donde los estudiantes se muestran agradecidos y reconocen la adquisición de vocabulario en todas las lecciones y en varias secciones de la clase.

La clase fue muy motivante ya que se usó una canción al inicio de la clase, lo cual estuvo divertido ya que también cantamos y aprendimos un nuevo vocabulario. 11amapp105

Se aprendió más vocabulario para utilizarlo en diálogos o conversaciones que tengamos, nos ayudó a afianzar nuestra seguridad al momento de expresarnos. 11amapp113

Si incrementé mi autoconfianza, un dialogo siempre enriquece y fortalece el

vocabulario. 11amapp125

8.2.1.2 Comprensión Del Significado De La Idea General

Una parte importante del proceso es que los estudiantes logren una comprensión global de la información que reciben de forma oral y escrita.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 2				
En el tiempo de duración de este parcial, comprendió el significado global de las ideas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
33,6	53,4	12,9	0,0	0,0

Al realizar actividades de comprensión oral y escrita, aunque no comprendan cada palabra nueva, lo que se busca es que puedan comprender el significado global de lo expuesto. Un resultado relevante en el cuestionario fue que el 53,4% de estudiantes lo logró «casi siempre» y otro 33,6% «siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 2				
Se evidencia comprensión semántica				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

En las fichas de observación la evidencia de comprensión semántica está marcada en «excelente» el 88,9% de las veces que se aplicaron las actividades. A nivel de grupo, los estudiantes lograron adquirir comprensión semántica. Aunque hay variación a nivel individual entre «siempre» y «casi siempre».

En el diario del investigador se percibió que la mayoría del tiempo los estudiantes lograban la comprensión de la idea global en los primeros contactos con la lectura o diálogo usado en cada lección. De todas maneras, para aquellos que necesitaban explicación extra se aclararon sus dudas a través de ejercicios con preguntas.

En el diario semi-estructurado los estudiantes mencionan que si lograron una comprensión de la idea global en cada lección que recibieron.

Se introdujo el tema de manera acertada, la comprensión para mi estuvo al orden del día, ya que pude comprender los diferentes métodos en las conversaciones diarias en el idioma inglés. 11amapp112

8.2.1.3 Comprensión Del Significado De Las Frases Y Vocabulario Enseñado

Otra competencia lingüística es la comprensión de frases. En inglés existen conjuntos de palabras que deben aprenderse como un sólo término y son importantes para desarrollar fluidez al comunicarse y lograr precisión en la comprensión de los mensajes recibidos.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 3				
En el tiempo de duración de este parcial, comprendió el significado de las frases y vocabulario enseñado?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
39,7	47,0	11,2	0,0	0,0

Durante la aplicación de las actividades, el porcentaje de estudiantes que lograron la comprensión de frases armadas fueron: el 39,7% de los estudiantes «siempre» y el 47% «casi siempre». Generalmente, los estudiantes logran la comprensión de estas frases a través del contexto en conversaciones, audios, lecturas u otro tipo de información. Más si no lo logran, se procede a explicar directamente y en algunas ocasiones a través del uso del método gramática traducción.

En el diario del investigador se registra que se evidenció comprensión de las nuevas frases y nuevas palabras a través del uso del contexto sin explicación por parte del docente y luego se incrementó el porcentaje de estudiantes que alcanzaron su comprensión gracias a las aclaraciones explícitas por parte del docente.

En el Focus Group, los estudiantes comentan que sí lograron comprender los significados de las frases y palabras de vocabulario especialmente al realizar los mapas mentales tanto a través del uso del contexto como gracias a las explicaciones docentes.

En cuanto a Socrative, Cram y Mind map, me gusta trabajar con las aplicaciones porque ayudan a comprender, y nos presionan a entender por nosotros mismos las frases, y nos ayudan a desarrollar el vocabulario. 11Amapp213.

8.2.1.4 Adquisición Fonológica

Esta pregunta está orientada a conocer si el estudiante fue capaz de captar y reproducir los sonidos de los nuevos términos aprendidos.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 4				
En el tiempo de duración de este parcial, logró captar y reproducir el sonido del nuevo vocabulario.				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
36,2	44,0	18,1	0,0	0,0

Los estudiantes marcaron el 36,2% en «siempre» y el 44% «casi siempre». Entendiéndose que la adquisición fonológica requiere de práctica no solo de la hora de clase, sino de refuerzo en casa que pasa a ser responsabilidad del estudiante. Con lo que este porcentaje de logro es adecuado.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 3				
Se evidencia adquisición fonológica				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

En las hojas de observación, se marca en «excelente» que el 83,3% de las veces aplicadas las actividades se evidenció adquisición fonológica a nivel grupal.

En el diario del investigador, se registran anécdotas sobre cómo se logró que el estudiante pueda reproducir los sonidos y la entonación de las frases estudiadas. En el planteamiento de cómo lo trabajamos en nuestra clase se

produce en dos fases: la primera, practicando con la garganta, y luego, haciendo uso de las palabras. Estas actividades les resultan divertidas, siempre hay risas y permanecen un largo tiempo practicando la pronunciación y entonación, sin tensión, hasta que lo logran.

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan sobre algunas actividades adicionales que les ayudaron a mejorar su pronunciación:

Me siento motivada, el uso de WhatsApp nos mejora la escritura y nos escuchamos para mejorar la pronunciación. 11amapp109

Los ejercicios que se realizan sobre lectura y pronunciación fueron muy motivantes para tener una mejor entonación en el inglés. 11Amapp116

Acerca de la adquisición fonológica, el observante del Focus Group en la primera aplicación copia los siguientes comentarios de algunos de los estudiantes que demuestran una práctica más comprometida respecto a la pronunciación:

Profesora: La profesora pregunta cuando tú te grabas y te escuchas, esto te permite mejorar tu pronunciación?

Estudiante: "Si me ayuda con la pronunciación y a mejorar"

Profesora: "¿cuántas veces repetiste el vídeo hasta que te sentiste satisfecho?"

Estudiante: "3"

Profesora: ¿La repetición de las grabaciones fueron útiles?

Estudiante: "Sí, pues nos ayuda en la pronunciación y en la fluidez. Nos ayuda para evaluarnos nosotros mismos e ir mejorando a través de la repetición"

8.2.1.5 Aprendizaje Ortoépico

Esta pregunta está orientada a conocer si los estudiantes adquirieron la habilidad de producir oralmente a partir del idioma escrito, realizando una adecuada interpretación de los símbolos, signos de puntuación, combinación

de letras y palabras.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 5				
En el tiempo de duración de este parcial, evidenció aprendizaje ortográfico?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
31,0	52,6	14,7	0,0	0,0

Los estudiantes marcaron en los cuestionarios que lograron esta competencia «siempre» 31% y «casi siempre» 52,6. La mayoría de participantes lograron un adelanto consciente. Generalmente, todo el tiempo se practica esta competencia al leer oraciones, lecturas, diálogos, composiciones y otro tipo de textos. Pero es la primera vez que reflexionan al respecto y esto podría hacerles sentir menos afianzados de lo que realmente demuestran en la clase.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 4				
se evidencia aprendizaje ortográfico y/o ortográfico				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
66,7	33,3	0,0	0,0	0,0

En general los estudiantes lograron entender el manejo de las interpretaciones de los signos de puntuación, frases, y demás componentes lingüísticos al leerlos. El 66,7% de las veces observado se marcó «excelente» y el 33,3 «bueno»

Al pedir a los estudiantes leer en voz alta es posible guiarles en el desarrollo de esta competencia. En los audios grabados o en la lectura de los artículos y los ejercicios de entonación del libro, los estudiantes aprendieron a articular la pronunciación correcta de las palabras desde su forma escrita. Esto implica que ellos conozcan las convenciones ortográficas, cómo se interpretan y entonan las frases de acuerdo a sus signos de puntuación y la interpretación de las palabras de acuerdo al contexto. Esta cuestión está recogida en el diario del investigador.

En el diario semi-estructurado, los estudiantes reconocen que a través de la grabación de los diálogos ellos mejoran esta competencia aunque la mayor

parte de veces la reducen a práctica de pronunciación. Cuando para llegar a una buena pronunciación han hecho un proceso de interpretación de símbolos y frases que dan origen no solo a la buena pronunciación, sino también a la entonación. Por otro lado, muchos mencionan que deben practicar más. Sin embargo, no realizan práctica en su tiempo fuera de clase. En una clase con un promedio de 27 estudiantes no es mucho lo que se puede practicar de cada competencia y es necesario concientizar a los estudiantes que deben hacer el esfuerzo por su cuenta.

Excelente actividad fue al realizar el vídeo aunque nos correspondió aprendernos el diálogo, debo practicar más la pronunciación. 13pmapp110

8.2.1.6 Aprendizaje Ortográfico

Se investigó sobre la adquisición de la habilidad para producir de forma escrita las ideas y textos que se necesitaban redactar usando de forma correcta la puntuación, combinación de letras y palabras de manera que al ser leídas puedan ser interpretadas de manera idéntica a la intención del escritor.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 6				
En el tiempo de duración de este parcial, se evidenció aprendizaje ortográfico?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
44,0	45,7	10,3	0,0	0,0

Los estudiantes marcaron que pudieron evidenciar este aprendizaje «siempre» el 44% y «casi siempre» el 45,7% durante la investigación. Este porcentaje refleja un avance exitoso puesto que no todas las clases están orientadas a actividades que implican composición escrita, apenas el 25 % de las lecciones están orientadas a desarrollar esta competencia.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: lingüística 4				
se evidencia aprendizaje ortográfico y/o ortoépico				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
66,7	33,3	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación tenemos que el 66,7% de las veces hubo un resultado «excelente» y el 33,3% «bueno». Aquí se consideraron, lecciones que no tenían como fin el aprendizaje ortográfico, pero que aún así se realizaron algunas actividades que a más de desarrollar otras competencias incluyeron esta competencia. Por lo que se puede decir que se logró más allá de lo esperado.

Con la producción escrita de artículos, reviews, posts, comentarios y otros tipos de redacción, se logró desarrollar la competencia ortográfica. Según se recoge en el diario del investigador, los estudiantes podían practicar el uso de las convenciones ortográficas y colocar signos de puntuación de acuerdo a reglas gramaticales y en función de que cuando sean leídos, puedan ser entonados de la manera que lo requiere el mensaje dentro del contexto.

En el diario de los estudiantes también los estudiantes reconocen la adquisición de esta competencia.

Con las actividades realizadas en clase pude aclarar ciertas dudas que tenía y mejoré mi ortografía. 13pmapp104

8.2.2 Competencia Sociolingüística:

En esta competencia, se evalúa la adquisición de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento. Sobre la competencia sociolingüística hay una lección específica (estrategias de conversación) en cada unidad que está dedicada a pautas de comportamiento social adecuado mediante el uso del idioma.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Sociolingüística 1				
En las lecciones de estrategias de conversación, adquirió frases que se usan para las diferentes situaciones sociales (por ejemplo: "you see?")				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
38,8	44,0	17,2	0,0	0,0

Los estudiantes señalan que hubo adquisición de marcadores lingüísticos en porcentajes de 38.8% «siempre» y 44% en «casi siempre». Esto es más de lo que se esperaba al usar solo una lección para el desarrollo de esta competencia. Esto implica que en otras lecciones hubo adquisición de marcadores lingüísticos aún cuando el objetivo principal era el desarrollo de otras competencias.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: Sociolingüística				
se evidencia adquisición de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
33,3	0,0	0,0	0,0	66,7

En las hojas de observación, tres de las lecciones de cada unidad se marcaron en el espacio «no aplica» Esto se debe a que en cada unidad de las cuatro lecciones solo una estaba orientada al desarrollo de esta competencia. Sin embargo, en algunas actividades de las otras lecciones si se trabajó la adquisición de los marcadores por el tipo de actividad y por ello se marca en «excelente» que el 33.3% de las veces se evidencia adquisición de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento.

En el diario del investigador hay opiniones sobre que el estudiante logró un buen manejo de las diferentes frases aprendidas. En las lecciones C de cada unidad trabajamos de forma explícita en la adquisición de marcadores lingüísticos todo el tiempo. En las otras lecciones, existen estos elementos en contexto.

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan sobre algunas actividades orientadas a la adquisición de marcadores lingüísticos dónde logran

su comprensión.

Facebook, esto lo hicimos el día 5 de enero, un grupo de chat el Facebook entre algunos compañeros, debíamos utilizar los marcadores lingüísticos en una conversación. Me sentí motivada, ansiosa y confiada ya que tenía deseo de querer participar y aunque en un principio no entendí muy bien la actividad y luego que participe me confundí en la gramática cuando la profe me tuvo que corregir, tome un poco de confianza. Para el 6 nos hizo escuchar la conversación e identificar las frases donde habían estructuras para dar consejos. 13pmapp121

8.2.3 Competencia Pragmática:

En esta competencia se evalúa el incremento de funciones lingüísticas (algunos ejemplos: buscar y ofrecer información factual, expresar y descubrir actitudes, usar persuasión, demostrar buen desenvolvimiento social, estructurar bien el discurso, corregir y auto-corriger la comunicación, describir, narrar, comentar, exponer, explicar, demostrar, ilustrar, argumentar, persuadir, etc.).

Cuando se trabaja en competencias pragmáticas quiere lograrse que el estudiante de segunda lengua o lengua extranjera adquiera la micro competencia discursiva que se refiere al hecho de saber organizar, estructurar y ordenar los contenidos; la micro competencia funcional que se refiere a emplear funciones lingüísticas entre otras buscar y ofrecer información factual, expresar y descubrir actitudes, usar persuasión, demostrar buen desenvolvimiento social, estructurar bien el discurso, corregir y auto-corriger la comunicación, describir, narrar, comentar, exponer, explicar, demostrar, ilustrar, argumentar, persuadir, etc.; y, finalmente, la micro competencia organizativa donde se aprende a hacer uso de secuencias de interacción y transacción.

Sobre las competencias pragmáticas hay cuestionamientos sobre varias micro competencias: el aprendizaje de estructuración de contenidos para comunicar adecuadamente lo que quería decir de manera oral y escrita; la localización de información requerida en lecturas y audios; la correcta

manifestación de información; el manejo de estrategias de conversación en diálogos; el desenvolvimiento social adecuado; la asimilación de correcciones realizadas por el docente y el manejo adecuado de turnos al participar en una conversación. Como se manifestó anteriormente, no todas las lecciones están diseñadas para incluir actividades que desarrollen todas estas micro competencia. Por lo tanto, es muy alentador conocer los porcentajes de logros que marcan en siempre sobre el 25% esperado, como veremos a continuación.

En las hojas de observación se hizo una sola pregunta general:

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: Pragmática 2				
se evidencia buen uso de la competencia funcional (los estudiantes emplean micro y macro funciones lingüísticas como: buscar y ofrecer información factual, expresar y descubrir actitudes, usar persuasión, demostrar buen desenvolvimiento social, estructurar bien el discurso, corregir y autocorregir la comunicación, describir, narrar, comentar, exponer, explicar, demostrar, ilustrar, argumentar, persuadir, etc.				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

El grupo en general logró un desempeño excelente en el 88,9% de las veces que se trabajaron con ejercicios para que adquieran destrezas para desarrollar elementos lingüísticos relacionados a la adquisición de competencias pragmáticas.

En el diario del investigador se recogen anécdotas de los estudiantes armando diálogos para sus audios y vídeos donde es posible apreciar el proceso como ellos van adquiriendo la habilidad para comunicar usando estrategias de conversación

Entrada 29. La segunda estrategia que se enseñó consistió en respuestas a las situaciones imaginarias. Para ello hicieron una actividad oral. Primero modelé el diálogo y a partir de eso les di un minuto para que piensen en una situación. Este tipo de ejercicio es más complejo porque les toca crear de su imaginación una situación y aunque requirieron más tiempo lograron un buen desempeño usando las estrategias aprendidas. Aunque resultó menos fácil trabajar con este ejercicio los estudiantes estuvieron comprometidos y atentos. Más adelante les pedí como actividad de evaluación que hicieran un audio con esta misma estructura y lograron un buen producto.

8.2.3.1 Estructuración De Contenidos Para La Adecuada Producción Oral

Una de las competencias implica armar las estructuras lingüísticas correctamente con el fin de comunicar mensajes de forma idónea de manera oral.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 1				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a estructurar los contenidos para comunicar adecuadamente lo que necesitaba decir de manera oral?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
24,1	54,3	19,8	0,9	0,0

Los estudiantes reconocen que logran organizar las estructuras de manera correcta el 24,1% «siempre» y el 54,3% «casi siempre». Lo que indica que necesitan afianzar esta competencia a través de la práctica individual. A pesar de ello, se deduce que conocen las estructuras pues logran identificar errores.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: Pragmática 1				
se evidencia buen uso de la competencia discursiva (el estudiante organiza, estructura y ordena los contenidos logrando una correcta comunicación de lo que quiere decir)				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación se marca que a nivel global en la clase hay un «excelente» uso de las estructuras el 83,3% de las veces que se aborda esta práctica.

En el diario del investigador se observa que la mayoría de estudiantes logra una excelente estructuración de las frases. Sin embargo, hay algunos que arrastran vacíos y están en proceso de lograrlo. Estos mismos estudiantes fueron llamados a tutorías para refuerzo de las estructuras en los niveles previos.

En el diario semi-estructurado los estudiantes también mencionan sobre sus logros en el manejo y comprensión del uso de la estructura que les ayudan a

comunicarse de manera más precisa.

Una vez que ya vimos la estructura gramatical me quedo claro cómo y cuándo se utiliza “wish”, así que en los ejercicios me fue muy bien no me sentí ansiosa para nada. 13pmapp121

8.2.3.2 Estructuración De Contenidos Para La Adecuada Producción Escrita

Otra competencia pragmática implica armar las estructuras lingüísticas correctamente con el fin de comunicar mensajes de forma idónea de manera escrita. Dentro de cada unidad, existe una sola lección orientada al desarrollo de la comunicación escrita. En esta unidad el estudiante debe desarrollar un texto más extenso que simples oraciones, con el fin de incrementar la fluidez de la comunicación escrita usando las estructuras de los elementos lingüísticos objetos de estudio.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 2				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a estructurar los contenidos para comunicar adecuadamente lo que necesitaba decir de manera escrita?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
26,7	51,7	19,8	0,9	0,0

En el cuestionario, los estudiantes marcan el 26,7% y el 51,7% en que «siempre» y «casi siempre» aprendieron estructuras para comunicar con precisión lo que necesitan decir de manera escrita. Este porcentaje es adecuado teniendo en cuenta que solo el 25% de las veces se trabaja lecciones orientadas al desarrollo de esta competencia.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: Pragmática 1				
se evidencia buen uso de la competencia discursiva (el estudiante organiza, estructura y ordena los contenidos logrando una correcta comunicación de lo que quiere decir)				
Excelente	Buena	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

En las hojas de observación se marca que la adquisición de estructura para

comunicar de forma escrita es «excelente» el 83,3% de las veces que se trabaja en esta competencia.

En el diario del investigador se evidencia buen uso de la competencia funcional (los estudiantes emplean micro y macro funciones lingüísticas como: buscar y ofrecer información factual, expresar y descubrir actitudes, usar persuasión, demostrar buen desenvolvimiento social, estructurar bien el discurso, corregir y auto-corregir la comunicación, describir, narrar, comentar, exponer, explicar, demostrar, ilustrar, argumentar, persuadir, etc. Al realizar los diálogos en audios o vídeos y al realizar las composiciones.

En el Focus Group varios estudiantes opinaron que la actividad de Facebook que consistía en postear una composición escrita, les ayudó a poner más atención en su producción escrita y eso les forzó a aprender las estructuras ya que iban a estar expuestas a sus amigos en la aplicación.

Posteo en Facebook

Entrevistados	Respuesta
15pmapp311	Me gusta porque podía corregir en lo que me equivoque.
15pmapp316	Me gusto porque podías borrar solo las partes que te equivocaste.
15pmapp327	Me gusto porque fue bastante dinámico y puedes ir mejorando.
15pmapp322	Si me gusto porque al momento de publicar luego pude corregir para volverlo a publicar y este bien.
15pmapp323	Puedes conocer a otras personas y lo que piensan de tus comentarios.
15pmapp305	Yo trataba de poner bien para que mis amigos no se burlen.
15pmapp314	Me gustó mucho porque la composición y publicar en Facebook me ayudo a mejorar la estructura de la oración y trataba de mejorar.
15pmapp326	Me pareció súper chévere, Porque otras personas ponen me gusta o comentan

8.2.3.3 Comprensión Escrita

Otra competencia que interviene en el proceso de comunicarse, es lograr encontrar información en textos ya sea información sobre ideas globales o detalles específicos o de soporte de otras ideas.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 3				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a buscar información en lecturas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
41,4	39,7	18,1	0,0	0,0

En el cuestionario, los estudiantes marcan en que «siempre» 41,4% y «casi siempre» 39,7% aprendieron a buscar información en textos. Los porcentajes son buenos puesto que reflejan adquisición de la competencia no solo en la lección donde se trabaja esta competencia, sino también en otras lecciones donde esta competencia es desarrollada de manera complementaria a otras competencias.

En el diario del investigador se registra que los estudiantes sí logran encontrar información factual en las lecturas, con las lecciones de estrategias de conversación logran identificar que frases están siendo usadas para persuadir y que frases son usadas para ilustrar y argumentar en las lecturas con las que trabajamos.

En el Grupo Focal, los estudiantes verifican que fueron capaces de comprender la información escrita sin mayor dificultad puesto que se venía trabajando en el tema varios días de tal modo que al llegar a la lectura ya estaban bastante familiarizados con el tema, estructuras gramaticales y posible vocabulario a encontrarse.

8.2.3.4 Comprensión Oral

Con esta pregunta se hizo un seguimiento de la comprensión oral adquirida por los estudiantes. Los estudiantes están expuestos a clases realizadas en idioma Inglés todo el tiempo. Sin embargo, la información entrante la reciben a través de audios con los que se diseñan actividades para desarrollar la comprensión auditiva. Por esto, la pregunta hace referencia a los audios. Es relevante destacar que la mayoría de las lecciones tienen audios con ejercicios de comprensión. Esto significa que los estudiantes están expuestos a este tipo de práctica por lo menos un 30% del tiempo.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 4				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a buscar información en audios?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
31,9	45,7	19,8	1,7	0,0

De acuerdo con los resultados del cuestionario, el 31,9% y el 45,7% de los estudiantes marcó «siempre» y «casi siempre» respectivamente sobre si aprendieron a encontrar información en audios. Estos porcentajes son satisfactorios puesto que empatan con las veces que ellos fueron expuestos a este tipo de ejercicios.

En el diario del investigador se observa que los estudiantes identifican en los diálogos a los que son expuestos cuando el interlocutor utiliza recursos para dar información factual o argumentativa, cuando pretende persuadir, cuando hace una descripción o cuando narra. Esto se evidencia en el hecho de que, además, ellos luego imitan estas competencias en la producción oral.

En el grupo focal, se habló del uso de Socrative para el control de la comprensión oral y varios estudiantes convinieron que era de mucha ayuda estar monitoreados porque así recibían un número suficiente de repeticiones hasta que lograban una comprensión aceptable del audio que les permita responder las preguntas planteadas.

8.2.3.5 Adquisición De Estrategias Para Comunicarse

Dentro de las estrategias pragmáticas, los estudiantes deben poder manifestar información de manera precisa. Para ello hay muchos ejercicios orales o escritos.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 5				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a manifestar información?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
31,0	48,3	19,8	0,9	0,0

De acuerdo al cuestionario los estudiantes aprendieron a manifestar información en los siguientes porcentajes: «siempre» el 31% y «casi siempre» el 48,3.

En el diario del docente investigador, se registran algunas actividades con el fin de que los estudiantes aprendan a manifestar información.

Entrada 30: Como calentamiento miran un vídeo sobre tecnología. Luego de verlo les pedí que me den un resumen de los tips que aprendieron. Tenían un minuto para organizar sus ideas. Luego volvieron a mirar el vídeo de tip en tip para ir diciendo cual era la recomendación. Este ejercicio tuvo como objetivo entrar en el tema de tecnología pues era el tema de la actividad. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes escriben que lograron manifestar información de manera adecuada a través de la realización de algunas actividades.

Me gustó mucho la primera parte de los mensajes de la descripción de la foto ya que todos pusimos nuestra opinión acerca de la foto y fue interesante porque es algo distinto a lo cotidiano. 13amapp113

8.2.3.6 Uso De Estrategias De Conversación Al Comunicarse En La LE

Los estudiantes deben usar no solo la combinación del vocabulario con las

estructuras. Adicionalmente, ellos deben aprender estrategias de conversación para comunicarse de manera más acorde a como quieren que se entienda el mensaje.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 6				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a usar estrategias de conversación en diálogos?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
30,2	44,8	22,4	1,7	0,0

El cuestionario refleja que los estudiantes aprendieron a usar estrategias de conversación en diálogos en los siguientes porcentajes: 30,2% «siempre» y 44,8% «casi siempre» Esto representa un importante porcentaje puesto que la enseñanza de estrategias de conversación está presente en tan solo una lección de cada unidad tratada que representaría al 25%.

En el diario del investigador se registra el correcto uso de secuencias de interacción y transacción de ideas en las lecciones de estrategias de conversación. Esto se evidencia en la construcción de los diálogos donde ellos logran coherencia en el flujo de ideas durante la conversación.

En el diario semi-estructurado, los estudiantes mencionan que a través de los ejercicios de conversación lograron adquirir competencias para comunicar sus ideas, además de que para esto usan estrategias de conversación.

El calentamiento de la clase fue propicio para dar inicio a las estrategias que se usan en las conversaciones. No tuvo mayores inconvenientes. 11amapp112

8.2.3.7 Adecuado Desarrollo Social Al Comunicarse En LE

El desarrollo social a través de la comunicación es otro indicador del dominio de la competencia pragmática. Con esta pregunta se mide el porcentaje en que se logró esta competencia.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 7				
En el tiempo de duración de este parcial, aprendió a demostrar a través del lenguaje desenvolvimiento social adecuado				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
28,4	50,9	18,1	1,7	0,0

Los porcentajes en el cuestionario muestran porcentajes de 28,4% y 50,9% para «siempre» y «casi siempre». Lo cual indica que al rededor del 80% de los estudiantes lograron identificar conscientemente el desarrollo de esta competencia al realizar los ejercicios de comunicación.

En el diario del investigador se apunta que los estudiantes manejan un adecuado desenvolvimiento social al comunicarse tanto en los vídeos como en los audios que realizan. Adicionalmente, logran una buena organización y definitivamente, se evidencia una excelente interacción en la transacción de ideas. Un pequeño grupo de estudiantes en los ensayos antes de la documentación de diálogos necesitaron apoyo pero, con el apoyo del docente, lo lograron de igual manera.

En el diario semi-estructurado, los estudiantes reconocen que lograron aprender como utilizar frases que les ayuden a desenvolverse socialmente de forma correcta. En uno de los ejercicios de conversación un estudiante comenta sobre la fase de práctica de la lección:

La práctica fue lo mejor, ya que nos inventamos diálogos entre compañeros y siendo creativos creamos un muy buen trabajo y a la vez aprendimos roles sociales lo que fue muy positivo. 11amapp123

8.2.3.8 Estructuración De Secuencias De Interacción Y Transacción

Otra micro competencia pragmática es la habilidad para estructurar secuencias de interacción y transacción de ideas. Esta micro competencia se la puede observar en conversaciones.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 9				
En el tiempo de duración de este parcial, sabe reconocer cuando es el momento adecuado para intervenir en una conversación?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
34,5	44,0	19,8	0,0	0,0

El 34,5% «siempre» y 44% «casi siempre» reconocen en una conversación cuando es el momento adecuado para intervenir en la conversación.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos de competencias comunicativas: Pragmática 3				
se evidencia buen uso de la competencia organizativa (hace buen uso de secuencias de interacción y transacción)				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
66,7	0,0	0,0	0,0	33,3

En las hojas de observación el 66,7% se marca en «excelente» y el 33,3% «no aplica». En varias lecciones es posible trabajar con ejercicios de entonación que son los que marcan las pautas para intercambiar turnos de intervención. De manera general, en los grupos se observó que un porcentaje aceptable lograron hacer uso de esta micro competencia.

Los estudiantes pueden identificar cuando es el momento indicado para intervenir gracias al aprendizaje de la entonación adecuada que les da la pauta de cuándo deben responder o pueden tomar el turno en la conversación. Esto se hizo muy notorio cuando se trabajó en adquisición de estrategias de conversación y se realizaron ejercicios orales (diario del investigador).

En la siguiente cita del Focus Group, se leen varias opiniones de las impresiones de los estudiantes cuando realizaban un ejercicio de conversación. En ellas, se evidencia a través de las opiniones de los participantes, el trabajo realizado en función a desarrollar esta micro competencia. Además, con estas opiniones se puede apreciar la complejidad implicada en su adquisición.

E1: Se sintió un poco incómoda al ver el dibujo ya que cada uno imagina algo diferente, pero poder negociar no fue difícil.

E2: Se pusieron un poco nerviosos ya que en la foto había un hombre y una mujer y en el diálogo iban a participar 2 chicos, se notó bastante nerviosismo.

E3: Como ya hubieron actividades previas se pudo entablar mejor un diálogo.

E4: Imaginar la situación al grabarse fue incómodo pero es muy bueno para auto evaluarse en la gramática, en la pronunciación y fluidez.

E5: Grabaron 2 veces cuando lo vieron se dijeron qué chévere podemos hablar inglés.

E6: Fue una actividad muy práctica para poder ver cómo se transmite lo que se quiere comunicar . Se veía en la expresión facial los errores y el nerviosismo.

E7: Cuando es un tema nuevo la dificultad son las palabras nuevas dificultades para memorizar.

E8: Se sintió un poco ansioso porque llegó atrasado y el tiempo para finalizar la actividad era de 20 minutos.

E9: Se estresaron por lograr que no salga muy forzado.

E10: Tuvo dificultades en memorizar.

8.2.3.9 Asimilación De Las Correcciones Realizadas

Dentro de las competencia pragmáticas está la asimilación de correcciones. Es decir que los estudiantes entiendan donde está el error, por qué lo es y cómo rectificar.

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos de las competencias comunicativas: Pragmáticas 8				
En el tiempo de duración de este parcial, asimiló las correcciones que se le hicieron?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
51,7	35,3	12,1	0,0	0,0

Los porcentajes del cuestionario en 51,7% «siempre» y 35,3% «casi siempre» reflejan que los estudiantes lograron asimilar las correcciones realizadas de manera consciente la mayoría del tiempo. El uso de algunos recursos sutiles como el parafraseo hace que las correcciones no sean muy notorias. Por un lado, esto es positivo para disminuir el filtro afectivo, pero por otro lado, si algún estudiante no capta la información con este tipo de recursos, las correcciones no surten el efecto deseado.

En el diario del investigador se apunta que la observación referida a que los estudiantes corrigen sus errores después de usar el parafraseo correcto de una frase utilizada incorrectamente . Si al utilizar este recurso no se auto-corrigen hago uso de la repetición para afianzar el que practiquen esta cuestión. Después repiten en forma correcta en ocasiones varias veces de modo que asimilan el uso correcto del componente lingüístico objeto de estudio. En este sentido el uso de los audios con varias repeticiones en el caso de ejercicios orales o el uso de procesadores de texto en el caso de ejercicios escritos fueron muy útiles.

En el diario semi-estructurado, varios estudiantes comentaron que estuvieron muy agradecidos de las correcciones que se les realizaba para ir mejorando su trabajo hasta llegar a obtener una mejor calificación. Adicionalmente, mencionaron que les fue útil la co-evaluación entre compañeros.

Calificó y nos hizo calificarnos entre nosotros estas actividades. Fue una actividad creativa por parte del docente en especial el trabajo realizado entre compañeros para darnos soporte entre nosotros mismos y reconocer errores para mejorar en el habla y escritura del idioma. 11amapp123

8.3 IMPLEMENTACIÓN DEL FILTRO AFECTIVO

En cuanto a la implementación del filtro afectivo existen resultados bastante destacados en lo que se refiere a los componentes de auto-confianza y nivel de ansiedad aunque el componente motivación también tiene porcentajes altos en algunos aspectos. No obstante, cabe recalcar que no existía una expectativa de que hubiera alto grado de motivación puesto que es una materia obligatoria que en su mayoría no les atrae.

Para el componente auto-confianza se realizaron preguntas en torno a conocer si los estudiantes percibieron la intención de incrementar la seguridad

en sí mismos durante las actividades realizadas y si se logró este objetivo. Se destacaron porcentajes muy altos en la frecuencia siempre en las cinco fases de la lección (calentamiento, introducción, presentación, práctica y evaluación) en todas las preguntas planteadas.

Con el fin de propiciar la reducción del nivel de ansiedad en el estudiante, es necesario propiciar un ambiente de tranquilidad y confianza mediante el desarrollo de actividades que les hagan olvidar la formalidad de la clase con el fin de que se favorezca el desarrollo de las actividades. Algunas de las actividades pueden involucrar movimiento físico, orientación en la solución de problemas y evitar la recriminación por los errores cometidos.

8.3.1 Calentamiento

En esta fase se usaron lecturas y audios que ponían en contexto los temas sobre los que se trabajó en clases y eso fue reconocido por los estudiantes. Algunos estudiantes lo confirman en sus diarios comentando, además, que el calentamiento los ayudó a sentirse más confiados porque ayudaba a entender el tema a tratarse durante el desarrollo de la clase.

Fue una actividad que nos ayudó al entendimiento de la unidad, dándonos seguridad a nuestro aprendizaje. 15pmapp310

Para muchos estudiantes, la actividad de calentamiento les inspiró ideas positivas sobre el aprendizaje, sentimientos de camaradería, confort y hasta curiosidad por saber cómo se iba a llevar la clase. Algunas actividades como la lectura para el calentamiento los ayudaron mucho a involucrarse en el tema. Los gráficos y la dinámica les ayudaron a motivarse en la clase. El ver imágenes ayuda al flujo de ideas y creación de situaciones.

Sin embargo, la baja señal de internet no jugó a favor del desarrollo de la clase. Muchas veces, la señal era tan débil que producía frustración en los

estudiantes y muchos reconocen que si hubieran tenido mejor internet, la actividad hubiera sido más placentera y con tristeza dicen que se perdieron de lo que estábamos haciendo. Otros factores como el bajo nivel de inglés también influyeron en que la actividad de calentamiento no funcione. Una estudiante comenta que se sentía muy motivada para hacer la actividad pero no tenía ni idea de lo que se le solicitó y fue su compañera quien hizo casi todo.

Se organizaron actividades donde se aplicaron uno o varios componentes del filtro afectivo con los siguientes resultados para cada uno de los elementos.

En los diarios semi-estructurados los estudiantes hacen las siguientes observaciones que sustentan que las actividades de calentamiento al inicio de las lecciones les ayudaron a reducir el filtro afectivo. Entre muchas razones, cuentan que las explicaciones son claras, relajantes, motivantes y eso les hace sentir más seguros de lo que están realizando.

Los estudiantes exponen que a partir de la actividad de calentamiento la explicación del tema de clase fue muy clara. El uso de redes sociales, las actividades kinestésicas, lúdicas, con ayudas audiovisuales y el uso de tecnología ayudaron a que se sientan mejor. Surgieron comentarios como que la didáctica aplicada es buena. También se comentó que la fase de calentamiento fue muy interesante porque fue muy dinámica. Se comentó también sobre la importancia de usar la retroalimentación sobre el tema anterior en la actividad de calentamiento para fortalecer el conocimiento. Se reconoció la importancia de empezar la clase con una actividad de calentamiento no solamente para poner en contexto los temas sobre los que se trabajó sino que también ayudó a que los estudiantes estuvieran menos ansiosos y más motivados para recibir la información.

8.3.1.1 Motivación

8.3.1.1.1 *Predisposición para realizar la actividad*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 1				
Se sentía predispuesto a realizar la actividad?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
60,3	31,0	6,9	0,9	0,0

La predisposición para realizar actividades fue alta. Con porcentajes de 60,3% en «siempre» y 31% «casi siempre». El uso de las actividades ayudó mucho a motivar a los estudiantes a realizar las actividades.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 1				
Se evidencia predisposición para realizar la actividad				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

De modo global en la hoja de observación se puede apreciar que la predisposición de los estudiantes para realizar las actividades fue «excelente» el 88,9% de las veces.

Siempre hubo una excelente predisposición de la mayoría de los estudiantes para realizar la actividad de calentamiento. Se podía notar que esta actividad les ayudaba no solo a involucrarse en la clase sino también a salir de su rutina y por eso les motivaba. Aunque sin duda hubo ocasiones en que se sentían frustrados con la conexión de internet. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados, los estudiantes comentan que si sentían predisposición para realizar las actividades y que gracias a estas actividades que eran entretenidas podían adentrarse en el tema de una manera más motivadora.

Me sentía muy curioso por la lectura del libro a analizar y con el inicio de clase de la profesora generando un ambiente de camaradería e interés.
11amapp123

En el Focus Group hubo muchos comentarios positivos acerca de cada una

de las actividades de calentamiento, les atrajo mucho el chat, los posts, los vídeos, el running dictation. Las actividades con Socrative fueron recibidas de diferentes maneras en diferentes grupos. Para los grupos que tenían fácil conexión se sintieron muy motivados pero los grupos de las horas picos no recibieron la actividad de la misma manera porque no lograban realizarla con fluidez.

8.3.1.1.2 Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 2				
Notaba que conocía la respuesta a las preguntas que se le hacían?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
25,0	52,6	21,6	0,0	0,0

De acuerdo con el cuestionario el 25% de estudiantes conocía la respuesta correcta «siempre» y 52,6% «casi siempre». En el calentamiento las preguntas van orientadas a que los estudiantes se vayan familiarizando con el elemento lingüístico objeto de estudio.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 2				
Se evidencia predisposición de emisión de respuestas				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
72,2	15,0	27,8	0,0	0,0

A nivel global, se evidencia predisposición para responder a los ejercicios planteados en el calentamiento. El porcentaje en «excelente» es de 72,2%.

La mayoría de estudiantes contestaban correctamente las preguntas realizadas durante la fase de calentamiento. En este tipo de actividad es importante tratar de que las explicaciones fluyan a modo de conversación. Esto resulta muy conveniente porque se puede preguntar a varias personas y obtener respuestas acertadas sin que haya ansiedad. Esta estrategia ayuda también a mantenerlos enfocados pues es impredecible quien pueda contestar y esto motiva a los estudiantes a escuchar. (Diario investigador)

8.3.1.1.3 Nivel de acierto en las respuestas emitidas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 3				
Las respuestas que pensaba o expresaba eran generalmente las correctas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
29,3	40,5	30,2	0,0	0,0

Un indicador del grado de motivación es que los estudiantes se mantengan pensando en qué respuesta sería la correcta. Más allá de eso, un estudiante con alta motivación nota que sus respuestas son generalmente acertadas. En este caso los estudiantes marcan en «siempre» 29,3% y «casi siempre» 40,5%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 3				
Se evidencia un grado aceptable de aciertos en la emisión de respuestas				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
55,6	27,8	5,6	0,0	11,1

En la observación a nivel global de clase, se deduce un grado aceptable de aciertos marcado en «excelente» con 55,6 y «bueno» con 27,8.

La mayor parte del tiempo las respuestas emitidas por los estudiantes eran las correctas. Alguna vez que alguien no lo lograba, se buscaba otra opinión para corregir el error y con ello se ayudaba a que el estudiante se auto-corrija. Más adelante, se le realizaba una pregunta parecida al estudiante para darle la oportunidad de demostrarse a sí mismo que si lo logró. Cuando esto pasaba, se le felicitaba de varias maneras incluso haciendo uso del humor para que se afiance su auto-confianza y por ende su motivación en seguir superando dificultades. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes también notan un grado aceptable de aciertos en las actividades.

Quando me concentro en las actividades me va bien, siempre acierto con las respuestas pero debo poner mucha atención y poner de parte, ya que son buenas las actividades con la que trabajamos. 11Amapp205

8.3.1.1.4 Rapidez de respuesta

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 4				
Las respuestas a las preguntas que le hacía el profesor llegaban a su cabeza de forma inmediata?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
27,6	51,7	19,8	0,9	0,0

Cuando los estudiantes están motivados, las respuestas llegan a los estudiantes de forma inmediata. En el cuestionario los participantes marcan «siempre» 27,6% y «casi siempre» 51,7.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 4				
Se evidencia un grado aceptable de demora en la realización ejercicio				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
77,8	5,6	0,0	11,1	5,6

La visión global de la clase es que la demora en la realización del ejercicio es adecuada y se marca en «excelente» el 77,8%

Podía notar que los estudiantes podían comprender muy fácilmente las actividades y que si les preguntaba las respuestas en la mayoría de actividades les venía en forma casi natural. A veces podía notar que por la falta de vocabulario no podían contestar pronto pero sentía que tenían la respuesta correcta. (Diario investigador)

Ni en el diario semi-estructurado, ni en el Focus Group nadie menciona si la demora en la realización del ejercicio es adecuada.

8.3.1.1.5 Perseverancia en la realización de las tareas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 5				
Perseveraba en la realización de tareas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
53,4	35,3	10,3	0,0	0,0

Los estudiantes marcan que perseveraron en sus tareas el 53,4% «siempre» y el 35,3% «casi siempre». Este porcentaje muestra que estuvieron motivados en la realización de las tareas.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 5				
Se evidencia persistencia realizando la tarea				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	11,1	5,6	0,0	0,0

La visión global (es decir del grupo como un todo observado) desde el punto de vista docente es que el 83,3% de las veces, los estudiantes perseveraron en la realización de sus tareas.

Cada actividad de calentamiento fue muy alentadora. Se pudo observar como los estudiantes perseveraban en la realización de las tareas asignadas especialmente cuando tenían un grado de dificultad. La señal muy baja de Wi-Fi no ayudaba para la realización de las tareas en algunos casos porque los estudiantes bajaban hasta tres pisos para realizar la actividad. Lo cual resultó muy desalentador para el docente y los estudiantes. Aunque por otro lado, se notaba el grado de interés de los estudiantes que no les importaba moverse del aula con el fin de realizar la actividad.

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan sobre algunas actividades que repitieron en varias ocasiones con el fin de tener un mejor resultado.

El grabarse en vídeo es un poco inusual pero a la vez nos hace entrar más en confianza y notar cuales son nuestros errores y debilidades al momento de hablar en inglés. Filmarse en un vídeo junto a un compañero, fue motivador y gracioso sin embargo hubo momentos en que me sentí ansiosa y no muy confiada pues no nos salía bien la pronunciación de las palabras y tuvimos que repetirlo varias veces. 13amapp121.

En el Focus Group, los estudiantes hacen mención a las maneras en cómo perseveran en los ejercicios que ellos consideran los ayudan a mejorar sus competencias:

La pone ansiosa su pronunciación porque no es correcta pero repite varias veces los nuevos sonidos para alcanzar una mejoría. Trabajar con las plataformas le agrada porque la motivan a trabajar. Se ve interesada en desarrollar su vocabulario. Y le gusta la actividad de los links porque le ayuda a practicar y saber dónde comete errores para corregirlos. 2 observación FG2.

8.3.1.1.6 *Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas.*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 6				
Ponía un poco más de esfuerzo cuando alguna tarea lo requería?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
62,9	25,9	10,3	0,0	0,0

Los estudiantes pusieron más esfuerzo en las tareas que lo requerían «siempre» un 62,9% y un 25,9% «casi siempre». Esto se hizo notar en sus actitudes frente a las actividades que debían realizar.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - motivación 6				
Se evidencia esfuerzo al realizar la tarea				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	0,0	5,6	0,0

De acuerdo con la observación se marcó en excelente el 94,4% de las veces que se realizaron tareas. Puesto que se observó a los estudiantes realizar casi todas las actividades aún aquellas que tenían mayor complejidad

Definitivamente, se notaba una importante inversión de esfuerzo para las actividades de calentamiento. Las actividades tenían un grado de dificultad medio pero algunas de ellas requerían de más trabajo y se podía ver a todos los estudiantes interesados realizando sus tareas.

Nunca tuve que pedirles que se pusieran a trabajar durante estas actividades.
(Diario investigador)

A más de los recursos antes mencionados, se realizó un análisis del diario semi-estructurado de los estudiantes donde existen las siguientes observaciones sobre la motivación para el desarrollo de las actividades de calentamiento:

vídeo sobre recomendaciones para el uso de tecnología. (Actividad: ver el vídeo y comentar sobre cada recomendación). Acerca de este vídeo muchos manifiestan que estuvo útil, interesante, entretenido y fuera de lo común. Por otro lado, les gustó que el vídeo esté conectado con el tema a tratarse. Uno de los atractivos del vídeo fue que aparte de las recomendaciones, tenía un toque

humorístico que les mantuvo atentos.

Una estudiante manifiesta:

En el calentamiento de esta clase vimos un vídeo acerca de varias recomendaciones de uso tecnológico muy útiles en nuestra vida diaria, aparte de que aprendí nuevo vocabulario con este vídeo tomé nota de algunas recomendaciones que me parecieron muy eficientes para resolver algunos problemas que se nos presentan día a día. Al ver el vídeo me sentí segura del uso de la tecnología y como la puedo aplicar en la vida diaria es un buen calentamiento. 11amapp208

Otro estudiante comenta:

Muy interesante vídeo ya que no conocía muchos de esos trucos y por suerte si pude decir la oración cuando me preguntaron improvisadamente. El vídeo mostró a más de la nueva gramática que se utilizará en esta unidad la cual es muy interesante, a conocer algunas cosas sobre recursos tecnológicos que hemos venido utilizando mal por mucho tiempo. 13pmapp314.

vídeo de una canción para introducir el uso de “Wish” (Actividad: ver el vídeo e ir organizando ideas de sobre que trata la canción. Ver “wish” en contexto y partir de allí con la explicación de estructura gramatical). Los estudiantes lo calificaron como una forma muy motivante y entretenida de empezar la clase, además de que el uso de música los ayudaba a relajarse. Ellos manifiestan que es una manera diferente e inusual de introducir la gramática y que esto les fue muy útil. Además, les gustó la parte en que debían cantar la canción porque aparte de la gramática sentían que estuvieron practicando la pronunciación.

La visualización del vídeo nos ayuda a imaginar cual será la gramática que se verá en este capítulo, esto es un excelente método ya que se puede notar su uso. 13pmapp314.

Grabación de un vídeo (Actividad: ver el gráfico del libro, organizar un guión sobre lo que podría tratarse la conversación y filmarse).

El grabarse en vídeo es un poco inusual pero a la vez nos hace entrar más en confianza y notar cuales son nuestros errores y debilidades al momento de hablar en inglés. Filmarse en un vídeo junto a un compañero, fue motivador y gracioso sin embargo hubo momentos en que me sentí ansiosa y no muy confiada pues no nos salía bien la pronunciación de las palabras y tuvimos

que repetirlo varias veces. 13amapp121.

Redes sociales: WhatsApp y Facebook (chats y exposiciones públicas de trabajos realizados en clase). Este tipo de actividades les ayudó a relacionarse desde el principio con los compañeros aún desde su primera clase debido a la interacción que se generó por uso de redes sociales. WhatsApp, por una parte, ayuda a tener conexión constante con los estudiantes estimulando a la vez la reducción del filtro debido a la conexión afectiva que ellos tienen con sus teléfonos. Facebook, por otra parte, facilita el acompañamiento cuando se desarrollan las actividades mediante el uso del chat o de posts. Con redes sociales, varias actividades resultaron muy provechosas entre ellas mantener un diálogo por chat para la realización de una tarea. Muchos estudiantes comentan que se sintieron muy animados y motivados puesto que fue muy novedoso y atractivo el uso de estas redes sociales dentro de la clase y que se sintieron muy motivados porque conocen su manejo. Manifestaron que mediante estas herramientas podían demostrar sus competencias comunicativas, utilizar y demostrar todo lo que han aprendido al mismo tiempo que socializaban con sus compañeros.

Un estudiante comenta:

Me pareció interesante ver como podíamos trabajar entre todos mediante esta red social que es el WhatsApp, pudimos ver las opiniones de los demás compañeros sobre las imágenes vistas y fue entretenido. 15pmapp321

WhatsApp dictado. Una de las actividades con redes sociales fue El “running dictation”, al cual los estudiantes lo califican como muy innovadora y por sobre todo motivante aunque para algunos les resultó un verdadero reto según sus palabras. En esta actividad no solo fue el uso del celular sino que también, además, hubo la combinación con una actividad lúdica que involucraba competencia. Esta actividad los motivaba a memorizar unidades lingüísticas, a escuchar atentamente y a escribir de manera correcta y todo esto a la mayor velocidad posible. Pero comentan que estaban muy motivados

por hacerla bien con el propósito de ganar una recompensa.

Me sentí motivado porque quería decir bien las cosas a mis compañeros y esto me hizo tener ansias de querer escuchar bien las palabras para poder ganar e juego y la confianza la tuve porque entre todos mis compañeros la pasamos muy bien. 13amapp121

Chat de Facebook: Hubieron varias actividades que requerían de usar los mensajes en Facebook. Los estudiantes escriben que esto les resultó muy motivante porque podían escribir a su propio ritmo pues tenían tiempo para verificar lo que querían comunicar antes de enviar y esto les hacía sentirse relajados. Comentaron que el acompañamiento docente durante la actividad les motivaba a seguir participando y que esa guía los ayudaba a hacer bien la actividad.

Facebook sirvió para debatir acerca de plantearnos un problema para la respuesta, además, se pudo compartir varias ideas sin tener recelo de decirlas a través del chat. 11amapp115

Posts en Facebook: los estudiantes cuentan que el hecho de hacer público un trabajo los motiva a trabajar más duro para tener un mejor resultado puesto que lo van a ver no solo la gente de su clase sino, además, otras personas que están relacionados con ellos de alguna manera. Ellos cuentan que más que nunca repitieron muchas veces los diálogos para que fueran dignos de verse por otros.

8.3.1.2 Autoconfianza:

8.3.1.2.1 *Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 1				
La profesora mostró respeto hacia su trabajo				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
86,2	11,2	2,6	0,0	0,0

Se evidencia que los estudiantes perciben el respeto y valoración del

docente. Los estudiantes marcan en el cuestionario en «siempre» el 86,2%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 1				
Se evidencia respeto por el trabajo y el esfuerzo que realizan los alumnos				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

En la hoja de observación desde el punto de vista docente se marca en «excelente» el 94,4.

En el diario del docente investigador, existen varias notas de actitudes de respeto y consideración a los estudiantes al identificar sus necesidades para proporcionarles lo que ellos necesitan para adquirir los conocimientos manteniendo el humor pero sobre todo el respeto y valoración al estudiante.

Entrada 38: Parte de mi naturaleza como persona que he podido proyectar en la docencia es el alentar cuando alguien ha tenido un logro y cuando observo los vídeos de clases veo que siempre uso frases como: muy bien pensado, bien dicho, bien hecho, que inteligente que eres, lo lograste sin mi ayuda, lo descubriste tu solo. También uso el humor, algo que les repito constantemente es “ya hablas como un gringo” y eso les hace mucha gracia pero, además, les pone la idea en su cabeza de que lo pueden lograr. (auto-confianza).

Entrada 39: Hay actividades que se prestan más que otras para hacer posible la evaluación del proceso y no solo del resultado, pero cuando se les hace un seguimiento de cómo llegan a ese resultado, muchas veces la evaluación puede resultar muy diferente. Para mí como docente se me hace muy importante verles de donde parten en una actividad y como llegan a un resultado. Valoro el esfuerzo en el proceso y pienso que me ayuda a calificar de manera más ecuánime. Hay estudiantes que sin mucho esfuerzo logran magníficos resultados y otros que con mucho esfuerzo logran buenos resultados aunque no grandiosos. Mas sin embargo, su trabajo durante el proceso tiene un valor añadido que siento es importante considerar en el momento de poner una nota. (auto-confianza). La mayor parte del tiempo las respuestas emitidas por los estudiantes son las correctas. Alguna vez que alguien no lo logra, buscamos otra opinión para corregir el error y con ello ayudamos a que el estudiante se auto-corrija sin que se produzca un sentimiento de fracaso o vergüenza.

En los diarios semi-estructurados los estudiantes manifiestan que pudieron percibir respeto en todo momento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Que en el rol de docente, los ayudaba con actitudes, explicaciones y correcciones. Adicionalmente, notan que los corregía de formas no ofensivas y

que les mostraba como corregir los errores o como realizar las actividades.

Antes de impartir la clase, la profesora con su metodología ayudada para que las clases de inglés sean más claras. Gracias a la explicación de la profesora fue fácil el diagnóstico del tema impartido. 11amapp115

Aunque es un poco difícil las evaluaciones, la profesora nos ayudó a superar nuestros errores con amabilidad. 11amapp119

8.3.1.2.2 *Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 2				
Se le asistió cuando tenía dudas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
76,7	18,1	5,2	0,0	0,0

El 76,7 de estudiantes marcan en «siempre» que el docente le asistió cuando tenían dudas. Es un porcentaje alto que muestra que hubo mucha asistencia a los estudiantes pese a que el número por aula era excesivo para una clase de inglés.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 2				
Se les ayuda a solucionar problemas en su aprendizaje				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	11,1	5,6	0,0	0,0

De forma global la hoja de observación registra que el 83,3 de las veces que se solucionaron problemas de aprendizaje fue «excelente».

Los estudiantes comentan que se sienten muy agradecidos de que se les diga explícitamente en que se equivocaron para saber cómo hacer las actividades en una nueva ocasión. He podido atestiguar sonrisas cuando después de una corrección o una aclaración sienten que han entendido. (Diario investigador).

En los diarios semi-estructurados los estudiantes también hacen mención a la ayuda del docente.

Aunque estuvo un poco difícil el ejercicio lo logramos con ayuda de la profesora. 11amapp119

8.3.1.2.3 *Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente.*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 3				
Se le hacía sentir que es capaz?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
77,6	19,0	3,4	0,0	0,0

El 76,6% de los estudiantes marca en «siempre» a la pregunta de si se le hizo sentir capaz. Esto indica que las palabras alentadoras usadas con ellos funcionan y cumplen el propósito.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 3				
Se les inculca la idea de que son capaces				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

De manera global también se observa que el 94.4% de las veces se inculca en los estudiantes la idea de que son capaces.

Esto se corrobora nuevamente con la entrada 38 del diario del investigador citada anteriormente

En el diario semi-estructurado, los estudiantes comentan sobre el ambiente creado por el docente que contribuye a que se sientan capaces.

Me sentía muy curioso por la lectura del libro a analizar y más con el inicio de clase por parte de la profesora que genera un ambiente de camaradería e interés. Siempre haciéndonos sentir que podemos. 11amapp123

8.3.1.2.4 *Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 4				
Se le evaluó tanto el proceso como el resultado de aprendizaje?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,9	19,8	4,3	0,0	0,0

El 75.9% de los estudiantes marca que siempre se evaluó el proceso como el resultado final. A lo largo del parcial, se realizaba un seguimiento de los

proyectos, creaciones de audios, vídeos, composiciones y otras actividades y se les asignaba una calificación que podía ser mejorada hasta llegar a obtener el 100% de la calificación sin importar cuantas veces repita el estudiante.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 4				
Se evalúa tanto el proceso como el resultado de aprendizaje				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	5,6	11,1	0,0	0,0

El 83,3% de las veces realizada la evaluación fue exitoso en tanto en cuanto se pudo hacer un seguimiento del proceso y el resultado en la mayoría de las actividades realizadas.

Hay actividades que se prestan más que otras para hacer posible la evaluación del proceso y no solo del resultado, pero cuando se les hace un seguimiento de cómo llegan a ese resultado, muchas veces la evaluación puede resultar muy diferente. Esto lo corrobora la entrada 39 anteriormente citada.

En el diario semi-estructurado se evidencia la evaluación del proceso y el resultado. Algunas veces la primera parte de la evaluación requirió de una co-evaluación entre compañeros para que se puedan auto-corregir. Todo esto con la supervisión del docente y luego se realiza la evaluación por parte del docente. Esta es una de varias maneras de realizar evaluación de procesos y resultados.

La profesora calificó y nos hizo calificarnos entre nosotros estas actividades. Fue una actividad creativa por parte del docente en especial el trabajo realizado entre compañeros para darnos soporte entre nosotros mismos y reconocer errores para mejorar en el habla y escritura del idioma. 11amapp123

8.3.1.2.5 Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 5				
Se le guió en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
68,1	28,4	3,4	0,0	0,0

El porcentaje acerca de si el estudiante tuvo una guía por parte del docente para desarrollar habilidades para comunicarse con los demás es de 68.1% en «siempre». Es un buen porcentaje y un logro significativo a pesar de haber un gran número de participantes.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - autoconfianza 5				
Se le guió en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	11,1	0,0	0,0

De manera global si se logró guiar en el desarrollo de habilidades para comunicarse el 88.9 por ciento de veces.

Se ha escrito en el diario del investigador varias anécdotas en las que ha sido de mucha ayuda y guía para mis estudiantes en el momento de realizar algunas tareas. Por ejemplo, cuando están armando una composición o un diálogo es posible irles asesorando en qué deben decir o cómo deben presentar una información. Se notó que los estudiantes se acercaban muy poco al escritorio a preguntar pero cuando se caminaba a su alrededor empezaban una lluvia interminable de preguntas que al final llamaban al docente casi todos a la vez. Por ello, se ha visto en la necesidad de dar turnos para que no me digan “yo le llame también” así esperaban más tranquilos hasta que se les podía ayudar y el docente experimentaba mucho gusto serles útil. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes manifiestan que durante las actividades de calentamiento si incrementaron su auto-confianza puesto que al

trabajar en grupo se sintieron apoyados y podían ver que sus respuestas eran parecidas a las de otros compañeros y eran correctas. Por otro lado, el uso de redes sociales alimentaba su confianza y lograban participar más puesto que no estaban expuestos directamente a un público. Otro factor que alimentaba su autoconfianza, fue el hecho de que tenían tiempo para pensar sus respuestas y eso les ayudaba a acertar más veces.

En los chats una de las actividades requería que comenten sobre una foto. Darles actividades donde el punto de vista es subjetivo y casi todo lo que digan es aceptable les ayuda a querer comentar sin temor a equivocarse. Uno de los comentarios se lee de la siguiente manera:

En esta actividad me sentí motivado porque por medio de la foto pude dar mi comentario y así participar con mis compañeros de clase confiado de lo que digo y escribo. 11amapp317

En otra actividad debían dibujar lo que entendían de un diálogo que escucharon y el hecho de no tener que expresar en palabras sino a través de un dibujo que luego lo iban a comparar con el del libro les ayudó a ganar confianza pues al ver los parecidos entre el dibujo original y el suyo podían confirmar que si comprendieron correctamente el audio. Un estudiante comenta:

Escuchamos una lectura del libro y tuvimos que dibujar lo que captamos de la lectura. Me sentí confiado dibujando la conversación ya que el audio fue muy claro y entendible. 13pmapp313

El uso de canciones alimenta su autoconfianza si se elige bien la canción. Se eligió una canción no solo que tenga el punto gramatical sobre el que íbamos a trabajar sino que también sea fácil de seguir y que tenga una graduación del idioma más o menos acorde a su nivel. Uno de los estudiantes cuenta:

Me sentí confiado al escuchar una canción en inglés. Me gustó mucho la actividad con la canción ya que se entendía con claridad cada palabra para poder llenar en los espacios en blanco. 11amapp207

A pesar de lo que se pueda pensar, muchos alumnos manifestaron que cuando les corregía les generaba más confianza en sí mismos. Esta es la experiencia de una estudiante:

Me sentí motivada pero ansiosa ya que tenía nervios de querer participar y en principio no entendí muy bien la actividad y luego que participe me confundí en la gramática y la profe me tuvo que corregir. Luego de la corrección tome más confianza. 13amapp102

8.3.1.3 Nivel De Ansiedad:

8.3.1.3.1 *Desarrollo de actividades que implican movimiento físico*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 1				
Se realizaron actividades que implicaban que usted se mueva físicamente?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
37,1	35,3	25,9	0,9	0,0

No todo el tiempo pueden realizarse actividades que impliquen movimiento físico pero es importante que por lo menos un porcentaje de clases haya este tipo de actividad para llegar a los estudiantes con inteligencia kinestésica. En el cuestionario el 37,3% marca en «siempre» y otro 35,5% en «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 1				
Se evidencia desarrollo de actividades kinestésicas				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

En el análisis global realizado en la hoja de observación se marca que el 88,9% de las veces que realizadas estas actividades fueron excelentes.

Especialmente en los cursos intersemestrales que se dictan en verano e invierno, debido a que duran cuatro horas diarias, cada media hora hacíamos una actividad que implique que se muevan, les hacía practicar diálogos frente a frente, escuchar audios donde debían identificar componentes lingüísticos a

través de gestos. Por ejemplo, debían diferenciar componentes lingüísticos opuestos ya sea con un aplauso o con un golpe del pie. Hubieron actividades donde debieron correr, donde necesitaban sentarse en diferentes disposiciones como círculos, semicírculos, grupos, mesas cuadradas, otras actividades requerían el cambio del libro a alguna actividad en el teléfono. (Diario investigador)

En el Focus Group varios estudiantes dicen que siempre sus clases previas de inglés les resultaron muy aburridoras y monótonas y que ahora no caen en cuenta de que se ha terminado la clase sino porque se les despide del salón y que esto obedece a que siempre estamos cambiando de actividad y moviéndonos.

8.3.1.3.2 Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 2				
Percibió un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
60,3	32,8	5,2	0,9	0,0

El 60,3% de estudiantes «siempre» percibió un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza, otro 32,8% «casi siempre» y es normal puesto que hay muchas actividades o circunstancias que pueden desestabilizarlos incluso la baja señal de internet.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 2				
Se crea un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	11,1	0,0	0,0

De forma global se logró un ambiente de tranquilidad seguridad y confianza el 88,9% de las veces aplicadas las actividades.

En el diario del investigador anoto que mis cursos siempre han sido numerosos con no menos de 26 estudiantes cada vez excepto en los cursos intersemestrales donde hay menos estudiantes. Con agrado, he escuchado que los estudiantes prefieren mis clases porque son más dinámicas y he podido mirar en sus rostros

agrado y relajación desde el primer instante. Los veo entrar predispuestos y con frecuencia he podido compartir momentos de risas. Puedo notar que no tienen miedo de decir algo gracioso y cuando se equivocan casi no hacemos atención a eso y nos enfocamos en mejorar lo que no está funcionando. En las actividades de calentamiento desde el primer día establecemos una conexión gracias al uso de redes sociales y ese primer instante de no saber con quienes comparten el curso se anula en los primeros minutos. Para las últimas clases puedo ver que muchos han hecho muy buena amistad con sus compañeros y eso les permite actuar con más confianza y no sentirse tan expuestos si se equivocan.

En el diario semi-estructurado existen varios comentarios como este ejemplo:

Me siento bien porque utilizamos este medio para practicar el inglés y ya que no existía presión, se siente tranquilidad al equivocarse. 13pmapp303

8.3.1.3.3 *Asistencia en la solución de problemas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 3				
Se les orientó en la solución de problemas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
65,5	25,0	7,8	0,9	0,0

Los estudiantes marcan en «siempre» con un valor de 65,5% para la pregunta si se les asistió en la solución de problemas. Significa que se pudo ayudar a solucionar problemas de aprendizaje de más de la mitad de los estudiantes en grupos de hasta 30 participantes.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 3				
Se les asiste en la solución de problemas				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

De forma global se logró ayudar a los grupos el 94,4% de las veces.

Orientarles en el proceso para que puedan desarrollar las actividades con más precisión les resta mucha ansiedad innecesaria. En lo posible cuidado de haber compartido con todos los estudiantes por numeroso que sea el curso así sea una vez en cada clase. Puede ser que a veces no lo logre pero los estudiantes son conscientes del esfuerzo que hago pues me lo han dicho. Encontré una gran ayuda en Facebook que usé en varias actividades de calentamiento. Facebook permite un mejor manejo de la clase puesto que al tener el control en el ordenador se puede mantener chat con todos los grupos al mismo tiempo y eso es de gran ayuda para monitorearlos y poder ayudarles (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado varios estudiantes mencionan que se

sintieron bien porque les brindaba ayuda. En uno de los comentarios se lee:

Me sentí bien en el chat de Facebook porque así nos superviso de una manera más profesional para ayudarnos en todo lo que necesitemos. Yo le cambiaría la palabra profesional por comprometida porque podía estar con todos a la vez. 13pmapp321

Otro comentario dice:

Al revisar el diálogo podemos corregir nuestros errores y desarrollar la estructura de las oraciones correctamente antes de presentar la versión final. 13Pmapp314

8.3.1.3.4 *Relajamiento al realizar las actividades en clase*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 4				
Se sent í relajado durante las act ividades?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
44,8	40,5	12,9	0,0	0,9

El 44,8% se sintieron relajados «siempre» y el 40,5% «casi siempre». Son resultados alentadores si se toma en cuenta que la asignatura no es una de sus favoritas y esto puede producir un poco de estrés.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 4				
Se evidencia reacciones relajadas durante la act ividad?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	11,1	0,0	0,0

Realizando un análisis global, el 88,9% de las veces se evidenciaba un ambiente relajado a nivel de grupo.

Se nota cuando una persona está relajada. He podido ver que los estudiantes actuaban con más naturalidad frente a situaciones un poco más complejas. También sentían más confianza para tomar la iniciativa y proponer cosas diferentes. Recuerdo entre esas situaciones que un curso me pidió cantar la canción con la que trabajamos un punto gramatical y fue muy entretenido. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado escriben muchas razones por las que se sintieron relajados en la fase de calentamiento. Comentan algunas de las razones por la que se sentían relajados:

Porque a través del uso de Facebook se pudieron realizar muchos objetivos

planteados en la hora de clase dejando una gran satisfacción. 15pmapp318

Porque fue una actividad didáctica que nos permitió comunicarnos con nuestro compañeros y profesora con el uso de Facebook, de manera creativa y exponiendo nuestras ideas. 15Pmapp320

8.3.1.3.5 Evaluación enfocada en aciertos

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 5				
No he percibido presión por cometer errores				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
54,3	19,0	6,0	19,0	0,9

El cuestionario registra el 54,3% en «siempre». Pero es importante aclarar que al hacer un seguimiento oral de esta pregunta, los estudiantes confesaron que comprendieron más su sentido y que la verdad no sintieron presión.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 5				
La evaluación se enfoca en los aciertos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
77,8	11,1	11,1	0,0	0,0

En la hoja de observación se marca en «excelente» el 77,8%. A veces es también importante mencionar errores para trabajar en su corrección en conjunto con el grupo.

Siempre que corrijo un error lo hago con discreción y muy delicadamente pues estoy consciente de que el avergonzar a una persona por un error es la forma más rápida de subir su ansiedad y no ayuda para nada en su proceso de aprendizaje. En el calentamiento casi nunca corregía los errores aunque los hubieren porque eso corta el flujo de ideas y en ese punto lo que necesitan es adentrarse en el tema a estudiar del modo que sea. Más adelante se puede ir puliendo estructuras con los ejercicios pero el momento del calentamiento no da lugar a corrección de errores. Por otro lado, contabilizo siempre los aciertos en función de subir su autoestima. Y cuando les pido que se evalúen entre ellos les pido que se enfoquen en los aciertos para dar la respectiva retroalimentación a los compañeros. (Diario investigador).

En el diario semi-estructurado, muchos estudiantes comentan que no sentían presión por haber cometido errores y lo más curioso es que una gran cantidad de alumnos se sienten muy bien de tener una retroalimentación sobre sus errores porque sienten que mejoran y eso los hace sentirse relajados. Al

respecto comentan:

Me sentí más relajado porque es más fácil trabajar en línea y poder ver los errores que se tiene. 15pmapp315

La asociación cognitiva del ser humano cuya integración involucre compartir sin miedo a equivocarse rompe barreras de miedo y da paso a la decisión de hacer aunque se cometa errores. 15pmapp321

Porque me pareció una actividad entretenida y fácil de realizar y no me sentí presionada por el contrario me sentí relajada porque podemos ver nuestros aciertos y errores para así poder corregirlos. 15Pmapp319

8.3.1.3.6 *Fluidez en la realización de actividades*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 6				
Podía realizar las actividades de forma fluida sin dificultad?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
28,4	43,1	27,6	0,0	0,0

De acuerdo con la percepción individual sobre si pudieron realizar las actividades de forma fluida, se registran; el 28,4% «siempre», el 43,1% «casi siempre» y el 27,6% «algunas veces» Estos porcentajes se debieron a su falta de fluidez en el idioma más que a la realización de las actividades.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 6				
Se evidencia fluidez en la realización de las actividades				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	5,6	11,1	0,0	0,0

En la percepción global, se evidencia fluidez en la realización de las actividades con los siguientes porcentajes: «excelente» 83,3, «bueno» 5,6 y «satisfactorio» 11,1. Algunas actividades no fluyeron normalmente porque necesitaron más tiempo para procesar la información.

En la mayoría de casos se pudo observar que los estudiantes terminaban todo el ejercicio especialmente en las prácticas. La expresión oral fluía a otro ritmo pero es natural puesto que al ser una LE ellos no están todo el tiempo expuestos al uso del idioma fuera de la clase. (Diario investigador).

El uso de actividades adecuadamente graduadas a sus conocimientos

permite que los estudiantes las perciban como realizables y mantiene el flujo de la clase y la realización de las mismas con fluidez. Por otro lado, el uso de la tecnología para el desarrollo de las mismas les hace sentir que hacen cosas diferentes y más divertidas y esto les resta ansiedad. Así comentan en sus diario semi-estructurado que se sintieron relajados realizando las actividades porque eran sencillas, podían contar con el apoyo de sus compañeros, porque solo se incorporan las mismas actividades del libro pero tecnológicamente y esto las vuelve entretenidas y porque mediante el uso de redes sociales el proceso de realizar ejercicios se vuelve interactivo.

Por que al usar una red social que ya es muy común en mi vida diaria , fue algo natural, algo espontáneo en donde no se siente tanta presión.
13Pmapp320

8.3.1.3.7 Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 7				
Logró concentrarse en el desarrollo de las actividades realizadas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
41,4	48,3	9,5	0,0	0,0

Desde la percepción individual de los estudiantes, ellos lograron concentrarse en el desarrollo de las actividades realizadas «siempre» el 41,4% y «casi siempre» el 48,3%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Calentamiento - nivel de ansiedad 7				
Se evidencia concentración en el desarrollo de la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

Desde la percepción global del docente, la concentración en el desarrollo de actividades fue «excelente» el 88,9% de las veces.

Se pudo observar que en la gran mayoría de actividades todos estuvieron enfocados en las diferentes actividades. Como hubo mucha variedad de recursos gracias al uso de tecnología el flujo de la clase seguía su curso en forma relajada. Si hubo ocasiones en que el internet no ayudó y era frustrante

para todos pero de no haber sido por ese problema todo hubiera fluido con más tranquilidad como pasó con los cursos intersemestrales donde hay menos estudiantes y es más fácil usar la señal de Wi-Fi. (Diario investigador)

Un estudiante en su diario semi-estructurado escribe:

Me sentí relajado porque permitió la concentración de muchos ya que fue una forma diferente de aprender. 11amapp315

En la etapa de calentamiento el nivel de ansiedad desapareció para muchos y otros casi no lo experimentaron. Sin embargo, unos pocos estudiantes comentaron en sus diarios semi-estructurados que se sintieron un poco inseguros y otros se sintieron nerviosos. Las razones que generaron estos sentimientos según comentan los estudiantes se debieron a los vacíos de conocimientos que traían de otros niveles o que por el largo tiempo que había pasado entre nivel y nivel se les había olvidado. Antes de realizar el vídeo este estudiante comenta que se sintió un poco inseguro puesto que no sabía si iba a entender debido a las falencias que tiene en el idioma y que no sabía si iba a poder dar ejemplos. Otro estudiante dice que la actividad se le hizo muy compleja porque no comprendía muchas palabras. Otro estudiante cuenta que no sabía cómo expresar lo que entendió en el vídeo aunque en su cerebro sabía de qué se trataba. Varios estudiantes también tenían dudas sobre su pronunciación. Otro factor que les generaba inseguridad era que no comprendían las instrucciones debido a que su nivel de inglés no les ayudaba. A algunos estudiantes la canción les generó un poco de inseguridad el hecho de que no comprendían toda la letra. Algunos estudiantes experimentaron nervios en la filmación del vídeo porque debían actuar y luego ese vídeo se publicó en redes sociales. Ellos comentan que se sentían muy nerviosos porque no sabían cómo actuar. Un estudiante por su parte se sentía nervioso por la nota.

8.3.2 Introducción

En esta fase, se realizan actividades que ayuden al estudiante a familiarizarse con el componente lingüístico que van a aprender mediante su uso en contextos ya sean orales o escritos. Esto les ayuda a deducir su uso y también a asimilar las estructuras sin decirlas explícitamente. Más adelante en la fase de presentación van a recibir la información directamente con el fin de que reafirmen la información que fue deducida en esta fase.

8.3.2.1 Motivación:

8.3.2.1.1 *Predisposición para realizar la actividad*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 1				
Se sentía predispuesto a realizar la actividad?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
61,2	33,6	5,2	0,0	0,0

En el cuestionario el 62,2% y el 33,6% de los estudiantes registran en «siempre» y «casi siempre» que se sentían predispuestos para realizar la actividad de introducción. De donde se deduce que hubo un importante nivel de motivación.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 1				
Se evidencia predisposición para realizar la actividad				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

Desde la perspectiva global de la clase, de igual manera la percepción del docente marca en «excelente» el 94,4% de la veces que se hicieron las actividades de introducción

Los recursos tecnológicos utilizados en cada lección ayudan a que los estudiantes se predispongan a realizar la actividad porque salen de la

monotonía del pizarrón y el libro. Por ejemplo, en la lección 7C se les presentó 3 pares de frases con el mismo significado en el proyector. Ellos debían tratar de descubrir cual frase suena más suave al decir un comentario. La presentación en el proyector acompañada de su lectura, predispusieron a los estudiantes a tratar de descubrir que expresión suena más suave. Otro ejemplo, fue con la actividad apoyada por Socrative donde la necesidad de llenar la actividad en la aplicación los predisponía a escuchar con más atención. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que el hecho de que la información que recibían era de fácil comprensión, de temas sobre los que ellos pueden opinar, y que reflejaban situaciones de la vida cotidiana, los predisponía a realizar las actividades.

En el ejercicio sobre dilemas, esas preguntas lograban hacerte pensar sobre el dilema. Me gusto porque me hacían pensar mucho sobre mis respuestas y el interés que me generó me motivaba a intentar contestar. 13pmapp325

8.3.2.1.2 Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - motivación 2				
Notaba que tenía las respuestas a las preguntas que se le hacía?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
35,3	45,7	18,1	0,0	0,0

En la introducción, los estudiantes marcan que tenían las respuestas a las preguntas realizadas «siempre» el 35% y «casi siempre» el 45,7%. El alto grado de motivación, además, se reflejó en que los estudiantes estaban atentos a las preguntas realizadas aunque no siempre acertaban en la respuesta.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - motivación 2				
Se evidencia predisposición de emisión de respuestas				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

En forma global, en la introducción el docente percibe que la predisposición de respuestas en «excelente» el 88,9% de las veces que se realizaron

actividades de introducción.

En esta fase de la clase están apenas familiarizándose con los componentes lingüísticos objetos de estudio por lo tanto realizo preguntas que inducen respuestas acertadas, los estudiantes emiten respuestas correctas casi siempre y eso les motiva a contestar. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes comentan que estaban predispuestos a contestar ya que podían entender las actividades y eso les permitía emitir respuestas correctas. Además, reconocen que las actividades no son complejas y les alienta que el docente les ayude con correcciones.

Podía entender la lectura, audios u otras actividades y elegir correctamente las respuestas. Porque fueron fáciles y didácticas y además, sabíamos que contábamos con el apoyo de la teacher para que nos ayude a contestar bien.
13pmapp314

8.3.2.1.3 Nivel de acierto en las respuestas emitidas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 3				
Las respuestas que pensaba o expresaba eran generalmente las correctas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
31,9	44,8	23,3	0,0	0,0

Desde la percepción individual del estudiante las respuestas eran correctas «siempre» el 31,9% y «casi siempre» el 44,8% lo que marcan un grado importante de interés en la actividad. Es importante señalar aquí que el grado de interés está relacionado al grado de motivación.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 3				
Se evidencia un grado aceptable de aciertos en la emisión de respuestas				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	0,0	0,0	5,6

En la hoja de observación, se puede observar que la percepción sobre el grupo en general es que aciertan en la emisión de respuestas el 88,9% de las veces que se aplican las actividades.

En esta fase de la clase pese a que los estudiantes estaban descubriendo

ya sea una estructura, estrategia de conversación o vocabulario dentro de un contexto, la mayoría de respuestas de los voluntarios eran acertadas. Algunos estudiantes no se animaban a responder pero cuando otro estudiante emitía una respuesta y yo la aceptaba como correcta podía ver asentir con la cabeza a estos estudiantes. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado se menciona, además, el uso de redes sociales para complementar las actividades de introducción y los estudiantes opinan que son de mucha ayuda. El chat ya sea en WhatsApp o Facebook es de mucha ayuda para que al llevar el flujo de la conversación los estudiantes tengan tiempo de pensar las respuestas.

El uso de redes sociales, nos da tiempo de pensar las respuestas antes de darlas para no cometer muchos errores. 15pmapp316

Los estudiantes, además, opinan que por ejemplo en la lección 7A, la presentación de fotos en el proyector facilitó la comprensión del audio sin tener que recurrir a las transcripciones del libro incrementando la motivación y autoconfianza. Esto lo corrobora el número de repeticiones que se usaron hasta que puedan entender el diálogo. Así 12 % de personas lo entendieron con una repetición, 43 % con dos, 34 con tres y tan sólo 7 personas con 4 o más.

8.3.2.1.4 Rapidez de respuesta

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - mot ivación 4				
Las respuestas a las preguntas que le hacía el profesor llegaban a su cabeza de forma inmediata?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
29,3	51,7	18,1	0,9	0,0

Los porcentajes a la pregunta si las respuesta llegaban de forma inmediata tienen un predominio en «casi siempre» el 51,7%. Esto puede obedecer a la falta de vocabulario y a que el elemento lingüístico objeto de estudio está siendo planteado y aun no hay un contacto directo con él. Siendo la fase de introducción, dónde las preguntas están dirigidas a conocer el grado de

dominio sobre el tema, es completamente normal que las respuestas no vengan de forma inmediata porque para contestar deben realizar análisis y deducción y muy pocas veces buscar información en su memoria. Siendo así los porcentajes marcados indican un grado importante de motivación.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 4				
Se evidencia un grado aceptable de demora en la realización ejercicio				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	11,1	5,6	0,0	0,0

En la percepción global de la clase se evidencia un grado aceptable de demora en la realización del ejercicio. Marcando 83,3% en excelente. Comprendiéndose que al ser una actividad de introducción, la realización de las actividades no será inmediata pues están en un proceso de familiarización del elemento lingüístico objeto de aprendizaje.

En algunas ocasiones, la emisión de respuesta se produjo más rápidamente que en otras. Por ejemplo, en la lección 9c no hubo emisión rápida de respuesta, pero está bien porque estaban familiarizándose con el tema. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes hacen referencia a la demora que puede producirse de una manera muy positiva en términos de reducción del filtro afectivo.

El uso de chats de audio fue divertido e interactivo porque uno puede expresar sus pensamientos con calma y es más divertido. Existe menos miedo a equivocarnos y por lo tanto no fue una actividad difícil. 15pmapp302

Pude pensar mejor las ideas antes de enviar el mensaje en el chat de audio y en el escrito se práctico la escritura y fue más fácil porque nos sentimos tranquilos y conformes al hablar porque teníamos el tiempo suficiente para escribir las ideas. 15Pmapp312

Si porque se tiene un poco mas de tiempo para responder y podíamos estructurar bien la idea antes de postearla, sin miedo a equivocación porque en realidad soy vergonzosa y tengo miedo a equivocarme." 15pmapp320

8.3.2.1.5 Perseverancia en la realización de las tareas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - motivación 5				
Perseveraba en la realización de las tareas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
62,9	29,3	6,9	0,0	0,0

Se denota un claro interés y motivación al realizar las tareas propuestas. De acuerdo con los resultados del cuestionario, el 62,9% de los participantes se hallaban a sí mismos con actitud perseverante en la realización de tareas «siempre» y el 29,3 % «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - motivación 5				
Se evidencia persistencia realizando la tarea				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

Al realizar las tareas de introducción desde la perspectiva docente, se pudo percibir que los estudiantes persistieron en la realización de tareas la mayor parte de las veces que se realizaron las actividades propuestas. Así el porcentaje en excelente es de 88,9% en «excelente».

En esta actividad, los estudiantes debían buscar información para tratar de descubrir patrones con los que más tarde se construía el conocimiento sobre el elemento lingüístico objeto de estudio y para poder comprobar que si encontraban dicho elemento, se les pedía muchas veces que subrayen en el libro o a veces en el pizarrón en las proyecciones de lecturas o diálogos. Algunos estudiantes, no lograban identificar los patrones en los primeros intentos pero con el asesoramiento docente a través de pautas, muchos lo lograron con éxito. Se podía percibir que aunque no encontraban el patrón de la estructura lingüística, con las pautas seguían realizando un esfuerzo por averiguarlas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado se evidencia que a veces en las actividades de introducción hubo algunas dificultades pese a las cuales los participantes siguieron intentando realizar la actividad correctamente.

Como no pude hacer la actividad anterior de manera adecuada, quería concentrarme bien para entender el tema de la clase de una forma correcta hasta que logré entender la estructura. 11amapp106

8.3.2.1.6 *Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 6				
Ponía un poco más de esfuerzo cuando alguna tarea lo requería?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
62,9	28,4	7,8	0,0	0,0

Construir las bases del andamiaje requiere de una importante inversión de atención que requiere un esfuerzo adicional por parte del estudiante que está descubriendo conocimientos con la guía del docente. Esta inversión de esfuerzo es un indicador de motivación. Los estudiantes reconocen que realizaron esfuerzo adicional cuando el reconocimiento de nuevas estructuras les resultaba un poco más complejo «siempre» el 62,9% y «casi siempre» el 28,4%. Cabe recalcar, además, que es normal que algunas ocasiones algunos estudiantes esperaron a recibir la respuesta después de realizar algunos intentos por encontrar patrones sin lograrlo.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - motivación 6				
Se evidencia esfuerzo al realizar la tarea				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, se evidenció que los estudiantes estuvieron comprometidos en descubrir los patrones de las estructuras de los componentes lingüísticos. Esto ha sido marcado con el 88,9% de las veces en «excelente».

En el diario del docente investigador, se registraron notas que claramente reflejan que los estudiantes hicieron esfuerzo por reconocer las estructuras que en ese momento fueron objeto de estudio. Se pudo observar que insistían en la realización de la tarea en varias actitudes. Por ejemplo, cuando se les proporcionaba un número de elementos a ser encontrados en un texto, si ellos tenían menos del número que se les solicitó, seguían buscando. (Diario

investigador)

Por otro lado, también se pudo evidenciar esfuerzo al realizar tareas, puesto que aún cuando tenían un grado de dificultad, los estudiantes insistieron.

Este tema se me hizo un poco complejo no podía relacionarlo con lo aprendido pero con un poco más de esfuerzo de mi parte logré entender. 11amapp108

8.3.2.2 Autoconfianza

8.3.2.2.1 Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 1				
La profesora mostró respeto hacia su trabajo?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
79,3	15,5	4,3	0,0	0,0

Un alto porcentaje de estudiantes registra en el cuestionario que hubo respeto por parte del docente y lo marcan en «siempre» el 79,3%. La percepción de respeto hacia las actividades que realizaron ayuda a construir la confianza no sólo en el docente sino hacia si mismos.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 1				
Se evidencia respeto por el trabajo y el esfuerzo que realizan los alumnos				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

En la observación global de la clase el 94,4% de las veces se marca en «excelente» sobre el respeto del docente para el trabajo y esfuerzo que realizaron los alumnos. Un pequeño porcentaje se marcó en «satisfactorio» ya que el número de estudiantes no permitió dar atención más personalizada a cada uno de los estudiantes y el seguimiento se lo hizo de forma globalizada mayormente.

En las entradas del diario del investigador, se anota que a los estudiantes

les gusta el modo como sus ideas son recibidas, rescatando lo que es utilizable para el tema. Se les ayuda con ejemplos donde ellos mismos logran deducir lo que es correcto. Adicionalmente, se menciona que las actividades con recursos tecnológicos como Socrative son útiles para familiarizarse con los elementos lingüísticos sobre los que se ha trabajado puesto que les genera confianza en la futura comprensión de la presentación.

Entrada 50: Hoy nació de los estudiantes estos comentarios: me dicen que les gusta el modo como recibo sus ideas pues parto de ellas con lo que es útil sin anular sus opiniones sino más bien rescatando lo que se pueda y les insisto con ejemplos donde ellos mismos logran decir lo que es correcto. Por otro lado, uso actividades con recursos tecnológicos que les ayudan a familiarizarse con los elementos lingüísticos sobre los que trabajamos. Por ejemplo, en la lección 9b, Socrative les genera confianza en la futura comprensión de la presentación. A más de responder las dudas de mis estudiantes, les doy ideas de como practicar y como ir adquiriendo competencias. También les ayudo a que se apoyen con enlaces de internet ya sean de ejercicios, audios o vídeos. (Diario Investigador)

Los estudiantes participantes, también reconocen que durante el desarrollo de las actividades de introducción percibieron el respeto por parte del docente y apuntan:

En la introducción la teacher nos dio los parámetros para poder realizar el trabajo que consistía en interactuar ideas con varios compañeros a través de Facebook. Como siempre nos dejó espacio para realizar la actividad respetando nuestras ideas. 13Amapp102

8.3.2.2 Estimulación para emprender acciones y reconocer el éxito en las tareas realizadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción -autoconf ianza 2				
Se le estimulaba para emprender acciones y reconocer sus éxitos				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,0	19,8	4,3	0,0	0,0

Un alto porcentaje de estudiantes percibe el estímulo docente para que el estudiante emprenda acciones y reconozca sus aciertos. Los estudiantes han marcado en «siempre» el 75%. Cada vez que el estudiante es estimulado positivamente refuerza su auto-confianza. Esto le ayuda a reforzar actitudes

positivas y a través de ellas los conocimientos.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción -autoconf ianza 2				
Se est imula a los estudiantes para emprender acciones y reconocer sus éxitos				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Def iiciente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

En la observación global, en la pregunta sobre si los grupos de participantes son estimulados para emprender acciones y reconocer sus éxitos, el 94,4% de las veces marcado en «excelente»

En el diario del docente investigador se registra un ejemplo de como los estudiantes son estimulados a reconocer los aciertos y a emprender acción sobre la tarea que se les propone.

Entrada 17: Trabajamos con una canción para introducir una estructura gramatical. Los estudiantes cambian sus expresiones y puedo notar que están súper motivados. No hay ansiedad. En la segunda parte deben ayudarme con ideas para ir reconstruyendo en la pizarra la canción. Están muy comprometidos en reconstruir la canción aunque algunos participan más que otros. Algunos piden escucharla más veces y van copiando en sus notas más oraciones. Con algunos grupos reconstruimos la canción mejor que con otros pero en todo caso lo que importaba era reconstruir las ideas que contenían la estructura que iban a aprender y esa parte lo lograron todos. Para el momento de proponer la estructura todos estaban súper confiados contestando a coro como se organizan los elementos lingüísticos. (Diario del investigador)

Los estudiantes son estimulados a reconocer sus logros a través de la realización del diario semi-estructurado con un seguimiento por cada lección, ellos deben contestar preguntas donde se dan cuenta fase por fase que partes de la clase las llevaron con acierto y donde necesitan trabajar más para así emprender acción sobre lo que aún requiere refuerzo. En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan:

Nos fue muy bien ya que nos ayudamos entre compañeros. Fuimos buscando los significados de palabras que no comprendíamos con el fin de aclarar dudas. La profesora nos aclaraba inquietudes y podíamos estructurar bien la idea antes de postearla. 11amapp320

Entendí a la perfección la lectura. Sentí que lo habíamos hecho bien ya que teníamos pocos errores. Actuamos bien y tuvimos buenos resultados. Pude realizar la mayoría de los ejercicios bien. 13Pmapp315

8.3.2.2.3 *Asistencia prestada en caso de dudas en el proceso de aprendizaje*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 3				
Se le asistió cuando tenía dudas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
77,6	17,2	4,3	0,0	0,0

El 77,6% de estudiantes marca en «siempre» para la pregunta si se les asistió cuando tenían dudas. Lo que muestra que la mayoría de participantes se sintieron atendidos ante sus vacilaciones sobre los temas tratados. Pese al gran número de estudiantes por clase, se logró atender la mayoría de las dudas planteadas.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 3				
¿Se les ayuda a solucionar problemas en su aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

La percepción global es que la mayoría de veces, se les ayudó a solucionar problemas de aprendizaje. El porcentaje marca 94,4% «excelente».

Esta fase de la clase es donde es más sencillo identificar si los estudiantes tienen dudas porque al introducir el tema si tienen dudas siempre preguntan. Los estudiantes tienen confianza de preguntar porque se les da una respuesta a todas las inquietudes. Eso les ayuda a su vez a sentirse confiados en lo que están aprendiendo. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes mencionan que se les asistió en la solución de problemas.

Sentí algo de ansiedad por falta de conocimiento en el tema pero la profesora me fue ampliando la explicación y me sentí mejor. 11Amapp111

8.3.2.2.4 *Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente.*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 4				
¿Se le hacía sentir que es capaz?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
76,7	19,8	2,6	0,0	0,0

De acuerdo con la percepción individual de los estudiantes, el 76,7% marcan en «siempre» para la pregunta si se les hacía sentirse capaz. Esto a su vez muestra el grado de auto-confianza que ellos lograron en el proceso. Este corrobora la percepción global de la hoja de observación.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 4				
¿Se les inculca la idea de que son capaces?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación se marca en «excelente» el 94,4% de las veces que se logra inculcar en los estudiantes la idea de que son capaces.

Una manera de hacerles sentir más capaces para realizar una actividad es buscando que sea más comprensible y menos difícil de realizar aunque sus preguntas constituyan un reto. Cuando se simplifica los procesos ellos se sienten más capaces por haber podido realizar una actividad difícil. Para algunos estudiantes, la comprensión oral es una de las fortalezas sobre las que tienen que trabajar más duro. Se puede notar que gracias al uso de la aplicación Socrative, no solo que se podía dar un mejor seguimiento para saber cuándo y cuantas veces debía repetir un audio sino que los estudiantes se sentían más seguros al tener pregunta por pregunta escrita y porque, además, esta aplicación les dió una retroalimentación inmediata de sus respuestas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan ideas de como el docente les hizo sentir que podían lograr realizar una actividad de mejor manera.

Antes de impartir la clase, la profesora con su metodología ayudada para que las clases de inglés sean más claras. 11amapp115

8.3.2.2.5 Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 5				
¿Se le evaluó tanto en el proceso como en el resultado de aprendizaje?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,0	22,4	1,7	0,0	0,0

El 75% de los participantes señalan que en esta fase se evaluó el proceso tanto como el resultado «siempre». Este porcentaje a más de corroborar el esfuerzo del docente por realizar una adecuada evaluación formativa a más de la sumativa a la que están acostumbrados, hace evidente que la mayoría de los estudiantes aprendieron y concientizaron sobre este tipo de evaluación. Esto a su vez, ayudó a que pongan más esfuerzo en los pormenores en la realización de tareas y las correcciones que se les realizaron. La evaluación y seguimiento de los procesos realizados por los estudiantes en las actividades que desarrollan les hace sentir que van construyendo conocimiento sobre bases firmes.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 5				
¿Se evalúa tanto el proceso como el resultado de aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	5,6	0,0	0,0

En la hoja de observación, se ha marcado en «excelente» el 94,4% de las veces que se realizó evaluación formativa en esta fase de la clase. Es decir, desde la perspectiva global, se plantearon condiciones donde este tipo de evaluación pudo ser aplicada con bastante éxito.

Las actividades de introducción permitieron hacer una evaluación diagnóstica sobre los conocimientos previos que apoyarían la información entrante. Acto seguido, se realizaba preguntas para conocer como los estudiantes asimilaban los componentes lingüísticos en contexto. Se pudo observar que tan rápido podían descubrir por ellos mismos como construir el conocimiento y si no lo lograban se sabía de donde partir exactamente. (Diario

investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes hablan sobre ejemplos de evaluación en el proceso. Normalmente, dentro de esta fase se realizan muchas preguntas para situar el grado de conocimientos a nivel global y partir desde donde los estudiantes conocen. Las preguntas pueden parecer complejas para algunos participantes con nivel de conocimientos más bajo. Este proceso de preguntas implica aumentar o reducir la complejidad con el fin de encontrar el punto de partida para presentar la información entrante. Los estudiantes de acuerdo a su nivel de conocimientos variaron en su percepción. Pero en general, comentan que al principio se sentían un poco desorientados y que no conocían las respuestas a las preguntas pero que con la ayuda del docente se despejaron dudas.

Al principio, sentí ansiedad debido a la inseguridad por no conocer las respuestas correctas a las preguntas que nos hacía la profesora. Aunque al completar la actividad me sentí más seguro. 11amapp11

8.3.2.2.6 Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 6				
¿Se le guió en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
73,3	24,1	2,6	0,0	0,0

El 73,3 % de participantes marca en «excelente» sobre la guía recibida durante el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás. Este porcentaje deja claro que el estudiante percibió una adecuada orientación por parte del docente y que siente confianza para preguntar y está dispuesto a aprender. Esto da lugar a un proceso más colaborativo que le ayuda en la formación sobre su auto-confianza.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción -autoconfianza 6				
¿Se les guía en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	0,0	0,0	5,6

En la hoja de observación se marca en «excelente» el 94,4% de las veces aplicadas las actividades donde se guió a los estudiantes en el proceso de comunicarse. La percepción global por parte del docente acerca de este punto, muestra que se logró orientar a los estudiantes en los procesos comunicativos idóneamente. Las lecciones donde se desarrollaron actividades de comprensión escrita u oral no aplican.

La introducción es una fase de la clase muy rica en uso de contextos para la estructura, vocabulario y estrategias de conversación. Aquí se plasman ejemplos de componentes lingüísticos muy parecidos a la realidad. Esta fase ayudó a dar una guía fundamentada de cómo y dónde usar los elementos sobre los que se está trabajando en la lección. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan sobre maneras como a través de las actividades en esta fase, se les guió para comunicarse.

Para esta fase se usó una conversación. El enfoque del docente y su explicación sobre el objetivo del uso de la estructura para las oraciones fue muy explícito, no tuvo complicación alguna para entender las preguntas y responder. Además, en esta clase mi motivación era muy alta. 11amapp123

8.3.2.3 Nivel De Ansiedad:

8.3.2.3.1 *Desarrollo de actividades que implican movimiento*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - nivel de ansiedad 1				
¿Se realizaron actividades que implicaban que usted se mueva físicamente?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
40,5	34,5	25,0	0,0	0,0

físico

El 40,5% y el 34,5% de estudiantes registraron que «siempre» y «casi siempre» se realizaron actividades kinestésicas en esta fase. No solamente, el movimiento físico reduce el nivel de ansiedad, hay otras actividades que ayudan a lograrlo igualmente. Sin embargo, este porcentaje refleja el uso

variado de estrategias utilizadas para reducir el nivel de ansiedad.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 1				
¿Se evidencia desarrollo de actividades kinestésicas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

De acuerdo a la percepción del docente, se evidencia un excelente desarrollo de actividades kinestésicas el 88,9% de la veces que se realizan actividades y esto contribuyó a la reducción de ansiedad.

Las actividades de introducción se presentan siempre dentro de un contexto ya sea escrito u oral o ambos. Para que la construcción de conocimiento sea más dinámica que el uso de la mayéutica, les invitaba a resolver ejercicios en el pizarrón o usábamos la aplicación Socrative donde todos debían participar. Aparte de eso les solicitaba encerrar en círculos los elementos lingüísticos objeto de estudio para reforzarlos kinestésica y visualmente. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes mencionan que las actividades realizadas les ayudaron a reducir la ansiedad gracias a que tuvieron actividades que implicaron movimiento físico.

Se hace mucho más práctica y dinámica la clase, ya que tenemos con nosotros, la ayuda de la tecnología que es mucho más rápida y además, nos obliga a estar en movimiento. 11Amapp116

8.3.2.3.2 Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 2				
¿Percibió un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
64,7	28,4	6,0	0,9	0,0

En la medida de lo posible, es importante crear un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza para que los estudiantes estén más abiertos a la construcción del conocimiento. Para que este ambiente esté presente en cada

una de las lecciones, hay factores que se pueden controlar y otros que no. La actitud y buena predisposición del docente es altamente controlable (salvando el caso de una enfermedad o malestar psicológico externo), las actividades también son fáciles de controlar e incluso variar si es necesario para mantener la armonía en el aula. Sin embargo, la intermitencia del internet, el uso de recursos tecnológicos, instalaciones y la actitud con que asume las actividades cada estudiante están fuera del control del docente para lograr crear un ambiente 100% propicio para que el nivel de ansiedad sea lo más bajo posible. De acuerdo con la percepción del estudiante, se logró un ambiente propicio para reducir el nivel de ansiedad. El porcentaje marcado es de 64,7% en «siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 2				
¿Se crea un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

Desde la visión global analizada en la hoja de observación se marca en «excelente» el 88,9% de las veces aplicadas las actividades en esta fase.

Con el fin de mantener la tranquilidad, seguridad y autoconfianza, se expuso a los estudiantes a tareas interactivas, dándoles tiempo para responder y pasando por alto sus errores con el conocimiento de que en las siguientes fases todo se iba a aclarar. En este mismo sentido, el uso de fotos acerca de los audios, facilitaron a los estudiantes la comprensión sin tener que recurrir a las transcripciones de los diálogos del libro, incrementando su autoconfianza. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes reconocieron que se sentían relajados porque sentían que las actividades de introducción eran divertidas e interactivas, podían expresar sus pensamientos libremente porque no se les asignaba una nota y esto anulaba el miedo a equivocarse. Adicionalmente, podían realizar las actividades con calma y podían organizar mejor sus ideas

ya que tenían suficiente tiempo para responder. A continuación algunos comentarios:

Con el juego me relaje y me sentí motivado para seguir aprendiendo sobre el tema. 11amapp124

Es agradable escuchar la pronunciación con el audio ya que aprendemos. Sería agradable que haya más veces que implementemos esto en clases. 13amapp101

Esta actividad estuvo muy recreativa porque es diferente podemos comunicarnos de una manera rápida y discreta a través del chat. 13amapp101

8.3.2.3.3 *Asistencia en la solución de problemas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - nivel de ansiedad 3				
¿Se les orientó en la solución de problemas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
65,5	25,0	7,8	0,9	0,0

Una adecuada orientación en la solución de problemas y el acompañamiento docente ayuda a reducir el nivel de ansiedad. El porcentaje que corrobora el logro del docente en este área es significativo. La percepción de los estudiantes es de «siempre» 65,5% y «casi siempre» 25%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - nivel de ansiedad 3				
¿Se les asiste en la solución de problemas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del docente en las hojas de observación se marca que el 100% de las veces que un estudiante solicitó ayuda se le asistió en la solución de problemas. Cabe señalar que algunos estudiantes no solicitaban ayuda y lograban solucionar sus problemas con la ayuda de otros estudiantes o lo lograron por sí mismos. No obstante, el docente contestó cada inquietud que se le planteó.

En esta fase de la clase es fundamental el acompañamiento en la construcción del conocimiento por lo tanto siempre comparamos respuestas y si hay algo que rectificar lo hacemos en ese momento para que quede sentada

la base para la presentación y la práctica. (Diario investigador)

Los estudiantes comentan que fue positivo el acompañamiento del docente:

Al principio, no sentí la motivación adecuada debido a que el tema se presentó un poco complejo, pero conforme pase la lección fui reforzando conocimientos gracias a la ayuda y las explicaciones de la profesora. 11amapp112

8.3.2.3.4 Relajamiento al realizar las actividades en clase

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 4				
¿Se sintió relajado durante las actividades?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
51,7	37,9	9,5	0,0	0,0

El hecho de que el 51,7% y el 37,9% de los participantes marcaron en «siempre» y «casi siempre» sobre si se sintieron relajados durante las actividades de introducción, fase donde es claro que sus conocimientos sobre el tema son insipientes o nulos, indica que el nivel de ansiedad fue bajo incluso en esta fase.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 4				
¿Se evidencia reacciones relajadas durante la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

De manera global de acuerdo con la hoja de observación, si se evidenció por parte del docente un ambiente relajado durante las actividades de introducción. Esta percepción también está relacionada a que las preguntas no van dirigidas a una persona en particular sino a todo el grupo y se oyen respuestas de varios estudiantes en la clase. Probablemente, si se realizaran preguntas a cada uno de los participantes, la percepción del docente sería diferente puesto que habría más tensión en los estudiantes que no conocen nada sobre el tema a tratarse.

Los estudiantes revisan las estructuras en contexto y contestan a preguntas o resuelven los ejercicios en forma relajada. (Diario investigador)

Los estudiantes exponen los siguientes comentarios sobre ejemplos de cuando se sintieron más relajados:

La dinámica ayudo para relajarnos divertimos un poco y para continuar aprendiendo el tema para hoy. 11amapp109

Con la actividad de calentamiento previamente realizada fue realmente fácil entender el tema de la clase porque ya me sentía relajada gracias al calentamiento. 11amapp115

8.3.2.3.5 Evaluación enfocada en aciertos

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 5				
¿No permití recriminación al cometer errores?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
56,0	18,1	5,2	19,0	1,7

En el cuestionario hubo un error al tipear la pregunta y no fue claro para los estudiantes por tanto no es posible hacer una comparación con este instrumento. Sin embargo, están los diarios semi-estructurados y el Focus Group.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 5				
¿La evaluación se enfoca en los aciertos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100	0	0	0	0

En la hoja de observación se marca el 100% de las veces en «excelente» para la pregunta sobre si la evaluación se enfocó en sus aciertos.

En esta fase más que en cualquier otra es muy importante enfocarse en los aciertos. Cada vez que ellos descubren algo, lo anotamos en el pizarrón para que se fije esa información lo que a su vez apoya el desarrollo de su autoconfianza. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados los estudiantes comentan sobre las evaluaciones basadas en aciertos:

Se aprendió más vocabulario para utilizarlo en diálogos o conversaciones que tengamos, nos ayudó a afianzar nuestra seguridad al momento de expresarnos cuando nos felicitaba cuando realizábamos los ejercicios bien.

11amapp109

8.3.2.3.6 Fluidez en la realización de actividades

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - nivel de ansiedad 6				
¿Podía realizar las actividades de forma fluida?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
34,5	44,8	20,7	0,0	0,0

Otro indicador del nivel de ansiedad es la fluidez con que se realiza la actividad. En esta etapa donde apenas se está introduciendo el tema, la fluidez no es igual que en otras etapas donde se ha procesado el conocimiento. Los estudiantes se toman más tiempo para pensar y contestar. Esto no implica una elevación en el nivel de ansiedad puesto que ellos conocen que las preguntas que se les realiza tienen el fin de ubicar al docente en el grado de conocimiento que tiene el estudiante. Los estudiantes tienen opiniones muy divididas en cuanto a este cuestionamiento.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Introducción - nivel de ansiedad 6				
¿Se evidencia fluidez en la realización de las actividades?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100	0	0	0	0

De acuerdo con la percepción del docente, en forma global, si se logró un grado de fluidez aceptable para esta fase el 100% de las veces. Obviamente, no se puede medir la fluidez del mismo modo que en la etapa de evaluación, pero para el grado de conocimiento, estuvo bien.

Pude notar que los estudiantes lograban encontrar los elementos lingüísticos objeto de estudio fluidamente (Diario investigador)

Los estudiantes en el diario semi-estructurado, también hacen mención a que tenían más fluidez al realizar algunas actividades más que otras. Por ejemplo, en las lecturas, ellos dicen que al ir identificando las estructuras, vocabulario o las estrategias de conversación, entienden mejor la idea global y eso les ayuda a tener más fluidez al realizar la comprensión escrita. Lo cual se

aplica también a la comprensión oral.

Aquí usamos el listening para identificar las estructuras, el cual nos ayudó a comprender la clase. Debíamos identificar las oraciones que usaban la estructura que nos pidió que subrayemos y fue muy fácil. 11Amapp108

8.3.2.3.7 Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 7				
¿Logró concentrarse en el desarrollo de actividades a realizar?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
44,0	45,7	9,5	0,0	0,0

La concentración lograda al realizar actividades es un factor distensionante. El 44 y el 45% de los estudiantes marcó en «siempre» y «casi siempre». Esto denota que no experimentaron ansiedad.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Introducción - nivel de ansiedad 7				
¿Se evidencia concentración en el desarrollo de la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100	0	0	0	0

La clase en forma global fue percibida por el docente como una clase libre de ansiedad el 100% de las veces.

Una vez que hemos realizado el proceso de preguntas y respuestas en función de la construcción del conocimiento de la estructura, vocabulario o estrategia de conversación se pudo ver siempre mucha concentración en el desarrollo del ejercicio de introducción. Además, se podía notar en sus rostros ese gesto de “me estoy dejando llevar por el flujo de las clases y entiendo muy bien que hacer” (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, se encuentran algunas actividades que propiciaron la concentración de los estudiantes. Esto generalmente ocurre cuando se trabaja con situaciones que simulan la realidad.

Ponernos en el lugar de otra persona para ayudarle a solucionar algo como en el ejemplo que nos puso fue chévere. 11amapp109

8.3.3 Presentación

En esta fase, el docente presenta de forma directa y explícita el componente lingüístico objeto de estudio a los estudiantes. Con el fin de no romper la participación de los estudiantes dentro del proceso, se formularon preguntas de retroalimentación acerca de las actividades que se realizaron anteriormente.

8.3.3.1 Motivación:

8.3.3.1.1 *Predisposición para realizar la actividad*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Motivación 1				
¿Se sent á predisuesto a realizar la actividad?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
68,1	26,7	4,3	0,0	0,0

Durante la presentación, la predisposición para realizar las actividades por parte de los participantes fue importante. El 68,1% de los estudiantes marcan en «siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Motivación 1				
¿Se evidencia predisposición para realizar la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
72,2	27,8	0,0	0,0	0,0

Desde la percepción global del docente, también se puede ver una buena predisposición, en la hoja de observación se marca en «excelente» el 72,2% de las veces.

En la presentación del elemento lingüístico objeto de estudio no hay ejercicios ni interactividad pues se trata de decirles a los estudiantes en forma explícita lo que ya ellos han venido descubriendo en el proceso; por tanto, no aplica pero se nota que los estudiantes están muy atentos y cuando hago

preguntas de retroalimentación pueden contestar correctamente. Uno de los factores que les motiva a poner atención a la explicación en esta fase también es el sentir que necesitaban incluir estos componentes lingüísticos en las actividades de práctica. (Diario investigador)

No hay comentarios al respecto en los diarios semi-estructurados.

8.3.3.1.2 Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Motivación 2				
¿Notaba que tenía la respuesta a las preguntas que se le hacían?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
36,2	44,8	18,1	0,0	0,0

En esta fase de la clase, la participación del docente va en más proporción que en las otras fases puesto que es necesario explicar todos los pormenores de los elementos lingüísticos que se están enseñando. Por lo tanto, en esta fase los estudiantes muy poco probablemente tengan las respuestas a las preguntas planteadas. Aunque al realizar preguntas de retroalimentación relacionadas con las dos fases anteriores si fueron capaces de responderlas. En los resultados del cuestionario se marca en «siempre» 36,2% y «casi siempre» 44,8%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Motivación 2				
¿Se evidencia predisposición de emisión de respuestas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación, se puede observar que hubo de forma general una buena predisposición para responder especialmente las preguntas de retroalimentación que se usa como estrategia para mantener comprometida su participación.

Las preguntas de retroalimentación que realizaba para mantener comprometida su atención eran contestadas de forma correcta. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado la mayoría de estudiantes aceptan que fueron

capaces de deducir las respuestas a las preguntas de retroalimentación realizadas sin ninguna dificultad. Los estudiantes comentan:

Como ya estaba familiarizado con el texto o audio, entendí y trabajé muy bien y pude elegir correctamente las respuestas sobre lo que ya habíamos visto.
13pmapp311

8.3.3.1.3 Nivel de acierto en las respuestas emitidas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 3				
¿Las respuestas que pensaba o expresaba eran generalmente las correctas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
34,5	41,4	24,1	0,0	0,0

El nivel de acierto en las respuestas es aceptable. Los aciertos están relacionados directamente con la retroalimentación. Se marca en «siempre» el 34,5% y en «casi siempre» el 41,4%

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 3				
¿Se evidencia un grado aceptable de aciertos en la emisión de respuestas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
77,8	16,7	5,6	0,0	0,0

En la hoja de observación el nivel de acierto también es aceptable. Se marca en «excelente» el 77,8% de las veces.

Era notorio que las respuestas generadas a las preguntas de retroalimentación eran casi siempre las correctas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que los cuadros explicativos con sus respectivos audios que se encuentran en todas las lecciones disponibles para la fase de presentación, les ayudaron a comprender las explicaciones y que lograban contestar correctamente las preguntas acerca que se derivaron de las actividades del calentamiento e introducción.

8.3.3.1.4 Rapidez de respuesta

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 4				
¿Las respuestas a las preguntas que le hacía el profesor llegaban a su cabeza de forma inmediata?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
36,2	43,1	19,0	0,9	0,0

Del porcentaje marcado en el cuestionario, 36,2% en «siempre» y 43,1% en «casi siempre» se deduce que hay un nivel aceptable en la rapidez para marcar las respuestas.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 4				
¿Se evidencia un grado aceptable de demora en la realización ejercicio?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
77,8	22,2	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación se marca en «excelente» el 77,8%. Así la visión global del profesor es de que los estudiantes tuvieron un nivel aceptable de demora.

Gracias a que los estudiantes tuvieron la oportunidad de construir conjuntamente conmigo el conocimiento sobre un elemento lingüístico, en esta fase de la clase, la mayoría de respuestas emitidas venía de forma casi inmediata cuando se trataba de preguntas de retroalimentación. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes mencionan que fue fácil contestar las preguntas sobre los temas que ya fueron tratados en el calentamiento y la introducción.

El calentamiento de la clase fue propicio para dar inicio a las estrategias que se usan en las conversaciones. Por ello no tuve mayores inconvenientes.
11Amapp112

8.3.3.1.5 Perseverancia en la realización de las tareas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 5				
¿Perseveraba en la realización de tareas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
64,7	22,4	12,1	0,0	0,0

En esta fase de la clase, la perseverancia era evidente en la atención

prestada a las explicaciones y la emisión de respuestas a las preguntas planteadas. Desde la percepción individual de los estudiantes, se marca en «siempre» el 64,7%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 5				
¿Se evidencia persistencia realizando la tarea?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

Desde la percepción del docente se marca en «excelente» el 83,3% de las veces que se realizó la actividad. Es decir en forma global se evidencio un grado importante de persistencia.

En algunos comentarios de diarios semi-estructurados, varios estudiantes comentan que al oír respuestas de sus compañeros y que no coincidían con sus repuestas les obligaba a pensar más sobre sus respuestas y se daban cuenta que necesitaban poner más atención y hacer más esfuerzo para entender mejor. Algún estudiante también comenta que luego de aplicar más esfuerzo lograba entender el componente lingüístico.

8.3.3.1.6 *Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 6				
¿Ponía un poco más de esfuerzo cuando la tarea lo requería?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
59,5	27,6	11,2	0,9	0,0

Los estudiantes marcan en «siempre» 59,5% a esta pregunta. Los esfuerzos de los estudiantes estuvieron orientados a entender el nuevo componente lingüístico objeto de estudio. Las preguntas de retroalimentación estuvieron orientadas a mantener su enfoque en el tema.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Motivación 6				
¿Se evidencia esfuerzo al realizar la tarea?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del docente, se marca en «excelente» el 83,3% de las

veces que se realizaron actividades. El grupo de estudiantes en general se esforzó en comprender el componente lingüístico.

En el diario docente se citan algunos ejemplos de como los estudiantes se sentían motivados:

Entrada 14: Deben escuchar el audio y contestar la pregunta sobre comprensión global del audio. Están concentrados escuchando con atención lo que demuestra motivación (Diario Investigador)

Siempre que estábamos en la parte de la presentación fue muy alentador ver que los estudiantes ponían toda su atención en la explicación y realizaban preguntas si sentían que la explicación aún no estaba clara. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes comentan que se sintieron motivados y relajados:

Me sentí motivada porque la explicación fue muy clara y en la retroalimentación al repetir los verbos para practicar también nos facilito memorizarlos. 15pmapp312

8.3.3.2 Autoconfianza:

8.3.3.2.1 *Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 1				
¿La profesora mostró respeto por su trabajo?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
80,2	13,8	5,2	0,0	0,0

La percepción de respeto por parte de terceros es un indicador de la autoconfianza. En este caso, el porcentaje marcado por parte de los estudiantes es de 80,2% en «siempre». Esto a su vez evidencia aceptación hacia el docente y sus métodos y técnicas.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 1				
¿Se evidencia respeto por el trabajo y el esfuerzo que realizan los alumnos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación el 100% de las veces realizadas las actividades de presentación se evidencia respeto por el trabajo realizado por los estudiantes.

En el diario del investigador, sin embargo, una entrada nos da la pauta de una percepción diferente a la de los estudiantes:

“Entrada 19: Se les presenta el audio de What would you do if...? Les explico cada pregunta para que puedan contestar. Hay predisposición para realizar la actividad. Creo que perdieron un poco la autoconfianza y motivación con el ejercicio anterior que por la falta de buena conectividad algunos estudiantes no lo pudieron realizar. Escuchan el cuestionario con las preposiciones y hacemos una presentación de la estructura pero no resulta muy bien.” (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes mencionan que la profesora se preocupaba de que se entienda las explicaciones y que respondía las inquietudes que tenían.

8.3.3.2.2 Estimulación para emprender acciones y reconocer el éxito en las tareas realizadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 2				
¿Se le estimulaba para emprender acciones y reconocer sus éxitos?				
siempre	casí siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,0	19,0	4,3	0,0	0,0

De acuerdo a la percepción de los estudiantes, el porcentaje en siempre es de 75%. Siendo este uno de los porcentajes destacados. Esto se debe a que ellos ayudan a reconstruir el conocimiento a través de sus respuestas a las preguntas de retroalimentación, mientras el docente está realizando la

presentación. Es por esto que para ellos es más notorio porque al participar más sienten más reconocimiento gracias a las felicitaciones constantes y palabras de aliento del docente.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 2				
¿Se estimula a los estudiantes para emprender acciones y reconocer sus éxitos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

De acuerdo a la percepción del docente, el 88,9% de las veces que se observó el estímulo a los estudiantes se marco en «excelente».

En ocasiones les pedía que escuchen la presentación y que comparen con el conocimiento que habíamos construido que estaba escrito en el pizarrón y les hacía notar que lo habían logrado por sí mismos y podía ver sonrisas de satisfacción en la mayoría de los estudiantes. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan:

Me sentí motivada porque la profesora nos ayuda a saber pronunciar correctamente las palabras y aplicar en situaciones de nuestras vidas.
11amapp205

8.3.3.3 Asistencia Prestada En Caso De Dudas En El Proceso De Aprendizaje

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 3				
¿Se le asistió cuando tenía dudas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
76,7	17,2	6,0	0,0	0,0

Los estudiantes marcaron el 76,6% de veces en «siempre» sobre si se les asistió cuando tenían dudas. Este es otro porcentaje destacado y obedece a que en esta fase la explicación es directa y explícita y todas las actividades que se habían venido planteando a través de cuestionamientos y todas las inquietudes, que se han venido sembrando en esta fase son resueltos.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 3				
¿Se les ayuda a solucionar problemas en su aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

De acuerdo con la percepción del docente, se marca en «excelente» el 94,4% de las veces observadas. Es aquí cuando los estudiantes despejan dudas sobre conceptualizaciones que mas adelante en la práctica serán utilizadas.

En el diario docente se explica una de las maneras cómo se realiza la retroalimentación para aclarar con un ejemplo una de las maneras como se realiza el proceso en esta fase:

Esta es la fase donde nunca está de más la pregunta sobre si tienen alguna duda pero como la mayoría de veces la respuesta es “no”, para asegurarme que así sea les hago preguntas de retroalimentación y si las respuestas son correctas los felicito y si no les aclaro dudas y doy más ejemplos. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los participantes comentan que las explicaciones fueron claras y les ayudó a solucionar inquietudes.

Fue buena la presentación porque se logro entender todas las indicaciones que se nos dio la profesora para una mejor realización de la actividad.
11amapp237

8.3.3.3.1 Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 4				
¿Se le hacía sentir que es capaz?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
76,7	18,1	4,3	0,0	0,0

Un porcentaje destacable de estudiantes percibió que el docente le hacía sentir capaz en las actividades que realizaba. Se marca en «siempre» el 76,7%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 4				
¿Se les inculca la idea de que son capaces?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación, el docente percibe que el 94,4% de las veces que se realizan las actividades, se logra inculcar la idea de que son capaces.

En el diario del investigador se comenta:

Siempre reconozco el hecho de que mis estudiantes han logrado entender una determinada estructura, vocabulario o estrategia de conversación. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes comentan ejemplos de como se logró que se sintieran capaces.

Me sentía motivada porque como nos explica la profesora, sabía que iba a resolver todas las dudas que tenía sobre la nueva clase impartida.
11Amapp320

8.3.3.3.2 Evaluación del proceso y los resultados

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 5				
¿Se le evaluó tanto en el proceso como en los resultados?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
74,1	21,6	3,4	0,0	0,0

Los estudiantes perciben que se les ha hecho un seguimiento importante durante el proceso de la fase de presentación. Se marca en «siempre» el 74,1%

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Autoconfianza 5				
¿Se evalúa tanto el proceso como el resultado de aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación de forma generalizada, el docente percibe que se ha realizado una evaluación del proceso en su totalidad y se marca en «excelente» el 100% de las veces.

En el siguiente párrafo se cita un ejemplo de como se realizó el proceso de

evaluación en una de las lecciones. Esta entrada aclara de mejor manera la evaluación formativa de la fase.

Entrada 23: Se usa el ejercicio A donde deben escoger cual frase indica una opinión diferente. Les explico estrategia por estrategia y hacemos los ejercicios de práctica. Después de cada presentación de las estrategias uso los ejercicios del libro para practicar. Uso el propio audio para evaluar la comprensión en contexto de las estrategias aprendidas. Durante la clase están atentos y cooperativos. El grado de aciertos en las respuestas me muestra que si han asimilado el conocimiento y se ha reforzado su autoconfianza. El nivel de ansiedad es bajo. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes agradecen que el acompañamiento docente en el desarrollo de las actividades realizadas durante la presentación de los contenidos puesto que gracias a la guía prestada fueron capaces de entender de mejor manera para luego aplicarlos en los ejercicios.

Me quedaron muchas cosas más en claro. Gracias a que la profesora está pendiente de que entendamos y nos va corrigiendo si algo no está claro.
11Amapp307

8.3.3.3 Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Autoconf anza 6				
¿Se le guió en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
71,6	23,3	4,3	0,0	0,0

Los estudiantes percibieron la ayuda recibida para desarrollar habilidades para comunicarse con los demás. Ellos marcaron 71,6% en «siempre». Esto se debe a que en las presentaciones de componentes lingüísticos, recibieron mucha información acerca de estrategias de conversación y de las estructuras no solo en la parte gramatical sino ya en el uso dentro de la vida real.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Autoconf anza 6				
¿Se les guía en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	0,0	0,0	11,1

La percepción del docente marcada en la hoja de observación con 88,9%

en «excelente» ayuda a evidenciar que los grupos de estudiantes fueron guiados en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás.

En esta fase de la clase es donde se observa en forma explícita el asesoramiento sobre cómo usar un determinado elemento lingüístico. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes ponen explicaciones de por qué si se sintieron que fueron guiados para el desarrollo de las habilidades para comunicarse.

Me sentí motivada porque la explicación de la docente me ayudó a entender mejor la actividad. 11Amapp189

8.3.3.4 Nivel De Ansiedad:

8.3.3.4.1 *Desarrollo de actividades que implican movimiento físico*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 1				
¿Se realizaron actividades que implicaban que usted se moviera físicamente?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
37,1	35,3	26,7	0,0	0,0

En varias ocasiones se realizaron actividades que implicaron movimiento físico. Hay que recalcar que no siempre se presta el tiempo para implementar actividades kinestésicas. Los estudiantes marcaron «siempre» 37,1% y «casi siempre» 35,3%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 1				
¿Se evidencia desarrollo de actividades kinestésicas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
66,7	0,0	0,0	0,0	33,3

Desde la perspectiva del docente, se marco en «excelente» el 66,7% de veces que se logró realizar una actividad que implicaba movimiento físico.

Mayormente, están sentados aprendiendo y procesando en su cerebro la información y esto no requiere movimiento físico, así que para la mayoría de actividades no aplica. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados, los participantes describieron algunas actividades kinestésicas.

Esta clase me gusto porque esta vez realizamos un juego fuera del aula.
11Amapp121

8.3.3.4.2 Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 2				
¿Percibió un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
66,4	23,3	8,6	1,7	0,0

Los estudiantes marcaron en 66,4% «siempre» y el 23,3% «casi siempre» acerca de su percepción de ambiente tranquilo, seguro y que genere confianza para el proceso de aprendizaje. Un pequeño porcentaje siente ansiedad puesto que su nivel de inglés no está acorde con los conocimientos que deben manejar en el actual ciclo. Se trata de estudiantes que retoman inglés después de mucho tiempo y han olvidado mucho de lo que aprendieron.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 2				
¿Se crea un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, la creación de un ambiente tranquilo que genere confianza y seguridad es excelente. El 100% se refiere a la visión en general y no de como la percibe cada participante. Todas las actividades son relajantes y no se crean situaciones que puedan producir algún tipo de tensión.

Una de las fortalezas de un docente es poder identificar cuando se está produciendo ansiedad para arreglar la situación de inmediato. Por otra parte, es

muy importante tener plena seguridad sobre lo que se está enseñando. Estas dos condiciones le aportan al estudiante tranquilidad, seguridad y confianza y eso lo pude percibir claramente en cada clase a través de observar las actitudes de los estudiantes. (Diario investigador)

En la presentación me sí cuenta de que nadie sabía lo que era un “adjective clause” así que empecé con información básica y luego les puse un ejemplo, lo fuimos analizando parte por parte y con ello construimos el concepto de “adjective clause”. Les expliqué para que se usa y todos permanecieron escuchando la clase con interés. Posteriormente, les hice preguntas sobre la información que expliqué para verificar que han captado la información. Ellos contestaron correctamente y eso me dio la pauta para pasar a los ejercicios. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que el ambiente siempre era relajado ya que tenía muchas actividades novedosas.

Me he sentido relajado porque la gran variedad de actividades y herramientas han sido de gran ayuda para nuestro aprendizaje.
11Amapp203

8.3.3.4.3 Asistencia en la solución de problemas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 3				
¿Se les orientó en la solución de problemas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,9	19,0	3,4	1,7	0,0

Para reducir la ansiedad de los participantes es muy importante orientarles en como solucionar problemas. El 75,9% marca en «siempre» a este cuestionamiento.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 3				
¿Se les asiste en la solución de problemas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Se logró asistir a los estudiantes en la solución de problemas. Todas las veces que se realizó una actividad en esta fase. El 100% de la veces que se hizo una actividad de presentación se marcó en «excelente».

Otra fortaleza en el proceso de enseñanza es que siempre se conteste cada

pregunta que los estudiantes realicen.

Contesto de inmediato cada pregunta que me hacen y les agradezco por hacerlas porque a veces puede ser que como docente encuentras la explicación de un concepto algo trivial y que no necesita explicación y cuando la realiza el estudiante te da la pauta de cómo ayudarla. El agradecer por hacer las preguntas, además, los motiva a preguntar más y eso es una gran ayuda para el desarrollo de las clases. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, se cita el comentario de una de las estudiantes sobre como se les asistió.

Al principio me sentí nerviosa, pero después con las aclaraciones de la profe como todos los chicos me relajé he hice lo mejor que pude. 11amapp213

8.3.3.4.4 *Relajamiento al realizar las actividades en clase*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Nivel de ansiedad 4				
¿Se sentía relajado durante las actividades?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
52,6	33,6	12,1	0,9	0,0

Desde la perspectiva individual de los participantes, se marcó el 52,6% «siempre», el 33,6% «casi siempre» y el 12,1% «algunas veces». Estos porcentajes no empatan con lo expresado en los diarios semi-estructurados. En ellos se puede ver que la mayoría de estudiantes expresa que están relajados por un sin número de razones.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Nivel de ansiedad 4				
¿Se evidencia reacciones relajadas durante la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, en general todos los participantes se notaban relajados en esta fase.

Todo el tiempo preparo una explicación que sea lo más clara posible porque estoy consciente de que la simplicidad ayuda a los estudiantes a sentirse más tranquilos. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes dan las siguientes razones por las que se sintieron relajados: no solo entendían todas las explicaciones

sino que les gustaba como les explicaba, es decir entendían como pronunciar y entonar, entendían el vocabulario, y entendían como usar las estrategias de conversación. También mencionan que a pesar de las equivocaciones no sintieron presión. Otros estudiantes se sentían relajados porque reconocen que su conocimiento previo de los elementos lingüísticos objetos de aprendizaje y gracias a las competencias ya adquiridas, se les facilitaba la comprensión de la información entrante. A continuación un ejemplo:

Me sentí relajado porque la actividad nos ayuda a saber cómo se pronuncia y después repetimos. Es genial porque los ejercicios son de gran ayuda para saber después como hablar. 13Pmapp313

8.3.3.4.5 Evaluación enfocada en aciertos

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 5				
¿No percibí recriminación al cometer errores?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
60,3	12,1	7,8	17,2	1,7

Cómo se explico anteriormente, esta pregunta genera un poco de confusión por la doble negación. Sin embargo, el porcentaje sobre si no se les recriminó por cometer errores es de 60,3% en «siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 5				
¿La evaluación se enfoca en los aciertos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En las hojas de observación el docente marca el 100% en «excelente» para evaluación enfocada en los aciertos.

En el diario del investigador se explica como se procede para la evaluación enfocada en los aciertos en esta fase.

En esta fase hay un espacio de preguntas de retroalimentación con las cuales incentivo el seguimiento de la explicación. Pude notar que ellos tenían claro que responder. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan como se realizó la evaluación enfocada en los aciertos.

Se puede sentir la confianza porque en vez de ver nuestros errores nos ayudaba diciéndonos que estaba bien y nos sentíamos bien ya que se podía resolver cualquier ejercicio. 11amapp115

8.3.3.4.6 *Fluidez en la realización de actividades*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 6				
¿Podía realizar las actividades de forma fluida?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
40,5	41,4	17,2	0,0	0,0

En esta fase, los participantes están procesando información nueva. Esto interfiere con la fluidez. Los estudiantes marcan 40,5% en «siempre» y 41,4% en «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 6				
¿Se evidencia fluidez en la realización de las actividades?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
77,8	16,7	0,0	5,6	0,0

Desde la perspectiva del docente investigador, se ha realizado una visión global del grupo donde se marca en «excelente» el 77,8% de las veces que se aplica la actividad en esta fase.

Los estudiantes contestan mayormente de forma fluida a las preguntas de retroalimentación durante la fase de presentación. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados, los participantes también notan que no tienen fluidez para contestar pero que la ganan al tener explicaciones por parte del docente.

Al principio no entendí pero las preguntas de retroalimentación nos ayudaron. 13Pmapp304

8.3.3.4.7 *Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Presentación - Nivel de ansiedad 7				
¿Logró concentrarse en el desarrollo de las actividades realizadas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
48,3	42,2	9,5	0,0	0,0

Los participantes marcan que lograron concentrarse «siempre» el 48,3% y

el 42,2% «casi siempre» en este caso en las explicaciones que recibieron del docente. En esta fase, es el docente quien más interviene y esto podría jugar en contra de la capacidad de enfoque de los estudiantes.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Presentación - Nivel de ansiedad 7				
¿Se evidencia concentración en el desarrollo de la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación se marca en «excelente» el 94,4%. El docente tiene siempre una visión global de lo que pasa en el aula. Es muy poco probable que un docente pueda adivinar que pasa por la mente de un participante. Puede que aunque sus rostros reflejen una cosa, dentro de su mente, estén teniendo dificultades para procesar. Más sin embargo, en el diario de estudiantes, los estudiantes aceptan que están enganchados con la explicación.

Se pudo notar un alto grado de concentración en esta fase. (Diario investigador)

8.3.4 Práctica

En la fase de práctica, la participación del estudiante es mayor que la del docente. Para llegar a este momento, el docente ha guiado al estudiante en la construcción del componente lingüístico objeto de estudio y el estudiante es enfrentado al uso de este en ejercicios ya sean de composición o comprensión oral o escrita.

8.3.4.1 Motivación

8.3.4.1.1 *Predisposición para realizar la actividad*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 1				
¿Se sentía predispuesto a realizar la actividad?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
70,7	25,9	2,6	0,0	0,0

Los estudiantes estaban muy predispuestos a realizar las actividades de práctica. El porcentaje en «siempre» es de 70,7%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 1				
¿Se evidencia predisposición para realizar la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del docente también se marcó en la hoja de observación una alta predisposición para realizar las actividades de práctica. El porcentaje es de 88,9% en «excelente»

En el diario del investigador se menciona cómo se logró atraer la atención de los estudiantes para motivarlos a realizar las actividades.

El uso de información relevante al tema de la unidad les predispuso a la realización de los ejercicios de práctica. Algunos ejercicios de práctica, en especial aquellos que contenían estructuras más complejas, los realizamos a través de enlaces a sitios de internet y esto les ayudó a estar más predispuestos a realizarlos porque estos sitios están diseñados con retroalimentación sobre las respuestas emitidas por los estudiantes y eso les ayuda a saber cuándo contestaron correctamente y si cometieron un error como corregirlo. Pude, además, constatar que les motivaba realizar los ejercicios puesto que sentían que estaban avanzando en el proceso de aprendizaje. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado hay estos comentarios de los estudiantes sobre la motivación que experimentaban:

La práctica hace que nos relajemos y nos sintamos más motivados. Me siento motivado porque apliqué lo que estoy aprendiendo día a día en el curso y en cuestiones de la vida. Logré entender y deducir algunos aspectos en los que fallaba. Sabía lo que tenía que hacer y sabía exactamente como

desenvolverme. Se ve que el proceso poco a poco da resultado. 15Pmapp311

8.3.4.1.2 Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 2				
¿Notaba que tenía la respuesta a las preguntas que se le hacían?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
38,8	41,4	19,0	0,9	0,0

En esta fase los estudiantes tienden a dudar de su capacidad para responder porque tienen que realizar las actividades de forma independiente. No todo el tiempo tienen las respuestas correctas pero al comparar respuestas es importante que quede claro cuales respuestas son correctas y la razón. Ellos marcaron que conocían las respuestas en «siempre» 38,8% y «casi siempre» 41,4%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 2				
¿Se evidencia predisposición de emisión de respuestas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, al final de la actividad los estudiantes ya tenían la respuesta correcta, entonces al preguntarles al grupo, se evidenciaba una excelente predisposición para emitir la respuesta y el porcentaje fue de 94,4%.

Para la práctica hicimos la demostración con los dos primeros ejercicios y luego les di tiempo para que lo realicen individualmente.

En el diario del investigador hay varios comentarios sobre las prácticas de los estudiantes. En general, al principio de la práctica los participantes tienen problemas a pesar de la guía que reciben para realizar la actividad. No obstante, fueron solucionando poco a poco los problemas encontrados y lograron realizar los ejercicios. En los temas más complejos, se envió ejercicios de refuerzo.

En la práctica pude notar que comprendieron como estructurar las preguntas indirectas. De todos modos, sentí que debía poner un ejercicio de refuerzo.

Pude sentir que hacían más esfuerzo pero estaban comprometidos en la actividad. A veces dudaban pero aún así pudieron escoger las respuestas correctas. Luego de tanto trabajo mental les puse un vídeo sobre tecnología cómica para que se distensionen. Eso ayudó a recuperar ánimo para ir al siguiente ejercicio. A través de FB publiqué un enlace de práctica para que realicen un ejercicio. (Diario del Investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que al comprender todo el ejercicio se les hizo fácil seguir el ejemplo y saber la respuesta. También comentan que gracias a la claridad de la explicación que facilitó su comprensión sobre el elemento lingüístico objeto de estudio, ellos pudieron aplicar fácilmente la gramática u otro tipo de estructura en la práctica. Un estudiante nos dice:

Tenía entendido el tema y podía responder a la brevedad posible y con respuestas correctas. 11Amapp316

8.3.4.1.3 Nivel de acierto en las respuestas emitidas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 3				
¿Las respuestas que pensaba o expresaba eran generalmente las correctas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
35,3	40,5	23,3	0,0	0,0

Desde la percepción de los participantes, ellos marcan que sus respuestas eran correctas «siempre» el 35,3% y «casi siempre» el 40,5%. Al estar expuestos más directamente al componente lingüístico, aparecen nuevas situaciones que sirven de ayuda para despejar dudas sobre el uso y estructura. La práctica ayuda a consolidar lo aprendido en teoría.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 3				
¿Se evidencia un grado aceptable de aciertos en la emisión de respuestas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	11,1	5,6	0,0	0,0

Desde la percepción del docente, los estudiantes logran emitir respuestas correctas el 83,3% de las veces que se realizan las actividades de práctica.

En el diario del investigador también se refleja que el nivel de acierto en la emisión de respuestas puede variar de estudiante a estudiante y dependiendo

de los temas.

En esta fase de la clase comparábamos las respuestas y solicitaba a cada estudiante que lea en voz alta ejercicio por ejercicio. Cuando se trataba de enlaces usaba el proyector para que podamos todos ver las respuestas. Pude observar que la mayoría de estudiantes en la mayoría de ejercicios tenía respuestas correctas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes mencionan que la actividad fue fácil aunque tenían problemas al intentar realizarlo solos al principio pero con un poco de asistencia lo lograron.

Al principio no podía pero con las explicaciones que nos da la profe es más fácil continuar. 13pmapp323

8.3.4.1.4 Rapidez de respuesta

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Motivación 4				
¿Las respuestas a las preguntas que le hacía el profesor llegaban a su cabeza de forma inmediata?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
35,3	40,5	22,4	0,9	0,0

En esta fase los estudiantes requirieron de más tiempo para procesar la información de las preguntas que se les realizó. El 35,3% marca en «siempre» y el 40,5 marca en «casi siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Motivación 4				
¿Se evidencia un grado aceptable de demora en la realización ejercicio?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	11,1	5,6	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, los estudiantes tuvieron un grado aceptable de demora en la realización del ejercicio la mayoría de las veces. Hubieron lecciones más complejas en donde se les dio más tiempo para realizar la actividad. Se marca 83,3% en «excelente».

Generalmente, si hubo un grado aceptable de demora en la emisión de respuestas. Por supuesto, el tiempo de demora variaba de acuerdo con la complejidad del ejercicio. (Diario investigador)

En la práctica pude notar que comprendieron como estructurar las preguntas

indirectas. De todos modos, sentí que debía poner un ejercicio de refuerzo. Pude sentir que hacían más esfuerzo pero estaban comprometidos en la actividad. A veces dudaban pero aún así pudieron escoger las respuestas correctas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado hay opiniones variadas. Algunos estudiantes comentan que al ser claro el tema y la explicación de cómo realizar el ejercicio, lograron hacerlo más rápidamente, otros hablan sobre las dificultades ya sea por sus limitaciones de conocimiento en gramática o vocabulario e incluso se menciona que a veces no lograban realizar los ejercicios por cuestiones personales que interferían en su mente.

Fue un poco difícil ya que existieron factores externos que no dejaban que me concentre. 11amapp108

Estaba mas confiada ya que hubo a explicación de nuevos términos y explicación necesaria del tema. 11amapp108

Motivada porque pusimos en práctica lo aprendido y segura de haber aprendido algo nuevo, todo está muy claro y la realización de los ejercicios fue rápida. 11amapp109

Aprendí un nuevo grammar con conocimientos que ya tenemos de otros niveles, se combinaron algunos cosas y se puso en práctica en los ejercicios del libro. 11amapp109

8.3.4.1.5 Perseverancia en la realización de las tareas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 5				
¿Perseveraba en la realización de tareas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
65,5	25,9	6,9	0,0	0,9

Desde la perspectiva individual de los estudiantes sobre su perseverancia en la realización de tareas ellos marcan el 65,5% en «siempre» y el 25,9 «casi siempre». Así se puede deducir que su nivel de perseverancia era importante aunque a veces la complejidad de los componentes lingüísticos puede producir un poco de desaliento.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 5				
¿Se evidencia persistencia realizando la tarea?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la visión global del docente, se evidenció persistencia en la realización de las actividades del grupo en los ejercicios de práctica. El porcentaje marcado en «excelente» es de 94,4%.

En la mayoría de casos podía ver que los estudiantes insistían en la realización de un determinado ejercicio y cuando se les dificultaba algo, podía verlos buscar apoyo con sus compañeros y cuando no lo lograban me preguntaban. (Diario investigador)

Entrada 56: En la fase de práctica comparamos las respuestas y solicité a cada estudiante que lea en voz alta ejercicio por ejercicio. Usamos el proyector para poder ver las respuestas. La mayoría de estudiantes en la mayoría de ejercicios tienen respuestas correctas. Los estudiantes insisten en la realización del ejercicio y cuando se les dificultaba algo, buscan apoyo con sus compañeros y cuando no encuentran respuestas me preguntaban. Hay mucha inversión de esfuerzo y me piden enlaces para seguir practicando. (Diario del Investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes también hacen hincapié en que algunas clases fueron más complejas que otras. Sin embargo, se nota su perseverancia en tratar de entender y realizar los ejercicios hasta que logran entender y realizar las actividades planteadas.

No me sentí muy confiado al momento de practicar ya que la materia estuvo un poco compleja pero conforme la clase transcurrió la confianza volvió.
11Amapp112

8.3.4.1.6 Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 6				
¿Ponía un poco más de esfuerzo cuando la tarea lo requería?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
62,9	30,2	6,0	0,0	0,0

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, el 62,9% ponía un poco más de esfuerzo «siempre» y el 30,2 «casi siempre». Hubo una inversión de

esfuerzo importante en la realización de los ejercicios de práctica.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Motivación 6				
¿Se evidencia esfuerzo al realizar la tarea?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente también se observa un nivel de esfuerzo importante. El 94,4% de las veces realizada la actividad se marca en «excelente»

En la práctica hubo mucha inversión de esfuerzo no solamente en el aula sino también fuera de ella.

En la práctica pude notar que comprendieron como estructurar las preguntas indirectas. De todos modos, sentí que debía poner un ejercicio de refuerzo. Pude sentir que hacían más esfuerzo de lo usual y estaban comprometidos en la actividad. Había estudiantes que me pedían más enlaces para seguir practicando en sus casas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los participantes hacen referencia a su inversión de esfuerzo. Se puede evidenciar que aún cuando la actividad tiene un nivel más alto de complejidad, ellos tratan de realizar la actividad.

No me sentí motivado en esta fase de la clase, la verdad tengo dificultad en los verbos y cuando utilizarlos pero me esfuerzo por tratar de usarlos bien.
11amapp125

8.3.4.2 Autoconfianza:

8.3.4.3 Manifestación De Respeto Por Parte De La Profesora Hacia El Trabajo Realizado

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 1				
¿La profesora mostró respeto por su trabajo?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
81,9	16,4	0,9	0,0	0,0

Los estudiantes perciben el respeto de la docente. El porcentaje en

«siempre» es de 81,9%. Esto también refleja la confianza que sienten hacia el docente que a su vez repercute en su auto-confianza.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 1				
¿Se evidencia respeto por el trabajo y el esfuerzo que realizan los alumnos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva globalizada que se tiene al observar cada grupo, se evidencia respeto al trabajo de los estudiantes. El porcentaje marcado es de 100% en «excelente».

En el diario docente se relata las formas de respeto expresadas por el docente cuando los estudiantes están realizando actividades de práctica. A continuación un ejemplo:

Mientras realizaban los ejercicios de práctica, les dejaba un espacio para que procesen en su cerebro lo hasta aquí trabajado y a propósito no me les acercaba para que ellos sean quienes logren una respuesta, más si alguien requería apoyo se lo daba. Cuando los estudiantes están expuestos a resolver problemas de forma individual, se dan cuenta claramente qué es lo que necesitan para solucionarlos y por ello es importante dejarlos avanzar solos en esta fase. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes valoran este espacio que les otorgo y cuentan que sabían que había respeto hacia su trabajo porque no fueron criticados por el punto en que se encontraban en el proceso. Algunos confiesan que al inicio no comprendían exactamente los elementos lingüísticos objetos de estudio por ejemplo el uso de las palabras, pero con el apoyo docente y la explicación fue más fácil. Como comenta un estudiante “solo era cuestión de poner en práctica” (11amapp307).

8.3.4.3.1 Estimulación para emprender acciones y reconocer el éxito en las tareas realizadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 2				
¿Se le estimulaba para emprender acciones y reconocer sus éxitos?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
80,2	17,2	2,6	0,0	0,0

La percepción de los estudiantes sobre el estímulo recibido para emprender acciones muestra que se sintieron apoyados. El porcentaje es alto con una marca de 80,2% en «siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 2				
¿Se estimula a los estudiantes para emprender acciones y reconocer sus éxitos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

De acuerdo con la observación global del docente, la estimulación al grupo para emprender acciones es alta con un porcentaje de 100% en «excelente»

A continuación algunos ejemplos de cómo se realizó el estímulo de acuerdo a los registros en el diario del investigador.

Algunas veces, les pedía que comparen las respuestas antes de darles las respuestas correctas en general. Otras veces, les pedía que intercambien sus libros para que se co-evalúen. Les pedía que dibujen una cara feliz en las respuestas correctas y luego les pedía devuelvan los libros a sus compañeros para que cuenten el número de aciertos que lograron. (Diario investigador)

Cada vez que ellos descubren algo, lo anotamos en el pizarrón para que se fije esa información lo que a su vez apoya el desarrollo de su autoconfianza. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado varios estudiantes reflexionan sobre sus logros respecto a los componentes lingüísticos que se están aprendiendo. Varios estudiantes incluso se autoanalizan.

Después de la canción ya tenía una mejor comprensión de cómo se utilizaba las palabras correctamente. 13Pmapp302

Me sentí bien con mi pronunciación puesto que la entonación en las 2 oraciones que aprendimos fue la correcta. 13Pmapp312

8.3.4.3.2 *Asistencia prestada en caso de dudas en el proceso de aprendizaje*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del ítem afectivo: Práctica - Autoconfianza 3				
¿Se le asistió cuando tenía dudas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
81,9	12,9	5,2	0,0	0,0

Los estudiantes sienten que se les despejó las dudas. El porcentaje en «siempre» de 81,9% es muy relevante porque al sentirse de esta manera refleja que su auto-confianza fue creciendo a lo largo de las clases.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del ítem afectivo: Práctica - Autoconfianza 3				
¿Se les ayuda a solucionar problemas en su aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la percepción global del grupo de estudiantes, el docente logra ayudar al grupo a solucionar problemas en su aprendizaje. El porcentaje es de 100% en «excelente».

En el diario del investigador, se explica cómo se realiza la actividad de práctica para lograr ayudar a los estudiantes a entender y resolver sus dudas.

Para empezar los ejercicios de práctica siempre hago los primeros ejercicios con ellos para asegurarme de que van a saber que hacer. Empiezo con el ejemplo y si ese no les da una idea muy clara continuo con el que sigue y así sucesivamente hasta asegurarme que lo van a poder hacer solos. Luego les doy un tiempo para realizarlo. Voy aumentando el tiempo si se requiere y luego comparamos respuestas. Con los ejercicios realizados refuerzo las explicaciones, especialmente cuando noto que algo no está muy claro. (Diario investigador)

En esta fase aparecen dudas ya no sobre la organización de una estructura, estrategia de conversación o vocabulario sino sobre su uso. En este punto ellos saben cómo organizar pero cuando empiezan a usar la estructura en contexto tropiezan con particularidades de la lengua que es importante aclarar. Esta fase de la clase, siempre es una oportunidad de aclarar dudas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes mencionan que las explicaciones de los ejercicios fueron muy útiles para realizar correctamente los

ejercicios.

Con esta actividad se puede comprender más porque si nos equivocamos, con las explicaciones que nos da la profe, se puede corregir en ese instante y de esa manera aprendemos más. 13Amapp101

8.3.4.3.3 Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 4				
¿Se le hacía sentir que es capaz?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
77,6	17,2	4,3	0,0	0,0

Los estudiantes percibieron que se les hacía sentir capaces en un alto porcentaje. En el cuestionario se ha marcado en «siempre» el 77,6%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 4				
¿Se les inculca la idea de que son capaces?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En forma global, se les inculcó como grupo la idea de que son capaces. El porcentaje marcado en las hojas de observación es de 100% en «excelente».

En el diario del investigador se registró algunas formas usadas para lograr que los estudiantes se sientan capaces de realizar las actividades planteadas en los ejercicios de práctica.

En esta fase, cuando vamos comparando respuestas siempre felicito y alabo los logros que los estudiantes realizan en el uso de vocabulario, estructura o estrategias de conversación aprendidas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes reconocen que han adquirido las competencias sobre las que se han trabajado por ejemplo, un estudiante cuenta que pueden crear ejemplos reales basándose en las estructuras aprendidas.

Otra manera de inculcarles la idea de que son capaces es asignarles una actividad grupal donde todos deban aportar ideas que generalmente ayudan a

reforzar lo que están aprendiendo.

En la práctica realizamos preguntas y respuestas entre todos y así pudimos intercambiar ideas, esta actividad me gustó mucho ya que así podemos interactuar entre nosotros mientras aprendemos inglés. 13amapp102

8.3.4.3.4 Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 5				
¿Se le evaluó tanto en el proceso como en los resultados?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
76,7	19,8	2,6	0,0	0,0

En esta fase, los estudiantes perciben de mejor manera la evaluación del proceso. Esto se debe a que las actividades de práctica siempre eran revisadas y tenían varias oportunidades para mejorar las versiones de composiciones orales y escritas. El porcentaje en «siempre» es de 76,7%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Autoconfianza 5				
¿Se evalúa tanto el proceso como el resultado de aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la observación global a todo el grupo se logró evaluar los procesos la mayoría de veces que se realizaron las actividades de práctica. El porcentaje marcado en de 94,4% en «excelente».

En el diario docente se describe el acompañamiento docente durante el proceso.

En esta fase es posible acompañarlos tanto en el proceso como en el resultado sin asignar una nota. El único fin es reforzar aciertos. Era más obvio el acompañamiento en ejercicios donde debían producir escrita u oralmente por ejemplo en la creación de diálogos, proyectos o composiciones. (Diario investigador)

Entrada 39: Hay actividades que se prestan más que otras para hacer posible la evaluación del proceso y no solo del resultado, pero cuando se les hace un seguimiento de cómo llegan a ese resultado, muchas veces la evaluación puede resultar muy diferente. Para mí como docente se me hace muy importante verles de donde parten en una actividad y como llegan a un resultado. Valoro el esfuerzo en el proceso y pienso que me ayuda a calificar

de manera más ecuánime. Hay estudiantes que sin mucho esfuerzo logran magníficos resultados y otros que con mucho esfuerzo logran buenos resultados aunque no grandiosos. Mas sin embargo, su trabajo durante el proceso tiene un valor añadido que siento es importante considerar en el momento de poner una nota.” (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes hablan sobre la evaluación del proceso durante las actividades de práctica y comentan que les fueron de utilidad.

La práctica estaba muy bien porque aparte de hacer los ejercicios por sí solo, la ayuda de la teacher fue muy buena para corregir algunos errores mientras estábamos haciendo el ejercicio. 13Amapp106

8.3.4.3.5 Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Autoconf ànza 6				
¿Se le guió en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
73,3	21,6	4,3	0,0	0,0

La percepción de la guía del docente en el desarrollo de habilidades para comunicarse por parte de los estudiantes está marcada con un alto porcentaje en «siempre» 73,3%

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Autoconf ànza 6				
¿Se les guía en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Def iciente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

A nivel global, los grupos también daban señales de que fueron guiados en el desarrollo de las habilidades para comunicarse. En la observación se marca 100% en «excelente»

A continuación una explicación de de guía en el diario del investigador en actividades de producción oral o escrita:

En las lecciones sobre estrategias de conversación donde debían realizar audios o vídeos y en las lecciones donde debían realizar composiciones o proyectos les guió en la creación de su trabajo y luego editamos las partes que necesitan ser mejoradas. (Diario investigador)

Los estudiantes en el diario semi-estructurado cuentan que se sintieron muy confiados y relajados puesto que siempre podían consultar sus dudas para realizar un mejor trabajo. Cuentan con agrado que les gustaba como se les guiaba en la construcción de sus proyectos y que gracias a ello tenían un mejor resultado. En los ejercicios de pronunciación dicen:

Se comparó la entonación con el audio original y con la ayuda del docente pudimos mejorar. 11amapp315

8.3.4.4 Nivel De Ansiedad:

8.3.4.4.1 *Desarrollo de actividades que implican movimiento físico*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Nivel de ansiedad 1				
¿Se realizaron act ividades que implicaban que usted se moviera físicamente?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
44,0	30,2	24,1	0,9	0,0

En esta fase, los ejercicios que implican actividades kinestésicas están relacionados al uso de teléfonos o computadores más que a moverse de un lado hacia otro o realizar movimientos corporales más significativos que el uso de las manos para teclear respuestas. No obstante, en el cuestionario, los participantes marcan 44% en «siempre» y 30,2% en «casi siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Nivel de ansiedad 1				
¿Se evidencia desarrollo de act ividades quinesísticas?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la observación docente realizada, se evidencia actividad física todo el tiempo. Esta actividad puede ser de movimientos corporales de todo tipo incluido la motricidad fina. El porcentaje marcado para «excelente» es de 100%

En el diario docente también se mencionan algunas actividades que implicaron movimiento en el desarrollo de estos ejercicios de práctica.

Procuré que los estudiantes se muevan para realizar las prácticas. Los ejercicios de enlaces no solo que usaban sus teléfonos pero también la comparación de respuestas las realizamos pasando al computador. Los ejercicios de audio y vídeo lo realizaron dentro y fuera del aula. Las composiciones las realizaron en grupos. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, también se menciona sobre este tipo de actividades.

Se realizo unos ejercicios del libro y también del internet, estuve muy motivado porque se pudo participar en el pizarrón y eso me ayudó a comprender el tema. 11amapp315

8.3.4.4.2 Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 2				
¿Percibió un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
63,8	28,4	6,0	0,9	0,0

Aunque el nivel de tranquilidad, seguridad y confianza es relativamente alto de acuerdo a la percepción de los estudiantes. El hecho de estar enfrentados a realizar una actividad por si solos genera un cierto nivel de ansiedad. La percepción de los estudiantes marca un porcentaje de 63,8% en «siempre» y 28,4% en «casi siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 2				
¿Se crea un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la observación del docente a nivel de grupo se marca con 100% en «excelente» puesto que los grupos se muestran relajados y predispuestos.

La retroalimentación de los ejercicios en línea, los audios, los vídeos o las composiciones les ayudaban a reafirmar sus conocimientos y eso les daba más seguridad. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes dicen haberse sentido

tranquilos mientras realizaban el ejercicio y cuando tenían una retroalimentación sea individual o en grupo se sentían más confiados. Una estudiante manifiesta:

Luego de entender y ver los ejemplos previa la práctica me sentí tranquila de realizar el ejercicio y más confiada con mi inglés. 13pmapp314

8.3.4.4.3 *Asistencia en la solución de problemas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 3				
¿Se les orientó en la solución de problemas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
72,4	20,7	5,2	0,9	0,9

La percepción de los participantes respecto de la orientación recibida para solucionar problemas en esta fase tiene un porcentaje alto en «siempre» de 72,4%

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 3				
¿Se les asiste en la solución de problemas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la percepción docente, en forma general los grupos fueron asistidos para solucionar los problemas con éxito. Se marca en «excelente» el 100%

A más de responder las dudas de mis estudiantes, les doy ideas de como practicar y como ir adquiriendo competencias. También les ayudo a que se apoyen con enlaces de internet ya sean de ejercicios, audios o vídeos. (Diario investigador)

Los estudiantes en el diario semi-estructurado ponen las siguientes observaciones:

Comprendí perfectamente cómo realizar el ejercicio, no tenía dudas. Con las explicaciones que la profesora nos dio, se hizo más fácil la tarea. 15pmapp308

El uso de links de apoyo sugeridos por mi profe me ayudaron a reforzar las estructuras. Los audios me ayudaron a mejorar mi comprensión y notaba que cada vez entendía un poco más. Estas herramientas con las que la profesora nos apoyó, nos ayudaron a mejorar nuestra gramática. Por ejemplo, el

escucharme y compararme con el original me ayudó a mejorar. En cuanto a la entonación note que no hubo mucha diferencia y me di cuenta de que estoy mejorando mi entonación. Comparamos la entonación y con la ayuda del docente pudimos mejorar. 15pmapp325

Otros estudiantes comentan:

Varios de los recursos usados por mi profesora. Me causaron mucha gracia y eso me ayudo a mantenerme atenta y comprender mejor. 15Pmapp320

8.3.4.4 Relajamiento al realizar las actividades en clase

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Nivel de ansiedad 4				
¿Se sent í relajado durante las act ividades?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
55,2	29,3	14,7	0,0	0,0

En esta fase los estudiantes marcan en «siempre» el 55,2% y en «casi siempre» 29,3% acerca de si se sienten relajados. Se logró entonces mantener bajo el nivel de ansiedad aunque un porcentaje mínimo de los estudiantes marca en «algunas veces» el 14,7%. Más adelante, en el diario semi-estructurado hay comentarios sobre las razones que elevaron su nivel de ansiedad.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Nivel de ansiedad 4				
¿Se evidencia reacciones relajadas durante la act ividad?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Los grupos de estudiantes de cada clase mantenían reacciones relajadas de acuerdo con la perspectiva del docente investigador que marca el 94,4% en «excelente»

En el diario del investigador se evidencia que los estudiantes estuvieron relajados en varias de las actividades.

Como práctica tenían que grabar un diálogo en parejas en su celular usando la información del libro. Se inquietaron un poco porque como es una nueva actividad y algunos estudiantes no tienen un nivel de inglés adecuado al nivel, no entendían lo que debían hacer. Les expliqué en español y todo comenzó a fluir bien. Fue muy agradable que ya existe un ambiente relajado en cuanto a la dinámica de grupo. Adicionalmete, ya están familiarizados con el sistema y

si necesitan salir a alguna parte para hacer el trabajo lo hacen y de igual manera regresan tranquilos a trabajar cuando les envío un mensaje a WhatsApp. Es muy alentador poder observar como se ponen a trabajar de inmediato en lo que necesitan hacer. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado la mayoría de estudiantes mencionan que se sintieron muy relajados durante todas las actividades de práctica puesto que según mencionan la tecnología los ayuda a lograr mejores resultados. Por otro lado, cuentan que ya que las actividades fueron de fácil comprensión y no les producía estrés realizarlas. Adicionalmente, les agradaba el tipo de actividades porque dinamizaba la clase. Finalmente, también hacen comentarios que demuestran su agrado por la manera de explicar del docente y la comparación de ejercicios que tuvieron la oportunidad de realizar.

Gracias al audio y a los ejemplos que nos dio la profesora pude entender de mejor manera, las clases son dinámicas y con un método diferente y esto motiva al aprendizaje aunque los ejercicios de gramática son molestos pero entiendo que son necesarios. 13pmapp304

Las clases siempre estuvieron bien explicadas por la profe y eso me ayudaba a realizar la práctica de manera correcta. Al compartir criterios con los compañeros también nos sentimos apoyados y confiados de cómo íbamos avanzando. 13pmapp321

8.3.4.4.5 Evaluación enfocada en aciertos

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 5				
¿No percibí recriminación al cometer errores?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
53,4	22,4	6,0	15,5	1,7

Pese a que está pregunta tiene una doble negación, lo que creó confusión al momento de marcar las respuestas, la percepción de los estudiantes es de que no percibieron recriminación por cometer errores.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 5				
¿La evaluación se enfoca en los aciertos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

El docente en las hojas de observación marca que la evaluación está

enfocada en los aciertos con un porcentaje del 100% en «excelente».

En la fase de práctica se hacen auto-evaluación y co-evaluación. Para ello les muestro como han de valorar los aciertos y corregir los errores sin penalizarlos. Esto en principio les hizo sentirse raros pero luego lo entendieron. (Diario investigador)

Entrada 61: En la fase de práctica se hacen auto-evaluación y co-evaluación. Para ello les muestro como han de valorar los aciertos y corregir los errores sin penalizarlos. Para valorar los aciertos, usamos caras felices, emoticones o colores y para corregir errores subrayamos para que el estudiante evaluado identifique el sitio que debe ser mejorado. Esto en principio les hizo sentirse raros pero luego lo entendieron.

También es fundamental el acompañamiento en la construcción del conocimiento por lo tanto siempre comparamos respuestas y si hay algo que rectificar lo hacemos en ese momento para que quede sentada la base para la presentación y la práctica. Por otro lado, es muy importante enfocarse en los aciertos. Cada vez que ellos descubren algo, lo anotamos en el pizarrón para que se fije esa información lo que a su vez apoya el desarrollo de su autoconfianza. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado se menciona sobre el reconocimiento de aciertos durante los ejercicios por parte del docente. Aunque la redacción del estudiante es un poco básica, permite conocer como el docente realizaba un reconocimiento de los aciertos logrados por los estudiantes y cómo ese reconocimiento le ayudó a él a sentirse mejor al aplicar las estructuras a otras situaciones similares.

Los ejercicios que la profesora nos decía que estaban bien reafirmaron los conocimientos adquiridos por lo que me dio confianza al momento de aplicarlos en otros ejemplos. 11amapp105

Comprendí de mejor manera. Los ejercicios me permiten reforzar los conocimientos y corregir fácilmente la parte en que estoy fallando. 11Amapp113

8.3.4.4.6 *Fluidez y claridad en la realización de actividades*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 6				
¿Podía realizar las actividades de forma fluida?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
40,5	37,9	20,7	0,0	0,0

De acuerdo a la percepción de los participantes se logró mantener una fluidez adecuada en la realización de las actividades. Los porcentajes que sobresalen son de 40,5 y 37,9 en «siempre» y «casi siempre» respectivamente.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Práctica - Nivel de ansiedad 6				
¿Se evidencia fluidez en la realización de las actividades?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la observación realizada por el docente a los grupos estudiados, se percibe fluidez en la realización de tareas y se marca en «excelente» 94,4%.

En el diario del investigador se ha redactado acerca de como el docente investigador percibe la fluidez en el desarrollo de actividades.

Pude observar que en esta fase de clase los estudiantes realizaban las actividades fluidamente. Una vez dadas las instrucciones de que hacer en los ejercicios, comenzaban a resolverlos y terminaban casi todos al mismo tiempo. Todos los pasos previos antes de llegar a este punto constituyeron las bases para que ellos puedan realizar el ejercicio. Si las explicaciones están claras, y hay ejemplos sobre cómo realizar las actividades, los ejercicios de práctica fluyen. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, la mayoría de estudiantes coinciden que gracias a las explicaciones claras y en algunos casos el intercambio de apreciaciones con otros estudiantes, se les hizo mucho más fácil la realización de los ejercicios. Estos son algunos de los comentarios:

La explicación que se realizó nos ayudó a comprender el tema y al realizar el ejercicio fue fácil aplicar lo que se nos explicó. 15pmapp307

Con los ejemplos dados es más fácil entender. Después de la explicación aplicar las expresiones fue muy fácil en el diálogo. El audio ayuda a comprender mejor la pronunciación y a la comprensión del tema. 15pmapp304

8.3.4.4.7 Enfoque en el desarrollo de actividades

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ta - Nivel de ansiedad 7				
¿Logró concentrarse en el desarrollo de las act ividades realizadas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
54,3	33,6	12,1	0,0	0,0

El nivel de concentración para la realización de actividades está relacionado con el nivel de ansiedad que pueda ser experimentado por el estudiante. Los estudiantes marcaron que lograron concentrarse en las actividades «siempre» el 54,3% y «casi siempre» el 33.6%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ta - Nivel de ansiedad 7				
¿Se evidencia concentración en el desarrollo de la act ividad?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Def iciente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

A nivel de grupo, se observó que había concentración para realizar las actividades a nivel general y se marca el 100% en «excelente»

Los participantes realizaban las actividades poniendo mucha atención en los detalles pues muchas de las actividades en esta fase implicaban que los estudiantes expongan el resultado de las mismas ya sea al publicar en una red social o al comparar en grupo o parejas con los compañeros de clase.

Observé que los estudiantes estaban muy enfocados en la realización de los ejercicios de esta fase. Esta parte era relajante para mí porque estaban tan concentrados realizando sus ejercicios que podía sentir que no me necesitaban sino rara vez. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes también reconocen su nivel de concentración:

Logré entender lo que tenía que hacer, porque la profe nos explicó muy bien. Me concentré en hacer los ejercicios. 15pmapp302

Pude concentrarme mejor porque me sentí confiado al realizar las actividades pues entendí cómo funcionaban las estructuras y no tuve miedo de cometer errores. 11amapp314

8.3.5 Evaluación

En esta fase, los estudiantes deben demostrar que hubo adquisición de la competencia comunicativa que se trabajó con ejercicios y actividades en todas las otras fases. Esta fase también sirve para decidir donde retro-alimentar y decidir sobre la asignación de tareas autónomas.

8.3.5.1 Motivación:

8.3.5.1.1 *Predisposición para realizar la actividad*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Motivación 1				
¿Se sentía predispuesto a realizar la actividad?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
69,8	23,3	6,9	0,0	0,0

La predisposición para realizar las tareas por parte de los estudiantes se marcó en 69,8% en «siempre». Esto marca un nivel de motivación importante incluso al final de la lección que es cuando ya están cansados.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Motivación 1				
¿Se evidencia predisposición para realizar la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

A nivel de grupo, el docente investigador percibe una excelente predisposición y marca en «excelente» el 94,4% de las veces aplicada estas actividades.

En el diario del investigador se escribe sobre la predisposición de los estudiantes pese a la complejidad de algunas actividades:

Entrada 65: En la fase de evaluación los estudiantes conocían las respuestas

a las preguntas en caso de que había preguntas. La mayoría de actividades de evaluación eran actividades donde ellos realizaban una composición, audio o vídeo en el que debían usar las estructuras, vocabulario o estrategias de conversación en contexto. Al estar realizando estas actividades podía observar que había predisposición para realizar las actividades aunque necesitaban de ayuda. (Diario del Investigador)

En el diario semi-estructurado de los estudiantes mencionan muchas razones por las cuales se sintieron predispuestos a realizar las actividades de evaluación.

La actividad más destacada fue la realización del vídeo donde la motivación fue muy alta. Para el desarrollo de esta actividad les motivó el poder trabajar en grupo por la retroalimentación de sus compañeros, la distribución de roles y la responsabilidad que se genera de tener una participación asertiva en la actividad, el sentido de competencia puesto que debían acumular mayor cantidad de “me gusta en Facebook”, la opinión de los demás, su deseo de auto superación, el deseo de mejorar sus competencias comunicativas, la curiosidad de verse y ver a sus compañeros actuando, la calificación, lo novedoso de la actividad y la motivación de la docente.

Me motivo trabajar en grupo sobre todo por la cooperación de las personas que fueron de mi grupo ósea mis compañeros ya que con su ayuda pudimos realizar un buen trabajo entre todos. También influyo la confianza con las compañeras las cuales apoyaban o corregían si pronunciaba mal. 15pmapp303

Me motivó el hecho de que me sentí capaz de ayudar a mis compañeros en su pronunciación. 13pmapp310

Me motivó que eran varios grupos y quería que el mío fuera el mejor. Sobresalir de mis compañeros y demostrar mi nivel de aprendizaje. 13pmapp313

Quería ver cuán capaz puedo ser para realizar un trabajo, sobre todo a vencer mi miedo. 11amapp309

Me gusta hablar inglés pero soy algo tímido, así que lo que más me inspiró puede ser el perder algo de esa timidez. 13Pmapp317

La curiosidad de ver como uno se ve hablando en inglés y escuchar cómo sale el resultado del mismo. 11amapp314

Me motivó tener más experiencia en la actuación. Que se vea como una conversación natural. 13pmapp326

Me motivó la motivación de la docente y su buena disposición cuando nos decía las falencias que teníamos. Nos dejó realizar el vídeo fuera de curso, nos revisó y explicó bien la pronunciación y de esta forma uno confía mejor en sí mismo y quiere mejorar. 13pmapp316

Por otro lado, en otras actividades de evaluación los estudiantes revelan que se sintieron predispuestos a la realización de actividades ya que se les hizo más fácil de comprender gracias al uso de redes sociales y en general la recursos TIC. También agradecen el uso de actividades que ayuda al desarrollo de la agilidad mental y son entretenidas.

Me gustó que los ejercicios se llevaron a cabo más rápido porque es mucho más cómodo hacer los ejercicios por teléfono. Las redes sociales son herramientas fáciles de usar y muy dinámicas. 15pmapp301

8.3.5.1.2 *Capacidad de respuesta a las preguntas planteadas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Motivación 2				
¿Notaba que tenía la respuesta a las preguntas que se le hacían?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
39,7	36,2	22,4	0,9	0,0

Desde la perspectiva individual de los estudiantes, el 39,7% notaba que tenía la respuesta a las preguntas «siempre» y el 36,2% «casi siempre» en la fase de evaluación. Esta fase implica construir tareas complejas donde deben aplicar el uso de todo lo aprendido anteriormente.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Motivación 2				
¿Se evidencia predisposición de emisión de respuestas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva global, si hay evidencia de predisposición de respuesta. El porcentaje en «excelente» es de 94,4%

En las entradas del diario del investigador también se observa predisposición en la realización de las actividades asignadas.

En la fase de evaluación los estudiantes conocían las respuestas a las preguntas en caso de que había preguntas. La mayoría de actividades de evaluación eran actividades donde ellos realizaban una composición, audio o vídeo en el que debían usar las estructuras, vocabulario o estrategias de conversación en contexto. Al estar realizando estas actividades podía observar que había predisposición para realizar las actividades aunque necesitaban de ayuda. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado se puede apreciar en los comentarios de los estudiantes, su predisposición para emitir respuestas:

Sabía que podía resolver cualquier ejercicio ya que la explicación del tema fue muy precisa. 11amapp105

8.3.5.1.3 Nivel de acierto en las respuestas emitidas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Motivación 3				
¿Las respuestas que pensaba o expresaba eran generalmente las correctas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
38,8	36,2	25,0	0,0	0,0

El nivel de acierto en las respuestas emitidas fue adecuado. El 38,8 y el 36,2% marcan en «siempre» y «casi siempre». Eso indica que las tres cuartas partes del grupo está lista para armar el mini proyecto al final de la clase. Al realizar grupos, se ayuda a consolidar el aprendizaje y a despejar dudas. Esto es beneficioso tanto para los estudiantes que han logrado captar toda la clase, como para los que no, porque se construye un aprendizaje colaborativo en los grupos de trabajo que son armados generalmente con personas que están a distintos niveles de comprensión del tema tratado. La idea es que los más avanzados ayuden a sus compañeros.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Motivación 3				
¿Se evidencia un grado aceptable de aciertos en la emisión de respuestas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	16,7	0,0	0,0	0,0

En la observación global de la clase, de acuerdo a la percepción del docente se evidencia un grado aceptable de aciertos en la emisión de respuestas marcado en 83,3% en «excelente». Lo que indica que incluso después de haber solucionado dudas en los proyectos y haber llegado al 100%

de la calificación, los estudiantes debieron realizar voluntariamente, en su tiempo fuera de clase, ejercicios extra para reforzar lo aprendido.

En el diario del investigador también se observa que en esta fase ya había una mayoría que podía emitir respuestas correctas «siempre» y «casi siempre».

Observé que en la mayoría de casos podían emitir respuestas correctas. Además, el uso de los elementos lingüísticos objetos de estudio era acertado. Necesitaron ayuda para combinar estos elementos con otros que aparecían en la creación de composiciones y diálogos que no correspondían a la estructura objeto de estudio. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes sienten que realizan la actividad correctamente lo que refleja su emisión de respuestas correctas.

Confirmamos lo que aprendimos, la clase estuvo muy dinámica, aprendimos un grammar nuevo. 11amapp109

8.3.5.1.4 Rapidez de respuesta

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Motivación 4				
¿Las respuestas a las preguntas que le hacía el profesor llegaban a su cabeza de forma inmediata?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
37,1	40,5	20,7	0,9	0,0

La mayoría de estudiantes perciben que las respuestas llegaban a su cabeza inmediatamente «siempre» el 37,1% y «casi siempre» el 40,5%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Motivación 4				
¿Se evidencia un grado aceptable de demora en la realización ejercicio?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	11,1	0,0	0,0	0,0

Observando los grupos de forma global desde la perspectiva docente, se evidencia un grado aceptable de demora en la realización de ejercicio en esta fase. Hay grupos que lo hacen en menos tiempo del asignado y otros utilizan todo el tiempo. Un par de veces algún grupo se tomó mas del tiempo asignado. En las hojas de observación está marcado en «excelente» el 88,9% de las veces.

La fase de evaluación requirió de más tiempo que las otras fases porque los estudiantes debían crear composiciones escritas, orales o diálogos usando lo aprendido. Poner en contexto lo aprendido puede resultar complejo, pero al usar recursos tecnológicos se lograba que ellos pese a que eran los últimos minutos la realicen con agrado. (Diario investigador)

Los comentarios del diario semi-estructurado también reflejan que el grado de demora para la realización de las actividades de evaluación fue adecuado.

Los ejercicios de evaluación los pude realizar pronto y de manera correcta, porque entendí el tema. 11amapp124

8.3.5.1.5 Perseverancia en la realización de las tareas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Motivación 5				
¿Perseveraba en la realización de tareas?				
siempre	casí siempre	algunas veces	nunca	no aplica
68,1	22,4	8,6	0,0	0,0

De acuerdo con el cuestionario la perseverancia en la realización de tareas fue alta. Los estudiantes marcan en «siempre» el 68,1% y en «casí siempre» el 22,4%. Esto da una visión global de mucha motivación.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Motivación 5				
¿Se evidencia persistencia realizando la tarea?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	0,0	0,0	5,6

Desde la perspectiva docente, se pudo observar que los estudiantes persistieron en mejorar los resultados de las tareas asignadas. Muchos de ellos repetían los ejercicios varias veces hasta conseguir un 100% de la nota. En la hoja de observación docente se ha marcado en excelente el 88,9% de las veces que se realizaron las actividades.

Los estudiantes no solo que diseñaban las composiciones o diálogos usando las estructuras sino que hacían varios borradores, me los presentaban y cuando ya no tenían errores terminaban de organizar para su presentación final. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados los estudiantes reconocen su agrado

hacia las actividades de evaluación y hablan sobre las repeticiones realizadas con el fin de mejorar su trabajo como una ayuda para alcanzar su conocimiento.

Me sentí muy motivado al ver mi trabajo muy bien realizado gracias a todas las repeticiones, me sentí muy confiado al entenderlo de una mejor manera y no me sentí con ansiedad ya que puede obtener una mejora continua.
11amapp123

8.3.5.1.6 *Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Motivación 6				
¿Ponía un poco más de esfuerzo cuando la tarea lo requería?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
74,1	18,1	7,8	0,0	0,0

En estas fase, debido al tipo de actividades que involucraba organizar la información aprendida en diferentes tipos de contexto para simular el uso real del idioma, la inversión de esfuerzo fue mayor a la de las otras fases. Los estudiantes desde su perspectiva marcan el 74,1% «siempre» y el 18,1 «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Motivación 6				
¿Se evidencia esfuerzo al realizar la tarea?				
Excelente	Buena	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación que se refiere a la percepción del docente desde el punto de vista global de los grupos, se marca en «excelente» el 94,4%.

En el diario docente también se puede observar el particular esfuerzo realizado por los estudiantes en esta fase.

En esta fase los estudiantes ponían más esfuerzo que en las otras partes de la clase ya que no solo tenían que presentar sus creaciones para una nota pero, además, las publicaban en Facebook y ellos sentían que otras personas los iban a ver y que tenía que estar perfecto. Venían todo el tiempo a pedir retroalimentación y eso los ayudaba a aprender mejor. (Diario investigador)

Algunas de las actividades de evaluación facilitaron la realización de las actividades con más fluidez. Entre esas actividades, los estudiantes en su

diario semi-estructurado mencionan los diálogos y los temas que se usaban. Esto sumado a las explicaciones por parte del docente permitieron lograr la realización de las actividades de mejor manera.

El diálogo estaba fácil de entender y por ende respondí rápido. 11amapp320

Los temas era claros sumados a la explicación de la profesora y eso nos ayudaba a terminar rápido. 13pmapp319

8.3.5.2 Autoconfianza:

8.3.5.2.1 *Manifestación de respeto por parte de la profesora hacia el trabajo realizado*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del ítem afectivo: evaluación - Autoconfianza 1				
¿La profesora mostró respeto por su trabajo?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
82,8	10,3	6,0	0,0	0,0

Desde la percepción del estudiante, la manifestación de respeto por parte del profesor hacia el trabajo del estudiante obtuvo un porcentaje alto en «siempre» 82,6%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del ítem afectivo: Evaluación - Autoconfianza 1				
¿Se evidencia respeto por el trabajo y el esfuerzo que realizan los alumnos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación se marca en «excelente» el 100% de las veces que se aplicaron actividades de evaluación.

Normalmente, el docente manifiesta actitudes de respeto hacia el trabajo realizado por los estudiantes. Adicionalmente, hay un ambiente de tolerancia, buen entendimiento y colaboración por parte tanto del docente como de los estudiantes. Los estudiantes por su parte son libres de tomar decisiones en pos de realizar y cumplir a satisfacción las tareas asignadas y por parte del docente, se permiten las facilidades pertinentes para que así sea.

Se creó un ambiente en que los estudiantes tenían la libertad de salir del aula si era necesario para crear sus audios, vídeos o resolver cuestionarios. De todas maneras yo podía hacerles un seguimiento de cerca porque estaban conectados todo el tiempo conmigo a través de Facebook o WhatsApp y me preguntaban cosas pero cuando necesitaban ayuda más profunda venían al aula y había la oportunidad de ayudarlos. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que les gustaba pedir asesoramiento de mi parte en cada actividad puesto que no se sentían criticados por sus errores y les corregía con paciencia aun cuando haya sido la décima vez que corregíamos lo mismo. Les agradaba que se les consulte opiniones de como corregir y no que se les imponga una manera de hacer las cosas.

Aunque es un poco difícil las evaluaciones, la profesora nos ayudo a superar nuestros errores con amabilidad. 11amapp119

8.3.5.2 Estimulación para emprender acciones y reconocer el éxito en las tareas realizadas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Autoconfianza 2				
¿Se le estimulaba para emprender acciones y reconocer sus éxitos?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
77,6	19,0	1,7	0,9	0,0

Los estudiantes sintieron que se les estimulaba a emprender acciones y reconocer sus logros en las tareas realizadas. El porcentaje es muy relevante ya que se marco el 77,6% en «siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Autoconfianza 2				
¿Se estimula a los estudiantes para emprender acciones y reconocer sus éxitos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación también el porcentaje para «excelente» de 94,4% permite establecer que a nivel grupal los estudiantes recibían estimulación para realizar las tareas y reconocer el éxito logrado en ellas.

En el diario del investigador se menciona la auto-evaluación y la co-evaluación como herramientas utilizadas en esta fase. Estas son muy

importantes porque a través de ellas es posible ayudar a los estudiantes a reconocer sus aciertos y a tener conciencia sobre el éxito logrado por ellos en el proceso de aprendizaje.

En la fase de evaluación intento que en la mayoría se realicen ejercicios en parejas puesto que al llegar a esta fase de la clase ya están en condiciones de auto-evaluarse o co-evaluar y al permitir este proceso ganan autoconfianza. Sin embargo, se que debo ser muy cuidadosa en acompañarlos mientras realizan estas actividades para asegurarme de que todo este bien. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado de los estudiantes es posible leer que muchas veces se sentían muy felices de que ya pudieron utilizar correctamente un determinado componente lingüístico.

Me fue muy bien pensé que iba a sacar mala nota al momento de auto-evaluarme, pero al contrario todo estuvo bien y además, me sirvió mucho lo que ya hicimos en la fase de práctica. 13amapp116

En la evaluación me sentí confiado porque la clase fue muy entendible y pude hacer bien, por lo cual estaba motivado. 13amapp123

8.3.5.2.3 Asistencia prestada en caso de dudas en el proceso de aprendizaje

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Autoconf anza 3				
¿Se le asist ó cuando tenía dudas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
77,6	17,2	4,3	0,9	0,0

Desde la perspectiva de los estudiantes, el docente le asistió cuando tenía dudas. Se marca un porcentaje alto para «siempre» de 77,6 y «casi siempre» de 17,2.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Autoconf anza 3				
¿Se les ayuda a solucionar problemas en su aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Def ciente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la visión global del docente respecto a la ayuda que se presta a los estudiantes para solucionar problemas, el 94,4% de veces que se realizan las actividades en la fase de evaluación se marca en «excelente»

Es importante que en la evaluación los estudiantes estén expuestos al mismo tipo de ejercicios que en las prácticas para que se sientan que pueden solucionar las situaciones problemáticas a las que son expuestos.

Los estudiantes se sentían que eran asistidos en la solución de problemas gracias a que al estar expuestos al mismo tipo de ejercicios yo les hacía referencia a algo que ya hicimos antes y eso les daba mayor seguridad. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan:

Me permitió sentirme más seguro en mi desempeño académico porque fueron como los ejercicios hechos anteriormente. Ya tenía claro el tema. Con las explicaciones, repeticiones y ejemplos se pudo entender muy bien la clase, sin mucha dificultad. 15pmapp303

Nos corrigió el dialogo que estaba un poco mal estructurado pero lo hicimos bien. 11amapp109

Las clases son fáciles de seguir y de entender. La profesora nos explicaba y preguntaba sobre el tema y hubo la retroalimentación necesaria para la comprensión. 13pmapp313

8.3.5.2.4 Valoración al trabajo del estudiante por parte del docente

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Autoconf ianza 4				
¿Se le hacía sentir que es capaz?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,9	18,1	5,2	0,0	0,0

En esta fase de la clase, el estudiante experimenta que se le hace sentir capaz de realizar las actividades asignadas. Se marca en «siempre» el 75,9% que es un porcentaje alto.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Autoconf ianza 4				
¿Se les inculca la idea de que son capaces?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

El 94,4% de veces que se aplican actividades de evaluación se marca en «excelente» sobre si se inculca en los estudiantes la idea de que son capaces.

Es importante darles información clara y hacerles cuadros o mapas conceptuales donde ellos puedan comparar por si mismos la información. Por otro lado, es importante asesorarles en el uso del libro para que puedan encontrar las respuestas allí también. Adicionalmente, para las actividades es bueno usar procesos en que se les va dando independencia de a poco para que vayan asimilando y reflexionando sobre sus capacidades. En el diario del investigador se habla sobre una actividad para la asimilación de preposiciones en esta fase.

Para la asimilación de preposiciones les pedí que llenen el ejercicio sin mirar el libro solo tratando de recordar para que vayan internalizando y memorizándolas. Una vez lleno el ejercicio, les pedí que comparen para que puedan autocorregirse sus errores con el fin de que ganen autoconfianza. Luego les hice una evaluación oral en grupo y pude notar que ellos podían colocar la preposición correcta sin problemas. Antes de hacer este ejercicio en el libro, lo hicieron en Socrative y también lograron colocar la preposición correcta sin problemas. Probablemente por eso no les costó nada hacerlo en la evaluación oral. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que comprendieron las estructuras y se les facilitó la realización de las actividades en esta fase gracias las explicaciones y ejercicios previos.

Comprendí la estructura enseñada para realizar el ejercicio. La evaluación se apegó a lo previamente explicado y fue fácil aplicar los términos con lo aprendido. Me sentí seguro de hacer las actividades y mis respuestas eran siempre correctas. Me siento capaz y gracias a la información del libro pude aclarar mis dudas. 11amapp304

Ahora creo que si soy capaz de manejar estructuras como esa, y para mí no fue difícil el tema, pues yo ya lo había trabajado. Pude realizar oraciones con rapidez. 11amapp311

8.3.5.2.5 Evaluación tanto del proceso como los resultados de aprendizaje

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Práct ca - Autoconf ànza 5				
¿Se le evaluó tanto en el proceso como en los resultados?				
siempre	casí siempre	algunas veces	nunca	no aplica
76,7	19,8	2,6	0,0	0,0

La evaluación fue realizada tanto durante el proceso como en los resultados

de aprendizaje y esto fue percibido por los estudiantes que marcaron en «siempre» el 76.7%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Autoconfianza 5				
¿Se evalúa tanto el proceso como el resultado de aprendizaje?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente en su visión global de todo el grupo si se realiza una evaluación del proceso y de los resultados. El porcentaje marcado es de 94,4% en «excelente»

Debido a que en la fase de evaluación las actividades son mini proyectos que requieren de un proceso es más notorio tanto para docentes como para estudiantes que hay un seguimiento y un acompañamiento tanto en el proceso, así como una evaluación del resultado.

En esta fase se me facilitó mucho la evaluación en los procesos ya que por el tipo de actividades debía ver cómo iban realizando sus actividades y como podían mejorar. Muchas veces para incentivarlos a realizar un mejor trabajo, les ponía una nota previa y les hacía recomendaciones de como subir esa nota. Ellos repetían las actividades y lograban hacer un mejor trabajo. (Diario investigador)

Los participantes sienten que se les hizo un seguimiento de las actividades que realizaron en esta fase durante el proceso y agradecen que se les revisó varias veces. Entre las cosas positivas, el hecho de lograrlo aunque hayan tenido que realizarlo varias veces les hizo sentirse incentivados y motivados como comentan en los diarios semi-estructurados.

Esto fue complicado ya que debía practicar la lectura para poder pronunciar bien, la profesora me revisó varias veces hasta que lo hice bien, pero al hacerlo me sentí motivado y al final lo logre! 11amapp203

8.3.5.2.6 Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Autoconfianza 6				
¿Se le guió en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
75,0	17,2	6,0	0,9	0,0

Se notó la guía por parte del docente en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás. Los participantes marcan en «siempre» el 75% y en «casi siempre» el 17,2%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Autoconfianza 6				
¿Se les guía en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la auto-observación docente también se hace notorio la guía del docente a los diferentes grupos en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás. Se marca en «excelente» el 94,4% de las veces realizadas las actividades en esta fase.

Pese a que esta es la última fase de la clase, debido a que es aquí donde se realiza la transferencia de conocimiento a otras situaciones similares, es importante mantener un acompañamiento.

En esta fase les daba mucha retroalimentación para que puedan lograr un diálogo o una composición clara. A veces aun cuando entendían la estructura, en el momento de poner en contexto no lograban comunicar con precisión sus ideas entonces había que darles opciones de cómo lograrlo. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado hay algunos ejemplos de como se les guió a los estudiantes en la realización de las actividades. En el siguiente ejemplo el estudiante habla sobre la ayuda que percibió a través de la proyección de respuestas en el pizarrón.

Los datos escuchados fueron sorprendentes e interesantes, fue bueno que se escriban las respuestas de la actividad en el computador y se proyecten en la pizarra. 13amapp111

8.3.5.3 Nivel De Ansiedad:

8.3.5.3.1 *Desarrollo de actividades que implican movimiento físico*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Nivel de ansiedad 1				
¿Se realizaron actividades que implicaban que usted se moviera físicamente?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
40,5	33,6	24,1	1,7	0,0

El movimiento físico produce distensión. Por lo tanto, es importante implementarlo en las actividades para mantener el filtro afectivo bajo. Los estudiantes a través del cuestionario logran identificar la realización de actividades kinestésicas. Un 40,5% de estudiantes marca en «siempre» y un 33,6 marca en «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Nivel de ansiedad 1				
¿Se evidencia desarrollo de actividades kinestésicas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la auto-observación docente se marca en «excelente» el 100% de las veces que se realizó actividades en esta fase. El realizar mini proyectos implica movimiento físico todo el tiempo ya sea para ponerse de acuerdo en las actividades, para realizar los audios, los vídeos, para escribir composiciones y demás actividades.

En el diario del investigador se registra que para realizar estas actividades se requirió movimiento físico dadas las características de la actividad.

La mayoría de actividades de evaluación eran actividades donde ellos realizaban una composición, audio o vídeo en el que debían usar las estructuras, vocabulario o estrategias de conversación en contexto. Estas actividades requirieron de mucho movimiento físico muchas veces por decisión propia. (Diario investigador)

Todas las actividades en esta fase requirieron de trasladarse a otro lugar o de realizar algún tipo de actividad kinestésica. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados algunos estudiantes comentan con agrado sobre la realización de vídeos que fue una de las actividades donde debían movilizarse más.

En la evaluación tuvimos que grabar un vídeo realizando actividades relacionadas con lo aprendido anteriormente lo cual para mí es una herramienta positiva para facilitar el aprendizaje. 13amapp102

8.3.5.3.2 **Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza**

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Nivel de ansiedad 2				
¿Percibió un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
69,0	27,6	2,6	0,9	0,0

Desde la perspectiva de los estudiantes se creó un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza. El 69% lo percibió «siempre» y el 27,6% «casi siempre». El pequeño porcentaje de personas que experimento lo contrario explican que se debió a situaciones personales.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Nivel de ansiedad2				
¿Se crea un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del docente, se creó un ambiente de tranquilidad seguridad y confianza el 100% de las veces que se realizaron estas actividades.

En el diario del investigador se registra como se creó este ambiente en esta fase. A continuación un ejemplo:

Poner en contexto lo aprendido puede resultar complejo, pero al usar recursos tecnológicos lograba que ellos pese a que eran los últimos minutos la realicen con agrado y en un ambiente tranquilo gracias al uso de aplicaciones conocidas. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes comentan que se sintieron relajados por que las explicaciones del docente fueron claras, el ambiente no

fue tenso, no había miedo a equivocarse, los recursos TIC eran familiares para los estudiantes, se les dio el tiempo suficiente para realizar los mini proyectos. Las instrucciones de como realizar las actividades eran claras. Se enseñó previamente el vocabulario que podrían necesitar. Se creó un ambiente familiar entre compañeros.

El ambiente no es tenso y no da miedo a equivocarse. 11amapp302

La explicación de la teoría fue buena y clara porque la profe complemento la explicación del libro y facilitó realizar las actividades. 13pmapp307

La plataforma (Facebook) es conocida y familiar. 15pmapp310

Al momento de realizar la actividad fue sencillo ya que conocíamos los temas o preguntas a realizar y desenvolvemos con facilidad. 11amapp306

La profesora nos enseñó los significados de todas las palabras. Ya pude hacer los de mejor manera siguiendo y entendiendo las indicaciones. 13pmapp315

Nos conocemos entre nosotros y no tenemos el temor a equivocarnos. Usando una aplicación uno se relaja más. 15pmapp312

Luego de entender y ver los ejemplos me sentí tranquila de realizar el ejercicio. Compartía criterios con mis compañeros y pude entender mejor el tema, entendí los ejercicios y en la práctica lo pude hacer más fácil. 11amapp312

8.3.5.3.3 Solución de Problemas

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Nivel de ansiedad 3				
¿Se les orientó en la solución de problemas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
71,6	19,8	7,8	0,0	0,0

La mayoría de los estudiantes pudieron percibir que se les orientó en la solución de problemas. Se marcó en «siempre» el 71,6%.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Nivel de ansiedad 3				
¿Se les asiste en la solución de problemas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación también se hace evidente que el estudiante recibió asistencia para estructurar sus mini proyectos el 100% de las veces que

se aplicaron las actividades.

En el diario docente se registra aspectos que demuestran que los estudiantes recibieron ayuda todas las veces que lo requirieron. Algunos grupos volvían una y otra vez con mejoras a sus proyectos y siempre recibieron asistencia. A continuación un ejemplo:

Los estudiantes no solo que diseñaban las composiciones o diálogos usando las estructuras sino que hacían varios borradores, me los presentaban y cuando ya no tenían errores terminaban de organizar para su presentación final. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes manifestaron que fue de mucha ayuda la asistencia del docente en la solución de problemas.

En la evaluación me sentí ansiosa, ya que no pude entender totalmente algunos listenings con las primeras repeticiones, pero a medida que la teacher los repitió uno y otra vez incluso interrumpiéndolos para irnos dando pautas, se pudo entender de mejor manera. 13amapp102

8.3.5.3.4 *Relajamiento al realizar las actividades en clase*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Nivel de ansiedad 4				
¿Se sent í relajado durante las act ividades?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
56,9	27,6	14,7	0,0	0,0

En la fase de evaluación, los participantes marcan en «siempre» el 56,9% y en «casi siempre» el 27,6%. Considerando que esta fase es un momento sensible por toda la presión que se pueda sentir al tener que desarrollar tareas más complejas de manera independiente, el nivel de relajación es bueno.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Nivel de ansiedad 4				
¿Se evidencia reacciones relajadas durante la act ividad?				
Excelente	Bueno	Sat ísfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Al observar a los participantes en forma grupal desde el punto de vista docente, se marca en «excelente» el 94,4% de las veces que se aplica una actividad en esta fase. En el diario del investigador, se tomó nota de como se

veía el nivel de relajación desde afuera.

Observé a los estudiantes trabajar en un ambiente de tranquilidad mientras realizaban las actividades de esta fase. En ocasiones podía verlos reírse también con alguna situación que se producía durante el desarrollo de la actividad. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes comentan que se sintieron relajados cuando comprendían bien las actividades y se sentían seguros de lo que necesitaban hacer. Otra razón para sentirse relajados, fue gracias al uso de aplicaciones que les facilitaban el trabajo o les hacía su trabajo más novedoso. Pero también hay estudiantes que comentan que no se sintieron relajados por razones como que no les agrada el idioma, el internet no funcionaba correctamente, que no estaban claros en la actividad o que no les gustaba el idioma y a esto hay que sumar el hecho de que hubieron muchas personas que al no tener el nivel correcto de inglés, les tomó más trabajo entender como realizar las actividades que se les solicitaba.

A veces suelo ponerme ansiosa con el inglés, ya que para mí es un idioma que no me gusta al 100% y aún más cuando colapso y no puedo resolver pronto una evaluación. 11amapp116

8.3.5.3.5 Evaluación enfocada en aciertos

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: evaluación - Nivel de ansiedad 5				
¿No percibí recriminación al cometer errores?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
59,5	15,5	4,3	18,1	2,6

El planteamiento de la pregunta por la doble negación que implica dio lugar a confusión por parte de los participantes.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del f ltro afect ivo: Evaluación - Nivel de ansiedad 5				
¿La evaluación se enfoca en los aciertos?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, la evaluación fue enfocada en los aciertos. Esto no implicó que no se de asistencia en la corrección de errores pues

aunque la nota se base en todos los logros adquiridos por los estudiantes, es importante asistirlos en encontrar la manera correcta para comunicar lo que quieren decir sin penalizarlos por los errores.

En una evaluación, es importante definir que objetivos se han propuesto para en base a esos objetivos medir los logros. Para ello, en primer lugar se puede usar una rúbrica para proyectos que requieran más complejidad y en segundo lugar se puede usar lista de requerimientos a cumplir como requisitos en actividades menos complejas.

Cuando revisábamos juntos un determinado producto ya sea una composición o diálogo íbamos poniendo un visto en las estructuras bien usadas y lo que hacíamos era ver cuales faltaban de ser usadas para que completen sus actividades. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados los estudiantes relatan como se les ayudó en la corrección de errores y su sentir al respecto.

Hicimos un diálogo y después de felicitarnos por la parte que hicimos bien, nos ayudó a corregir el dialogo que estaba un poco mal estructurado pero si lo hicimos bien. 11amapp109

8.3.5.3.6 *Fluidez en la realización de actividades*

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del ítem afectivo: evaluación - Nivel de ansiedad 6				
¿Podía realizar las actividades de forma fluida?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
43,1	34,5	20,7	0,9	0,0

Desde la percepción de los estudiantes, las actividades fueron realizadas menos fluidamente que otras y esto es atribuible a que normalmente estas actividades son más largas y requirieron de varias repeticiones hasta lograr el 100% de la nota. Los estudiantes marcaron en «siempre» el 43,1% y en «casi siempre» el 34,5%

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del ítem afectivo: Evaluación - Nivel de ansiedad 6				
¿Se evidencia fluidez en la realización de las actividades?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del docente, se observó fluidez en la realización de actividades de evaluación que muchas de ellas aunque largas, permitieron que los estudiantes se mantuvieron constantes tanto en sus primeras versiones como en las repeticiones.

En el diario docente se comenta sobre la realización fluida de actividades gracias a las explicaciones claras y la comprensión de estructuras.

Hoy revisé sus diarios y varios estudiantes comentaron que gracias a que ya tenían claras las estructuras pudieron realizar los ejercicios de forma fluida. (Diario investigador)

Los estudiantes comentan en sus diarios como les fue con las actividades de evaluación en cuanto a fluidez.

Pude comprobar que el aprendizaje es efectivo, pues mediante la práctica que tuvimos en los ejercicios de evaluación, se realizó con éxito y fluidez cada actividad. Me ayudó observar como otras personas trabajan y así tomar ideas. La ayuda de una red social incentiva nuestra motivación. Usamos a diario Facebook y esto me ayudó a aprender. 15pmapp316

8.3.5.3.7 Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades

CUESTIONARIO				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: evaluación - Nivel de ansiedad 7				
¿Logró concentrarse en el desarrollo de las actividades realizadas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
49,1	41,4	8,6	0,0	0,9

El nivel de concentración en las actividades realizadas fue muy bueno. Los estudiantes marcan en «siempre» 49,1% y «casi siempre» 41,4%

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre los objetivos del filtro afectivo: Evaluación - Nivel de ansiedad 7				
¿Se evidencia concentración en el desarrollo de la actividad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la visión global del docente, se evidencia que hubo concentración en la realización de las actividades de evaluación. El porcentaje marcado en «excelente» es de 100%.

Esta última actividad era en la que hubo mucho más compromiso que en las

otras. A veces se terminaba la hora y ellos seguían trabajando hasta terminar su tarea lo más perfecto posible. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, los estudiantes describen su nivel de compromiso al realizar las actividades de evaluación.

Recuperé la confianza y la motivación debido a que reforcé de manera óptima los contenidos presentados en esta lección al realizar la actividad de evaluación. Sentí satisfacción al superar mis propias trabas.15pmapp178

8.4 USO DE TIC

8.4.1 Generación De Un Grado De Aprendizaje Útil

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 1				
¿El uso de recursos TIC le propiciaron un grado de aprendizaje útil?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
65,5	27,6	6,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del aprendiz, las actividades con recurso TIC propiciaron un grado útil de aprendizaje. El 65,5% de estudiante marca «siempre» y el 27,6% «casi siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 1				
¿El uso de recursos TIC promueve un grado de aprendizaje útil?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	5,6	5,6	0,0

Desde la perspectiva global del docente, se promueve un grado útil de aprendizaje muy bueno. Se marca en «excelente» el 88,9% de las veces que se aplica la actividad.

En el diario del investigador hay la percepción de que los estudiantes lograron un aprendizaje más útil con el uso de TIC que sin ellas porque los estudiantes salen de la rutina de solo el libro, pizarra de tiza y pizarra virtual a realizar actividades que implica que se muevan en el mundo virtual y eso los

mantiene enfocados y más predispuestos a aprender.

En el diario semi-estructurado los estudiantes hablan sobre la utilidad del uso de recursos TIC en su aprendizaje.

Es mejor interactuar mediante una red social ya que es una herramienta útil para prácticas en clases. El trabajo en equipo facilita el aprendizaje y estuvo divertido. Así mismo mi compañero me ayudó a realizar y entre los dos podíamos hacer correctamente el ejercicio. 15pmapp314

WhatsApp es un medio que facilita la interacción de los estudiantes. Es una red que utilizo frecuentemente. Me pareció algo diferente. Pude utilizar lo aprendido a través de mensajes de voz. 11amapp307

Es una modalidad muy interesante de aprender y de interactuar en clases. Facebook es una plataforma digital que permite intercomunicarse y por qué no aprender. 15pmapp320

8.4.2 Tareas Relevantes

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 2				
¿El uso de recursos TIC contiene tareas relevantes?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Todas las actividades que se diseñaron están en función de cumplir con los objetivos cognitivos propuestos por el libro y orientadas a la adquisición de competencias comunicativas. Desde la perspectiva del docente esto se logró en el 100% de las veces que se aplicaron actividades con recursos TIC.

En el diario del investigador se encuentran notas de que los estudiantes se muestran muy interesados en las nuevas actividades y además, éstas son relevantes al tema de clase o punto gramatical a ser aprendido.

Con la ayuda de recursos TIC, fue posible realizar muchas más actividades de producción oral y escrita, así como también de comprensión oral y escrita. Para la producción oral, se realizaron audios, vídeos y chats de voz. Para la producción escrita, se realizaron posts en FB (artículos, reviews, opiniones, reporte de encuestas, entre otros), chats escritos (conversaciones sobre diferentes tópicos y organización de trabajos en grupo). Para la comprensión escrita se realizaron mapas mentales para afinar la comprensión de lecturas. Para la producción oral, se usaron chats de voz, audios y vídeos. Para la

comprensión oral se usaron audios, canciones, vídeos cortos de YouTube.
(Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado también se menciona el uso de recursos TIC donde según su percepción las tareas son relevantes.

La práctica fue lo mejor, ya que pudimos utilizar imágenes de internet y el Facebook para discutir acerca del origen del problema, y más que nada ejemplificar de una manera correcta la situación, utilizando oraciones para explicar las acciones. 11amapp123

En el Focus Group, los estudiantes mencionan que los links de práctica eran muy relevantes para su aprendizaje aunque algunos mencionaron que a causa de la mala conexión sentían frustración. También se mencionó que el uso de los mapas mentales les ayudó a sintetizar información. Un estudiante menciona que no le gustó trabajar con mapas mentales porque le obliga a sacar los puntos más relevantes de la lectura, lo cual es un punto más a favor de este recurso.

8.4.3 Actividades Claras

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 3				
¿El uso de recursos TIC propone una actividad con claridad?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
83,3	11,1	5,6	0,0	0,0

En la hoja de observación se marcó en «excelente» el 83,3% de las veces que se aplicaron actividades con recurso TIC. En el diseño de actividades con recurso TIC es importante ver la interfaz de los sitios porque si no se está familiarizado con la aplicación o el sitio puede dar lugar a un poco de confusión como es el caso de Socrative. Para empezar a utilizar algunos de los sitios es muy útil invertir algunos minutos en familiarizar a los estudiantes en el reconocimiento del sitio.

El uso de recursos TIC ayudaban a que las actividades estén más claras. Más allá de eso algunas de las actividades con TIC aclaraban ciertas dudas y

temas.

Al usar recurso TIC, se les dio instrucciones claras o en caso de que la instrucción por ser en otro idioma no se entendía, se modelaba las actividades. Así tenían una idea definida de lo que se tenía que hacer (meta), como se lo iba a hacer (modelando procedimientos) y quién lo iba a hacer (asignando roles y funciones). (Diario investigador).

En el diario semi-estructurado, los participantes también apoyan la percepción de que la mayoría de actividades fueron claras.

Antes de impartir la clase, la profesora con su metodología y el uso de TIC ayuda para que las actividades en las clases de inglés sean más claras.
11amapp115

En el Focus Group, un estudiante refiere que gracias al uso del vídeo le fue mucho más sencillo y claro entender cómo usar la estructura sobre la que estábamos trabajando. Otro estudiante menciona que al momento de escuchar la canción sintió que pudo entender mejor la clase y pudo ser una introducción para tener claro el nuevo conocimiento.

8.4.4 Actividades Equitativas

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 4				
¿El uso de recursos TIC promueve la distribución de tareas equitativa?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación, se marca en «excelente» el 100% de las veces que se usa actividades con recurso TIC. Esto indica que la percepción docente sobre la totalidad de cada grupo es de que los estudiantes se enfrentaron a una distribución equitativa de tareas.

Este es el comentario en una de las entradas del diario del investigador que verifica esta cuestión:

Definitivamente, el uso de recursos TIC ayudó significativamente a que las actividades se vuelvan más equitativas. Por una parte, en los trabajos de grupo, todos los participantes están forzados a tomar un rol de alguna manera

y por lo tanto participaron en todas las actividades. En una clase regular, se arman grupos de conversación pero es muy difícil que algunos estudiantes participen en la conversación por diversas razones. Al implementar el uso de grabaciones de audios y vídeos puesto que cada uno debía hacer un rol no podían dejar de participar. Estos recursos fueron de mucha ayuda porque al ser documentados si no participaban iba a ser evidente que no realizaron la actividad. Por otro lado, en las actividades individuales, puesto que están monitoreados, si no están participando se les invita a participar o se les pregunta algo directamente. Esto pasó mucho con Socrative y con los chats. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, una de las actividades donde fue más notorio esta distribución de tareas desde la perspectiva de los estudiantes fue el uso de vídeos.

Me parece que utilizar audio y vídeo ayuda al mejor entendimiento de las estructuras y además, nos ayuda a trabajar en equipo de mejor manera porque todos son responsables de una actividad en particular. 11amapp111

En el Focus Group, comentan que les gustaron varias actividades porque al ser lúdicas les motivaba a participar y se sintieron importantes en cada rol que tomaron pues sabían que eran parte de un equipo y que su trabajo en grupo los iba a ayudar a tener una mejor calificación a todos.

8.4.5 Retroalimentación

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 2				
¿El uso de recursos TIC tenía espacios de retroalimentación?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
61,2	31,9	6,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del estudiantes, las actividades con recurso TIC tuvieron espacios de retroalimentación. El 62,2% de participantes marcan en «siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 5				
¿El uso de recursos TIC tiene espacios de retroalimentación?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, el 100% de las veces que se aplicaron actividades con recurso TIC se tuvo espacios de retroalimentación.

En el diario del investigador se apunta la siguiente explicación:

La mayoría de recursos TIC tienen un espacio de retroalimentación puesto que son interactivos. Por ejemplo, el uso de links de práctica, permitía que incluso de manera individual los estudiantes conocieran donde estaban equivocándose y cómo corregir sus errores. Por otro lado, Socrative permitió que podamos revisar dónde se necesitaba refuerzo. Las grabaciones de audio y vídeo, permitieron que de forma individual se ayude a los estudiantes con su pronunciación y eso representó una gran ventaja. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado este es el comentario de uno de los estudiantes:

Esta actividad fue motivante ya que empleamos Facebook para debatir acerca de plantearnos un problema para la respuesta planteada, además, se pudo compartir varias ideas sin tener recelo de decirlas a través del chat, además de que al estar incluida la profe, nos daba ideas de como mejorar lo que estábamos diciendo. 11amapp105

En el Focus Group, los estudiantes relataron que les agradó el uso de Socrative porque al tener las respuestas correctas iban memorizando como contestar. Un grupo en particular hizo un ejercicio que fue muy útil. Uno contestaba y veían la respuesta correcta y contestaban los demás. Al ser un ejercicio de práctica estaba bien lo que hacían, puesto que con ello, cada que repetían un mismo ítem aprendían mejor el punto gramatical o estrategia que estaban practicando y eso les ayudaba para el examen. Opuesto a esta opinión un estudiante se sintió molesto de ver las respuestas porque sintió que al ver las respuestas no podía aprender. Los link de práctica también les ayudaron a memorizar y mecanizar estructuras aunque algunos links les ponían error en algunas respuestas correctas puesto que a veces se les iba un espacio demás y al comparar las respuestas emitidas por ellos con las sugeridas por el sitio web ellos se frustraban porque no entendían porque su respuesta no se marcaba como correcta.

8.4.6 Exposición A Situaciones Más Variadas Y Complejas

Le permitió estar expuesto a situaciones más variadas y más complejas

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 3				
¿El uso de recursos TIC le permitió estar expuesto a situaciones más variadas y complejas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
61,2	33,6	5,2	0,0	0,0

En el cuestionario se marca en «siempre» el 61,2%. Es decir la mayoría de estudiantes percibieron que estuvieron expuestos a situaciones más variadas y complejas gracias al uso de recursos TIC.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 9				
¿El uso de recursos TIC permite promover situaciones más variadas y complejas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	0,0	0,0	5,6	0,0

En la hoja de observación se marca en 94,4% que las veces que se usaron actividades con recurso TIC, los grupos de estudiantes estuvieron expuestos a situaciones más variadas y complejas.

En las entradas del diario del investigador también hay comentarios que evidencian lo antes expuesto.

Con la ayuda de recursos TIC, fue posible realizar muchas más actividades de producción oral y escrita, así como también de comprensión oral y escrita. Para la producción oral, se realizaron audios, vídeos y chats de voz. Para la producción escrita, se realizaron posts en FB (artículos, reviews, opiniones, reporte de encuestas, entre otros), chats escritos (conversaciones sobre diferentes tópicos y organización de trabajos en grupo). Para la comprensión escrita se realizaron mapas mentales para afinar la comprensión de lecturas. Para la producción oral, se usaron chats de voz, audios y vídeos. Para la comprensión oral se usaron audios, canciones, vídeos cortos de YouTube. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados hay ejemplos de algunas actividades que de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes les resultaron interesantes.

En esta actividad se realizó un comentario de una foto por medio del WhatsApp, me pareció muy interesante porque al participar pude aplicar lo que

hemos aprendido. 13amapp106

Realizamos en grupo una actividad en Facebook. Me pareció muy buena actividad porque aparte de relacionar con mis nuevos compañeros pude hacer oraciones y aplicar dependiendo el contexto.13amapp207

En la introducción la teacher nos dio los parámetros para poder realizar el trabajo que consistía en interactuar ideas con varios compañeros a través de Facebook. Como siempre nos dejó espacio para realizar la actividad respetando nuestras ideas. 13amapp102

En el Focus Group, los estudiantes fueron muy enfáticos al señalar toda la variedad de actividades utilizadas. Especialmente los grupos de verano donde el curso es intensivo y tienen que recibir cuatro horas de seguido, estuvieron muy contentos de comentar que a pesar de tantas horas que debieron pasar dedicados a aprender inglés no sintieron cansancio pues siempre estaban cambiando de actividad y eso los mantenía interesados y atentos. Además, comentan que las actividades les resultaron muy divertidas la mayor parte del tiempo y son menos estresantes que algunas actividades tradicionales, aunque algunas veces tienen mayor complejidad por ejemplo cuando necesitan armar un diálogo o un proyecto. Por otro lado, aceptan que ponen más empeño en realizar las actividades puesto que saben que alguien de seguro las va a ver.

8.4.7 Motivación Para Realizar Las Actividades Gracias A La Aplicación De Actividades Con Tecnología

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 4				
¿El uso de recursos TIC le hacía sentirse motivado?				
siempre	casí siempre	algunas veces	nunca	no aplica
69,0	23,3	7,8	0,0	0,0

Un porcentaje de estudiantes importante perciben que el uso de recursos TIC los hacían sentirse motivados y marcan en «siempre» el 69%

En el diario del investigador se percibe lo siguiente:

Los estudiantes siempre están predispuestos a realizar todas las actividades

excepto un grupo que resultó muy numeroso y estaban en un horario donde hay muchos estudiantes en todas las aulas. Este excesivo número de estudiantes hizo que la señal de Wi-Fi sea muy baja y no logren conectarse. Por lo tanto, con ellos suspendí algunas de las actividades con Socrative para no elevar más su ansiedad. (Diario del investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes hablan sobre su motivación:

Me sentí motivado realizando la actividad de Facebook porque en el grupo hicimos un buen trabajo y revisando los ejercicios de los demás grupos estaba bien hecho nuestro trabajo. 13amapp110

La actividad con la foto fue novedosa porque es la primera vez que se usa WhatsApp para una actividad de aula y fue bastante atractivo aunque la señal del Internet fue mala. 13amapp111

Me sentí animado ya que el vídeo de YouTube sobre la tecnología fue muy interesante. 13amapp116

En el Focus Group los estudiantes hablan mucho de lo motivados que se sintieron en el transcurso de las clases. Calificaron a las actividades como muy divertidas y fuera de lo común. En el caso de los vídeos y audios muchos comentan que el registrar sus participaciones orales los motivaba a pronunciar mejor. Por otro lado, algunos estudiantes refieren que las actividades realizadas en Socrative los motivaron a trabajar por ellos mismos. El uso del celular en clases incrementó mucho la motivación, algunos de ellos comentan que les encanta hacer cosas en su teléfono y que el usarlo en las clases los hacía sentir deseos de realizar las actividades propuestas. Además, refieren que muchas de las actividades fueron motivantes porque les ayudaron a aprender cosas nuevas mientras salían de la rutina. Finalmente, el deseo de ganar en las actividades donde concursaban incrementaba su motivación.

8.4.8 Simplificación De La Evaluación Del Verdadero Desempeño Individual De Los Estudiantes

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 5				
¿El uso de recursos TIC permit á evaluar su verdadero desempeño de forma individual?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
65,5	28,4	5,2	0,0	0,0

De acuerdo con la perspectiva de los estudiantes, las actividades con recurso TIC permitieron evaluar el verdadero desempeño de forma individual. Una mayoría del 65,5% marca en «siempre» a esta pregunta.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 6				
¿El uso de recursos TIC permite evaluar el verdadero desempeño de cada alumno?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	5,6	5,6	0,0

De acuerdo con la perspectiva del docente en su visión global de los grupos el 88,9% de las veces que se aplicaron actividades diseñadas con recurso TIC se logró evaluar el desempeño individual de los estudiantes.

En una de las entradas del diario del investigador se encuentra este análisis:

El uso de TIC ayuda a una evaluación más personalizada y en más corto tiempo. Los vídeos y audios permiten evaluar la interacción de los estudiantes en conversaciones armadas de acuerdo a los puntos gramaticales, estrategias de conversación y vocabulario aprendido. Se les pidió a los estudiantes armar sus conversaciones antes de grabarlas para poder evaluar el uso de estos elementos lingüísticos en contexto. El uso de Socrative, facilitó conocer con más precisión el grado de comprensión auditiva de los estudiantes. Gracias a él fue posible saber cuántas veces los estudiantes necesitaban oír un audio para responder todas las preguntas planteadas. Normalmente, esto en una clase con libros no se puede realizar de la misma forma puesto que aunque uno puede moverse entre las bancas mirando que los estudiantes tengan todas las respuestas, no es posible saber cuántas respuestas las realizaron correctamente. Con Socrative uno puede monitorear al avance de las respuestas desde el computador y a la vez saber que preguntas contestas incorrectamente y si la mayoría de estudiantes tuvieron problemas en un mismo ítem. Cuando este era el caso, podíamos escuchar una vez más la parte de la grabación donde ellos tuvieron la dificultad y explicar. El uso de Socrative para preguntas de conocimiento gramatical o de vocabulario me permitió conocer previo a un examen, que puntos gramaticales hay que

reforzar. En los exámenes, el uso de formularios de Google Drive, permitió conocer dónde reforzar el conocimiento y dar a cada estudiante una retroalimentación personalizada. (Diario Investigador)

En el Focus Group los estudiantes reconocen que las TIC son una herramienta útil de evaluación. Un estudiante menciona que le gustó mucho que se use una canción para evaluar su comprensión auditiva.

8.4.9 Concientización Sobre La Toma De Decisiones

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 6				
¿El uso de recursos TIC lo responsabiliza por sus propias decisiones?				
siempre	casí siempre	algunas veces	nunca	no aplica
63,8	33,6	1,7	0,0	0,0

Los participantes reconocen que las actividades les responsabilizaron por las decisiones que tomaron al realizarlas. El 63,8% marca en «siempre» a esta pregunta.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 7				
¿El uso de recursos TIC responsabiliza a cada alumno por sus propias decisiones?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	5,6	5,6	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, se observa en cada grupo que el 88,9% de las veces que se aplicaron actividades con recurso TIC se logró responsabilizar a cada alumno por las decisiones tomadas.

En el diario del investigador se explica con ejemplos de como se logró que cada estudiante se responsabilice por sus decisiones y también por realizar las actividades a ellos asignadas.

En los posts de FB y los chats es más evidenciable que las TIC ayudan a que los estudiantes se hagan responsables de sus respuestas y de realizar las actividades. Al proponer una conversación en chat, los estudiantes se ven forzados a contestar de una manera más fluida, no así en una conversación cara a cara donde muchas veces un estudiante habla mucho y otro se limita a dar respuestas cortas. En el momento de la evaluación de audios, se puede hacer un seguimiento de la participación de los estudiantes y pedirles que

modifiquen las intervenciones si son muy cortas o si tienen muchos errores. En una evaluación cara a cara puede haber mucha subjetividad puesto que los estudiantes perciben que sus intervenciones son más largas de lo que realmente son. Al tener una grabación no hay discusión. Todo esto predispone al estudiante a querer mejorar en sus intervenciones puesto que se auto observa de manera más objetiva. (Diario investigador)

En el Focus Group los estudiantes refieren que cuando había trabajos en grupo, especialmente los audios y los vídeos, se sentían muy responsables de sus respectivos roles puesto que sabían que podía ser que por su participación pueda bajar la nota del grupo. Un estudiante refiere que sintió mucha frustración por ser el productor en la actividad de vídeo puesto que pensaba que si algo salía mal con los otros participantes era en parte su responsabilidad.

Por supuesto este sentimiento de responsabilidad, dependía de cada estudiante y su modo de tomar las cosas. Algunos estudiantes sentían responsabilidad de una manera más positiva. Los que tenían el rol de productores en los vídeos, sentían mucho agrado de enfrentar este reto de monitorear la actuación, y uso del lenguaje de los compañeros. En otras ocasiones la responsabilidad iba más allá de su propia intervención, hubieron estudiantes que se quedaban practicando con sus compañeros hasta lograr que puedan usar bien la estructura y mejorar la pronunciación hasta poder presentar un buen trabajo. (Diario investigador)

8.4.10 Facilidad Para Evaluar

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 7				
¿El uso de recursos TIC facilitaba su evaluación?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
59,5	29,3	10,3	0,0	0,0

El 59,5% de los estudiantes marca en «siempre» a la pregunta de si el uso de recurso TIC facilitaba su evaluación. Otro porcentaje de 29,3% marca en «casi siempre». De acuerdo con esta percepción si se logró facilitar la evaluación gracias al recurso TIC utilizado.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 8				
¿El uso de recursos TIC facilita la evaluación?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
88,9	0,0	5,6	5,6	0,0

Desde la perspectiva docente se marca en «excelente» el 88,9% de las veces que se logró facilitar la evaluación gracias al recurso TIC utilizado.

En el diario docente se respalda esta información y se explica como se ayudaron estos recursos TIC al proceso de evaluación.

Definitivamente, cualquier recurso para armar cuestionarios facilita mucho la evaluación puesto que no solo califica las preguntas de una manera rápida, eficiente y más objetiva, sino que también pone datos a disposición del docente para poder tener una idea clara del grado de conocimiento de los estudiantes. Los formularios de Google Drive, permiten hacer preguntas abiertas, cerradas y semi-cerradas. Por otro lado, uno puede subir lecturas y vídeos para evaluar la comprensión lectora y oral. El uso de vídeos hace que el examen sea más relajada debido al uso de imágenes. Una vez aplicado el test, con Flubaroo es posible calificar todos los exámenes en muy pocos pasos. Las calificaciones no solo están a disposición en forma numérica, sino también en porcentajes por preguntas. Esto es de gran utilidad para tomar decisiones de donde se debe trabajar más y se necesita refuerzo. Al producirse una evaluación automática, los estudiantes aceptan sus errores y su calificación más fácilmente. En el caso de Socrative, no es buena idea usarlo para evaluaciones sumativas o para cuestionarios largos puesto que no da lugar a muchas opciones de preguntas. Sin embargo, es muy útil para realizar pequeñas evaluaciones donde las respuestas sean cortas o de opción múltiple. (Diario investigador)

En los diarios semi-estructurados se narra una explicación de cómo los recursos TIC aportan en la buena evaluación de los estudiantes:

Esta herramienta (el audio y el vídeo) es muy útil en materia de escucharse a si mismo y que nos puedan ir calificando explicándonos de a poco en que mejorar. 11amapp203

En el Focus Group, los estudiantes con sus opiniones dan a notar que se sienten evaluados en todas las actividades. En muchas de sus opiniones mencionan que hacían más esfuerzo para obtener mejores calificaciones. Esto por supuesto facilita la evaluación puesto que los estudiantes tienden a ser más precisos y claros con la información que dan.

8.4.11 Mejoramiento En El Grado De Aprendizaje Al Trabajar Con Los Compañeros

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 8				
¿El uso de recursos TIC le aportó oportunidades para generar destrezas de trabajo en grupo?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
66,4	25,9	7,8	0,0	0,0

Desde la perspectiva de los estudiantes, el uso de recursos TIC aportó oportunidades para generar destrezas de trabajo en grupo. El 66,4 % de estudiantes marcaron «siempre» y el 25,9 «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 10				
¿El uso de recursos TIC promueve un mejor grado de aprendizaje en el intercambio de información entre pares?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

En cuanto a la percepción del docente, se marca en «excelente» el 100% de las veces que se usan actividades con TIC.

En el diario de investigador, está registrado que el uso de recursos con TIC promueve el interaprendizaje entre pares puesto que a través de ellas, se permite una conexión entre los estudiantes que favorece no solo un aprendizaje más profundo sino también ayuda a que los estudiantes incrementen su autoestima gracias a los logros intelectuales alcanzados. Adicionalmente, los grupos de chat les dan un sentido de pertenencia y mayor seguridad.

En el diario semi-estructurado también se habla sobre el apoyo que recibieron de parte de sus compañeros gracias al trabajo en grupo o pares.

Me sentí muy seguro al realizar el ejercicio durante el trabajo en grupo a través de WhatsApp. En esta actividad tuvimos que hablar de una de mis series favoritas de los 90's , y explicar a mis compañeros usando esta actividad creativa puesta por la profesora a mi manera pero siempre basándome en lo aprendido. 11amapp123

Con la imagen que el grupo propuso a base del problema, se planteó muchas ideas de imaginación. 11amapp115

La manera de describir las imágenes a través del chat fue muy chévere para desarrollarnos de una mejor manera con nuestros compañeros de clase. 11amapp115

En el Focus Group se dijo que a la mayoría de los estudiantes les gustó el uso del WhatsApp mucho más que el método tradicional. Les gusto el intercambio de ideas mediante la aplicación puesto que su nivel de ansiedad que normalmente es muy alto en clases de inglés bajó. Por otro lado, los participantes calificaron al uso de chats en la clase como una “técnica creativa” que genera un buen clima para el aprendizaje, también lo llamaron “proceso de innovación” ya que las redes sociales son tendencia entre los jóvenes para interactuar y los chats les permitieron implementar esta interacción en la clase. Sin embargo, cabe anotar que el primer chat produjo un poco de nervios en algunos de los participantes puesto que como ellos mismo comentaron no se conocían y eso les ponía un poco ansiosos pero pasada esta fase las cosas fluyeron mucho mejor en las siguientes actividades.

8.4.12 Creación De Oportunidades Para Generar Destrezas De Trabajo En Grupo Y Liderazgo

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 9				
¿El uso de recursos TIC le aportó oportunidades para generar destrezas de liderazgo?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
56,0	32,8	9,5	0,0	0,9

El 56% y 32,8% de estudiantes marca en «siempre» y «casi siempre» a la pregunta de si las actividades con recurso TIC les brindaron la oportunidad de desarrollar destrezas de liderazgo. Lo que indica que mayormente si hubo un aporte en ese sentido.

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 11				
¿El uso de recursos TIC se dan oportunidades para generar destrezas de trabajo en grupo y liderazgo?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
94,4	5,6	0,0	0,0	0,0

En la hoja de observación, se percibe que el 94,4% de las veces si se dieron las condiciones para generar destrezas de trabajo en grupo y liderazgo.

A continuación los aportes realizados en el diario del investigador a este respecto:

El uso de recursos TIC favoreció el trabajo en grupo puesto que al ser monitoreados por el docente, se sentían observados y esto obligaba a que participen cuando hablamos de los chats. En el caso de los audios y vídeos también favoreció contar con objetivos comunes, uno de ellos y el más importante para los estudiantes la calificación en grupo. Se les dio instrucciones claras o en caso de que la instrucción por ser en otro idioma no se entendía, se modelaba las actividades. Así tenían una idea definida de lo que se tenía que hacer (meta), como se lo iba a hacer (modelando procedimientos) y quién lo iba a hacer (asignando roles y funciones). En la mayoría de las actividades procuré establecer un sistema de colaboración destacando lo correcto y se señalando lo incorrecto. De este modo, los estudiantes siempre pedían recuperación porque sabían dónde estaban sus fallas y como podían mejorar y ayudaban a los otros miembros del grupo a superar sus dificultades en la pronunciación o fluidez para así obtener una mejor nota. Otro aspecto que favoreció el trabajo en grupo fue coordinar y mantener buenas relaciones interpersonales entre los participantes del grupo. Para ello ponía especial cuidado en cómo armaba los grupos o parejas. Traté siempre de mezclar estudiantes con capacidades diferentes para que los que tenían un mejor dominio puedan ayudar a los que estaban en proceso de alcanzar la total comprensión del elemento lingüístico en cuestión. Esto siempre funcionó como un gran apoyo al docente puesto que los estudiantes más avanzados no querían bajar sus calificaciones y hacían todo lo posible por ayudar sus compañeros a superar sus limitaciones colaborando espontáneamente y ofreciéndose ayuda mutua. Muchas veces se dio ayudas entre los grupos puesto que a veces la docente estaba ayudando a otros grupos. Todo lo anteriormente dicho ayudó a desarrollar la conciencia de trabajo en grupo. (Diario investigador)

Muchos estudiantes tuvieron la oportunidad de potenciar sus habilidades de liderazgo. Pude observar como demostraron interés en los puntos de vista ajenos, prestaban atención a sus compañeros sin interrumpirlos y lograban unir ideas aportadas por todos. La fortaleza más grande en un líder es su inteligencia emocional. Me sorprendió gratamente ver que mis estudiantes manejaban muy bien este aspecto del liderazgo, sonreían y hacían uso del humor, se alababan las buenas ideas, tomaban en cuenta las fortalezas de cada miembro para asignar roles sin censurar a sus compañeros, es más dejaban que nazca de las personas menos avanzadas la realización de las

tareas. Es decir, les permitieron que participen de acuerdo a sus conocimientos. Eran muy flexibles en la toma de decisiones y cuando se trataba de cambiar ideas o información. Los estudiantes más avanzados aclaraban las instrucciones a los que aún no comprendían y veían la mejor manera de usar los elementos lingüísticos para que todo el grupo obtuviera una mejor calificación y además, los animaban a desempeñarse mejor. Había un estudiante de una de las clases se quedaba con otra compañera repasando hasta que ella lo lograba para los dos tener una buena calificación. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado, hubo varios estudiantes que comentaron que les gustaba mucho los trabajos en grupo porque sentían que aprendían y comprendían más. Comentaron que les gustaban las actividades de competencia puesto que les daba un objetivo común y una motivación para realizarlas bien puesto que querían que su grupo gane los premios.

En la actividad de vídeo, varios estudiantes manifiestan que se sintieron muy contentos de asumir el rol de productores puesto que les permitió ayudar a sus compañeros con la pronunciación y entonación aunque eran conscientes de la gran responsabilidad que eso conllevaba. Un par de estudiantes comentó que pidieron cambiar su rol de productor a actor para que el grupo funcione mejor. Ellos mismos se auto asignaron nuevos roles con el consenso del grupo.

Esta actividad fue muy buena porque se realizó el vídeo en grupo y todos pudimos organizarlo bien. 11amapp121

En el Focus Group, algunos estudiantes comentaron que sería mejor que los grupos los armaran ellos mismos porque se sentían frustrados con las debilidades y deficiencias en las competencias comunicativas de sus compañeros. Esto es totalmente comprensible pues al darles esta libertad, siempre se unen con personas de su mismo nivel de conocimiento y no tienen que lidiar con las limitaciones de sus compañeros. Sin embargo, esto no sería de beneficio para nadie y no se les daría la oportunidad de desarrollar los valores que aprenden cuando hacen trabajo colaborativo.

8.4.13 Conllevó A Un Mejor Grado De Aprendizaje El Trabajar Con Sus Compañeros

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 10				
¿El uso de recursos TIC le conllevó a un mejor grado de aprendizaje al trabajar con sus compañeros?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
60,3	35,3	2,6	0,9	0,0

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, las actividades realizadas con TIC conllevan a un mejor grado de aprendizaje al trabajar con sus compañeros. Así el 60,3% marca en «siempre» y el 35,3% marca en «casi siempre»

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 10				
¿El uso de recursos TIC promueve un mejor grado de aprendizaje en el intercambio de información entre pares?				
Excelente	Buena	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva del docente en su observación a los grupos, se observa que el 100% de las veces que se usaron actividades con recurso TIC se promovió un mejor grado de aprendizaje gracias a la información entre pares.

En el diario del investigador se explica:

Los estudiantes lograron un mejor grado de aprendizaje gracias al uso de recursos TIC puesto que muchos de ellos ayudan con retroalimentación para que puedan corregir sus errores. Adicionalmente, el trabajo realizado en pares y grupos enriqueció mucho el proceso puesto que ya no solo es la retroalimentación que ellos reciben de los sitios web o las aplicaciones sino también de sus compañeros a través de la conectividad que proporcionan los recursos TIC. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado algunos estudiantes mencionan que recibieron valiosa ayuda de sus compañeros facilitándoles la comprensión de los elementos lingüísticos objetos de estudio.

Esta actividad me mantuvo motivado y confiado de que el grupo de trabajo en

Facebook apporto con varias ideas para realizar la actividad que se nos pidió.
11amapp109

8.4.14 Adquisición De Competencias Comunicativas

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 11				
¿El uso de recursos TIC contribuyó a la adquisición de competencias comunicativas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
56,0	33,6	10,3	0,0	0,0

Desde la perspectiva de los estudiantes si hubo una contribución a la adquisición de competencias comunicativas para el 56% «siempre» y para el 33,6% «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 12				
¿El uso de recursos TIC contribuye a la adquisición de competencias comunicativas?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la visión global del docente, el 100% de las veces que se aplicaron actividades con TIC se evidenció una contribución a la adquisición de competencias comunicativas.

En el diario docente se explica:

El uso de recursos TIC facilitó maravillosamente la adquisición de competencias comunicativas. En lo que tiene que ver con la competencia gramatical, los links utilizados tuvieron ejercicios donde ellos debían reconocer los diferentes usos de determinadas estructuras para decidir qué forma de las palabras o frases eran adecuadas en cada situación. Estos links se publicaron en Facebook puesto que les ayudaba a tener un fácil acceso a ingresar y además, porque facilitaba la socialización de este recurso. Los estudiantes realizaban los ejercicios de forma individual y luego lo proyectábamos en el pizarrón para poder comparar las respuestas. Mientras ellos realizaban sus ejercicios en el teléfono se consultaban entre compañeros sobre las respuestas o veían las respuestas del sitio. Al comparar en grupo, preguntaban sobre algunos ejercicios que no comprendían el porqué de determinada respuesta. Esto ayudaba a reforzar todo lo aprendido previamente. El uso de Cram fue muy útil para practicar vocabulario puesto que realizaban ejercicios de traducción, visualización, uso en contexto y pronunciación. Esto contribuyó al desarrollo de la competencia lexical. Los audios del libro y los propios audios y vídeos creados por los estudiantes contribuyeron, además del desarrollo de las competencias anteriores, a

desarrollar las competencias socio-lingüísticas y pragmáticas puesto que les ayudaron a los estudiantes a reconocer y usar muchos recursos entre ellos marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Por ejemplo, en una conversación ellos reconocían el trato que debían usar en cada situación al diseñar sus vídeos o audios porque ya lo habían visto ejemplificado en los audios usados en la clase. También tenían claro cuando tomar un turno para hablar, donde hacer uso de interjecciones y otros. Adicionalmente, podían practicar las estrategias de conversación aprendidas desarrollando así su competencia pragmática. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado los estudiantes mencionan que el uso de recursos TIC facilitaron el aprendizaje de competencias comunicativas.

Confirmamos lo que aprendimos, la clase estuvo muy dinámica gracias al uso de recursos TIC en general. En esta actividad en particular aprendimos un grammar nuevo. 11amapp109

Muchos estudiantes, una gran mayoría, comentaron muy efusivamente que gracias al uso de las actividades diseñadas con TIC pudieron mantenerse atentos por todo el tiempo de la clases pues había mucha más variedad en el quehacer cotidiano del aula. Esto repercutía en su motivación por venir a clases y aprender y finalmente en su adquisición de competencias comunicativas. (Focus Group)

8.4.15 Generación De Confianza En El Trabajo Y Respuestas De Los Estudiantes

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 12				
¿El uso de recursos TIC le generaban más confianza en su trabajo y sus respuestas?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
62,1	31,0	6,0	0,0	0,0

Los estudiantes perciben que las actividades con recurso TIC les generaban confianza en su trabajo y al dar sus respuestas. El 62,1% marca en «siempre» y el 31% en «casi siempre»

En el diario del investigador, se describen algunas actividades realizadas para generar aumento de confianza. A continuación un ejemplo de una

actividad usando recurso TIC con este fin.

Entrada 12: Se les pidió a los estudiantes realizar un vídeo basándose en un dibujo que ellos ven en el proyector sobre dos personas que están conversando. Una vez terminado, ellos oyen el vídeo original y lo comparan con lo que ellos realizaron anteriormente. El fin es que adquieran confianza en los trabajos realizados. Esta actividad les guía en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás. No se nota nivel de ansiedad puesto que están concentrados realizando la actividad. (Diario del Investigador)

En los diarios semi-estructurados los estudiantes hablan sobre muchas razones por las cuales el uso de recurso TIC les hace sentirse más confiados.

El método implementado con los audios nos ayudó en la pronunciación, nos dio un nivel de confianza para nuestra pronunciación. 13amapp101

Estas actividades con TIC nos ayudaron a aclarar algunas dudas y aumentar los conocimientos adquiridos dándonos confianza. 13amapp101

8.4.16 Reducción Del Filtro Afectivo (Ayuda A Sentirse Más Relajado)

CUESTIONARIO				
Sobre el uso de TIC: 13				
¿El uso de recursos TIC le ayudaban a sentirse más relajado?				
siempre	casi siempre	algunas veces	nunca	no aplica
63,8	26,7	7,8	0,0	0,9

Desde la perspectiva de los estudiantes, el uso de recurso TIC les ayudó a sentirse más relajado. El 63,8% marca en «siempre» y el 26,7% en «casi siempre».

HOJA DE OBSERVACIÓN				
Sobre el uso de TIC: 13				
¿El uso de recursos TIC refuerza la reducción del filtro afectivo?				
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente	no aplica
100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Desde la perspectiva docente, el 100% de las veces que se usó actividades diseñadas con recurso TIC, se logró una reducción del filtro afectivo a nivel de grupo.

En de diario del investigador se comenta:

El uso de recursos TIC contribuyó a que los estudiantes se sintieran más motivados por venir a clases y aprender. Gracias a la variedad de actividades, la interacción que generan estos recursos y la conectividad, muchos estudiantes despertaron un gusto por la clase. Se notaba que siempre que íbamos a realizar una actividad mostraban mucha predisposición para realizarla. Muchas de las actividades contribuyeron a reducir la ansiedad de los estudiantes. Por ejemplo, al realizar las conversaciones cara a cara se sentían intimidados pero en el momento que usaban el chat de voz les parecía divertido y entretenido y estaban más predispuestos a hablar más. Lo mismo pasaba con la producción escrita, se sentían más confiados en escribir porque tenían más tiempo para pensar. El oír a sus compañeros y leer lo que escribían, también influía en su autoconfianza para plasmar lo que ellos pensaban y no querían escribir. Sin embargo, hay que anotar que muchas veces algunos grupos especialmente los de las horas pico, estaban muy frustrados porque no lograban obtener una buena señal de Wi-Fi y fue con estos grupos que debí omitir algunos ejercicios especialmente con Socrative. (Diario investigador)

En el diario semi-estructurado se notaba un gran porcentaje de estudiantes motivados, relajados y confiados en la realización de la mayoría de actividades. Aunque un pequeño porcentaje todavía experimentó ansiedad por otros factores no relacionados como sus propias inseguridades, vacíos en sus conocimientos o la falta de conectividad.

La actividad con la foto fue novedosa porque es la primera vez que se usa WhatsApp para una actividad de aula y fue bastante atractivo aunque la señal del Internet fue mala. 13amapp111

8.5 EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y RELEVANCIA DE LAS EVIDENCIAS

Para el análisis del rendimiento de los estudiantes, se utilizó los reportes estadísticos de los quintos niveles realizados por la Comisión Pedagógica del Instituto de Idiomas. Para resaltar la importancia de estos reportes estadísticos es transcendental explicar el procedimiento de cómo se los realiza. Estos reportes estadísticos tienen por objeto ver el rendimiento de los estudiantes en las calificaciones de cada parcial y el examen final. Las calificaciones del nivel están divididas en dos parciales y un examen final. Para cada parcial se

consideran tanto calificaciones formativas, como sumativas. Dentro de estas últimas, se incluye un examen oral aplicado por otro docente con el fin de descartar cualquier sesgo en las apreciaciones del docente titular. La última nota es un examen final que acumula todos los contenidos tratados durante el nivel, tanto en el primer parcial como en el segundo parcial. Este examen fue diseñado por un grupo de docentes y la aprobación de los contenidos de este examen se realizó por una Comisión Pedagógica. Este proceso se ha venido realizando, con el fin de que el examen que es aplicado en un computador evalúe de manera más minuciosa el conocimiento adquirido por los estudiantes. Por otro lado, este examen despersonaliza el proceso ya que la calificación es emitida por el computador. Por lo tanto, las calificaciones analizadas en los reportes estadísticos incluyen tres tipos de evaluación, la del docente titular, el docente asignado para el examen oral y el computador.

Con este antecedente se afirma que ha habido una adquisición significativa en algunas de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes gracias a la aplicación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC.

Para corroborar lo expuesto, se tomó los controles de notas de otros grupos de quinto nivel que estuvieron tomando la clase junto con los grupos que participaron en la investigación. Se realizó un cuadro comparativo entre estos grupos de quinto nivel y los participantes con el fin de ver si había diferencia en el aprovechamiento de los estudiantes. En el cuadro comparo estrictamente las notas de exámenes finales puesto que es con ellos con los que se mide el conocimiento que han logrado los estudiantes al terminar el nivel. La tendencia es que al comparar los grupos de otros docentes de quinto con los grupos que intervinieron en la investigación, hay diferencia en los resultados superando en conocimiento los grupos que participaron en la investigación (Ver tabla 14).

Tabla 14

Cuadro Comparativo de calificaciones finales cursos de investigación Vs otros. Elaboración propia.

Horario	Participantes otros docentes			Participantes investigador			Diferencia calificaciones		
	Hombre	Mujer	total	Hombre	Mujer	total	otros	Investigador	diferencia
11:30 reg	12	14	26	31	20	51	62,0	69,5	7,5
	12	12	24	31	20	51	61,3	69,5	8,3
13:30 reg	14	5	19	19	31	50	55,8	69,0	13,2
	7	14	21	19	31	50	67,0	69,0	2,0
	9	16	25	19	31	50	62,0	69,0	7,0
15:30 reg	8	4	12	15	12	27	60,1	70,0	9,9
11:30 inv	7	6	13	31	20	51	62,9	69,5	6,6

En el cuadro comparativo entre las notas de diagnóstico y el examen final de 5to nivel se puede observar el incremento en la adquisición de competencias comunicativas (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Cuadro Comparativo de diagnóstico y examen final de participantes. Elaboración propia.

Sección	Objetivo cognitivo	Competencia comunicativa	Porcentaje estudiantes con respuestas correctas diagnóstico	Porcentaje estudiantes con respuestas correctas final	Diferencia	
Vocabulario	adjetivos	Léxica y semántica	82,3	100,0	17,7	
	preposiciones		68,0	88,7	20,7	
	clima extremo y desastres naturales		19,2	44,2	25,0	
	adjetivos terminados en "ed" o "ing"		8	54,7	46,7	
	verbos compuestos		46,7	83,1	36,4	
Gramática	Cláusulas adjetivales	Gramatical y semántica	35,4	84,5	49,1	
	Condicionales para situaciones imaginarias		36,4	51,5	15,1	
	Preguntas indirectas		39,7	63,1	23,4	
	Palabras de pregunta a lado de un infinitivo	Gramatical, semántica y ortográfica	36,7	70,7	34,0	
	Presente perfecto		39,2	72,3	33,1	
	Condicionales en preguntas		39,6	87,7	48,1	
	Adverbios en voz pasiva		54	90,4	36,4	
	Expresiones para estrategias de conversación		Pragmática	71,7	85,1	13,4
	Uso de adjetivos con "ed" e "ing"		Gramatical, semántica, ortográfica y léxica	47,7	78,3	30,6
Preguntas indirectas	66,1	79,2	13,1			
Comprensión Escrita	Idea global	Ortoépica, ortográfica, semántica, discursiva	91,9	92,3	0,4	
	Inferencias		14,2	49,3	35,1	
	Idea específica		48,3	55,8	7,5	
	Descartar ideas no relacionadas		1	82,9	81,9	
Comprensión Oral	Idea global	Fonológica, discursiva, semántica	71,4	69,2	-2,2	
	Idea específica		40	33,2	-6,8	
			84,5	97,0	12,5	
	Descartar ideas no relacionadas		20,4	30,1	9,7	
			29	44,4	15,4	

En los datos obtenidos de los grupos de discusión y el diario semi-estructurado las respuestas de los estudiantes evidencian que este modelo de clases facilita la adquisición de competencias comunicativas.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones, las limitaciones, recomendaciones e implicaciones prácticas que se deducen de este trabajo investigativo.

9.1 CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral es muy relevante para la población implicada en el proceso de adquisición de segunda lengua o lengua extranjera, tanto si hablamos de quien lo enseña como de quien lo adquiere. Este trabajo investigativo invita a los instructores, profesores y docentes de idiomas a combinar tres elementos que considero básicos para el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas. Hablo de la adquisición de competencias comunicativas (CONSEJO, 2002), el uso de recursos TIC y la implementación de actividades que contribuyan a la reducción del filtro afectivo (Krashen, 1981).

Invito a mis lectores a leer esta ilustración del proceso de adquisición de

lenguas⁴⁷.

Érase una vez, un pueblo de maestros y maestras divinos que descubrieron las palabras secretas para crear todo aquello que deseaban. Entusiasmados con el conocimiento, materializaron grandes tesoros y todo tipo de lujos y confort posibles de imaginar. El poder de sus palabras no tenía límites y sin darse cuenta, cada maestro y maestra habían creado magníficos reinos donde vivían en desbordante regocijo. Pero no pararon allí, vieron que con las palabras podían ordenar el clima que quisieran y crear montañas, ríos, cascadas y grandes océanos. Así que cada maestro y maestra creó para sí un paraíso con todo lo que más le gustaba, formaron grandes familias felices que se transformaron en pueblos de gente maravillosa. Así cada maestro y maestra vivió por muchos siglos en completa armonía dentro de sus mundos. Llegaron tan lejos en su poder, que sin darse cuenta se fundieron en la gran energía magna de la creación y en su absoluto gozo no se dieron cuenta que desaparecieron de sus mundos y dejaron de comunicarse con sus pueblos. Los habitantes de sus pueblos que amaban mucho a sus maestros y maestras designaron a hombres y mujeres viajeros para buscarlos entre los paraísos creados. Cuando estos viajeros y viajeras llegaban a otros paraísos se dieron cuenta que no se podían entender. Al vivir cada uno en un mundo diferente por tantos siglos, sus lenguas habían cambiado. Hubo mucho caos por largo tiempo hasta que se resignaron a haber perdido a sus maestros y sus enseñanzas. Pero ocurrió un milagro. Estos hombres y mujeres viajeros comenzaron a enamorarse. Ese amor que sentían les hizo comenzar a hablar el idioma de sus seres amados y pronto todos los paraísos se unieron y decodificaron las enseñanzas de sus maestros. Ellos también descubrieron las palabras mágicas que les permitían crear y cada uno hizo material un paraíso para si mismos y sus familias. Así se formó el gran Universo con el poder de la palabra.

47 Relato creado por la autora.

La pregunta que cabe en la historia para los docentes es: ¿Qué hizo que los viajeros y viajeras de esta historia lograran dominar y hacer suyo el idioma de sus amantes? Y la respuesta es: lo que les ayudó a lograrlo fue realizar el sueño de vivir juntos. Esto deja claro que el propósito final nunca fue aprender el idioma y nunca lo es. El idioma es un medio para lograr muchas cosas pero nunca es el fin. En el momento en que cada docente tome conciencia de este mensaje el planteamiento de la clase empezará a basarse en la consecución de objetivos para los cuales se usa el idioma como medio y no lo contrario.

Esta investigación es novedosa porque con cada actividad se transformó el enfoque tradicional que es el aprendizaje del idioma sin una finalidad, hacia un enfoque donde se pretendía alcanzar una finalidad usando el idioma como instrumento de comunicación donde lo más importante era el proceso. Por ejemplo, Ardila & Bedoya (2009) sugieren pedir a sus estudiantes que cuenten experiencias engorrosas o embarazosas para provocar conversaciones cómicas y lograr así que el idioma sea usado libre de la preocupación por la posibilidad de cometer errores. El centro de la atención del que habla está en lograr que el interlocutor se entere del mensaje que quiere transmitir y está muy interesado en que lo entienda porque quiere compartir una anécdota que le hace sentir agrado al decirla. Adicionalmente, quien cuenta la anécdota quiere enterarse de lo que esta anécdota produce en el otro, así sea solo una risa. Los estudiantes dentro del proceso investigativo ya no enfocaron sus esfuerzos en usar correctamente las estructuras del idioma porque lo que querían era comunicar algo relevante para ellos: estaban más interesados en que fluya la conversación que en los conocimientos meta-lingüísticos. En otras palabras, tuvieron la oportunidad de usar el idioma como medio y no como fin. Pero, además de esto, estas actividades tocaron la parte emocional de su ser y es por eso que la implementación de elementos que reduzcan el filtro afectivo en el diseño de actividades es fundamental en el desarrollo de las clases.

A lo largo de todo el proceso evolutivo de enseñanza de segunda lengua o

lengua extranjera, se han desarrollado estrategias, métodos, metodologías y enfoques para su adquisición, considerando varios factores que faciliten que el proceso se produzca de la manera más natural posible. La adquisición de una lengua representa la obtención de una habilidad, por lo tanto, en este proceso están implícitos no solamente el desarrollo de procesos cognitivos, sino también el desarrollo de competencias comunicativas. Este proceso equivale y es comparable al desarrollo de cualquier otra habilidad en términos de constancia, práctica, estar en el ambiente propicio y con las personas adecuadas. Por ejemplo, si una persona quiere aprender a bailar necesita ser constante para repetir procesos, practicar los pasos de baile, estar en un ambiente donde tenga acceso a la música que quiere aprender a bailar y rodearse de personas que le enseñen ya sea un instructor o alguien que sepa los pasos.

Para la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera de igual manera se necesita ser constante en el uso de componentes lingüísticos, practicarlos, idealmente incluirse en ambientes donde se habla esta lengua, que en términos de segunda lengua implica estar inmerso en la cultura de la lengua que se quiere adquirir y, en términos de lengua extranjera, se reduciría a asistir a clases y clubes donde se habla esta lengua. Todo esto implica que el adquirente necesita no solamente una comprensión y memorización de determinada cantidad de información como sería en el caso de aprender cualquier asignatura, sino que necesita entender el proceso de cómo va a ir construyendo e implementando más elementos lingüísticos dentro de la adquisición de la lengua. Cabe anotar, que es por ello que hablamos de adquirir una lengua más que de aprenderla.

Otro factor a tomarse en cuenta de mucha relevancia es la consideración de actividades que mantengan el filtro afectivo bajo, con el fin de que el adquirente pueda realizar el proceso de asimilación de esta nueva información en su cerebro de manera más idónea. A medida que una persona va creciendo

y pasa de ser un bebé a niño, luego a adolescente, a adulto y finalmente envejece, sus procesos afectivos van adquiriendo diferentes estructuras. La persona va aprendiendo y adquiriendo entre otros conocimientos, prejuicios que elevan sus niveles de ansiedad, afectan su autoestima y los desmotivan. Por lo tanto, la implementación de actividades que bajen el filtro afectivo, es decir, que aumenten la motivación y autoestima y bajen el nivel de ansiedad, son de suma importancia para que el proceso transcurra en un ambiente más propicio.

Con el fin de ilustrar lo anteriormente dicho, invito al lector a seguirme en la comparación entre como se produce la adquisición de una lengua para un bebé y como se produce la adquisición de la lengua ya en la educación formal. No es lo mismo aprender un idioma para un bebé que para un adulto. El bebé no tiene ningún prejuicio, aún no conoce la vergüenza, tiene todo el tiempo motivación intrínseca puesto que todo es nuevo a su alrededor y siente mucha curiosidad. Toda la sociedad y el mundo que le rodea contribuyen al desarrollo de su seguridad y autoestima, no tiene niveles de ansiedad creados por prejuicios sociales, sus padres y las personas que le rodean le enseñan el idioma con amor y experimentan una gran emoción y satisfacción por los logros del pequeño, alimentando así su motivación. Finalmente, este bebé tiene todos los maestros a su disposición el momento que lo necesita, las 24 horas del día.

En contraparte, dentro de la educación formal, un estudiante de cualquier edad que va a adquirir una segunda lengua o lengua extranjera va a ser necesariamente evaluado y se emitirán juicios sobre su avance de forma permanente, lo cual, aunque es necesario para estandarizar procesos que ayuden al buen desarrollo del aprendizaje en grupo, es antinatural y eleva el filtro afectivo de la persona. Este proceso de evaluación permanente sigue más o menos los mismos procesos en todos los centros educativos: En primer lugar, se aplica una prueba de ubicación para poder asignar al estudiante a un nivel acorde a sus conocimientos y de allí partir con el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Ya dentro del curso al que asista, donde se supone que todos los miembros de una clase deben avanzar de la misma forma o por lo menos con un grado de diferencia no tan alto, se evaluará constantemente el progreso mediante la evaluación formativa con el fin de poder darle seguimiento a sus logros. Finalmente, se le realizará una evaluación sumativa con el fin de conocer si está listo para el siguiente nivel. En el caso de los estudiantes de la UTE, cuyo fin es alcanzar un puntaje para poder cumplir con su pensum de estudios este proceso evaluativo, crea ansiedad y aún más si es una persona con poco desarrollo en la inteligencia lingüística, puesto que sentirá frustración y esto afectará su autoestima.

El bebé tiene todo un mundo de personas que le enseñan de acuerdo a lo que el va pidiendo para satisfacer sus necesidades. También cuenta con un ambiente que contribuye a la adquisición del idioma. Este ambiente tiene un efecto positivo en su desarrollo psico-social que le permite aprender de manera espontánea. A un niño tierno no se le presiona para que tenga una nota para que pueda pasar al siguiente nivel. Los adultos intuitivamente respetamos su progreso y su evolución en la adquisición del idioma dejando que a su propio ritmo vaya desarrollando esta habilidad. El bebé pasa un promedio de un año de su vida solo escuchando (recibiendo información entrante) hasta que pueda decir la primera palabra y todo ese tiempo nadie le presionó, ni castigó para hablar. Por el contrario, el niño ha recibido mucho estímulo y retroalimentación en cualquier intento de pronunciar cualquier sonido por mas insignificante que este sea. Más adelante, cuando el bebé comienza a hablar realmente sólo se centra en producir una cierta cantidad de mensajes que le ayuden a conseguir las cosas que él necesita para su supervivencia como alimentación, descanso, cariño, entretenimiento entre otras cosas. A continuación el niño empieza a comprender el significado de contar historias para comunicar algo relevante que aconteció en su vida. Todo este proceso le lleva a la persona entre un promedio de 4 a 6 años que es cuando empieza su educación formal. Es allí

donde necesita aprender un lenguaje más complejo para comunicar conocimientos abstractos.

Contraponiéndose a todo esto, tenemos el aprendizaje formal de una lengua extranjera en donde no hay el respeto a las individualidades, el aprendizaje no se encuentra en un ambiente que está diseñado para la adquisición de la lengua de manera natural, se presiona a la persona para que acelere procesos de comunicación con el agravante de que, además, se les pide a los estudiantes que produzcan ideas que no están relacionados con necesidades básicas y se pasa directamente a la producción de conceptos abstractos. Éste proceso en sí produce un gran nivel de ansiedad, la autoestima de las personas se ve afectada si no pueden adquirir las competencias al mismo tiempo que lo logran sus compañeros. Muchos de los estudiantes no se sienten atraídos por adquirir una segunda lengua o lengua extranjera puesto que no todos nacen con esa inclinación. A más de eso, no todos tienen desarrollada la competencia lingüística de igual manera. Los estudiantes son forzados a adquirir una lengua como parte de su formación profesional por lo tanto su motivación no es intrínseca y esto reduce totalmente su deseo por estar inmersos dentro del proceso de aprendizaje. Es por esta razón que es importante aparte de desarrollar las competencias comunicativas y dinamizar el proceso mediante el uso de recursos TIC; implementar actividades que reduzcan el filtro afectivo con el fin de lograr que el proceso sea más natural de cierto modo y ayudar a que el cerebro de las personas que están dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera asimilen de manera más amigable esta nueva información.

Lo más significativo de esta tesis doctoral es el hecho de que gracias a la implementación de elementos que reducen el filtro afectivo en el diseño de actividades con recursos TIC, los adquirentes de segunda lengua y lengua extranjera tuvieron la oportunidad de desarrollar competencias comunicativas de forma más espontánea y natural que permitió un aprendizaje significativo

que dure en el tiempo. El proceso de adquisición de la lengua fue desarrollado en un ambiente mucho más cordial, más amigable y más favorable. El uso de estas actividades se tradujo no solamente en el incremento del interés por asistir a la clase y la obtención de mejores calificaciones, sino también, en el deseo de continuar con la adquisición de la lengua siempre y cuando las clases se desarrollen dentro de estos mismos parámetros.

Considero esta investigación como un llamado a la implementación de características que reduzcan el filtro afectivo en actividades con recursos TIC. Las actividades con recurso TIC son de mucha ayuda para la adquisición del idioma puesto que son interactivas y le dan al estudiante cierta independencia dentro del proceso. Más, el momento en que algunas aplicaciones y sitios web son usados, tienden a desconectar al instructor del alumno, esto produce que el estudiante pierda interés cuando siente que no está siendo acompañado por el docente u otros compañeros. Por ello, la llave del asunto es involucrar a todos dentro de una comunidad de aprendizaje que mantenga al estudiante realizando las actividades propuestas por el docente; y de esa manera contribuir a la transformación social y cultural de las instituciones que aporte con una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico (Elboj, Valls, & Fort, 2000). Así los estudiantes querrán seguir moviéndose dentro de esta comunidad y a la larga el uso de estas actividades contribuirán a la adquisición de competencias comunicativas.

Durante el proceso investigativo, logré establecer patrones a seguir por el docente que reducen el filtro afectivo en cada una de las fases de la clase.

Las actividades de calentamiento son muy importantes en términos de reducir el filtro afectivo puesto que a más de romper el hielo al inicio de la clase, funcionan como otra manera de poner en contexto los diferentes elementos lingüísticos objeto de aprendizaje. En esta investigación, estas actividades fueron desarrolladas con recursos TIC y componentes que reducen

el filtro afectivo. El objetivo aquí fue contribuir a que el estudiante trabaje dentro de un ambiente relajado, que la motivación para realizar las actividades se incremente y que desaparezca ese sentimiento de amenaza hacia su autoestima. El logro de este objetivo fue exitoso puesto que en el cuestionario casi el 90 % de los estudiantes aceptan que esto ocurrió siempre y casi siempre. Aclarando en el Focus Group que a veces se sintieron desorientados cuando llegaban tarde o por su deficiencia en el uso del idioma. También refieren que una vez superadas las barreras del idioma con explicaciones ya sea de sus compañeros o del docente se sentían más confiados para incluirse dentro de las actividades. Adicionalmente, los estudiantes lograron relacionar excelentemente la actividad de calentamiento con el tema y las estructuras de la unidad lo que permitió un mejor flujo de la clase.

Las actividades de introducción son las que ponen en contexto de manera formal las estructuras o elementos lingüísticos a aprenderse dentro de la lección. En las actividades de calentamiento no es obligatorio que los estudiantes identifiquen la relación que existe entre la actividad y el tema a tratar, pero en las actividades de introducción es mandatorio que así sea. En este caso, alrededor del 90% de los estudiantes pudo identificar los componentes lingüísticos que se iban a aprender en el contexto de las actividades de introducción. Una de las habilidades que debe desarrollar el docente es graduar de manera idónea la información entrante para que los estudiantes no experimenten situaciones de ansiedad innecesarias. El filtro afectivo alto impide que la información entrante sea utilizada para la adquisición del lenguaje (Dulay & Burt, 1977). Para esto el docente debe tener en cuenta los resultados de las pruebas de diagnóstico aplicadas o simplemente puede hacer una ronda de preguntas acerca del tema que se va a tratar durante el plan de lección. Con este simple ejercicio puede saber dónde se encuentra la mayoría del grupo y de donde partir. En esta investigación la información estuvo bien graduada la mayoría del tiempo puesto que al preguntarles a los

estudiantes que si sus conocimientos previos les ayudaron a entender la información entrante, casi el 90% de los estudiantes contestaron que siempre y casi siempre.

La fase de práctica de la clase corresponde a ese momento en que los estudiantes deben estar emocionalmente a salvo. En este momento de la clase se les pide realizar ejercicios donde ellos se entrenan para adquirir las competencias comunicativas sobre las que se está trabajando. Por esta razón, en esta sección no se puede asignar puntajes ni calificaciones. En esta fase de la clase el estudiante debe sentirse libre de cometer errores y es importante ayudarles a reconocer que gracias a sus propios errores y los de otros compañeros, están logrando un nivel más profundo de aprendizaje. Cuando se les permite esta libertad, los estudiantes bajan totalmente la guardia, se sienten seguros y eso contribuye a bajar totalmente el nivel de ansiedad y aumentar su motivación y su autoestima. Una prueba de esto es que a ellos no les ha importado reconocer en el cuestionario que ha habido veces que no han sido capaces de realizar correctamente la actividad. Sin embargo, alrededor del 85% de estudiantes reconoce que pudo realizar su ejercicio de manera correcta siempre y casi siempre.

La fase de evaluación es el momento de la clase en que el docente realiza lo que (Scriven, 1967) llama evaluación formativa. El docente debe aplicar ejercicios donde pueda valorar si el estudiante logró la adquisición de determinada competencia comunicativa. Con este antecedente, el docente sabe si el estudiante está listo para el siguiente tema o si necesita de un refuerzo antes de introducirse a una nueva clase. Es aquí cuando el docente puede hacer uso de las tutorías individuales para igualar a los estudiantes que no lograron el nivel de aprendizaje deseado. La fase de evaluación es muy útil para ir acumulando un registro de notas del progreso de los alumnos. En este sentido esta fase puede crear ansiedad en los estudiantes. Sin embargo, esta fase sirve de gran ayuda para motivar a los estudiantes y lograr que

incrementen su autoestima quitándoles la ansiedad por haber obtenido una calificación baja. Para ello, recomiendo dar a los estudiantes todas las oportunidades necesarias para mejorar sus calificaciones. En esta investigación los estudiantes se sintieron tranquilos pese a que todos los días se les evaluaba, puesto que sabían que siempre habría una oportunidad de recuperar una calificación mala cambiando las partes del trabajo que necesitaban ser mejoradas. Esto fue realmente positivo puesto que los estudiantes tomaron conciencia de sus errores y la repetición les ayudó a registrar formas correctas del lenguaje. Así mismo, la posibilidad de mejorar su calificación los motivaba a repetir la actividad las veces que sea necesaria hasta lograr casi el 100% de la nota. En el cuestionario se les pregunta si en la sección de evaluación de la lección ellos lograron realizar las actividades usando estructuras aprendidas de manera correcta a lo que responden alrededor del 80% que si lo lograron siempre y casi siempre. Sin embargo, el porcentaje luego de las diferentes repeticiones fue mucho más alto que esto y esto se puede comprobar en el control de notas donde casi el 100% de los estudiantes tiene el 100% de la nota en las calificaciones de la evaluación formativa.

El segundo grupo de patrones tiene que ver con la implementación de las características de los componentes del filtro afectivo en las actividades con recurso TIC realizadas en el plan de lección. Como ya se ha dicho antes los componentes del filtro efectivo se refieren a todas las variables afectivas agrupadas en la motivación, autoestima y el nivel de ansiedad (Krashen, 1981).

Para incrementar la motivación, se crearon actividades considerando los siguientes aspectos.

Que la actividad contribuya a que el estudiante este predispuesto para realizar las actividades, que quiera y pueda responder a las preguntas, puesto que si emite una respuesta es que le interesa lo que está oyendo no importa si

se equivoca, que al emitir las respuestas logre contestar correctamente, que su emisión de respuesta sea inmediata la mayor parte del tiempo, que cuando algo no le sale bien persevere y que invierta esfuerzo en lo que esta realizando.

Se logró que el estudiante se sienta predispuesto a realizar las tareas de la clase propuestas utilizando actividades que despertaban su interés mediante el uso de sus teléfonos celulares y plataformas de redes sociales como Facebook y WhatsApp que les son familiares y con las que se sienten identificados puesto que han construido un vínculo afectivo que les proporciona entretenimiento. Por esta razón, no se utilizó ni la plataforma de la UTE, ni la plataforma del libro que también tienen espacios para chats y foros porque estas no son familiares para los estudiante y aunque logren familiarizarse con ellas, el vínculo afectivo es desfavorable porque lo asocian con trabajo.

En las tareas asignadas, sin importar que recurso TIC se esté utilizando, el docente debe proponer preguntas y cuestionamientos sobre nuevos planteamientos de información, teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de sus estudiantes de modo que sienta que puede contestarlos. El planteamiento de preguntas debe ser un reto para el estudiante, pero este reto debe ser conquistable. No se puede plantear preguntas tan complejas que el estudiante no sienta la capacidad de responder y por ende pierda la motivación y pierda la confianza en si mismo. El planteamiento de preguntas con esta visión genera dos resultados que incrementen la motivación de los estudiantes. En primer lugar ellos deben sentir que las respuestas que emitieron o en muchos casos que pensaban responder eran generalmente las correctas y que estas respuestas les llegaban a su cerebro de forma inmediata.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue el lograr que los estudiantes perseveren y pongan más esfuerzo en la realización de las tareas que se les asignó. Con el fin de que esto ocurra, se tuvo mucho cuidado en la graduación de la complejidad de las tareas asignadas. Por otro lado, los estudiantes tenían

claro que siempre era posible mejorar una calificación de una tarea que necesitaba ser corregida y modificada. Para esto la documentación de las conversaciones en audio y vídeo, así como todos los documentos escritos, fueron de gran ayuda puesto que los estudiantes podían auto-observarse y tener más claro que competencias necesitaban ser mejoradas. Por ejemplo, algunos estudiantes tenían buena fluidez y la estructura gramatical era correcta pero su entonación necesitaba ser modificada para que el mensaje sea más claro. Otros estudiantes necesitaban implementar vocabulario o estrategias de conversación sobre los que se estaba trabajando en determinadas unidades, otros grupos necesitaban trabajar sobre su pronunciación, y así por el estilo. Los estudiantes siempre perseveraron hasta lograr lo más cercano al 100% de la nota.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos, se puede concluir entonces que los estudiantes lograron un alto grado de motivación con porcentajes de mas del 90 % destacándose la buena predisposición para realizar actividades, además, de perseverancia e inversión de esfuerzo en las tareas realizadas.

Tabla 16

Resultados de cuestionario y hoja de observación en motivación: Promedio general en las cinco fases. Elaboración propia.

Dimensiones (motivación)	cuestionario	H. observación
Predisposición para realizar la actividad	94,1	98,9
Capacidad de Respuesta a las preguntas planteadas	79,1	96,3
Nivel de aciertos en la emisión de respuestas	74,6	93,3
Rapidez de emisión de Respuesta	78,6	94,4
Perseverancia en la realización de tareas	90,0	96,7
Inversión de esfuerzo en las tareas realizadas	90,5	97,8

Nota: Los valores resaltados muestran los valores más altos en los cuestionarios

Para incrementar la autoconfianza se crearon actividades tomando en cuenta los siguientes aspectos.

Que sea evidente la manifestación de respeto por parte del docente, que se

estimule al estudiante para emprender acciones, que siempre haya asistencia para resolver dudas y solucionar problemas, dar valoración al trabajo del estudiante, que se evalúe tanto el proceso como el resultado y que haya asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás.

Uno de los aspectos más importantes para que el estudiante desarrolle la autoconfianza es el mostrar respeto por su trabajo. en este sentido, fui muy cuidadosa en hacer uso de críticas constructivas para el mejoramiento de sus competencias.

Otro aspecto que contribuye al incremento de la autoconfianza es estimular a que el estudiante emprenda acciones y reconozca sus éxitos. El uso de trabajos en grupo usando recurso TIC, ayudaron con este objetivo. Los estudiantes casi siempre tenían roles ya sean estos designados por el docente o auto-designados dentro de su grupo de trabajo. La asistencia del docente en la realización de estos trabajos es muy importante puesto que ello aporta la información que el estudiante necesita para reconocer sus aciertos.

Asistir a un estudiante cuando tiene dudas es de suma importancia para su incremento de la autoconfianza. Pese a que el número de estudiantes por aula era excesivamente numeroso llegando a veces hasta 30 estudiantes, traté de responder las dudas de la mayoría de las personas que solicitaban mi asistencia. Como docentes, debemos asumir que los estudiantes siempre tienen preguntas pero muchas veces no se animan a realizarlas. Por lo tanto, recorrer la clase mientras están realizando las diferentes actividades ayuda a que los estudiantes realicen las preguntas sobre lo que necesitan saber. También es importante escuchar las conversaciones que tienen en torno a la realización de los trabajos que se encuentran haciendo con el fin de aclarar alguna información que pueda estar errónea. También procede felicitar todos esos intentos que pueden llevar a el resultado deseado.

En este mismo orden, es importante hacer que el estudiante se sienta capaz de realizar cada uno de las actividades que se les han asignado. En este sentido, el uso de redes sociales conocidas para ellos y el uso de los teléfonos inteligentes fueron de gran ayuda. Ninguno de estos recursos TIC necesitan de una inducción sobre su uso. Los estudiantes ya han aprendido por sus propios medios y propia motivación su funcionamiento y por lo tanto no les representa ningún problema al momento de usarlos para el aprendizaje del idioma. Por otro lado, cuando tienen dudas cualquiera de sus compañeros les puede proporcionar aclaraciones respecto del uso tanto de los dispositivos como de las redes sociales y aplicaciones que se necesiten usar.

La evaluación tanto del proceso como del resultado de aprendizaje es otro aspecto que contribuyen al incremento de la autoconfianza en el estudiante. El constante acompañamiento del docente en la realización de las tareas asignadas para el desarrollo de competencias comunicativas contribuyó a que el estudiante se sienta contento y al incremento de su autoestima.

Por otro lado, se guió al estudiante en el desarrollo de habilidades para comunicarse. Antes de que el estudiante realice sus grabaciones de audio y vídeo, ellos realizaban un guión de la conversación. Este guión era revisado para corregir errores de estructura y mejorar la implementación de los elementos lingüísticos sobre los que se estaba trabajando en la unidad. Éste proceso les ayudaba a sentirse más confiados en el momento de documentar sus conversaciones.

Finalmente, elevaron su autoconfianza gracias sobre todo a la manifestación de respeto por parte del docente y la asistencia prestada para resolver dudas y solucionar problemas. Sintieron la valoración de su trabajo por parte del docente. Eran conscientes de la evaluación tanto del proceso como de los resultados, y finalmente sabían que contaban con el asesoramiento necesario en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás.

Esto se refleja en los cuadros con valores de mas del 90%.

Tabla 17

Resultados de cuestionario y hoja de observación en autoconfianza: Promedio general en las cinco fases. Elaboración propia.

Dimensiones (autoconfianza)	cuestionario	H. observación
Manifestación de Respeto por parte del Docente	95,5	97,8
Estímulo para emprender acciones	76,6	78,9
Asistencia para resolver dudas y solucionar problemas	94,6	97,8
Valoración al trabajo por parte del docente	94,1	98,9
Evaluación tanto del proceso como de los resultados	94,1	98,9
Asesoramiento en el desarrollo de habilidades para comunicarse con los demás	94,1	98,9

Nota: Los valores resaltados muestran los valores más altos en los cuestionarios

Para disminuir el nivel de ansiedad se propuso lo siguiente:

La realización de actividades que impliquen movimiento físico, desvían la mente y los pensamientos de los estudiantes hacia un objetivo diferente al de producir una lengua ya sea en forma oral o escrita. Obviamente, no todas las actividades con recursos recursos TIC implican un movimiento físico pero la mayoría implican el uso al menos de sus manos ya sea para escribir mensajes, o enviar respuestas. La grabación de audios y vídeos y las actividades lúdicas también implican movimiento físico. Es por esto que el uso de este tipo de recursos reduce la ansiedad en los estudiantes.

Por otro lado, es de suma relevancia que el estudiante perciba un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza para el desarrollo de las clases. Cuando se ha creado este ambiente en una clase es bastante observable puesto que los estudiantes no tienen temor de hacer preguntas ni de equivocarse, pueden hacer bromas para todo el grupo incluyendo el profesor, y se acercan sin dudar a que se les asista para resolver sus problemas de aprendizaje. El uso de redes sociales como Facebook y WhatsApp ayudan a crear este ambiente entre los estudiantes y también entre los estudiantes y el profesor.

El saber que el docente siempre le va ayudar a solucionar sus problemas de aprendizaje, hace que el estudiante se sienta tranquilo y confiado. Esto disminuye su nivel de ansiedad logrando que el aprendizaje se produzca de mejor manera. Aunque varias aplicaciones tienen un sistema de retroalimentación que le permiten al estudiante solucionar problemas de aprendizaje o aclarar dudas, no hay nada como la explicación adicional del docente mediante la cual ellos reafirman la retroalimentación que obtienen de los diferentes recursos TIC con los que están trabajando.

Hay que evitar a toda costa la recriminación o crítica a los errores cometidos por los estudiantes. Como docente, creo firmemente en que hay que trabajar en el refuerzo de los aciertos de los estudiantes dándoles la respectiva retroalimentación de lo que podemos considerar logros exitosos en la adquisición de competencias comunicativas. En este sentido, me esfuerzo por siempre contabilizar los aciertos y no los errores para emitir una calificación. Por otro lado, cuando se han evidenciado errores, encuentro la manera de sacar provecho de ellos ayudándoles a reconocer que también se aprenden de ellos.

Cuando los estudiantes no experimentan ansiedad en el proceso de adquisición de la lengua se producen dos efectos: pueden realizar las actividades de forma fluida y logran una mejor concentración que repercute en el logro de mejores resultados.

Finalmente, se redujo el nivel de ansiedad gracias al desarrollo de actividades kinestésicas, el fomento de un ambiente tranquilo y seguro, el uso de actividades que producen relajamiento, la evaluación enfocada en aciertos y el planteamiento de actividades de manera clara. Esto a su vez contribuyó a que la realización de actividades sea más fluida por parte de los estudiantes. Los valores reflejados en los porcentajes son del 94.1% en cada caso.

Tabla 18

Nivel de Ansiedad: Promedio general de las cinco fases. Elaboración propia.

Dimensiones (nivel de ansiedad)	cuestionario	H. observación
Desarrollo de actividades que implican movimiento físico	94,1	98,9
Fomento de un ambiente de tranquilidad, seguridad y confianza	94,1	98,9
Asistencia en la solución de problemas	94,1	98,9
Relajamiento al realizar las actividades en clase	94,1	98,9
Evaluación enfocada en aciertos	94,1	98,9
Fluidez en la realización de actividades	94,1	98,9
Claridad y enfoque en el desarrollo de actividades	94,1	98,9

Nota: Los valores resaltados muestran los valores más altos en los cuestionarios

El tercer grupo de patrones corresponde al uso de actividades con recursos TIC.

Para que una actividad con recurso TIC sea valiosa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es importante que propicie un grado útil de aprendizaje, que proponga tareas relevantes y actividades claras, que distribuya las tareas de forma equitativa, que aporte con retroalimentación, que ayuden a exponer al estudiante a situaciones más variadas y más complejas, que motive al estudiante a realizar la actividad, que simplifique la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes, que ayude al estudiante a responsabilizarse de las decisiones que toma, que facilite la evaluación, que mejore el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros, que aporte oportunidades para generar destrezas de liderazgo, que conlleve a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo, que contribuya a la adquisición de competencias comunicativas, que genere confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes y sobre todo que contribuya a la reducción del filtro afectivo para que la adquisición del idioma sea de larga duración.

No todos los recursos TIC aportan facilidades para lograr todas estas características en las actividades diseñadas, pero el docente puede diseñar actividades de manera que se ajusten a este grupo de patrones. En este

sentido, se escogieron los recursos TIC que más se ajustaron a las necesidades pedagógicas descritas. Para ello, se realizó un análisis de como fueron construidos y sus utilidades dentro del ámbito educativo y se estudio como han sido implementados para la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera en otras investigaciones. Tomando lo más relevante de estos aportes, se construyeron las actividades que se usaron en la investigación. Otra consideración que se tomó para decidir qué recursos utilizar fue que sean versátiles para ser usados en cualquier dispositivo electrónico. Las aplicaciones y sitios de internet que se tomaron en cuenta son aquellos que se pueden usar en teléfonos inteligentes, tabletas y computadores.

Los recursos TIC utilizados para el diseño de actividades fueron recursos multimedia, teléfonos inteligentes, tabletas, computadores, aplicaciones de redes sociales como WhatsApp y Facebook, aplicaciones para evaluar formativa y sumativamente como Socrative y formularios de Google Drive, YouTube; enlaces de sitios y plataformas gratuitas con ejercicios de gramática lectura comprensión oral, Cram para el incremento del banco lexical, Cmap Tools y otros para comprensión escrita.

En el cuestionario y las hojas de respuesta se pudo corroborar que las actividades con TIC diseñadas para el estudio cumplieron con estos patrones siempre y casi siempre con porcentajes de mas de 90%. De igual manera, en las hojas de observación los resultados fueron de excelente en más del 80% de las veces. En los Focus Group los estudiantes hablan muy entusiasmados de los logros en nivel de filtro afectivo gracias al uso de estas actividades.

A continuación, los cuadros de cuestionarios y hojas de observación donde se destacan las siguientes características: promueven un grado útil de aprendizaje, proponen tareas relevantes, presentan actividades claras, fomentan distribución de tareas equitativamente, crean espacios de retroalimentación, evalúa el verdadero desempeño individual, facilita la

evaluación, promueve intercambio de aprendizaje e información, contribuye a la adquisición de competencias comunicativas y a la reducción del filtro afectivo.

Tabla 19.

Resultados de Uso de TIC. Elaboración propia.

<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Promueve un grado de aprendizaje útil</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>65,5</td> <td>27,6</td> <td>88,9</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Promueve un grado de aprendizaje útil				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	65,5	27,6	88,9	0,0	S + cs	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Propone tareas relevantes</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>61,2</td> <td>31,9</td> <td>100,0</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Propone tareas relevantes				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	61,2	31,9	100,0	0,0	S + cs
Promueve un grado de aprendizaje útil																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
65,5	27,6	88,9	0,0																																						
Propone tareas relevantes																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
61,2	31,9	100,0	0,0																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Presenta actividades claras</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>61,2</td> <td>33,6</td> <td>83,3</td> <td>11,1</td> </tr> </tbody> </table>				Presenta actividades claras				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	61,2	33,6	83,3	11,1	93,1	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Fomenta distribución de tareas equitativa</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>69,0</td> <td>23,3</td> <td>100,0</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Fomenta distribución de tareas equitativa				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	69,0	23,3	100,0	0,0	93,1
Presenta actividades claras																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
61,2	33,6	83,3	11,1																																						
Fomenta distribución de tareas equitativa																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
69,0	23,3	100,0	0,0																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Crea espacios de retroalimentación</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>65,5</td> <td>28,4</td> <td>100,0</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Crea espacios de retroalimentación				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	65,5	28,4	100,0	0,0	94,8	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Evalúa el verdadero desempeño individual</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>63,8</td> <td>33,6</td> <td>88,9</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Evalúa el verdadero desempeño individual				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	63,8	33,6	88,9	0,0	92,3
Crea espacios de retroalimentación																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
65,5	28,4	100,0	0,0																																						
Evalúa el verdadero desempeño individual																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
63,8	33,6	88,9	0,0																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Responsabiliza a cada alumno por sus propias decisiones</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>59,5</td> <td>29,3</td> <td>88,9</td> <td>5,6</td> </tr> </tbody> </table>				Responsabiliza a cada alumno por sus propias decisiones				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	59,5	29,3	88,9	5,6	93,9	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Facilita la evaluación</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>66,4</td> <td>25,9</td> <td>88,9</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Facilita la evaluación				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	66,4	25,9	88,9	0,0	97,4
Responsabiliza a cada alumno por sus propias decisiones																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
59,5	29,3	88,9	5,6																																						
Facilita la evaluación																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
66,4	25,9	88,9	0,0																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Promueve situaciones más variadas y complejas</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>56,0</td> <td>32,8</td> <td>94,4</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Promueve situaciones más variadas y complejas				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	56,0	32,8	94,4	0,0	88,8	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Promueve un mejor grado de aprendizaje en el intercambio de información entre pares</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>60,3</td> <td>35,3</td> <td>100,0</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Promueve un mejor grado de aprendizaje en el intercambio de información entre pares				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	60,3	35,3	100,0	0,0	88,8
Promueve situaciones más variadas y complejas																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
56,0	32,8	94,4	0,0																																						
Promueve un mejor grado de aprendizaje en el intercambio de información entre pares																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
60,3	35,3	100,0	0,0																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Genera destrezas de trabajo en grupo y liderazgo</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>56,0</td> <td>33,6</td> <td>94,4</td> <td>5,6</td> </tr> </tbody> </table>				Genera destrezas de trabajo en grupo y liderazgo				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	56,0	33,6	94,4	5,6	89,6	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>62,1</td> <td>31,0</td> <td>100,0</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	62,1	31,0	100,0	0,0	95,6
Genera destrezas de trabajo en grupo y liderazgo																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
56,0	33,6	94,4	5,6																																						
Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
62,1	31,0	100,0	0,0																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Refuerza la reducción del filtro afectivo</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Cuestionario</th> <th colspan="2">Hoja de observación</th> </tr> <tr> <th>siempre</th> <th>casi siempre</th> <th>Excelente</th> <th>Bueno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>63,8</td> <td>26,7</td> <td>100,0</td> <td>0,0</td> </tr> </tbody> </table>				Refuerza la reducción del filtro afectivo				Cuestionario		Hoja de observación		siempre	casi siempre	Excelente	Bueno	63,8	26,7	100,0	0,0	90,5																					
Refuerza la reducción del filtro afectivo																																									
Cuestionario		Hoja de observación																																							
siempre	casi siempre	Excelente	Bueno																																						
63,8	26,7	100,0	0,0																																						

Nota: S + cs son la sumatoria de los resultados en «siempre» y «casi siempre»

A continuación un análisis particular de cada recurso TIC utilizado.

El uso de chats en redes sociales permite una comunicación más fluida entre los miembros de cada grupo de clase. Logrando así una conexión más estrecha entre los estudiantes y el docente. Esto permite a los estudiantes

sentirse respaldados durante el proceso puesto que pueden realizar preguntas en el momento en que ellos lo necesitan aunque no siempre van a recibir una respuesta instantánea. De todas maneras siempre va haber una respuesta ya sea del docente o de los otros compañeros. El uso de chats facilita que se establezca una comunidad que mantiene al estudiante inmerso dentro del proceso y esto ayuda positivamente al incremento de su motivación, lo que repercute en los otros dos aspectos del filtro afectivo.

Se pueden realizar varias actividades gracias al uso del chat no solo a distancia sino incluso dentro de la clase. Sin embargo, en el proceso se descubrió que el uso de Chat en Facebook proporcionaba un mejor control de todas las conversaciones en los diferentes grupos. Mientras los grupos están participando en las diferentes actividades se manejó un solo monitor con el cual se pudo responder dudas, animar a los participantes a que sigan trabajando, corregir errores y felicitar aciertos, todo en una sola pantalla que, además, por su tamaño permitía ver con claridad todo lo que está sucediendo. En el chat de WhatsApp se puede realizar las mismas actividades pero como docente no se tienen la misma ventaja visual y de movimiento entre los grupos. No es fácil monitorear todas las conversaciones de todos los grupos primero por el tamaño del teléfono y luego por cómo van apareciendo las conversaciones. En el teléfono es necesario cerrar una conversación para entrar a otra y se requieren de varios movimientos para lograr llegar a un entendimiento de lo que está pasando con cada grupo esto quita mucho tiempo y se puede perder información importante de algunos grupos. En el chat de Facebook se tiene un control visual total de lo que está pasando con cada uno de los grupos y esto ayuda a proporcionar retroalimentación a cada grupo en el instante en que lo necesitan.

Sin embargo, el chat de WhatsApp nos da una ventaja que es el uso del envío de mensajes de voz. Gracias a esta utilidad de la aplicación fue posible realizar conversaciones de de manera más comprometida. En una

conversación cara a cara las personas normalmente pueden relajarse y escuchar a la otra persona tal vez incluso sólo haciendo movimientos con la cabeza. Más en un chat virtual la persona que está escuchando obligadamente debe responder algo a su interlocutor para que fluya la conexión entre ellos dentro del proceso de comunicación. Por otro lado, los estudiantes deben comunicarse en inglés y esto los motiva a buscar formas de decir los mensajes de manera que se entiendan.

En esta investigación se utilizó el chat de WhatsApp para realizar una actividad llamada Running Dictation. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes reproduzcan un mensaje de forma escrita. Para ello, unos estudiantes reciben una foto con un mensaje. Este grupo de estudiantes debe dictar el mensaje a otro estudiante para que lo memorice. Éste a su vez corre a dictarle este mensaje a otro estudiante que lo copia. El primer grupo de estudiantes en terminar de reproducir el mensaje es el ganador y se hace acreedor a un crédito extra para sus calificaciones. Mediante esta actividad los estudiantes desarrollan varias competencias comunicativas entre las obvias la competencia ortográfica, ortoépica, semántica y gramatical, y entre las menos obvias la funcional y discursiva. También se practican habilidades de comprensión oral y producción escrita. Estas actividades implican mucho movimiento de parte de todos los miembros del grupo tanto del que dicta como del que copia y del que lleve el mensaje. Éste movimiento ayuda a la reducción de la ansiedad y la competencia por el crédito los motiva a alcanzar su meta.

El desarrollo de conversaciones habladas en el chat también ayuda a la reducción de ansiedad puesto que los estudiantes tienen tiempo para pensar en una respuesta. Esto no ocurre en una conversación cara a cara. En forma virtual el estudiante no tiene que producir oralmente de manera inmediata. Por otro lado, se produce un factor que les motiva a realizar la actividad que es el uso del teléfono.

Los trabajos en grupo organizados y realizados a través del chat motivan a los estudiantes a participar en la construcción del proyecto de manera más activa. Normalmente, cuando se les asigna un trabajo de grupo sin ninguna conexión virtual, los estudiantes se sientan juntos y unos participan más que otros. Algunos ni siquiera participan. El uso de un chat permite hacer un seguimiento de la participación de todos los estudiantes y en caso de que uno de los estudiantes no esté participando se lo puede motivar a dar ideas. Esto da a notar a los demás estudiantes que están siendo monitoreados y al concientizar que están siendo observados, tratan de aportar ideas. Lo positivo aquí es que ellos no saben cuando están siendo observados y como asumen que se los está observando contribuyen con el flujo del trabajo que están realizando con más constancia.

Al asignar un trabajo en grupo cara a cara, los estudiantes ponen más interés en realizar mejor su trabajo si se sienten observados es decir si el profesor pasa por su lado. Esto implica que el docente camine de grupo en grupo para motivar la participación de los estudiantes. Pero cuando el docente se retira, los estudiantes introvertidos dejan de esforzarse por colaborar con el equipo y los que están organizando la actividad empiezan a usar español y dejan de ser activos en las tareas asignadas. El uso del chat para la realización de trabajos en grupo motiva la comunicación en inglés de los estudiantes. Sin embargo, del uso del idioma, el hecho de usar el chat reduce el nivel de ansiedad puesto que los mensajes pueden ser creados visualizados, revisados y editados antes de ser presentados al grupo. Se alimenta la autoestima del estudiante puesto que a través del monitoreo realizado por el docente a cada grupo, se puede halagar, felicitar las participaciones, aciertos y logros conquistados por los estudiantes en cada uno de los grupos.

El chat presenta todas las características mencionadas que hace un recurso TIC valioso. Los chats propician un aprendizaje útil. El estudiante se ve envuelto en actividades más complejas. El uso de tareas de interés para los

estudiantes mediante este recurso, motiva a los estudiantes a realizarlas. El monitoreo de la realización de las actividades hace que la distribución del trabajo sea más equitativa, permite que el estudiante se responsabilice por las actividades que debe realizar y facilita la evaluación tanto del proceso como del resultado final del trabajo realizado por cada uno de los grupos. Adicionalmente, los estudiantes reciben una retroalimentación constante del docente y de sus compañeros. La retroalimentación puede orientarse a cada uno de los grupos y/o incluso de forma individual a cada uno de los participantes. Se produce una mejora en el aprendizaje puesto que están trabajando con los compañeros. Obviamente esto desemboca en generar oportunidades para que desarrollen destrezas de liderazgo. Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas no solamente con la actividad que deben realizar si no también porque deben comunicarse en inglés y con ello sin darse cuenta logran un desarrollo importante de las competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas.

En lo que respecta al filtro afectivo, pedir la realización de ciertas tareas usando como medio el idioma, permite que los estudiantes cambien el foco de su atención hacia el resultado final de esa tarea y que pongan el uso del idioma en segundo plano. Los estudiantes usan el idioma al nivel que esté y como sea se comunican porque su meta es sacar un producto. Saben que lo que conocen del idioma les ha servido para lograr un objetivo y esto les llena de confianza, pierden el temor a hablar y finalmente concientizan que ya son capaces de utilizar el idioma de manera más real. Actividades de este estilo ayudan a bajar sus niveles de ansiedad y les motiva a seguir trabajando. Siempre tienen buena predisposición para hacer este tipo de tareas.

Tabla 20

Chat: Características. Elaboración propia.

El chat cumple con las siguientes características?	
1 Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2 Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3 Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4 Aporta con retroalimentación	si
5 Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6 Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7 Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	si
8 Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9 Facilita la evaluación	si
10 Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11 Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12 Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13 Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14 Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15 Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

Facebook fue uno de los sitios que más utilizamos dentro del proceso. Éste sitio ofrece muchas facilidades para comunicarse de manera sincrónica y asincrónica que ayudan a que la información fluya mas eficientemente. A continuación un análisis de todas las actividades en relación a las características antes mencionadas.

Usamos los posts para socializar composiciones escritas, vídeos y fotos que incluían un trabajo colaborativo previo.

En el caso de la producción escrita, los estudiantes al final de cada unidad debían realizar una composición que integraba todos los elementos lingüísticos que aprendieron en esa unidad. Del mismo modo, en el caso de la producción oral, los vídeos realizados por los estudiantes integraban componentes lingüísticos que debían practicar tales como vocabulario, gramática, estrategias de conversación, pronunciación, entonación y todas las estrategias

pragmáticas. Para ello, organizamos grupos cuidando de que las habilidades lingüísticas sean heterogéneas. Esto representó una gran ayuda tanto para los estudiantes que tenían mejor dominio del idioma como para los estudiantes con un desarrollo de habilidades mas reducido. Por una parte, los estudiantes que tenían mejor conocimiento lo reforzaban enseñando a sus compañeros y por otro lado, los otros compañeros tenían la oportunidad de lograr el aprendizaje gracias al contacto social con sus compañeros más avanzados. Esto, además, ayudó a reforzar roles de liderazgo y trabajo en equipo. El hecho de socializar estos trabajos en una red social que comparten no sólo con sus compañeros de clase, sino también con personas de su entorno social fuera del ámbito educativo, les motivada para hacer un buen trabajo. Los estudiantes más que nunca pedían mucha información de cómo hacer sus trabajos correctamente puesto que sabían que sus contactos iban a leer sus composiciones y ver sus vídeos. Esto representaba para ellos una oportunidad de mostrar sus logros en el idioma. Al principio, se sentían algo inseguros, pero luego hubieron muchos comentarios de sus contactos felicitándoles y animándoles por sus clases, dándoles me gusta y eso produjo que nazca esa motivación intrínseca que normalmente este tipo de estudiantes no tiene. La validación que reciben los estudiantes a través de una red social incrementa mucho su autoestima y eso produce que baje su nivel de ansiedad y que gane mucha confianza reduciendo así el filtro afectivo.

También se les pidió realizar un gráfico de comprensión oral y un gráfico de producción escrita socializarlo en Facebook.

Para el gráfico de comprensión oral los estudiantes debieron escuchar varias veces un diálogo que se tomó del libro y dibujar lo que comprendían. Esta manera de evaluar la comprensión oral resulta en algunos casos muy motivadora para aquellos estudiantes que les gusta realizar actividades kinestésicas y expresar sus habilidades artísticas. Con este recurso la evaluación se vuelve mucho más fácil puesto que los patrones en el gráfico nos

indican si la conversación fue comprendida. Ese tipo de actividad ayuda a ponerse en contacto con la idea global y las ideas más relevantes, más no con los detalles mínimos de la conversación.

En el gráfico de producción escrita consistió en usar una estructura gramatical para crear un post que publicaron en Facebook. Esto les dio la oportunidad de usar su sentido del humor y su creatividad poniendo al idioma como un medio para comunicar algo enfocando su atención en lo que querían comunicar reduciendo así su ansiedad por el uso del idioma.

Se puede concluir que estas actividades cumplieron con casi todas las características que debe tener un recurso TIC para ayudar en el proceso de aprendizaje exceptuando el proceso de evaluación que no cambia ya sea si se lo realiza sin o con el recurso.

Tabla 21

Facebook: Características. Elaboración propia.

Las publicaciones en Facebook cumplen con las siguientes características?		
1	Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2	Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3	Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4	Aporta con retroalimentación	si
5	Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6	Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7	Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	no
8	Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9	Facilita la evaluación	no
10	Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11	Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12	Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13	Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14	Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15	Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

Socrative también es un recurso TIC que tiene todas las características necesarias para ser un recurso valioso en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este recurso fue creado para ayudar a la evaluación. Como instrumento de evaluación formativa es una excelente herramienta para el docente pues ayuda a conocer de manera inmediata el grado de comprensión y adquisición de los componentes lingüísticos sobre los que se está trabajando. Sin embargo, considero que este recurso no aporta todo lo que se requiere para una evaluación profunda por lo tanto yo descartaría su uso para realizar evaluación sumativa.

En evaluación formativa se puede o no usar las calificaciones reportadas desde esta aplicación. Por ejemplo; no se debe usar las calificaciones obtenidas en evaluaciones diagnósticas y de práctica puesto que son actividades dentro de fases de la clase donde el estudiante debe sentirse libre de equivocarse ya que se encuentra aún dentro del proceso de adquisición de componentes lingüísticos. Para los ejercicios de evaluación, podría utilizarse las calificaciones como medio de motivar a los estudiantes cuando han logrado un aprendizaje significativo. Es muy importante trabajar de esta manera con este recurso debido a que de lo contrario puede producir que el filtro afectivo se eleve y bloquear a los estudiantes. En este sentido, esta aplicación resulta más interesante cuando es utilizada como un recurso lúdico para diagnosticar los conocimientos previos del estudiante antes de entregar la información entrante. también me parece valioso poder utilizarlo en ejercicios de práctica especialmente en ejercicios de estructura gramatical, vocabulario y comprensión auditiva. En todos los casos se puede optar por habilitar la retroalimentación que permite este recurso. De esta forma, los estudiantes saben inmediatamente en que se equivocaron cuál es la respuesta correcta y el porque. El docente tiene acceso a conocer las respuestas de cada estudiante inmediatamente y esto permite aclarar puntos del aprendizaje. También se puede utilizar la opción donde los estudiantes compiten. Este toque lúdico del

programa hace que los estudiantes se sientan más motivados a realizar las actividades.

En esta investigación, se realizaron ejercicios de diagnóstico, práctica y evaluación. En los ejercicios de diagnóstico fue posible entrar en contacto con los niveles de conocimiento del estudiante referente al componente lingüístico objeto de aprendizaje. Estos ejercicios en la aplicación son otra manera de conocer el punto de partida para empezar con el plan de lección. En este tipo de ejercicios, es importante poner mucho cuidado al enfoque de cómo se va a realizar la actividad y dejarles claro los estudiantes que no van a ser calificados, que solamente es un mero diagnóstico para empezar con el nuevo tema. De no haber esta aclaración, puede producir ansiedad en el estudiante. En los ejercicios de práctica resulta muy útil para dar seguimiento y retroalimentación a los estudiantes. Cuando se trabaja en el libro, normalmente algunos estudiantes no realizan la actividad puesto que saben que luego habrá una retroalimentación donde ellos pueden copiar directamente las respuestas correctas. Cuando se tiene grupos muy numerosos en espacios limitados como fue el caso, es un poco difícil revisar que todos los estudiantes estén realizando la práctica. Sin embargo, con este recurso es posible desde el escritorio poder tener una visión y control de cómo están realizando la actividad cada uno de los estudiantes, hacer que todos realicen la actividad, y saber cuánto tiempo esperar para comenzar a revisar las respuestas y proceder a dar la respectiva retroalimentación.

En el caso de los ejercicios de comprensión oral el uso de esta aplicación fue muy ideal, puesto que ayudó a conocer cuántas veces se debía repetir un audio hasta que por lo menos el 80% de los estudiantes logre tener el 100% de las respuestas. Esto contribuyó a concientizar que tres repeticiones de un audio no son suficientes para la mayoría de los estudiantes en una clase. Con tres repeticiones apenas contestaban un 20% de estudiantes, con cinco repeticiones contestaban como el 70% de los estudiantes y con ocho

repeticiones lograban contestar el 100% de los estudiantes. Esto es poco posible saber cuando se realizan las actividades de la manera tradicional poniendo las respuestas en el libro donde siempre hay la impresión de que los estudiantes responden todo correctamente con tres repeticiones. Este recurso muestra un cuadro donde es posible saber cuando los estudiantes han terminado todas las actividades y el porcentaje de respuestas correctas. lo que permite identificar constantes de respuestas incorrectas comunes a todos los estudiantes o a un buen grupo. Como docente es posible enfocarse en esa respuesta para dar una explicación de porque es incorrecta y volver a repetir el audio para que los estudiantes identifiquen la información.

Tabla 22

Socrative: Características. Elaboración propia.

Socrative cumple con las siguientes características?		
1	Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2	Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3	Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4	Aporta con retroalimentación	si
5	Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6	Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7	Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	si
8	Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9	Facilita la evaluación	si
10	Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11	Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12	Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13	Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14	Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15	Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

En esta investigación no se diseñaron actividades de trabajo en grupo, sin embargo, los estudiantes de algunos grupos de clase realizaron trabajo en

equipo para completar las actividades y resultó muy motivante para ellos y bastante útil ya que aportó con una retroalimentación inmediata de los compañeros mas avanzados quienes indicaban porque escoger determinada respuesta.

YouTube es un sitio donde se puede encontrar absolutamente de todo en vídeo. Utilizamos este sitio para la comprensión oral de presentaciones y canciones. En ambos casos, se logra el aprendizaje y familiarización con los elementos lingüísticos objeto de aprendizaje.

Las presentaciones ayudan a poner en contexto los componentes lingüísticos y actividades a realizarse en el plan de lección. Trabajar con presentaciones que generalmente tienen imágenes en movimiento con un toque de humor facilita que las personas mantengan comprometido su cerebro en los ejercicios relacionados con estas imágenes. Por lo general, las canciones repiten una y otra vez determinados componentes lingüísticos de manera rítmica con diferentes ideas, el trabajo deliberado de estos componentes lingüísticos que se quiere adquirir, ayuda a que la información entrante permanezca en la memoria de las personas por más tiempo.

Todo lo expuesto ayuda a propiciar un grado útil del aprendizaje. Las tareas relacionadas se tornan relevantes para los estudiantes puesto que el contexto en el que se las realiza es agradable para ellos. El uso de vídeos ayuda a que los estudiantes estén expuestos a recibir IE de forma más variada y a través de más sentidos. Adicionalmente, los vídeos con un toque de humor implican a los estudiantes en las actividades que tienen que realizar. Aunque todos los vídeos propician una conexión con los sentimientos y emociones de las personas, las canciones nos conectan con la parte afectiva de una manera mas intensa y por lo tanto muy positiva en términos de reducir el filtro afectivo.

Por otra parte, el uso de vídeos facilita la adquisición de competencias comunicativas gracias a la exposición de ideas en un contexto de una

conversación natural. En cuanto a las competencias lingüísticas, los estudiantes adquieren nuevo vocabulario, fijan estructuras gramaticales, logran la comprensión semántica no sólo de palabras aisladas sino en contexto, aprenden pronunciación y entonación, gracias al uso de subtítulos en inglés, adquieren competencia ortográfica y orto épica. En cuanto a las competencias socio lingüísticas pueden identificar marcadores lingüísticos de relaciones sociales, aprenden normas de cortesía de acuerdo a la cultura que está inmersa con el aprendizaje de este idioma y adquieren el aprendizaje en contexto de expresiones de sabiduría popular, a más de eso, se entrenan en la comprensión de diferentes dialectos y acentos. Finalmente, los estudiantes aprenden competencias pragmáticas que les permiten organizar, estructurar y ordenar las ideas; esto corresponde a la competencia discursiva; y aprenden a establecer secuencias, esquemas de interacción y transacción de ideas; lo que corresponde a la competencia funcional.

El uso de canciones ayuda a que los estudiantes memoricen información de los componentes lingüísticos que ellos quieren adquirir y esto les ayuda a que tengan más confianza en sus conocimientos.

No obstante, ya que este tipo de actividad tiene que ver más con la información que el estudiante recibe más que con la información que el produce, hay algunas características que no se cumplen. Para empezar, no hay una distribución de tareas puesto que la comprensión de un vídeo es un trabajo personal. La retroalimentación se produce a través del docente y no a través del recursos tic. Finalmente, no es una actividad para evaluar sino para entregar información.

Tabla 23

Youtube: Características. Elaboración propia.

Youtube cumple con las siguientes características?	
1 Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2 Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3 Distribuye las tareas de forma equitativa	no
4 Aporta con retroalimentación	no
5 Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6 Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7 Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	no
8 Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	no
9 Facilita la evaluación	no
10 Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	no
11 Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	no
12 Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	no
13 Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14 Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15 Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

El trabajo con enlaces a ejercicios de plataformas gratuitas en línea es una gran contribución. Estas plataformas han sido desarrolladas con el fin de ayudar al desarrollo de competencias comunicativas. A más de ejercicios gramaticales, se puede encontrar ejercicios de vocabulario, de práctica fonética, reconocimiento del discurso y chequeo de ortografía, comprensión oral, comprensión escrita, actividades con vídeos, canciones, historias, lecciones interactivas, solución de dudas, diccionarios y juegos.

En esta investigación se trabajaron enlaces para ejercicios gramaticales dentro de la clase en la fase de práctica para refuerzo de componentes lingüísticos más complejos. Además, para trabajo autónomo se direccionó a los estudiantes a algunos enlaces donde podían practicar pronunciación, estructura gramatical, vocabulario, comprensión oral y comprensión escrita.

Las plataformas en línea son sitios diseñados en comunidad. Una persona o un grupo de personas diseña un sitio en línea. Luego esta información se comparte al público. Aquellos inmersos en la adquisición de una lengua lo visitan en busca de ejercicios y actividades para mejorar el proceso. Éste público que pueden ser tanto estudiantes como instructores ayudan a que estos sitios sean cada vez más útiles para las personas inmersas en el proceso de adquisición de una lengua a través de un sistema de retroalimentación que se produce al usar los ejercicios y las diferentes actividades. Estos sitios en línea, han atravesado por muchas ediciones gracias a que trabajan en comunidad no sólo con el equipo que ha diseñado el sitio sino también con los visitantes que muchas de las veces son otros docentes bien calificados. Por lo tanto, son sitios que han logrado un nivel de perfección que es relevante tanto para docentes como para estudiantes.

En estos sitios, se puede encontrar ejercicios para trabajar con los estudiantes de forma individual y en grupo y gracias a la experiencia de otros docentes que usan estos ejercicios y sus recomendaciones, se ha logrado que las actividades sean distribuidas en forma más equitativa, que tengan más variedad y por lo tanto que motiven al estudiante a realizarlas.

La mayoría de estos sitios tiene un sistema de retroalimentación de respuestas a las actividades y ejercicios que permite un trabajo autónomo. Está retroalimentación puede sin duda ayudar a desarrollar la autoconfianza en los estudiantes aunque siempre es necesario el seguimiento del docente para que esta autoconfianza se fijen más. El nivel de ansiedad se reduce al realizar las actividades en un enlace de un sitio web porque el estudiante sabe que no tiene un tiempo límite para realizar la actividad y sabe que puede repetirla todas las veces que sean necesarias hasta tener las respuestas correctas al 100%. Finalmente, la interactividad que ofrecen estos sitios resulta motivante para la persona que los utiliza.

Tabla 24

Enlaces: Características. Elaboración propia.

Enlaces para adquirir competencias cumple con las siguientes características?		
1	Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2	Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3	Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4	Aporta con retroalimentación	si
5	Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6	Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7	Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	si
8	Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9	Facilita la evaluación	si
10	Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11	Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12	Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13	Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14	Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15	Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

El uso de CRAM y los diccionarios digitales facilitan el incremento de vocabulario. Para que se produzca la adquisición de banco lexical, hay que tomar en cuenta que se debe trabajar cada término nuevo no solamente desde sus significados o imágenes visuales, si no también tomando en cuenta el contexto en el que se puede usar. Muchas palabras significan diferentes cosas dentro de diferentes contextos. Por lo tanto, es muy útil que el estudiante identifique en qué situación debe usar cada término. Con el fin de ayudar a la adquisición de esta competencia, se han creado éstas aplicaciones que ayudan a trabajar las palabras tomando en cuenta lo antes expuesto. En el caso de CRAM los estudiantes no sólo encuentran listas de vocabulario disponibles para su uso sino también pueden usar la aplicación para crear listas con sus propias ideas y sus propias concepciones visuales e ideológicas. Mediante esta aplicación, se crean tarjetas de ayuda memoria de vocabulario con las

siguientes ventajas. El estudiante puede usar varios espacios en estas tarjetas para representar el significado de forma visual, en contexto y si se quiere hasta su traducción. Un espacio contiene la palabra, otro espacio contiene la concepción de la palabra tanto visualmente como semánticamente y otro contiene el uso de la palabra en contexto.

Un apoyo a la aplicación CRAM son los diccionarios virtuales, especialmente aquellos que han sido creados con características específicas para estudiantes de lenguas. Estos diccionarios tienen el significado en el idioma objeto de estudio, tienen ejemplos en diferentes contextos y además, se puede escuchar su pronunciación. Los diccionarios virtuales constituyen una herramienta pedagógica que ayuda al desarrollo de la competencia léxica y también gracias a como han sido construidos, ayudan en el desarrollo de la comprensión escrita. Los diccionarios digitales son recursos que cumplen con todas las características necesarias para ser valiosos dentro del proceso de adquisición de la lengua en lo que respecta al desarrollo de la competencia léxica. Estos sitios ayudan a que se produzca un aprendizaje útil para los estudiantes. La construcción de tarjetas proponen una actividad clara y que resulta importante para contribuir al aprendizaje selectivo de vocabulario. A través de estas tarjetas, se pueden crear actividades en grupo y también actividades individuales. En grupo se podrían crear listas de palabras respecto de algún tema específico ya que la aplicación permite compartir listas. Por otro lado, este recurso ayuda a evaluar el conocimiento de las nuevas palabras adquiridas. Se puede realizar auto y co-evaluaciones. La creación de tarjetas también ayuda a la evaluación por parte del docente pues al revisar los términos usados en las tarjetas, puede diagnosticar el nivel de conocimiento de los estudiantes para poder introducir nuevas actividades. Además, a través de la revisión de estas tarjetas se tiene un idea rápida de todo el banco léxico que ha venido desarrollando el estudiante en las unidades de trabajo.

La aplicación Cram con el apoyo de diccionarios digitales aporta en

términos de reducción del filtro afectivo pues contribuye al desarrollo de la autoconfianza. La auto-evaluación que permite, genera seguridad gracias al nivel de aciertos que va reportando. La construcción de las tarjetas en los dispositivos móviles o el computador, el uso de imágenes que implica el uso de formas y colores y el uso de contexto permite que el estudiante se relaje. Más allá de usar recursos creados por otras personas, crear material de su propia imaginación, ayuda a que el estudiante se motive a usar esta aplicación para buscar información. En este sitio, el estudiante sabe dónde ir de forma natural porque el lo creó, le dió un sentido dentro de una oración y un contexto. Al haberlo creado, esta información no queda solo en su teléfono sino en su memoria hasta que logre hacer parte de su vida y use cada uno de los términos con los que él trabajo.

Tabla 25

Cram y Diccionarios Virtuales: Características. Elaboración propia.

Cram y diccionarios virtuales cumplen con las siguientes características?		
1	Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2	Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3	Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4	Aporta con retroalimentación	si
5	Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6	Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7	Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	si
8	Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9	Facilita la evaluación	si
10	Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11	Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12	Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13	Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14	Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15	Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

La creación de mapas mentales ayuda a sintetizar, jerarquizar y organizar

información de manera que al ser presentada es de fácil comprensión y permite la visualización de la idea global tanto como de las ideas de soporte.

En esta investigación, se utilizó Cmap Tools para realizar mapas mentales de la comprensión de las lecturas trabajadas en las lecciones D de cada unidad. El inconveniente de esta aplicación fue que en algunos móviles no se podía insertar imágenes o enlaces. Por esta razón, se dejó abierto al criterio de los estudiantes su decisión de usar esta aplicación u otra.

Esta aplicación también cumple con todas las características necesarias para considerarse un recurso valioso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de segunda lengua o lengua extranjera. A través del uso de mapas mentales, especialmente aquellos creados con dispositivos móviles o computadoras propicia un grado de aprendizaje de más utilidad que los tradicionales ejercicios de comprensión de lectura. Para realizar un mapa mental, el estudiante mismo debe leer a profundidad los contenidos del escrito hasta alcanzar una comprensión holística de la lectura. Normalmente, en el libro de texto los estudiantes responden preguntas acerca de las lecturas presentadas. Éstas preguntas están enfocadas a evaluar si el estudiante comprendió la idea global y de soporte. Sin embargo, la creación de mapas mentales va más allá de responder las preguntas puesto que ayuda a que el estudiante descubra la idea global que será su primer elemento para su mapa conceptual. A partir de esta idea global comenzará a buscar ideas de soporte y dentro de estas ideas de soporte va a encontrar detalles. Éste proceso implica que el estudiante desarrolle estructuras mentales donde jerarquiza y organiza la información.

Mediante esta actividad los estudiantes aprenden organizar, estructurar y ordenar los contenidos desarrollando así la competencia discursiva que es parte del grupo de competencias pragmáticas. Los estudiantes deben pensar más detenidamente acerca de los detalles que deben incluir en cada idea

secundaria de acuerdo a su relevancia y deben escoger cuidadosamente los detalles que sustentan a esas ideas secundarias. Finalmente, deben escoger conectores que enlacen las ideas en el mapa de modo que cualquier persona sea capaz de interpretarlo.

Cuando se asigna la construcción de un mapa mental en grupo también se puede hacer una distribución equitativa del trabajo, mejorar el grado de aprendizaje entre compañeros, generar destrezas de liderazgo y apoyar a mejorar las destrezas de trabajo en equipo.

Este recurso en sí no aporta una retroalimentación, por lo tanto es labor del docente proporcionar esa retroalimentación. Este recurso, además, facilita la evaluación tanto individual como en grupo puesto que sólo con una simple mirada, el docente puede darse cuenta del grado de comprensión del estudiante y proceder a hacer las sugerencias necesarias para que la organización de información sea sólida.

Finalmente, la realización de mapas mentales contribuye a la reducción del filtro afectivo ya que es uno de los factores que motivan a los estudiantes a utilizar esta aplicación pues esta actividad la pueden realizar en cualquier dispositivo móvil o si quieren también puede usar el computador para facilitar su edición. Como ya se ha mencionado antes, la realización de tareas que implica movimiento físico reducen el nivel de ansiedad y esta actividad implica mucho movimiento en el teléfono o en el computador. Para concluir, esta actividad incrementa la autoconfianza cuando al intercambiar mapas otro estudiante puede interpretar lo que el autor del mapa quiso decir.

Generar nuevos significados. No tienes que aportar nueva información para crear un nuevo significado. Se puede generar una nueva concepción de la realidad demostrando cómo las ideas funcionan de manera conjunta.

Tabla 26.

Mapas Mentales: Características. Elaboración propia.

Mapas mentales cumplen con las siguientes características?	
1 Propicia un grado útil de aprendizaje	si
2 Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3 Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4 Aporta con retroalimentación	no
5 Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6 Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7 Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	si
8 Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9 Facilita la evaluación	si
10 Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11 Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12 Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13 Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14 Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15 Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

La evaluación realizada con aplicaciones, software, o sitios en línea facilita y agiliza este proceso. Gracias a estos recursos TIC se ha hecho posible calificar a más estudiantes en un menor tiempo. Para la investigación se utilizó los formularios de Google Drive que incluyen más variedad en el tipo de preguntas que otros recursos utilizados. Con este recurso, se puede plantear preguntas de opción múltiple, abiertas, semi-abiertas e incluso de composición aunque estas últimas hay que evaluarlas manualmente. Además, este sitio permite subir vídeos y fotografías para dinamizar el proceso de evaluación. En el caso de los vídeos facilita la comprensión oral y en el caso de las fotografías, se puede subir lecturas para evaluar la comprensión escrita.

En la aplicación Google Drive se puede utilizar ejercicios más variados, interactivos y dinámicos para la evaluación de la adquisición de competencias

comunicativas. Al usar un vídeo en vez de un audio para la evaluación de la comprensión oral, se reduce el filtro afectivo de los estudiantes puesto que ayuda a bajar los niveles de tensión que produce realizar un examen, las imágenes del vídeo motivan a los estudiantes gracias a las imágenes que hacen más comprensible lo que se está diciendo en los vídeos.

En el caso de preguntas semi-abiertas, el hecho de que los estudiantes deban contestar con palabras los obliga a prepararse más para el examen puesto que no van a tener tantas oportunidades de tener respuestas correctas al azar. De esta manera es mucho más fácil evaluar el verdadero desempeño individual de los estudiantes. A través de la aplicación Flubaroo se puede calificar todas las preguntas más objetivamente. Esto ayuda a tener un referente rápido y eficiente del nivel de adquisición de competencias.

En cuanto a la evaluación de las composiciones, todavía no hay un software incluido dentro de estas aplicaciones que permita evaluar una composición oral o escrita probablemente por la complejidad de las diferentes ideas que pueden surgir en la respuesta a una problemática planteada a desarrollarse por el estudiante.

Se podría trabajar evaluación formativa en equipos pero no dentro de la aplicación sino más bien asignando un solo dispositivo a un grupo de personas para que resuelvan un cuestionario. Esto contribuiría al aprendizaje en comunidad y todo lo que ello conlleva. Es decir el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y liderazgo.

Tabla 27

Formularios de Google Drive: Características. Elaboración propia.

Formularios de Google Drive cumplen con las siguientes características?	
1 Propicia un grado útil de aprendizaje	no
2 Propone tareas relevantes y actividades claras	si
3 Distribuye las tareas de forma equitativa	si
4 Aporta con retroalimentación	no
5 Ayuda a exponer a los estudiantes a situaciones más variadas y más complejas	si
6 Motiva al estudiante a realizar la actividad	si
7 Simplifica la evaluación del verdadero desempeño individual de los estudiantes	si
8 Ayuda al estudiante a responsabilizarse de las desiciones que toma	si
9 Facilita la evaluación	si
10 Mejora el grado de aprendizaje al trabajar con compañeros	si
11 Aporta oportunidades para generar destrezas de liderazgo	si
12 Conlleva a un mejor grado de aprendizaje al trabajar en equipo	si
13 Contribuye a la adquisición de competencias comunicativas	si
14 Genera confianza en el trabajo y respuestas de los estudiantes	si
15 Contribuye a la reducción del filtro afectivo	si

Por último, se presenta un breve cuadro con la síntesis de las competencias comunicativas que hay que trabajar para que se produzca la adquisición de la elngua de forma integral y natural de acuerdo al MCER

Tabla 28

Competencias Comunicativas. Elaboración propia.

Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas
lexical	marcadores lingüísticos de relaciones sociales	discursivas
gramatical	normas de cortesía	funcionales
semántica	expresiones de sabiduría popular	organizativas
fonológica	diferencias de registro	
ortográfica	dialecto y acento	
ortoépica		

En resumen, lo que se logró en esta investigación fue integrar en todas las actividades didácticas utilizadas en clases, las características de los tres objetos de estudio que son los componentes del filtro afectivo, los recursos TIC, y las competencias comunicativas con el fin de facilitar en el estudiante la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera.

Por una parte, se integraron todas las características de los componentes del filtro afectivo que contribuyen a que lo reduzcan. Por otra parte, se diseñó las actividades con recurso TIC cuidando de que cumplan con todas las características que hacen que el uso de estas sea relevante en la clase y que cumplan con dos objetivos: reducir el filtro afectivo y adquirir competencias comunicativas de una segunda lengua o lengua extranjera. Finalmente, se definieron las competencias comunicativas que deben trabajarse en cada plan de lección para la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera y se diseñaron actividades que ayuden a la adquisición de las mismas.

Una vez que se diseñaron las actividades con estas características, se aplicaron en el plan de lección en las diferentes clases con las que se trabajó la investigación. Esto dio como resultado general que gracias a la implementación del filtro afectivo en actividades diseñadas con recursos TIC para el desarrollo de competencias comunicativas, el proceso de adquisición del idioma mejore.

9.2 LIMITACIONES

Esta investigación fue auto observada mediante grabaciones de vídeo y hojas de observación de clase. Sería bueno realizar observaciones a otros docentes.

Al contar solamente con la red de WIFI para conectarse al internet, algunas actividades se suspendieron y otras tomaron mucho más del tiempo planificado. Con conexiones más rápidas de internet o con plan de datos en los

celulares de los estudiantes financiados por ellos mismos o por un fondo para investigación podrían arrojar mucho mejores resultados.

El exceso de estudiantes no permite un seguimiento más personalizado de los alumnos. Organizando grupos de máximo 20 estudiantes, podría conseguirse mucho mejores resultados.

La participación de estudiantes que no tenían los conocimientos necesarios para estar en quinto nivel pudo afectar los resultados en lo que se refiere al filtro afectivo. Los estudiantes que escribían en sus diarios semi-estructurados comentarios donde hablaban de niveles de ansiedad y nerviosismo, muchas veces se referían a su bajo nivel de inglés. No les incomodaba la actividad, les ponía nerviosos no saber que hacer porque su nivel de inglés no era el adecuado. Cuando trabajaron en grupo sentían mucho miedo de realizar una participación pobre porque no tenían las competencias al nivel de sus compañeros.

La carga horaria tan pesada del docente, además de los múltiples cambios de autoridades y políticas de trabajo en la universidad pudo afectar el grado de percepción del docente investigador en el seguimiento de la investigación y la retroalimentación a los estudiantes.

Algunos de los recursos TIC utilizados no contaban con todas las características necesarias que se enumeraron como valiosas en el proceso de adquisición de la lengua. Por lo tanto, hubo que hacer adaptaciones para que se ajusten a estos patrones. Estas adaptaciones pueden ser mejoradas.

El trabajo de investigación con personas implica un grado considerable de complejidad y si a eso le sumamos el factor emocional, el reto es más grande. Debido a las diferentes personalidades tanto de docentes como de estudiantes, podría darse que los resultados obtenidos con otros quintos niveles a futuro, bajo la intervención de otro docente arroje resultados totalmente diferentes.

El instituto de idiomas acaba de adoptar un nuevo texto, por lo tanto, las actividades diseñadas solo podrán ser usadas como modelos a seguir para crear otras actividades, más no se podrán usar las mismas.

La mayoría de docentes en el Instituto de idiomas e incluso algunas autoridades conciben el uso de recursos TIC como un limitante al trabajo del docente. No conciben el uso de redes sociales como sitios para la construcción de comunidades de aprendizaje. Ven muchas de las actividades con TIC como un pasatiempo y no un recurso que aporte a la adquisición de la lengua. Adicionalmente, hay la creencia que la evaluación con recurso TIC es utilizada no para el beneficio de los estudiantes sino para comodidad del docente. Les cuesta trabajo entender un portafolio docente con actividades realizadas en aplicaciones o enlaces de internet. Lo más decepcionante tal vez es que no aceptan ningún argumento que justifique el uso de recursos TIC más allá del whiteboard que proporciona el libro de texto.

9.3 RECOMENDACIONES

Las actividades con recurso TIC requieren en su mayoría de una buena conectividad. Para la aplicación de este tipo de actividades diseñadas, se debe procurar realizarlas en un sitio que tenga buena cobertura WIFI. Si se dan las condiciones económicas de los estudiantes, también se les puede sugerir que contraten un plan de datos mensual de bajo costo por el tiempo que dura el curso. En algunos casos, hay estudiantes que ya tienen este servicio.

La realización de actividades en plataformas en línea son genéricas. Los diseñadores las han elaborado con el fin de satisfacer las necesidades de la mayoría de los usuarios. Tomando en cuenta esto, si se van a tomar actividades de plataformas en línea, estas actividades no deben usarse tal cual se las encuentra, como docentes compete hacer los cambios necesarios para

que contribuyan a la adquisición de la lengua. Estas actividades funciona siempre y cuando la información entrante está bien graduada y puede permanecer por más tiempo en el cerebro si se implementa componentes del filtro afectivo que ayuden a la reducción de la ansiedad y contribuyan al incremento de la motivación y autoconfianza.

La adquisición del idioma depende mucho de la interacción entre estudiantes y docente. Mientras menos estudiantes, más interacción. Adicionalmente, la realización de actividades en grupo usando recursos TIC facilita y dinamiza la interacción. En lo posible, se debe concienciar a las autoridades sobre la importancia de trabajar con grupos de máximo 20 estudiantes para poder hacer un seguimiento más personalizado y a la vez poder implementar más actividades en comunidad con todos y cada uno de los recursos TIC.

La creación y socialización de información en grupo fortalece el proceso de adquisición de cualquier tipo de conocimiento y especialmente del idioma. Es altamente recomendable entonces, realizar actividades donde se comparta información con los compañeros utilizando las aplicaciones escogidas por los docentes. Así mismo, es importante incluir en los trabajos de grupo actividades como: la creación de listas de vocabulario, mapas mentales, evaluaciones y co-evaluaciones en grupos. Por el fácil uso y acceso, recomiendo CRAM, CmapTools, Socrative y formularios de Google Drive.

El uso de situaciones reales que estén relacionadas con los elementos lingüísticos objeto de estudio, permite crear más impacto en el cerebro y esto facilita la comprensión y aprendizaje. De este modo, otra recomendación a tener en cuenta es la proyección de los vídeos grabados por los estudiantes, con el fin de reconocer frases donde se usaron los componentes lingüísticos en proceso de adquisición y afirmar los conocimientos para todo el grupo.

El proceso de co-evaluación entre estudiantes contribuye al desarrollo de

habilidades de aprendizaje colaborativo. Adicionalmente, forma el pensamiento crítico y contribuye a la mejoría de los procesos tanto de los estudiantes evaluados como de los evaluadores. Para la adquisición de idiomas, este proceso resulta muy útil ya que se corrigen y autocorrigien mediante la realización de aportes a sus compañeros. Una de las actividades que se sugiere por tanto es repartir lecturas diferentes a cada grupo y proyectar los mapas mentales realizados para que los otros grupos reconstruyan la historia y sean los otros grupos quienes pongan una calificación de acuerdo al grado de comprensión.

Las actividades lúdicas ayudan a dinamizar el proceso de adquisición de un idioma o en cualquier area del conocimiento. Esto se debe a que todas ellas reducen el filtro afectivo y crean una experiencia de impacto positivo en el cerebro que facilita no solo la comprensión, sino la memorización del objeto estudiado. Se recomienda por tanto, realizar más actividades lúdicas con los recursos TIC, además de realizar modificaciones en las actividades que sea posible para lograr un toque lúdico.

La evaluación formativa ayuda a reforzar, retroalimentar y afianzar el conocimiento de manera continua. Esto repercute directamente en el filtro afectivo pues en el proceso se va generando autoconfianza que influye en la motivación y la reducción de ansiedad. Así pues, es recomendable realizar más ejercicios de evaluación formativa antes de la evaluación sumativa. Se sugiere para ello el uso de los formularios de Google Drive con la ayuda de la herramienta de corrección Flubaroo, que entre otras cosas nos ayuda a identificar con facilidad donde es necesario reforzar en grupo y que necesidades individuales pueden ser llevadas a tutorías personalizadas.

El conocimiento y manejo de recursos TIC para la enseñanza, se ha transformado en un deber del docente. Gracias al recurso TIC, toda información se mueve y difunde de manera vertiginosa dejando de lado todo

recurso físico anterior. Por ejemplo, mientras antes se asignaba un examen en papel y el docente tomaba horas en corregirlo y hacer los análisis pertinentes para la retroalimentación en clases. Actualmente, se puede aplicar el mismo examen con una aplicación en línea y de manera inmediata, se puede contar con un análisis exacto de que medidas tomar para mejorar el proceso. Esta situación, hace imperativo e impostergable capacitar a los docentes y autoridades en el uso de recursos TIC como instrumentos de enseñanza.

Una de las razones por las que algunos docentes se manifiestan renuentes al uso de tecnología en sus actividades del proceso académico, se debe a que no son nativos digitales. Una sugerencia a tomar en cuenta con el fin de facilitar el avance en el uso de recursos TIC, es profundizar más en investigaciones de como implementar programas de actualización profesional sobre los conocimientos acerca de recursos TIC para personas migrantes en tecnología.

El presente estudio, arroja resultados de la implementación de componentes que reducen el filtro afectivo en actividades diseñadas con recurso TIC para la adquisición de competencias comunicativas. Sería interesante realizar un estudio comparativo donde se implemente el filtro afectivo sin usar recursos TIC para el desarrollo de competencias comunicativas en contraste con grupos donde si se use TIC.

9.4 IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Estos hallazgos sugieren varias líneas de actuación para poder implementar un modelo donde se pueda usar actividades con componentes del filtro afectivo, recursos TIC y competencias comunicativas.

1. El uso de recursos TIC para el diseño de actividades orientadas a la enseñanza de idiomas ha resultado en un vasto número de recursos disponibles para la adquisición de competencias comunicativas. En esta

investigación se han estudiado algunos recursos que en el momento de la investigación dadas las condiciones resultaban los más adecuados. No obstante, muchos otros recursos han aparecido desde entonces. Incluso, los mismos que fueron utilizados en la investigación han sido modificados y mejorados. Bajo esta consideración, una línea de actuación invita a investigar más profundamente sobre el uso de otros recursos y sus ventajas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas.

2. Se investigó como funciona implementar los componentes del filtro afectivo en actividades con recurso TIC. Otra línea de actuación orienta la acción a estudios comparativos con TIC y sin TIC pero ambos con implementación del filtro afectivo. Es decir, descubrir que diferencias resultan de implementar componentes para reducir el filtro afectivo en actividades diseñadas con recurso TIC y otras actividades que no requieren del uso de recurso TIC.
3. Difundir los hallazgos y beneficios que aportan las actividades así diseñadas. Una vez realizados estos estudios, es importante socializar los hallazgos que resulten beneficiosos para mejorar el proceso de adquisición del idioma.
4. Organizar programas de actualización y perfeccionamiento profesional para autoridades académicas y docentes de idiomas en el instituto. Conociendo la importancia y beneficio del uso de los recursos TIC con la implementación de filtro afectivo. Es necesario crear un programa de actualización y perfeccionamiento del profesorado con el fin de mejorar la calidad docente.
5. Ampliar este estudio a otros campos en otras asignaturas. No solamente, la adquisición de idiomas se ha beneficiado del uso de actividades con recurso TIC. Existen varios otros campos del

conocimiento que han mejorado sus procesos gracias a su uso. Por lo tanto, implementar componentes que reduzcan el filtro afectivo en estas actividades aportará beneficios para estos campos de estudio.

6. Entrenar a varios docentes en como diseñar las actividades y hacerles un seguimiento en su uso. Ahora que se conoce que se ha producido una mejora en el proceso de adquisición de idiomas combinando los componentes del filtro afectivo mas las actividades diseñadas con recurso TIC, es posible entrenar a docentes interesados en aprender como combinar estos dos elementos para que puedan diseñar actividades siguiendo esta linea.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, J. M. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 13, 237.
- Akbiyik, C. (2010). ¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Educación? *Revista de Educación*, 352, 179–202.
- Al Shehri, H., & others. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. *Avances En Supervisión Educativa. Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16(7).
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En ASELE (Ed.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 97-110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Alipour, M., Gorjian, B., & Zafari, I. (2012). The effects of songs on EFL learners' vocabulary recall and retention: The case of gender. *Advances in Digital Multimedia*, 1(3), 140–143.
- Altman, R. (1989). *The video connection: Integrating video into language teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ardila, M. E., & Bedoya, J. R. (2009). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala*, 11(1), 181–205.
- Arias, C. L. G. (2012). El trabajo educativo en la asignatura Inglés IV mediante un centro virtual de recursos. *Pedagogía Universitaria*, 17(1).
- Asher, J. (1962)- Sensory Interrelationships in the Automated Teaching of Foreign Language. *Perceptual and Motor Skill XIV*, 10-20.

- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning*. *Language Learning*, 38(1), 75–99.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*.
- Bates, A.W. (T.) (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: GEDISA, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Bennett, D., McMillan Culp, K., Honey, M., Tally, B., & Spielvogel, B. (2001). It all depends: Strategies for designing technologies for change in education. In Heinecke, W.F. & Blasi, L. (Eds.), *Methods of evaluating educational Technology* (pp. 105-124). Greenwich. Information Age Publishing.
- Berumen, G. M. del S. G., Zermeño, M. G. G., & Mejía, I. A. G. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar. *DIM: Didáctica, Innovación Y Multimedia*, 27, 1-22.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D., & Wen, Q. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, R. G., & Pluck, G. (2000). Negative symptoms: the 'pathology' of motivation and goal-directed behaviour. *Trends in neurosciences*, 23(9), 412-417.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology*. Cambridge University Press.
- Brumfit, C., Phillips, M., & Skehan, P. (1985). *Computers in English Language Teaching: A view from the classroom*. British Council by Pergamon Press.
- Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora Digital*, 1. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6606>

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Casas, R., & Dettmer, J. (2008). Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras. En, G. Valenti, M. Casalet, & D. Avaro (Coords.), *Instituciones, Sociedad Del Conocimiento Y Mundo Del Trabajo*. México DF: Plaza Y Valdés.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11–33.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz Lafuente, G. (2014). *Enseñar lengua* (17. ed). Barcelona: Ed. Graó.
- Cazden, C. (1979). Curriculum/language contexts for bilingual education. In E. Briere (Ed.), *Language Development in a Bilingual Setting*. (pp. 129–138). Poma, California: National Multilingual Multicultural Materials Development Center.
- Chen, I.J., & Chang, C.C. (2009). Teoría de Carga Cognitiva: Un Estudio Empírico sobre la Ansiedad y el Rendimiento en Tareas de Aprendizaje de Idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 729-746.
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Cobo Romaní, J. C. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 295-318.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.

- Cortes, J. M., Orozco, G. L., Luna, V. R., & Morales, G. E. C. (2014, November). Las TIC como medio de desarrollo de competencias lingüísticas en Cultura de los Pueblos de habla Inglesa en estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UV. In *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* (Vol. 1, No. 2).
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners: Personality differences in education*. Psychology Press.
- Gallagher, R.M. (1972). Counseling-Learning Theory Applied to Foreign Language Learning. Dissertations. Retrieved from: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/1445
- De Govea, A. F. (2007). Principios Cognitivo-constructivistas en la Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos. *Principios*, 3, 38-64.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Collective intelligence and elearning*, 20, 1-26.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. (pp. 95–126.). New York: Regents.
- Edwards, E., & Roger, P. S. (2015). Seeking out Challenges to Develop L2 Self-Confidence: A Language Learner's Journey to Proficiency. *TESL-EJ*, 18(4), n4.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Learning communities. *An educational practice for the Information Society*, 12, 129–141.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. *Input in second language acquisition*, 69-85.
- Erdem, M., & Kibar, P. N. (2014). Students' Opinions on Facebook Supported Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 13(1), 199–206.

- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Estévez, Q., Fernández Sánchez, J., & Escorial Martín, S. (2015). Uso de móviles y tabletas para la evaluación de los conocimientos adquiridos: hagamos asequible la evaluación continua.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of research in personality*, 13(4), 363-385.
- Gardner, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-27.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1978). *Attitudes and motivation in second-language learning* (6. pr). Rowley, Mass: Newbury House Publ.
- Gilakjani, A. P. (2014). A Detailed Analysis over Some Important Issues towards Using Computer Technology into the EFL Classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 146–153.
- Glaser, R. (1965). *Teaching Machines and Programed Learning. II, Data and Directions*. Department of Audiovisual Instruction National Education Association of the United States.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, 69-93
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreriro, E. & Gómez. M. (Coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28).México: Siglo Veintiuno.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Elsevier North-Holland.
- Hamers, J. F. (1981). *Psychological approaches to the development of bilinguality. Elements of Bilingual Theory*. Brussels: Vrije Universiteit te Brussels.

- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), 105–121.
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review*, September-October, 46-57.
- Horwitz, A. V. (2002). *Creating mental illness*. Chicago: University of Chicago Press.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hymes, D. (1966). *Language in culture and society*. Harper and Row.
- Jacobsen, M., Lock, J., & Friesen, S. (2013). Strategies for Engagement: Knowledge Building and Intellectual Engagement in Participatory Learning Environments. *Education Canada*, 53(1).
- Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje*, 18(72), 33-50.
- Kasper, G., & DuFon, M. A. (2000). La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva. En C. Muñoz (Coord.). *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krasnikova, I. (2014). *Film as a source of authentic material in teaching ESL writing*. Doctoral dissertation, University of Alberta.
- Lamy, M. N. (2007). Interactive task design: Metachat and the whole language learner. In M.P. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 242-264). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Latorre-Beltrán, A. (2010). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Liceras, J. M. (1991). ¿Gramática o gramáticas del español no-nativo?. En Junta de Castilla y León (Eds.), *El español de América: Actas del III Congreso Internacional de el Español en América: Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989* (pp. 1335-1340). Consejería de Cultura y Turismo de Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. Calif: Sage Publications.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. T. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Loera, S. P. V., Palet, J. E. Á., & Olivares, S. L. O. (2014). La plataforma Moodle como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de vocabulario del idioma inglés con alumnos de 5 semestre de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa de la escuela de Graduados en Educación*, 5(9), 7–13.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.

- Lorente, S. (2002). Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda. *Estudios de Juventud*, 57(2), 9–24.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Manzaneda, F., & Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1o de BUP). En EA Adams, A. Bueno Y G. Tejada (Eds.), *Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam"*. Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.
- Matteoda, M. C., & de Aprá, A. V. (1992). Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica. *Lectura Y Vida*, 4, 11–18.
- Mayer, R. E. (1990). *The promise of cognitive psychology*. Lanham, MD: University Press of America.
- McCarthy, M., McCarten, J., & Sandiford, H. (2014). *Touchstone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (71st, Denver, CO, November 7-10).
- McGrath, A. L., Ferns, A., Greiner, L., Wanamaker, K., & Brown, S. (2015). Reducing Anxiety and Increasing Self-Efficacy within an Advanced Graduate Psychology Statistics Course. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.5>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed). London; New York: Routledge.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134–141.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. New York: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. In Schreuder, R. & Weltens, B. (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 115-134). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Retrieved from: <http://eprint.ihmc.us/5/>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Ordóñez, S. G. (2006). Ejercitar la competencia pragmática. En ASELE (Eds.), *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 25-44). Oviedo: Servicio de Publicaciones del Centro Virtual Cervantes.
- Ortega, L. (2009, September 13-16). Task and technology in language learning: Elective affinities and (dis)encounters. Plenary delivered at the 3rd International Task-Based Language Teaching Conference. Lancaster, UK. Retrieved from: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/tblt2009/presentations.htm>
- Oxford, R. L. (Ed.). (2003). *Language learning styles and strategies*. Oxford: Gala.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9–30.
- Padrón, C. J. (2013). Estrategias Didácticas basadas en Aplicaciones de Mensajería Instantánea WHATSAPP exclusivamente para Móviles: (Mobile Learning) y el uso de la Herramienta para promover el

Aprendizaje Colaborativo. *Eduweb*, 7(2), 123–134.

- Palomares Casado, T., Fernández Aguirre, M. C., Modroño Herrán, J. I., González Velasco, J., Sáez Crespo, F. J., Chica Páez, Y. & Bilbao Zulaica, P. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 57-78. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/209>
- Payá, A. M. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 10(1), 165–173.
- Pérez, C. J. (2006). *Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira*. Universidad de Los Andes (ULA). Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17281>
- Phillips, F. (1999). Business students' learning preferences and associated task performance. *Journal of Education for Business*, 75(1), 27-32.
- Quevedo Blánquez, L. (2015). Las TIC como herramientas para el aprendizaje de una segunda lengua. Repositorio Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10653>
- Quiróz Morales, J. F. (2015). Incidencia de las TIC en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje del inglés en la Universidad de San Buenaventura-seccional Cartagena. Universidad De San Buenaventura. Colombia. Recuperado de: <https://goo.gl/V2g6tg>
- Ramamurthy, V., & Rao, S. (2015). Smartphones Promote Autonomous Learning in ESL Classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 23–35.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rodriguez-Sosa, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se Hace?* Lima, Perú: Ali Arte Gráfico Publicaciones.
- Roell, C. (2010). Intercultural Training with Films. *English Teaching Forum*, 48(2), 2-15
- Roessingh, H. (2014). Teachers' Roles in Designing Meaningful Tasks for Mediating Language Learning through the Use of ICT: A Reflection on

- Authentic Learning for Young ELLs. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1).
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona Mi técnica terapéutica* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Román Rico, A. (2015). *El uso del blending en la enseñanza de la técnica Phonics en Educación Primaria*. Retrieved from <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13017>
- Ros, M. T. S. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlingüística*, 16, 1029–1039.
- Samimy, K. K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. *Theory into Practice*, 33(1), 29-33.
- Sánchez, M. Á. M. (2008). *El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE*. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29–41.
- Savas, P. (2014). Tablet PCs as Instructional Tools in English as a Foreign Language Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 13(1), 217–222.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Saville-Troike, M., McClure, E., & Fritz, M. (1984). Communicative Tactics in Children's Second Language Acquisition. In F.R. Eckman, K.H. Bell & D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition* (pp.60-71). Rowley, M.A.: Newbury House.
- Saville-Troike, M. (1994). Silence. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 7, 3-945.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Social Science Education Consortium.

- Selwyn, N. (2007). 'Screw Blackboard... do it on Facebook!': an investigation of students' educational use of Facebook. paper presented to the 'Poke 1.0 - Facebook social research symposium', University of London, 15th November. Retrieved from: <http://startrekdigitalliteracy.pbworks.com/f/2g19b89ezl6ursp6e749.pdf>
- Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. Retrieved from <http://er.dut.ac.za/handle/123456789/69>
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de EIE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 9.
- Skinner, B. F. (1960). Teaching machines. *The review of economics and statistics*, 42, 189-191.
- Stempleski, S., & Arcario, P. (1992). *Vídeo in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing vídeo for the Classroom*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning, and Method*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Tasnimi, M. (2009). Affective Factors: Anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2), 117-124.
- Tusón Valls, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries, 73).
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Valero, C. C., Redondo, M. R., & Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (1985). *Discourse and communication: New approaches to the analysis of mass media discourse and communication (Vol. 10)*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1984). *Across the threshold: readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. New Jersey: Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford:

Oxford University Press.

- Wills, L. (1990). A Program to Develop Vocabulary Success through Multimedia Techniques. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Wu, K. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174–191.
- Zamorshchikova, L., Egorova, O., & Popova, M. (2011). Internet technology-based projects in learning and teaching English as a Foreign Language at Yakutsk State University. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(4), 72–76.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *CJNSE/RCJCE*, 1(1).
- Zoreda, M. L. (1996). Anglophone Films in the Teaching of English. Paper presented at the Annual Meeting of the National Conference on Teaching and Research on Films in Mexico (1st, Mexico City, Mexico, September 25-27). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED404852>