

Nota de aceptación:

Prof. Nancy Pedraza Araque
(Directora)

Jurado No. 1

Jurado No. 2

Santiago de Cali, Junio 21, 2014

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA EN LA
PLATAFORMA MOODLE APOYADA EN EL USO DE VIDEOS SUBTITULADOS
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE ESCUCHA Y EL APRENDIZAJE DE
VOCABULARIO EN UN CURSO DE HABILIDADES INTEGRADAS EN INGLÉS III
PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE
LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**EISENHOWER MUÑOZ CALDERON
200747705**

**HÉCTOR PERLAZA VÉLEZ
200744032**

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN LENGUAS
EXTRANJERAS**

DIRIGIDA POR LA PROFESORA NANCY PEDRAZA ARAQUE

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
2014**

Agradecimientos

“A Dios, a mi familia y a todos aquellos que de cierta forma contribuyeron para que fuese posible culminar exitosamente esta etapa de mi vida.”

Héctor Perlaza Vélez

“A todas las personas que hicieron posible florecer el fruto de mi esfuerzo, para todos quienes me apoyaron, confiaron en mí y me llevaron hasta la culminación exitosa de esta etapa de mi vida.”

Eisenhower Muñoz Calderón

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción.....	8
2. Justificación.....	10
3. Objetivos.....	12
4. Antecedentes.....	13
5. Marco teórico.....	20
5.1 Vocabulario.....	20
5.1.1 Vocabulario Pasivo.....	20
5.1.2 Vocabulario Activo	21
5.1.3 El vocabulario como habilidad	22
5.1.4 El contexto del vocabulario.....	22
5.1.5 Conocimiento del vocabulario.....	22
5.2. El proceso de adquisición de vocabulario por medio de la escucha	23
5.3 La habilidad de escucha	24
5.3.1 Estrategias para el aprendizaje de escucha.....	25
5.3.1.1 Ejercicios enfocados en el texto	26
5.3.1.2 Ejercicios enfocados en la comunicación	26
5.3.1.3 Ejercicios enfocados en el estudiante	27
5.4 La cognición.....	27
5.4.1 Estrategias cognitivas.....	28
5.4.2 Modelo de monitoreo cognitivo	33
5.4.3 Modelo cognitivo para la comprensión de escucha.....	34
5.5 La metacognición.....	39
5.5.1 Estrategias metacognitivas.....	41
5.5.1.1 Experiencias metacognitivas.....	43

5.5.1.2 Uso de la estrategia metacognitiva	45
5.5.2 Conocimiento metacognitivo.....	48
5.5.2.1 Conocimiento metacognitivo de la persona.....	49
5.5.2.2 Conocimiento metacognitivo de tareas.....	49
5.5.2.3 Conocimiento metacognitivo de estrategias.....	49
5.5.3 Estrategias metacognitivas para el uso de vocabulario.....	52
5.5.4 Un enfoque metacognitivo para la instrucción de escucha.....	53
5.5.5 La metacognición en acción.....	54
5.5.6 La instrucción metacognitiva.....	59
5.5.7 El proceso metacognitivo.....	60
5.5.7.1 Planeación para una actividad de escucha.....	61
5.5.7.2 Secuencia pedagógica metacognitiva.....	61
5.6 La socioafectividad.....	63
5.7 Influencia del video en la escucha	65
5.7.1 Aprendizaje de vocabulario a través de videos con subtítulos.....	66
5.7.2 El uso de videos subtitulados en inglés para el vocabulario y la escucha	66
5.8 Definición de Moodle.....	67
5.9 Perspectivas del aprendizaje y enseñanza en entornos virtuales.....	70
5.9.1 Contribución del aprendizaje desde los entornos virtuales.....	70
5.9.2 La importancia de las actividades conjuntas en los entornos virtuales...	71
5.10 Enseñanza de Lenguas asistida por Computador (ELAC).....	72
5.10.1 Ventajas de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador.....	72
5.10.2 Desventajas de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador ..	73
5.11 Usabilidad y aspectos pedagógicos.....	73

5.11.1 Evaluación de la usabilidad en el aprendizaje virtual.....	75
5.11.2 La posición de los aspectos pedagógicos en la evaluación de la usabilidad de los sistemas de aprendizaje electrónico.....	76
5.11.3 Usabilidad y usabilidad de la pedagogía.....	77
5.11.4 Categorías de la evaluación de la usabilidad.....	78
5.11.4.1 Análisis de los métodos de evaluación de la usabilidad.....	79
5.11.4.2 Métodos empíricos en la evaluación de la usabilidad.....	80
5.12 Evaluación del sistema de aprendizaje electrónico	82
5.12.1 Análisis y recolección de datos.....	83
5.12.2 Criterios utilizados en los estudios de usabilidad	85
6. Metodología.....	95
6.1 Análisis de necesidades educativas.....	95
6.1.1 Objetivo específico y objetivos generales de la unidad	96
6.1.2 Contenidos y diseño de la unidad	96
6.2 Desarrollo de la unidad	97
6.3 Prueba piloto	98
7. Descripción de la unidad didáctica.....	100
7.1 Guía de estudio de la unidad	101
7.2 Secuencia N°1 “Narrative Text”.....	102
7.3 Secuencia N°2 “Expository Text”.....	116
7.4 Secuencia N°3 “Argumentative Text”.....	125
8. Resultados y discusión.....	131
8.1 Evaluación Final por parte de los estudiantes	131
8.2 Evaluación Final por partes de los expertos	143

9. Conclusiones.....	149
Referencias Bibliográficas.....	152

Anexos

Apéndice A: Encuesta de análisis de necesidades

Apéndice B: Encuestas de pilotaje para estudiantes

Apéndice C: Encuesta de pilotaje para expertos

1. Introducción

El vocabulario es considerado como una de las unidades fundamentales del lenguaje, y las palabras son las unidades básicas para la construcción de estructuras más complejas tales como oraciones, párrafos y textos enteros. En el caso de los aprendices de una lengua extranjera, el aprendizaje de vocabulario es más concienzudo y exigente, por lo que profesores, lingüistas e investigadores reconocen la importancia del vocabulario y exploran nuevas formas de enseñarlo de una mejor manera.

De esta manera, el vocabulario es visto como una prioridad en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras debido a su importancia para suplir las necesidades de comunicación del hablante. Ligada a esta necesidad encontramos que la habilidad de escucha es a menudo la que menos se ha estimulado en las aulas de clase de lenguas extranjeras; no obstante se ha ido introduciendo e incorporando como una de las cuatro habilidades que integran el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Vandergrift y Goh, 2012)

Investigaciones y estudios de los últimos cincuenta años han contribuido a estimular el énfasis en la habilidad de escucha; sin embargo, aún quedan algunos vacíos que requieren atención, por lo que se necesitan orientaciones metodológicas de enseñanza más efectivas y nuevas herramientas que se enfoquen en esta habilidad y aporten al aprendiz los recursos necesarios para desarrollarla.

La invención de las computadoras y el desarrollo de la Internet ha dado origen a la rama científica que investiga el desempeño y funcionalidad de estas tecnologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras conocida como ELAC (Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador). Esta ciencia se caracteriza en gran medida por ser interdisciplinaria y estar influenciada por áreas como la lingüística, la informática, la psicología, la didáctica y la pedagogía, permitiendo que la enseñanza de los idiomas se pueda “virtualizar” por medio de la creación de los entornos virtuales, tal es el caso de la plataforma Moodle, la cual permite a los estudiantes acceder a diferentes tipos de unidades didácticas previamente diseñadas y de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, ofreciéndoles a la vez la posibilidad de acceder a ella tanto en el aula de clases como desde afuera.

Escogimos este tema de investigación ya que dentro de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de La Universidad del Valle hay poca bibliografía que se relacione con el

aprendizaje de vocabulario y el desarrollo la habilidad de escucha dentro de un mismo contexto. Al igual que muchos expertos en el tema como Read (2000) y Nation (2001), consideramos que el aprendizaje de vocabulario es la base fundamental para un buen dominio de la lengua, además de permitir la adquisición, destreza y fluidez.

Por otra parte y según Vandergrift y Goh (2012), la habilidad de escucha es considerada por muchos lingüistas como una habilidad a la que no se le ha prestado mucha atención durante las últimas cinco décadas, pero que es de gran importancia ya que sobre ella se fundamentan otras habilidades como son la comprensión escrita, la producción oral y escrita.

Todas estas razones nos movitaron a realizar la presente propuesta didáctica para que sirva como un referente teórico a futuras investigaciones, permitiendo a profesores y estudiantes de lenguas extranjeras conocer herramientas eficientes y de gran utilidad en la formación de un licenciado de lenguas extrajeras de la Universidad del Valle.

2. Justificación

Una de las más grandes dificultades presentadas por la mayoría de aprendices de lenguas extranjeras durante su proceso de aprendizaje es el uso de estrategias de aprendizaje para la adquisición del lenguaje por medio de diversas estrategias o técnicas que se utilizan para alcanzar un alto nivel de comprensión, en donde se intenta que ellos logren integrar tanto palabras como estructuras.

Por esta razón, este estudio contempla proponer esta unidad didáctica que se fusiona desde el lenguaje tanto oral como escrito a través del uso de recursos audiovisuales, uno de los recursos fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera, y sobre todo para el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad de escucha y el vocabulario.

Para la enseñanza del inglés como lengua extranjera se puede crear un ambiente propicio por medio de actividades que involucren videos subtitulados en un mismo idioma debido a que con estas se le brinda al estudiante una opción pedagógica diferente y a un nivel más avanzado e innovador,

Estas actividades convierten el salón de clases en un escenario virtual, un lugar en donde los estudiantes tienen la posibilidad de aprender inglés como lengua extranjera a partir de temas de interés, relacionando un registro de audio e imágenes con un texto subtitulado de la temática en desarrollo, con el fin de que los estudiantes puedan integrar y analizar las diferentes situaciones allí presentadas.

El desarrollo de esta unidad didáctica para un entorno Web basada en videos subtitulados en inglés tuvo su origen en el reconocimiento de la poca existencia de trabajos e investigaciones enfocados en la habilidad de escucha y aprendizaje de vocabulario en inglés dentro de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Primordialmente nos centramos en la habilidad de escucha, ya que la mayor atención del aprendizaje y enseñanza del inglés en la Escuela de Ciencias del Lenguaje está puesta en otras habilidades como son la comprensión y la composición escrita.

Por lo tanto, se busca proveer al aprendiz con una unidad didáctica completa, la cual este más allá de su intereses y necesidades, no desde un punto de vista tecnológico o vanguardista, sino con el simple propósito de que el estudiante tenga

acceso al material didáctico en cualquier momento siempre y cuando disponga de las herramientas básicas para desarrollarlo.

Aunque muchas investigaciones se centran en el desarrollo y mejoramiento de las habilidades integradas en lengua extranjera en relación con la aprobación de los exámenes de competencias, nuestro objetivo es lograr una unidad didáctica que fortalezca la habilidad de comprensión oral y el aprendizaje de vocabulario sobre cualquier contexto o escenario.

Uno de los propósitos del diseño de esta unidad didáctica es que el licenciado de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle pueda contar con un amplio vocabulario en inglés y desarrollar al máximo su capacidad de escucha para hacer un excelente uso de éste en su vida profesional y con miras a un mejor futuro educativo.

3. Objetivos

Objetivo General.

Diseñar y evaluar una unidad didáctica en la plataforma Moodle apoyada en el uso de videos subtítulos para mejorar la comprensión de escucha y el aprendizaje de vocabulario para estudiantes de un curso de Habilidades Integradas en Inglés III del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la universidad del valle.

Objetivos Específicos.

1. Seleccionar videos subtítulos en inglés con el propósito de diseñar e implementar ejercicios de vocabulario y de escucha.
2. Diseñar los componentes de la unidad didáctica propuesta (ejercicios, quizzes, guías de estudio, materiales, estrategias de retroalimentación y comunicación), apoyados en los presupuestos del aprendizaje cognitivo, metacognitivo y socio-afectivo para el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la escucha.
3. Evaluar la propuesta de unidad didáctica virtual por parte de los estudiantes usuarios, en términos de los componentes y diseño de la unidad, así como la pertinencia de los videos en el mejoramiento de la comprensión de escucha y el aprendizaje de vocabulario.
4. Evaluar la propuesta de unidad didáctica virtual por parte de expertos en contenidos para el mejoramiento de la comprensión de escucha y vocabulario.

4. Antecedentes

En la búsqueda de datos referentes a este trabajo de investigación sobre el *Diseño y evaluación de una unidad didáctica apoyada en el uso de videos subtítulados para mejorar la comprensión de escucha y el aprendizaje de vocabulario* presentamos algunos antecedentes con objetivos, metodologías y resultados que consideramos significativos para nuestra investigación.

Antecedentes locales

A continuación, presentamos dos antecedentes locales de investigación llevados a cabo entre los años 2007 y 2008. Ambas referencias, por tratarse de temas recientes dentro del campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, fueron de suma transcendencia e importancia para efectos de nuestro trabajo de grado ya que ambas involucraban el uso de videos subtítulados y el diseño de material didáctico para plataformas virtuales.

El primer antecedente de tipo local que se presenta como una monografía de grado, realizado por Morales (2008) bajo el título *Enseñanza de una lengua extranjera a través del cine*, la cual se llevó a cabo en el colegio San Antonio María Claret, se propuso la implementación de recursos audiovisuales subtítulados como propuesta pedagógica.

El objetivo por parte de la autora fue buscar el mejoramiento de las condiciones y actitudes en el aprendizaje de los estudiantes, y al mismo tiempo incrementar en ellos una mayor motivación en el aprendizaje del inglés a través del cine. Este proyecto se ejecutó bajo la implementación de una metodología de tipo investigación-acción en la cual participaron 32 estudiantes de grado 11º (todos pertenecientes al género masculino), de clase media alta (entre los estratos 3-5), y con edades entre los 15 y 16 años.

Al final de esta investigación se encontraron resultados positivos, en el proyecto de enseñanza del idioma inglés por medio del cine, dado que por medio de las pruebas y recolección de resultados se pudo demostrar el incremento en la motivación de los estudiantes. Ellos fueron más receptivos en cuanto al aprendizaje y su disposición ante la propuesta de aprender por medio de una herramienta audiovisual que les pareció interesante y entretenida.

Como segundo antecedente local, presentamos la investigación llevada a cabo por Troches (2007) de la Universidad del Valle, titulada *Design development and evaluation of two web-based didactic units for the course English reading I in the ECLUV platform at the Language School in the Universidad del Valle*.

De manera general, esta investigación presenta una descripción del diseño, desarrollo y evaluación de dos unidades didácticas basadas en el uso de la web dentro de la plataforma ECLUV para estudiantes participantes que tomaron el curso de lectura de textos académicos en inglés I durante el periodo de febrero- junio del 2007 pertenecientes a la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Este trabajo de investigación se basó en importantes teorías pedagógicas cognitivas, metacognitivas y socioafectivas relacionadas con el proceso de lectura de una lengua extranjera, que además fueron vinculadas y puestas en práctica para desarrollo y mejoramiento de la comprensión de lectura dentro de un escenario virtual de aprendizaje, creado para educar y mejorar

las herramientas didácticas para el aprendizaje del inglés.

Antecedente nacional

A continuación, presentamos un antecedente de contexto nacional llevado a cabo en el año 2009. Un antecedente relacionado con el uso de videos subtitrados en inglés para el aprendizaje y enseñanza de inglés como lengua extranjera. Es una referencia de gran importancia en nuestro trabajo de investigación debido al gran impacto que generó desde el ámbito pedagógico, rompiendo los esquemas tradicionalistas de enseñanza de lengua extranjera.

Como antecedente nacional encontramos a Osejo (2009) quien plantea en su investigación una propuesta pedagógica relacionada directamente con la implementación del *Closed Caption* y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. Esta estrategia pedagógica encaminada a ayudar a los estudiantes de los grados séptimo y noveno del *Colegio La Merced San Bartolomé* tuvo lugar en Bogotá.

El tamaño de la muestra fue de 36 estudiantes participantes entre los 12 a 15 años de edad. La distribución de la investigación correspondió a 18 estudiantes que pertenecían al grado séptimo y 18 pertenecientes al grado noveno. Dentro del procedimiento se realizó un diagnóstico, pasos previos a la implementación de las actividades y ejercicios realizados con videos subtítulos: se diseñaron dos encuestas las cuales fueron aplicadas a cada uno de los participantes que conformaban la muestra. Estas encuestas se realizaron para conocer la percepción sobre la comprensión auditiva, sobre las actividades y los ejercicios desarrollados en las clases de inglés con el fin de fomentar dicha habilidad.

Para la confiabilidad del diagnóstico de entrada, se efectuó un pilotaje con una versión preliminar de cada encuesta a través de internet. En cuanto a la recolección de estos datos se reflejaba el aporte de las actividades realizadas a partir de videos con sistema de subtítulos en la comprensión auditiva. Así, se diseñaron evaluaciones escritas, las cuales fueron aplicadas antes, durante y después del uso de esta herramienta.

En el diseño del material se tuvo en cuenta que la confiabilidad no se refiriera directamente a los datos, sino a las técnicas de instrumentos de medida, es decir, al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias en que se desarrolla de la investigación y tiene por objeto asegurarse de que un investigador, siguiendo los mismos procedimientos descritos por otro investigador anterior y conduciendo el mismo estudio, puede llegar a los mismos resultados y conclusiones.

Los resultados obtenidos demostraron que con la implementación de esta estrategia pedagógica, apoyada en el desarrollo de actividades y ejercicios que involucran el uso de la subtítulos, se logró una mejoría por parte de la mayoría de estudiantes de grado séptimo y de grado noveno, en la comparación además se encontró que de los 36 estudiantes que participaron en las actividades un 50% de ellos logró una mejor nota en el test, un 16,7% mantuvo el nivel, y el 33,3% restante no mejoró su nivel de comprensión.

Podemos concluir respecto a estos antecedentes de tipo local y nacional que son pocas las investigaciones o estudios en Colombia relacionados de forma directa con el diseño de unidades utilizando videos subtítulos en inglés implementándolas en medios virtuales de aprendizaje, en el contexto local para la *Escuela de Ciencias*

del Lenguaje de la Universidad del Valle no existen este tipo de investigaciones. En las investigaciones mencionadas se llevaron a cabo propuestas en donde los estudiantes afrontaron el uso de videos subtítulados para su proceso de aprendizaje de manera presencial.

Antecedentes internacionales

En contraste, a nivel internacional se encontró una gran cantidad de investigaciones en la línea de nuestro trabajo. Sin embargo, se optó por limitar la inclusión de muchas de éstas dentro de los referentes internacionales, teniendo en cuenta su relevancia e importancia para nuestra propuesta de investigación.

En primer lugar, encontramos un estudio de caso realizado por Yuksel y Tanriverdi (2009) bajo el título *Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners*. Como objetivo principal se estableció el análisis de los efectos que generaba ver un clip de película con subtítulos en el vocabulario incidental¹.

Para la muestra, 120 estudiantes de primer semestre de la Universidad de Kocaeli, Turquía aprendices de inglés como lengua extranjera (EFL), participaron en el estudio; los estudiantes fueron divididos en dos grupos (A y B); el grupo A fue sometido a la observación de los videos subtítulados y el grupo B a la observación de los videos sin subtítular, además de la realización de pruebas de conocimiento de vocabulario antes y después de observar los videos (*pre y post-test*).

La investigación buscaba demostrar cómo la incorporación de palabras objetivas en un contexto puede ser una forma de facilitar el aprendizaje del vocabulario, mediante el uso de videos auténticos subtítulados en inglés. Los resultados revelaron que ambos grupos mostraron mejorías significativas a partir de la escala de conocimiento de vocabulario VKS (*The Vocabulary Knowledge Scale*). Un grupo mejoró más en el post-test a pesar de que el desarrollo entre los grupos no fue significativo y los resultados en la mejoría de los alumnos no fueron representativos.

1. Paribakht y Wesche (1997) han usado el VKS en sus investigaciones sobre la adquisición de vocabulario de estudiantes universitarios no nativos de Ottawa, y han comprobado su fiabilidad y validación como instrumento de medida de la adquisición de vocabulario incidental, con ventajas frente a la entrevista personal. A pesar de ello se pueden observar ciertas limitaciones que se derivan de cualquier intento de reducir la compleja naturaleza del conocimiento léxico a una escala simplemente.

En segundo lugar, uno de los estudios más enriquecedores en cuanto al uso de videos subtítulos para el aprendizaje de ESL, fue llevado a cabo en la Universidad de Puerto Rico, por Gómez (2003) docente de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela, quien seleccionó una muestra de 55 estudiantes para analizarlos en tres grupos iguales que observaron dos programas de televisión durante un tiempo de dos meses.

Para el procedimiento, el primer grupo fue expuesto a la utilización de subtítulos a lo largo del experimento, sin la posibilidad de experimentar cambios en los videos durante el transcurso del estudio. El segundo grupo fue expuesto al uso de videos subtítulos durante la primera mitad del experimento, para determinar al final de todo el proceso, si llegaban a depender de manera total de los subtítulos. Por su parte, el tercero grupo trabajó la muestra sin implementación de subtítulos.

La base teórica y fundamental sobre la cual se apoyó la relación entre los medios audiovisuales y la enseñanza, radicó en asumir que la riqueza y variedad de los estímulos producidos por las herramientas audiovisuales eleva el interés y la motivación de los estudiantes de una forma en la cual se facilita la adquisición y se estimulan los recuerdos (mnemotecnia) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación tuvo como propósito medir los avances de la comprensión auditiva en los participantes por medio del uso videos subtítulos. Los resultados arrojaron que el primer grupo logró un mayor avance respecto al segundo grupo, mientras que el tercer grupo no mostró una gran diferencia en comparación con el primero.

Por consiguiente, se llegó a la conclusión de que la comprensión auditiva no representa un amplio margen de diferenciación cuando ésta se trabaja de manera planificada y constante, ya sea a través de un determinado método, siguiendo una misma frecuencia o ritmo de trabajo. Es necesario resaltar que esta investigación se realizó en un país en donde el inglés se considera una segunda lengua (ESL).

Como tercer antecedente, aparece la investigación realizada por Harji, Woods, y Alavi (2010) bajo el título *The effect of viewing subtitled videos on vocabulary learning*, de la Universidad de Malaysia, el cual está centrado en la eficacia de los subtítulos en Inglés en el aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera.

Los participantes fueron 92 estudiantes iraníes, estudiantes universitarios estudiantes de Traducción en la Universidad Islámica Azad de Mashhad en Irán. Una vez establecidos los dos grupos homogeneizados en la base de su nivel de dominio del idioma Inglés, a cada uno se le asignó al azar para pertenecer al grupo de control o grupo de tratamiento.

A cada grupo se le dieron instrucciones diferentes, al primer grupo una práctica de instrucción de episodios del vídeo con subtítulos, mientras para el segundo grupo eran inexistentes los subtítulos; su aprendizaje de vocabulario se puso a prueba por medio de un test de contenido específico (CST). Las puntuaciones medias entre los dos grupos fueron comparadas a través de una prueba T.

Los resultados ilustraron que los participantes que vieron videos con subtítulos podían obtener una puntuación significativamente más alta en promedio de las pruebas CST (*Content Specific Test*) de vocabulario en comparación con los que vieron videos sin subtítulos.

Como último antecedente está la investigación realizada por Aldera y Mohsen (2013) *Annotations in captioned animation: Effects on vocabulary learning and listening skills.*, en donde se investigó si la posibilidad de tomar anotaciones mientras se observaban dibujos animados con subtítulos en actividades de escucha, ayuda en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera y facilita o mejora la capacidad de escucha de los estudiantes.

Para la muestra, cincuenta estudiantes árabes en edad adulta que aprendían inglés como lengua extranjera, vieron una historia animada audiovisual bajo una de las siguientes tres condiciones: (a) animación, subtítulos, y anotaciones de palabras (ACA), (b) la animación y subtítulos (AC), y (c) animación solamente (A). Después de ver los dibujos animados, los tres grupos de estudiantes completaron un test de reconocimiento vocabulario informático y un test de comprensión de escucha.

La conclusión a la que llegaron los autores de esta investigación sugiere que cuando los estudiantes toman nota mientras observan caricaturas animadas con subtítulos tienden a adquirir más cantidad de vocabulario, mientras que aquellos que observaron las videos animados sin subtítulos demostraron tener mejor desempeño en las actividades de comprensión de escucha, pero no en actividades relacionadas con vocabulario.

El sistema de subtítulos, brinda la posibilidad de mejorar la percepción de escucha en los estudiantes, puesto que muchas personas hacen cursos de lectura veloz para optimizar su tiempo de lectura. En otros países con este sistema se comprobó que el ejercicio diario de leer subtítulos aumenta progresivamente la velocidad de los lectores y el aprendizaje de vocabulario. Además, como herramienta de enseñanza para que los estudiantes aprendan una segunda lengua resulta útil puesto que también ésta es utilizada por personas extranjeras.

Como conclusión general, podemos decir que existen antecedentes tanto a nivel local como internacional que señalan que el uso de videos con subtítulos puede contribuir al mejoramiento de la comprensión de escucha en los estudiantes; la mayoría de éstos encontraron que el uso de videos es una herramienta efectiva que les permitió adquirir un vocabulario más apropiado; así mismo, los profesores e investigadores comprobaron que los subtítulos contribuyen a mejorar significativamente la comprensión de los contenidos que ellos habían diseñado.

Entre los aportes de los antecedentes mencionados y reseñados a la presente investigación, podemos destacar que fueron varias las ideas que surgieron y que facilitaron enormemente el diseño de la metodología empleada en este estudio. De igual manera, dichos trabajos fueron de gran utilidad como base para el diseño de los ejercicios (cognitivos, metacognitivos, socioafectivos) que componen esta unidad didáctica. Se destacan también los aportes de estas investigaciones en relación con la función y/o utilización de los subtítulos y material audiovisual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de un ambiente pedagógico virtual.

5. Marco teórico

Esta investigación busca principalmente demostrar como la implementación de elementos audiovisuales en el aula de clases puede ser de gran utilidad para el mejoramiento del aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera y el desarrollo de la habilidad de escucha mediante el uso de una unidad didáctica compuesta por videos subtítulos en un entorno virtual. El objetivo es darle un soporte teórico a esta monografía que a su vez busca crear una herramienta didáctica que contribuya al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

5.1 Vocabulario

Según la definición encontrada en Read (2000, p. 26) vocabulario es el conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico, conocidas por una persona u otra entidad y que puede ser definido como el conjunto de palabras que son comprendidas por dicha persona, o como el conjunto de palabras probablemente utilizadas por ésta, es decir, el uso de palabras comunes o el uso de sinónimos que normalmente no se utilizan y cuya riqueza se determina por medio de la inteligencia o nivel educativo que posee cada individuo.

El incremento del propio vocabulario es una parte importante tanto en el aprendizaje de una lengua extranjera, como en la mejora de las propias habilidades en el idioma en el cual la persona ya es adepata. El aprendizaje del vocabulario tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras, es un proceso muy complejo. Cada persona maneja o posee dos tipos de vocabularios definidos por el autor de la siguiente manera (Ibíd., p. 26).

5.1.1 Vocabulario pasivo

Es aquel que el sujeto entiende al momento de leer o escuchar sin o con muy poca ayuda, pero que no es capaz de utilizar autónomamente. En términos no académicos, el vocabulario pasivo es aquél que conforma todas aquellas palabras o expresiones que se encuentran dentro de nuestra cabeza, pero que raramente salen fuera de ella (op. cit., p. 27).

5.1.2 Vocabulario activo

Es el vocabulario que el sujeto comprende sin problemas y el cual puede utilizar cuando lo necesite y sin necesidad de ayuda. Teniendo en cuenta lo anterior, el vocabulario más amplio de una persona es el vocabulario pasivo, y es claro que si una persona no tiene una palabra 'almacenada' en su vocabulario pasivo, difícilmente esa palabra podrá llegar a formar parte de su vocabulario activo.

De acuerdo con Krashen y Terrell (1983) una palabra primero se debe relacionar, es decir, conectarse de una forma con su significado. Este proceso al parecer es paulatino y relativamente lento, ya que no sería un aprendizaje sino una adquisición. Una vez la forma ya está unida, el sujeto debería ir intentando acceder a esa forma en repetidas ocasiones. Las primeras veces requerirá de mucho tiempo, y posiblemente de cierta ayuda, pero ese tiempo o esa necesidad de ayuda se irá reduciendo poco a poco. Cuantas más veces ese sujeto intente acceder a esa forma, más disponible estará (Krashen & Terrell, pp. 23-39).

Toda lengua cuenta con una gran cantidad de términos léxicos, recopilados en su correspondiente Diccionarios Académico, que está a disposición de todos los individuos de una comunidad lingüística. Pero, cada uno de esos individuos ni posee, ni conoce, ni emplea de la misma manera ese repertorio vocalístico (Read, 2000a, p. 26). El vocabulario de una lengua puede ser analizado en tres niveles de utilización a seguir:

- **Nivel del individuo hablante**

El vocabulario es el conjunto de términos lexicales que el individuo emplea para comunicarse. Su vocabulario queda manifiesto y comprobado en el conjunto de textos orales o escritos que dan lugar a sus realizaciones lingüísticas, no olvidando que es más reducido el vocabulario que se suele emplear que el caudal léxico efectivo que se conoce.

- **Nivel de grupo social**

En este nivel hay que diferenciar entre vocabulario fundamental y vocabulario básico. El primero hace referencia a las unidades léxicas actualizadas, es decir, las unidades léxicas efectivamente empleadas por varios miembros del grupo lingüístico.

Por su parte, el vocabulario básico se refiere al conjunto de unidades léxicas que emplean en el discurso todos los integrantes del grupo sociolingüístico. Un grupo sociolingüístico especial es aquel que instaura y maneja el vocabulario técnico de unidades léxicas específicas de una determinada ciencia o técnica.

- **Nivel propio de la lengua**

Es el nivel propio de lengua que no puede ser diferenciado entre vocabulario y léxico. Este nivel en su totalidad es considerado léxico, es el diccionario como tal.

5.1.3 El Vocabulario como habilidad

Los lingüistas con especial interés en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario tienen diferentes perspectivas sobre cómo está dimensionado el marco dentro del cual se organizan las dimensiones que definen la construcción de la habilidad del vocabulario. Chapelle (1996) propone una definición para la habilidad de vocabulario, que a su vez está basada en la definición de Bachman en Vandergrift (1990) en la que propone el dominio de vocabulario, se resume en un buen conocimiento del lenguaje y en la habilidad de usar ese lenguaje dentro de un contexto, dando origen así a los siguientes componentes:

5.1.4 El contexto del vocabulario

El termino contexto hace referencia a las oraciones o expresiones en las que las palabras tienen lugar, es decir, la interpretación o el sentido que se le dan a las palabras solo dentro de un trasfondo determinado. Sin embargo, desde el punto de vista comunicativo, el contexto es más que un fenómeno lingüístico en el que el vocabulario se da sobre varios tipos de conocimientos pragmáticos (Bachman & Palmer, 1996, p. 29) debido a la situación cultural y social dentro de la cual las unidades lexicales influyen y alteran significativamente el significado del enunciado de diferentes maneras:

- Diferencias generacionales (jóvenes vs. adultos)
- Diferencias interpretativas (inglés americano vs. inglés británico)
- Diferencias terminológicas (psicología vs. ingeniería)

5.1.5 Conocimiento del vocabulario

De acuerdo con Chapelle en Read (2000), el segundo componente es el que más atención ha recibido de parte de la lingüística aplicada y los docentes de lenguas extranjeras. Este componente se divide en cuatro dimensiones:

- Tamaño de vocabulario: se refiere al número de palabras que una persona conoce.
- Conocimiento de las características de las palabras: es el conocimiento que cada hablante posee sobre las particularidades lexicales y las variaciones de las palabras de acuerdo al contexto.
- Organización lexical: es la forma en la que están organizadas las palabras dentro del cerebro.
- Procesos de vocabulario fundamental: son los procesos que usan los hablantes de lenguas extranjeras para entender el vocabulario cuando se habla y escribe.

5.2 El proceso de adquisición de vocabulario por medio de la escucha

Algunos investigadores han hechos aportes significativos dentro de ciertos aspectos en el proceso de aprendizaje de vocabulario en estudiantes de lenguas extranjeras, aunque el aprendizaje de vocabulario mediante la habilidad de escucha ha recibido menos atención que el aprendizaje a través de la lectura, existen investigaciones que han explorado esta área.

Uno de estos estudios se llevó a cabo por Brown (1994) en un curso intensivo de inglés en el que ella investigó acerca de la adquisición de vocabulario por medio de videos. Brown se interesó particularmente en los factores que influenciaban el aprendizaje de palabras desconocidas; en términos de frecuencia, el aprendizaje estaba asociado con la regularidad en que aparecían las palabras en los videos,

concluyendo con este estudio que la frecuencia de las palabras en el input no es una variable significativa.

Por su parte, Ellis (1995) hizo un estudio con estudiantes japoneses aprendices de inglés divididos en dos grupos, a quienes se les dieron instrucciones en inglés de forma auditiva sobre como ubicar varios objetos en una imagen de una cocina. Un grupo recibió instrucciones modificadas para que les fuera más fácil entenderlas, mientras que el otro grupo escuchó instrucciones adecuadas para hablantes nativos, pero con la opción de preguntar en caso tal de no entenderlas.

Los resultados demostraron que el segundo grupo obtuvo mejores calificaciones, pero les llevó más tiempo resolver el ejercicio debido al bajo índice de vocabulario en comparación con el segundo grupo que recibió las instrucciones modificadas. Con este estudio (Ellis, 1995, p. 146) resaltó la distinción existente entre la comprensión de escucha y la adquisición del vocabulario y además encontró que la adquisición de vocabulario está positivamente ligada al contexto.

En adicción, Read (2000) afirma que no hay un modelo del proceso de adquisición de vocabulario establecido para el caso de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera, sin embargo algunas investigaciones como las anteriormente descritas proveen de entendimiento útil en ciertos aspectos.

5.3 La habilidad de escucha

La escucha es una habilidad importante que permite al aprendiz interactuar con el lenguaje adquirido y además facilita el surgimiento de otras habilidades del idioma. Es considerada de igual relevancia como también lo son la escritura, la lectura o incluso el habla.

El desarrollo de la escucha recibe poca atención sistemática por parte de docentes y materiales instruccionales. Mientras que los estudiantes de lenguas son a menudo instruidos en cómo planear y esbozar una composición escrita o hacer una presentación oral, raras veces se les muestra como acercarse o aprovechar los ejercicios de listening cuando escuchan textos de audio o mensajes.

Actualmente los estudiantes de lenguas están más expuestos a actividades de escucha dentro del aula de clases pero estas actividades no son del todo productivas debido a la poca orientación por parte del docente y la posible razón de esto es la falta de seguridad de los profesores para enseñar la escucha de una manera adecuada.

Vandergrift y Goh (2012) afirman que cada profesor de idiomas debe tener una clara visión del proceso para la enseñanza de la escucha y en particular que tipo de estrategias son las más apropiadas para lograr una buena comprensión por parte del estudiante, además un docente también necesita saber implementar el potencial de aprendizaje inherente en cada estudiante para ayudarlo a alcanzar el éxito en el desarrollo de la escucha pero sobre todo la destreza del lenguaje.

La escucha ha tenido un lugar dentro del aula de clases desde hace unos cincuenta años, durante este periodo las actividades de escucha han cambiado dando origen a tres tipos de actividades de escucha diferentes: Ejercicios enfocados en el texto, ejercicios enfocados en la comunicación y ejercicios enfocados en el estudiante.

5.3.1 Estrategias para el aprendizaje de escucha

Como se mencionaba con anterioridad, la escucha es la habilidad que menos se tiene en cuenta en la adquisición de un segundo idioma. A menudo se cree erróneamente que la comprensión auditiva es una actividad pasiva.

Sin embargo, se trata de un *proceso activo* debido a que los oyentes deben reconocer las diferencias entre los sonidos, entender el vocabulario, las estructuras gramaticales y obtener el significado en el input del idioma, y otras pruebas prosódicas del texto, además de procesar la información recogida durante un tiempo determinado que sea suficiente para interpretar el contexto en el que la comunicación tiene lugar. En otras palabras, escuchar es una actividad complicada y difícil de entender que requiere de un esfuerzo mental muy arduo (Holden, 2004, p. 257).

De acuerdo con Holden (2004), el empleo de estrategias para la comprensión de escucha juegan un papel importante en el proceso de adquisición del lenguaje y el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas. Por lo tanto, tener conocimiento sobre el uso de estrategias eficaces para la comprensión de escucha puede ayudar a los estudiantes a entender la mayor parte del input del idioma que escuchan.

Aunque el número de estudios relacionados con las estrategias de enseñanza para la comprensión de escucha en inglés es limitado, se ha demostrado en un alto grado que los estudiantes pueden aprender una lengua extranjera más cómodamente

por medio del uso de estrategias metacognitivas utilizadas para la comprensión auditiva (Liu, 2008, p. 87).

Entre las estrategias para el aprendizaje, O'Malley, Chamot y Küpper (1989, 1990) proponen la que parece ser la principal categoría básica y dentro de la cual clasifican dichas estrategias como cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Cabe mencionar que existen otras estrategias para la comprensión de escucha (Griffith, 2004), pero eso no significa que se diferencien en cuanto a la naturaleza; estas pueden variar en sus nombres y clasificación de acuerdo con los objetivos que otros investigadores se propongan en sus investigaciones.

5.3.1.1 Ejercicios enfocados en el texto

De acuerdo con Brown (1987), estos tipos de ejercicios fueron fuertemente influenciados por la lectura y escritura pedagógica de la década de los cincuentas y sesentas, aunque las actividades de escucha eran llevadas a cabo con el fin de comprender. Básicamente el estudiante debía que discriminar sonidos, responder preguntas sobre algún pasaje escuchado o tomar dictado de algunas frases escritas.

A partir de estas situaciones los estudiantes tenían que demostrar lo que habían entendido de lo que escucharon. En vez de enseñarse a escuchar con precisión o exactitud, estas actividades evaluaban el grado de comprensión lectora en los estudiantes, un método de enseñanza que resultaba poco apropiado, teniendo en cuenta el material con que se contaba para este tipo de actividad.

Al respecto, Morley (1999) en Vandergrift y Goh (2012) afirma que estas actividades son conocidas como '*Programa Concurso*' en las que los alumnos contestan diferentes tipos de preguntas basadas en ejercicios tradicionales de comprensión de lectura. En lugar de escribir sus propias repuestas, ellos responden con respuestas cortas o seleccionan entre varias opciones dadas.

5.3.1.2 Ejercicios enfocados en la comunicación

El éxito e influencia de la metodología para la enseñanza del lenguaje comunicativo emergió durante la década de los setenta generado por la discusión acerca de métodos innovadores de enseñanza, así como de los criterios para la selección y desarrollo de materiales (Johnson y Morrow, 1981).

Estos ejercicios de tipo comunicativo animaron a los docentes a dejar de un lado los pasajes o frases escritas para emplear textos auténticos, tales como: canciones, películas y conversaciones grabadas. Con la llegada de la radio y video casetera, el empleo de estos ejercicios se volvió una realidad en muchas aulas de clase. La metodología para la enseñanza del lenguaje comunicativo promovía básicamente el desarrollo de las cuatro habilidades que eran enseñadas por medio de series lecciones o unidades permitiéndole al aprendiz poder practicar cada habilidad en relación con el tema.

Primordialmente, en clases las actividades de escucha eran utilizadas provistas de un conocimiento previo o vocabulario importante para la realización de tareas subsecuentes que estaban enfocadas en las habilidades de escritura y habla, por lo que la escucha enfocada en la comunicación era utilizada para preparar a los aprendices en obtener mejores resultados en otras habilidades, quitándole así soporte al proceso de aprendizaje y dominio a la escucha.

5.3.1.3 Ejercicios enfocados en el estudiante

Durante las últimas tres décadas, muchos estudios investigativos enfocados en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y centrados en el estudiante, han tenido una gran influencia sobre los ejercicios de escucha. En los años setentas y ochentas, la lingüística aplicada comenzó a centrarse en por qué algunos alumnos eran mejores aprendiendo idiomas que otros (Oxford, 1990., Stern, 1983). Los ejercicios enfocados en el estudiante enseñan al estudiante cómo escuchar, y fueron desarrollados como una solución al problema de 'los exámenes disfrazados' en las clases de escucha (Mendelsohn, 1994 en Vandergrift, 2012).

Este enfoque metacognitivo se centra en lo que el aprendiz puede hacer para ayudarse a sí mismo a escuchar mejor, y cómo él puede conectarse con lo que

percibe por medio de su oído, puesto que, la importancia de este enfoque se encuentra en el potencial de proveer apoyo sistemático a los estudiantes de idiomas de forma variada y creativa tanto en el aula de clases, como por fuera de esta o en diferentes contextos.

5.4 La cognición

En principio la cognición se define como la facultad de un ser vivo para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información. Consiste en procesos tales como el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el procesamiento del lenguaje.

Sin embargo, se define como un proceso que puede o no ser natural, pues también puede ser artificial, así como un proceso consciente o inconsciente, lo que puede explicar por qué se debe abordar el estudio de la cognición desde diferentes perspectivas, disciplinas y ciencias de la información, tales como la inteligencia artificial, la gestión del conocimiento y el aprendizaje automático.

La cognición está relacionada estrechamente con nociones abstractas, tales como la mente, la percepción, el razonamiento, la inteligencia, el aprendizaje entre muchos otros factores que describen las numerosas capacidades de los seres humanos para llevar a cabo una función o actividad. Por ello cuando se habla de un proceso no natural entran en el papel algunas entidades no biológicas como la inteligencia artificial (IQ).

En el campo de la investigación se abordan las capacidades de los agentes y sistemas como de abstracción, generalización, concreción o especialización y meta-razonamiento en las cuales se involucran conceptos subjetivos tales como las creencias, conocimiento, estados mentales y preferencias.

En términos generales, el concepto de cognición es frecuentemente utilizado para significar el acto de conocer o conocimiento, y puede ser definido, en un sentido cultural o social, como el desarrollo emergente de conocimiento dentro de un grupo que culmina con la *sinergia del pensamiento* y la acción.

5.4.1 Estrategias cognitivas

Según O'Malley y Chamot (1990), las estrategias cognitivas son las estrategias que reflejan *la manipulación mental de las tareas*, cómo la práctica y el análisis, permiten a los estudiantes comprender y producir un nuevo lenguaje de muchas maneras diferentes. Además, las estrategias cognitivas son las que controlan el input o permiten usar cierta habilidad para completar una tarea en particular. A continuación se definen cuatro tipos de estrategias cognitivas comunes en la escucha:

- **Comprender sin traducir:**

Se utiliza cuando el oyente intenta comprender el input en L2 sin traducir a L1. Esta estrategia es útil porque muchas veces, algunas palabras no tienen equivalencias en uno de los idiomas, haciendo del proceso de comprensión una tarea más complicada. Esta estrategia dirige la atención del oyente hacia el significado y la estructura de la lengua.

- **Concentrándose en las palabras principales para entender las palabras nuevas o desconocidas:**

El oyente recurre a las palabras que conoce en el idioma de destino para comprender frases u oraciones. Esta estrategia es muy útil, especialmente para los oyentes principiantes que no cuentan con el vocabulario suficiente para conseguir una buena comprensión.

- **Basándose en la idea principal para comprender la totalidad del texto:**

Esta estrategia ayuda a los oyentes a determinar cuál es la temática de la escucha y posteriormente los detalles. Una de las técnicas que esta estrategia involucra es el Skimming. El alumno que utiliza esta estrategia sitúa la idea principal de forma rápida y entiende el input auditivo en L2 rápidamente.

- **Adivinar el significado apoyándose en alguna pista (contextual o lingüística):**

Los oyentes usan esta estrategia cuando no conocen todas las palabras o no entienden el significado general de una frase. Tanto los hablantes nativos como los no nativos utilizan esta estrategia ya sea cuando no han escuchado lo suficiente o cuando el significado no está claro.

Además de las cuatro estrategias mencionadas anteriormente, encontramos otras estrategias cognitivas con algunos factores que inciden en el proceso de aprendizaje (el proceso centrado en actividades y ejercicios que los estudiantes abordan en el proceso de aprendizaje de una lengua) de los estudiantes tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Factores derivados a partir de la situación comunicativa. Recursos estratégicos cognitivos.

<i>Estrategias cognitivas</i>		
<i>1. Inferencia</i>	Usar información del texto o del contexto conversacional para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión auditiva, para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
<i>1.a. Inferencia lingüística</i>	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Uso otras palabras de la frase. - Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
<i>1.b. Inferencia de voces y paralingüística</i>	Usar el tono de la voz y/o señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	- Escucho la manera en que se dicen las palabras. - Adivino, uso el tono de voz como señal.
<i>1.c. Inferencia cinestésica</i>	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los movimientos de las manos para adivinar el significado de las palabras	- Intento leer su lenguaje corporal. - Leo su cara. - Uso los gestos que hace el profesor con las manos.

	desconocidas usadas por el hablante.	
<i>1.d. Inferencia extralingüística</i>	Usar sonidos de trasfondo y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta, o referentes situacionales concretos para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Adivino según el tipo de información que se me pide. - Comprendo lo que el profesor elige para escribir en la pizarra, para aclarar lo que está diciendo.
<i>1.e. Inferencia entre partes</i>	Usar información más allá del nivel oracional para adivinar el significado.	- Como al principio dijo "course", podría ser que se tratara de una carrera, quizá de una carrera de caballos. - Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.
<i>2. Elaboración</i>	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto conversacional y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o de la conversación para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.	
<i>2.a. Elaboración personal</i>	Referirse a experiencias personales previas.	- "Pienso que hay un gran picnic o una familia celebrando algo, suena como divertido, no sé..."
<i>2.b. Elaboración del mundo</i>	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	- Reconocer los nombres de los deportes te ayuda a saber de qué deporte se habla. - Uso el tema para determinar las palabras que escucharé (en combinación con la atención selectiva).
<i>2.c. Elaboración académica</i>	Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.	- Lo sé de simular conversaciones telefónicas en clase. - Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. - Intento pensar en todos mis conocimientos en

		español.
<i>2.d. Elaboración de preguntas</i>	Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	- Algo acerca de sesenta y uno, restaurante, sesenta y uno. Podría ser una dirección. - Dijo que empezó, probablemente a establecerse en su apartamento. Probablemente se acaba de mudar a él, porque está estableciéndose.
<i>2.e. Elaboración creativa</i>	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	- Suena como presentar algo, como si dijera aquí hay algo pero no me puedo imaginar lo que es, podría ser como... uno de los atletas, como la presentación de una persona o una cosa.
<i>2.f. Uso de imágenes</i>	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	- Puedo dibujar las palabras en mi mente. - Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente.
<i>3. Resumen</i>	Hacer un resumen mental o escrito del lenguaje y la información presentado en una tarea lingüística.	- Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza, "lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió aquí" y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.
<i>4. Traducción</i>	Pasar las ideas de una lengua a otra de una manera relativamente textual.	- Traduzco. - Diré lo que ella dice en mi cabeza, pero en inglés. - Una vocecita dentro de mí va traduciendo.
<i>5. Transferencia</i>	Usar el conocimiento de una lengua para facilitar la audición en otra.	- Intento relacionar las palabras al inglés. - Utilizo mi conocimiento de otras lenguas: inglés para entender alemán y portugués (principalmente el sonido) para entender

		francés.
6. <i>Repetición</i>	Repetir un elemento lingüístico (una palabra o frase) durante la realización de una tarea de escucha.	- Recreo el sonido de las palabras. - Me digo la palabra a mí mismo.
7. <i>Uso de fuentes de consulta</i>	Usar las fuentes de referencia disponibles de información sobre la lengua meta, incluyendo diccionarios, libros de texto y mi trabajo anterior.	- Busco en el diccionario. - Miro en la parte de atrás del libro.
8. <i>Agrupación</i>	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	- Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). - Separo las palabras en partes que puedo reconocer.
9. <i>Toma de notas</i>	Anotar palabras clave y conceptos con abreviaturas, gráficos o de forma numérica para ayudar a la realización de una tarea de CA.	- Anoto la palabra. - Cuando la anoto, viene a mi mente lo que significa.
10. <i>Deducción / inducción</i>	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta.	- Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.
11. <i>Sustitución</i>	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o palabras o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión oral.	- Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión).

* Fuente: Vandergrift (1997). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990: 137-139); Oxford (1990: 21) y Vandergrift (1996).

Los factores derivados a partir de la situación comunicativa, se ven reflejados en los recursos estratégicos cognitivos, ya que en cada una de estas etapas se indica a los estudiantes lo que ellos deben hacer durante las actividades que ejecutan y que

tipo de conocimiento previo deben tener para poder llevarlas a cabo de manera satisfactoria.

En la primera columna encontramos los tipos de interferencias lingüísticas, conocimientos previos y ejercicios que los estudiantes deben tener en cuenta para el desarrollo de actividades en clase. En la segunda hilera al frente de estas se indica lo que los estudiantes deben realizar durante cada etapa para llegar a un producto u objetivo final. En consecuencia, el análisis y revisión de la tabla 1 es importante dado el modelo cognitivo para la comprensión de escucha que se tuvo en cuenta para esta investigación (Ver numeral 5.4.3).

5.4.2 Modelo de monitoreo cognitivo

Flavell (1979) afirma que el control de la amplia variedad de acciones cognitivas se produce a través de las acciones de interacciones entre dos clases de fenómenos:

- Conocimiento metacognitivo (Flavell, p. 906).
- Experiencias metacognitivas (Ver apartado 5.5).

5.4.3 Modelo cognitivo para la comprensión de escucha

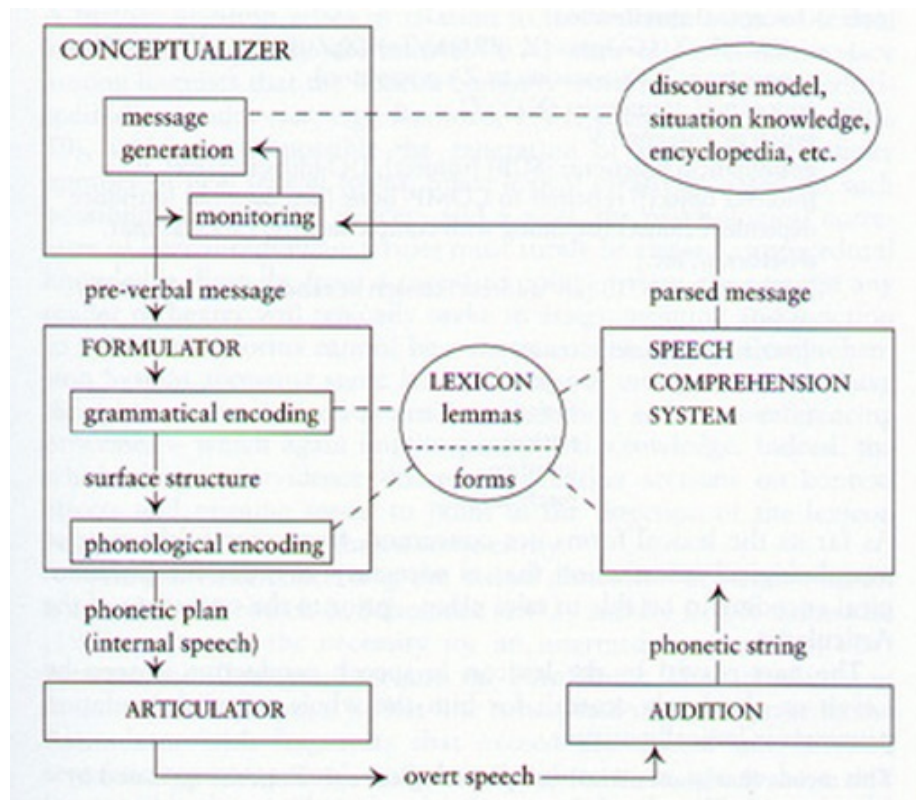
La escucha es una habilidad cognitiva compleja dado que los oyentes deben ser capaces de procesar lo que escuchan en tiempo real y al mismo tiempo asimilar los datos nuevos. El procesamiento de un dialogo rápido en nuestra lengua materna, es la mayor parte del tiempo implícito, se ejecuta sin esfuerzo, es automático y levemente se presta atención en lo que se hace y se logra comprender.

Cuando encontramos palabras desconocidas, un acento que no es familiar o un tema que no conocemos, pensamos en el proceso de forma más consciente. Para la mayoría de los aprendices de lenguas extranjeras, la primera confrontación con las complejidades presentes en la escucha aparecen cuando aprenden una nueva lengua en donde deben identificar y recordar algo significativo de un dialogo extenso e incomprensible.

Se han desarrollado pocos modelos teóricos dentro del campo de la comprensión de escucha. Los modelos teóricos son útiles para tener en cuenta la

forma en la que se construye lo que se aprende, dar una explicación coherente de cómo las partes o componentes de la habilidad trabajan juntos y proveer información que sirve como un *'trampolín'* a futuras investigaciones.

Figura 1. Modelo de comprensión oral propuesto por Levelt.



* Fuente: tomad del modelo de Levelt (1983) en Vandergrift (2012).

Vandergrift y Goh (2012) proponen un modelo de comprensión auditiva que se construye sobre un modelo de producción oral expuesto por Levelt en 1989 (Figura 1). Desarrollado para describir al hablante unilingüe, este modelo de comprensión de escucha traza cómo las intenciones comunicativas son formuladas en un discurso real a través de componentes procesadores que se relacionan ligeramente con diferentes fuentes de conocimiento.

Por consiguiente, existen tres buenas razones para adoptar el modelo de Levelt (1989),

- La primera de ellas es que este modelo está basado en varias décadas de investigación psicolingüística, investigación experimental, la observación de errores en la oralidad y la investigación neurológica.
- La segunda razón es que el modelo para la producción oral de Levelt integra todos los componentes investigativos anteriormente nombrados y,
- Finalmente, este modelo se enfoca en la comprensión y producción del discurso oral dentro de un único sistema de comprensivo (Kormos, 1998). Esto hace al modelo de Vandergrift y Goh particularmente útil para describir la escucha dentro de un contexto unidireccional.

A continuación se explican los componentes del modelo de comprensión y producción oral de Levelt sobre el cual se fundamenta el modelo de comprensión de escucha de Vandergrift y Goh (2012).

- **Producción oral**

La producción oral está dividida en tres procesos. El primero de ellos es cuando el hablante decide qué va a decir y en qué orden sus pensamientos van a ser expresados de acuerdo con su conocimiento discursivo; el segundo componente es cuando recurre a su conocimiento lingüístico para poner en palabras todos sus pensamientos, y el último es el articulador que convierte todos los pensamientos en un discurso abierto en el que participan elementos corporales como la laringe, la boca, la lengua y los labios como parte del proceso de verbalización.

- **Monitoreo oral**

Por medio de este componente el hablante puede monitorear su propio discurso de forma interna con lo que se conoce como discurso interno, el cual se produce cuando el hablante piensa en lo que va a decir y lo organiza tanto gramatical como fonológicamente, y de forma abierta. Es cuando el hablante procede a verbalizar sus pensamientos, todo esto con el objetivo de que el hablante pre-verbalice su discurso oral antes de emitirlo.

- **Percepción**

La percepción involucra el reconocimiento sonoro de las palabras que conforman el lenguaje por parte del oyente (Anderson, 1995 en Vandergrift, 2102). La comprensión del idioma hablado empieza con la percepción sonora de las palabras mediante un proceso fonético-acústico; la información percibida permanece activa por corto tiempo en la memoria y luego se procesa el significado. Algunos sonidos son retenidos durante el procesamiento (dependiendo del nivel de competencia del idioma del oyente) y son desplazados inmediatamente por otros sonidos entrantes.

- **Análisis gramatical**

El análisis gramatical se refiere a la segmentación de la pronunciación de acuerdo a las estructuras sintácticas o pistas semánticas para crear una representación mental de significados combinados de las palabras. El proceso de comprensión continúa con el análisis gramatical a cargo del análisis de la representación fonética del procesador fonético-acústico. El análisis gramatical trata de organizar o segmentar en unidades significativas las palabras escuchadas, a través del análisis fonológico y la recuperación de palabras del léxico mental del oyente (lemas y lexemas).

- **Utilización**

La utilización en la escucha incluye la representación mental de lo que es conservado por la percepción y el análisis gramatical, y lo enlaza a la información almacenada en la memoria a largo plazo (Anderson, 1995).

Esta actividad cognitiva ocurre en el conceptualizador (Ver figura 1) y durante esta, el significado derivado del discurso oral analizado es monitoreado teniendo en cuenta el contexto del mensaje, es decir lo que el receptor conoce del emisor, el tono del mensaje y cualquier otra información importante que esté disponible para el oyente con el propósito de interpretar la intención del hablante o el texto.

- **Metacognición**

El oyente puede regular los procesos cognitivos haciendo uso de su conocimiento metacognitivo, es decir que el estudiante planifica, monitorea, resuelve problemas y finalmente evalúa todo su proceso de aprendizaje sobre la lengua extranjera; esto le permite al aprendiz orquestar los procesos cognitivos de aprendizaje de forma más eficiente y efectiva. En el apartado 5.8 se explica el concepto de metacognición con mayor detalle.

- **Procesamiento paralelo**

Los procesos cognitivos descritos previamente no suceden de forma lineal, por lo tanto, mientras el resultado de cada componente del modelo se transmite para su procesamiento o es enviado de vuelta para un procesamiento posterior, nueva información auditiva entrante es procesada y registrada por los resultados del procesamiento cognitivo anterior en curso.

El continuo intercambio de información, a través del procesamiento de arriba hacia abajo y viceversa, es sugerido por las líneas bidireccionales entre los componentes de procesamiento (analizador gramatical y conceptualizador) del modelo.

El significado emerge del texto o *modelo mental* en el conceptualizador, y sirve como contexto para su posterior interpretación. La identificación de las representaciones fonéticas en el procesador acústico-fonético es más fácil, ya que el co-texto (lo que el oyente ha entendido hasta ahora) estará activando palabras potenciales, haciendo que la posterior identificación de las palabras sea más rápida.

Marslen-Wilson (1980), afirma que diversas fuentes de conocimiento (léxica, estructural, y el contexto) interactúan durante el procesamiento de una manera óptimamente eficiente y precisa, de tal manera que la información procesada en uno de los niveles limitará y guiará el procesamiento simultáneo en otros niveles.

- **Representación mental de la comprensión**

El proceso de producción empieza en el conceptualizador con la representación mental de lo que el hablante desea decir y quiere convertir en palabras a través del formulador. En la comprensión, las palabras entendidas pasan del analizador gramatical al conceptualizador, recurriendo a las fuentes de conocimiento apropiadas a través del proceso de utilización; por medio de este proceso, los oyentes construyen una representación mental de la manera en la que comprendieron el mensaje en el conceptualizador y cuyo producto final es contenido en la memoria a largo plazo.

5.5 La metacognición

La metacognición ha sido definida y aplicada de diferentes maneras, pero las diferentes conceptualizaciones comparten el mismo principio. La metacognición es la habilidad que tiene el ser humano de reflexionar sobre su propio pensamiento o cognición, y por ende, la habilidad para pensar sobre como procesar y manejar la información, el análisis y evaluación de lo que se piensa.

La mayor parte de nuestra comprensión de metacognición puede ser reconstruida por el trabajo de Flavell (1976, p. 232), quien la define de la siguiente manera:

Es la habilidad para retroceder como si se tratara desde lo que ocupa nuestra mente en un momento particular en el tiempo para analizar y evaluar lo que nosotros estamos pensando. Es el conocimiento propio sobre los procesos cognitivos propios, la supervisión activa, y la regulación consecuente y orquestación de estos procesos en relación con los datos u objetos cognitivos en los que dichos procesos se llevan a cabo, usualmente en servicio de una meta u objetivo concreto.

La metacognición nos permite ser agentes de nuestro propio pensamiento. Los sujetos que pueden construir una comprensión de ellos mismos y del mundo alrededor de ellos, controlan sus pensamientos y comportamientos, y verifican las consecuencias de estos pensamientos y conductas (Kluwe, 1982, en Hacker y al. 2009, p. 204).

Aprendices quienes se comprometen en el nivel metacognitivo adquieren un *sentido de agencia*, ya que ellos gradualmente ganan más control de su aprendizaje a través de pasos efectivos en la solución de problemas y más comprensión de lo que está siendo aprendido. Este sentido de agencia puede desarrollar el auto-concepto de los aprendices, motivándoles hacia grandiosos éxitos (Hacker y al. 2009).

La metacognición ha sido referida como el *séptimo sentido* en el aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1986, p. 6). Hacker y al. (2009, p. 2), señalan que lo que ocasiona la gestión o asumir el mando está relacionado con las estrategias de aprendizaje:

“En lo mínimo, asumir el mando requiere aprendices para tener conocimiento de su aprendizaje, para evaluar sus necesidades de aprendizaje, para generar estrategias para conocer sus necesidades, y para implementar estas estrategias”.

El concepto de metacognición fue primeramente aplicado al aprendizaje del lenguaje por Wenden (1987) quien articuló su rol en el desarrollo del aprendizaje autónomo, diferenciándolo del proceso cognitivo entre los aprendices.

Años más tarde, Wenden (1991) agregó una nueva dimensión en la discusión del buen aprendiz del lenguaje argumentando que los aprendices quienes son metacognitivamente conscientes están auto dirigidos y pueden asumir el mando de su propio proceso de aprendizaje. Desde entonces, Wenden es un pionero en este campo, otros escolares han ido más allá examinando el rol de la metacognición en el desarrollo de las habilidades del lenguaje, especialmente la lectura y escucha.

El conocimiento metacognitivo se refiere al estado de conciencia de nuestros propios pensamientos mientras nos enfocamos en una situación cognitiva específica centrada en el aprendizaje. De acuerdo don Flavell (1979), se puede demostrar esta al menos de dos maneras.

- En la primera situación el aprendiz puede experimentar un pensamiento o sentimiento distinto con excepción del ejercicio de pensamiento regular, o el estudiante puede recuperar algo del conocimiento almacenado en relación con el entrenamiento del pensamiento.
- Una segunda manera de demostrar el conocimiento metacognitivo es el por medio del uso de estrategias para resolver problemas, comprensión, y aprendizaje.

En consecuencia, considerar el uso de la estrategia como parte de la metacognición es lógico respecto a actuales discusiones sobre metacognición en el campo de la educación (Hacker et al., 2009).

Sin embargo, mucha de la literatura sobre el uso de la estrategia en el aprendizaje del lenguaje, tiende a tratar de estrategias poca directas referentes a la metacognición, excepto para las estrategias que regulan el aprendizaje. La metacognición es con frecuencia vista como un proceso al servicio de una estrategia de uso, en lugar de un proceso de primer orden que gestiona el aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas son aquellas que les permiten a los aprendices proponer cambios de manera que ellos aprendan con propiedad a utilizar el lenguaje. La comprensión de Wenden (1991) sobre la autonomía del aprendiz pretende traer en conjunto la construcción de la metacognición y sus estrategias de uso.

El marco metacognitivo que propone Vandergrift (2012) cumple dos importantes funciones en el aprendizaje del lenguaje:

1. Auto valoración o conocimiento acerca de estados y procesos cognitivos,
2. Auto gestión o control de cognición (Paris & Winograd, 1990).

La primera ocurre a través de las reflexiones personales acerca de la habilidad de uno y significa conocer la solicitud de una meta cognitiva. La segunda es ejecutiva en naturaleza y ayuda a organizar aspectos cognitivos de la solución del problema (Paris & Winograd, 1990, p. 18). Esto es consistente con el concepto de las funciones ejecutivas de cognición humana, es decir, la manera en que nosotros pensamos y controlamos nuestro pensamiento (Baddeley, 2000).

Estas dos funciones de metacognición han proseguido para encontrar soporte dentro de los actuales esfuerzos de los escolares por desarrollar una comprensión unificada del concepto de metacognición (Nelson, 1996; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

Para dirigir estas funciones, el marco metacognitivo muestra tres componentes: experiencia, conocimiento, y estrategias (Ver figura 2). Como una descripción de un aprendiz, uno puede decir que el conocimiento metacognitivo ayuda a que los

aprendices sean auto conocedores, auto dirigidos, y auto controlados en su aprendizaje. Además de la exploración de los tres componentes revelando lo que el concepto significa.

5.5.1 Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que los alumnos ejecutan conscientemente mientras escuchan un texto hablado con atención. Estas se centran en el conocimiento que se ejerce sobre el aprendizaje. Por medio de estas estrategias en la enseñanza de idiomas, los alumnos participan en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, el proceso de planificación, el seguimiento y la evaluación (Holden, 2004, p. 259).

De acuerdo con Oxford (1990), el uso consciente de las estrategias metacognitivas ayuda a los estudiantes a volver su atención cuando estos se distraen. Sin embargo, los estudiantes no utilizan las estrategias metacognitivas con mucha frecuencia a pesar de la importancia del auto-monitoreo y la auto-evaluación. Las cuatro estrategias de aprendizaje metacognitivas más comunes relacionadas con la escucha se definen a continuación:

- **Concentrarse en lo que se está diciendo:**

Es una estrategia que permite al oyente poner toda su atención en el mensaje del orador sin ser distraído por cualquier distractor. Esta estrategia es muy útil en actividades como la participación en clase, cuando se ve la televisión, al escuchar la radio o al hablar con otras personas.

- **Decidir de antemano a qué prestar atención:**

Los oyentes emplean la atención selectiva como una técnica para facilitar el proceso de comprensión. Por ejemplo, algunos oyentes eligen centrarse en la pronunciación y acentos como una forma de entender el lenguaje hablado con diferentes acentos. Sin embargo, centrarse demasiado en detalles como el acento o la pronunciación

puede tener un impacto negativo en la comprensión, ya que puede ser un elemento de distracción que lleve a malos entendidos.

- **Motivarse a practicar la escucha sobre todo cuando se cree que el proceso de aprendizaje es lento:**

Cada oyente se motiva a sí mismo al notar que su desempeño en la habilidad de escucha está por debajo o es muy lento en comparación con otros estudiantes de su salón de clase. Este desempeño se evalúa durante el desarrollo de las actividades de escucha.

- **Familiarizarse con los diferentes tipos de textos y su registro**

El estudiante se siente más cómodo o familiarizado con alguna tipología textual en particular (por ejemplo noticias, conferencias, entrevistas, documentales, etc.) y con el tipo de registro en inglés que se está utilizando.

- **Buscar y comprender problemas específicos que afectan la habilidad de escucha:**

El estudiante autoevalúa su desempeño en busca de las causas más comunes que le impiden llevar a cabo actividades o ejercicios de escucha, tales como la falta de concentración, el lenguaje complejo, la fluidez de los hablantes, y el poco interés o motivación por los registros de escucha.

5.5.1.1 Experiencias metacognitivas

Las experiencias metacognitivas son aquellas experiencias cognitivas o afectivas que acompañan y corresponde a cualquier acción de tipo intelectual, por ejemplo, la repentina sensación de no haber entendido algo previamente explicado. Existe una leve diferencia entre el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas en cuanto a su contenido y función pero no en su forma o calidad.

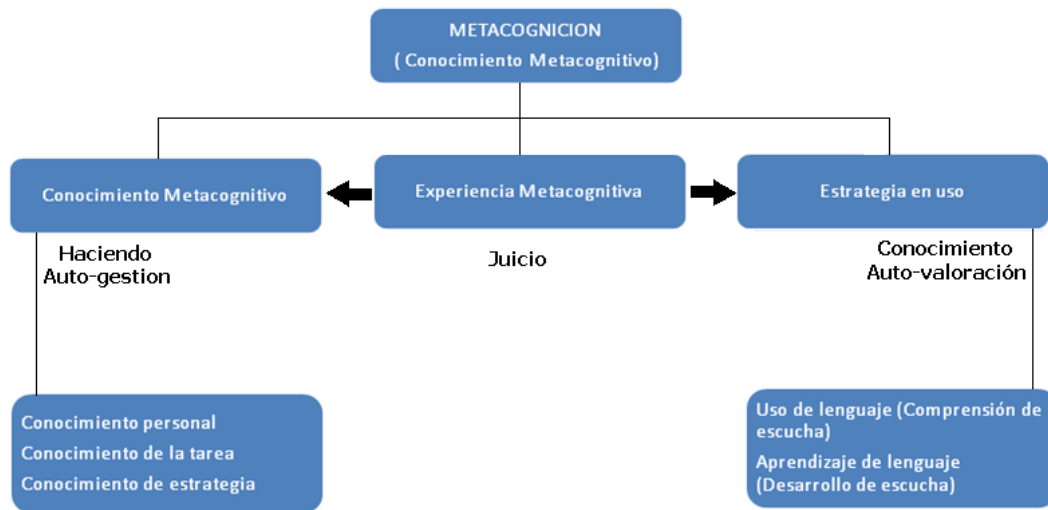
En la escucha las experiencias metacognitivas se evidencian cuando el estudiante no reconoce lo que acaba de escuchar, pero recuerda una situación similar en la que implementó una acción para resolver el problema de reconocimiento de palabras. Cuando un oyente se enfrenta a un sonido desconocido, recurre a una estrategia que usó antes y la usa de nuevo para solucionar el nuevo problema.

Las experiencias metacognitivas son útiles para los estudiantes de idiomas si estas apuntan a la aplicación productiva de estrategias o van más allá de la comprensión de tareas, la comprensión de sí mismas y el entorno alrededor de ellas. Si se piensa en una experiencia como la principal actividad o práctica del pensamiento, entonces una experiencia metacognitiva es un pensamiento o sentimiento que ocurre a una persona durante y cerca al primer pensamiento.

Un ejemplo de experiencia metacognitiva durante la escucha es cuando los estudiantes se dan cuenta que ellos no reconocen las palabras que ellos escuchan, pero recuerdan una situación similar cuando ellos asumen resolver el problema de reconocimiento de una palabra. Los oyentes, confrontados con un sonido desconocido, pueden recordar una estrategia que ellos usaron antes y utilizarla de nuevo para administrar el nuevo problema. Esta es una experiencia metacognitiva.

Algunas experiencias metacognitivas son efímeras y no poseen ningún impacto de duración. Un ejemplo de esto es cuando los oyentes se fijan en el sonido de una palabra desconocida, la ignoran, y muy pronto olvidan los sonidos que ellos percibieron momentáneamente. Las dos flechas en la figura 2 señalando desde la experiencia metacognitiva hasta las otras dos componentes, muestran que esta puede influenciar el desarrollo del conocimiento metacognitivo, la selección y uso de estrategias.

Figura 2. Un marco metacognitivo para la instrucción de escucha.



*Esquema basado en el modelo de Flavell (1976), Wenden (1991) y Kluwe (1982) en Vandergrift (2012)

5.5.1.2 Uso de la estrategia metacognitiva

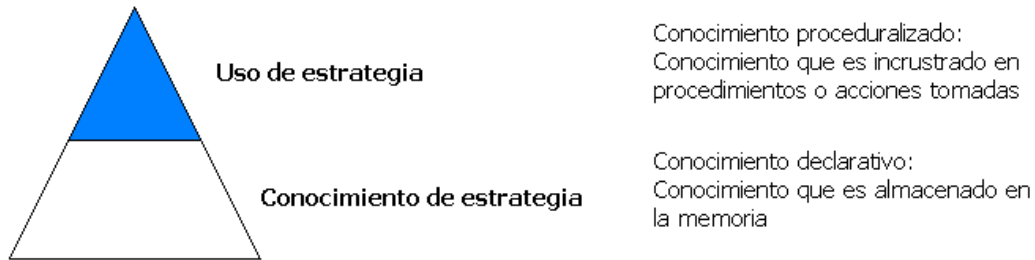
El tercer componente de la metacognición es la habilidad del individuo para utilizar estrategias apropiadas para alcanzar metas cognitivas, sociales y afectivas. El uso de la estrategia es el despliegue de procedimientos específicos o acciones para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más auto regulado, más efectivo, o más transferible para nuevas situaciones. El uso de estrategias se basa en el conocimiento estratégico; este incluye conocimiento de cómo y cuándo utilizar estrategias específicas (Ver figura 3).

En general, los aprendices que tienen buen conocimiento estratégico son también más acertados para utilizar las estrategias (Zhang y Goh, 2006). Las estrategias contribuyen directamente con el aprendizaje del lenguaje así como con el uso del lenguaje (Cohen, 1998; Cohen y Macaro, 2007).

Los aprendices utilizan estrategias para alcanzar metas de comprensión, particularmente cuando ellos tienen una limitada habilidad para comprender lo que ellos escuchan. Las estrategias les ayudan a mejorar la comprensión, retención y recuperación de la información; y al mismo tiempo, ellos asisten planeando de manera completa el desarrollo de escucha como parte de su esfuerzo por el aprendizaje del lenguaje.

Algunas características claves de estrategias para aprendices (Cohen, 2007), lo cual también aplica para las estrategias de escucha, están organizadas de la siguiente manera:

Figura 3. La relación entre conocimiento de la estrategia y el uso de la estrategia.



* Fuente: La estrategia y el uso de la estrategia en Vandergrift (2012).

- (a) Las estrategias son comportamientos intencionales que involucran procesos cognitivos, sociales y afectivos.
- (b) El uso de estrategias es administrado por la metacognición.
- (c) La cantidad de atención que los aprendices dan a las estrategias que ellos emplean varían de acuerdo con los diferentes factores.
- (d) Las estrategias son principalmente empleadas de una manera interactiva y orquestada para formar una cadena de proceso para alcanzar mejor la comprensión o resultados de aprendizaje, pero algunas veces las estrategias individuales son utilizadas.
- (e) Algunas estrategias contribuyen directamente al desarrollo del lenguaje mientras otras no pueden hacerlo.
- (f) La calidad y uso de estrategias por los aprendices están influenciadas por factores internos y externos.
- (g) En el macro-nivel, las estrategias son vistas como un enfoque estratégico general para una tarea, y en el micro-nivel como estrategias específicas para conocer ese enfoque.
- (h) El conocimiento acerca del uso de las estrategias puede estar conjuntamente construido y manejado por los aprendices quienes trabajan en juntos.

En una crucial revisión de estudios sobre estrategias de escucha, Macaro (2007) identificó algunas estrategias comunes que oyentes de proficiencia utilizan en una mayor escala. Esto es particularmente verdadero para un grupo de estrategias referidas como estrategias metacognitivas, tales como; planeación, verificación, y evaluación de la comprensión. Los oyentes de proficiencia tienen una mejor comprensión por medio de estrategias que les pueden facilitar su intención de comprensión e interacción. Este factor soporta la unión entre conocimiento metacognitivo y *el uso de la estrategia*.

El conocimiento metacognitivo acerca de las estrategias y el uso de estrategias tales como la verificación pueden contribuir poderosamente a un comportamiento de inteligencias múltiples (Perkins, 1995). Las estrategias ayudan a los aprendices a controlar su pensamiento y aprendizaje mientras escuchan, así como a administrar todo su proceso de aprendizaje, para que ellos puedan desarrollar esta habilidad en una segunda lengua. El buen control metacognitivo sobre el uso de estrategias apropiadas es un aspecto esencial para el éxito en escucha a largo plazo. (Graham y Macaro, 2008, p. 750).

A continuación se presenta algunos ítems de estrategias de escucha que aparecen en varias fuentes claves (Goh, 1998, 2002b; O'Malley y Chamot, 1990; Vandergrift, 1997a, 2003a; Young, 1997). En vez de agruparlas de acuerdo con distinciones utilizadas tales como cognitivas y metacognitivas, se han organizado de acuerdo con el rol que ellas juegan para facilitar la comprensión de escucha y sobre todo el desarrollo de escucha:

- Ayudando al proceso e interpretación de la información, manejándola y transformándola en el aural de entrada.
- Observando la manera en que la información es procesada o interpretada.
- Tomando pasos apropiados para administrar y regular estos procesos cognitivos.
- Administrando emociones.
- Involucrando a otras personas o explotando los recursos de aprendizaje para ayudar en la comprensión y aprendizaje.

Algunas estrategias son más relevantes que otras durante el tiempo real de la comprensión de escucha, puesto que ayudan a incrementar los esfuerzos del aprendiz por mejorar su escucha con el tiempo. Los oyentes con un conocimiento metacognitivo más alto son capaces de orquestar el despliegue de varias estrategias de acuerdo con las tareas y variables del aprendiz.

En la literatura sobre escucha en segunda lengua, los términos *habilidad* y *habilidad disponible* son frecuentemente utilizados para describir lo que los oyentes expertos o hábiles hacen para escuchar eficientemente. Muchas de estas habilidades por ejemplo la *escucha para esencia*, *comprensión de verificación*, y *preguntas para clarificaciones* aparecen para ser distinguidas de las estrategias de escucha. Un aprendiz puede comprometerse en este proceso sin tener que pensar mucho cuando el texto de escucha es fácil y la tarea es simple.

Sin embargo, cuando se enfrenta a un texto desafiante y tarea es compleja, el mismo sujeto puede de manera consciente tener que desplegar la estrategia de escucha central y deliberadamente ignorar detalles que no pueden ser reconocidos. Para clarificar la diferencia entre habilidad y estrategia, aparecen los autores Afflerbach, Pearson y Paris (2008) quienes hacen la siguiente distinción para procesos en lectura, la otra habilidad del lenguaje receptivo:

Es importante que los términos habilidad y estrategia sean utilizados para distinguir el proceso automático del deliberado proceso controlado. En el corazón de la lectura perfeccionada hay un balance de ambas, - *la aplicación automática y uso de habilidades de lectura*, y *el esfuerzo intencional por el empleo de estrategias de lectura* - acompañadas por la habilidad de desplazamiento sin separación entre ambas cuando la situación lo amerita. La dificultad de la lectura, influenciada por el texto, la tarea, el lector y las variables contextuales, determinará el balance del desplazamiento (Afflerbach, Pearson y Paris, 2008, p. 371).

En esta distinción se señala uno de los aspectos claves en el uso de la estrategia de escucha para segunda lengua: las estrategias de escucha son conocimientos y comportamientos de metas continuas, cognitivos y sociales en naturaleza, el cual los aprendices usan para apoyar su comprensión y aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias son procesos controlados que requieren atención consiente en

su despliegue, modificación, y orquestación. Habilidades distintas, las cuales son procesos automáticos que implican el despliegue de la capacidad sobre el proceso.

De acuerdo con Rost y Ross (1991, p. 7), la meta dirigida es un proceso consciente y es coherente con lo visto en la escucha, la gente escucha para un propósito y es este propósito el que les conduce al proceso de comprensión.

Las estrategias y habilidades comparten la característica común de *metas dirigidas*. El uso activo de estrategias y habilidades es provocado por la comprensión de metas, lo cual incluye trazar un propósito para lograr escuchar un texto, estableciendo un significado coherente de este o del discurso, y utilizando la información y conocimiento ganado a partir de la escucha.

5.5.2 Conocimiento metacognitivo

El conocimiento metacognitivo es un proceso en el cual el niño o el adulto logran almacenar cierta información al estar en contacto con otras personas, al entrar en relación con ellas las ven desde su perspectiva como criaturas cognitivas con sus diversas acciones, tareas, objetivos y experiencias cognitivas.

Este proceso se compone principalmente del conocimiento o creencias de los factores o variables acerca de actuar e interactuar, y de qué maneras estas afectan el desarrollo y los resultados cognitivos. Se dividen en tres tipos: persona, tarea y estrategia.

5.5.2.1 Conocimiento metacognitivo de la persona

Es el conocimiento que hace referencia a la forma en que una persona o estudiante en particular aprenden, y los factores que pueden afectar su aprendizaje individual. El conocimiento metacognitivo de un individuo incluye todo lo que ese individuo sabe sobre sí mismo como aprendiz y sus creencias sobre lo que lo puede llevar al éxito o al fracaso en el transcurso de su aprendizaje.

5.5.2.2 Conocimiento metacognitivo de tareas

Se refiere al conocimiento de los propósitos, las exigencias y la naturaleza de las tareas de aprendizaje. Este también abarca el conocimiento de cómo acercarse y resolver ejercicios o tareas en la vida real. En el caso de la escucha, el conocimiento metacognitivo de tareas incluye la descripción de las tareas basadas en textos orales tales como estructuras discursivas, formas gramaticales y fonológicas que aparecen interconectadas con el discurso.

5.5.2.3 Conocimiento metacognitivo de estrategias

Es el conocimiento que puede ser utilizado para la consecución de un logro específico por medio de la comprensión dentro de un contexto comunicativo específico, o mediante el mejoramiento de la habilidad de escucha del estudiante después de un periodo de estudio.

Como nos muestra la tabla 2 sobre los tipos de conocimientos metacognitivos para la escucha de lenguas extranjeras, en la columna izquierda aparecen los tipos de conocimientos que se deben tener en cuenta para desarrollar ciertas tareas antes, durante y después del proceso de escucha en una lengua extranjera (columna derecha). Al frente de cada uno de los tipos de conocimiento se señalan algunos factores que pueden incidir negativamente en el proceso de escucha de los estudiantes.

Tabla 2. Tipos de conocimiento metacognitivo para escucha en lenguas extranjeras

<i>Tipo</i>	<i>Ejemplos para escucha en segunda lengua</i>
<i>Conocimiento personal</i> Conocimiento de lo cognitivo y factores afectivos que facilitan la comprensión y desarrollo de escucha.	Auto concepto y auto eficacia sobre la escucha - Yo soy un oyente ansioso. - Yo puedo mejorar mi escucha si lo intento más fuertemente. - Yo temo a tomar riesgos. - Mi habilidad para relacionarme con el contenido del contexto determinado, la seguridad de mis anticipaciones en la cual cambia la afectación de la calidad de mi escucha. Problemas específicos en escucha, causas y posibles soluciones. - Yo tengo problemas capturando el inicio de lo que otras personas dicen.

	- El sonido del inglés y pronunciación son demasiado diferentes del (Coreano). - Yo puedo “psico” por mí mismo, hablar, y estar cómodo conmigo mismo alejándome de sentimientos negativos.
<i>Conocimiento de tarea</i> Conocimiento del propósito y naturaleza de las tareas de escucha, el conocimiento de la tarea que se pide y el conocimiento cuando el esfuerzo deliberado es requerido.	Proceso social, mental y afectivo involucrado en la escucha - Tú necesitas concentrarte demasiado si tú no eres lo demasiado fuerte en el idioma. - Tú necesitas permanecer en calma para escuchar muy claramente. - Escuchar es difícil porque la gente espera que tú les respondas cuando ellos te hablan. - Prestar atención a los ejercicios en frente de nosotros y la oralidad a la vez, ya que si nosotros nos desubicamos, no podemos retener esa información. Habilidades para completar las tareas de escucha - Cuando tú escuchas a un hablante, tú necesitas conseguir únicamente la idea general. - Desde que logro anticiparme, soy más consciente de qué escuchar y puedo seleccionar más de las conversaciones. - Yo encuentro que tengo reacción lenta para los números. Así que yo quiero practicar más como escuchar más noticias de negocios o algo que contenga demasiados números. Factores que influyen en la escucha - El acento de ese hablante es distinto del acento que mi profesor tiene y hace la escucha un reto para mí. - Los reportes de noticias son más difíciles de seguir que las historias. - Yo necesito mirar las palabras claves y no permitir perderme en el dialogo... yo realmente necesito trabajar en esto. Maneras de mejorar la escucha fuera del salón de clase - Yo debería tratar de hablar inglés con más hablantes. - Los dispositivos móviles son excelentes para mi desarrollo de escucha. - Yo pienso yo debería escuchar noticias y ver algunos documentales también... no escuchar canciones que me gustan.
<i>Conocimiento de estrategia</i> Conocimiento acerca de las	Las estrategias generales y específicas para facilitar la comprensión y la gestión del aprendizaje

estrategias efectivas para tareas de escucha y conocimiento acerca de la mejor manera para enfocarse en las tareas de escucha.

- Si tu no comprendes lo que tú escuchas, estas suponiendo.
- Mirar películas en inglés puede ayudar a mi escucha, pero yo debería tratar de no leer los subtítulos.
- Predecir puedo no siempre ser correcto pero ayuda.

Estrategias apropiadas para tipos específicos de tareas de escucha

- Yo debo reaccionar tan rápidamente como sea posible. Traducir menos es lo mejor.
- Trate de no centrarse mucho en el texto, esto solo le pondrá ansioso.
- Mi escucha depende de suponer demasiado. Si yo no supongo el tema correctamente, ¿Qué haría?

*Basada en Flavell (1979). Goh (2002a). Goh y Taib (2006). Vandergrift (2002). Wenden (1991a).

Como podemos ver el conocimiento metacognitivo es útil para clarificar la relación entre esta construcción y las creencias del aprendiz. Estas últimas tienen valores relacionados por ser considerados un subconjunto del conocimiento metacognitivo (Wenden, 2001) y están sub agregados dentro del marco cognitivo. Por ejemplo, el conocimiento personal de un aprendiz:

“Siempre estoy nervioso y muy lento para responder durante conversaciones”

Es también una creencia acerca de uno mismo como un oyente en una lengua extranjera; esto puede ser algo que el aprendiz retiene muy firmemente, lo que implica una gran cantidad de tiempo y esfuerzo para cambiar.

5.5.3 Estrategias metacognitivas para el uso de vocabulario

Los estudiantes usan estrategias metacognitivas para controlar y evaluar su propio aprendizaje; generalmente usan estrategias en pro de un aprendizaje eficiente.

Para un aprendizaje eficiente de vocabulario de una lengua extranjera, es importante maximizar la exposición o el contacto hacia este por medio de libros, revistas, periódicos o películas. La interacción con hablantes nativos también hace

posible el incremento en el aprendizaje de nuevas palabras en lengua extranjera, la cual se puede considerar como una estrategia metacognitiva si es usada como un principio de control en el proceso de aprendizaje.

La habilidad de vocabulario se refiere a las estrategias que los hablantes de lenguas extranjeras usan para recurrir al conocimiento de vocabulario durante un ejercicio de comunicación. Normalmente el empleo de estas estrategias se hace de forma inconsciente pero cuando la situación demanda el uso de vocabulario poco familiar o desconocido, las estrategias se vuelven más conscientes. Blum-Kulka y Leveson en Read (2000) proponen las siguientes estrategias metacognitivas:

- **Parafraseo:** Usar una frase entera en vez de la palabra específica (i.e. *el artículo que se usa para comer* en vez de *cuchara*)
- **Switching:** Cuando el hablante usa palabras de la lengua materna para sustituir palabras desconocidas de la lengua extranjera
- **Superordenación:** Cuando el hablante usa el término general y no el específico (i.e. *ave* en lugar de *Canario*)
- **Petición:** cuando el hablante pregunta cuando desconoce el significado de la palabra (i.e. ¿Cómo se dice *corazón* en inglés?).

5.5.4 Un enfoque metacognitivo para la instrucción de escucha.

Inicialmente se deben resaltar tres orientaciones primordiales en la enseñanza de escucha para una lengua extranjera, presentes durante las últimas cinco décadas, estas son: instrucción de escucha orientada en el texto, instrucción de escucha orientada en la comunicación, y más recientemente, instrucción de escucha orientada hacia el aprendiz.

En la actualidad existe demasiado conocimiento, el cual se ha ganado adoptando un enfoque orientado en el aprendiz para la instrucción de escucha. Así pues, dicho enfoque está centrado en las estrategias para la instrucción en clase y los estudiantes tienen oportunidades para utilizar estas estrategias por fuera del salón.

No obstante, el aprendizaje de escucha permanece principalmente como un asunto individual. Los aprendices no se benefician significativamente de los

conocimientos y experiencias de sus compañeros y profesores. Aún más importante, muchos programas de lenguas aún carecen de soporte curricular sobre todo para el desarrollo de escucha durante y más allá de las clases formales.

Por lo tanto, la instrucción de escucha orientada en el aprendiz necesita tomar ventaja de una entera gama de procesos de aprendizaje que experimentan los aprendices con la finalidad de desarrollar diferentes aspectos en su competencia de escucha. De acuerdo con Goh (1997; 2008) y Vandergrift (2004; 2007), los profesores necesitan proporcionar un aprendizaje auto-regulado que promueva un dialogo compartido, de modo que los estudiantes puedan aprender a escuchar de una manera holística.

En adicción para la práctica de escucha, los aprendices deberían saber cómo poner la metacognición en acción. Sin embargo, ellos pueden aprender a utilizar estrategias apropiadamente durante tiempo real de escucha: planeando, supervisando y evaluando su propio aprendizaje, de manera que ellos continuamente mejoren sus habilidades a corto o largo plazo.

En este apartado se discute el rol de la metacognición, la cual yace en el corazón de la instrucción de escucha orientada en el aprendiz. Además, se explica por qué un enfoque metacognitivo es crucial para ayudar a que los estudiantes se comprometan más efectivamente y para guiar todo su desarrollo de escucha en y por fuera del salón de clases. La meta de un enfoque metacognitivo para la escucha es de formar aprendices capaces de:

- Comprender los retos de escucha en una segunda lengua;
- Pensar sobre su desarrollo de aprendizaje individualmente y colaborativamente con otros;
- Hacer frecuentemente planes para auto-dirección y administración de sus progresos en escucha;
- Usar las estrategias de escucha apropiadamente;
- Tener una gran eficacia y motivación;
- Mejorar su proficiencia de escucha dentro de un proceso de fluidez y compromiso efectivamente en la interacción oral.

En otras palabras, estos receptores de la segunda lengua son aprendices auto regulados, quienes son conscientes de su propio proceso de aprendizaje y la solicitud de sus tareas de aprendizaje. Ellos también han desarrollado la clave de las habilidades de escucha y un rango de estrategias para conocer sus necesidades de escucha en varios contextos.

La metacognición ha demostrado ser una de las más confiables predicciones de aprendizaje. De hecho muchas escuelas de educación le consideran central en el proceso de aprendizaje y clave para el éxito. Los beneficios de la instrucción meta cognitiva ha sido reportados en diferentes dominios, tales como las matemáticas y la lectura.

Más recientemente, los resultados positivos de los diferentes tipos de intervenciones metacognitivas para la escucha en una segunda lengua han también sido reportadas por Cross, (2011); Goh y Taib (2006); Graham y Macaro (2008).

5.5.5 La metacognición en acción.

A continuación se presenta un marco metacognitivo que comprende la enseñanza de escucha conceptualizada en este texto. Conectado con la teoría metacognitiva, el marco y actividades específicas. También se trata sobre la comprensión del proceso de escucha.

Este marco comprensivo puede ayudar a mejorar la competencia de escucha aumentando el proceso cognitivo de los estudiantes, utilización de fuentes de conocimiento, y estrategias para una interacción de escucha exitosa, y al mismo tiempo para ayudarles a administrar diferentes variables cognitivas metacognitivas y socio afectivas que pueden influenciar el éxito de la escucha (Ver tabla 3) (Ver también tablas 1 y 4).

Es claro que los procesos de metacognición tienen por definición lo activo ya que ellos involucran la atención intencional de los pensamientos. Para que el aprendizaje sea efectivo, sin embargo, aprendices deben hacer más que pensar sobre su cognición y aprendizaje. Ellos también deben actuar sobre los pensamientos que ellos tienen. Esto es metacognición en acción. Las principales características de este fenómeno incluyen:

- La atención intencional del conocimiento de uno, experiencia, y comportamientos estratégicos;
- Reflexión sobre pensamientos y acciones y grabaciones para compartir, analizar y retroalimentar;
- Planeando el aprendizaje futuro, basado en las reflexiones;
- Siguiendo con las acciones que pueden ser tardías o inmediatas.
- Los cambios ocurren en el pensamiento y en la acción en respuesta a cambios en el entorno de la tarea;
- planes a seguir en la acción pueden involucrar dos o más individuos; y,
- Conocer o experimentar no es exclusivamente para un individuo. Esto puede ser conjuntamente construido por dos o más sujetos.

Tabla 3. Factores derivados a partir de la situación comunicativa. Recursos estratégicos metacognitivos.

<i>Estrategias metacognitivas</i>		
<i>1. Planificación</i>	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión auditiva, desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
<i>1.a. Avance de la organización</i>	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea de comprensión oral y elegir las estrategias que podrían ayudarme a resolverla.	- Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer. - Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
<i>1.b. Atención dirigida</i>	Decidir por anticipado atender en general a la tarea de comprensión oral e ignorar los elementos distractores irrelevantes; mantener la atención durante la escucha.	- Escucho realmente concentrado. - Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que... (en combinación con la inferencia).
<i>1.c. Atención selectiva</i>	Decidir atender a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o a la resolución de la tarea.	- Escucho palabras clave. - Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro. Esto limitará los temas de la conversación (en

		combinación con la planificación, la inferencia de las voces y la elaboración).
<i>1.d. Autogestión</i>	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión oral e intentar lograr tales condiciones.	- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona me está diciendo.
<i>2. Monitorización</i>	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión oral mientras se está llevando a cabo.	
<i>2.a. Monitorización de la comprensión</i>	Verificación o corrección de la comprensión de uno mismo a nivel local.	- Traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción). - Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.
<i>2.b. Monitorización auditiva</i>	Usar el "oído" de uno mismo para el idioma (cómo suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	- Uso mis conocimientos de portugués, principalmente auditivos (en combinación con la transferencia). - Uso los sonidos de palabras para relacionarlos a otras palabras que conozco.
<i>2.c. Monitorización de doble comprobación</i>	Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea o durante la segunda vez que se escucha el texto oral.	- Podría cogerlo al final y después ir hacia atrás. - "Sol por la mañana" esto no tiene sentido... antes ha dicho que había un frente frío, hay algo que no me encaja.
<i>3. Evaluación</i>	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o producción de uno mismo durante la realización de una tarea.	
<i>3.a. Evaluación de la realización</i>	Juzgar de forma general la propia ejecución de la tarea.	- ¿Cómo he estado de acertado? (al final de un reportaje retrospectivo).
<i>3.b. Evaluación de las estrategias</i>	Juzgar el propio uso de las estrategias.	- No me concentro demasiado en el punto de

		traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unirlos para darles algún tipo de significado.
<i>4. Identificación del problema</i>	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	- No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. - Aquí hay algo... que no sé lo que es.

* Fuente: Vandergrift (1997). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990: 137-139); Oxford (1990: 21) y Vandergrift (1996).

La experiencia metacognitiva y el conocimiento en el momento particular, puede ser fugaz; por esta razón, se necesita de una instrucción de manera que los estudiantes logren aprehender lo que han visto o han escuchado. Los aprendices necesitan reflejar más profundamente sus sentimientos sobre un contexto particular a fin de construir una comprensión más profunda de ellos mismos como aprendices y la naturaleza de la tarea a la mano.

Aprendices quienes son conscientes de las necesidades de aprendizaje o problemas tampoco pueden elegir hacer nada diferente o ellos pueden seleccionar apropiadamente estrategias para mejorar su aprendizaje. La metacognición en acción cuando los aprendices muestran conciencia de las brechas en la comprensión y toman de inmediato la acción, tal como orquestar el uso de estrategias seleccionadas para unir las brechas.

La instrucción metacognitiva presentada en la tabla 3, puede ser deliberada durante las lecciones de escucha formal y puede continuar proporcionando estructura y soporte para los aprendices después que ellos dejan el salón de clase y trabajan en su escucha sin un profesor presente. Veenman et al. (2006) ofrece tres principios para una planeación efectiva de la instrucción metacognitiva:

1. Instrucción metacognitiva incrustada en el tema o temática para garantizar conectividad.

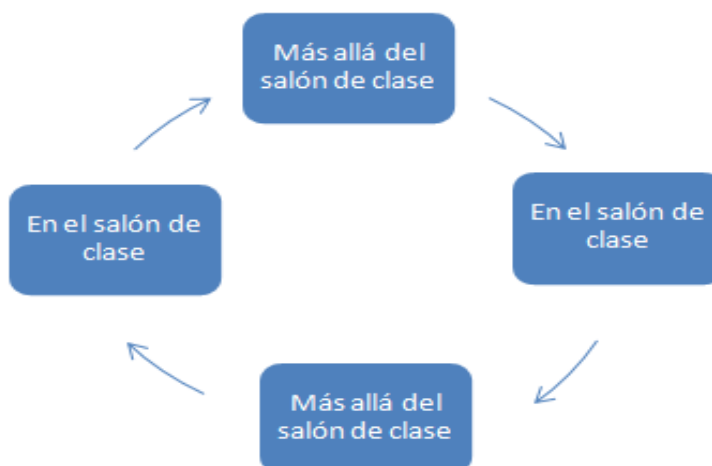
2. Estimular a los aprendices a poner un esfuerzo extra mostrándoles la utilidad de actividades metacognitivas.
3. Mantener la práctica para asegurar que la actividad metacognitiva es aprehendida.

Como muestra la figura 4, la instrucción metacognitiva crea un ciclo continuo de aprendizaje. Esto comúnmente comienza en el salón de clase donde las lecciones de escucha son dirigidas. A través de tareas diseñadas cuidadosamente, el profesor estimula a los estudiantes a pensar y aprender acerca de cómo escuchar. La secuencia pedagógica presentada más adelante es una de las maneras para integrar las actividades metacognitivas con las actividades convencionales de escucha en una lección.

Otra manera es integrar la práctica de escucha y actividades metacognitivas a través del uso de las tareas de escucha comunicativas e incrementar el conocimiento, planeación, y actividades reflejadas. Se puede también introducir actividades similares que los aprendices pueden tomar después de clase. Esto incrementa su tiempo de práctica de escucha y proporciona la necesidad de un andamiaje que está frecuentemente ausente en la escucha extensiva.

Por medio de un continuo ciclo de aprendizaje para escuchar en y por fuera de clase, los aprendices son capaces de desarrollar su habilidad más rápida y efectivamente. Esto se basa en el simple más valioso *tiempo de la tarea*; principio de aprendizaje para que un individuo aprenda algo bien, ellos deben dedicar suficiente tiempo en ello.

Figura 4. Instrucción metacognitiva para el aprendizaje de escucha.



*basado en el modelo de la instrucción de escucha de Vandergrift (2002).

5.5.6 La instrucción metacognitiva.

La discusión del enfoque metacognitivo para la instrucción de escucha más allá se ha enfocado en los principios teóricos y búsquedas de investigaciones que informan sobre el enfoque. Para esta sección, los autores se centran en la aplicación de estas perspectivas en instrucción de escucha.

La instrucción metacognitiva se refiere a los procedimientos pedagógicos que permiten a los aprendices incrementar el conocimiento del proceso de escucha para desarrollar un conocimiento metacognitivo más rico respecto a ellos mismos como oyentes, la naturaleza y solicitud de escucha, y estrategias para escucha. Al mismo tiempo, los aprendices también aprenden a planear, verificar, y evaluar sus esfuerzos de comprensión y el progreso de su desarrollo de escucha.

La instrucción metacognitiva permitirá a los aprendices llegar a ser mejores aprendices de la escucha mientras ellos tomen acciones positivas para autorregular su aprendizaje. Cuando se integren con las planeación de las tareas de escuchas, las actividades metacognitivas pueden ser una efectiva manera de mejorar la proficiencia en escucha y motivación.

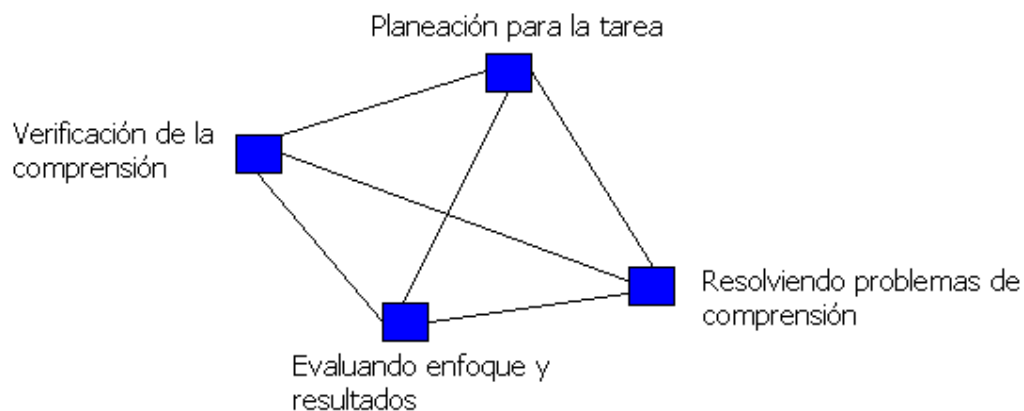
5.5.7 El proceso metacognitivo.

En los resultados está el mejoramiento y sobre todo la capacidad de mejorar el proceso de escucha. Estos procesos y sus interacciones aparecen ilustrados en la figura 5. Esta figura muestra cómo estos procesos son desarrollados dentro de la secuencia pedagógica, se describe los que los oyentes hacen a medida que ellos se comprometen en este proceso.

La instrucción metacognitiva en escucha de segunda lengua se refiere a métodos pedagógicos que incrementan el conocimiento sobre el proceso de escucha. Particularmente, esta desarrolla más ricos conocimientos metacognitivos respecto a la naturaleza y exigencia de escucha y estrategias para escucha. A través de la instrucción metacognitiva, los aprendices llegan a ser más habilidosos a la hora de utilizar los siguientes procesos:

- (1) planeando la actividad,
- (2) verificando la comprensión,
- (3) resolviendo los problemas de comprensión y,
- (4) evaluando el enfoque y resultados.

Figura 5. Proceso de escucha metacognitivo y sus interacciones.



5.5.7.1 Planeación para una actividad de escucha.

La fase de planeación prepara a los oyentes para ser proactivos en sus intentos de escucha. Los oyentes proactivos deciden para qué escuchar y establecen las condiciones necesarias para el éxito en la escucha, con la finalidad de prestar atención a lo que se expresa mientras se escucha. Durante la crucial fase de planeación, los oyentes se preparan ellos mismos para lo que ellos escucharán y lo que ellos esperarán hacer, en lugar de enfrascarse dentro de la actividad sin poder pensar. Para planear terminar de manera exitosa la actividad, los oyentes pueden:

- Traer a conciencia sus conocimientos del tema y cualquier información cultural relevante;
- Analizar el género de texto y recordar cuanta información pueda ser organizada;
- Anticipar palabras y/o ideas que ellos puedan escuchar;
- Determinar donde prestar atención y decidir respecto a cuantos detalles encontrar, basados en sus propósitos para escucha, a fin de ordenar sus intentos de escucha;
- Predecir lo que ellos escucharán, basados en información traída a la conciencia y cualquier información contextual relevante; y,
- Preparar las condiciones para la escucha aclarando sus pensamientos de distracción y centrando su atención.

5.5.7.2 Secuencia pedagógica metacognitiva

La secuencia pedagógica metacognitiva (Vandergrift, 1999, 2004, 2007) puede desarrollar el conocimiento del proceso de escucha de una manera, y ayudar a los oyentes a adquirir el crucial conocimiento metacognitivo para el éxito en comprensión y en convertirse en oyentes autorregulados.

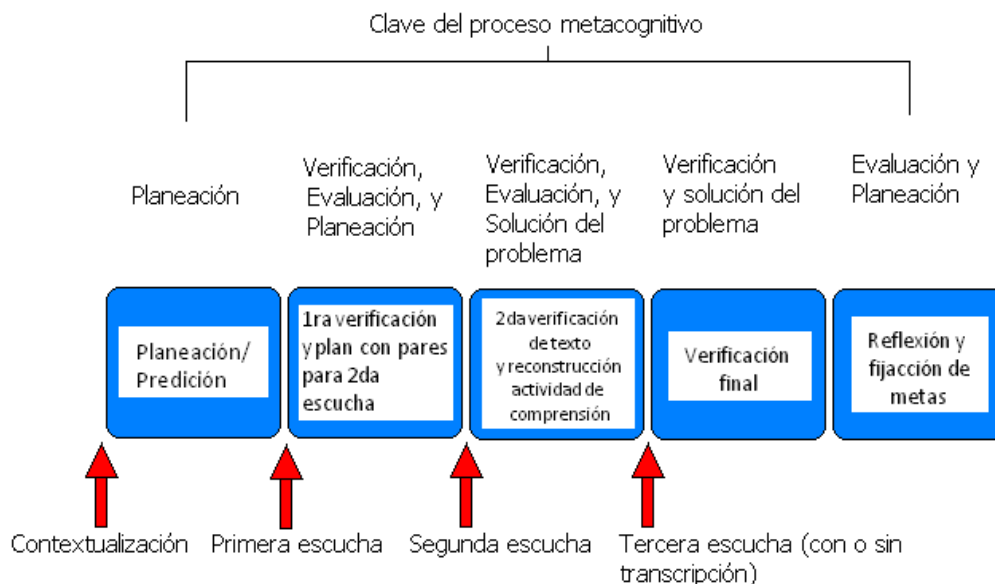
Esto se construye sobre el conocimiento respecto a la habilidad de los estudiantes para la segunda lengua, y el desarrollo de los aprendices para autorregular el lenguaje (Chamot, Barnhardt et al. 1999; Eilam y Aharon 2003; Wenden, 1998, 2002). Esta secuencia involucra la orquestación del proceso metacognitivo y otras estrategias pertinentes de comprensión, la mayoría notablemente de interferencia y elaboración.

La instrucción metacognitiva adopta un enfoque basado en el proceso para inculcar en los estudiantes,

- (1) conocimiento acerca de ellos mismos como oyentes (conocimiento personal);
- (2) las complejidades inherentes de la escucha en segunda lengua en relación con la exigencia de la tarea (conocimiento de la tarea) y,
- (3) estrategias efectivas de escucha (conocimiento de la estrategia).

La meta es dar a conocer vías para regular la comprensión de escucha y, últimamente, alcanzar el más grande éxito en la escucha de la segunda lengua. Esta secuencia pedagógica es ilustrada en tres diferentes actividades de escucha; las primeras dos son genéricas, ellas pueden ser utilizadas con cualquier texto y la última es el texto específico. Cada actividad guía a los oyentes a través del proceso de escucha como es ilustrado en la figura 6.

Figura 6. Escenarios en la secuencia pedagógica metacognitiva para la instrucción de escucha.



* Tomado de Vandergrift (2008; p. 94).

5.6 La socioafectividad

El aprendizaje socio afectivo es el conjunto de actitudes, decisiones y comportamientos que las personas adoptamos con el fin de reforzar favorablemente nuestras conductas sociales y personales durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto en un espacio se diseña no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo personal y social.

5.6.1 Estrategias socio-afectivas

Las estrategias socio afectivas son aquellas estrategias que los estudiantes utilizan para aprender mediante la interacción con sus compañeros de clase y las preguntas que hacen a su profesor con el fin de entender un tema específico, o las estrategias a las que recurren para eliminar o disminuir su ansiedad.

De acuerdo con Gardner y MacIntyre en Vandergrift (2012), las estrategias socios afectivas se utilizan para controlar las experiencias de aprendizaje y son muy importantes en relación con el contexto de aprendizaje y los factores socio-psicológicos de los alumnos, es decir, cómo los alumnos se sienten acerca de la experiencia de aprendizaje. Estas estrategias se dividen en dos grupos:

- **Estrategias afectivas:**

Se refieren a las emociones, actitudes y motivaciones. Las estrategias afectivas incluyen tres grupos: reducción de la ansiedad, auto motivación y medición de la temperatura emocional.

- **Estrategias sociales:**

El aprendizaje de una lengua compromete a otras personas, por lo que las estrategias de tipo social son necesarias en este proceso de aprendizaje. Estas se agrupan en tres conjuntos: hacer preguntas, cooperación y simpatizar con los demás.

En la tabla 4 encontramos algunos factores derivados de las estrategias socio afectivas que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El proceso de aprendizaje está centrado en tareas de tipo socio afectivas que son mostradas en la columna izquierda, al frente de cada una de estas tareas aparece en que consiste cada una de ellas, para finalmente desembocar en un resultado de la ejecución de la tarea.

Tabla 4. Factores derivados a partir de la situación comunicativa. Recursos estratégicos socio afectivos.

<i>Estrategias socio afectivas</i>		
<i>1. Petición de aclaración</i>	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplos acerca del lenguaje y / o la tarea; preguntarme a mí mismo.	- Preguntaré al profesor. - Pediré que me lo repita.
<i>2. Cooperación</i>	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir feedback en la realización oral o escrita.	- Pregunto a alguien que conoce la palabra. - Pregunto a un amigo. - Pregunto a la persona que tengo junto a mí.
<i>3. Reducción de la ansiedad</i>	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de comprensión oral.	- Pienso en algo divertido para tranquilizarme. - Respiro profundamente.
<i>4. Darse ánimos a uno mismo</i>	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad de comprensión oral o a su conclusión.	- Intento entender lo que puedo. - O.K., mi predicción era correcta. - Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema.

5. <i>Tomarse la temperatura emocional</i>	Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones de uno mientras se escucha, de cara a eliminar las emociones negativas y favorecer el mayor número posible de las positivas.	- Me lo llevo a casa y lo hago en familia. - O.K., me estoy volviendo loco porque no lo entiendo.
--	---	--

* Fuente: Vandergrift (1997). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990: 137-139); Oxford (1990: 21) y Vandergrift (1996).

5.7 Influencia del video en la escucha

El componente visual le agrega un elemento de autenticidad a la actividad, lo que aproxima a los ejercicios de escucha a situaciones de la vida real y por ende la incorporación de imágenes debe facilitar la comprensión a estudiantes de lenguas extranjeras mucho más que un simple audio.

Cuando se observa al hablante, además de escucharlo, se tiene la opción de prestar atención a pistas potencialmente útiles conocidas como *cinésica* (lenguaje corporal, expresiones faciales, gestos con las manos, entre otros indicios no verbales que pueden facilitar la interpretación de un mensaje).

Por medio de un análisis cualitativo, Wagner (2008) afirma que los oyentes que usan la información no verbal, varían en su habilidad para usar esta información en la comprensión de mensajes o enunciados debido al grado en el que la *cinésica* es usada en función de la destreza que posee el oyente para escuchar. Sueyoshi and Hardison (2005) al respecto dicen que ver el rostro del hablante y sus gestos produce mejores resultados en estudiantes con poca habilidad en la lengua, ya que los gestos o expresiones confieren pistas que compensan lo que los estudiantes no alcanzan a comprender.

5.7.1 Aprendizaje de vocabulario a través de video con subtítulos

En primer lugar, Montero y Piet (2012) mencionan que dos conclusiones principales se pueden extraer de los estudios sobre la comprensión auditiva, subtítulos y el aprendizaje del vocabulario. La evidencia empírica para la primera conclusión fue dada por Brett (1997), cuyos resultados se ajustan a la hipótesis de Schmidt (1990), en la que se encontró una relación entre los elementos lingüísticos más destacados y post-escucha ganancias vocabulario.

En segundo lugar, varios estudios proporcionan evidencia empírica de que los inputs bimodales aumentan las oportunidades para el aprendizaje de vocabulario durante la escucha (cf. incidental aprendizaje de vocabulario). En algunos estudios preliminares de Neuman y Koskinen (1992) se encontró evidencia a favor de los subtítulos, lo que pareció ser más beneficiosa para el reconocimiento de vocabulario y la adquisición de la condición de control sin subtítulos.

Los resultados anteriores también pueden ser encontrados en Baltova (1999), quien estudió la adquisición de vocabulario bajo tres condiciones diferentes. Sus resultados indican que los estudiantes en la condición bimodal (subtítulos en francés y audio francés) obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes en el estado invertido (audio Inglés y subtítulos en francés) y la condición de control (audio en francés).

Hernández (2004) concluye que los estudiantes que reciben el vídeo, el audio y el texto, obtuvieron un puntaje más alto en el aprendizaje de vocabulario, aunque los resultados no fueron estadísticamente significativos. De hecho, los resultados de Hernández muestran que las ganancias de vocabulario de los estudiantes dependen más de sus habilidades verbales que del proceso mientras observó el video subtulado.

El impacto del orden en el cual los estudiantes tienen acceso a los subtítulos también puede influir en las ganancias de vocabulario (Winke, Gass y Sydorenko, 2010). Sus resultados indican que los estudiantes que leen los subtítulos la primera vez que ven el video muestran mayores ganancias en el vocabulario auditiva post-test que los estudiantes que activan los subtítulos durante la segunda exposición al video.

En términos generales, todos estos estudios sugieren que el aprendizaje de vocabulario incidental se presenta en una forma u otra. Sin embargo, una importante cuestión que se plantea cuando se mira en todos estos estudios se refiere al aspecto metodológico, es decir, las pruebas utilizadas para medir el aprendizaje de vocabulario: ¿Qué conocimiento del vocabulario proponen medir estas pruebas? Esta pregunta evoca posteriormente a otro tema muy complejo, abordado por Nation (2001) *¿Qué significa saber el significado de una palabra?* Según Nation: *“saber una palabra implica tres niveles generales: forma, significado y uso, cada uno de ellos se subdivide en diferentes componentes que, además, constan de conocimiento receptivo y productivo”*.

Al analizar el tipo de conocimiento del vocabulario que se mide, es crucial analizar tanto pre-test(s) y post-test(s) para distinguir entre el recuerdo de la forma, el significado y el reconocimiento de las palabras (auditiva y escrita).

5.7.2 El uso de videos subtitrados en inglés para el vocabulario y la escucha

El amplio rango de televisión subtitulada y la disponibilidad de videos en formato DVD subtitrados en varios idiomas aportan un incremento en las opciones para la enseñanza de la escucha de una lengua extranjera con la utilización de los subtítulos. Los subtítulos son traducciones que aparecen en el fondo de la pantalla en beneficio de los espectadores no bilingües.

En un estudio realizado por Winke, Gass y Sydorenko (2010) en el que se usó el video subtulado, se reveló que los oyentes que vieron dos veces el mismo video subtulado tuvieron resultados altos en pruebas escritas y orales de vocabulario y de comprensión de escucha en comparación con aquellos que solo lo vieron una vez.

“No existe duda alguna que el uso de subtítulos en lengua extranjera permite una mejor identificación de palabras y adquisición de nuevo vocabulario”, esta conclusión es afirmada por Bird y Williams (2002) quienes observaron en una serie de experimentos, que una presentación a priori de un video bimodal (audio y subtítulos en L2 al mismo tiempo), mejora el reconocimiento memorístico de palabras al ser escuchadas, comparado con los ejercicios en los que solo se usa el audio.

Por su parte, Winke et al. (2010) afirman que los subtítulos en L2 pueden llegar a ser herramientas muy útiles ya que ayudan a los oyentes a notar las diferencias entre las características sonoras y la forma escrita del mensaje, mejora la segmentación de las palabras y además ayuda al entendimiento y corrección de los errores en la comprensión, sin embargo Gruba (2007), indica que una decodificación desincronizada o incorrecta de los subtítulos puede confundir o causar una mala interpretación de las palabras y por ende del mensaje.

5.8 Definición de Moodle

Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (CMS), también conocido como Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) o un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Es un sistema de enseñanza virtual muy popular entre los educadores de todo el mundo porque se considera como una herramienta de gran utilidad para la creación de sitios web dinámicos en línea para sus estudiantes. Para que funcione, tiene que ser instalado en un servidor web en cualquier sitio, ya sea en uno de sus ordenadores o de una en una empresa de alojamiento web.

El objetivo del primordial de Moodle es siempre en dar a los educadores las mejores herramientas para gestionar y promover el aprendizaje debido a sus características que le permiten escalar a grandes despliegues y cientos de miles de estudiantes, sin embargo, también se puede utilizar tanto en escuela primaria como plataformas virtuales de universidades.

Muchos de usuarios usan los módulos de actividad tales como foros, bases de datos y wikis, para construir grandes y amplias comunidades de aprendizaje colaborativo (constructivismo social), mientras que otros prefieren utilizar Moodle como medio para la entrega de contenidos a los estudiantes (como paquetes SCORM estándar) y evaluar el aprendizaje mediante tareas o cuestionarios.

5.9 Algunas perspectivas del aprendizaje y enseñanza en entornos virtuales

De acuerdo con el autor Onrubia (2005; p. 3), algunas de las características más relevantes dentro del diseño y la evaluación de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje implican una visión constructivista y sociocultural. El autor señala que el

aprendizaje en un entorno virtual no debe estar simplemente caracterizado como un proceso de traslación o transposición respecto al contenido externo del aprendiz.

Por el contrario, el aprendizaje debe estar sujeto a un proceso de reconstrucción personal en donde se logre conformar la estructura cognitiva del estudiante, es decir, las capacidades cognitivas básicas, el conocimiento específico del dominio, las diferentes estrategias de aprendizaje, las capacidades metacognitivas y de autorregulación, los factores afectivos, las motivaciones según las metas propuestas, las representaciones mutuas y las expectativas.

La actividad mental del estudiante en un proceso de aprendizaje constructivista tiene múltiples implicaciones para llegar a comprender cómo se aprende desde un entorno virtual y qué se puede hacer en búsqueda de promover ese aprendizaje. Es así como el autor, (ibíd. p. 4) establece dos nociones como parte de una primera implicación:

La estructura lógica de un contenido se refiere a la organización interna del material de aprendizaje de manera general, mientras que la estructura psicológica del contenido se refiere a la organización del mismo material para un alumno en particular y depende del aporte que el alumno ofrezca en medio de su proceso de aprendizaje al entorno. Dos nociones distintas, pero necesarias entre sí, que nos permiten atribuir un orden significativo al contenido de instrucción que el estudiante debe aprender desde un entorno virtual.

Es a partir de la insuficiencia que se da entre estas dos perspectivas que nace una noción aún mayor respecto al diseño de los procesos virtuales de enseñanza-aprendizaje, centrada exclusivamente en el diseño de material didáctico o instructivo. Lo anterior en relación con las características de los estudiantes concretos hacia los cuales se dirige y la evolución en el contexto o situación de aprendizaje que se trate.

La segunda implicación relacionada con el aprendizaje en un entorno virtual tiene que ver directamente con lo que el estudiante es capaz de hacer en un entorno virtual. Esto conlleva a dos tipos distintos de representaciones para el estudiante. Por una parte, la representación del significado del contenido a aprender y por otra, la representación que tiene para él aprender ese contenido, es decir, las necesidades que ese aprendizaje logra cubrir de manera que valga la pena.

Estas dos representaciones deben ser constructivas, dinámicas, contextuales y estar situados a partir del aporte del estudiante en cada una de las fases dentro un proceso formal, puesto que el significado y el sentido de lo que construye el alumno no

está, únicamente, en el material como objeto de aprendizaje, ni su construcción está garantizada por el diseño del material.

5.9.1 Contribución del aprendizaje desde los entornos virtuales

Las actividades constructivistas relacionadas con los entornos virtuales no garantizan el aprendizaje óptimo de significados y sentidos para el estudiante. Una razón fundamental es que el alumno quizá no disponga de los recursos cognitivos más adecuados para la construcción a partir de los nuevos contenidos. Otra explicación dada para esta situación radica en el desconocimiento por parte del estudiante de cómo utilizarlos o *'activarlos'* para relacionarlos entre sí. Es por ello que el autor Onrubia (2005; p. 5), reitera que la interacción entre los contenidos y el estudiante no garantiza formas óptimas para la construcción de nuevos significados y sentidos.

Sin lugar a dudas, uno de los elementos relevantes que facilita las formas de construcción está en la asistencia guiada del profesor. Esta ayuda debe entenderse como un proceso que permite la adaptación de los estudiantes en aras de los nuevos contenidos a aprender. La enseñanza en los entornos virtuales conduce a un componente indispensable *“la realización conjunta de tareas entre las partes participantes del proceso”*.

Este último componente contribuye además de una facilitación en el aprendizaje a que el estudiante pueda ir más allá de su interacción individual. Ello implica una perspectiva más compleja dentro del diseño de los procesos virtuales de enseñanza-aprendizaje centrada exclusivamente en lengua extranjera a partir de los contenidos y materiales presentados.

Es importante tener en cuenta la capacidad del alumno para utilizar de manera estratégica el conocimiento adquirido y para continuar aprendiendo de manera autónoma y autorregulada. Precisamente, es la intervención del profesor lo que permite esta ayuda en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Este proceso conjunto, dinámico y colaborativo se conoce como *ajuste interaccional entre profesores y estudiantes*.

Estas formas determinan por una parte el uso del lenguaje, los instrumentos de uso y la representación de significados. Por otra parte, la complejidad y problemática de lo que es la clase presencial y la clase a distancia. Esta última a pesar de su aparición exitosa dentro del marco educativo no puede darse en absoluto por

descontada entre los encuentros profesor, alumnos y contenido de enseñanza y aprendizaje.

5.9.2 La importancia de las actividades conjuntas en los entornos virtuales

La interacción entre profesor, estudiantes y contenidos dentro del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales se considera una actividad conjunta de interactividad que contribuye a una mayor efectividad respecto a las tareas o actividades que se introducen o proponen en un entorno virtual, dado que las actuaciones de todos los participantes en conjunto cobran un significado más apropiado para el entorno. Por ejemplo, en un foro interactivo en donde se plantea una actividad específica, existe un proceso de actividad conjunta y de construcción en donde los participantes por medio de mensajes u opiniones retroalimentan los contenidos propuestos en el mismo entorno virtual que comparten.

Sin embargo, encontramos dos tipos de restricciones en los entornos virtuales. Primero, aparecen condicionados debido al tipo de recursos tecnológicos que son utilizados. Es decir, el tipo de herramientas que son empleadas en un sitio de curso. Estas pueden ser sincrónicas o asincrónicas dependiendo del nivel de dificultad y de organización, a su vez permiten al instructor personalizar y adaptar nuevas herramientas constituyendo sin lugar a dudas elementos cruciales para las posibles formas de planeación, organización y desarrollo de las actividades que se puedan establecer de manera conjunta y colaborativa en el entorno virtual.

La segunda restricción tiene que ver con el diseño instruccional establecido en el proceso enseñanza-aprendizaje. Todo cuanto se deriva de las características de los contenidos instruccionales en el diseño, los materiales que soportan la presentación de los contenidos, las características de las actividades de enseñanza y aprendizaje tentativas, y las actividades de evaluación previstas. Estas restricciones derivadas de estos factores en conjunto forman lo que el autor Onrubia (2005; p. 7) señala como el diseño tecno-pedagógico o interactividad tecno-pedagógica potencial de un proceso virtual de enseñanza-aprendizaje. Estas pueden actuar según el grado de intensidad, prohibiendo o permitiendo formas de organización de la actividad de manera colaborativa por parte de profesores y estudiantes.

La comprensión de las interrelaciones entre el diseño tecno-pedagógico, las formas de organización de las actividades que se desarrollan en conjunto por profesor y alumnos y el análisis de la interactividad constituyen un elemento fundamental en la

comprensión y planteamiento de lo que es aprendido o no por los estudiantes en medio de un entorno virtual, y también sobre el por qué o no es aprendido.

5.10 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)

La Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC) para la enseñanza y aprendizaje de idiomas ofrece al profesor y al estudiante de idiomas, un montón de actividades que cuando se planifican cuidadosamente como parte del desarrollo de la lección, permiten una comprensión más fácil y mejor para los estudiantes de idiomas. El papel del computador durante las clases como parte del desarrollo de las actividades ha pasado por varias diferentes etapas de desarrollo y se ha convertido hoy en día en parte integral del proceso de aprendizaje de idiomas.

La versión más reciente de ELAC es la versión integradora (Integrative CALL), basada en el desarrollo tecnológico de los computadores multimedia y la Internet. Diferentes recursos multimedia (textos, animaciones, sonido y vídeos), se encuentran disponibles de manera conjunta y están disponible para su uso en un solo equipo que por lo general es el computador. El Internet también proporciona los recursos multimedia más utilizados y se accede a ella a través de la WWW (World Wide Web), ya que es el ciber-espacio el lugar en el que todos los recursos multimedia están unidos entre sí.

La Internet ofrece una gran cantidad de ventajas para el aprendizaje de idiomas y la enseñanza y también se considera una herramienta muy útil, ya que permite a los estudiantes la posibilidad de conectarse con el mundo, para crear un ambiente de aprendizaje auténtico. Es una herramienta muy útil porque las cuatro habilidades del idioma son fáciles de combinar e integrar en una sola actividad de manera natural.

5.10.1 Ventajas de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)

- Permite a los estudiantes el control sobre su aprendizaje, individualizando sus necesidades, fomentando al mismo tiempo la independencia del alumno y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Facilita el acceso a un montón de juegos divertidos y actividades comunicativas, lo que reduce el estrés y la ansiedad de aprendizaje, ya

que proporciona lecciones que se pueden repetir tantas veces como sea necesario.

- Ofrece a los estudiantes la posibilidad de crear sus propios materiales y compartirlos con otros estudiantes, también les da la posibilidad de comunicarse con hablantes nativos, una oportunidad para comprender mejor y de forma más precisa el significado de la lengua.
- Ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en actividades fuera de la clase, al igual que el intercambio de mensajes con hablantes nativos e interacción en el idioma de destino, como parte de un intercambio cultural y social resultando en una mejora de las habilidades de lectura y la escritura.

5.10.2 Desventajas de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)

- Problemas financieros relacionados con los costos de la adquisición de equipos, software, líneas telefónicas y otros gastos.
- Problemas técnicos relacionados con los computadores y su limitada inteligencia artificial y con el manejo de situaciones inesperadas que la informática no es capaz de hacer como si lo puede hacer el profesor.
- Profesores y estudiantes necesitan formación básica en el manejo de TIC que les permita utilizar el computador, de lo contrario los estudiantes pueden sentirse frustrados, en lugar de estar motivados para aprender y los maestros pueden negarse a utilizar un equipo que no pueden operar.

5.11 Usabilidad y aspectos pedagógicos

Dentro de los ambientes virtuales, la usabilidad se resalta como la cualidad de un sistema, aplicación, herramienta u objeto lo que a su vez señala la facilidad con que se puede utilizar. Esto implica la posibilidad de utilización, opciones de facilidad para

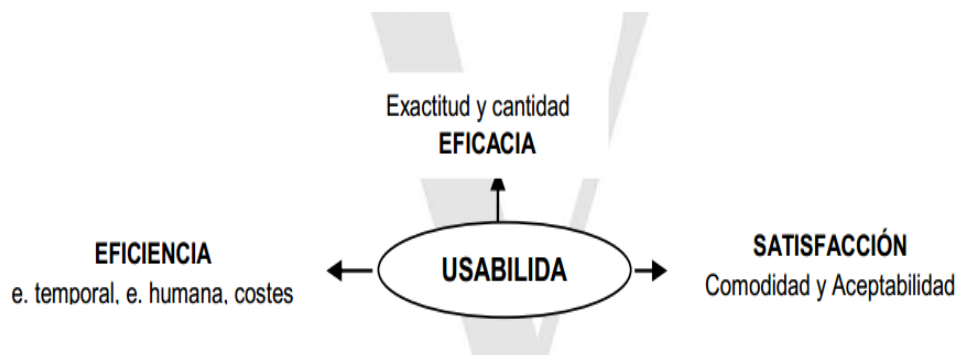
recordar, que sea entendible, que su manipulación sea muy intuitiva, etc. (Nielsen, 2000).

La usabilidad es un proceso necesario, que garantiza si el contenido es el adecuado para el usuario al que se dirige, si se ha diseñado de forma sensata, y fácil de comprender (Holzschlag, 2003). Propiamente, es la medida de la utilidad, facilidad de uso, rapidez al utilizar una interface, facilidad de aprendizaje y satisfacción con los recursos, y por ende con la formación recibida.

Lo que indica el punto de vista anterior es que la usabilidad es el grado de eficacia, eficiencia y satisfacción con la que usuarios específicos pueden lograr objetivos específicos, en contextos de uso específicos. (ISO, 1998), y se define en función a tres criterios (Ver figura 7):

- Efectividad: que los usuarios hagan lo que desean y satisfagan sus propósitos.
- Eficiencia: que lo puedan hacer en el menor tiempo posible.
- Satisfacción: una buena percepción de la facilidad de uso del producto.

Fig. 7. Dimensiones de la usabilidad (Keinonen, 1988).



* Fuente: tomado de Gebera (2012)

De acuerdo con Gebera (2012), la usabilidad se asienta sobre tres bases postuladas por la ISO (1998):

- 1) Facilidad de aprendizaje, relacionada con la predictibilidad, sintetización, familiaridad, generalización de los conocimientos previos y consistencia; que los usuarios desarrollan en una interacción efectiva con el sistema o producto.
- 2) Flexibilidad, relativa a las posibilidades con las que el usuario y el sistema pueden intercambiar información. Abarca el diálogo, la multiplicidad de vías para realizar la tarea, similitud con tareas anteriores y la optimización entre el usuario y el sistema.
- 3) Robustez, es el nivel de apoyo al usuario que facilita el cumplimiento de sus objetivos. Está relacionada con la capacidad de observación del usuario, de recuperación de información y de ajuste de la tarea del usuario.

La usabilidad en los entornos educativos on line se traduce en la usabilidad pedagógica, enfocada en tres aspectos, según Kukulska-Hulme y Shield (2004):

- Interfaz del usuario.
- Diseño de actividades de aprendizaje.
- Verificación del alcance de los objetivos de aprendizaje.

Para Silius y Tervakari (2003), la usabilidad pedagógica se divide en tres categorías:

- Soporte a la organización de la enseñanza y estudio.
- Apoyo al proceso de aprendizaje y el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Soporte al desarrollo de habilidades de aprendizaje.

En uno u otro sentido, la usabilidad es un factor esencial en la enseñanza-aprendizaje, ya que no se limita solamente a la estética de una interfaz, o sea al diseño atractivo del software o la consideración de la ergonomía, sino que involucra además la interacción con los usuarios de una plataforma virtual (PV); en la satisfacción con el servicio y/o producto formativo.

5.11.1 Evaluación de la usabilidad en el aprendizaje virtual

En este apartado se muestra un informe sobre la revisión de literatura para varios métodos de evaluación de la usabilidad de los sistemas utilizados para el aprendizaje electrónico. En este artículo se resumen y comparan todos estos estudios para mostrar cómo los aspectos pedagógicos o criterios se han manejado para realizar estas evaluaciones, también se presenta un resumen detallado de todos los métodos de evaluación de la usabilidad (UEMs).

En esta sección se presentan algunos criterios de usabilidad pedagógica indispensables para evaluar el material de aprendizaje digital. Aspectos pedagógicos y de diseño que son menos estudiados por los técnicos o expertos. Además, se parte del hecho de que la mayoría de estudios e inventarios respecto a la medición final de la satisfacción del usuario parecen ser más un criterio subjetivo que objetivo dentro de la evaluación final del aprendizaje.

Por último se explica lo que sucede en la actualidad y el principal propósito de la revisión, que es hacer que el investigador tenga un panorama más claro respecto al campo dentro del cual piensa trabajar aplicando los sistemas de aprendizaje electrónico. Y encontramos un resumen adicional de algunas valiosas conclusiones sobre el diseño y evaluación del sistema e-learning el cual potencialmente beneficia a los diseñadores y evaluadores.

5.11.2 La posición de los aspectos pedagógicos en la evaluación de la usabilidad de los sistemas de aprendizaje electrónico

El aprendizaje electrónico es identificado como un facilitador o medio para alcanzar metas enfocadas en el mejoramiento de la educación asistida por computadores y el entrenamiento centrado en el aprendizaje e interés por parte de la industria de desarrollo software. La palabra inglesa e-learning (aprendizaje electrónico), combina técnicas de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que comparado con el modelo tradicional de enseñanza, e-learning no solo se muestra como un medio influyente dentro de la educación, sino también se muestra como una manera más flexible de entrenamiento y servicio de aprendizaje desde la web para estudiantes que le puedan utilizar “en cualquier momento y en cualquier lugar”.

Sin embargo, dentro de las expectativas para los consumidores en e-learning se busca un mejor servicio, más eficaz y eficiente que les pueda satisfacer. Además, el estudio mostró que la mayoría de programas en e-learning presentan una mayor tasa de deserción escolar comparado con los métodos tradicionales de cursos dirigidos por profesores. Como vemos existen muchas razones detrás de este fenómeno, pero una de las que más contribuye es el pobre diseño y mal usabilidad del sistema e-learning.

De acuerdo con Hornbaek (2006) en Bernérus et Zhang (2010, p.1), la usabilidad es vista como una técnica para medir la calidad de los sistemas de información (computadoras), y de manera general se define como el grado en que una aplicación se puede aprender, y permitirle a los usuarios lograr de manera eficiente y efectiva objetivos específicos con un alto grado de satisfacción. Pero, la evaluación de la usabilidad del sistema e-learning no es una tarea fácil. El aumento en la diversidad de estudiantes, los avances tecnológicos y los cambios radicales en las tareas de aprendizaje y hacer posible la definición del contexto de uso para estas aplicaciones presentan importantes desafíos en e-learning.

Por su parte los investigadores Alsumait et Al-Osaiman (2010) en óp. cit. (2010, p.654), destacan que la evaluación de la usabilidad del sistema de e-learning debe abordar aspectos de la pedagogía y el aprendizaje de los dominios educativos, así como la eficacia y la satisfacción de las interfaces en los factores HCI (Human-Computer Interaction). Y al respecto argumentan que los maestros deben ser capaces de evaluar un software predictivo para tomar decisiones en sus aulas. Por lo tanto, los expertos en usabilidad deben estar familiarizados con el área pedagógica, como las pruebas de investigación, el ciclo de aprendizaje y la teoría del aprendizaje para aplicar estos factores en el proceso de evaluación de la usabilidad en e-learning.

5.11.3 Usabilidad y usabilidad de la pedagogía

Antes de encontrar un significado general para la usabilidad es necesario tratar diferentes aspectos de la usabilidad pedagógica. De acuerdo con la ISO 9241 la usabilidad es definida como: “la facilidad con la que un usuario puede aprender a manejar, preparar entradas e interpretar salidas de la información en un sistema o componente”. Muchos investigadores conocidos a través de los años han definido una lista de factores de la usabilidad, la cual se debe seguir con el fin de lograr una buena usabilidad. Dentro de tantos autores destacamos los siguientes:

Nielsen (1993), quien llama esta usabilidad heurística, en donde él enumera varias reglas principales, que incluyen: la visibilidad del estado del sistema, la correlación entre el sistema y el mundo real, el control del usuario y la libertad, la consistencia y generalidades, la prevención de errores, el reconocimiento del lugar solicitado, la flexibilidad y eficiencia de uso, el diseño estético y minimalista, la ayuda al usuario para reconocer, diagnosticar y recuperarse de los errores y ayuda para la búsqueda de documentación.

Todas las anteriores directrices están diseñadas para lograr una mayor facilidad, soporte y aplicación en el uso del software. No obstante, mientras muchos de estos se aplican en una plataforma de e-learning también existen otros factores que el diseñador debe considerar. Estos son precisamente los aspectos de la usabilidad pedagógica que están más centrados en el apoyo a la facilidad del usuario para acceder, estudiar y aprender a partir de los materiales del curso.

Algunos ejemplos de esto podrían ser: la capacidad de personalizar las rutas de aprendizaje (links, host, registros en línea), visualizar claramente la estructura del curso o la actualización de los estudiantes automáticamente, el seguimiento del progreso con el fin de desarrollar y probar estos factores con diferentes métodos de evaluación de usabilidad que se puedan utilizar (Ardito et al, 2004, p.80; Costabile et al, 2005).

5.11.4 Categorías de la evaluación de la usabilidad

Los métodos de evaluación de la usabilidad pueden estar clasificados en dos categorías, métodos 'analítico' y 'empírico'. La diferencia radica en la manera en que los métodos funcionan. Los métodos de análisis están diseñados por expertos en usabilidad, quienes asumen al final de cuentas la posición del usuario. Según Blecken et al. (2010; p.3) ellos basados especialmente en la experiencia, en los expertos y la usabilidad heurística validan el desempeño del software y ningún usuario necesita participar en estos métodos de evaluación al inicio del proceso de desarrollo.

Algunos ejemplos de métodos analíticos son: directrices, GOMS (metas, operadores, métodos y selección de reglas) o evaluación heurística.

En la segunda categoría encontramos los métodos empíricos de evaluación, los cuales requieren de un usuario para probar el software y consisten principalmente en pruebas de usabilidad y cuestionarios. Estos métodos empíricos de evaluación se adaptan mejor delante del proceso de desarrollo o cuando el sistema está ya en uso y

su meta es la de determinar la usabilidad general del sistema. Es importante señalar que estas categorías no deben ser sustituidas por otras, más bien complementarlas con otras.

5.11.4.1 Análisis de los métodos de evaluación de la usabilidad

Como se mencionó con anterioridad y de acuerdo con Blecken et al. (2010; p.6), los métodos de análisis son realizados por expertos y las categorías contienen principalmente tres métodos de evaluación: pautas de diseño, técnicas formales de análisis y métodos de inspección. Estos métodos pueden a su vez llevarse a cabo o utilizar de diferentes maneras. Por ejemplo, el método de inspección puede contener la evaluación heurística o recorrido cognitivo. Con el fin de ofrecer una visión general de estos métodos de evaluación se requiere una descripción para cada uno de ellos.

El recorrido cognitivo se centra más en las tareas que el usuario tenga que realizar. Es este un proceso de revisión en donde los expertos evalúan el diseño utilizando criterios apropiados a los problemas del diseño (Wharton et. al, 1994).

- *El diseño de directrices* contiene instrucciones que deben seguirse para desarrollar una interface filial con el usuario. Estos métodos a la vez están divididos en cinco categorías: normas de diseño, algoritmos ergonómicos, estilo de guías, directrices generales y de recopilación de datos (Vanderdonckt 1999; p.81-118). Cada grupo de diseño de directrices tiene su propia caracterización; las reglas de diseño contienen instrucciones concisas de manera tal que ninguna interpretación adicional es necesaria; los algoritmos ergonómicos reúnen requisitos del diseño en una forma estricta que describe como el proceso de diseño tiene que llevarse a cabo.
- *El estilo de las guías* contienen las normas y los estándares con el fin de proporcionar un modelo grafico para el usuario en la interface de diseño, el contenido real es entonces insertado. Los estándares, por ejemplo DIN EN ISO 9241 están definidos por organizaciones nacionales o internacionales para generalizar las interfaces de diseño. Finalmente las directrices de recolección nos ofrecen una serie de pautas de diferentes tipos de interfaces de usuario.
- *Las técnicas de formalidad del análisis* también son realizadas por expertos en la usabilidad, estas técnicas pueden estar divididas en dos subgrupos:

La primera tarea del método analítico se enfoca en la tarea del sistema. Estas tareas están divididas en pequeñas sub-tareas con el fin de distinguir problemas potenciales en cada uno de ellos. El resultado de este método son los datos sobre los tiempos o secuencias de ejecución. GOMS, son una de tales técnicas y proporcionan intervalos de tiempo en el que el usuario las necesita para resolver una tarea. Este tiempo incluye acciones tanto cognitivas como físicas, y puede ser útil. Si hay dos diseños a elegir, sería fácil comparar y ver cuál es el diseño más eficiente.

La segunda técnica formal de análisis tiene 'directrices profesionales', las cuales en lugar de centrarse en las tareas se centran en lo ergonómico del software. Se podría decir que las directrices expertas son un conjunto de preguntas y declaraciones para el diseño del software.

Finalmente, aparecen los métodos de inspección, que también pueden dividirse en dos sub-categorías: principios del diseño de tareas tales como la evaluación heurística o análisis del diseño de tareas tales como el recorrido cognitivo. En la evaluación heurística los expertos en usabilidad asumen ellos mismos la posición del usuario y evalúan la interfaz de manera independiente. Una vez hecha la evaluación, esta se puede someter a una evaluación general del sistema. La evaluación se realiza de acuerdo con la usabilidad heurística, entre ellas las diez heurísticas básicas definidas por Nielsen (1993).

5.11.4.2 Métodos empíricos en la evaluación de la usabilidad

Los métodos empíricos de evaluación de la usabilidad son hechos con la intención final del usuario y pueden consistir en pruebas de usabilidad o cuestionarios. Estos métodos pueden llevarse a cabo en un prototipo o despliegue del sistema. La prueba de usabilidad puede ser de varias maneras, incluyendo videos de retroalimentación o grabaciones en pantalla, archivos de registro y protocolos de entrada, un protocolo pensando en voz alta y rastreando la atención prestada (siguiendo los movimientos del mouse) y monitoreando la dirección de los ojos.

Primariamente, Blecken (2010; p.4) señala que el objetivo de estos métodos es identificar los problemas reales de los usuarios cuando ellos utilizan el sistema. Por ejemplo, por medio del análisis, los datos resultan de estas pruebas, y las conclusiones pueden ser hechas a partir de los problemas y las acciones que haya que tomar para resolver estos problemas. Este proceso puede ser descrito como la

recolección de datos empíricos mientras que los usuarios son observados en interacción con el sistema y realizan tareas típicas.

De esta manera, la prueba de usabilidad se convierte en un proceso conveniente, ya que permite la identificación y explicación de los errores en la interfaz. Sin embargo, las pruebas de usabilidad no deberían excluir las pruebas realizadas por expertos, más bien complementarlas. Como apreciamos, las pruebas de usabilidad se pueden llevar a cabo de varias maneras, en ambos casos teniendo en cuenta las ventajas y desventajas.

- *Video retroalimentación*, las acciones y reacciones visibles del usuario pueden ser analizadas por un investigador junto con el usuario filmado. Esto es útil para analizar a fondo los problemas que ocurren, pero es muy intensivo.
- *Grabación de archivos de registro* y documentos en donde las acciones de los usuarios pueden ser analizadas y permiten al investigador ver exactamente el tiempo y la secuencia de estas acciones. Sin embargo, este método requiere sustancial preparación y por lo tanto no se utiliza con frecuencia.
- *Protocolo de pensar en voz alta* requiere que el usuario exprese verbalmente sus reacciones y diga lo que él/ella está haciendo. Para Nielsen (1993), este es uno de los métodos más poderosos para identificar los problemas de usabilidad. No obstante, esta es una manera poco natural para la mayoría de usuarios, pues crea un ambiente de estrés que puede conducir a respuestas prolongadas y mayor tiempo en las tareas de desempeño para el usuario.
- *Seguimiento de la atención*: los usuarios utilizan el mouse para señalar y hacer 'click' en el área o sección que ellos encuentran más notable, haciendo del mouse una herramienta e indicador de concentración y atención. Esto hace que no sea tan bueno para tareas interactivas, pues el uso del mouse desvía mucho la atención.
- *Seguimiento de los ojos*: en este método los ojos y la vista son rastreados y grabados. Esto puede después ser analizado para ver lo que es más distractor o molesto para el usuario, en donde está la atención y el tiempo en que la mayoría de usuarios permanecen en ciertas secciones. Esto aparece como una desventaja que requiere más equipos técnicos en vez de otros métodos.

- *Los cuestionarios* pueden ser utilizados para recolectar datos cuantitativos y pueden consistir en diferentes tipos de preguntas: preguntas de opción múltiple y una escala de ritmo, así como preguntas abiertas o cerradas. Hay varios cuestionarios estandarizados para la evaluación de la usabilidad, por ejemplo: QUIS (los cuestionarios para el grado de satisfacción en la interacción del usuario), SUMI (software de usabilidad para la medición de inventarios) y SUS (escala de usabilidad del sistema). Este último es uno muy corto y debería por lo tanto estar dirigido en conjunto con otros métodos de evaluación de usabilidad.

5.12 Evaluación del sistema de aprendizaje electrónico

En algunos informes, algunos investigadores han diseñado y llevado a cabo la evaluación teniendo en cuenta aspectos de pedagogía. Por ejemplo, Squires y Preece (1999; p.467), adaptaron el modelo heurístico de Nielsen tomando los principios del socio constructivismo. Además, otros como Tselios et al., (2006; p.55-57) dividieron el sistema e-learning en:

- a) curso primario conductista basado principalmente en sistemas educativos restringidos a la búsqueda (navegación) de material y concepto,
- b) curso secundario principalmente constructivista basado en entornos abiertos de aprendizaje y,
- c) cursos terciarios socio constructivistas y socio culturales basados en entornos de aprendizaje colaborativo.

Ellos argumentaron que diferentes métodos serían adaptados de acuerdo con los tipos de sistemas de e-learning. Por ejemplo, basados en el estudio empírico, ellos expresaron que la combinación de un experto con un método de inspección acompañado de una evaluación que involucra usuarios representativos es adecuada para cursos primarios.

Por su parte, los investigadores Zaharias y Poylymenakou (2009; p.75), describen un cuestionario basado en el método de evaluación de la usabilidad para aplicaciones de e-learning. Ellos explican que sus métodos se centran no solo en lo cognitivo, sino también en consideraciones afectivas que pueden influir en la usabilidad de e-learning. Además, señalan que la dimensión más destacada del aprendizaje afectivo es la motivación para aprender.

En cuanto a otros investigadores presentan específicamente métodos para conducir a los evaluadores al análisis de la aplicación del aprendizaje. En su amplio estudio, Alsumait y Al-Osaimi (2009; p.655) explicaban de manera más detallada lo que a su juicio, ellos consideraban estaba más estrechamente enfocado en aplicaciones para el aprendizaje de e-learning en niños a partir del modelo tradicional de la heurística de Nielsen. En sus estudios ellos propusieron explicar varios factores para la usabilidad de e-learning, tales como: diseño del contenido de aprendizaje, evaluación, motivación para aprender, interactividad y accesibilidad.

Pero, dejando de un lado el estudio centrado en el aprendizaje de los niños, ellos lograron avanzar en sus estudios respecto al tema de la usabilidad en medios electrónicos, y fue así como estos factores cubrieron durante mucho tiempo el campo de la usabilidad pedagógica.

5.12.1 El análisis y recolección de datos

El análisis de este estudio presenta dos métodos principales de investigación para su utilización dentro del campo académico, método cuantitativo y cualitativo. En ocasiones, una combinación de estos dos métodos es posible de acuerdo con las necesidades del tema tratado. Es también importante seleccionar métodos adecuados basados en la comprensión global de fortalezas y debilidades de cada método.

En la investigación de Bernérus y Zhang (2010; p.7), se realizó un estudio cuantitativo basado en la disponibilidad de la evaluación de la usabilidad, reportando la literatura de la notificación del sistema e-learning. Mediante el análisis de los factores de la usabilidad de cada estudio utilizado se lograron obtener valiosas conclusiones respecto al diseño y evaluación del aprendizaje electrónico.

Para esta revisión de literatura utilizaron el método York. Este proceso de revisión consta de tres fases: en la primera se definen los criterios e identificación de la evaluación pertinente para la investigación, en la segunda se hace un análisis sistemático sobre los estudios seleccionados y la extracción de los factores de medición de la usabilidad, y en la tercera una síntesis de los hallazgos o resultados.

Para contribuir a la selección de informes pertinentes de las evaluaciones de la gran cantidad de reportes relevantes, en los criterios de inclusión de la revisión de literatura se tuvo en cuenta:

- Los estudios tenían que examinar la usabilidad de un sistema de E-learning.
- Los estudios tenían que contener suficientes datos y resultados de un estudio de caso de un sistema de e-learning, aunque los estudios no necesariamente tienen que ser el foco principal de estudio.
- Los estudios tenían que ser originales y empíricos. Las conceptualizaciones teóricas fueron excluidas. Sin embargo, estas pueden ser utilizadas como antecedentes teóricos.
- Los métodos de evaluación utilizados en los estudios tenían que estar incluidos dentro de las categorías presentadas, aunque los métodos adicionales pueden ser utilizados como teoría de fondo.
- Publicaciones únicamente en inglés y,
- Publicadas en los últimos diez años, es decir, entre el año 2000 y el 2010.

La inclusión de criterios en donde están identificados por medio del análisis de metas de investigación para garantizar únicamente lo relevante y todos los reportes pertinentes de lo estudiado. En otras palabras, los criterios que estuvieron basados en el alcance de esta investigación fueron seis:

(1) en donde hubo naturalidad. Dado que el objetivo de la investigación era la de identificar los aspectos pedagógicos de la evaluación de la usabilidad;

(2) criterios que surgieron. Pues, el estudio de caso no tiene que ser la parte principal o el foco del informe, mientras que haya un resultado como parte de la discusión de los diferentes criterios o aspectos de la usabilidad;

(3) En donde los criterios definidos para excluir todos los trabajos teóricos, datos primarios y datos homogéneos en donde se requiera nuestros resultados.

(4) Los estudios tuvieron que usar algún tipo de método de evaluación formal y establecida con el fin de permitir la comparación entre ellos.

(5) La publicación tuvo que ser en inglés, ya que es el único idioma que los investigadores comparten.

(6) Los documentos tuvieron que ser bastante nuevos ya que se está tratando de un tema en la web en donde casi todo ha sucedido durante los últimos diez años. Más allá de lo arrojado por los resultados enfocados en los sistemas o aplicaciones de

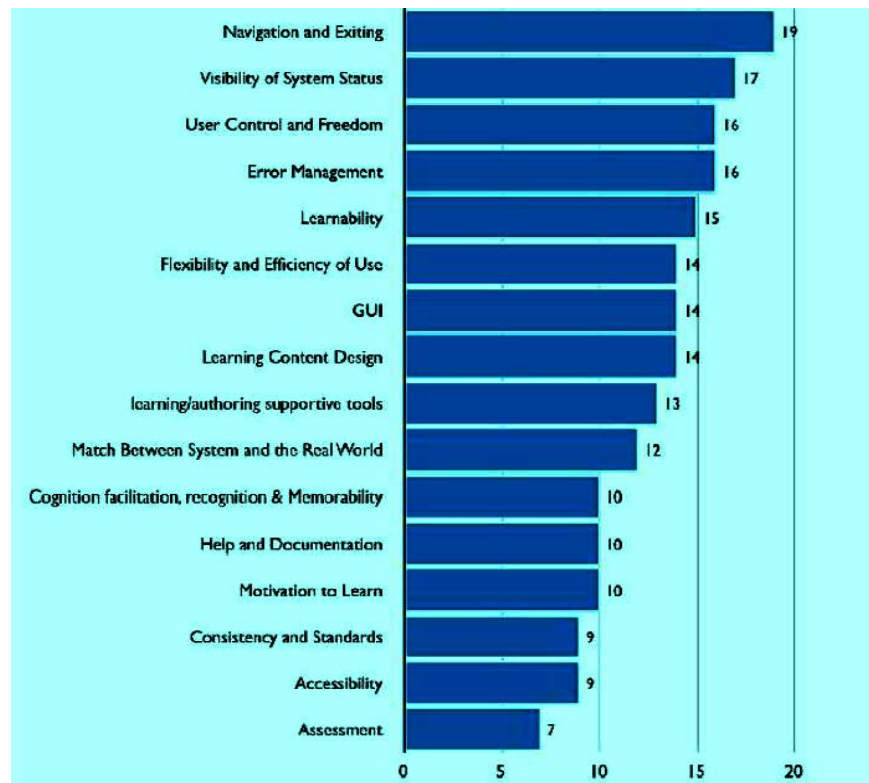
funcionamiento que no se utilizan en la actualidad, muchos de los métodos de evaluación de la usabilidad se originaron a la vez que el software. Sin embargo, estos métodos han cambiado con el tiempo para adaptarse a las necesidades del presente.

Durante la lectura de los documentos en su totalidad las revistas y conferencias mencionadas anteriormente, se encontraron algunas citaciones en otros documentos que parecían interesantes en las cuales también se incluían criterios. Estos fueron puestos en la categoría de relevantes. Los abstractos resúmenes se leyeron y los potencialmente pertinentes se seleccionaron de la misma manera que los informes iniciales: de una cantidad de 227 informes, fueron seleccionados 28.

Al realizar la búsqueda de la literatura de reportes, se categorizó cada propósito de la evaluación de estudio, el enfoque de evaluación, la medición para la evaluación y los hallazgos interesantes. Estas categorías fueron definidas como el procedimiento del proceso de análisis.

5.12.2 Criterios utilizados en los estudios de usabilidad

Los factores de usabilidad han sido generados después del análisis del estudio contenido en 27 artículos respecto a la usabilidad en los sistemas electrónicos de aprendizaje. Los documentos naturalmente utilizaron diferentes términos para explicar los criterios, así es como se muestra los siguientes factores creados a partir del análisis de estos términos y contenidos en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Relación de los factores de usabilidad en artículos de e-learning.

En cuanto a los resultados encontrados, los principales factores son los temas generales de la usabilidad tales como, la navegación, la retroalimentación y el control del usuario, mientras que la mayoría de criterios pedagógicos están por debajo del promedio a pesar que el resultado se basa únicamente en artículos en donde se discute e-learning. Se puede observar, que algunos factores de usabilidad son más o menos importantes debido al hecho que un sistema de aprendizaje electrónico está siendo evaluado. Por ejemplo, la flexibilidad y la eficiencia, así como el estado de la visibilidad del sistema es importante para los sistemas de e-learning.

Tabla 6. Categoría de factores de la usabilidad

<i>Categoría de factores</i>	<i>Explicación</i>	<i>Ejemplos de informes</i>
Visibilidad en el estado del sistema • Retroalimentación	Respecto al sistema de retroalimentación y el usuario, ambos términos del estado del sistema,	- El programa de e-learning mantiene al aprendiz informado acerca de lo que está sucediendo a través

	presentan una marcación o información similar	de una retroalimentación apropiada dentro de un tiempo razonable. - El aprendiz obtiene una retroalimentación clara y constante que le motivan para continuar. - El aprendiz debería siempre ser capaz de identificar su estado/puntaje y metas en el programa.
Conexión entre el sistema y el mundo real • Conexión entre las expectativas del usuario, la familiarización, intento de fijación con los usuarios de grupo.	Teniendo una buena conexión entre el sistema y el mundo real permite mejorar el aprendizaje del sistema, sin embargo este problema es referente a metáforas y frases.	- El programa e-learning emplea palabras generales en la interfaz, frases y conceptos para que el aprendiz haga aparecer la información den un orden lógico y natural. - Todos los objetivos de aprendizaje e imágenes deberían ser reconocibles y comprensibles, y hablar de sus funciones.
Libertad y control del usuario • Responder a la acción del usuario • Adaptación	El sistema debería estar diseñado de manera que el usuario inicie las acciones en lugar de responder a estas.	Permite siempre un fácil cubrimiento de las aplicaciones actuales, y de las últimas cuando estas son pedagógicamente apropiadas. - El usuario es motivado a explorar el software. - el aprendiz puede fácilmente activar y desactivar la aplicación, y puede salvar su perfil de usuario estando en diferentes estados de conexión.
Consistencia y estándares • El mismo estilo	La consistencia y los estándares hablan acerca de cómo el usuario se siente ante la website	- El aprendiz experimenta la interfaz del usuario como consistente (en control, color, tipografía, y diseño

• Fluencia de trabajo	respecto a la familiaridad del uso de su lenguaje, palabras y conceptos que el usuario puede reconocer y comprender.	de dialogo). - Las claves del control son intuitivas, convenientes, consistentes, y siguen los estándares convencionales. - El programa de e-learning es consistente en su uso de diferentes palabras, situaciones o acciones, y este sigue el software general y estándares de plataforma.
Administración del error • Prevención • Identificación • Diagnostico y • Oferta de soluciones correctivas	Cómo el error es manejado, evitado y corregido. Proporciona información relevante y pasos para ser tomados si un error ocurre y explica qué y por qué estos ocurrieron.	- El programa de e-learning esta cuidadosamente diseñado para prevenir problemas comunes desde el inicio. - El programa de e-learning no permite al aprendiz corregir los errores. - El programa e-learning está diseñado para proporcionar una segunda oportunidad cuando ocurre un error imprevisto o este es recibido. - Este distingue entre errores de entrada y errores cognitivos.
Habilidad de aprendizaje • Soporte del tiempo y la eficiencia del aprendizaje de las características del software.	Cuán fácil resulta es sistema para aprender. ¿Cuán extenso se hace para el usuario dominar el sistema?	- El programa de e-learning tiene objetos, acciones, y opciones visibles de modo que el aprendiz no tiene que recordar la información de una parte del programa para otro. - Las instrucciones para el uso del programa son visibles o fácilmente expuestas, de manera que el estudiante no tiene que memorizar cosas innecesarias. Los iconos y otros elementos de la

		pantalla son intuitivos y auto-explicativos.
Facilidad para la cognición, reconocimiento y memoria.	Objetos relevantes, acciones y opciones deben ser claros. El usuario no debería recordar demasiada información del programa.	- Soporte cognitivo - Reconocimiento en vez solicitud.
● Simplicidad		
Flexibilidad y eficiencia de uso	Este criterio respecta a la posibilidad del sistema para adoptar diferentes estilos de aprendizajes y pruebas.	- El programa de e-learning está diseñado para acelerar las interacciones de los aprendices expertos, pero también para encargarse de las necesidades de los aprendices inexpertos. - Proporcionar la posibilidad de personalizar los gráficos de la interface.
GUI	Este respecta no solamente a cuan "hermoso" es la interfaz, sino también a cuan lógica es la estructura y cuan fácil es para leer y comprender.	- Fuente - Color - Envío claro del gráfico de información. - Grafico proporcionando información de texto con la activación del mouse. - Diseño de herramientas es satisfactorio, lógico y esta agrupado coherentemente. - La pantalla es placentera a la vista del usuario.
● Estética ● Elementos gráficos ● Color		
Ayuda y documentación	Este hace referencia a la ayuda y archivos de documentación y cuan fácil resulta encontrar información relevante. Este es diferente de la administración del error, ya que esta ayuda también	- Al aprendiz le sería dada ayuda mientras utilice el programa. La ayuda debería ser de fácil búsqueda. Cualquier tipo de ayuda proporcionada está enfocada sobre las tareas del estudiante, y
● Proveer a los usuarios con archivos de ayuda y documentación		

	está relacionada con funciones y tutoriales de cómo hacer las cosas, no exactamente explicando el error.	lista simple y concretas de pasos a seguir. (Información orientada en tareas). - Los archivos de ayuda proporcionan información relevante y concisa. - Los mensajes de ayuda son breves e informativos. - Es fácil encontrar una solución al problema. - Las instrucciones son presentadas en un orden de lista de pasos concretos.
Navegación y salida ● Facilidad del software para exploración y suministro de salidas para terminación de acciones	Cuan fácil el sistema es para navegar y encontrar las rutas en este. Cuan lógica son las estructuras etc.	- Objetos de navegación y herramientas se mantienen en posiciones definidas; claramente y de manera particular. - Las señales de salida son visibles. El aprendiz puede dejar su estado de conexión sin tener que establecer un dialogo extensivo. - Las opciones de cancelar, rehacer, deshacer están disponibles. - La función de proporcionar resultados de búsqueda (motor de búsqueda) aparece por palabra claves.
Accesibilidad	Cómo se puede acceder al software	- El programa de e-learning puede ser usado en una variedad de equipos y plataforma tales como laptos, PDA. - Todos los depósitos de acceso para profesores y estudiantes.

		- Permite utilizar la opción 'fuera de línea' de la plataforma conservando las herramientas y el contexto de aprendizaje.
Diseño del contenido de aprendizaje • Diseño del curso • Uso de medios	Conciernen a aspectos pedagógicos en el material (es) de aprendizaje del curso. Terminología, configuración y medios que son algunos ejemplos de reportes o información.	- El vocabulario y terminología utilizados son apropiados para los aprendices. - Los conceptos abstractos (principios, formular, reglas, etc.), son ilustrados con ejemplos concretos y específicos. - La organización de los fragmentos del contenido y objetos de aprendizaje son apropiados para alcanzar las metas primarias de los programas de aprendizaje. - Los objetos de aprendizaje están muy bien organizados y permitan una fácil y lógica navegación. - Hay administración y uso de los medios. - Mapa de curso, remisión.
Evaluación	El uso de la evaluación tiene disponible para el usuario.	- El programa e-learning incluye auto-evaluación y metas avanzadas para el aprendiz. - El programa e-learning proporciona al instructor en conjunto con el aprendiz la evaluación y revisión de reportes. - Son alineados firmemente los objetivos del aprendizaje, y la instrucción de las estrategias de evaluación.

permitir definir alternativas de aprendizaje.

* Fuente Nielsen (2000):

Finalmente, en la tabla 6 se describen cada uno de los factores pedagógicos y de usabilidad identificados a partir de diferentes estudios. Los nombre de los factores pueden ser diferentes en cada informe, reporte o trabajo de investigación, pero, el significado sigue siendo el mismo que se presenta y explica en la tabla. Esta tabla contiene una columna con tres ejemplos de diferentes trabajos utilizados principalmente los referentes a Kock et al., (2009; p.122) y Alsumait & Al-Osaimi (2010) para describir de una mejor manera los criterios de usabilidad.

Un usuario típico de los criterios para la usabilidad pedagógica del material de aprendizaje es un profesor, programador de aplicación, o estudiante. A continuación se describen de acuerdo con Nokelainen (2006; p. 178) el uso de los criterios en un nivel general:

1. El usuario inicia sesión en el sistema evaluador. El usuario presenta la información de antecedentes y el perfil de la información completando el cuestionario de escalas de las autoevaluación, por ejemplo, la motivación, estrategias de aprendizaje y habilidades sociales.
2. El usuario elige buscar evaluaciones anteriores o evaluar el nuevo material de aprendizaje.
3. El usuario proporciona los criterios para el registro o evaluación (por ejemplo, grupo, destinatario, tema, propósito del material), definiendo el destino (por ejemplo, LM, ULM o LMS¹) y, si es necesario, el contexto de uso del material (por ejemplo, autónomo estudiando en la escuela o en la casa, o dirigido por el profesor) y el tipo de material (por ejemplo, el apoyo, las asignaciones adicionales, aprender un nuevo tema).
4. Sobre la base de los criterios anteriores, la aplicación genera un nuevo formulario de evaluación, que contiene declaraciones extraídas de los criterios. Cada grupo de objetivos tiene un conjunto de estados (dependiendo de los grados o niveles de los estudiantes).

5. El usuario proporciona su evaluación subjetiva de la usabilidad del material respondiendo las declaraciones.
6. Al final de la búsqueda o evaluación, el usuario presenta en una visión general cómo el material corresponde a las diferentes partes de los criterios y técnicas pedagógicas de usabilidad, según el usuario sea evaluado.
7. El sistema sirve también como una herramienta de búsqueda. Cuando la base de datos de evaluación contiene más evaluaciones, el usuario es capaz de llevar a cabo búsquedas personalizadas a fin de encontrar el material didáctico más adecuado. El perfil personal (recolectado en ACALQ² y diversas preguntas de fondo) y los resultados pedagógicos de usabilidad que actúan como filtros.

6. Metodología

Metodología de diseño de la unidad didáctica.

Con el propósito de llevar a cabo el diseño de la unidad didáctica enfocada y cumplir con los objetivos trazados, esta propuesta pedagógica se guio por la metodología para el diseño de cursos propuesta por Graves (2000). La idea es poder diseñar la unidad didáctica a partir de las pautas que propone Graves de tal manera que la unidad cuente con los componentes pedagógicos esenciales para ser implementados dentro de un curso de inglés en el que demuestren avances en el aprendizaje de vocabulario nuevo y en la puesta en práctica de dicho vocabulario por medio de la estrategia de escucha. La metodología fundamental combinada resultante es la siguiente:

6.1 Análisis de necesidades educativas.

La unidad didáctica debe cumplir con una función o papel importante dentro del ambiente pedagógico en el que se utilice; para su adecuada incorporación en dicho ambiente de enseñanza-aprendizaje, es necesario determinar la razón de ser de este software, es decir, por qué y para qué. La identificación de necesidades y los problemas existentes son los criterios principales que nos hacen pensar y buscar la manera de encontrar una solución, en este caso de tipo audiovisual, sin embargo debemos preguntarnos si esa solución audiovisual es necesaria y satisface nuestras necesidades de aprendizaje.

Determinar a quien está dirigida la unidad o quiénes serán los encargados de usarla y cómo, es básicamente la parte más importante de la primera etapa de la metodología para el desarrollo de la misma. Estas dos variables fueron de gran ayuda para escoger los materiales y desarrollar los ejercicios de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes del curso *Habilidades Integradas en Inglés III*.

Para el diseño de esta unidad didáctica se tuvo en cuenta también el proceso para el análisis de necesidades de seis pasos propuesto por Graves (2000:100), descrito en capítulo 6 y al cual se le hicieron algunos cambios sugeridos por la directora de nuestro trabajo. Estos cambios tuvieron en cuenta las habilidades cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas de aprendizaje.

Proceso de diseño de la unidad de la propuesta se describe a continuación:

El primer paso se inició con la recolección de información por medio de una encuesta piloto que permitió tener una base sobre la cual comenzar a diseñar la unidad. Dicha encuesta se llevó a cabo el día 8 de enero de 2013 y fue respondida por dos estudiantes (un hombre y una mujer) del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, jornada mañana y por un estudiante de la jornada vespertina, los tres de último semestre de la carrera y con edades entre los 20 y 24 años.

El objetivo de esa recolección información consistió en determinar, en primer lugar para quien iba a ser diseñada la unidad; es decir, los estudiantes (nivel de inglés, fortalezas y debilidades, percepciones y expectativas frente a los materiales de la propuesta), con el fin de poder fijar unos objetivos concretos que permitieran diseñar una unidad didáctica acorde a las necesidades de los estudiantes del curso.

Después de tener una idea clara de lo que se quería saber del docente a cargo del curso y de los estudiantes, se procedió a establecer el periodo académico Febrero-Junio 2013 como el momento indicado para recolectar la información y/o datos necesarios tanto del docente como de los estudiantes y comenzar a diseñar la propuesta didáctica. Finalmente, la información se recolectó por medio de encuestas a los alumnos (ver anexos: encuesta de análisis de necesidades y encuesta de pilotaje para estudiantes).

6.1.1 Objetivo específico y objetivos generales de la unidad

Partiendo de la información recolectada con las encuestas, se determinaron los objetivos para el diseño de la unidad didáctica de la propuesta y ya que este proyecto se fundamenta en el diseño de unidades didácticas, el material estuvo disponible en el campus virtual de la Universidad del Valle con el propósito de que los estudiantes del curso pudieran acceder a él y de paso hacer uso de la plataforma virtual.

6.1.2 Contenidos de la Unidad

La unidad didáctica está dirigida a estudiantes aprendices de inglés de tercer semestre de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés - Francés (3263). Los estudiantes que se encuentran en este nivel de dominio de la lengua, comprenden con facilidad textos que contienen cierto grado de dificultad, considerando que en las

clases de idiomas de la Universidad del Valle, es muy común trabajar las capacidades cognitivas de los estudiantes con diferentes tipos de material audiovisual dirigido a la comprensión de escucha generalmente.

Por esta razón se determinó que el tercer nivel de inglés era apto para llevar a cabo el diseño y evaluación de esta unidad didáctica, en parte gracias las habilidades en inglés que los estudiantes de este nivel tienen.

6.1.2.1 Diseño de la Unidad

El diseño de la unidad está estrechamente relacionado con los resultados de la etapa de análisis de los resultados, de acuerdo con estos datos se tiene una idea clara de lo que se quiere o pretende diseñar:

a) Diseño educativo.

Para el diseño educativo de la unidad didáctica para Moodle, nos basamos en las características que tienen las unidades didácticas diseñadas para Lingweb (en un principio la unidad se diseñó para Lingweb); esto permitió solucionar problemas relacionados con el alcance y los contenidos. La organización de los contenidos de la unidad didáctica, es decir las secuencias que la componen y los contenidos que se emplearon de acuerdo con el objetivo del proyecto (mejorar la comprensión de escucha y la adquisición de vocabulario), además de todas las herramientas que se emplearon para el diseño de la unidad didáctica y su respectiva descripción.

6.2 Desarrollo de la unidad

Organización del contenido seleccionado:

Se organizó el contenido del programa en una unidad didáctica compuesta de tres secuencias con el propósito de promover el fortalecimiento de la escucha en inglés. Se diseñaron tres secuencias de acuerdo a las características de los estudiantes a los cuales va dirigida y a los contenidos con los que se buscaba conformar la unidad didáctica.

La primera secuencia se titula "Narrative text y se basa en la observación de un video narrativo subtulado. Esta primera secuencia se compone de una actividad y

dentro de la actividad hay doce ejercicios de tipo cognitivo, metacognitivo y socio-afectivo organizados por etapas de pre-listening, listening y post-listening. Por una parte esta secuencia busca que los usuarios estudiantes mejoren su capacidad de escucha y adquisición de vocabulario mediante la implementación de recursos audiovisuales, y por otra, que los usuarios profesionales en lenguas extranjeras (docentes) vean esta unidad como una herramienta funcional dentro del aula de clases para la enseñanza de idiomas.

La segunda secuencia se denomina “Expository Text” al igual que la primera también contiene una actividad y diez ejercicios diseñados y organizados de acuerdo a la estrategias y etapas de listening anteriormente mencionadas. En esta secuencia se analiza un video expositivo también subtítuloado con el que se pretende mejorar la escucha y la adquisición de vocabulario de los usuarios estudiantes y su aceptación como elemento útil para el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

A la tercera y última secuencia se le dio el nombre de “Argumentative Text” está organizada en una actividad conformada por diez ejercicios cognitivos, metacognitivos y socioafectivos al igual que en las otras secuencias, sin embargo, en esta secuencia predominan más ejercicios con los que el estudiante debe argumentar su punto de vista puesto que se trata de un video argumentativo subtítuloado.

Cada uno de los videos subtítuloados presentes en cada una de las secuencias, se tomó de la página web <http://dotsub.com>. Sitio web especializado en la transcripción y subtítuloación de diferentes tipos de videos de libre acceso y de temáticas variadas que provee una gran cantidad de material que puede ser empleado con fines pedagógicos.

6.3 Prueba piloto

Para esta prueba se contó con la participación de 6 estudiantes; dicha población estuvo conformada por cinco mujeres y un hombre, quienes pertenecían al plan de la Licenciatura. Dicha prueba se llevó a cabo en la sala de sistemas de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle durante una sesión presencial que tomó dos horas. Antes de comenzar la prueba como tal, los estudiantes recibieron una instrucción específica de la unidad didáctica y sus componentes, para luego entrar en contacto directo con los ejercicios y materiales que se encuentran en la

plataforma Moodle. En esta prueba los participantes solo desarrollaron la primera secuencia puesto que se perdió tiempo a cause de algunos problemas técnicos en la matriculación de los estudiantes en el curso del campus virtual. Esta prueba se realizó con el fin de identificar las opiniones que manifestaron los participantes acerca de la unidad, las actividades, el diseño, los materiales y el acceso a la plataforma. De igual manera, se pretendía recibir sugerencias sobre el material y los ejercicios presentados en la unidad para así realizar los ajustes necesarios.

Sólo una estudiante realizó toda la secuencia y la evaluación final. Los cinco participantes restantes que no pudieron culminar la prueba de forma presencial, la finalizaron y evaluaron desde sus casas o desde cualquier otro lugar donde les fue posible acceder a Internet.

b. Prueba con expertos

Para esta prueba se invitó a cuatro docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, de los cuales dos ya habían tenido contacto con la plataforma virtual Moodle y conocían sobre el diseño de materiales para esta plataforma. La prueba se desarrolló en diferentes lugares y en diferentes momentos por parte de cada uno de los docentes, el tiempo invertido por cada docente fue de más o menos 45 minutos. El objetivo de esta prueba no era resolver los ejercicios sino conocer sus opiniones respecto de la guía de la unidad y la estructura de la unidad. Luego de navegar por la unidad y la guía web, los cuatro expertos recibieron una encuesta (Ver anexo C: Encuesta de pilotaje para expertos) donde expresaron sus opiniones.

7. Descripción de la unidad didáctica.

En éste apartado se explican las secuencias, la guía de estudio las actividades y los ejercicios con sus respectivas características y el tipo de estrategias empleadas y aplicadas por los estudiantes:

La presente unidad didáctica se basa en la escucha y se caracteriza por ser de un solo sentido (one-way listening), en donde el oyente no interactúa con el emisor (Vandergift y Goh, 2012), puesto que esta unidad promueve el uso de videos subtítulos con los que se busca el mejoramiento tanto de la habilidad de la escucha como de la adquisición de vocabulario.

La unidad está dividida en tres secuencias (ver figura 8) cada una compuesta por una actividad enfocada en los diversos tipos de estrategias que buscan, por medio del desarrollo de ejercicios, invitar al estudiante a vincularse en el proceso del mejoramiento de la habilidad de escucha y permitirle adquirir más vocabulario. Uno de los propósitos del material es lograr más contacto e interacción del estudiante con la comprensión de oral y conocimiento de nuevo vocabulario, considerados de enorme importancia para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Los ejercicios dentro de cada secuencia fueron diseñados y organizados de acuerdo con tres tipos de estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Los ejercicios basados en las estrategias cognitivas le exigen al estudiante el uso de su capacidad de aprendizaje, los basados en la metacognición invitan al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje personal en aras de mejorarlo y finalmente los ejercicios de tipo socioafectivo que promueven la interacción entre los integrantes de la unidad didáctica.

La organización de los contenidos de la unidad, de las secuencias, de las actividades y de los ejercicios se describe en el siguiente apartado. Cabe resaltar que las tres secuencias están organizadas exactamente igual y algunos ejercicios guardan gran similitud entre sí, por lo tanto solo fueron descritos una sola vez para evitar ser repetitivos en un mismo aspecto o característica. (Ver figura 8)

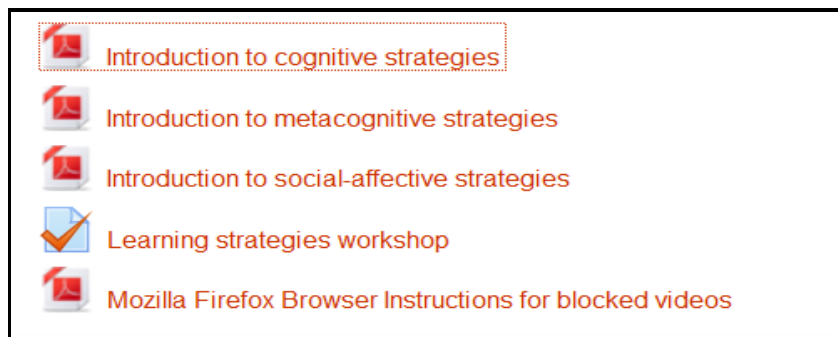
Figura 8. Título y contenidos de la unidad

HABILIDADES INTEGRADAS INGLES_LISTENING PRACTICE 2013-II	
<i>6 de November - 12 de November</i>	
 Sequence N° 1: Narrative Text	
 Activity N° 1: Causes of War	
 1.1.11 War consequences	
 1.1.12 Order situation in Colombia	
 1.1.10 Identification of Listening Problems	
<i>13 de November - 19 de November</i>	
 Sequence N° 2: Expository Texts	
 Activity N°2: Biofuels	
 2.2.10 Biofuels previous knowledge	
 2.2.11 Biofuels: Are they good or not?	
 2.2.12 Identification of Listening Problems	
<i>20 de November - 26 de November</i>	
 Sequence N° 3: Argumentative Texts	
 Activity N° 3: Genetically Engineered Crops (Debate)	
 3.3.9 Genetically Engineered Crops (Debate)	
 3.3.10 Identification of Listening Problems	

7.1 Guía de estudio de la unidad "Introduction to Cognitive, Metacognitive and Social-affective Strategies"

La guía de estudio que se diseñó para esta unidad didáctica está compuesta básicamente por tres documentos en formato PDF en los que se incluyeron todos los conceptos generales relacionados con cada una de las estrategias de aprendizaje dirigidas hacia el mejoramiento de la escucha y el vocabulario, al igual que la descripción de la secuencia pedagógica metacognitiva para la escucha de Vandergrift y Goh, que fue adaptada para esta unidad didáctica y, finalmente, un cuestionario titulado "Learning strategies Workshop", para evaluar a los estudiantes acerca del conocimiento asimilado y la comprensión de la teoría presente la guía. El fin de esta guía es principalmente familiarizar a los estudiantes tanto con las estrategias de aprendizaje de escucha en las que se basa la propuesta como con el proceso pedagógico metacognitivo de escucha, que busca que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje con el deseo de mejorar cada vez más.

9. Guía de estudio de la unidad



7.2 Secuencia N°1 “Narrative Text”

La primera secuencia se organizó teniendo en cuenta los textos narrativos como tema principal, razón por la cual su nombre es “Narrative Text”. Aquí se incluyó un enlace que direcciona a los estudiantes al sitio web <http://dotsub.com> en el que encontraran el primer video subtulado y con el cual resolverán los ejercicios de esta secuencia (figura10).

Figura 10. Secuencia N°1 “Narrative Text”

Sequence N° 1: Narrative Text

Description
This sequence contains one activity and eight exercises which the students will settle to boost their listening and vocabulary skills using narrative subtitled video.

Objectives
 To use subtitled videos to familiarize the students with listening and vocabulary exercises.
 To harness narrative subtitled videos to improve listening and vocabulary skill of the students by means of their points of view.
 To design useful exercises which can be used to improve listening and vocabulary skills of the students.
 To prove that subtitles can be used as learning tool to make better listening and vocabulary skills.

Watch and listen to the following video to say in English what it is about.



Remember you must have your own headphones.

7.2.1 Actividad N° 1 “Causes of War”

La actividad N°1 se titula “Causes of War” y está basada en un video narrativo subtitulado sobre las causas que a largo plazo desencadenaron las guerras mundiales del siglo XX (figura 11). En esta actividad se encuentran los ejercicios con los que se busca que el estudiante tenga su primer acercamiento a la escucha y al vocabulario teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje con las que se quiere que los estudiantes desarrollen las habilidades de escucha y vocabulario.

Figura 11. Video “Long-term Causes of War”



7.2.1.1 Ejercicio N°1 Predicting Topic

El primer ejercicio de la actividad es de tipo metacognitivo y busca que el estudiante haga una predicción del tema principal del video subtulado que acaba de ver sin el uso de los subtítulos como herramienta. Este ejercicio se compone de tres preguntas que ayudan al estudiante a crear sus propias ideas o conclusiones, al mismo tiempo que ejercita la escucha cuando se ve forzado a determinar cuál es el tema central del video (ver figura 12)

Figura 12. Ejercicio N°1 Predicting Topic

The screenshot shows a quiz interface with a light blue header area containing three questions:

1. Read the following title: "Long-term causes of war"
2. What do you think the video is going to be about?
3. What kind of information can I expect to hear?

On the left side, there is a sidebar for 'Pregunta 1' with the following details:

- Sin responder aún
- Puntúa como 1,00
- Marcar pregunta
- Editar pregunta

Below the questions is a rich text editor with a toolbar containing options for font (Fuente), size (Tamaño), and format (Formato), along with various icons for bold, italic, underline, text color, background color, bulleted list, numbered list, link, unlink, insert image, insert video, insert audio, insert code, and insert HTML.

At the bottom of the editor is a text input field labeled 'Ruta:'.

At the bottom left of the interface is a button labeled 'Siguiente'.

7.2.1.2 Ejercicio N°2 Confirming My Prediction

El ejercicio N° 2 (metacognitivo) es la confirmación de la predicción que el estudiante realizó en el primer ejercicio. Aquí el estudiante observa el video sin el uso de los subtítulos para tratar de comprender de una mejor manera la temática del mismo, apoyándose únicamente en la escucha; de acuerdo a lo que comprendió, debe responder al enunciado (en el editor de texto que está debajo del video) para luego comparar su predicción con su confirmación. (Ver figura 13)

Figura 13. Ejercicio N°2 Confirming My Prediction

The screenshot shows a web-based interface for a learning activity. On the left, a sidebar contains the following text: 'Pregunta 2', 'Sin responder aún', 'Puntaje como 1,00', 'Marcar pregunta', and 'Editar pregunta'. The main content area has a light blue background and contains the instruction: '1. Now, watch the video (without subtitles) and write what the main topic is.' Below this instruction is a video player with the title 'Long-term causes of war'. The video shows a black and white scene of a large artillery piece firing, with smoke rising from the barrel. The video player controls include a play button, a 'Choose Language...' dropdown, a volume icon, a 'detsub' button, and a full-screen icon. Below the video player is a rich text editor with a toolbar containing various formatting options (bold, italic, underline, text color, background color, bulleted list, numbered list, link, unlink, insert link, insert image, insert video, insert table, insert code, insert quote, insert table of contents, undo, redo, and a 'More' button). Below the text editor is a 'Ruta:' field. At the bottom left of the interface is a 'Siguiente' button. At the bottom center, there is a small icon and the text 'Modifica Docs para esta edición'.

7.2.1.3 Ejercicio N°3 Identifying Keywords

En este ejercicio se le pide a los estudiantes escribir cinco palabras que consideren palabras clave (key words), que le podrían ayudar a captar mucho mejor el tema principal del video. La función de este ejercicio metacognitivo es permitir que los estudiantes identifiquen el vocabulario en contexto mediante la lectura de los subtítulos (Ver figura 14).

Figura 14. Ejercicio N°3 Identifying Keywords

The screenshot shows a user interface for a video-based exercise. On the left, a sidebar contains the following text: "Pregunta 3", "Sin responder aún", "Puntaje como 1,00", "Marcar pregunta", and "Editar pregunta". The main content area has a light blue background. At the top, it says "Watch the video using subtitles and write at least 5 key words that could help you to recognize the main topic of the video." Below this is a video player with the title "Long-term causes of war". The video shows a black and white scene of a large artillery piece firing in a forest, with smoke rising. Below the video player is a rich text editor with a toolbar containing various icons for text formatting and insertion. Below the editor is a table with the following structure:

Key words
1.
2.
3.
4.
5.

At the bottom left of the interface, it says "Ruta: table".

7.2.1.4 Ejercicio N°4 Evaluating my listening

Después de haber visto el video por primera vez, el estudiante contesta tres preguntas (ejercicio metacognitivo) con las que se busca que mencione como fue su primera experiencia con el video y los subtítulos, es decir un breve balance de las posibles dificultades y el desempeño obtenido durante la realización de los primeros ejercicios. (Ver figura 15)

Figura 15. Ejercicio N°2 Evaluating My Listening

Pregunta 4
Sin responder aún
Puntúa como 1,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

1.Fill the following table taking in account your performance in the previous listening session.

Fuente Tamaño Formato

B I U ~~X~~ x'

Was I able to make use of my prior knowledge about the topic?	What difficulties did I faced?	Were my strategies useful?

Ruta: table

Siguiente

7.2.1.5 Ejercicio N°5 Ordering Statements

El ejercicio cognitivo N°5 (figura 16) es sobre la organización cronológica de algunas oraciones presentes en el video. El estudiante recibe siete oraciones que están desordenadas y las cuales debe organizar teniendo en cuenta el orden en el que estas aparecen en el video; con este ejercicio se busca mejorar en el estudiante la habilidad de escucha por medio de la comprensión y el uso de los subtítulos como herramienta de apoyo.

Figura 16. Ejercicio N°5 Ordering Statements

Pregunta 5
Sin responder aún
Puntúa como 1,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

Long-term causes of war

Organize the following sentences in the logical order in the video.

- by 1907, they had all joined the Triple Entente.
- Historians argue that there were four long-term causes of World War I.
- These alliances would later force them into a World. War.
- Imperialism is the desire to conquer colonies.
- Nationalism is the belief your country is better than others.
- Germany, Austria, Hungary and Italy formed the Triple Alliance.
- This makes countries feel threaten and compete to have the biggest forces.

7.2.1.6 Ejercicio N°6 Matching

Para el mejoramiento del vocabulario se diseñaron ejercicios cognitivos de apareamiento, con los que el estudiante relaciona verbos, adjetivos y sustantivos presentes en la subtitulación del video con sus respectivas definiciones. Las definiciones y demás información bibliográfica empleada para el diseño de este ejercicio fueron extraídas de www.wordreference.com. El propósito de este ejercicio es medir en términos de vocabulario, el repertorio de palabras en inglés con el que cuenta cada estudiante. (Ver figura 17)

Figura 17. Ejercicio N°6 Matching

Pregunta 6
Sin responder aún
Puntúa como 1,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

Long term causes of war

Match the words with its correspondig definition.

to establish and develop. Elegir...

a plan of action adopted or pursued by an individual, government, party, business, etc. Elegir...

to be a menacing indication of (something). Elegir...

the past tense and past participle of bring. Elegir...

a thing to be done or attended to. Elegir...

Siguiente

Voodoo Docs para esta página

Elegir...
Elegir...
Matters
Threaten
Build
Brought
Policy

7.2.1.7 Ejercicio N°7 Planning to Listen again

Este ejercicio metacognitivo (figura 18) busca que el estudiante reevalúe su desempeño en la realización de los ejercicios de escucha, de acuerdo con los ajustes o cambios llevados a cabo con respecto al ejercicio N° 4 (Listening evaluation questions), con el objetivo de mejorar su capacidad de escucha siempre y cuando su desempeño en la realización de la actividad no sea del todo satisfactorio. El fin de este ejercicio es determinar si los ajustes o empleo de estrategias hechos por el estudiante fueron efectivos o no.

Figura 18. Ejercicio N°7 Planning to listen again

Pregunta 7

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

Marcar pregunta

Editar pregunta

1. Fill the following table before listen the video again

Verdana 4 (14pt) Párrafo

B I U A B X X'

B I U A B X X'

What should I pay attention to this time?	What strategies can I use to improve my understanding?	What can I do to help myself enjoy the recording?
In my case, I have to		

Ruta: table » tbody » tr » td » p » span

Siguiente

7.2.1.8 Ejercicio N°8 True or False

El octavo ejercicio consta de seis enunciados extraídos de la transcripción del video de la secuencia. Los estudiantes ven el material y determinan la falsedad o veracidad de los enunciados basados en la información que escucharon y de acuerdo con los subtítulos como herramienta de apoyo para la escucha. (Ver figura 19)

Figura 19. Ejercicio N°8 True or False

Pregunta 8

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

Marcar pregunta

Editar pregunta

Long-term causes of war



Choose Language... dotsub

Based on the previous video, decide whether the following statements are **True** or **False**.

Militarism is where military matters do not influence a countries policy.

Elegir...
Elegir...
True
False

Imperialism is the desire to conquer colonies.

Elegir...

Alliances divided Europe into four armed camps.

Elegir...

According to the video, Germany wanted to be a bigger empire.

Elegir...

Nationalism is the belief your country is worst than others.

Elegir...

Germany, Austria, Hungary and Italy formed the Triple Alliance.

Elegir...

7.2.1.9 Ejercicio N°9 Cloze

El ejercicio N° 9 (figura 20) se basa en un texto que carece de algunas de sus palabras (ocho palabras exactamente) y que el estudiante debe escribir para completar dicho texto. Este ejercicio cognitivo busca concretamente ejercitar la escucha al mismo tiempo que el vocabulario ya que el estudiante ve el video, lee la transcripción y al mismo tiempo escribe todas las palabras faltantes en el texto.

Figura 20. Ejercicio N°9 Cloze

Pregunta 9

Sin responder aún

Puntuación como 0,00

Marcar pregunta

Editar pregunta

Watch and listen to the video (without subtitles use) to complete the text missing words.

Long term causes of war



Choose Language... dotsub

Historians argue that there were four long-term _____ of World War I: nationalism, imperialism, militarism and alliances. Nationalism is the belief your country is better than others. It made nations assertive and _____ "Look at me." Imperialism is the desire to conquer colonies. It _____ powers into conflicts. France and Britain had large empires. Germany wanted theirs to be even bigger. Militarism is where military _____ influence a countries _____, which makes them _____ up their armed forces. This makes countries feel _____ and compete to have the biggest forces. Alliances divided Europe into two armed camps. In 1882 Germany, Austria, Hungary and Italy formed the Triple Alliance. This worried France, Britain and Russia. So by 1907, they had all joined the Triple Entente. These alliances _____ later force them into a World War.

7.2.1.10 Ejercicio N°10 Metacognitive Questionnaire

El ejercicio N°10 (metacognitivo) es un breve cuestionario de diez preguntas y sobre diez posibles problemas frecuentes que se podrían dar o presentar durante el desarrollo de las actividades de escucha de la unidad. La idea es que los estudiantes identifiquen y tengan claros los problemas que se presentaron durante las sesiones de trabajo en la plataforma con el fin de que reflexionen al respecto y realicen los ajustes necesarios que les permitan mejorar el desempeño de su habilidad de escucha. Este ejercicio está presente en las tres secuencias de la unidad puesto que la información contenida en las respuestas de los estudiantes, nos permite identificar y solucionar problemas de la unidad didáctica. (Ver figura 21).

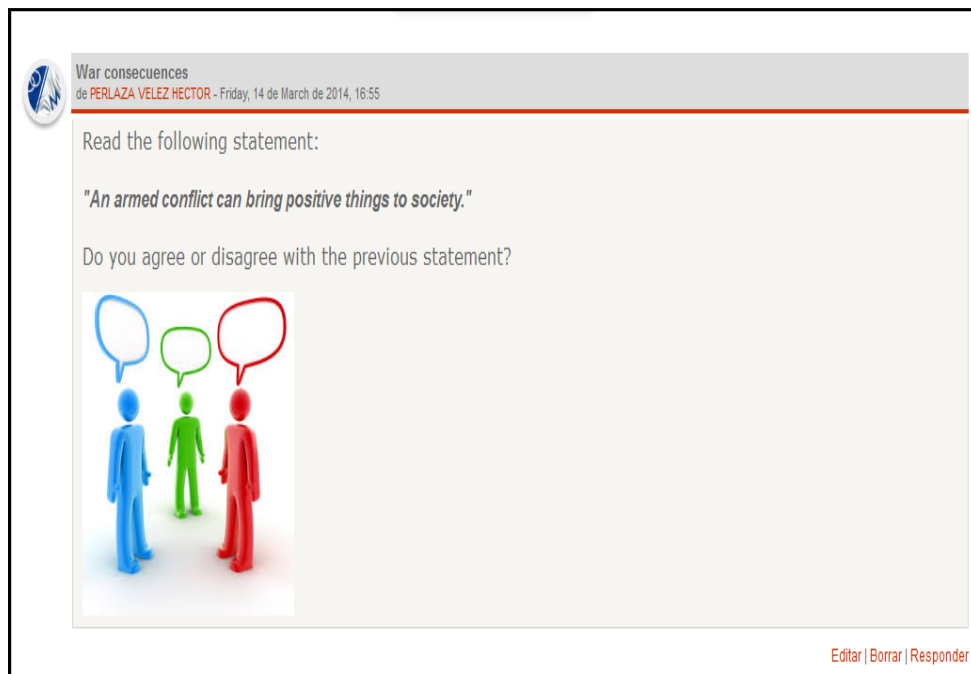
Figura 21. Ejercicio N°10 Possible Listening Problems

 () 1. Low concentration*	(Posición:1)***
☐ a. Yes ☐ b. No	
 () 2. Uninteresting videos*	(Posición:2)***
☐ a. Yes ☐ b. No	
 () 3. Rare or confused vocabulary	(Posición:3)***
☐ a. Yes ☐ b. No	
 () Poor audio quality*	(Posición:4)***
☐ a. Yes ☐ b. No	
 () 5. Poor video quality*	(Posición:5)***
☐ a. Yes ☐ b. No	
 () 6. The topic was hard to understand *	(Posición:6)***
☐ a. Yes ☐ b. No	
 () 7. Unclear subtitles*	(Posición:7)***
☐ a. Yes ☐ b. No	

7.2.1.11 Ejercicio N°11 y N°12 Foro

Los Foros fueron incluidos como ejercicios socioafectivos para que los estudiantes den y compartan su opinión personal a partir de un enunciado sobre un tema relacionado con la temática de los videos. Con este ejercicio se promueve la participación e interacción de los estudiantes en el entorno virtual, una vez que los estudiantes participantes escriban sus opiniones en el foro y de esta forma las compartan con los otros participantes del curso.

Figura 22. Presentación del foro de la primera secuencia



7.3 Secuencia N°2 “Expository Text”

La segunda secuencia se organizó de forma similar a la primera (la misma cantidad de actividades y de ejercicios) pero con la diferencia que en esta se cambia la tipología textual narrativa por la expositiva dándole como título “Expository Text” y centrándose en los textos de estas características. De nuevo se incluyó el sitio web <http://dotsub.com> en el que encuentra en link con el segundo video subtulado sobre el que están basados los ejercicios de esta segunda secuencia (figura 23).

Figura 23. Presentación de la segunda secuencia



Description

- This sequence contains one activity and eight exercises which the students will settle to boost their listening and vocabulary skills using expository subtitled video.

Objectives

- To use subtitled videos to familiarize the students with listening and vocabulary exercises.
- To harness expository subtitled videos to improve listening and vocabulary skill of the students by means of their points of view.
- To design useful exercises which can be used to improve listening and vocabulary skills of the students.
- To prove that subtitles can be used as learning tool to make better listening and vocabulary skills.

7.3.1 Actividad N° 2 “Biofuels”

La actividad N°2 tiene como título “Biofuels” de acuerdo con el video expositivo subtulado cuya temática principal son las características de los biocombustibles (Imagen 15). Al igual que en la primera actividad, esta cuenta con los mismos ejercicios cognitivos, metacognitivos y socioafectivos que buscan que el estudiante pueda fortalecer su habilidad de escucha y de vocabulario

Figura 24. Presentación Video “Biofuels”



7.3.1.2 Ejercicio N° 2 Confirming My Prediction

Al igual que la primera secuencia, el ejercicio N° 2 es la confirmación de la predicción que el estudiante realizó en el primer ejercicio, después de ver el video con los subtítulos como herramienta de apoyo para entender mejor captar el tema principal, confirmación que el estudiante debe luego corroborar con la predicción hecha con anterioridad y así poder determinar si hubo una buena comprensión de escucha. (Ver figura 26)

Figura 26. Confirming My Prediction

The screenshot shows a web-based learning interface. At the top, a text prompt reads: "Now, watch the video (without subtitles) and write what the main topic is." Below this is a video player. The video title is "Science in seconds - Biofuels". The video shows a woman, Rheanna Sand, speaking. The video player has a "Choose Language..." button and a play button. Below the video player is a text editor with a toolbar. The text editor has a title bar that says "fuente" and a toolbar with various icons. The main text area of the editor contains the text "Video's main topic". At the bottom of the editor, there is a status bar that says "Ruta: table » tbody » tr » td » p".

7.3.1.3 Ejercicio N° 3 Listening Evaluation Questions

El ejercicio número tres es similar al ejercicio de la primera secuencia y su propósito es analizar las posibles dificultades y el desempeño obtenido durante la realización de los primeros ejercicios y la primera sesión de escucha.

Figura 27. Listening Evaluation Questions

Pregunta 3
Sin responder aún
Puntúa como 1
Marcar pregunta
Editar pregunta

1.Fill the following table taking in account your performance in the previous listening session.

What I have understood?	Was I able to make use of my prior knowledge about the topic?	Were my strategies useful?

Ruta: table

Siguiente

7.3.1.4 Ejercicio N° 4 Multiple Choice

El ejercicio N°4 (figura 28) es un ejercicio de selección múltiple con el que se busca evaluar la comprensión de escucha de los estudiantes por medio de la resolución de cuatro simples preguntas con varias opciones de respuesta sobre el tema principal del video (los biocombustibles).

Figura 28. Multiple Choice Exercises

Pregunta 4

Sin responder aún

Puntúa como 1

Marcar pregunta

Editar pregunta



out there's only a small benefit to using crops in this way, which disappears when you

Watch and listen to the video and select the correct choice.

This video is mainly about

Seleccione una:

☐ A.

The true behind Oil and gasoline fuels process

☐ B.

Smokestacks and oil spills

☐ C.

The true behind Biofuels production and its effects in the environment

☐ D.

A research about fuels and their use consequences

Siguiente

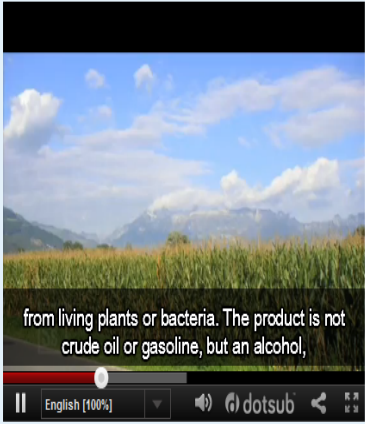
7.3.1.5 Ejercicio N° 6 Complete the Following Information

El ejercicio N°6 (figura 29) está diseñado para evaluar la comprensión de escucha del estudiante por medio de tres preguntas abiertas sobre el tema principal del video y que el estudiante debe responder basándose en lo que ha escuchado.

Figura 29. Complete the Following Information Exercise

Pregunta 9
Sin responder aún
Sin calificar
Marcar pregunta
Editar pregunta

Watch the video and fill the table below.



from living plants or bacteria. The product is not crude oil or gasoline, but an alcohol.

English [100%]

Fuente Tamaño Formato

B I U ABC X₁ X₂

Characteristics of first generation biofuels

Characteristics of second generation biofuels

Characteristics of third generation biofuels

Ruta: table

7.3.1.6 Ejercicio N° 8 Multiple Choice

El ejercicio N°8 (figura 30) se compone de seis oraciones a las que se les extrajo una palabra; el estudiante escoge entre cuatro posibles opciones para completar la oración y así para darle sentido a las oraciones. En este ejercicio el estudiante debe escuchar con detenimiento ya que la idea es que pueda notar la palabra errónea escuchando solamente, aunque también lo puede hacer por simple contexto.

Figura 30. Multiple Choice exercise

Pregunta 11
Sin responder aún
Puntúa como 1
Marcar pregunta
Editar pregunta



corn husks, to create fuel. Yeast or fungus breaks down tough cellulose into sugar, and

Watch the video (**without subtitles**) and choose the correct word to fill the gap.

Instead, pristine green _____ and cars with rainbows for exhaust.

Selecione una:

- ☐ A. feels
- ☐ B. fierces
- ☐ C. fields
- ☐ D. fees

Siguiente

7.3.1.7 Ejercicio N° 9 Matching

Este ejercicio es igual al ejercicio N° 6 de la primera secuencia con la diferencia que esta ocasión, el estudiante no tiene la posibilidad de ver el video ni los subtítulos; esto se hizo para aumentar un poco el nivel de dificultad del ejercicio y la capacidad de comprensión del estudiante (Ver figura 31).

Figura 31. Ejercicio N°9 Matching Exercise.

Pregunta 17

Sin responder aún

Puntúa como 1,0

Marcar pregunta

Editar pregunta

Choose the correct definition of the following nouns, adverbs and adjectives.

A disturbance made by an unruly mob or (in law) three or more persons; tumult or uproar.

Elegir...

Elegir...

Riot

Sludge

Scarce

Starch

Slightly

Smokestack

Yeast

Greenhouse Effect

Elegir...

Any deposit or sediment.

Elegir...

The application of this process to a planet's atmosphere.

Elegir...

In small measure or degree.

Elegir...

A tall chimney that conveys smoke into the air.

Elegir...

Any of various single-celled ascomycetous fungi, which reproduce by budding and are able to ferment sugars.

Elegir...

Insufficient to meet the demand.

Elegir...

A polysaccharide composed of glucose units that occurs widely in plant tissues.

Elegir...

7.4 Secuencia N°3 “Argumentative Text”

La tercera y última secuencia se enfoca en el uso de videos subtitolados de tipo argumentativo; por lo tanto para el desarrollo de esta secuencia se emplea un video sobre un debate entre dos ponentes que discuten acerca de los cultivos de Organismos Genéticamente Modificados (OMG) y con el que se pretende explotar más la parte argumentativa del estudiante por medio de una problemática muy cercana a nuestra sociedad. Este video fue extraído al igual que los otros de la página web <http://dotsub.com>. (Figura 32)

Figura 32. Presentación de la tercera secuencia



Description

- This sequence contains one activity and eight exercises which the students will settle to boost their listening and vocabulary skills using argumentative subtitled video.

Objectives

- To use subtitled videos to familiarize the students with listening and vocabulary exercises.
- To harness argumentative subtitled videos to improve listening and vocabulary skill of the students by means of their points of view.
- To design useful exercises which can be used to improve listening and vocabulary skills of the students.
- To prove that subtitles can be used as learning tool to make better listening and vocabulary skills.

7.4.1 Actividad N° 3 “Genetically Engineered Crops (Debate)”

La tercera y última secuencia se enfoca en la argumentación mediante la implementación de un segmento de un debate televisivo entre dos personas que están a favor y en contra sobre el cultivo de Organismos Genéticamente Modificados (OMG) o transgénicos, un tema que nos concierne a todos y cuyo video contiene los elementos necesarios para diseñar ejercicios de escucha y vocabulario basados en esta tipología discursiva. (Figura 33)

Figura 33. Video 'Ley de protección de Monsanto'



7.4.1.1 Ejercicio N° 4

Con el ejercicio 4 (figura 34) se evalúa la comprensión de escucha del tema del video de una forma más factual, por medio de tres preguntas, dos de ellas acerca de dos situaciones presentes en el video y la otra sobre la opinión personal del estudiante en relación con la temática. De manera indirecta el estudiante recurre al uso del vocabulario para contestar las preguntas considerando que estas son abiertas.

Figura 34. Presentación del foro de la primera secuencia

Pregunta 4

Sin responder aún

Sin calificar

Marcar pregunta

Editar pregunta

issue, the argument here being that the science so far shows that it's safe, but regulation needs to improve?

Fill the following table with the answer of each question related to the video.

Fuente
Tamaño
Párrafo

B I U A B X X'

1. What is the Gregory Jaffe's position about genetically engineered crops in the U.S?	2. Is Wenonah Hauter agreed with Gregory Jaffe's position? Yes? No? Why?	3. Do you think that genetically engineered crops are good or bad for human health and environment?

7.4.1.2 Ejercicio Nº 6 Matching

En el ejercicio 6 (figura 35), el estudiante relaciona siete palabras extraídas de la transcripción del video con sus respectivos sinónimos, teniendo en cuenta el contexto dentro del cual se presentan. Con este tipo de ejercicio se ayuda al estudiante a ampliar su vocabulario cuando conoce otras variaciones o matices existentes de una misma palabra y que posiblemente le eran desconocidos.

Figura 35. Matching Exercise

Pregunta 6
Sin responder aún
Puntúa como 1,0
Marcar pregunta
Editar pregunta

Choose the correct synonym of the following words.

Arrangement

Surveillance

Matter

Negligent

Protective

Surroundings

Fundamental law

7.4.1.3 Ejercicio N° 7 Multiple Choice exercise

El ejercicio 7 (figura 36) es un ejercicio de selección múltiple pero enfocado al vocabulario ya que evalúa la capacidad del estudiante para identificar abreviaciones o siglas, un vocabulario particular que frecuentemente está presente cuando se interactúa con el inglés, ya sea mediante textos en formato audiovisuales o escritos. El objetivo es que el estudiante identifique cada una de las abreviaciones presentes en el video y seleccione la respuesta correcta de entre varias opciones.

Figura 36. Matching Exercise

Pregunta 8
Sin responder aún
Puntúa como 1,0
Marcar pregunta
Editar pregunta



Watch and listen to the video and select the correct choice.

According to the video, USDA means:

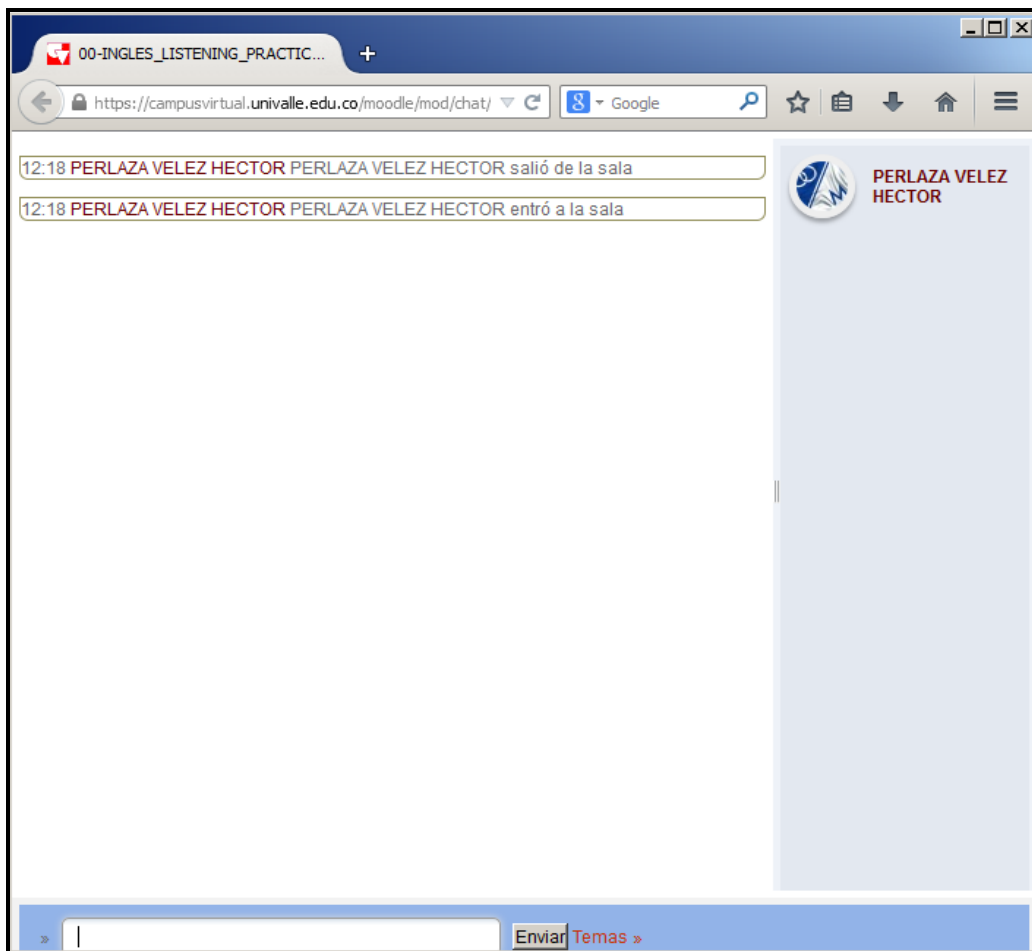
Seleccione una:

- ☐ A United States Division of Agriculture
- ☐ B United States Develop of Agriculture
- ☐ C United States Department of Agriculture
- ☐ D United States Destruction of Agriculture

7.4.1.4 Ejercicio N° 9 Chat Room

A diferencia de las anteriores secuencias, en el ejercicio 8 (figura 37) se propone y emplea el Chat como actividad de tipo socio-afectivo para integrar a los estudiantes entre sí pero en tiempo real. Al igual que en los foros, cada estudiante entra a la sala o sesión de chat y comparte su punto de vista a partir de un enunciado o pregunta que un moderador (docente a cargo del curso) plantea de forma general a todo el curso.

Figura 22. Presentación del foro de la primera secuencia



8. RESULTADOS Y DISCUSION

Evaluación final de la unidad

La evaluación final fue llevada a cabo con dos grupos, uno conformado por usuarios estudiantes y el otro por usuarios expertos en la enseñanza de lenguas. Se presentará en primer lugar la evaluación y los resultados del primer grupo, seguida de la evaluación del grupo número dos.

8.1 Evaluación Final por parte de los estudiantes

Participantes

Para llevar a cabo esta encuesta se contó con la participación de un grupo de 6 estudiantes y se llevó a cabo en dos fases (presencial y no presencial).

Edad y sexo: El grupo estuvo conformado por 5 mujeres (83%) y 1 hombre (17%). La edad de la población estaba entre los 18 y 20 años (67%).

Información académica

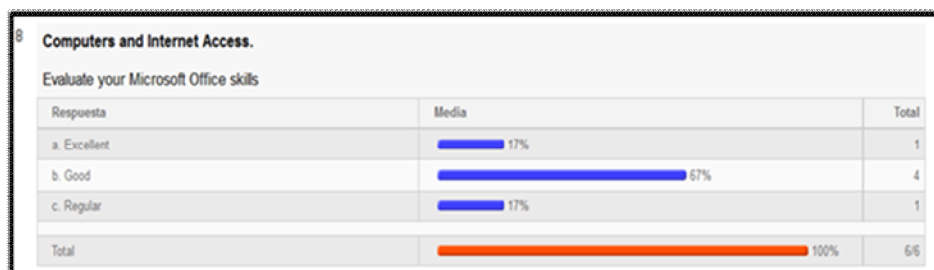
Todos los participantes pertenecían a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés (3263) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Dos estudiantes (33%) pertenecían al tercer semestre, dos (33%) al cuarto, uno (17%) al quinto y otro (17%) al sexto. Las diferencias entre semestres fue debido a la dificultad para lograr que varios estudiantes de un mismo nivel, participaran del ejercicio a causa de la poca disponibilidad con la que cuentan los estudiantes al final de semestre.

Relación con Internet y Páginas Web.

Las preguntas 4 a 12 permitieron establecer la relación y habilidad de los participantes con el uso de la Internet y páginas web.

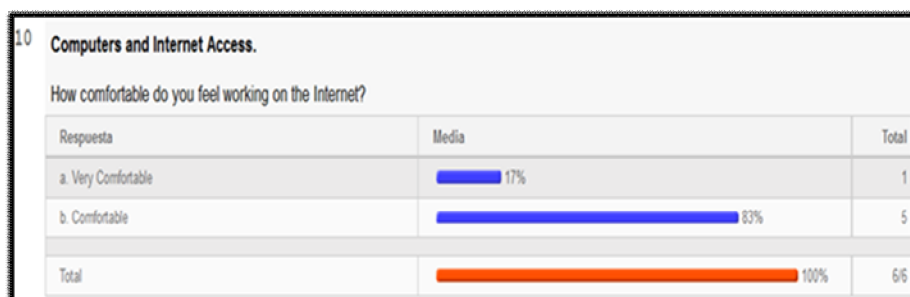
Uso de computador y nivel de destreza: El 100% de los estudiantes afirmó tener un computador con acceso a Internet. En cuanto al nivel de destreza para el manejo de Microsoft Office, el 67% manifestó tener un buen desempeño, mientras que el 17% afirma tener un excelente desempeño y el 17% restante afirmó que su desempeño es regular. Nadie manifestó tener un mal desempeño (Ver tabla 7).

Tabla 7. Uso computador y nivel de destreza



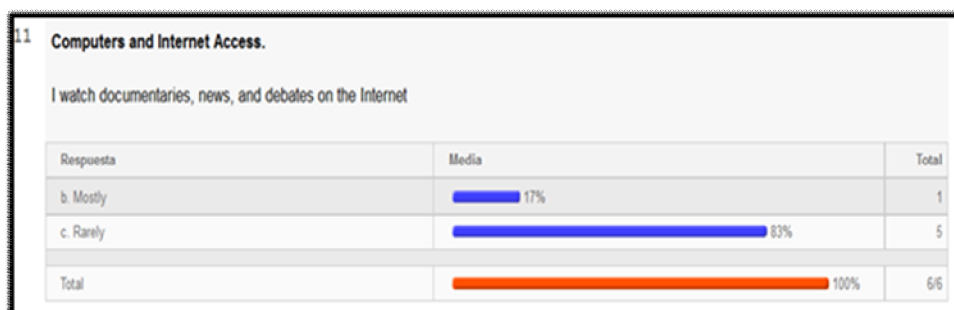
Nivel de comodidad al trabajar en La Internet : El 83% de los estudiantes afirmó sentirse cómodos, mientras el 17% manifestó sentirse muy cómodo. Ninguno manifestó sentirse poco cómodo o completamente incómodo. (ver tabla 8)

Tabla 8. Nivel de comodidad al trabajar en Internet



Frecuencia con la que los estudiantes ven documentales, noticias o debates en La Internet: El 17% afirmó ver este tipo de videos frecuentemente mientras que el 83% restante aseguró que rara vez observa documentales, noticias o debates en la Internet ya que prefieren ver videos musicales, series de T.V o películas. Esto refleja la preferencia que tiene la población por material de tipo entretenimiento. (ver tabla 9)

Tabla 9. Frecuencia con la que los estudiantes ven documentales, noticias o debates en La Internet



Instrumento

Con el fin de llevar a cabo esta evaluación, se diseñó un cuestionario compuesto de seis partes: aspectos demográficos; información académica; relación con La Internet y páginas Web; la unidad didáctica y sus componentes; interacción del usuario con la unidad y sus componentes; y finalmente, debilidades y fortalezas de la unidad.

Este cuestionario consistía de 39 preguntas de tipo selección múltiple y algunas preguntas abiertas para justificar o complementar algunas respuestas. Este cuestionario no fue respondido en formato impreso sino que se utilizó la opción de diseño de encuestas que ofrece la plataforma Moodle, que a su vez permitió un análisis automático de los datos registrados.

Procedimiento

La encuesta se realizó en dos momentos:

a. Primer momento: Una parte de la encuesta presencial se trabajó en la sala de cómputo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle el 5 de mayo de 2014. En ese primer momento se le explicó a los estudiantes cómo ingresar al campus virtual de la universidad. Se les explicó también cómo ingresar al curso dentro del cual estaba la unidad, al igual que a visualizar las guías de estudio, ingresar a las secuencias y a los ejercicios dentro de cada una de las actividades. Finalmente, se les indicó que debían llenar la encuesta evaluadora de la unidad con el propósito de calificar en términos generales, la unidad y sus componentes.

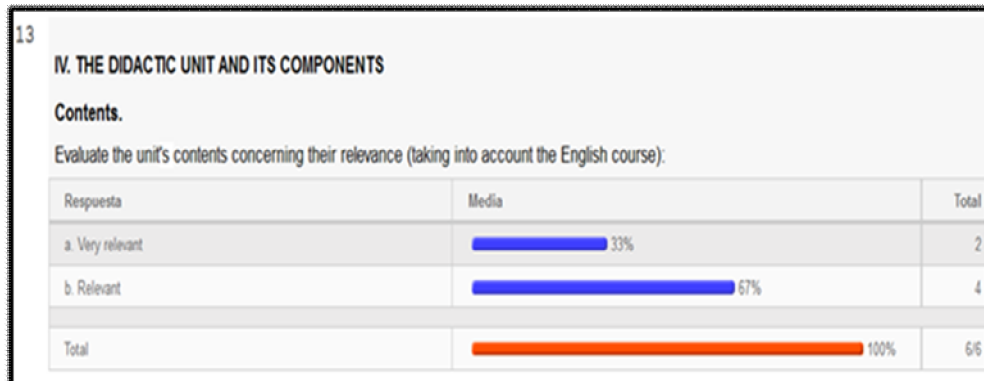
b. Segundo momento: Este segundo momento comprende el desarrollo de la evaluación por parte de los estudiantes desde sus respectivas casas debido a que para algunos de ellos fue difícil realizar la evaluación durante el pilotaje que se hizo en la sala de cómputo de la escuela.

A continuación presentamos las respuestas dadas por los participantes a través del cuestionario (preguntas de la 13 a la 35) a partir de la sección IV, es decir, a partir de la información concerniente a la evaluación de la unidad.

La unidad didáctica y sus componentes.

Contenidos

Evaluación los contenidos de la unidad en cuanto a importancia: El 67% afirmó que los contenidos eran importantes, mientras que el 33% consideró que eran muy importantes. Para ninguno de los participantes los contenidos fueron nada importantes o poco importantes. Así, con estos resultados se demuestra una aceptación por parte de la población de los contenidos de esta unidad. (ver tabla 10)

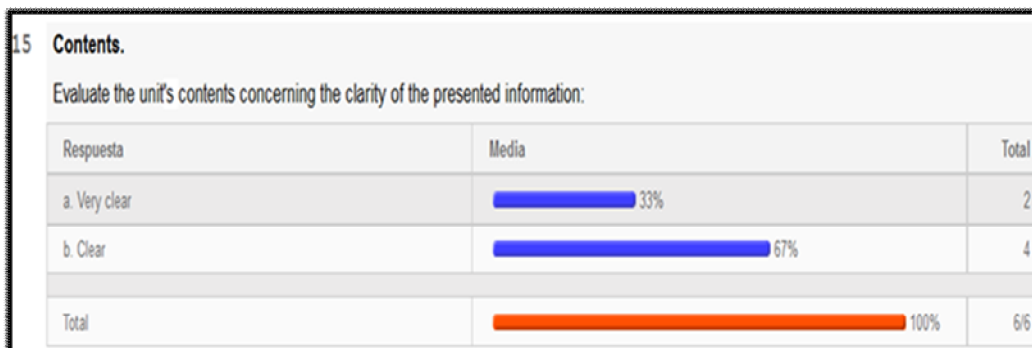
Tabla 10. Evaluación los contenidos de la unidad en cuanto a importancia

Evaluación los contenidos de la unidad de acuerdo con su utilidad: el 50% de los estudiantes calificaron los contenidos como muy útiles y el otro 50% como útiles. Para ninguno fueron poco útiles o para nada útiles. (Ver tabla 11)

Tabla 11. Evaluación los contenidos de la unidad de acuerdo con su utilidad

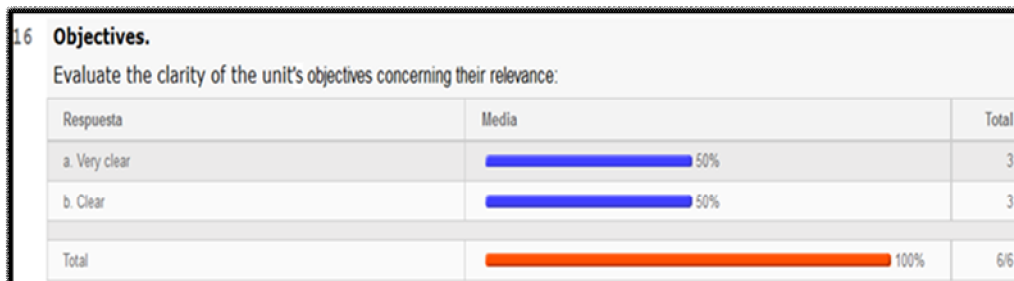
Evaluación respecto a la claridad de los contenidos: El 33% los calificó como muy claros y el 67% como claros. Para ninguno estos fueron poco claros, lo que demuestra una aceptación de los objetivos, demostrando que la población está de acuerdo en que los contenidos fueron bastante claros. (Ver tabla 12)

Tabla 12. Evaluación respecto a la claridad de los contenidos



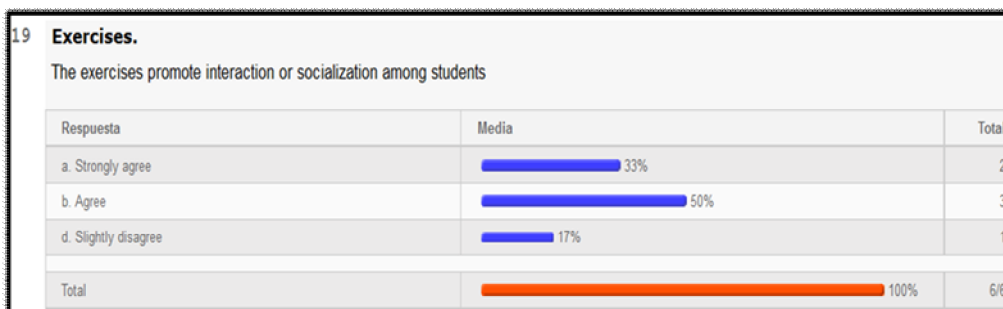
Evaluación respecto a la claridad de los objetivos: El 50% calificó los objetivos como claros y el 50% como muy claros. Para ninguno estos fueron poco claros, lo que demuestra una aceptación de los ejercicios en cuanto a su claridad (Ver tabla 13).

Tabla 13. Evaluación respecto a la claridad de los ejercicios



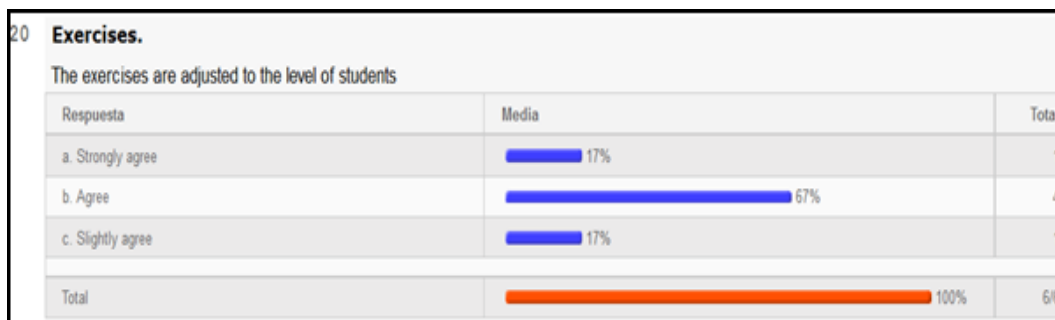
Los ejercicios promovieron la socialización e interacción entre los estudiantes: El 67% de los estudiantes afirmaron que a través de los ejercicios planteados para el foro se pudo dar una interacción con otros compañeros, un 17% afirmó estar ligeramente de acuerdo con que se haya dado esta interacción mientras que el 17% restante mostró estar muy de acuerdo. Entonces, quedó demostrada la disponibilidad de la población para realizar trabajo cooperativo. (ver tabla 14)

Tabla 14. Los ejercicios promovieron la socialización e interacción entre los estudiantes



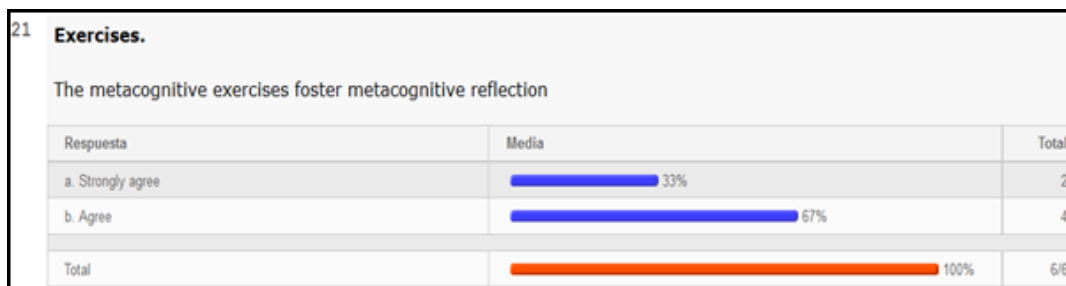
El nivel de dificultad de los ejercicios: El 67% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que los ejercicios se ajustaron al nivel apropiado para ellos, y el otro 17% afirmó estar muy de acuerdo respecto al nivel de los ejercicios. Esto demuestra que la población no encontró un nivel de dificultad que les impidiese resolver los ejercicios a plenitud (Ver tabla 15).

Tabla 15. El nivel de dificultad de los ejercicios.



Eficacia de los ejercicios metacognitivos: De los estudiantes encuestados, el 67% opinó estar de acuerdo en que la unidad permite la reflexión metacognitiva por medio de los ejercicios de este tipo planteados dentro de la unidad; por otro lado, el 33% opinó estar muy de acuerdo (Ver tabla 16).

Tabla 16. Eficacia de los ejercicios metacognitivos



Los ejercicios fomentan la habilidad de escucha: En relación con los ejercicios y el fomento de la habilidad de escucha, las opiniones de los estudiantes quedaron divididas; el 50% estuvo muy de acuerdo en que éste fomento de la habilidad es notorio y el 50% restante estuvo de acuerdo simplemente. (ver tabla 17)

Tabla 17. Los ejercicios fomentan la habilidad de escucha



Presentación de la Guía de Estudio: Desde una perspectiva global, el 33% de los encuestados consideró que la presentación visual de la guía de estudio fue excelente, mientras que el 67% la calificó como buena (Ver tabla 18).

Tabla 18. Presentación de la Guía de Estudio

29 **About the Study Guide.**

Evaluate the visual presentation (structure, visual design, organization of information, use of graphics)

Respuesta	Media	Total
a. Excellent	 33%	2
b. Good	 67%	4
Total	 100%	6/6

Nivel de dificultad de los videos frente al curso: El 67% de los estudiantes dijeron estar de acuerdo en que el nivel de dificultad de los videos estuvo acorde con el nivel de inglés de cada uno. Un 33% dijo estar ligeramente de acuerdo en que el nivel de dificultad estuvo acorde (Ver tabla 19).

Tabla 19. Nivel de dificultad de los videos frente al curso

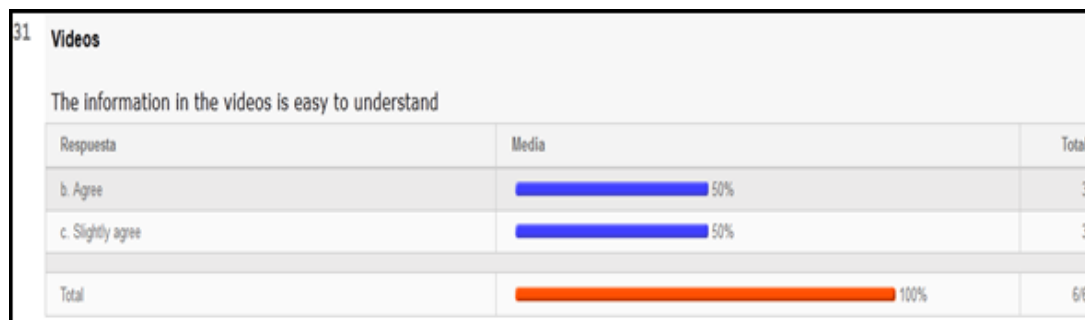
30 **Videos**

The videos used are consistent with the level of the course (i.e. appropriate level of difficulty)

Respuesta	Media	Total
b. Agree	 67%	4
c. Slightly agree	 33%	2
Total	 100%	6/6

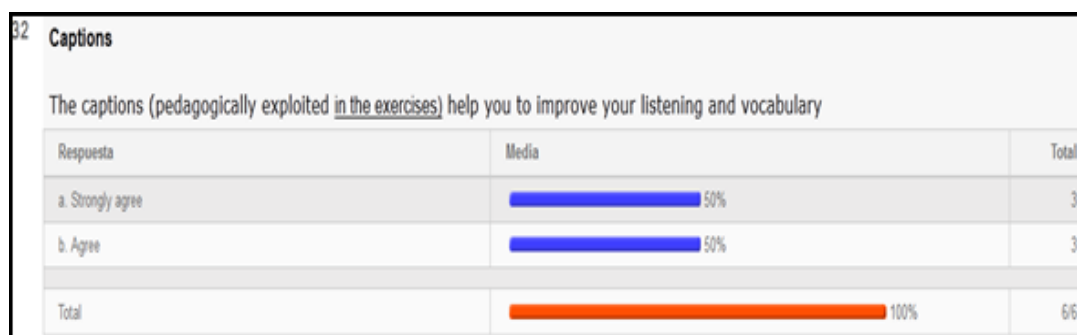
Información de los videos: La mitad de los encuestados (50%) concordó en que la información presente en los videos fue fácil de entender; mientras que el otro 50% manifestó estar ligeramente de acuerdo en que la información de los videos era de fácil comprensión (Ver tabla 20).

Tabla 20. Información de los videos



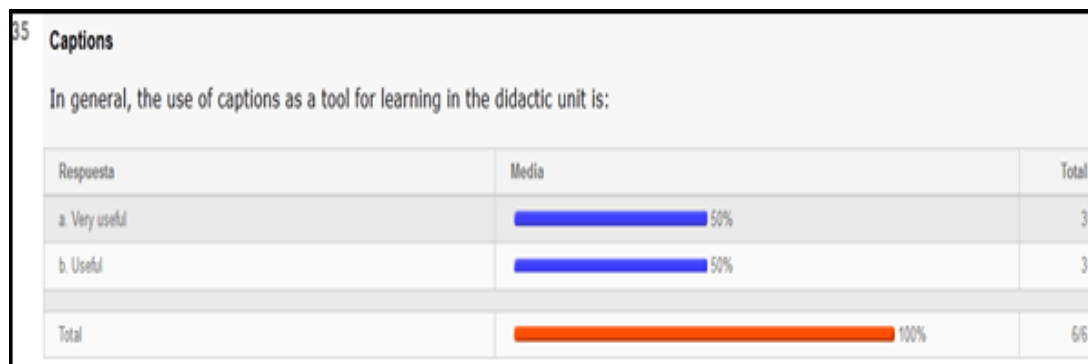
Los subtítulos ayudaron a mejorar la escucha y vocabulario: En cuanto a que los subtítulos ayudaron a mejorar la habilidad de escucha y el vocabulario; el 50% de los estudiantes expresó estar muy de acuerdo mientras que la otra mitad opinó estar ligeramente de acuerdo (Ver tabla 21).

Tabla 21. Los subtítulos ayudaron a mejorar la escucha y vocabulario



Utilidad de los subtítulos como herramienta de aprendizaje: De acuerdo con el 50% de los encuestados, los subtítulos como herramienta de aprendizaje son muy útiles; el 50% restantes los calificaron como útiles. (Ver tabla 22)

Tabla 22. Utilidad de los subtítulos como herramienta de aprendizaje

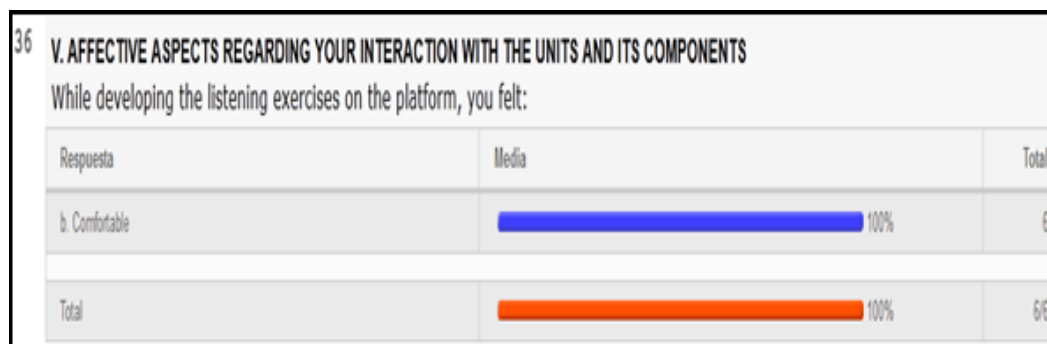


Aspectos afectivos de interacción frente a la unidad y sus componentes

En esta sección de la evaluación los encuestados opinaron sobre cómo se sintieron trabajando en la unidad y sus componentes.

El 100% de los estudiantes que participaron en la evaluación final se sintieron cómodos tanto con los componentes de la misma como con el desarrollo de los ejercicios de escucha en la plataforma virtual (Ver tabla 23).

Tabla 23 Aspectos afectivos de interacción frente a la unidad y sus componentes



Fortalezas y debilidades de la unidad

El último componente de la evaluación hizo énfasis en los puntos fuertes y débiles presentes en la unidad de acuerdo con la opinión de los estudiantes encuestados. Se puede deducir que dentro de las fortalezas de la unidad sobresalen el uso de material audiovisual, el uso de subtítulos y la utilidad del material para el mejoramiento de la escucha, además de las características virtuales que este material presenta. (ver tabla 24)

Tabla 24. Fortalezas de la unidad

38	
VI. STRENGTHS AND WEAKNESSES	
Mention at least 3 strengths that you find in the didactic unit (in priority order)	
n°	Respuesta
1	INTERACTIVE ORGANIZED CLEAR
1	1. During the first sequence most of the words were understandable. 2. The contents of the sequences are cultural and scientific, what lead to expand my knowledge (IWW & Bioguels) 3. Strategies were very useful.
2	1. Easy to use. 2. It is something new. 3. usefull to improve listening.
1	1 visual material 2 the subtitles use to understand the videos 3 the home access of unit
1	1. Very interesting topics. 2. Subtitles help a lot. 3. The instructions were very clear.

Las debilidades predominantes de esta unidad didáctica según los encuestados fueron problemas de conexión a la Internet y problemas al cargar los videos en la plataforma (Ver tabla 25).

Tabla 25. Debilidades de la unidad

39	
Mention at least 3 weaknesses that you find in the didactic unit (in priority order)	
n°	Respuesta
1	I DIDNT FIND ANY WEAKNESS
1	1. I didn't know some words (technical terms on Biofuels) 2. At the time I watched the videos the internet conection was very weak (OITEL's computers) 3. When I read the material about cognitive and metacognitive strategies, sadly I couldn't learn too much cause I'm not good at reading from a computer's screen.
2	1. Difficult conection. 2. The exercise are very lenght. 3. The video does not apperead easily.
1	1 the platfform does not allow to see the video quickly 2 the video is slow 3 the information may lose if the power fails
1	1. Unkown vocabulary. 2. A lot of questions. 3. It was hard to see the videos because they didn't appear easily

8.2 Evaluación Final por parte de los expertos

Para evaluar la unidad en términos de la funcionalidad como herramienta para el proceso de enseñanza de estrategias de lectura, se solicitó a cuatro docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, todos ellos pertenecientes al área de ESP y con un conocimiento básico del funcionamiento de la plataforma (Moodle) sobre la cual se diseñan los cursos del campus virtual de la universidad. Para esta evaluación los docentes fueron convocados de forma individual, se les dio a conocer la Guía del curso y se proporcionó una breve introducción al curso. El propósito de la evaluación de expertos no era realizar la unidad completamente sino hacer una observación y/o un análisis global de los ejercicios con los que cuenta la unidad en la plataforma.

Para el ingreso a la plataforma las docentes fueron matriculados en el curso como estudiantes regulares para que pudiesen tener acceso a la unidad y sus elementos constitutivos.

Después de la prueba, llenaron una encuesta para evaluar la unidad en cuanto a los contenidos, objetivos, actividades y ejercicios. El formato permite al docente evaluador, calificar los diversos aspectos de la unidad. Los siguientes puntos muestran los resultados de la valoración realizada por los docentes:

Los contenidos: Para dos de los docentes, los contenidos son muy importantes en términos de usabilidad, mientras que para los otros dos fueron evaluados como importantes.

Tabla 26. Importancia de los contenidos

14		
IV. THE DIDACTIC UNIT AND ITS COMPONENTS		
Contents.		
Evaluate the unit's contents concerning their relevance (taking into account the English course):		
Respuesta	Media	Total
a. Very relevant	50%	2
b. Relevant	50%	2
Total	100%	4/4

En cuanto a la utilidad de los contenidos, tres docentes manifestaron que los contenidos son muy útiles para el desarrollo de la habilidad de escucha.

Tabla 27. Utilidad de los contenidos

15

Contents.

Evaluate the unit's contents concerning their usefulness in the English learning process and development of listening strategies:

Respuesta	Media	Total
a. Very useful	75%	3
b. Useful	25%	1
Total	100%	4/4

Los objetivos: Un docente calificó los objetivos como muy claros y los tres restantes los calificaron como claros, en relación con la importancia de estos para lograr lo que se busca, es decir, el mejoramiento de la escucha y el uso de videos subtitulado.

Tabla 28. Claridad de los objetivos

17

Objectives.

Evaluate the clarity of the unit's objectives concerning their relevance:

Respuesta	Media	Total
a. Very clear	25%	1
b. Clear	75%	3
Total	100%	4/4

Los ejercicios: Dos docentes calificaron como muy claros los ejercicios de la unidad con respecto a la organización, instrucción y evaluación; mientras los otros dos docentes los calificaron como claros.

Tabla 29. Claridad de los ejercicios

18

Exercises (Organization, Instructions and Evaluation)

The instructions are:

Respuesta	Media	Total
a. Very clear	50%	2
b. Clear	50%	2
Total	100%	4/4

Interacción y socialización de los ejercicios: Uno de los docentes estuvo muy de acuerdo en que los ejercicios promueven la interacción y socialización entre estudiantes, otro docente dijo estar de acuerdo, mientras que los demás dijeron estar ligeramente de acuerdo con que dicha interacción y socialización.

Tabla 30. Interacción y socialización de los ejercicios

20

Exercises.

The exercises promote interaction or socialization among students

Respuesta	Media	Total
a. Strongly agree	25%	1
b. Agree	25%	1
c. Slightly agree	50%	2
Total	100%	4/4

Los ejercicios y fomento de la metacognición: Para tres docentes, los ejercicios de tipo metacognitivo presentes en la unidad, fomentan la reflexión en los estudiantes en relación con el mejoramiento de la escucha y vocabulario.

Tabla 31. Los ejercicios y fomento de la metacognicion

22

Exercises.

The metacognitive exercises foster metacognitive reflection

Respuesta	Media	Total
b. Agree	 75%	3
c. Slightly agree	 25%	1
Total	 100%	4/4

Guía de Estudio: De la misma forma, para un solo docente los temas y conceptos de provistos por la guía son muy útiles; para los tres restantes son considerados como útiles.

Tabla 32. Temas y contenidos de la guía de estudio

25

About the Study Guide.

The themes and contents provided in the Study Guide are:

Respuesta	Media	Total
a. Very useful	 25%	1
b. Useful	 75%	3
Total	 100%	4/4

Uno de los docentes opinó que la información y las explicaciones de la guía de estudio son muy claras, en tanto que tres docentes concordaron que dichos aspectos son claros.

Tabla 33 Información y explicación de la guía de estudio

24

About the Study Guide

The information and explanations provided in the Study Guide are:

Respuesta	Media	Total
a. Very clear	25%	1
b. Clear	75%	3
Total	100%	4/4

Efectividad de los videos subtitrados: Dos docentes opinaron que los videos subtitrados ayudan a mejorar la escucha y el vocabulario, un docente estuvo de acuerdo, mientras que otro dijo estar ligeramente de acuerdo con que dicha efectividad se evidencie con el empleo de esta unidad didáctica.

Tabla 34

33

Captions

The captions (pedagogically exploited in the exercises) help you to improve your listening and vocabulary

Respuesta	Media	Total
a. Strongly agreee	50%	
b. Agree	25%	
c. Slightly agree	25%	
Total	100%	4/4

En general, los resultados fueron positivos por parte de los estudiantes y docentes en términos de claridad y efectividad de los componentes de la unidad didáctica. La implementación de los videos subtítulos para la escucha y vocabulario y el uso de las estrategias de aprendizaje incluidas en esta unidad didáctica, fueron aceptados tanto por parte de los estudiantes como de los docentes desde el punto de vista pedagógico, puesto que los evaluadores consideraron que los componentes son útiles en términos de mejoramiento de las habilidades objeto de análisis, además, les aportaron nuevo conocimiento en lo concerniente a dicho mejoramiento de las habilidades en torno a las estrategias de aprendizaje empleadas durante esta investigación.

9. Conclusiones

El diseño de esta unidad didáctica representó un gran desafío debido a la integración de las diferentes componentes que se debieron tener en cuenta para su diseño desde el entorno virtual utilizado (Moodle). Es necesario llevar a cabo un proceso de familiarización con este entorno virtual de aprendizaje, con su estructura y propuesta pedagógica, así como con todas las herramientas y funcionalidades. Para la selección de los videos subtítulos se debe hacer primero una encuesta a los estudiantes (ver anexo a: Encuesta de análisis de necesidades) para conocer sobre sus preferencias y de esta forma tener más clara la clase de videos más adecuada para el diseño de este tipo de unidades didácticas.

La utilización del Campus Virtual de la universidad del Valle es una herramienta pedagógica prometedora y que permite el diseño de cursos virtuales que pueden contribuir de muchas formas a la enseñanza de las lenguas extranjeras. La intensidad horaria a la que está sometido el estudiante de la Escuela de Ciencias del Lenguaje no es suficiente, razón por la cual, los cursos virtuales de idiomas pueden ser una alternativa útil para reforzar y complementar dicha intensidad en aras de mejorar el desempeño de los estudiantes de lenguas extranjeras, aprovechando que la característica particular de estos cursos virtuales es su amplia disponibilidad siempre y cuando se disponga de un PC y una conexión a Internet.

El diseño de la guía de estudio y los ejercicios propuestos para la comprensión de escucha y vocabulario basados en las estrategias de aprendizaje, fueron aceptados por los estudiantes y por los docentes desde una visión general. La información conceptual presente en la guía y la rápida solución de las actividades de parte de los estudiantes, dejaron en claro que no se presentaron inconvenientes causados por un posible alto grado de dificultad, incomprensión, confusión o inconsistencia causadas por el mal diseño de la unidad didáctica en general. Los resultados arrojados por la aplicación mostraron que todos los ejercicios fueron resueltos en su totalidad en un lapso de tiempo (2 h) que incluyó la lectura y la posterior solución de los ejercicios propuestos en la guía de estudio.

Los resultados comprobaron que los ejercicios de comprensión de escucha y vocabulario contribuyeron al mejoramiento de ambos ejes de investigación teniendo en cuenta que de acuerdo a las opiniones de los participantes, los ejercicios fueron útiles en términos de mejoramiento de la comprensión oral y conocimiento de vocabulario nuevo, considerando que los participantes manifestaron el haber adquirido nuevas palabras ligadas al contexto del video (sobre Biología por ejemplo) después de haber realizado los ejercicios que fueron diseñados para tal propósito. Con respecto a los subtítulos, los participantes consideraron que estos les facilitaron y permitieron comprender mucho más la temática central del video en comparación con las veces en las cuales la opción estaba deshabilitada. De forma indirecta, los participantes aprendieron o conocieron sobre la pronunciación correcta de muchas de palabras anteriormente desconocidas para ellos.

En relación con el uso, desarrollo y efectividad de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en los entornos virtuales de aprendizaje, estudiantes y expertos concordaron que estrategias de tipo metacognitivo como concentrarse en las palabras claves (listening for details) o predecir lo que se va a escuchar en la etapa de pre-listening, fueron de mucha ayuda para comprender o captar la idea principal del video durante la etapa de listening y post- listening, permitiéndoles tener un mejor desempeño al momento de solucionar los ejercicios de tipo cognitivo. Por la parte socioafectiva, la participación de los estudiantes en los foros permitieron la interacción mediante la discusión de un tema central y se pudo observar por medio de las respuestas consignadas por ellos, fue posible originar una pequeña discusión en la que todos compartieron entre si sus puntos de vista a partir de la temática central del video de la secuencia.

Lo anterior refleja claramente como las estrategias metacognitivas se pueden complementar con ejercicios cognitivos tales como *falso o verdadero*, *apareamiento*, *llenado de espacios*, *opción multiple*, entre otros, para facilitar una mejor comprensión oral. Así mismo, las estrategias socioafectivas pueden llegar a generar un ambiente más interactivo entre los estudiantes que pertenecen a un curso virtual y que en cierta forma no pueden relacionarse en un entorno presencial.

Finalmente, proponer actividades cognitivas, metacognitivas y socioafectivas a partir de la comprensión oral de videos subtitulados puede contribuir a mejorar la capacidad de escucha de los estudiantes. Mientras se sigan proponiendo estas

actividades a los estudiantes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, la utilización y aprovechamiento de las mismas mejorará el nivel de comprensión y vocabulario y por ende el nivel de competencia de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.

Aldera, S. A., Mohsen, A. M. (2013). Annotations in captioned animation: Effects on vocabulary learning and listening skills. *College of Arts & Science*. Najran University: Saudi Arabia.

Alderson, J. C. (2000). Assessing reading. *Cambridge University Press*: Great Britain.

Alsumait, A. A., & Al-Osaimi, A. (2010). Usability heuristics evaluation for child E-learning applications. *Journal of software*. 5 (6), 654.

Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W., & Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our course, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30, 143-157.

Ardito, C. et al. (2004). Proceedings of the working conference on advance visual interfaces. *Usability of E-learning tools*, 80-4.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Test usefulness: Qualities of language test. *Oxford University Press*: Great Britain.

Baltova, I. (1999). *Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French*. Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des langues vivantes 56 (1), 31-48.

Baddeley, A. D. (2000). *The episodic buffer: A New component of working memory?* *Trends in cognitive Sciences Journal*, 4 (11), 417-423.

Bernérus, A., & Zhang, J. (2010). A peek at the position of pedagogical aspects in usability evaluation of e-learning system. *A literature review of usability evaluation of E-learning system conducted 2000*. Report No. 85. Gothenburg University.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23482/1/gupea_2077_23482_1.pdf

Bird, S. A., & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23, 509-533.

Blecken, A., Bruggemann, D., & Marx, W. (2010). Proceedings of the 43rd Hawaii international conference on system sciences. *Usability evaluation of learning management system*, 1-9.

Blum-Kulka, S., & House, J. (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behavior. In cross-cultural pragmatics: Requests and apologies, *Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.)*, 123-154. New Jersey: Ablex.

Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25 (1), 39-53.

Brown, H. D. (1987). Principles of language learning and teaching. *Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. (1994). Teaching by principles. *Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.

Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). The learning strategies handbook. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 15-22.

Chapelle, C. A. (1996). Validity issues in computer-assessed strategy assessment for language learners. *Applied Language Learning*, 7-1 & 2, 47-60.

Cohen, A. D. (1998) Strategies in learning and using a second language. Harlow: Addison Wesley.

Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). Language learner strategies: 30 years of research and practice. Oxford, UK: Oxford University Press.

Costabile, M. F. et al. (2005). Proceedings of the 38th annual Hawaii international conference on system sciences. 2005. HICSS'05. *On the usability evaluation of E-learning applications*.

Cross, J. (2011). *Metaconigitive instruction for helping less-skilled listeners*, *ETL Journal* 65, 4, pp. 408-416.

Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), 304-334.

Ellis, N. (1995). Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*, 4, 121-146.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick Edit., *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 232-235.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34/10, Especial issue, 906-911.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11

Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24 (3), 239-258.

Gebera, O. T. (2012). Criterios de valoración sobre la usabilidad pedagógica en la formación continua docente. *Razón y Palabra*, Primera revista Electrónica en América Latina especializada en comunicación, 3-5.

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/23_Turpo_V80.pdf

Goh, C. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language teaching research*, 2 (2), 124- 147.

Goh, C. & Taib, Y. (2006). *Metacognitive instruction in listening for young learners*. *ELT Journal*, 60 (3), 222-232.

Gómez, M. (2003). Uso de videos subtitulados para el aprendizaje de ESL en la Universidad de Puerto Rico. *Universidad Simon Bolívar*: Venezuela.

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning*. 58/4, 747-783.

Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. *Heinle & Heinle Publishers*: Boston.

Griffiths, C. (2004). Patterns of language learning strategy use. *School of Foundations Studies*: New Zealand, *System*, 31, 367-383.

Gruba, P. (2007). Decoding visual elements in digitized foreign newscats. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/gruba.pdf>

Hacker, D. J. et al. (2009). A growing sense of "Agency", in *Handbook of metacognition*. *Douglas J. Hacker et. al. eds., 2009*.

Harji, B. M., Woods, P. C., & Alavi, K. Z. (2010). The effect of viewing subtitled videos on vocabulary learning. *Journal of College Teaching & Learning Multimedia University: Malaysia.*, September 2010., Vol. 7, 8-9.

Hernandez, S. S. (2004). The effects of video and captioned text and the influence of verbal and spatial abilities on second language listening comprehension in a multimedia learning environment. (Unpublished doctoral dissertation). New York University, New York.

Holden, W. R. (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 257-266.

Holzschlag, M. (2003). Usability: The site speaks for itself. Madrid, Anaya.

International Standard Organization (ISO) (1998). Standards N° 9241-11: Guidance on usability. Genova, Suiza.

Johnson, K., & Morrow, K. (1981) Communication in the classroom. *Longman Edit*: London 1981.

Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In Griffin, D. R. *Animal mind – human*, (Ed.), 201-224. New York: Springer-Verlag.

Kock, E., Van Biljion, J., & Pretorius, M. (2009). Proceeding of the 2009 annual research conference of the South African Institute of Computer Scientist and Information Technologists. *Usability evaluation methods: Mind the gaps*, 122-31.

Kormos, J. (1998). A new psycholinguistic taxonomy of self-repairs in L2: A qualitative analysis with retrospection. *Even Yearbook*, ELTE SEAS Working Papers in Linguistics, 3, 43-68.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach language acquisition in the classroom. *Prentice Hall International*: Great Britain.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2004). Usability and pedagogical design: Are languages learning web sites special? *Hypermedia and telecommunication*, en

Cantoni, L., & McLoughlin, C. (Eds). Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004 (4235-4242). Chesapeake, VA: AACE.

Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* forthcoming, 14 (1), 41-104.

Leveson, N. G. (1991). Software safety in embedded computer systems. *Communications of the ACM*, 34.2, 34-46.

Liu, H. (2008). A study of the interrelationship between listening strategy use, listening proficiency, and learning style. *ARECLS*, 8, 84-104.

Macaro, E. (2007). Language learner strategies: adhering to a theoretical framework. *Language learning journal*, 35 (2), 239-243.

Marslen-Wilson, W. D. (1980). Speech understanding as a psychological process. In J. C. Simon (Ed.), *Spoken language understanding and generation*, pp. 39-67. *Dordrecht: Reidel*.

Masemola, S. S., & De Villiers, M. R. (2006). Proceedings of the 2006 annual research conference of the South African Institute of Computer Scientist and Information Technologists on IT research in developing countries. *Towards a framework for usability testing of interactive e-learning applications in cognitive domains. Illustrated by a case study*, 187-97.

Mendelsohn, D. J. (1994). Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner. San Diego, CA: *Dominie Press*.

Montero, P. M., & Piet, D. (2012). The effect of input enhancement in L2 listening on incidental vocabulary learning. *A review from Kortrijk University: Belgium*.

Morales, M. J. (2008). Enseñanza de una lengua extranjera a través del cine. *Monografía de grado Universidad del Valle: Cali*.

Morley, J. (1999). Current perspectives on improving aural comprehension. *ESL Magazine*, 2 (1), 16-19.

Morrow, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution. In *CJ Brumfit & K. Johnson (Eds). The communicative approach to teaching. Oxford University Press*, 143-158.

Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press. Review by Tom Cobb, Dépt. de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 9 January 2001, for Canadian Journal Linguistics.

Neuman, S. B., & Koskinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), 95-106.

Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*, AP Professional New York.

Nielsen, J. (2000). Usabilidad: Diseño de sitios Web. Madrid, Prentice Hall.

Nisbet, J. D., & Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. *Routledge & K. Paul*. London: Boston, 6-12.

Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational technology & society*, 9 (2), 178-197.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. *Cambridge University Press*: London.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a distancia, número monográfico II*: Universidad de Barcelona.

Osejo, F. (2009). Implementación del closed caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. *Monografía de*

grado Pontifica Universidad Javeriana: Bogotá.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Panqueva, A. H. G. (1993). Ingeniería de software educativo. Universidad de los Andes, Bogotá. Ediciones Uniandes, 64-83.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. *In J. Coady & T. Huckin (Eds.), Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 174-200. Cambridge University Press: New York.

Paris, S. G., & Winograd, P. W. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *In B. J. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, 15-51.

Perkins, D. N. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York: Free Press.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press: Great Britain.

Rost, M., & Ross, M. (1991). Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language learning*, 41, 235-273.

Silius, K., & Tervakari, A. (2003). An evaluation of the usefulness of web-based learning environments, the evaluation tool into the portal on Finnish Virtual University, International Conference of Network Universities and e-learning. Valencia, España.

Squires, D., & Preece, J. (1999). Predicting quality in educational software: Evaluating for learning, usability and the synergy between them. *Interacting with computers*, 11 (5), 467-83.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press: Great Britain.

Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second-language listening comprehension. *Language learning*, 55, 661-699.

Tróchez, J. (2008). Design, development and evaluation of two web-based didactic units for the course English reading 1 in the ECLUV platform at the Language School in Universidad del Valle. *Monografía de grado Universidad del Valle*: Cali.

Tselios, N., Avouris, N., & Komis, V. (2008). The effective combination of hybrid usability methods in evaluating educational applications of ICT: Issues and challenges. *Education and information technologies*, 13 (1), 55-76.

Vanderdonckt, J. (1999). Development milestones towards a tool for working with guidelines. *Interacting with computers*, 12 (2), 81-118.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign language Annals*, 30 (3), 387-409.

Vandergrift, L. (2002). *It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listen comprehension. Canadian Modern Language Review*, 58, p. 75.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening. *Taylor & Francis Group*: U.K.

Veenman, M. V. J., Bernadette, H. A. M., Van Hout-Wolters., & Afflerbach, P. (2006). *'Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations'*. Metacognition Learning 1: 3-14. Springer Science, Business Media, Inc.

Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5, 218-243.

Wenden, A. L. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37 (4), 537-594.

Wenden, A. L. (1991a). *Learner Strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable. In Breen M. P. (Ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*, 44-64. Harlow: Longman.

Wharton, C., Rieman, J., Lewis, C., & Polson, P. (1994). The cognitive walkthrough method: A practitioner's guide. *Usability inspection methods*. New York: John Wiley.

Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning Technology*, 14, 65-86.

Young, M. Y. C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English language teaching*, 7 (1997), pp. 35-53.

Yuksel, D., & Tanriverdi, B. (2009). The effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8 (2), 48-54.

Zaharias, P., & Poylymenakou, A. (2009). Developing a usability evaluation method for E-learning applications: Beyond functional usability. *International journal of human-computer interaction*, 25 (1), 75-98.

Zhang, D., & Goh, C. C. M. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15 (3), 199-219.

Anexo A.

Encuesta sobre el análisis de necesidades.



**Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas
Extranjeras**

**Trabajo de grado
Diseño y evaluación de una unidad
didáctica con videos subtitulados para el
mejoramiento del vocabulario y la escucha
en el curso de Habilidades Integradas en
Inglés IV**

Héctor Perlaza Vélez

Estimado Estudiante:

Esta encuesta busca determinar las necesidades y expectativas de los estudiantes en relación con el uso de videos subtitulados para el mejoramiento del vocabulario y la pronunciación en cursos de habilidades integradas en inglés IV. Los resultados serán tratados de manera confidencial. Agradecemos su colaboración.

Por favor encierre en un círculo la letra que corresponda a la opción pertinente o más adecuada para cada afirmación o pregunta.

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.** Plan de estudios
 - a. 3263
 - b. 3264
- 2.** Curso de lengua que toma actualmente:
 - a. Habilidades integradas en inglés IV
 - b. Tipologías discursivas orales (Inglés V)
 - c. Literatura inglesa IX
 - d. Otro. Especifique

- 3.** Edad
 - a. Entre 16 y 19 años
 - b. Entre 20 y 24 años

- c. Entre 25 y 29 años
- d. Más de 30 años

- 4.** Sexo
 - a. Masculino
 - b. Femenino

II. LITERACIDAD ELECTRÓNICA Y USO DE INTERNET

- 5.** ¿Ha utilizado la plataforma *Lingweb* en sus cursos de inglés de la universidad?
 - a. Sí
 - b. No

III. NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON EL USO DE VIDEOS SUBTITULADOS PARA EL MEJORAMIENTO DEL VOCABULARIO Y LA ESCUCHA EN INGLÉS IV

- 6.** ¿Sabe usted que es material audiovisual subtitulado?
 - a. Si
 - b. No
- 7.** ¿Lo ha utilizado anteriormente en calidad de estudiante para el aprendizaje del inglés?
 - a. Sí
 - b. No
- 8.** Si la respuesta **7** es Sí, especifique bajo qué circunstancias:
 - a. en clase
 - b. fuera de clase (trabajo autónomo)
 - c. a y b
- 9.** Si la respuesta **7** es positiva, ¿lo ha utilizado para practicar escucha?
 - a. Sí
 - b. No
- 10.** Si la respuesta **7** es positiva, ¿lo ha utilizado para practicar vocabulario?
 - a. Sí
 - b. No

11. ¿El tipo de material subtitulado que usó anteriormente en clase fueron videos musicales de internet?

- a. Sí
- b. No

12. ¿El tipo de material subtitulado que usó anteriormente en clase fueron películas de internet?

- a. Sí
- b. No

13. ¿El tipo de material subtitulado que usó anteriormente en clase fueron documentales o noticias de internet?

- a. Sí
- b. No

14. ¿El tipo de material subtitulado que usó anteriormente en clase fueron Programas de Televisión con *Close Caption*?

- a. Sí
- b. No

15. El material subtitulado le parece para la enseñanza de idiomas le parece:

- a. Muy útil
- b. Útil
- c. Innecesario

Mencione a continuación sus observaciones y/o sugerencias teniendo en cuenta el propósito de la presente investigación y el presente cuestionario.

IV. CON RESPECTO AL USO DEL MATERIAL ENFOCADO AL DESARROLLO DE LA ESCUCHA DEL VOCABULARIO

16. ¿Le gustaría realizar ejercicios basados en el uso de videos subtitulados para el mejoramiento de la escucha y del vocabulario?

- a. Sí
- b. No

17. ¿Le gustaría que el tipo de material audiovisual subtitulado para trabajar en la clase el mejoramiento del vocabulario y la escucha fuesen documentales o noticias de internet?

- a. Sí
- b. No

18. ¿Le gustaría que el tipo de material audiovisual subtitulado para trabajar en la clase el mejoramiento del vocabulario y la escucha fuesen Programas de Televisión subtitulados?

- a. Sí
- b. No

19. ¿Le gustaría que el tipo de material audiovisual subtitulado para trabajar en la clase el mejoramiento de la escucha y del vocabulario fuesen Videos Musicales?

- a. Sí
- b. No

20. ¿Le gustaría que el tipo de material audiovisual subtitulado para trabajar en la clase el mejoramiento de la escucha y del vocabulario fuesen Películas en DVD o de Internet?

- a. Sí
- b. No

21. ¿Le gustaría que el tipo de material audiovisual subtitulado para trabajar en la clase el mejoramiento de la escucha y del vocabulario fuese de otro tipo?

- a. Sí ¿Cuál? _____
- b. No

22. Mencione otro tipo de material audiovisual subtitulado que le gustaría trabajar

23. ¿Qué tipo de ejercicios de vocabulario le gustaría?

24. ¿Le gustaría que los ejercicios de escucha fueran de Escuchar y repetir?

- a. Sí
- b. No

25. ¿Le gustaría que los ejercicios de escucha fueran de Escuchar y escribir?

- a. Sí
- b. No

- 26.** ¿Le gustaría que los ejercicios de escucha fueran de Marcar la opción correcta?
- Sí
 - No
- 27.** ¿Qué otro tipo de ejercicio de escucha le gustaría a parte de los ya nombrados?
- Sí
 - No
- 28.** ¿Cómo considera usted su conocimiento del vocabulario en inglés?
- Excelente
 - Bueno
 - Regular
 - Deficiente
- 29.** ¿Cómo considera usted que es su nivel de escucha en inglés?
- Excelente
 - Bueno
 - Regular
 - Deficiente
- 30.** ¿Le gustaría que los ejercicios contaran con un blog o foro para compartir comentarios u opiniones con otros compañeros?
- Sí
 - No
- 31.** ¿Le gustaría que los ejercicios contaran con un chat para compartir comentarios u opiniones con otros compañeros?
- Sí
 - No
- 32.** ¿Le gustaría que los ejercicios contaran con un diccionario como herramienta para facilitar su aprendizaje?
- Sí
 - No
- 33.** ¿Le gustaría que los ejercicios contaran con enlaces externos como herramientas para facilitar su aprendizaje?
- Sí
 - No
- 34.** Mencione a continuación sus observaciones y/o sugerencias teniendo en cuenta el propósito de la presente investigación y el presente cuestionario.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

**Por su colaboración,
¡Muchas gracias!**

Anexo B. Encuestas de pilotaje para estudiantes



Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

PILOT EVALUATION SURVEY

PROJECT:

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA EN LA PLATAFORMA MOODLE APOYADA EN EL USO DE VIDEOS SUBTITULADOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE ESCUCHA Y EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN UN CURSO DE HABILIDADES INTEGRADAS EN INGLÉS III PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Dear student: This survey evaluates the didactic unit developed in the context of our research. It has academic purposes **only**. We appreciate your cooperation for giving your honest and complete answers!

I. GENERAL INFORMATION

1. Age

- a. 15- 17
- b. 18- 20
- c. 21- 23
- d. More than 24

2. Sex

- a. Male
- b. Female

II. ACADEMIC INFORMATION

3. Current English level in Foreign Languages

- a. Third semester
- b. Fourth semester
- c. Fifth semester
- d. Sixth semester

III. RELATIONSHIP WITH INTERNET AND WEB PAGES

Computers and Internet Access

4. Do you have a computer at home?

- a. Yes
- b. No

5. If your answer to question 4 is negative, how do you do your academic tasks when you need a computer?

6. Do you have access to Internet connection at home?

- a. Yes
- b. No

7. If your answer to question 6 is negative, how do you do your academic tasks when you need Internet connection?

8. Evaluate your Office (Microsoft) skills

- a. Excellent
- b. Good
- c. Regular
- d. Bad
- e. Very bad

9. Evaluate your ability to manage information on the Internet

- a. Excellent
- b. Good
- c. Regular
- d. Bad
- e. Very bad

10. How comfortable do you feel working on the Internet?

- a. Very Comfortable
- b. Comfortable
- c. Uncomfortable
- d. Completely Comfortable

11. I watch documentaries, news, and debates on the Internet

- a. Always
- b. Mostly
- c. Rarely
- e. Never

12. If your answer is Rarely or Never, explain why

IV. THE DIDACTIC UNIT AND ITS COMPONENTS

Contents

13. Evaluate the unit's contents concerning their relevance (taking into account the English course):

- a. Very relevant
- b. Relevant
- c. Little relevant
- d. Not relevant

14. Evaluate the unit's contents concerning their usefulness in the English learning process and the development of listening strategies:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

15. Evaluate the unit's contents concerning the clarity of the presented information:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little clear
- d. Not clear

Objectives

16. Evaluate the clarity of the unit's objectives concerning their relevance:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

Exercises (Organization, instructions and Evaluation)

17. The instructions are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not Clear

18. The questions in the exercises are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not Clear

19. The exercises promote interaction or socialization among students

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

20. The exercises are adjusted to the level of students

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

21. The metacognitive exercises foster metacognitive reflection

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

22. The exercises foster the use of listening strategies

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

The study guide

23. The information and explanations provided in the Cognitive Strategies Study Guide are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

24. The topics and contents provided in the Cognitive Strategies Study Guide are:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

25. The information and explanations provided in the Metacognitive Strategies study Guide are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

26. The topics and contents provided in the Metacognitive Strategies study Guide are:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

27. The information and explanations provided in the Social-Affective Strategies guide are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

28. The topics and contents provided in the Social-Affective Strategies Guide are:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

29. Evaluate the visual presentation (structure, visual design, organization of information, use of graphics)

- a. Excellent
- b. Good
- c. Regular
- d. Bad
- e. Very bad

Materials used (videos)

30. The videos used are consistent with the level of the course (i.e. appropriate level of difficulty)

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

31. The information in the videos is easy to understand

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

Captions

32. The captions -pedagogically exploited in the exercises- help you to improve your listening and vocabulary

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

33. Reading English captions in the videos helps you to improve your listening

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

34. Reading English captions in the videos helps you to improve your vocabulary

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

35. In general, the use of captions as a tool for learning in the didactic unit is:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

V. AFFECTIVE ASPECTS REGARDING YOUR INTERACTION WITH THE UNITS AND ITS COMPONENTS

36. While developing the listening exercises on the platform, you felt:

- a. Very Comfortable
- b. Comfortable
- c. Uncomfortable
- d. Completely Uncomfortable

37. Explain why

VI. STRENGTHS AND WEAKNESSES

38. Mention at least 3 strengths you find in the didactic unit (in priority order)

1.

2.

3.

39. Mention at least 3 weaknesses you find in the didactic unit (in priority order)

1. _____

2. _____

3. _____

Thank you for your collaboration!

Anexo C. Encuestas de pilotaje para expertos



Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

PILOT EVALUATION

PROJECT:

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA EN LA PLATAFORMA MOODLE APOYADA EN EL USO DE VIDEOS SUBTITULADOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE ESCUCHA Y EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN UN CURSO DE HABILIDADES INTEGRADAS EN INGLÉS III PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Dear student: This survey evaluates the didactic unit developed in the context of our research. It has academic purposes **only**. We appreciate your cooperation for giving your honest and complete answers!

I. GENERAL INFORMATION

1. Age

- a. 20-25
- b. 26-30
- c. 31-35
- d. More than 36

2. Sex

- a. Male
- b. Female

5. If your answer to question 4 is negative, how do you do your academic tasks when you need a computer?

II. PROFESSIONAL INFORMATION

3. Which course or courses are you teaching currently?

6. Do you have access to Internet connection at home?

- a. Yes
- b. No

III. RELATIONSHIP WITH INTERNET AND WEB PAGES

Computers and Internet Access

4. Do you have a computer at home?

- a. Yes
- b. No

7. If your answer to question 6 is negative, how do you do your academic tasks when you need Internet connection?

8. Evaluate your Office (Microsoft) skills

- a. Excellent
- b. Good
- c. Regular
- d. Bad
- e. Very bad

9. Evaluate your ability to manage information on the Internet

- a. Excellent
- b. Good
- c. Regular
- d. Bad
- e. Very bad

10. How comfortable do you feel working on the Internet?

- a. Very Comfortable
- b. Comfortable
- c. Uncomfortable
- d. Completely Comfortable

11. I watch documentaries, news, and debates on the Internet

- a. Always
- b. Mostly
- c. Rarely
- e. Never

12. If your answer is Rarely or Never, explain why

13. I use Univalle's Virtual Campus for my English teaching courses

- a. Always
- b. Mostly

- c. Rarely
- e. Never

IV. THE DIDACTIC UNIT AND ITS COMPONENTS

Contents

14. Evaluate the unit's contents concerning their relevance (taking into account the English course):

- a. Very relevant
- b. Relevant
- c. Little relevant
- d. Not relevant

15. Evaluate the unit's contents concerning their usefulness in the English learning process and the development of listening strategies:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

16. Evaluate the unit's contents concerning the clarity of the presented information:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little clear
- d. Not clear

Objectives

17. Evaluate the clarity of the unit's objectives concerning their relevance:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

Exercises (Organization, Instructions and Evaluation)

18. The instructions are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not Clear

19. The questions in the exercises are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not Clear

20. The exercises promote interaction or socialization among students

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

21. The exercises are adjusted to the level of students

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

22. The metacognitive exercises foster metacognitive reflection

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

23. The exercises foster the use of listening strategies

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

The study guide

24. The information and explanations provided in the Cognitive Strategies Study Guide are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

25. The topics and contents provided in the Cognitive Strategies Study Guide are:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

26. The information and explanations provided in the Metacognitive Strategies study Guide are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

27. The topics and contents provided in the Metacognitive Strategies study Guide are:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

28. The information and explanations provided in the Social-Affective Strategies guide are:

- a. Very clear
- b. Clear
- c. Little Clear
- d. Not clear

29. The topics and contents provided in the Social-Affective Strategies Guide are:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

30. Evaluate the visual presentation (structure, visual design, organization of information, use of graphics)

- a. Excellent
- b. Good
- c. Regular
- d. Bad
- e. Very bad

Materials used (videos)

31. The videos used are consistent with the level of the course (i.e. appropriate level of difficulty)

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

32. The information in the videos is easy to understand

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

Captions

33. The captions -pedagogically exploited in the exercises- help you to improve your listening and vocabulary

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

34. Reading English captions in the videos helps you to improve your listening

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

35. Reading English captions in the videos helps you to improve your vocabulary

- a. Strongly agree
- b. Agree
- c. Slightly agree
- d. Slightly disagree
- e. Disagree
- f. Strongly disagree

36. In general, the use of captions as a tool for learning in the didactic unit is:

- a. Very useful
- b. Useful
- c. Little useful
- d. Not useful

V. AFFECTIVE ASPECTS REGARDING YOUR INTERACTION WITH THE UNITS AND ITS COMPONENTS

37. While developing the listening exercises on the platform, you felt:

- a. Very Comfortable
- b. Comfortable
- c. Uncomfortable
- d. Completely Uncomfortable

38. Explain why

VI. STRENGTHS AND WEAKNESSES

39. Mention at least 3 strengths you find in the didactic unit (in priority order)

1.

2.

3.

40. Mention at least 3 weaknesses you find in the didactic unit (in priority order)

1. _____

2. _____

3. _____

Thank you for your collaboration!

