



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LENGUAS

**“METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE OBJETOS DE
APRENDIZAJE CON FINES LINGÜÍSTICOS: LA ENSEÑANZA DEL
SUBJUNTIVO EN ORACIONES DE RELATIVO DESDE EL
PROCESAMIENTO DEL INPUT DE VANPATTEN”**

Proyecto terminal de carácter profesional que para obtener el grado de

**ESPECIALISTA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Presenta el

Mtro. Arturo Rivera León

Con la tutoría de la

Mtra. Aída Espinosa Vázquez

Agosto 2013



Metodología para la creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos: la enseñanza del subjuntivo en oraciones de relativo desde el procesamiento del input de VanPatten

Capítulo I. En donde se plantea el proyecto y sus alcances

	Resumen / Abstract	19
I.1	Presentación	21
I.2	Contexto	23
I.3	Planteamiento del problema	29
I.4	Objetivos de trabajo y propuesta	33

Capítulo II. Sobre la descripción y el análisis del fundamento teórico

II.1	Estado de la cuestión: objetos de aprendizaje orientados a la enseñanza de una lengua extranjera	37
II.2	Teorías que explican y fundamentan el proyecto	41
II.2.1	Teoría del cognitivismo	41
II.2.2	Teoría constructivista	44
II.2.3	Teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb	46
II.2.4	Los Eventos de Instrucción de R. M. Gagné y su implicación en el diseño instruccional	50
II.2.4.1	La propuesta de Hoffman para un modelo cognitivo simple de aprendizaje	52

	Pág.	
II.2.5	El enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas en lenguas extranjeras	54
II.2.6	Teoría del Procesamiento del input estructurado (VanPatten, 1996)	59
II.2.6.1	El papel del procesamiento del input a nivel léxico en la adquisición del vocabulario (Barcroft, 2005)	63
II.3	Marco conceptual	66
II.3.1	Consideraciones para el diseño de unidades didácticas y de materiales en ELE	67
II.3.2	Los aspectos gramaticales del español actual que requieren de un mayor trabajo pedagógico para su comprensión	77
II.3.2.1	Gramática contrastiva del subjuntivo	79
II.3.2.2	El subjuntivo en las oraciones de relativo	85
II.3.3	Los objetos de aprendizaje	92
II.3.3.1	Concepto de objeto de aprendizaje	93
II.3.3.2	Componentes y características de un objeto de aprendizaje	96
II.3.3.3	Metodologías para el desarrollo de objetos de aprendizaje	98
II.3.3.4	Modelos de diseño instruccional	102

Capítulo III. Proceso Metodológico

III.1	Diseño de la investigación	111
III.2	Hipótesis	111
III.3	Universo/muestra de estudio	111
III.4	Metodología para la construcción del producto de investigación	112

Capítulo IV. Metodología y Resultados

IV.1	Metodología de creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos	117
	Fase 1. Análisis y obtención de información	118
	Fase 2. Diseño del Objeto de Aprendizaje con fines Lingüísticos	122
	Descripción del diseño instruccional	122
	Elementos de una unidad didáctica y de preparación de una clase de ELE	124
	Elementos de diseño de una tarea para la clase de lenguas	125
	Productos de aplicación	126
	Crear objetos de aprendizaje: algunos consejos prácticos	154
	Fase 3. Desarrollo tecnológico del objeto	159
	Fase 4. Evaluación del objeto	161
	Fase 5. Implantación del objeto de aprendizaje	162
IV.2	Estrategia de implementación	165

Capítulo V. Conclusiones Preliminares

V.1	Líneas de trabajo futuro	169
V.2	Conclusiones	170
Recursos de información utilizados		175
Anexos		
	Instrumento de Evaluación de Objetos de Aprendizaje	185
	Instrumento de Evaluación del usuario	195

Capítulo 1

**Donde se plantea el
proyecto y sus
alcances**

METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE CON FINES LINGÜÍSTICOS: LA ENSEÑANZA DEL SUBJUNTIVO EN ORACIONES DE RELATIVO DESDE EL PROCESAMIENTO DEL INPUT DE VANPATTEN

Resumen

No obstante que los objetos de aprendizaje son una herramienta de uso cotidiano en cursos y programas en modalidad virtual, se ha realizado poca investigación para conocer su impacto real en el proceso de adquisición de una lengua extranjera debido a que su producción implica que el docente maneje elementos de diseño instruccional, de diseño multimedia, de tecnología educativa y de desarrollo curricular. Esto complica su producción y limita el contar con objetos de aprendizaje que cumplan con los estándares de calidad mínimos para llevar a cabo una evaluación de impacto. Para ejemplificar el uso de los objetos de aprendizaje, en esta investigación analizo las propuestas de VanPatten (1996) y Barcroft (2005) sobre el procesamiento del input, las cuales han facilitado la adquisición de ciertos aspectos que resultan más difíciles para alumnos cuya lengua materna (L1) proviene de una familia lingüística distinta a la de la lengua meta (L2) (González Añorve, 2010; Espinosa Vázquez, 2009; Campos Gómez, 1997).

Asimismo, planteo la importancia del análisis de los principios para el desarrollo de materiales y unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas. De esta reflexión, se plantea que los puntos anteriores no son suficientes para el desarrollo de *objetos de aprendizaje con fines lingüísticos* (OAFL) que sea útil en el aula de idiomas. Propongo entonces elementos para desarrollar el guión técnico así como las fases, insumos y productos para realizar un OAFL que cualquier docente de idiomas pueda aplicar como complemento a los materiales de sus cursos presenciales de idiomas.

Palabras clave: objetos de aprendizaje, diseño instruccional, procesamiento del input, subjuntivo del español, enseñanza de lenguas extranjeras, ELE, reutilización de objetos.

Abstract

Although learning objects are an everyday tool in eLearning courses and programmes, there has been little research to know its real impact on the process of acquiring a foreign language since its production would require from teachers to demonstrate detailed knowledge of instructional and multimedia design, educational technology, and curriculum development. Those requirements complicate and limit the creation of learning objects with minimum quality standards so as to conduct an impact assessment. To illustrate learning objects, in this research I analyse input processing fundamentals (VanPatten 1996; Barcroft, 2005) which have facilitated the acquisition of certain aspects that are more difficult for students whose first language (L1) is not linguistically related to the target language (L2) (González Añorve, 2010; Espinosa Vázquez, 2009; Campos Gomez, 1997).

I emphasize the analysis of the principles for the development of materials and lesson plans created under the task-based approach. From this discussion, I suggest that there are certain elements to develop *learning objects for linguistic purposes* (LOLP) so they can be successfully implemented in the language classroom. I also develop in this article the technical phases, inputs and outputs for designing a LOLP that any language teacher can apply as a supplementary material in his/her classroom.

Keywords: Learning objects, instructional design, input processing, VanPatten, Spanish subjunctive, Spanish as Foreign Language (SFL), reusable objects.

I.1 PRESENTACIÓN

Los objetos de aprendizaje han tenido un auge como herramienta de aprendizaje, especialmente en la modalidad virtual. Su impulso se ha observado en mayor medida en años recientes, no obstante, aún no se tiene proceso estándar para la creación de estos, de definición de sus elementos mínimos y de los usos pedagógicos se les puede dar. En este sentido, el proceso de enseñanza/adquisición de lenguas extranjeras no ha incorporado a sus metodologías y procesos de innovación el uso de los objetos de aprendizaje. Los casos existentes resultan intentos fallidos por múltiples razones: no cumplen con un modelo de diseño instruccional apropiado, no tienen una estructura interna homogénea, sus elementos visuales entorpecen el aprovechamiento didáctico por parte de los alumnos o los objetos no se hallan en un repositorio formal que permita, además, que se utilicen por otras instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de México, el panorama no es distinto.

Esta investigación pretende aportar algunas ideas iniciales sobre la creación de *objetos de aprendizaje con fines lingüísticos* con particular interés en el diseño instruccional, en una metodología específica para la enseñanza de lenguas extranjeras y en la economía de procesos de diseño-creación, todo ello sin descuidar la calidad pedagógica y tecnológica de los productos obtenidos. Para ello, en el primer capítulo se presenta una descripción general de la situación de la enseñanza de español como lengua extranjera, de la profesionalización de los docentes que imparten esta lengua y de los retos que el aumento de la matrícula conlleva. Asimismo se describe el problema, las preguntas de investigación que guiarán el desarrollo del proyecto y los objetivos que se pretenden alcanzar.

El segundo capítulo muestra el estado de la cuestión, qué se ha hecho y qué falta por investigar. Se presentan de igual manera las teorías en las que se fundamenta no sólo el uso de los objetos de aprendizaje con fines educativos sino la elaboración de una metodología de creación de los mismos orientada a los docentes de lenguas extranjeras.

Se incluye un marco conceptual que no es exhaustivo, pero que proporciona al lector las bases mínimas para comprender el desarrollo de los productos, la propuesta y las conclusiones de la investigación.

El tercer apartado muestra, *grosso modo*, los elementos de construcción de la investigación, los supuestos y la metodología de construcción del producto final. El capítulo cuarto muestra una unidad didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera específicamente diseñada y desarrollada para esta investigación. Se describen las fases de la metodología para la creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos y se describe un posible proceso de implementación en una institución como es el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Finalmente, el capítulo cinco plantea algunas cuestiones de investigación futura que se detectaron durante el desarrollo de este trabajo. Asimismo, se presentan algunas conclusiones iniciales que dan cuenta del proceso de reflexión con miras a la mejora de la investigación.

El material que tiene el lector en sus manos es sólo un acercamiento a un tema que requiere mucho más análisis y reflexión. Ojalá que quien lo lea pueda también reflexionar, ya sea desde su perspectiva académica o desde su experiencia profesional/docente, para aportar comentarios críticos, generar discusiones pertinentes y proponer mejoras que puedan enriquecer la propuesta con miras a un trabajo más avanzado en otros espacios de formación de posgrado.

México, D.F. agosto de 2013

I.2 CONTEXTO

La enseñanza del español en México.

Describir la situación actual de la enseñanza del español en México implica ubicarla en tres contextos distintos (Baez Pinal, 2007):

- a) La enseñanza del español como lengua oficial en todos los niveles escolares hasta el bachillerato.
- b) La enseñanza del español en los programas de educación bilingüe dedicados a comunidades indígenas.
- c) La enseñanza del español a extranjeros que visitan el país con la principal intención de aprender la lengua y la cultura de México, o aquellos que permanecerán en el país por una temporada o de manera definitiva.

Cada uno de estos contextos posee características y problemáticas propias. La información estadística en torno a la enseñanza del español como lengua oficial y en el marco de la educación bilingüe es parte de las políticas educativas y es sujeta a transparencia, por lo que consultarla es relativamente sencillo. De igual manera, existe una extensa investigación y bibliografía al respecto que permiten sustentar algunos supuestos iniciales para discusiones sobre esa línea temática.

Sin embargo, en lo concerniente a la enseñanza del español a extranjeros, no hay un organismo que se encargue de unificar los esfuerzos que varias universidades y escuelas de idiomas actualmente llevan a cabo¹. Cada institución educativa ha buscado la manera de enfrentarse a las carencias de materiales didácticos y de formación docente ofreciendo diferentes alternativas, no obstante, los resultados de las investigaciones, de las innovaciones pedagógicas tanto en los procesos de adquisición de ELE como en la producción de materiales innovadores en ocasiones sólo son difundidos entre la comunidad interna o en congresos descontextualizados de la práctica real en el aula, situación que provoca a su vez una realidad fragmentada.

¹ Esta situación incluye la formación de especialistas en la enseñanza de español como lengua extranjera a nivel diplomado, licenciatura o posgrado.

En cuanto a la formación docente especializada en la enseñanza de ELE, las opciones se encuentran reducidas y muchas de ellas no otorgan un título o un grado académico. En una búsqueda de instituciones educativas que ofrecen algún tipo de formación docente para ELE se hallaron tres tipos: diplomados o cursos cortos, licenciaturas (presenciales o en línea), especializaciones (presenciales o en línea) y maestrías. Asimismo, la mayoría de los profesores que se desempeñan como profesores de ELE son egresados de licenciaturas como Letras Hispánicas, Filosofía o Lingüística. Muchos de los programas de estas licenciaturas no tienen suficientes asignaturas enfocadas a la enseñanza del español a extranjeros debido a que su diseño curricular original no está enfocado a formar profesionistas que atiendan esa problemática social específica (Díaz-Barriga Arceo, 1990). Esta falta de profesionalización ha llevado a que la enseñanza de ELE se realice de manera normalmente empírica. Otras personas consideran que por el hecho de ser nativos de la lengua poseen las habilidades necesarias para enseñar adecuadamente los diferentes niveles de la lengua española. También sucede que algunas escuelas improvisen cursos “de formación docente” cuyo único propósito es la revisión de contenidos gramaticales y al conocimiento del texto que se utiliza en la institución.

Ello ha conducido a que instituciones educativas de larga trayectoria y de reconocido prestigio impulsen opciones de profesionalización para este sector docente. Entre las más notables se encuentran el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Colegio de Español y Cultura Mexicana (CECM) de la Universidad de Guadalajara. De estas dos instituciones, sólo la UNAM posee un programa de Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia, inscrito en el Posgrado en Lenguas y que otorga un grado académico cuyo plan de estudios, de manera general, demuestra que los alumnos reciben una sólida formación en áreas como lingüística aplicada, evaluación y didáctica.

Es importante también analizar el contexto y las características de los usuarios finales de los servicios: los alumnos extranjeros que en México aprenden español. En cuanto a las características de los alumnos que llegan a estudiar a México se tiene que el proyecto Patlani realizó la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional² cuyos

² La *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional* (Primera Edición 2012, México) es el reporte que presenta los resultados más significativos del levantamiento estadístico sobre la situación de movilidad internacional de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior mexicanas durante el periodo agosto 2010 a julio 2011. El documento completo de la encuesta está disponible en

resultados 2012 señalan que hay 7,689 estudiantes internacionales que representan un 0.73 % del total de toda la matrícula de las instituciones de educación superior participantes³. La mayoría de los estudiantes internacionales que vienen a México, provienen mayoritariamente de Europa (casi el 50 %). Las siguientes regiones son América del Norte, América del Sur, Asia, Oceanía y Centroamérica y el Caribe. Los primeros 10 países de origen de los estudiantes internacionales en México son, en orden de importancia, Francia, Estados Unidos, España, Alemania, Colombia, Canadá, Australia, Corea, Argentina y Holanda⁴.

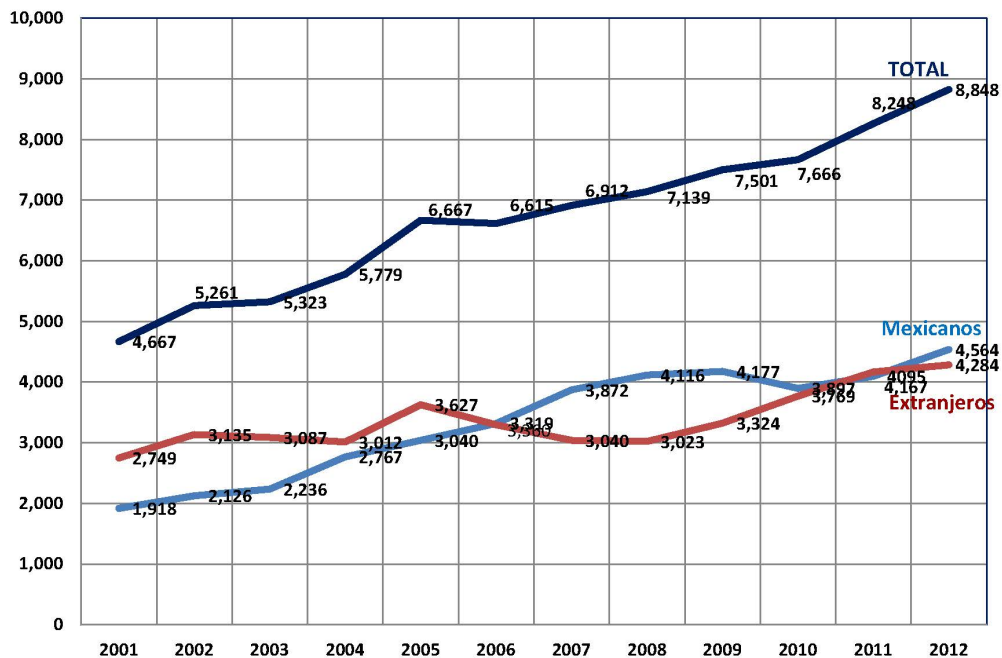
En el caso del CEPE, durante el ciclo escolar 2011-2012 se atendieron a 1855 alumnos extranjeros y 1500 alumnos mexicanos (en alguna de las modalidades de formación continua o de posgrado que se han señalado anteriormente)⁵. Es interesante observar cómo en los últimos 12 años la matrícula de alumnos extranjeros ha aumentado considerablemente en esa institución:

http://www.patlanimexico.org/images/PATLANI-versi_ncorregida.pdf la cual fue consultada el 21 de noviembre de 2013.

³ *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional* (Primera Edición 2012, México). Anexo 8.2, p. 40-43.

⁴ El dato de los países de origen proporciona un marco de referencia muy importante. Con base en esta información es posible realizar, más adelante en este documento, un breve análisis de gramática contrastiva para el subjuntivo entre el español y el francés, inglés, alemán y coreano.

⁵ Centro de Enseñanza para Extranjeros UNAM. Reporte Anual de Resultados 2012. (2 de junio de 2013). Obtenido de http://www.cepe.unam.mx/pdfs_programa/reporteanualcepe2012.pdf



Gráfica 1. Crecimiento de la Matrícula de alumnos inscritos en el CEPE, 2012

Fuente: Informe Anual de Resultados 2012, CEPE UNAM.

Cualitativamente, el aumento de matrícula en el CEPE implica necesariamente profesores calificados en la materia que dominen tanto los temas de lingüística aplicada, de evaluación, de morfosintaxis del español y, naturalmente, del uso y desarrollo de materiales educativos. Este proyecto de investigación centra parte de su atención en la formación que reciben los futuros profesores de las dos opciones que existen en el CEPE por ser, de manera indirecta, aquellos que utilizarán la metodología para el desarrollo de los objetos de aprendizaje. El CEPE tiene dos opciones formativas: el Diplomado Inicial para Profesores de Español como Lengua Extranjera (DIPELE) y la Especialización. En ambos casos, y previo análisis curricular, se observan algunas deficiencias orientadas al uso de la tecnología como herramienta de enseñanza del idioma.

EL DIPLOMADO INICIAL PARA PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (DIPELE)

Este diplomado tiene dos modalidades: presencial y en línea⁶. En el mapa curricular de ambas modalidades se halla una asignatura llamada Tecnologías, la WEB y práctica docente que forma parte del módulo tres del diplomado llamado “Enfoque Comunicativo”. Esta asignatura es el único espacio académico en donde los futuros profesores de ELE podrían aprender a desarrollar un objeto de aprendizaje que pueda ser incorporado a su práctica docente. Sin embargo, el programa de la asignatura contempla únicamente temas que no permiten el desarrollo de materiales educativos (Figura 1).



Contenidos

Unidades	Temas	Clases	Horas
Unidad 1	Tema 1: qué es la web 2.0	1	2 hrs.
	Tema 2: blog, bitácoras, edublogs	2 y 3	4 hrs.
	Tema 3: wikis	4	2 hrs.
Unidad 2	Tema 4: multimedia 1 (fotografías)	5	2 hrs.
	Tema 5: multimedia 2 (videos)	6	2 hrs.
	Tema 6: multimedia 3 (documentos)	7	2 hrs.
	Tema 7: multimedia 4 (podcasting)	8	2 hrs.
Unidad 3	Tema 8: la escuela y la red	9, 10 y 11	6 hrs.
	Evaluación final	12	2 hrs.
Total			24 hrs.

Figura 1. Contenido temático sugerido de la asignatura Tecnologías, la WEB y práctica docente.

LA ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, A DISTANCIA.

Este programa educativo fue aprobado por el Consejo Técnico de las Humanidades de la UNAM el 19 de octubre de 2006. La revisión de las asignaturas que se ofrecen permite identificar aquella o aquellas en donde la tecnología y el diseño de materiales pudieran integrarse. No obstante, la única asignatura que cumple con este perfil

⁶ La modalidad en línea se lanzó por primera vez en enero de 2011. Para mayor información de ambas modalidades el lector puede consultar <http://diplomados.cepe.unam.mx/DIPELE/>

corresponde a la impartida en el tercer semestre del bloque obligatorio y denominada Diseño de Materiales. Los contenidos temáticos de la asignatura se enfocan a “desarrollar en los participantes del curso criterios teóricos y pedagógicos que les permitan evaluar, seleccionar y diseñar materiales para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes”⁷.

Dentro de los objetivos específicos se encuentra el número 5 que indica que los alumnos serán capaces de “seleccionar y elaborar actividades con el apoyo de otros recursos como el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación”⁸. Sin embargo, la cantidad de horas destinadas a cubrir este objetivo es de tan sólo 6 horas prácticas, tiempo insuficiente para incorporar todas las nociones requeridas para el trabajo de la enseñanza de ELE con ayuda de la tecnología educativa, especialmente para la creación y el uso de los objetos de aprendizaje. Esta contextualización nos permite reflexionar sobre algunos puntos importantes:

- a) la matrícula de alumnos extranjeros que acuden al CEPE para cursos de ELE va en aumento,
- b) lo anterior implica una necesidad de un mayor número de docentes de ELE específicamente formados para la tarea, y
- c) esta formación debe incorporar de igual forma el uso de la tecnología educativa como herramienta de apoyo a los cursos presenciales.

⁷ Programa de estudio de la asignatura “Diseño de Materiales”. En *Proyecto de creación de: Programa de Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, en línea*, UNAM, 2006, p. 90

⁸ *op. cit.*, 90.

I.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los modelos educativos están adaptándose a las nuevas exigencias resultado de la incorporación de la tecnología como herramienta o medio para el aprendizaje. El tránsito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), y más recientemente a las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) (Reig, 2012), requiere de un análisis más profundo sobre la vinculación, impacto y uso de las tecnologías en ámbitos como la enseñanza de ELE, especialmente en el uso de los objetos de aprendizaje como una herramienta pedagógica adicional.

Una investigación que centre su interés entonces en cómo estos objetos de aprendizaje pueden favorecer la adquisición de una lengua extranjera permitirá establecer nuevas líneas de investigación futuras en donde el concepto de objeto de aprendizaje permita ser un puente conceptual (Chan Núñez, Galeana de la O, y Ramírez Montoya, 2006) que articule las aportaciones de varias disciplinas (la lingüística aplicada, la pedagogía lingüística y la tecnología educativa, principalmente) orientándolas a facilitar junto con la gramática pedagógica, la adquisición de los aspectos del español actual que requieren de un mayor trabajo pedagógico para su comprensión.

La revisión del estado del arte del tema en bases de datos especializadas⁹ demuestra que no existe un repositorio de objetos de aprendizaje (OAs) específico para la enseñanza de ELE que sea resultado de una metodología que contemple en su conjunto los supuestos de la tecnología educativa, el diseño instruccional y la lingüística aplicada¹⁰, ni se encontró evidencia de investigaciones interdisciplinarias en México que enfocaran sus esfuerzos en describir el impacto psicolingüístico en la incorporación de objetos de aprendizaje a los procesos de adquisición de segundas lenguas o las competencias docentes necesarias para desarrollar y adaptar la tecnología educativa al aula de idiomas.

⁹ Se exploraron bases de datos como Ebsco Host, Scirus y Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal).

¹⁰ En otras lenguas extranjeras, como el inglés y el francés, existen investigaciones y proyectos interesantes. *cf.* en esta obra II. 1 *Estado de la cuestión: objetos de aprendizaje orientados a la enseñanza de una lengua extranjera.*

En este sentido, esta investigación busca un acercamiento a estas dos cuestiones como un proyecto inicial, especialmente encaminado a la enseñanza de lenguas, a la Formación Docente y de Lingüistas Aplicados en Ambientes Digitales¹¹. Esta propuesta es el resultado de la intervención educativa llevada a cabo con los alumnos del DIPELE en las generaciones tercera y cuarta (ambas en 2013), con quienes tuve la oportunidad de trabajar en la asignatura *Tecnologías, la WEB y práctica docente*, y aplicar algunos de los supuestos que sustentan este proyecto. Pese a que muchos de ellos son “nativos digitales”¹², observé que tenían dificultad para incorporar la tecnología a su práctica docente. Desconocían cuál era el procedimiento para desarrollar material didáctico utilizando otros recursos de las TAC y sus supuestos, y encontraban dificultades para vincular sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos hacia el desarrollo de unidades didácticas en formatos no tradicionales, cuestión de suma importancia cuando se quiere desarrollar un objeto de aprendizaje.

Por tanto, es posible observar dos beneficiarios potenciales de las orientaciones y de la metodología que se propone desarrollar en este proyecto de investigación:

1. Por un lado, los profesores de ELE con amplia trayectoria que deseen incorporar o desarrollar objetos de aprendizaje como una herramienta adicional a su práctica docente; así como los profesores en formación de la propia UNAM o fuera de ésta en programas homólogos que contarán con los conocimientos teórico-metodológicos necesarios para el desarrollo de OAs con características específicas para su uso con sus futuros alumnos en contextos reales de aprendizaje.
2. Por otro lado, los alumnos extranjeros que estudian este idioma en México pues contarán con diferentes unidades didácticas virtualizadas divididas en OAs que, junto con el trabajo presencial en el aula de idiomas, contribuirán al aprendizaje del español como lengua extranjera.

¹¹ Departamento de Lingüística Aplicada, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. <http://dla.cele.unam.mx/dlaw/indice1.html>

¹² La expresión nativos digitales (“digital natives”) fue acuñada por Marc Prensky (2001) en un ensayo titulado “La muerte del mando y del control”, donde los identificaba con aquellas personas que han crecido con la Red y los distinguía de los inmigrantes digitales (“digital immigrants”), llegados más tarde a las TIC. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Disponible en línea: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

Así, este trabajo pretende en una primera etapa establecer los elementos que permitan una modificación en el enfoque y uso de los ejercicios en línea¹³ orientándolos a conformar un micro-repositorio de OAs cuyo proceso de diseño, desarrollo e implementación consideren los principios básicos contenidos en la metodología¹⁴ y que además sean de libre acceso. Con lo anterior se busca facilitar el proceso de adquisición de una segunda lengua en los alumnos extranjeros, ahora desde la perspectiva de la tecnología educativa y de los beneficios que ésta proporciona dentro del aula (Miklos y Arroyo, 2008). Asimismo, el desarrollo de la investigación y su publicación en formato de artículo académico¹⁵ permitirá establecer los primeros aportes en esta línea de investigación que, como se ha mencionado anteriormente, no tiene antecedentes dentro de la UNAM¹⁶.

La investigación permitirá comentar, desarrollar y apoyar las contribuciones que en el tema han comenzado tiempo atrás instituciones como la Universidad de Guadalajara (Chan Núñez et al., 2006) o la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez y Chan Núñez, 2007), incluyendo los fundamentos del aprendizaje desde el enfoque biólogo, neurofisiológico, psicológico¹⁷ y vinculándolo a lo propuesto por Muñoz Arteaga *et al.* (2007) en cuanto al enfoque pedagógico.

¹³ Se revisó el apartado “Ejercicios en línea” de la página principal del CEPE http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?tema=ejerci_linea en donde se observó que de los tres primeros enlaces orientados a la práctica del español, los dos primeros ya no están en funcionamiento y el tercero, un objeto de aprendizaje, no cumple con algunas de las características básicas de éstos *cf.* Sección 4. Fundamentación Teórica.

¹⁴ De lingüística aplicada a ELE, de tecnología educativa y de diseño instruccional.

¹⁵ Rivera, A. (2013, 05/2014). Metodología para la creación de objetos de aprendizaje para la enseñanza del subjuntivo en oraciones de relativo bajo el enfoque del procesamiento del input de VanPatten. *ReLingüística UAM Azcapotzalco*, (13). [En línea] [http://relinguistica.azc.uam.mx/no013/art02_metodologia\(Rivera\).htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no013/art02_metodologia(Rivera).htm)

¹⁶ El Instituto Cervantes tiene un proyecto llamado Aveteca, parte del Aula Virtual de Español (AVE), que aunque es sumamente interesante por el tratamiento instruccional de las unidades didácticas, éstas no cumplen con las características propias de los OAs o con los elementos que se señalan en la metodología propuesta en este documento http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/default.htm

¹⁷ *cf.* Chan Núñez, Galeana de la O, y Ramírez Montoya, 2006, 47–68.

Por tanto, las preguntas de investigación que guiarán la propuesta en sus dos etapas son:

- (1) ¿Cómo vincular las formulaciones procedimentales clásicas para el diseño didáctico de materiales en ELE con las metodologías para la creación de objetos de aprendizaje existentes, que permitan articular con efectividad las nociones de la lingüística aplicada?
- (2) ¿Qué tratamiento adicional deben recibir las unidades didácticas diseñadas para materiales tradicionales de ELE bajo el enfoque del procesamiento del input estructurado (VanPatten, 1996) para que al virtualizarse en objetos de aprendizaje mantengan su efectividad pedagógica y lingüística?
- (3) ¿Existen mejoras considerables en la adquisición de los aspectos específicos del español en los alumnos extranjeros con el uso de los objetos de aprendizaje como herramienta de apoyo tras su implementación en el aula de idiomas?
- (4) ¿La metodología interdisciplinaria de diseño de objetos de aprendizaje, una vez consolidada, puede generalizarse a otras lenguas extranjeras distintas al español enfocándose principalmente en aquellos aspectos que implican mayor dificultad para su adquisición?

Para la construcción de la metodología se sistematizaron las aportaciones de las teorías clásicas de la educación de Gagné (1970), Vygotsky (1978, 1995); las teorías clásicas del diseño instruccional Reigeluth, Merrill, Wilsony Spiller (1980), Reigeluth (2012) y Hoffman (2013); la teoría del input estructurado de VanPatten (1996) y las reflexiones subsecuentes de Barcroft (2005) en el tema del procesamiento del input estructurado, así como las aportaciones de Tomlinson (2011), McGrath (2002) y Nunan (1988) sobre el desarrollo de materiales de enseñanza para una lengua extranjera.

I.4 OBJETIVOS DE TRABAJO Y PROPUESTA

El objetivo principal del proyecto de investigación es proponer una metodología, a partir de los principios para el desarrollo de materiales (Tomlinson, 2011; McGrath, 2002 y Nunan, 1988), de los fundamentos del diseño instruccional cognitivo (Gagné, 1970; Richey, 2000 y Hoffman, 2013), de los supuestos para el trabajo gramatical mediante el input estructurado (VanPatten, 1996; Wilt Kirk, 2008 y Barcroft, 2005) y de las fases para la creación de objetos de aprendizaje (Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez y Chan Núñez, 2007; Baroque, L.; Porto, F. y Melo, R., 2003), que permita la creación de éstos últimos con fines lingüísticos que sirvan como herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- 1) Diseñar una metodología accesible para los profesores de ELE en función de dos características: la simplificación de condiciones para la elaboración de un material didáctico efectivo y su fácil incorporación dentro de la planeación curricular.
- 2) Aplicar esta metodología para la elaboración de un objeto de aprendizaje que permita a los estudiantes de ELE adquirir el subjuntivo en oraciones de relativo.
- 3) Evaluar la metodología propuesta desde el enfoque pedagógico, lingüístico y tecnológico.
- 4) Elaborar y evaluar el objeto de aprendizaje (producto de trabajo)¹⁸.

¹⁸ La elaboración, instrumentación y la evaluación, en el sentido de su efectividad pedagógica (objetivos 2 a 4) son actividades que no están contempladas en la fase del proyecto de investigación. Su realización se llevará a cabo con alumnos del CEPE de la UNAM en una etapa posterior.

Capítulo 2

**Sobre la descripción
y el análisis del
fundamento teórico**

II.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN: OBJETOS DE APRENDIZAJE ORIENTADOS A LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Una investigación que oriente sus esfuerzos sin antes haber consultado las aportaciones de otros investigadores en el tema seleccionado está condenada a aportar propuestas quizá ya estudiadas y validadas o a desestimar valiosas aportaciones obtenidas en trabajos similares. Por ello es que el primer punto de partida fue recuperar estas experiencias, primeramente en la propia UNAM mediante diferentes catálogos de tesis (licenciatura, maestría y doctorado): TESIUNAM-Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM¹⁹, de la biblioteca Stephen A. Bastián del CELE UNAM²⁰, catálogo a texto completo UNAM²¹, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE UNAM²² y de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán²³. En esta búsqueda²⁴ se encontraron sólo dos resultados orientados al trabajo con objetos de aprendizaje, ninguno de ellos en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Una segunda fase implicó utilizar bases de datos académicas²⁵ para localizar algunas propuestas realizadas en otros países sobre el tema de esta investigación. Se hallaron las propuestas de Bacca, J. et. al. (2012) *“Herramienta para la creación de objetos virtuales de aprendizaje para enseñar español como segunda lengua en poblaciones indígenas de Latinoamérica”*²⁶ que presenta los resultados de un trabajo con una

¹⁹ Disponible en http://132.248.67.65:8991/F/-/?func=find-b-0ylocal_base=TES01

²⁰ Disponible en http://www.cele.unam.mx/biblioteca/SiteOld/tesis_tema.htm

²¹ Disponible en <http://132.248.9.32:8080/hermes/TesisFullTextSearcherHermes>

²² Disponible en http://biblioteca.iisue.unam.mx:8991/F/?func=find-b-0ylocal_base=t2201

²³ Disponible en http://132.248.80.61:8991/F/?func=find-b-0ylocal_base=t0401

²⁴ Búsqueda al 25 de mayo de 2013.

²⁵ *cf.* §12

²⁶ En el artículo se detalla la herramienta “Multilingual-Tiny”, una herramienta web para la creación de objetos virtuales de aprendizaje para la enseñanza del español como segunda lengua en población indígena. Multilingual-Tiny está formado por 3 módulos: el primero de ellos es un sistema para la consulta de diccionarios de lenguas indígenas, el segundo es un módulo para recuperación de recursos de aprendizaje desde un repositorio de objetos virtuales de aprendizaje y el tercer módulo permite identificar posibles errores en el uso de género y número gramatical cuando los estudiantes indígenas escriben textos en español.

herramienta específica, pero que no aporta elementos sustanciales para un análisis sobre la metodología usada o sobre el sustento teórico utilizado. Baralo (s.f.) en *“Objetos digitales de aprendizaje para un mercado común para la industria educativa de español/LE”*²⁷ aporta una idea importante cuando menciona que “el carácter interdisciplinar del proyecto requiere la aplicación de una metodología polifacética –lingüística, tecnológica y didáctica–, que permita desarrollar investigación sobre diseño de interfaces para la integración de contenidos multimedia educativos e investigación y desarrollar un sistema completo que facilite su creación y su consulta”. No obstante, en el desarrollo del texto no se especifica cómo es que la lingüística, la tecnología y la didáctica se conjugan para el desarrollo o sustento de su metodología, situación que hubiera permitido contrastar las aportaciones de los autores que sirvieron como referencia principal para el marco teórico de la investigación.

Una aportación que se consideró importante fue la presentada Marriott y Torres (2009) *English-language teaching with learning objects at PUCPR*²⁸. El proyecto consistió en implementar en esta universidad un Sistema de Apoyo Estudiantil basado en Internet (SAAW por sus siglas en inglés) y un ambiente virtual de aprendizaje llamado Eureka²⁹. Algunas de las conclusiones del estudio de caso se orientan a la educación a distancia como un proyecto para esa universidad³⁰, sin embargo, ni en el desarrollo del artículo ni en las conclusiones se hace referencia a la metodología específica para el desarrollo de los objetos de aprendizaje ¿qué teorías lingüísticas y educativas se utilizaron? ¿qué fases, productos e insumos fueron necesarios?

Un último ejemplo que se presenta en esta sección es *RUSLO Russian Learning Objects*, proyecto de la Universidad de Iowa³¹. Este proyecto, aunque interesante en su concepción, tiene serias deficiencias de diseño instruccional y de características propias de los OAs. La interacción con un OA es fundamental. Aún cuando un objeto contenga una

²⁷ Disponible en línea en <http://www.aesla.uji.es/actasalmeria/pdfs/baralo.pdf>

²⁸ Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil.

²⁹ Este último con la colaboración de la compañía Siemens.

³⁰ Para cuando el estudio de caso se realizó (1995-2005), la modalidad a distancia aún no poseía tanto auge en la universidad por lo que las conclusiones obtenidas permitieron a los investigadores consolidar un ambiente virtual de aprendizaje orientado a la enseñanza del idioma inglés a distancia.

³¹ Disponible en <http://www.uiowa.edu/~ruslo/index.html>

demostración que le solicite al alumno una reacción para navegar en ella o elegir qué información abrir, se habla de una interactividad mínima pues el sujeto que aprende no procesa la información sino que sólo la recibe (Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez, y Chan Núñez, 2007, p. 37). Esta situación se observa en este repositorio dado que los alumnos son receptores de un conjunto de ejercicios descontextualizados que no promueven una competencia comunicativa o el desarrollo efectivo de alguna habilidad lingüística.

Con los ejemplos anteriores se observa una constante en las investigaciones y los proyectos realizados: todas reportan la aplicación de OAs, pero ninguno sustenta sus aportaciones con un rigor metodológico que pudiera aplicarse a otros proyectos similares. Tampoco se encontró un trabajo de grado que, con las características propias de éste, contribuyera a continuar con las líneas de investigación propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras³².

Desde un punto de vista macro, los procesos para la construcción de programas educativos en modalidad virtual dependen en gran medida de la integración adecuada de varias teorías pedagógicas, del uso adecuado de los medios de comunicación y de la coordinación e identificación de las responsabilidades del equipo multidisciplinario que forme parte del proyecto. La integración de todos estos elementos se torna más fácil si se apoya en un *modelo de diseño instruccional*, es decir, de los procesos que permiten una instrucción de forma sistemática con base en diferentes teorías de aprendizaje. Esta sección comienza con la precisión anterior debido a que es común que en textos especializados se confundan las teorías de diseño instruccional y las teorías pedagógicas (llamadas también de aprendizaje).

Uno de los elementos fundamentales de la metodología propuesta en este proyecto corresponde al diseño instruccional de unidades didácticas lingüísticas³³ que serán el

³² Durante la investigación se halló la tesis de grado de Óscar Rubio Vargas denominada “Objetos de aprendizaje en la adquisición de un idioma: Consideraciones, Diseño, Implementación y Resultados” presentada en el marco de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE) de la Universidad de Guadalajara. Sin embargo, no está disponible en ningún catálogo de tesis en línea. Se encontró como “e-book” en Amazon publicado por la “Editorial Académica Española”, la cual tiene numerosas críticas por su baja calidad editorial <http://acimed.sld.cu/index.php/acimed/announcement/view/1> por lo que, a menos de que se consulte la tesis original, esta referencia no podría tomarse como válida para los fines de este proyecto.

³³ Se entiende como una *unidad didáctica lingüística* aquella que incorpora objetivos, actividades de aprendizaje, materiales auténticos y esquemas de evaluación para el desarrollo de una o varias habilidades

insumo inicial para el desarrollo de un objeto de aprendizaje. Reigeluth señala que para comprender qué es una teoría de diseño instruccional es conveniente contrastarla con lo que no lo es. Sostiene que las teorías de diseño instruccional y de aprendizaje poseen características que las diferencian (Reigeluth, 1999, p. 12).

Teorías de diseño instruccional	Teorías de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Están orientadas al diseño. • Son prescriptivas para facilitar el aprendizaje. • Prescriben qué método utilizar para alcanzar de la mejor manera posible un objetivo dado. • Se aplican directamente a la enseñanza. • Son probabilísticas: aumentan la oportunidad de alcanzar objetivos dados. • Guían para aprender y desarrollar mejor. • Guía para aprender objetivos dados. • Dicen cómo facilitar el aprendizaje. • No se usan para predecir. • Son ciencias artificiales. • No explican por qué suceder un hecho. • Investigación orientada a la decisión. • Lo más importante es la preferencia. • Directamente más útiles a profesores / facilitadores / tutores / acompañantes para lograr objetivos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Están orientadas a la descripción de cómo ocurre el aprendizaje • Describen cómo aprende el estudiante. • Describen qué efecto sucede en la mente del estudiante cuando utiliza un método de instrucción. • Se aplican indirectamente a la enseñanza. • Son determinísticas: aseguran alcanzar objetivos dados. • Ayudan a entender por qué utilizar un método prescrito por la teoría de Diseño Instruccional. • Da resultados sobre objetivos alcanzados. • No dicen cómo facilitar el aprendizaje. • Pueden usarse para predecir. • Son ciencias naturales. • Son explicativas: dado un efecto ocurrido explican qué lo causó o presidió. • Investigación orientada a la conclusión. • Lo más importante es la validez. • Indirectamente útiles a profesores / facilitadores / tutores / acompañantes, para lograr su trabajo.

Tabla 1. Diferencias entre una teoría de diseño instruccional y una teoría de aprendizaje³⁴

lingüísticas. Este concepto se profundiza en el apartado *II.3.1 Diseño de materiales y unidades didácticas en ELE*
³⁴ Fuente: Treviño, M. E. (2011). *Objetos de aprendizaje: Guía metodológica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje basados en principios de individualización y personalización*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. p. 43

No obstante las diferencias señaladas en el cuadro anterior, el lector debe tener presente que en el diseño de un OA ambas se conjuntan de una manera indivisible pues las aportaciones de ambos tipos de teorías contribuyen a que la formación que se pretende lograr mediante los objetos de aprendizaje sea efectiva tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico.

II.2 TEORÍAS QUE EXPLICAN Y FUNDAMENTAN EL PROYECTO

Se ha dividido la presentación de las teorías que sustentan este proyecto considerando primero las teorías del aprendizaje y sus aportaciones al campo educativo, y posteriormente, las aportaciones de R. M. Gagné (Richey, 2000) y la propuesta más reciente de Hoffman (2013), para el diseño instruccional. Es importante que durante la lectura el lector vincule los conceptos y las contribuciones a la educación con base en su experiencia ya sea como diseñador curricular, profesor o alumno pues ello le permitirá comprender los sustentos de los objetos de aprendizaje y su metodología de creación.

II.2.1 TEORÍA DEL COGNITIVISMO

Dentro de las aportaciones teóricas para la creación de los OAs están los modelos que explican la memoria y el procesamiento de la información, estudiados desde la psicología cognitiva de la instrucción. Dentro de los principales autores que han aportado a esta perspectiva en la educación se señalan a Robert Gagné (1970) y a Atkinson y Shiffrin (1968).

Para Atkinson y Shiffrin (1968) la memoria es la capacidad humana para registrar, retener y recuperar la información. Esto es posible por tres procesos claramente definidos: 1) codificación, 2) almacenamiento y 3) recuperación. Para los autores, los procesos de la memoria pueden compararse con los que realizan las computadoras, puesto que la lógica de estas máquinas está diseñada a partir de la fisiología del cerebro humano.

Para conservar una información es necesario tener memoria y procesos que registren, retengan y recuperen dicha información. El proceso de *codificación* permite registrar la información de tal manera que el sistema de memoria pueda utilizarla posteriormente. El *almacenamiento* facilita el depósito de la información en la memoria para guardarla hasta que sea requerida. La *recuperación* implica localizar la información guardada en la memoria para después reinterpretar los datos almacenados y reconstruir la codificación original. Sólo se puede recordar aquella información que ha sido codificada y almacenada por lo que se requieren estos tres procesos para recordar y recuperar la información.

Este modelo distingue también tres tipos de memoria: la sensorial (MS), a corto plazo (MCP) y a largo plazo (MLP). La memoria sensorial es responsable de la percepción inicial de los objetos a través de los sentidos. El llamado *registro sensorial* o primer almacenamiento de la información dura de 1 a 4 segundos. Dependiendo del sentido por el cual se perciba el objeto, será el tipo de memoria sensorial: la información percibida por el ojo se almacena en la memoria icónica y la que se percibe por el oído en la memoria ecoica. Este punto es relevante pues sus implicaciones para el aprendizaje son amplias, especialmente para los objetos de aprendizaje pues la información que se percibe a través de la vista y el oído permanecen poco tiempo en la memoria sensorial. Se requiere entonces un tratamiento adicional para que su almacenamiento se registre en la memoria a largo plazo.

La memoria a corto plazo (MCP) almacena información limitada (entre cinco y nueve *unidades*³⁵) en un lapso también breve (de 15 a 25 segundos). Sin embargo, mediante la repetición puede retenerse por un espacio más prolongado de tiempo y permite paulatinamente la transferencia de la información a la memoria a largo plazo.

³⁵ El concepto de *unidad de memoria* se fundamenta en las aportaciones de George Miller (1950) y en lo que él denominó *chunk* que hace referencia al acto de “romper” u “organizar” el conocimiento en pequeñas piezas que el cerebro pueda digerir de forma más sencilla. En la actualidad, el concepto de *chunking* no sólo aplica a la psicología educativa sino que tiene aplicaciones directas en el diseño instruccional para el eLearning. Miller, G. (1955, May 4). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 101(2), 343–352. Retrieved 02-06-2013 from <http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Miller%20GA%20Magical%20Seven%20Psych%20Review%201955.pdf>

En la MCP, además de recibir la información de la memoria sensorial o memoria primaria se realizan otras funciones como compara la información recibida con la almacenada en la MLP. Finalmente, la memoria a largo plazo (MLP) es el último espacio mental en donde se almacena la información que ya fue comparada y reconstruida en procesos anteriores. A diferencia de los otros dos tipos de memoria mencionados anteriormente, en la MLP se almacena una gran cantidad de información durante mucho tiempo. Esta información se organiza en unidades y en grupos de información, tanto de conceptos y asociaciones como de las relaciones que existen entre ellos (J. I. Alonso, 2012).

Por su parte, Gagné (1970) señala que la enseñanza es un proceso sistemático y organizado para transmitir conocimientos, habilidades y experiencia a través de diferentes medios y métodos: expositivos, de observación o de experimentación, entre otros. El aprendizaje consiste en adquirir conocimientos de alguna cosa, tomar en la memoria conceptos o propiedades acerca de estas cosas y tener la capacidad de recuperarlos en el futuro como respuesta a estímulos específicos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesor quien enseña y el alumno quien aprende, sin embargo, los paradigmas actuales señalan que estos roles se intercambian durante este proceso, al ser el alumno capaz de descubrir nuevos conceptos al tiempo en el que el profesor funge como "facilitador" de este proceso. Gagné sostiene también que los procesos de aprendizaje consisten en el cambio de una capacidad o disposición humana, que persiste en el tiempo y que no puede ser atribuido al proceso de maduración. El cambio se produce en la conducta del individuo, con lo que se infiere que el cambio se logra a través del aprendizaje.

Aplicaciones a la educación

El aprendizaje desde la perspectiva del procesamiento de la información se entiende "como el resultado de las modificaciones provocadas en las representaciones de la memoria por la adquisición de nuevos contenidos, así como por la activación y aplicación del conocimiento existente" (Coll, Palacios y Marchesi, 2001, p. 155).

La memoria y el procesamiento de la información han permitido elaborar estrategias y técnicas de aprendizaje para recuperar, organizar y presentar información, tanto para estudiar como para elaborar actividades didácticas. En la educación virtual y en el diseño de OAs, estas aportaciones se observan en la composición visual que acompaña a los materiales didácticos o a los sitios web. En un OA se integran imágenes e información en donde se involucran varios sentidos para que los conocimientos ahí representados sean procesados y guardados en la memoria a largo plazo. Este punto será retomado más adelante cuando se presenten las características de los OAs en su fase de diseño.

II.2.2 TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

En palabras de Coll (2007), “aprender es construir”. Es justamente esta idea la que resume la posición de esta teoría educativa. Ya desde 1993 en México se buscaba dejar atrás el modelo tradicional y adoptar los postulados, metodologías y visiones de los grandes educadores que, treinta años antes en otras partes del mundo, se habían desarrollado. “Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o del contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo. No se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. (...) Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe” (Coll, 2007, p. 16). Estas primeras ideas de Coll permiten ubicar los orígenes del constructivismo desde las posiciones de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner e incluso desde la teoría cognitiva que se ha descrito anteriormente. Esta última plantea que el alumno estructura su conocimiento del mundo en el que interactúa mediante un patrón único, en donde cada nuevo hecho se conecta a una experiencia o comprensión abstracta anterior, formando una estructura que se amplía paulatinamente con lo que el mundo adquiere una significación distinta para él. Esta teoría adquiere particular relevancia en el proyecto que se presenta aquí en virtud de que los objetos de aprendizaje se orientan a un desarrollo personalizado del aprendizaje: aunque su estructura y los contenidos de éste sean “estándares” cada alumno –usuario en

el caso del objeto– deconstruye la información presentada, la asocia a sus experiencias anteriores, le asigna un significado particular y construye un nuevo conocimiento en su estructura mental. Este proceso que se señala aquí sintetizado es el fundamento de la teoría del constructivismo cuyas ideas básicas son:

- a) El aprendizaje es resultado de un proceso activo en el que el estudiante construye nuevas ideas o conceptos con base en sus conocimientos anteriores.
- b) El alumno selecciona, transforma información, construye hipótesis y toma decisiones según su estructura cognitiva.
- c) Las estructuras mentales previas del individuo sufren modificaciones durante el proceso de adaptación de la nueva información.
- d) El alumno aprende también la manera en la que se facilita su aprendizaje (metacognición) y no sólo es consciente de lo que aprende.
- e) El rol activo del alumno es fundamental. Él dirige, en la medida de sus posibilidades cognitivas y con la ayuda del profesor (que asume el papel de “facilitador”), el ritmo y los contenidos de lo que desea aprender.

Para Jonassen (1994) existen ocho características que hacen diferentes a los **ambientes constructivistas de aprendizaje**:

- 1. Proveen múltiples representaciones de la realidad.
- 2. Estas múltiples representaciones evitan la sobre-simplificación y representan la complejidad del mundo real.
- 3. Los ambientes constructivistas de aprendizaje enfatizan la construcción del aprendizaje en lugar que la reproducción del mismo.
- 4. Ponderan las tareas auténticas en un contexto significativo, en lugar de la instrucción abstracta y fuera de contexto.
- 5. Proveen ambientes de aprendizaje como situaciones de la vida real o estudio de casos en lugar de secuencias predeterminadas de instrucción.
- 6. Promueven la reflexión de las experiencias.
- 7. Permiten la construcción de conocimientos dependiendo del contexto y del contenido.

8. Apoyan la construcción colaborativa del conocimiento a través de la negociación social, no de la competencia.

Es importante subrayar que muchas de las características enlistadas corresponden a las nociones que sustentan a los objetos de aprendizaje, las cuales podrán observarse claramente cuando se señalen las características y sustentos pedagógicos de éstos.

II.2.3 TEORÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

Se señaló anteriormente, según los postulados del constructivismo, que cada alumno construye su conocimiento de una manera particular. En este sentido, se habla de que cada alumno aprende de diferentes maneras, tiene preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la información del contexto en que se desenvuelven. Grasha los define como “cualidades personales que influyen en las habilidades de los estudiantes para adquirir información, para interactuar con iguales y con el maestro, permitiendo participar en experiencias de aprendizaje” (1996, p. 41). Por su parte, Dunn los describe como los modos en que un individuo “absorbe y retiene información o habilidades” (1986, p. 12). “Por muchos años, cierta clase de investigaciones se han estado llevando a cabo para explicar cómo estas diferencias individuales operan” (Kumar, Kumar y Smart, 2004, p. 3107-3108).

Para explicar los distintos estilos de aprendizaje se han desarrollado varios modelos que se han clasificado en los ámbitos cognitivo y psicológico³⁶. Interesa aquí señalar particularmente el Modelo elaborado por Kolb (1984) quien supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos.

³⁶ *cf.* Romero, L. N., Salinas, V., y Mortera, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura electrónica*, 2(1). Retrieved from <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/21>

Kolb señala que se puede partir³⁷:

- a) de una experiencia directa y concreta; o bien
- b) de una experiencia abstracta que se tiene cuando se lee sobre algo o cuando alguien nos proporciona ese referente de forma oral.

Las experiencias que se tienen, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

- a) reflexionando y pensando sobre ellas.
- b) experimentando de forma activa con la información recibida.

Más adelante Honey y Mumford (1986) describieron los estilos de aprendizaje basándose en las aportaciones de Kolb. Estos autores proponen cuatro estilos de aprendizaje –activo, reflexivo, teórico y pragmático. Asimismo, definieron las características de los alumnos para cada uno de estos estilos de aprendizaje señalando las fortalezas y debilidades para cada tipo. En este punto conviene señalar que los estilos de aprendizaje no son excluyentes entre sí ni son exclusivos de un solo individuo. La manera en la que cada persona aprende implica el despliegue de habilidades y diversas estrategias que se enmarcan en uno o varios estilos de aprendizaje. “Aunque parece ser que existen tendencias individuales a desplegar unas u otras estrategias, debe huirse de un planteamiento que adjudique de una vez por todas un estilo de aprendizaje a un estudiante determinado. Por el contrario, la investigación empírica ha mostrado que un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a distintos estilos de aprendizaje, si se ve enfrentado a tareas o a experiencias distintas.

Así pues, si bien puede afirmarse que se dan estilos de aprendizaje relacionados con ciertas peculiaridades idiosincrásicas (visual, auditivo, tímido, extrovertido, perfeccionista, minimizador de errores o «relajado»...), no es menos cierto que los contextos y los métodos de enseñanza influyen sobre el tipo de estrategias aplicadas por los estudiantes e inciden, por tanto, en los estilos de aprender las lenguas: dependiente/independiente;

³⁷ Esta síntesis aparece publicada en Ocaña, J. A. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje. (Estrategias de aprendizaje)*. Editorial Club Universitario, p. 235. Se incluye en este proyecto por considerarse una síntesis muy apropiada para ejemplificar las características de cada tipo de alumno según el modelo de Kolb.

analítico/globalizador; generalizador-conceptualizador/ operativo-concreto; tolerante / intolerante, etcétera.” (Villanueva y Navarro, 1997).

Tipo de alumnos	Aprenden mejor cuando...	Les cuesta más trabajo aprender cuando...
<p style="text-align: center;">Activos</p> <p>Se involucran totalmente y con buena disposición en nuevas experiencias. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente.</p> <p>Con el aprendizaje buscan responder a la pregunta “¿cómo?”.</p>	<p>a) una actividad les representa un desafío.</p> <p>b) realizan actividades cortas y de resultado inmediato.</p>	<p>a) deben adoptar un papel pasivo.</p> <p>b) tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.</p> <p>c) tienen que trabajar solos.</p>
<p style="text-align: center;">Reflexivos</p> <p>Adoptan una postura de observador para analizar las experiencias desde diversas perspectivas. Lo importante para este tipo de alumnos es la recolección de datos para su análisis. Son precavidos y analizan las implicaciones de cualquier acción.</p> <p>Con el aprendizaje buscan responder a la pregunta “¿por qué?”.</p>	<p>a) pueden adoptar una postura de observador.</p> <p>b) pueden analizar las situaciones.</p> <p>c) pueden pensar antes de actuar.</p>	<p>a) se les obliga a ser el centro de atención.</p> <p>b) se les apresura para pasar de una actividad a otra.</p> <p>c) tienen que actuar sin planificar previamente.</p>
<p style="text-align: center;">Teóricos</p> <p>Adaptan e integran las observaciones que realizan de teorías complejas y con una estructura lógica sólida. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos con teorías. Analizan y sintetizan la información dando prioridad a la lógica y a la racionalidad.</p> <p>Con el aprendizaje buscan responder a la pregunta “¿qué?”.</p>	<p>a) se les proporcionan modelos, teorías y sistemas.</p> <p>b) parten de ideas y conceptos que representen un desafío.</p> <p>c) tienen la oportunidad de preguntar e indagar.</p>	<p>a) se trata de actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.</p> <p>b) están en situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos.</p> <p>c) tienen que actuar sin un fundamento teórico.</p>

Tipo de alumnos	Aprenden mejor cuando...	Les cuesta más trabajo aprender cuando...
<p style="text-align: center;">Pragmáticos</p> <p>Gustan de comprobar ideas, teorías y técnicas nuevas en un ámbito práctico. Se sienten aburridos con discusiones largas. Son personas prácticas apegadas a la realidad que buscan tomar decisiones y resolver problemas. Éstos son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.</p> <p>Con el aprendizaje buscan responder a la pregunta "¿qué pasaría si...?".</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) relacionan en una actividad la teoría y la práctica. b) ven a los demás hacer algo. c) tienen la posibilidad de poner en práctica lo que han aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> a) lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas. b) son actividades sin un fin aparente. c) lo que hacen no está relacionado con la realidad.

Tabla 2. Estilos de Aprendizaje según Honey y Mumford (1986)

Los estilos de aprendizaje son sin duda uno de los elementos más importantes a considerar cuando se desarrollan materiales educativos, se diseñan unidades didácticas y, en el marco de esta investigación, cuando se desarrollan objetos de aprendizaje. Es un hecho que como herramientas para la adquisición de nuevos conocimientos los objetos de aprendizaje deben diseñarse en función de las características que se han señalado anteriormente. Los objetos entonces deben partir de un análisis de los posibles usuarios, sus necesidades de aprendizaje, sus estilos de contextualizar el nuevo conocimiento con su realidad y las motivaciones que tienen para aprender, en este caso, una lengua extranjera. Una manera en la que los profesores y/o diseñadores instruccionales pueden conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos es mediante el cuestionario Honey-Alonso. Si el objeto de aprendizaje será resultado de los contenidos de un curso para un grupo específico, el uso del instrumento permitiría diseñar materiales que contemplen la mayoría de los estilos de los futuros usuarios³⁸.

³⁸ Se puede revisar el cuestionario en http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/chaea.pdf (Consultado el 21 de noviembre de 2013).

II.2.4 LOS EVENTOS DE INSTRUCCIÓN DE R. M. GAGNÉ Y SU IMPLICACIÓN EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

El proyecto de creación de objetos de aprendizaje requiere necesariamente un marco para el diseño de la instrucción con lineamientos claros para la presentación de las actividades, la consecución de los objetivos y la evaluación del aprendizaje. Este marco debía ser congruente con la propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras que se describirá más adelante en este documento. El planteamiento inicial sugería utilizar la *teoría de la elaboración* de Reigeluth (1983, pp. 335–381) ya que permitía una estructuración coherente de contenidos y actividades. Sin embargo, esta teoría está diseñada para trabajar teorías, hipótesis o conceptos, y no para trabajar con ejercicios comunicativos en lenguas extranjeras. Esta situación conllevó entonces utilizar las aportaciones de Robert Mills Gagné.

Las mayores contribuciones de Gagné son los *eventos de la instrucción* que incorporan las condiciones del aprendizaje a una situación instruccional, lo cual permite desarrollar un marco para el diseño de lecciones de aprendizaje. La propuesta de Gagné tiene sus antecedentes en los trabajos de Bloom (1968) cuyas evidencias de investigación señalan que la calidad de la instrucción en lenguas extranjeras tiene que ver con (a) con las pistas o direcciones dadas al aprendiz, (b) la participación del alumno en la actividad, (c) el refuerzo recibido por el aprendiz y (d) la retroalimentación que incluye corrección (Bloom, 1976, en Richey, 2000, p. 110). No obstante, existen autores que critican severamente las aportaciones de Gagné por considerar que su fundamento teórico está en la teoría conductista (Gutiérrez, 1989).

Gagné plantea que estas *variables alterables* pueden ser modificadas por el diseñador o el profesor de forma tal que se afecte la calidad de la instrucción. Para Gagné el diseño instruccional comienza con el llamado *análisis de necesidades*, es decir, la determinación de lo que debe aprenderse. La instrucción es “un conjunto de eventos externos deliberadamente planeados para soportar los procesos de aprendizaje” (Gagné, 1985).

Los eventos de instrucción propuestos por Gagné (1985) son los siguientes:

1. Atraer la atención
2. Informar al aprendiz el objetivo
3. Recuperar los aprendizajes previos
4. Presentar del estímulo
5. Guiar el aprendizaje
6. Inducir a la práctica
7. Proporcionar retroalimentación
8. Evaluar el rendimiento o el producto obtenido
9. Realizar retención y transferencia

El orden de presentación de estos nueve eventos no es rígida, sin embargo, de alguna manera es inherente. Dependiendo de la edad y la experiencia de los alumnos, no todos los eventos de instrucción son siempre utilizados. La hipótesis que Gagné sostiene para estos eventos es que “cada uno de estos es capaz de soportar procesos internos de aprendizaje. A menos de que cada soporte sea manejado exclusivamente por el aprendiz, la presencia de cada evento aumenta la probabilidad de un resultado exitoso” (Gagné, 1988). De los eventos anteriores es importante subrayar las características de algunos de ellos:

Recuperar los aprendizajes previos

En la instrucción de las habilidades intelectuales, como lo son las relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, la condición más importante a asegurar es que las habilidades previas se utilicen y se recuperen de forma tal que su utilización forme parte de la memoria de trabajo.

Presentar el estímulo

Una de las situaciones más importantes es dar énfasis a los contenidos distintivos de aquello que busca aprenderse de forma tal que ello se convierta en pistas para el aprendiz.

Inducir a la práctica

Los alumnos deben practicar lo que han aprendido para demostrar realmente que han adquirido nuevo conocimiento.

II.2.4.1 LA PROPUESTA DE HOFFMAN PARA UN MODELO COGNITIVO SIMPLE DE APRENDIZAJE

Con base en las aportaciones de Gagné, Hoffman (2013) presenta en su obra doce principios del aprendizaje de adultos y diez principios fundamentales para la enseñanza. Se considera que las aportaciones del autor, aunque no nuevas, sintetizan claramente lo que el profesor de lenguas extranjeras requiere conocer y manejar en el momento de diseñar una unidad didáctica para lenguas extranjeras con alumnos adultos. Es importante señalar en este apartado del documento que las propuestas de diseño instruccional y desarrollo de objetos de aprendizaje de esta investigación están orientadas al trabajo con adultos. El lector deberá buscar otras referencias si el enfoque de su investigación son los niños en edad preescolar/primaria o los adolescentes de educación media y media superior pues es evidente que los requerimientos cognitivos y de instrucción serán distintos para este tipo de alumnos.

Aprendizaje de Adultos

La enseñanza de adultos difiere considerablemente a la de otro tipo de alumnos ya que considera algunas características generales de los adultos (Brookfield, 1986), como:

- esperan obtener resultados más rápido.
- se les debe mostrar cómo hacer las cosas (con monitoreo, proporcionar los pasos a seguir de manera explícita).
- se les debe enseñar únicamente lo que requieren para llevar a cabo las tareas asignadas o los roles señalados.
- esperan que material o los eventos de aprendizaje sean útiles y relevantes.
- se les debe permitir practicar lo que han aprendido.

- se deben evitar los enfoques de enseñanza que impliquen descubrimiento o de investigación propia para obtener conocimiento debido a las limitantes en tiempo y al deseo de eficiencia.

Con base en estos principios y en las aportaciones de Gagné, Hoffman (2013, p. 15) propone un modelo cognitivo simple de aprendizaje que se reduce a cinco fases de instrucción:

1. **Obtener la atención.** Enfocar la atención del alumno hacia el estímulo de aprendizaje, ya sea este un texto, una diapositiva o una pantalla de un objeto de aprendizaje.
2. **Activar la percepción sensorial.** El estímulo de aprendizaje debe trabajarse con los sentidos físicos como la vista o el oído.
3. **Cognición de alto nivel.** El procesamiento del estímulo de aprendizaje en nuestro cerebro debe conducir a darle sentido a lo que se aprende, relacionándolo con lo que ya se sabe, asociándolo con otra información y formando nuevos entendimientos (nuevas interconexiones neuronales).
4. **Almacenamiento en la memoria y recuperación.** La información se almacena para su posterior utilización (reforzando las interconexiones neuronales existentes).
5. **Práctica con retroalimentación.** El modelo simplificado de aprendizaje también incluye un evento instruccional que no es necesariamente un evento interno, como señalaba Gagné, pero sí debe ser una actividad instruccional que proporcione a los alumnos la oportunidad de practicar o aplicar el conocimiento y las habilidades que han aprendido. Lo anterior refuerza las interconexiones neuronales, clarifica y solidifica los límites conceptuales, así como proporciona una base experimental para el aprendizaje. Estas características mejoran los aspectos del aprendizaje y la retención.

Más adelante en este documento se recuperará la propuesta de Hoffman en cuanto al diseño de la instrucción como proceso y se señala cómo esta propuesta contribuye al diseño y a la operación de unidades didácticas para lenguas extranjeras cuya distribución se base en objetos de aprendizaje.

II.2.5 EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LENGUAS EXTRANJERAS

Antecedentes

Otero (1998) describe en su artículo que los orígenes de la enseñanza de lenguas se remonta al siglo XV cuando en las universidades se enseñaban el latín y el griego. Una gran diversidad de métodos se han utilizado desde entonces, pero como antecedentes inmediatos al Enfoque Comunicativo (EC) se pueden citar al Método Situacional que surgió en Gran Bretaña y al Método Audiolingual, que se originó en los Estados Unidos.

Un hecho que revolucionó la enseñanza de lenguas fue la publicación de *Syntactic Structures* (1957) de Noam Chomsky, quien se encargó de demostrar que las teorías estructurales que hasta ese momento se habían utilizado como fundamento teórico de los métodos utilizados no eran suficientes para explicar características fundamentales de la lengua, como la creatividad del hablante y su habilidad para generar nuevas oraciones a partir de la aplicación de reglas abstractas y complejas. Para Chomsky, una lengua no se aprende por imitación sino a partir de la competencia lingüística del hablante. La obra citada sienta las bases para una transformación en los estudios lingüísticos y en los nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas.

Por su parte, los lingüistas británicos destacaban otra dimensión de la lengua que no se había tratado de manera adecuada en los métodos existentes hasta ese momento –el potencial funcional y comunicativo. Era necesario centrarse más en la comunicación que en el conocimiento de las estructuras. Todas estas ideas sobre la lengua, tienen su base en trabajos de importantes estudiosos de diferentes áreas del conocimiento, como los lingüistas funcionales británicos John Firth y M. A. K. Halliday; los sociolingüistas americanos Dell Hymes, John Gumperz y William Labov y los filósofos John Austin y John Searle.

En 1972, Wilkins propuso una definición funcional o comunicativa de la lengua que podía servir como base para el desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de lenguas. Su contribución consistía en un análisis de los significados comunicativos que necesita una persona para entender y expresarse en otra lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y categorías de función comunicativa. Esta propuesta, revisada y ampliada, apareció en su libro *Notional Syllabuses* (1976).

Más tarde, el Consejo de Europa reunió a un grupo de expertos en lingüística aplicada para que elaboraran programas para la enseñanza de lenguas vivas, cuyos objetivos estuvieran dirigidos a las necesidades comunicativas de los estudiantes europeos. Los expertos utilizaron como punto de partida el trabajo de Wilkins y produjeron un documento denominado "Threshold-level" (1976) (en español: *Nivel Umbral*, 1979). Este trabajo se ha utilizado desde entonces como fundamento para el diseño de programas de lenguas y libros de texto con enfoque comunicativo, incluso, se menciona en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)³⁹ como documento de apoyo para la definición de las escalas descriptivas de los niveles lingüísticos.

Principios teóricos del enfoque comunicativo⁴⁰

Los principios teóricos que sostienen el EC son básicamente la teoría de la lengua y la teoría del aprendizaje. Sobre la primera, se presentan dos conceptos cuyo desarrollo ha sido de suma importancia –el concepto de *comunicación* y el de *competencia*. La segunda teoría que subyace al EC, la del aprendizaje, está íntimamente relacionada con el constructivismo.

³⁹ El documento completo puede revisarse en el Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁴⁰ Adaptación de los apuntes elaborados por la Mtra. Eva Campos Gómez del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM

Teoría de la lengua

En el plano de la teoría lingüística, el EC tiene una base teórica de gran riqueza, aunque un tanto ecléctica cuyas características son:

- La lengua es un sistema para expresar el significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

En el EC se considera que la comunicación será inadecuada si sólo se consideran las estructuras y el vocabulario de la lengua que se enseña. Cuando uno se comunica, lo hace para expresar significados por medio de ciertas funciones dentro de un contexto social, como argumentar, persuadir o prometer.

Puede decirse entonces que este enfoque toma en cuenta tanto el potencial funcional como el comunicativo y considera a la lengua como un instrumento activo para la creación de significado. Dado que la comunicación es un proceso, no es suficiente para los estudiantes conocer las formas de la lengua, el significado y las funciones, sino que deben ser capaces de aplicar estos conocimientos para negociar significados a través de la interacción con otros hablantes. La negociación del significado es un concepto procedente del campo del análisis del discurso. Con él se hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten. El EC se ha fortalecido a partir del desarrollo de dos conceptos fundamentales: el de comunicación y el de competencia.

En cuanto a la *comunicación* los funcionalistas consideran que para entender algo es necesario conocer los usos, fines o funciones de ese objeto. En el caso de la lengua, instrumento de acción social, debe considerarse su finalidad general, la comunicación, que se logra a partir de las funciones.

Desde una perspectiva social, es innegable que la función instrumental de la lengua es la comunicación, entendida como un intercambio de mensajes y como el medio indispensable para que el hombre pueda convivir y actuar dentro de su grupo social. La herramienta fundamental de que dispone el hombre para comunicarse es el lenguaje verbal. Pero la comunicación incluye no solamente el lenguaje verbal sino también otros elementos igualmente importantes, como el lenguaje no verbal (ademanos, miradas y gestos) que complementan los mensajes con el énfasis o la carga emocional necesarios para dejar clara la intención comunicativa del hablante. En cuanto a la *competencia*, esta se ha discutido y redefinido a partir de diferentes disciplinas. Se señalará aquí las características desde los postulados de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde la teoría lingüística, Chomsky introduce el término *competencia lingüística* el cual definió como “la capacidad que tiene el hablante oyente ideal de producir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas, en una comunidad lingüística homogénea” (Chomsky, 1965, p. 3–15). En contraposición, utilizó la palabra “actuación” para referirse al uso real que los hablantes hacen de la lengua en situaciones concretas. La competencia permite a un hablante nativo de español saber que puede decir algo como *quiero que regreses temprano*, pero no puede decir **quiero que regresas temprano*⁴¹; aunque no pueda explicar por qué la primera oración es aceptable y la segunda no.

La *competencia lingüística*, también llamada Gramática Universal (GU), se entiende entonces como un conocimiento innato, intuitivo e implícito que cada hablante tiene de su lengua y que le permite hablar, entender, detectar errores y crear frases correctas en su lengua materna sin necesidad de consultar la gramática.

⁴¹ En textos lingüísticos, el símbolo (*) denota una producción agramatical que un nativo de la lengua no realizaría en ningún contexto comunicativo.

Para refutar el concepto chomskyano, Hymes (1964), interesado por la comunicación como función social de la lengua y por el uso que el hablante realmente hace de ella, reflexiona sobre una serie de factores indispensables en la comunicación, como la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito, la intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la forma del mensaje y las variedades lingüísticas, entre otros. Hymes introduce, entonces, el concepto de *competencia comunicativa* que se entiende como la capacidad que tiene un hablante (nativo o no nativo) para saber qué decir, dónde decirlo, cuándo, en qué situaciones y cuándo callar.

Finalmente, el EC tiene como objetivo desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes mediante una nueva concepción metodológica en la que el alumno toma el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que la atención se centra en el propio proceso cognitivo más que en los resultados. En estas afirmaciones se puede observar la influencia del constructivismo y cognoscitivismo como teorías de la educación que sustentan este enfoque de enseñanza. Estos dos ejes –enseñanza centrada en el alumno y enseñanza centrada en el proceso– tendrán repercusiones evidentes en la metodología de E/LE, tanto en las decisiones previas a la programación como en la introducción de una perspectiva intercultural⁴².

⁴² El tema de la metodología de enseñanza y aprendizaje basada en el enfoque comunicativo es demasiado amplio y trasciende los objetivos de esta investigación. Si el lector desea profundizar en el tema puede consultar Ministerio de Educación Española (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación, p.154 y ss.

II.2.6 TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DEL INPUT ESTRUCTURADO (VANPATTEN, 1996)

VanPatten y Cadierno publicaron en 1993 un primer artículo sobre *Processing Instruction* (Instrucción basada en el Procesamiento, IP). Desde ese año el interés por esta herramienta pedagógica ha aumentado y se han publicado otros estudios que han demostrado que cuando el diseño de las herramientas para el aprendizaje de lenguas extranjeras se realiza respetando las aportaciones teóricas del IP, los efectos son iguales o superiores a los de otros métodos (VanPatten y Cadierno, 1993) y son más duraderos (VanPatten y Fernández 2004).

El enfoque natural

Durante mucho tiempo los investigadores han cuestionado la efectividad de la enseñanza explícita de la gramática como ha sucedido en el enfoque estructuralista. Krashen (1977) propone desde su teoría cinco hipótesis para explicar la adquisición de segundas lenguas. Una de estas hipótesis señala que la adquisición depende del input que recibe un alumno, el cual es un proceso implícito. La adquisición que es inconsciente y por lo tanto independiente de la memoria, difiere del aprendizaje de una lengua que supone un proceso consciente (Da Silva y Signoret, 2005, pp. 55–61). Krashen emplea el término «monitor» para referirse al aprendizaje, cuyo papel es supervisar la producción antes de que el alumno produzca la lengua (Krashen 1977; Baralo, 1999, p. 15). Este autor propone que para propiciar la adquisición de la lengua, es necesario proporcionar «input comprensible» a los alumnos.

La atención en las formas: la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras

Durante los años ochenta, las metodologías de enseñanza de lenguas se centran en la «atención a las formas». Long (1983) publica un estudio cuyos resultados demuestran que la adquisición en el aula puede ser superior a la adquisición de una L2 en un contexto natural. La «atención a las formas» hoy en día se conoce como la enseñanza tradicional (Long, 2000). En esta metodología el profesor presenta a los alumnos un sólo elemento a la vez (fonema, palabra, forma verbal, entre otros). Después, el alumno sigue

el modelo del profesor y produce la estructura. El siguiente paso consiste en que el estudiante produzca la forma en el contexto adecuado. Desafortunadamente, se mostró que cuando se emplea este método, los alumnos no alcanzan la precisión y la corrección deseadas en la lengua meta (Long, 2000).

Según Long (2000) hay varios problemas con la «atención en las formas». Por ejemplo, no se centra en las necesidades de los alumnos ni tampoco en los procesos cognitivos del aprendizaje ni en las estrategias de cada estilo de aprendizaje señalados anteriormente. Otra desventaja es que las clases pueden resultar poco interesantes, con lo que la motivación como elemento de aprendizaje no se presenta, lo cual puede resultar en un abandono del aprendizaje de L2. La mayor desventaja es que los alumnos no alcanzan una competencia comunicativa aceptable en la L2. Como consecuencia a estas problemáticas, el aprendizaje explícito en los años posteriores cambia de enfoque y empieza a centrarse en la atención al alumno y en la importancia de que se fije por sí mismo en la estructura.

Las aportaciones de VanPatten

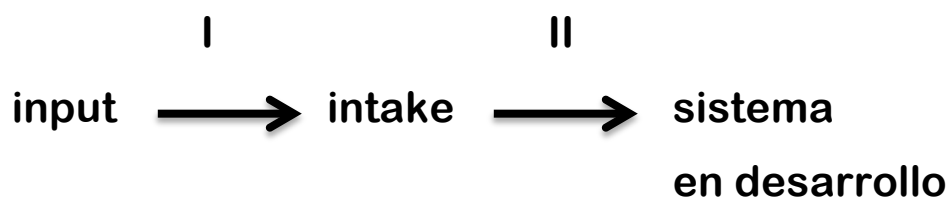
El procesamiento de la instrucción es la aportación más relevante que VanPatten ha construido en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras. Diversas publicaciones describen sus reflexiones y aportes (VanPatten, 1996, 2004); VanPatten y Williams, 2006), y señalan algunas preguntas de discusión para futuras investigaciones. Sus trabajos han sido orientados principalmente a la adquisición del español como L2 en Estados Unidos, razón por la cual se considera que su marco teórico resulta interesante según los planteamientos de esta propuesta.

Para VanPatten (1996), un elemento importante en el desarrollo de la teoría de la adquisición de segundas lenguas (ASL) es la pedagogía y sus principios que permiten sustentar la investigación y, en consecuencia, la teoría misma. En su obra *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition* presenta una descripción de lo que denomina “un enfoque particular para la instrucción gramatical llamada procesamiento de la instrucción” (VanPatten, 1996, p. 1), la cual es un tipo de instrucción cuyo propósito es modificar las formas en las cuales los estudiantes atienden la

información que reciben⁴³ en el marco de la teoría de adquisición de segundas lenguas y el enfoque comunicativo de enseñanza. Su propuesta es resultado del análisis de los métodos tradicionales de enseñanza de la gramática de L2 en los cuales el objetivo era aprender la lengua meta mediante textos siempre orientándolos a la traducción en la L1. Estos métodos se caracterizaban por la memorización de las reglas de la lengua meta con el propósito de entender y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 1986, p. 3).

VanPatten define el “input” como ejemplos de la segunda lengua que los estudiantes escuchan o leen y los cuales atienden para obtener el contenido proposicional o mensaje (VanPatten, 1996, p. 10). El papel del *input* en ASL es esencial según lo señalaron otros autores antes que VanPatten (Krashen, 1985; Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994; Schwartz, 1993) ya que los estudiantes deben exponerse a ejemplos de la lengua meta en grandes cantidades para recuperar de ellos la información que permita la comunicación. El input puede ser procesado en diferentes niveles de diferentes subsistemas lingüísticos como el fonético-fonológico, léxico, gramático y pragmático (Barcroft, 2005, p. 572). En este sentido, el procesamiento de la instrucción es un enfoque que centra su atención en la *forma*. La “forma” (o forma gramatical) incluye morfología verbal y nominal (por ejemplo, las inflexiones) e ítems funcionales como las preposiciones, artículos, pronombres y otras palabras sin contenido. Los estudiantes son obligados a atender las propiedades del lenguaje *durante las actividades en las cuales escuchan o ven lenguaje que expresa algún significado*. Estas actividades contienen *input estructurado*, es decir, frases y discurso con significado específicamente manipulado para el propósito de la enseñanza (VanPatten, 1996, p. 6). El procesamiento del input se observa entonces como:

⁴³ En el texto original “...the ways which learners attend to input data”.



I = procesamiento del input

II = acomodación, reestructuración

Primero, los estudiantes obtienen el input que contiene la forma a trabajar. Si es procesada, esa forma se convierte en información del intake. Se entiende por “intake” a la porción del input filtrado que funciona como información para la acomodación en el sistema de desarrollo. Como tal, la forma es candidata a la acomodación en el sistema en desarrollo. Si se logra la acomodación, entonces la forma se convierte en parte del sistema⁴⁴ con la posible reestructuración en otras partes de éste dependiendo de la naturaleza de la forma y de la etapa en la cual el sistema se encuentre en ese momento (VanPatten, 1996, p. 56).

Alonso (2007) comenta que teniendo en cuenta las estrategias y mecanismos naturales de procesamiento del input, VanPatten propone la IP como un tipo de instrucción gramatical cuyo objetivo se convierte en alejar a los aprendices de estrategias de procesamiento no óptimas [...] hacia tendencias más óptimas (VanPatten, 2002, pp. 764–765) para que extraigan con éxito la mayor cantidad posible de intake a partir del input al que están expuestos. Pero ¿cómo se extrapolan todas estas propuestas teóricas a la práctica del aula? En primer lugar, VanPatten propone llevar a cabo la instrucción en tres fases fundamentales:

1. Informar a los estudiantes de la forma gramatical meta.
2. Informar a los estudiantes de estrategias concretas de procesamiento del input que puedan afectar negativamente la asimilación de la forma meta durante la comprensión.

⁴⁴ El “sistema en desarrollo” son las representaciones mentales complejas del alumno que constituyen el conocimiento subyacente de la lengua extranjera. Algunos autores lo llaman también “competencia lingüística” o “interlengua”.

3. Fomentar que los estudiantes procesen la forma gramatical meta a través de actividades de input estructurado.

Observamos que para lograr un óptimo procesamiento del input se proponen como instrumento esencial las actividades de input estructurado. El objetivo de estas actividades es que el aprendiz realice conexiones entre forma y significado en el input que oye o lee. Luego, se trata de presentar a los aprendices un tipo de input manipulado en el que necesitan depender de la forma del ítem gramatical meta para obtener el significado de la instancia en la que se inserta.

Finalmente, VanPatten (1996) señala seis guías para el desarrollo de actividades⁴⁵ basadas en el input estructurado:

- a) Enseñar una cosa a la vez.
- b) Mantener el punto de atención en el significado.
- c) Conducir a los estudiantes a que siempre hagan algo con el input.
- d) Utilizar input tanto oral como por escrito.
- e) Ir de la oración al discurso.
- f) Tener presentes las estrategias de procesamiento (por ejemplo, la estrategia del primer nombre S-V-O).

II.2.6.1 EL PAPEL DEL PROCESAMIENTO DEL INPUT A NIVEL LÉXICO EN LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO (BARCROFT, 2005)

Joe Barcroft de la Universidad Illinois at Urbana-Champaign es un investigador que ha tomado como base los trabajos de VanPatten y los ha enfocado hacia la adquisición del vocabulario en segundas lenguas. "Sin negar la importancia de la gramática y la fonología, es conveniente apuntar que la adquisición del vocabulario es fundamental en el aprendizaje de una lengua" (Barcroft, 2005, p. 569).

⁴⁵ El lector puede profundizar en ejemplos de actividades y en orientaciones específicas para el desarrollo de éstas en VanPatten (1996), específicamente en los capítulos 3 y 5.

En este sentido se reconoce que el vocabulario posee un papel fundamental la comunicación, las percepciones de los estudiantes y en la forma en la que se almacena el conocimiento de la gramática en la lengua y en la mente. Para el primer punto, es innegable que la ausencia de un uso preciso de la gramática no interfiere en la comunicación; sin embargo, la ausencia de un uso preciso del vocabulario impide completamente que ésta pueda llevarse a cabo. En cuanto a las percepciones, los estudiantes de lenguas indican que la adquisición del vocabulario representa una de las principales dificultades (Meara, 1980, citado en Barcroft, 2005. Barcroft (2005) comparte la posición de que el “conocimiento gramatical” reside en el nivel de las palabras individuales y las relaciones entre éstas.

De esta forma, Barcroft considera que el vocabulario guarda estrecha relación con el número de palabras que los estudiantes necesitan conocer para la comprensión de textos y para el aprendizaje de otras palabras a partir del contexto. Este autor sugiere, basado en un corpus de palabras más frecuentes en español⁴⁶, que los alumnos deberían aprender las primeras dos mil palabras más observadas en esta lengua durante su primer año de enseñanza. Para cumplir tal objetivo, sugiere el *énfasis en el input (input enhancement)* que implica el uso de una serie de técnicas que permiten resaltar las propiedades de las palabras que aparecen en el input. Barcroft propone el subrayar las palabras, agrandar el tamaño de la tipografía, cambiar la tipografía misma o manipular algunos factores textuales como aumentar el número de veces que una palabra aparece en un texto, utilizar definiciones de una palabra en los márgenes del texto o hacer que el lector realice alguna actividad con la(s) palabra(s) en cuestión. En este sentido, se observa que la propuesta de Barcroft se refiere principalmente al trabajo del vocabulario en L2 desde materiales impresos. Con base en las reflexiones realizadas hasta el momento, es importante subrayar que una manera adicional para el énfasis del input en los OAs sería la inclusión del audio de la palabra subrayada. De acuerdo a estudios de Jones y Plass (2002); Diao, Chandler y Sweller (2007), los estudiantes que aprendían con *doble modalidad* (sonido y texto) mejoraron notablemente en su aprendizaje en comparación con aquellos estudiantes que sólo utilizaron *modalidad única* (sólo texto). Asimismo, los primeros estudiantes tuvieron una carga cognitiva menor usando audio y texto.

⁴⁶ Al igual que VanPatten, Barcroft ha enfocado sus investigaciones y publicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera.

La investigación del procesamiento del input a nivel léxico “se enfoca en cómo se procesan palabras individuales y frases léxicas como input. Las palabras deben ser procesadas cuando uno tiene acceso a la forma y al significado de la palabra a partir del contexto en el aprendizaje ocasional o a partir de métodos más directos” (Barcroft, 2005, p. 572). Barcroft propone diez principios básicos para la enseñanza del vocabulario:

- 1.- Desarrollar e implementar un plan de adquisición del vocabulario.
- 2.- Presentar nuevas palabras en el input frecuente y repetidamente.
- 3.- Promover tanto el aprendizaje ocasional como el aprendizaje intencional.
- 4.- Utilizar un input comprensible y significativo al presentar nuevas palabras.
- 5.- Presentar las nuevas palabras de una manera particularmente llamativa.
- 6.- Limitar la producción forzada (output) durante las primeras etapas.
- 7.- Limitar la elaboración semántica forzada durante las primeras etapas.
- 8.- Respetar las diferentes etapas en el desarrollo del conocimiento del vocabulario.
- 9.- Progresar de actividades menos exigentes a más exigentes.
- 10.- Aplicar resultados de estudios con otras implicaciones para la enseñanza del vocabulario.

Para finalizar esta sección es importante subrayar que tanto la teoría del procesamiento del input de VanPatten como la adquisición de vocabulario mediante el input de Barcroft son elementos que deberán considerarse en el desarrollo de actividades para las unidades didácticas dentro de esta propuesta. Los docentes que sigan la metodología aquí indicada deberán tener en cuenta las características mínimas para el desarrollo de ejercicios gramaticales y actividades de vocabulario de forma tal que sus propuestas sean consistentes incluso dentro de los objetos de aprendizaje que desarrollen. De la misma manera, los estudios de J. F. Lee y Benati (2009) comprueban que el procesamiento de la instrucción de VanPatten puede desarrollarse adecuadamente mediante el uso de una computadora con un alumno. También muestran que las computadoras son igualmente efectivas que un profesor cuando se trata de la enseñanza mediante el procesamiento del input (J. F. Lee y Benati, 2009, p. 108).

II.3 MARCO CONCEPTUAL

Esta sección presenta los conceptos, nociones e ideas fundamentales que se requieren para sustentar la metodología. Por un lado, se comentan los aspectos generales que deben considerarse al desarrollar materiales didácticos, de manera general, y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, de manera particular. Posteriormente se hace una revisión de los aspectos gramaticales del español que requieren un trabajo pedagógico adicional por su dificultad en comparación con las otras lenguas extranjeras de los alumnos que lo estudian. Particularmente se explicarán las propiedades generales del modo subjuntivo y su uso en oraciones de relativo introducidas por *que*.

En este mismo apartado se señalarán de manera general, desde la gramática contrastiva, algunas diferencias o similitudes entre el uso del subjuntivo en español y en otras lenguas extranjeras. Finalmente, la tercera sección presenta las generalidades sobre los objetos de aprendizaje (Muñoz Arteaga et al., 2007 ; Chan Núñez et al., 2006). El lector encontrará expuestos los principios pedagógicos y tecnológicos que sustentan la enseñanza con objetos de aprendizaje, así como conocerá algunas de las metodologías probadas que sirvieron como base para la propuesta de adaptación de la investigación.

II.3.1 CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y DE MATERIALES EN ELE

Elaboración de unidades didácticas para el aula de español L2

Se entiende por unidad didáctica a la “forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993). Sanz (2001) señala que toda unidad didáctica que se encuentra en algún manual de español como lengua extranjera puede organizarse en torno a

- 1) un objetivo formulado en términos de conducta observable.
- 2) un conjunto de objetivos estructurales.
- 3) un conjunto de nociones y funciones.
- 4) un análisis discursivo.
- 5) una tarea o un producto final.

Estos cinco núcleos metodológicos en los que se pueden basar los materiales de enseñanza de ELE constituyen la tipología de unidades didácticas que se encuentran actualmente en el mercado editorial. Estos núcleos corresponden a diferentes enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Una descripción de cada uno de estos enfoques y sus respectivas unidades didácticas puede encontrarse en Lomas (1996).

Para esta investigación se ha optado por desarrollar unidades didácticas que presentan un enfoque por tareas. El enfoque por tareas parte de la premisa de que “el aprendizaje se genera cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación con actividades

motivadoras que se convierten en el eje de las unidades y en el punto de partida de la creación de materiales” (Sanz, 2001, p. 17). Esto implica que una actividad que se diseñe para el aula de idiomas permitirá el uso significativo de L2 siempre que exista motivación en el alumno para su realización y consecución final. De esta forma, en la actividad se incluirán las muestras de la lengua que se enseñarán, los recursos lingüísticos que serán motivo de reflexión, las funciones comunicativas que ofrecerán los actos del habla, los tipos discursivos a promoverse, entre otras (Linerós Quintero, 1996).

Linerós Quintero (1996) señala que este enfoque permite crear actividades que se convierten en el propio conocimiento del alumno y no a la inversa, el alumno aprende español actuando o a través de actividades que culminarán en el desarrollo de una tarea específica. Con este enfoque, de igual forma, se pueden integrar otros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras con lo que puede existir la explicitación gramatical y el entrenamiento estructural para la explicación de muestras de la lengua y para el trabajo específico de las destrezas. Sin embargo, parte de la propuesta pedagógica de este proyecto de investigación, en cuanto al desarrollo de unidades didácticas, versa en la enseñanza de la gramática mediante las nociones de la teoría del procesamiento del input que se ha señalado anteriormente. Con ello, el tratamiento estructural de los contenidos formales de la lengua no sería un elemento a incluir en el desarrollo de unidades didácticas bajo el enfoque por tareas.

No obstante, desarrollar una buena unidad por este enfoque no es sencillo. Debe existir una coherencia entre la tarea y la programación de actividades y fases que la anteceden de forma tal que ésta sea planeada cuidadosamente. Según la metodología propuesta por esta investigación, el docente de ELE requiere conocer y dominar los elementos que constituyen una unidad didáctica de forma tal que al diseñar, desarrollar y virtualizar una en un objeto de aprendizaje, éste considere los elementos mínimos para funcionar como herramienta de apoyo en el aula de idiomas. Una primera idea sobre el uso de estos objetos, entonces, se observa como herramienta para el manejo de cuestiones gramaticales y de muestras de la lengua.

Componentes de una unidad didáctica y su relación con la secuenciación de la clase de ELE

Lineros Quintero (1996) señala que los componentes básicos de una unidad didáctica de ELE son tres:

- a) las muestras de la lengua. Corresponde a las muestras auténticas de la lengua que utilizan de manera cotidiana los hablantes nativos del español. Son ejemplos contextualizados y representativos de la comunicación en la lengua meta.
- b) la conceptualización de las formas lingüísticas (llamadas también *actividades de syllabus* o de exponente *nocio-funcional*). Son las actividades que describen las reglas y los mecanismos de la lengua de tal manera que el aprendiz extranjero las descubre al mismo tiempo que las ejercita. Éstas también son representativas de la lengua meta y permitirán mostrar cómo funciona realmente la lengua que se aprende.
- c) la ejercitación formal (o *actividades de aula*). Permiten vincular los dos componentes anteriores. Son aquellas que incitan la manipulación o la elaboración de enunciados orales y escritos, que centren la atención en las formas lingüísticas (VanPatten, 1996) y aquellas destinadas a la automatización mediante interacciones pautadas.

Lineros señala que las muestras de la lengua también son llamadas “actividades de input”. Esta conceptualización podría generar confusión con el concepto de “input estructurado” propuesto por VanPatten. Por ello, se preferirá llamar “muestras de la lengua” a este componente en esta sección y en las posteriores. En cuanto a las muestras de la lengua, Fera (1990) señala que es importante que los alumnos oigan muestras de lenguaje no simplificado desde los primeros momentos para demostrarles que pueden interpretar muchos de los rasgos situacionales incluso sin comprender lo que se dice.

Considera que se les puede hacer el tipo de preguntas que se basan en la experiencia que tienen en su propia lengua para decidir qué tipo de acontecimiento lingüístico está teniendo lugar. La autora considera que con esta clase de ejercicios al mismo tiempo que les da confianza a los alumnos, los expone a una amplia variedad de tipos de voces. "No es necesario que estas sesiones de exposición sean largas, pero sí deben ser frecuentes. A lo largo del curso irán progresivamente aumentando la comprensión del lenguaje "(p. 72).

Estos componentes se vincularán de manera necesaria con la secuenciación de una clase de español y, en el caso de esta investigación, con el modelo de diseño de instrucción de Hoffman descrito anteriormente. Para Cerrolaza y Cerrolaza (1999, p. 64 y ss.) existen cuatro partes en una clase: fase de preparación, de presentación de contenidos mediante muestras de la lengua, de conceptualización y de prácticas⁴⁷. La siguiente tabla intenta comparar estas tres posturas de tal manera que el lector reconozca los puntos de encuentro que sustentan una unidad didáctica lingüística (Ver tabla en página siguiente).

⁴⁷ *cf.* IV.1 Metodología de creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos, donde se muestra un ejemplo de cada una de las fases en una carta descriptiva para una clase de ELE.

ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE DE ELE

Secuencia de la clase de ELE	Correspondencia con los componentes de la unidad didáctica	Correspondencia con el modelo de diseño instruccional de Hoffman
<p>Fase de preparación: en la que se busca introducir al alumno al contenido temático con el que se trabajará. Busca recuperar los conocimientos previos del alumno (tanto lingüísticos como del mundo y de sus experiencias personales).</p>		<p>Obtener la atención. Activar la percepción sensorial. Cognición de alto nivel.</p>
<p>Fase de presentación del contenido: el alumno tiene contacto con un material auténtico oral o escrito. En esta fase el profesor manipula la comprensión mediante "preguntas de control" en las que busca resolver posibles dudas de los alumnos o hacerse una idea del grado de comprensión que los alumnos orientándola a puntos relevantes.</p> <p>En esta fase el alumno hará uso de diversas estrategias de comprensión que le permitan seleccionar la información más pertinente <i>para la intención de comunicación</i>: cuando estén en una comunicación real, esto tendrá que hacer.</p>	<p>Correspondencia con la presentación de las muestras de la lengua.</p>	
<p>Fase de conceptualización: Tras el trabajo con las muestras de la lengua, esta fase opera con los aspectos lingüísticos que son el centro de la unidad didáctica y los que posteriormente serán practicados.</p>	<p>Correspondencia con la fase de conceptualización lingüística donde se realizan las actividades de syllabus (trabajo con los exponentes nocio-funcionales).</p>	<p>Almacenamiento en la memoria y recuperación.</p>

ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE DE ELE		
Secuencia de la clase de ELE	Correspondencia con los componentes de la unidad didáctica	Correspondencia con el modelo de diseño instruccional de Hoffman
<p>Fase de prácticas: Implica la puesta en marcha de lo aprendido en las tres fases anteriores. La dificultad de las actividades propuestas será gradual, de lo más simple a lo más complejo. Se sugiere al principio elaborar actividades muy dirigidas y reproductivas, orientadas a la forma, para llegar después a actividades abiertas donde los alumnos puedan trabajar con el contenido comunicativo.</p>	<p>Última parte de la unidad didáctica: la ejercitación formal en la cual se trabaja con actividades de aula que abarcan desde actividades simples hasta tareas más complejas.</p>	<p>Práctica con retroalimentación.</p>

Tabla 3. Estructura y secuenciación de una clase de Español como Lengua Extranjera según Lineros Quintero (1996)⁴⁸

⁴⁸ Fuente: adaptación de la propuesta de Lineros (1996) en Lomas, C. (1996). Educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria (Vols. 1-2, Vol. 1). España: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

A manera de resumen de lo expuesto en este sub-apartado se señala la estructura de una unidad didáctica para ELE (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999, p. 129):

UNIDAD DIDÁCTICA Y PREPARACIÓN DE UNA CLASE DE ELE				
Situación comunicativa:			Intención del habla:	
OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
	Preparación			
	Presentación de muestras de la lengua			
	Conceptualización lingüística			
	Ejercitación práctica			
	<i>Desarrollo de la tarea</i>			
	<i>Resumen y síntesis</i>			
	<i>De información adicional</i>			

Tabla 4. Estructura de una unidad didáctica para ELE

En esta propuesta se han agregado tres fases adicionales: desarrollo de la tarea, resumen y síntesis, y de información adicional. La primera, *desarrollo de la tarea*, corresponde al enfoque por tareas e implica la consecución de objetivos, el trabajo con contenidos conceptuales (funciones, exponentes y nociones), procedimentales, actitudinales, el desarrollo de actividades posibilitadoras y la evaluación (instrumentos y criterios). Se podría considerar a la tarea como parte de la fase de *ejercitación práctica*, sin embargo, considero que la tarea en sí misma requiere un grado de complejidad mayor en donde se pone en juego lo aprendido y desarrollado en las fases anteriores, es el uso *real* de la lengua en contextos comunicativos. El diseño de la tarea requiere del profesor un trabajo detallado que permita, como se ha mencionado anteriormente, la coherencia entre la tarea y la programación de actividades. Un ejemplo de diseño del currículo procesual tarea puede revisarse en el apartado *IV.1 Metodología de creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos: primeros acercamientos* de este documento.

La segunda fase adicional, *resumen y síntesis*, corresponde a lo propuesto en la teoría de la elaboración que señala que “la secuencia didáctica requiere, al final de cada nivel de elaboración, un **resumen** y una **síntesis**: el resumen supone una revisión de los contenidos desarrollados en ese nivel y la síntesis integra las relaciones que estos contenidos mantienen entre sí y con la secuencia general.” (Reigeluth, 1983)

Finalmente, la tercer fase adicional propuesta, *de información adicional*, corresponde a lo que Muñoz Arteaga (2007) plantea en cuanto a que la secuencia didáctica (susceptible a transformarse en un objeto de aprendizaje) debe incluir una fase de “*información relacionada* [en la cual se] muestra al aprendiz referencias a otros objetos de aprendizaje relacionados con el tema. A través de estas ligas se pueden explorar diferentes objetos de aprendizaje” (p. 24). Independientemente de que la unidad didáctica para ELE puede transformarse en un objeto de aprendizaje, se considera importante que los alumnos cuenten con referencias adicionales que permitan ya sea la revisión de los temas gramaticales, la práctica con ejercicios de comprensión (oral o escrita) o algún otro recurso didáctico adicional previamente evaluado por el docente.

Reflexiones teóricas sobre los materiales para lenguas extranjeras

El diseño de materiales implica una reflexión sobre qué aspectos de la lengua y de su aprendizaje deben incluirse, enfatizarse e integrarse. Este aspecto resulta complejo en virtud de los cambios recientes en lingüística aplicada, la adquisición de lenguas y los enfoques sobre la enseñanza de idiomas extranjeros (Gilbón, Majmutova, Pflieger y Donà, 2005).

La práctica docente actual es resultado de las elecciones que el propio docente realiza con base en diversos factores como son el perfil de los alumnos, sus metas y expectativas para aprender el idioma, la concepción del maestro sobre lo que es la lengua, las mejores formas de satisfacer las necesidades de los alumnos y el currículo institucional (*Ibíd.*, p. 27). El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) ha establecido líneas de investigación específicas para el desarrollo de materiales adicionales a los libros comerciales utilizados en los distintos departamentos de lenguas.

En este punto, es importante realizar la precisión de lo que se entiende por **material educativo**. Los materiales son los instrumentos que facilitan en los estudiantes el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. Permiten el aprendizaje de la lengua y mediante la incorporación de materiales auténticos, también contribuyen al trabajo de aspectos culturales. Los materiales, junto con los objetivos, las estrategias, las técnicas y la evaluación son uno de los elementos fundamentales que deberán tomarse en cuenta al planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los medios son, por otro lado, aquellos instrumentos que configuran el tipo de relación que mantiene el alumno con los conocimientos que tiene que adquirir. El tipo de medio que se emplee condiciona el tipo de operaciones mentales que desarrolla el alumno en el manejo del medio y el procesamiento de la información. La incorporación de la tecnología conlleva nuevas exigencias y amplía la gama de materiales utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras incluyendo la creación de DVD, CD-ROM, videos, materiales auditivos, sitios en la red, materiales en línea y bancos de datos. Sin embargo, es un hecho que estos materiales "locales"⁴⁸ requieren una ampliación y puesta en marcha en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que permitan no sólo el aprovechamiento de éstos por parte de otros alumnos, sino que además permitan la incorporación de mejoras propuestas por otros profesores o la adaptación de estos según las características y necesidades de los alumnos meta.

Para Rozul (1995, p. 213) el desarrollo de una lección debe comprender los siguientes componentes:

- a) Inicio
- b) Entrada de información (input)
- c) Información general
- d) Atención del lenguaje
- e) Tareas

⁴⁸ Se consideran locales porque su uso está limitado a los alumnos y profesores de la institución que los genera. Esta limitación espacial reduce notablemente su impacto.

Algunos autores como Tomlinson (2011) señalan que existe un valor incuestionable en establecer un marco de trabajo de una unidad didáctica antes de su diseño. No obstante, también argumenta que con esta definición de “elementos” se soslaya la coherencia y la flexibilidad de los marcos de trabajo y agrega que incluso muchos de éstos no poseen un sustento teórico suficiente.

Una de las aportaciones que se consideran importantes en esta primera vinculación de los principios para el desarrollo de materiales educativos es la que señala Penaflorida (1995) como los seis principios para el desarrollo de materiales:

- a) Deben estar claramente ligados al currículo que servirán.
- b) Deben ser auténticos en términos del texto y la tarea.
- c) Deben estimular la interacción.
- d) Deben permitir a los alumnos enfocarse en los aspectos formales de la lengua.
- e) *Deben motivar al alumno a desarrollar estrategias de aprendizaje y de autorregulación.*
- f) *Deben permitir que el alumno identifique los contextos adicionales en los que es posible aplicar las habilidades lingüísticas aprendidas⁴⁹.*

El papel de los materiales didácticos desde el enfoque comunicativo

Se ha mencionado anteriormente algunos de los principios que los materiales educativos deben poseer para asegurar, en mayor o en menor medida, su efectividad pedagógica según los objetivos con los que fueron diseñados. Es importante entonces orientar la reflexión sobre los materiales hacia los fines comunicativos y las nuevas tendencias que se observan en este ámbito. Gutiérrez Martín señala que "la integración curricular de las nuevas tecnologías como recursos supone que lo más relevante no sean los medios como la realidad, ni como lo que consideramos 'objetos reales', que también son las representaciones verbales, audiovisuales, etc., sino aquello que nos permite

⁴⁹ Estos dos últimos principios fueron adaptados por el autor de este texto con base en criterios pedagógicos sustentados en la teoría crítica de la educación, el constructivismo y orientado hacia las características de los OAs. Cursivas por el autor de este texto.

facilitar el estudio y la comprensión de la realidad, es decir, la información en sí y los sistemas simbólicos utilizados para transmitirla" (1997, p. 97). Lo relevante no será el tipo de recurso, sino el tipo de diseño de materiales que se haga para el empleo pedagógico de tales recursos. A todos estos recursos se les denomina como multimedia, los cuales permiten al alumno conseguir los conocimientos, habilidades y las estrategias necesarias para comunicarse, esto es, para interpretar y producir mensajes utilizando distintos lenguajes y medios; así como para desarrollar su autonomía personal y un espíritu crítico.

Se observa entonces cómo las tendencias apuntan a generar materiales para la clase de idiomas que incorporen los elementos multimedia. Se analizará en el Apartado II.3.3.2 *Aspectos pedagógicos* de los objetos de aprendizaje cómo en sí misma la multimedia no es suficiente cuando se piensa en los objetos de aprendizaje y en un desarrollo efectivo de habilidades lingüísticas.

II.3.1 LOS ASPECTOS GRAMATICALES DEL ESPAÑOL ACTUAL QUE REQUIEREN DE UN MAYOR TRABAJO PEDAGÓGICO PARA SU COMPRENSIÓN

La lengua española en su estructura misma posee algunas cuestiones que requieren un tratamiento pedagógico adicional para su adquisición por parte de un alumno no hispanohablante. Estos aspectos gramaticales han sido objeto de numerosas investigaciones y de varias propuestas didácticas cuyo fin ha sido el facilitar el trabajo del docente de ELE, por un lado, y el proceso de adquisición/aprendizaje del alumno, por el otro. Comprender la sutil diferencia entre: *Ayer tuve/tenía dolor de cabeza* o *Dime lo que quieres/quieras* y emplear uno u otro enunciado adecuadamente no es algo sencillo para quien aprende español. Actualmente lingüistas, docentes y otros especialistas concuerdan que los temas que causan confusión y cuyo dominio exige muchas horas de estudio de los alumnos son⁵⁰:

⁵⁰ Información obtenida del curso "Aspectos gramaticales específicos en la enseñanza del español", correspondiente al segundo semestre de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia, de la UNAM.

a) El artículo

En español, hay algunos usos del artículo que se explican claramente por razones morfosintácticas para los que pueden establecerse reglas generales, pero la semántica de los sustantivos a los que suelen acompañar estos artículos influye para su presencia o ausencia o para la elección entre las distintas opciones de artículos. Aunado a lo anterior, las intenciones comunicativas del hablante pueden ser las que determinen el empleo de los artículos.

b) Los verbos *ser*, *estar* y *haber*.

Los usos de estos tres verbos desde el punto de vista morfosintáctico son muy claros y para ellos se pueden establecer también reglas generales, pero su uso se vuelve complejo cuando entran en juego aspectos semánticos que inciden para decidir cuál verbo es el correcto y aún más, cuando se requiere matizar lo comunicado pues el verbo entonces no sólo debe atender a las reglas de sintaxis y semántica sino que debe considerar elementos de la situación comunicativa.

c) Pretérito y copretérito

La razón para emplear el pretérito o el copretérito no se basa únicamente en cuestiones sintácticas. Si bien ese puede ser el punto de partida más accesible y observable de entrada, la comprensión total de los usos de estos dos tiempos del pasado y de sus diferencias requiere tomar en cuenta los aspectos semánticos de los verbos y su utilización dentro del discurso, tanto oral como escrito.

d) Valores de la forma *se*

En español, *se* puede tener valores pronominales y no pronominales. Dentro de los pronominales hay algunos valores y usos fáciles de entender y de enseñar, pero otros son más complicados en su explicación porque están interrelacionados con aspectos semánticos ligados a las intenciones comunicativas del hablante. Dentro

de los valores no pronominales hay otro tipo de dificultades aun cuando no son tan complejas.

e) El modo subjuntivo

Finalmente, el modo que orienta la aplicación de esta investigación. Los aspectos morfológicos suman dificultad a este modo verbal, pero son parte de las características generales del paradigma verbal del español. La razón principal que explica la dificultad de la enseñanza y el aprendizaje del modo subjuntivo en términos globales es que hay casos en los que la explicación de su uso es estrictamente gramatical, pero hay otros en los que su empleo lo determina el antecedente del verbo de la oración que subordina, cuyo significado es el que *establece* el uso del subjuntivo. Otros casos son de índole pragmática, es decir, dependen del contexto o de la intención del hablante. Además, la *clasificación* anterior no siempre es nítida ya que los distintos niveles suelen estar imbricados.

II.3.2.1 GRAMÁTICA CONTRASTIVA DEL SUBJUNTIVO

Anteriormente en este documento se hizo referencia a las principales nacionalidades y, en consecuencia, las principales lenguas extranjeras que el profesor de ELE en México podría encontrar en su práctica docente, particularmente en el CEPE UNAM. En este sentido, se presenta una descripción *grosso modo* de los usos del subjuntivo entre el español y otras lenguas con el objetivo de visualizar el grado de complejidad que será para el docente la explicación precisa del tema del subjuntivo con base en los supuestos de la gramática pedagógica y en la interferencia de L1. Piñel y Moreno (1993) señalan que “la lingüística contrastiva contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no sólo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje.”

De igual forma, la interferencia es "el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)" (Piñel y Moreno, 1993, p. 120). En ningún caso es un análisis exhaustivo de todos los usos del subjuntivo. Los criterios de selección de éstas y no otras lenguas es meramente estadístico. El lector puede investigar los análisis contrastivos con aquella o aquellas lenguas con las que debe armonizar su práctica docente.

Español y francés

Por regla general, los usos del subjuntivo coinciden en francés y en español. Se usa el *subjunctif* después de verbos, conjunciones y expresiones idiomáticas que expresan esperanza, temor, deseo, admiración, duda, menosprecio; es decir, subjuntivo está relacionado con frases que no expresan una realidad.

Para expresar...	Español	Francés
Imposibilidad	No hay trabajo que yo no pueda hacer.	Il n'y a pas de travail que je ne puisse pas faire.
Necesidad	Necesito un departamento que tenga una cocina grande.	J'ai besoin d'un appartement qui ait une grande cuisine.
Deseo	Quiero un trabajo que esté bien hecho.	Je veux un travail qui soit bien fait.
Condición hipotética	Por poco que tenga dinero, se comprará el coche nuevo.	À condition qu' il ait de l'argent, il achètera la nouvelle voiture.
Duda	Dudo que sepa ver la diferencia.	Je doute que tu saches voir la différence.

Del mismo modo, los dos idiomas comparten algunas curiosidades, por ejemplo que un mismo verbo, según esté en positivo o negativo, lleva indicativo o subjuntivo.

Creo que María es antipática.	Je crois que Maria est antipathique.
No creo que María sea antipática.	Je ne crois pas que Maria soit antipathique.

Sin embargo, también hay algunas **diferencias importantes** entre los dos idiomas.

- El **subjuntivo imperfecto apenas se usa**. El francés prefiere en su lugar utilizar el indicativo, generalmente el imperfecto.

Si viniera , yo te lo diría.	S'il venait , je te le dirais.
-------------------------------------	---------------------------------------

- Después de determinados verbos de **esperanza** (por ejemplo *espérer*, "esperar"), el español utiliza siempre el subjuntivo. El francés, sin embargo, usa el futuro de indicativo cuando el verbo es positivo y el subjuntivo cuando *espérer* está en forma negativa.

Espero que hagan bien su trabajo.	J'espère qu'ils feront bien leur travail.
No espero que hagan bien su trabajo.	Je n'espère pas qu'ils fassent bien leur travail.

Español y alemán

Gierden (1999) señala que el subjuntivo se emplea con mayor frecuencia en español que en alemán, indistintamente de si se trata de un contexto escrito, y por tanto más elaborado y artificioso, o de un contexto hablado y espontáneo. Paradójicamente en el ámbito germánico, el uso del subjuntivo es sinónimo de lengua culta que gusta del esmero por las formas cuidadas y más bien propio de un registro escrito (p. 122). En este sentido, el alemán y el español coinciden en el uso del subjuntivo:

- a) la designación de lo irreal en su acepción más amplia (deseo, hipótesis, exhortación, duda, etc.) para la cual se produce un uso sistemático del subjuntivo (oraciones condicionales, comparativas irreales, desiderativas irreales).
- b) el presente del subjuntivo se utiliza en ambas lenguas en estructuras exhortativas y desiderativas.
- c) ambas utilizan el presente del subjuntivo en combinación con un pronombre impersonal para dar consejos u órdenes a un destinatario que no se conoce.
- d) en formulaciones hipotéticas, sobre todo en el lenguaje matemático.

Difieren en el uso del subjuntivo en cuanto:

- a) el español usa subordinadas con el verbo en indicativo para informar sobre un hecho de forma objetiva y reproducir textualmente manifestaciones realizadas por terceros (principalmente en lenguaje

periodístico). El alemán utiliza, en cambio, el subjuntivo para estas formas.

- b) cuando la intención del hablante es meramente informativa y el verbo es uno de comunicación, en español se usa el indicativo y en alemán el subjuntivo.
- c) en español, determinados verbos de percepción (ver, oír, notar, mirar, percibir), de percepción mental (saber, recordar, prever), de ficción (imaginar) o que expresan afirmaciones atenuadas (creer, opinar, pensar, sospechar) cuando figuran en forma negativa exigen el uso obligatorio del subjuntivo con el fin de expresar cierta duda o la no adhesión al valor veritativo de la oración. En alemán esto podría suceder si el marco de la declaración es el discurso indirecto.
- d) existen casos en los que el alemán emplea el subjuntivo y que el español desconoce por completo. Algunas frases que usadas metafóricamente expresan una acción real acabada con la expresión añadida de una satisfacción:

Damit wären wir fertig (Esp. Con esto hemos terminado)

- e) En español es muy característico el uso del subjuntivo en oraciones independientes con *que + saber/recordar/ver*, con lo que se expresa la opinión y se confieren tintes subjetivos a las afirmaciones. En alemán, sin embargo, predomina el indicativo.
- f) Finalmente, el alemán carece del valor prospectivo que posee el subjuntivo español en las oraciones temporales donde se hace referencia a acciones futuras o posteriores a un momento pasado que se toma de referencia. Su uso añade además un valor de inespecificidad.

esp. Cuando salga a la calle...

al. Wenn ich auf die Straße gehe...

Español e inglés

En la misma situación se encuentra el holandés que por razones de parentesco lingüístico con el inglés encuentra los mismos problemas de uso limitado o de reemplazo por otras formas de la lengua (como el modo indicativo o los verbos auxiliares), razón por lo cual no se ahondará en su contraste con el español. En el inglés, este modo verbal tiene un uso extremadamente limitado. En la variante británica del idioma sólo se encuentra en construcciones con registro formal.

Es la variante americana la que pretende revitalizar el uso del subjuntivo. En este sentido, existe controversia entre algunos autores que defienden su "extinción" como una estructura de la lengua inglesa:

"The survey of dramatic works shows a marked decline in total subjunctive modal structures ... On the evidence of these texts, inflected subjunctive forms decline to the point of non-existence in present day English" (Harsh, 1968, p. 99)⁵¹

Algunos ejemplos del modo subjuntivo en lengua inglesa podrían ser

I insist (that) he **leave** now.

We asked that it **be** done yesterday.

Leech (1971), Strang (1968), Close (1975) y otros muchos más parecen compartir esta misma opinión. Leech (1971), por ejemplo, afirma que *"it belongs to archaisms of legalistic style"* (Leech, 1971, p. 156)⁵².

Considerando la experiencia adquirida como docente de inglés, el subjuntivo no se enseña en ningún programa ni aparece referenciado en los materiales didácticos. Tal vez sea importante incluso cuestionarse cuántos de los compañeros docentes conocen su formación y uso en el inglés contemporáneo. Estas precisiones se incluyen como justificación del porqué de que no se detallen las diferencias del modo entre ambos

⁵¹ "Los trabajos más elaborados en la materia dan cuenta de un decline total en las estructuras del subjuntivo modal. En las evidencias de estos textos, las formas son tan pocas hasta el punto de que no existen en el inglés contemporáneo". Harsh, W. (1968), *The subjunctive in English*. Alabama: University of Alabama Press.

⁵² "Pertenece a los arcaísmos del estilo legal". Leech, G. (1971), *Meaning and the English verb*. London: Longman.

idiomas dado que en el inglés de uso cotidiano no existe, razón por la cual los alumnos anglófonos encuentran dificultades para su adquisición en español⁵³.

Español y coreano⁵⁴

Finalmente, los alumnos cuya L1 es el coreano (y en general, alguna lengua asiática) encuentran dificultades con el subjuntivo por dos razones principales: por la ausencia completa de este modo verbal en su lengua materna y por ser el inglés la segunda lengua que los alumnos aprenden y la cual, como se ha dicho anteriormente “ya no se enseñan estas formas en clase” (Areta, 2008, p. 1).

Para este idioma en particular, el docente de ELE se enfrenta a un doble reto. Por un lado, enseñar un modo verbal para el que no hay una correspondencia con la L1 de los alumnos y, por el otro, tener que evitar las interferencias que el inglés pueda hacer en la adquisición en español. Según Areta (2008), un gran número de estudiantes coreanos emplea oraciones del tipo “si tenga dinero...” para las prótasis de las condicionales reales. El autor señala que aunque la terminología es variada, se utilizará para su estudio la división de las oraciones adverbiales condicionales en tres grupos: las abiertas o reales (tipo1), las hipotéticas (tipo 2) y las irreales (tipo 3) (Areta, 1993, p. 1). Este tipo de errores se atribuye al fenómeno de “ultracorrección”, es decir, copia de otras construcciones. Los alumnos coreanos, en ausencia del modo subjuntivo como referente en L1, habrán utilizado el subjuntivo erróneamente en las condicionales reales, aplicando analógicamente las reglas del subjuntivo en las otras frases condicionales como “en caso de que...” o “con la condición de que...” en donde se requiere el uso del subjuntivo (Lee y Son, 2009).

⁵³ Si el lector desea profundizar en el análisis morfosintáctico del subjuntivo del inglés puede revisar Quereda, L (1990). Algunas consideraciones teóricas sobre el subjuntivo inglés. En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 6, pp. 83-110.

⁵⁴ Existen pocos materiales disponibles en línea para consultar. Existe uno en particular Areta, J. M. (2008). El Subjuntivo en la clase de ELE con estudiantes coreanos. *Estudios Hispánicos*, (48), 15-37, el cual es referenciado en la mayoría de las otras investigaciones. El material no se encuentra en formato digital, pero pudo revisarse gracias a la generosidad del autor que lo compartió para esta investigación tras contactársele por correo electrónico.

De manera general, estos ejemplos contrastivos evidencian la complejidad del tema para cada una de las lenguas maternas de los alumnos que aprenden español como lengua materna. Es recomendable que los docentes investiguen un poco de la lengua de sus alumnos con el propósito de conocer cuáles serán las problemáticas que se encontrarán al momento de trabajar con este tema⁵⁵.

II.3.2.2 EL SUBJUNTIVO EN ELE: LAS ORACIONES DE RELATIVO

Existen muchas referencias bibliográficas que dan cuenta de la preocupación de los expertos en el tema del subjuntivo en español. Un material que permite tener una idea aproximada sobre el estado de la investigación del subjuntivo en español es la obra de Navas Ruiz (1990). También existen algunas monografías dedicadas al uso del subjuntivo desde una perspectiva sincrónica. Destacan las obras de Bosque (1990), Fente, Fernández y Feijoo (1972), Haverkate (2002), Hummel (2001), Manteca Alonso-Cortés (1981), Martinell (1985), Porto Dapena (1991), Borrego, Asencio y Prieto (1985) y, particularmente interesante, la aportación de Sastre Ruano (1997) que ha servido como guía para presentar el subjuntivo en las oraciones de relativo en esta investigación.

Las cláusulas de relativo

Para Sastre Ruano (1997, p. 115), las *cláusulas de relativo* se definen como aquellas frases que “aparecen introducidas por un pronombre o adverbio relativo. También se las denomina *adjetivas*, porque su función es la misma que la del relativo con respecto al sustantivo (que es su antecedente). La presencia explícita o no del antecedente es la que determina la función sintáctica de este tipo de cláusulas dentro de la oración. Si aparece el antecedente expreso, toda la cláusula funciona como adyacente de un sintagma nominal, cuyo núcleo es el antecedente. Por el contrario, si el antecedente o elemento al que hace referencia no está expreso, la función de la cláusula es la de núcleo de sintagma nominal.”

⁵⁵ Revítese por ejemplo el documento “Estudios contrastivos de sistemas verbales” (s.f.), en línea, disponible en <http://diarium.usal.es/espalex/files/2010/03/estudios-organizados-por-la-lengua-materna-de-los-aprendientes.pdf>

La autora señala como premisa principal de su obra que “el estudio del subjuntivo [en español] sólo tiene sentido si se contrasta con el indicativo” (Sastre Ruano, 1997, p. 17). Esta afirmación justamente deja en claro un mirada de la complejidad del tema. En español, como se ha comentado anteriormente, el subjuntivo puede alternarse con el indicativo (y viceversa) en algunos usos. Desde esta premisa, se presentarán los casos en los que la confusión en el alumno no hispanohablante puede surgir para las oraciones en relativo cuando cabe la posibilidad de una alternancia entre los modos.

USO DE LOS MODOS: LA ALTERNANCIA

Por lo extenso del tema y las limitaciones de esta investigación, se han seleccionado los usos que el profesor de ELE podría encontrar con mayor frecuencia en el aula de idiomas. Para profundizar en todos los usos y sus peculiaridades se sugiere consultar la obra de Sastre Ruano (1997).

INDICATIVO

1. En cláusulas explicativas.

Aquellas que proporcionan una información adicional en la oración, se construyen siempre con indicativo⁵⁶:

El catalán, que aprendí de niña, me ayudaba en mis asuntos ya que los mallorquines usan una lengua muy parecida, aunque suena más dulce, porque reblandecen el tono suavizando el acento.

Mi bolígrafo, que está debajo de tu cuaderno, es el azul.

⁵⁶ Los ejemplos de esta sección corresponden a Sastre Ruano (1997) a menos de que se indique una fuente distinta.

Sin embargo, cuando en estas frases aparece un matiz de deseo, duda, posibilidad, probabilidad, etc., mediante partículas indicadoras de ese matiz concreto *tal vez, quizá, que, posiblemente, probablemente, ojalá* la frase utiliza el subjuntivo:

Los chicos de este barrio, que ojalá sean excelentes jugadores de fútbol, se inscribirán en el torneo.

Mi abuelo, que en paz descanse, murió el día de los Santos Inocentes de hace más de cincuenta años.

2. En cláusulas especificativas.

Se utiliza el indicativo para hacer referencia a personas, cosas, hechos o situaciones concretas y específicas, ya conocidas. También para identificar al sujeto o definirlo.

En clase hay un alumno que habla todas las lenguas de la Comunidad Europea.

Cuando nos referimos a supuestos aceptados o considerados como verdades y saberes generales:

- a) Con antecedente expreso.

Bolivia es un país que no tiene mar.

- b) Sin antecedente expreso, introducidas por un relator con carácter indefinido, generalizador, que funciona como núcleo de un sintagma nominal. Muy frecuente en refranes, máximas, sentencias, dichos, etc.⁵⁷

El que mal anda mal acaba.

⁵⁷ Sastre Ruano (1997) comenta que en este tipo de oraciones podría aparecer el subjuntivo, pero sería diferente el matiz al quedar desdibujados los rasgos /+habitual/ y /+experimentado/ característicos de este tipo de estructuras. Las secuencias no serían del todo inaceptables, pero sí ligeramente extrañas: *El que busque, hallará.* (p. 127).

Los que tienen nada quieren algo, los que tienen algo quieren todavía más.

En estructuras impersonales con el verbo haber en tercera persona de singular y en forma afirmativa, con carácter indefinido cuando el antecedente no está expreso.

Hay sabores que bloquean el paladar más que estimularlo.

Este tipo de oraciones ha llegado a la estructura impersonal a través de un proceso de gramaticalización sufrido a lo largo de la historia de la lengua, con la consiguiente desemantización del verbo *haber*, cuyo significado, originariamente, era el de 'tener'. En este último punto, Zamora (1948) acota que “no se ha explicado claramente todavía cómo pasó haber de su significación de tener, con carácter de verbo transitivo y personal, es decir, usado siempre con sujeto expreso o tácito, a su actual acepción indicadora de la existencia y caracterizado por ser absolutamente impersonal”⁵⁸.

SUBJUNTIVO

1. En cláusulas especificativas

Se utiliza el subjuntivo cuando el hablante se refiere a personas, cosas, hechos o situaciones no conocidas, cuando el antecedente no es específico y el hablante no se compromete con la realidad de su existencia.

Necesito un alumno que hable todas las lenguas de la Comunidad Europea.

Negación, implícita o explícita, del antecedente. Cuando esto se da, el hablante entiende que el antecedente no existe, al menos desde los datos de su propia experiencia.

Nunca he visto a un niño que vaya disfrazado de Peter Pan.

Tal vez existan niños que sí hayan utilizado ese tipo de disfraz anteriormente, pero desde la experiencia del hablante, no existe razón para utilizar el modo subjuntivo.

⁵⁸ *cf.* Zamora, H. (1948). Una pesquisa acerca del verbo *haber*. En *Thesaurus*. Tomo IV. Núm. 3 [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/04/TH_04_003_120_0.pdf

Los pronombres indefinidos *nadie, nada, ninguno* (-a, -os, -as), el adjetivo *ningún* (-a)+ sustantivo, los adverbios *no, nunca, jamás* –y el refuerzo enfático *nunca jamás*–, las expresiones negativas *en mi vida, en la vida, en modo alguno, en parte, alguna, en absoluto* hacen que el segundo verbo de la oración vaya en subjuntivo:

No dice nada que no tenga doble sentido

No conozco a nadie que hable tantas lenguas como José.

No tengo ningún amigo que sea médico.

En estructuras impersonales con el verbo haber en tercera persona de singular y en forma negativa o interrogativa:

No hay nadie que quiera participar.

No hay mal que por bien no venga.

¿Hay algún chico que quiera bailar con Ana?

Las cláusulas introducidas por los relativos indefinidos *cualquiera que* (equivalente a *toda persona que*), *quienquiera que*, *comoquiera que* y *cualquier + sustantivo + que*, se construyen con subjuntivo:

Cualquier problema que tengas, consúltamelo.

Cuando la cláusula de relativo expresa un matiz de finalidad con respecto a la principal, ésta aparece en subjuntivo:

Quiero ir a ver una película que me distraiga de mis temores y de mis miedos.

Es evidente que existen más casos que aumentan de complejidad en donde el subjuntivo puede alternar con el indicativo. Sastre Ruano (1997) comenta que “esto es lo que hace que muchas oraciones sean aceptables tanto si van en indicativo como en subjuntivo, a

falta de otros elementos de carácter morfosintáctico o semántico claves y determinantes para la utilización de uno u otro modo". La autora se refiere en ese caso a la determinación específica o inespecífica del antecedente, que está bastante en relación con el carácter determinado e indeterminado del sintagma nominal del que forma parte. Los antecedentes, tanto los específicos como los no específicos, pueden ser determinados e indeterminados. Este punto en particular vuelve aún más compleja la explicación a estudiantes no hispanohablantes. Por ejemplo:

Busco una chaqueta *que tiene* los botones rojos [indeterminado y específico].

Busco una chaqueta *que tenga* los botones rojos [indeterminado e inespecífico].

Busco las chaquetas *que tengan* botones rojos [determinado, inespecífico].

Busco las chaquetas *que tienen* botones rojos [determinado, específico].

Sin pretender ser exhaustivos, esta sección permite al lector ubicar con claridad la complejidad didáctica del tema y el cómo se requieren de todas las herramientas disponibles para facilitar tanto el trabajo del docente como el proceso de adquisición del tema en los alumnos. Es importante resaltar que el subjuntivo en frases relativas es tan sólo uno de los múltiples usos del subjuntivo en lengua española. La enseñanza de los variados usos de los tiempos del modo subjuntivo no es tarea sencilla, sin embargo se debe confiar en que los alumnos aprenden y adquieren muchos conceptos a partir de su propia capacidad e intuición lingüísticas aunque el apoyo del profesor para facilitarles el desarrollo de estrategias puede ser muy valioso. Por ello, resolver dudas particulares y *presentar ejercicios bien planteados* es una labor que se debe hacer con claridad y con fundamentos coherentes.

La secuencia de enseñanza no necesariamente es equivalente para cada alumno. Muchos factores son los que intervienen, sin embargo en lo referente a la enseñanza del modo subjuntivo, las dificultades que se plantearon anteriormente permiten dar pautas para ir abordando los diferentes usos a partir de un grado de dificultad fundamentado en la gramática, luego en la semántica y después en la pragmática. De manera general, el uso del subjuntivo puede abordarse en diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera:

<p>Nivel Inicial</p>	<p>El modo subjuntivo no suele enseñarse en los niveles iniciales. Se pueden incorporar algunos usos frecuentes y prácticos que pueden presentarse sin necesidad de dar explicaciones que requerirían conocimientos previos de otros aspectos gramaticales y empleando sólo el tiempo presente. Tal es el caso de frases hechas como:</p> <p style="text-align: center;"><i>Que te/les vaya bien</i> <i>Que tengas/tengan buen viaje</i></p> <p>O maneras de expresar hechos factibles como:</p> <p style="text-align: center;"><i>Ojalá salga el avión a tiempo</i> <i>Ojalá llegue temprano a clase</i></p>
<p>Nivel Intermedio</p>	<p>Siguiendo un criterio lógico, es claro que primeramente se deben presentar los usos con "reglas fijas", es decir, los casos que se explican por razones de índole morfosintáctica y después los que atañen a razones de índole semántica.</p>
<p>Nivel Avanzado</p>	<p>En este nivel se explicarán los usos del subjuntivo que se enmarcan dentro de la pragmática. Sin embargo, en la práctica docente abordar los usos del subjuntivo separándolos en criterios morfosintácticos, semánticos y pragmáticos no siempre es posible de forma estricta. Muchas veces en los manuales de enseñanza se privilegian las funciones comunicativas y entonces los usos del subjuntivos que "pertenecen" a diferentes ámbitos aparecen traslapados.</p>

Tabla 5. Niveles de progresión en la enseñanza del subjuntivo en ELE

II.3.3 LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE

Una de las principales dificultades que se encontraron en la realización de esta investigación se centró en este apartado. El tema de los *objetos de aprendizaje* en realidad tiene ya una larga trayectoria conceptual. Como punto de partida se presentará de manera general el origen del término de forma tal que el lector pueda dimensionar la complejidad para llegar a una uniformidad, a una estandarización del término y a comprender sus implicaciones tecnológicas, educativas o instruccionales.

Para finales de los años sesenta ya se comenzaba a construir una idea de lo que debería ser un objeto de aprendizaje. En la revisión bibliográfica se encontró que algunos autores o instituciones se refieren también a ellos como “objetos virtuales de aprendizaje”. Considero que el elemento “virtual” no aporta significado relevante pues en las características inherentes del objeto se encuentra su aplicación y distribución virtual mediante algún repositorio, plataforma o algún sistema de gestión del aprendizaje (LMS). En esta investigación se utilizará únicamente la nomenclatura de “objeto de aprendizaje”. Gerard (1969) señaló entonces que los objetos de aprendizaje debían ser “las unidades curriculares se pueden hacer más pequeñas y combinarse de manera estandarizada como piezas de Meccano⁵⁹, en una gran variedad de programas particulares personalizadas para cada estudiante”.

En el ámbito educativo los objetos de aprendizaje cobraron importancia en 1992. Wayne Hodgins trabajaba en el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje en casa, mientras uno de sus hijos jugaba con unas piezas de Lego (Jacobsen, 2002). Consideró que tal vez era necesario para ese momento desarrollar piezas de aprendizaje fácilmente interoperables, a lo que denominó *objetos de aprendizaje*.

⁵⁹ Meccano era un sistema de construcción de modelos consistente en piezas de diversos tamaños, forma y color construidas en metal con filas de barrenos (agujeros) para sujetarlas a otras piezas por medio de tornillos. Según el modelo puede contener motores eléctricos, ruedas, poleas, etc. En España existió la Asociación Cultural Española de Aficionados a los Mecanos (ACEAM), su último evento público se fechó en 2011. <http://www.aceam.org/es/index.php>

Entre 1992 y 1996 muchas organizaciones líderes en asuntos de tecnología como la IEEE⁶⁰, NIST⁶¹, CEDMA⁶², IMS⁶³, Ariadne⁶⁴ y Oracle⁶⁵ y posteriormente Cisco Systems⁶⁶ se dedicaron a realizar avances sobre algunos asuntos relevantes relacionados con los OA (Jacobsen, 2002) sobre todo en aspectos de tipo tecnológico con lo que temas como la movilidad, interoperabilidad y automatización fueron el centro de las discusiones.

Posteriormente, el periodo comprendido entre 1998 y 2003 se caracteriza por una explosión en definiciones y aproximaciones al concepto de objeto de aprendizaje. Diversos autores, principalmente Wiley (2000), hacen aportaciones sustanciales al tema, no obstante, aún en este momento de la historia de los objetos de aprendizaje existen múltiples definiciones y perspectivas de desarrollo. Considérense por ejemplo las visiones educativa, computacional, informática de los objetos de aprendizaje. Las distintas investigaciones que se encontraron centraban su interés y sustentaban sus trabajos desde alguna de estas perspectivas.

II.3.3.1 CONCEPTO DE OBJETO DE APRENDIZAJE

Chan Núñez et al. (2006) considera que el término objeto de aprendizaje es un *concepto puente* dado que parte de su concepción reside en las ciencias sociales donde existe la categoría "objeto" como un elemento visible en la filosofía del conocimiento y del paradigma de "programación orientada a objetos" de las ciencias de la computación. La autora sostiene que no existe alguna disciplina en la que el término *objeto* no tenga algún tipo de significado y función. En este sentido, se observa que el concepto de objeto de aprendizaje debe sustentarse en una visión interdisciplinaria pues como se señalará más adelante, la construcción formal de "un objeto de aprendizaje puede ser vista desde

⁶⁰ Institute of Electrical and Electronics Engineers

⁶¹ National Institute of Standards and Technology

⁶² Computer Education Managers Association

⁶³ IMS Global Learning Consortium

⁶⁴ Es una asociación europea que persigue fomentar el compartir y reutilizar el conocimiento, mediante una red distribuida de repositorios de objetos de aprendizaje

⁶⁵ Empresa multinacional dedicada al desarrollo de software

⁶⁶ Empresa dedicada al desarrollo de hardware, software y servicios utilizados para crear soluciones de redes e internet

diversos contextos y de ahí se deriva lo multidisciplinario de su tratamiento" (Muñoz Arteaga *et al.*, 2007, p. 23).

Una de las características principales de los objetos de aprendizaje corresponde a la **combinación** (Chan Núñez *et al.*, 2006, p. 13) que implica reunir dentro del objeto la o las actividades de aprendizaje y la información necesarias para la ejecución de éstas. Bajo este supuesto, es posible articular diferentes objetos que configuren redes de aprendizaje crecientes. Esta idea, llamada *Modelo Lego*, concibe entonces que un objeto de aprendizaje ideal se combinaría fácilmente con cualquier otro, al igual que ocurre con los bloques de construcción Lego (Hodgins y Conner 2001).

Por otro lado, no existe un consenso sobre la definición de objeto de aprendizaje. Una de las más difundidas por su sencillez, aunque también más discutida y utilizada para nociones más elaboradas, es la propuesta por Wiley (2000) quien los define como "cualquier recurso digital que puede ser reusado como soporte para el aprendizaje". Merrill (2000) contribuye al concepto diferenciando tres tipos de objetos: un conjunto de bits de texto, gráficos, vídeos o audio constituyen un **objeto mediático**⁶⁷. Si el objeto permite en el sujeto algún tipo de conocimiento se denomina entonces como **objeto de conocimiento**. Si al objeto mediático se le integra una estrategia instruccional⁶⁸, por haberle atribuido valor como conocimiento, se le denomina **objeto de aprendizaje**. En este sentido, se observa que el tercer nivel de desarrollo, más completo y que involucra factores adicionales (el educativo, el instruccional y el tecnológico) requiere entonces de una definición más elaborada⁶⁹:

Un objeto de aprendizaje es una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimiento, habilidades y actitudes requeridas en el desempeño de una tarea, que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto que lo usa y que representa y se corresponde con una realidad concreta susceptible de ser intervenida.

⁶⁷ Es justamente en esta clasificación donde se encuadra la aportación de Wiley.

⁶⁸ El término *estrategia instruccional* se usa para denominar la forma cómo se organizan y llevan a cabo las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

⁶⁹ Esta definición fue generada por la Comisión Académica de la Corporación Universitaria (Chan, Galeana, Ramírez) para el Desarrollo de Internet 2 en México y un equipo ampliado de colaboradores de la Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en Guadalajara, 2002.

La definición anterior aporta elementos para su discusión pues en ella se observan distintas posturas teóricas que le sirven de sustento: el desarrollo de competencias (*generación de conocimiento, habilidades y actitudes requeridas*), el aprendizaje significativo (*representa y se corresponde con una realidad concreta susceptible de ser intervenida*) y el constructivismo (*que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto que lo usa*). Aunque perfectamente válida, se considera que no necesariamente incorpora los elementos de *competencia comunicativa*, fin último de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y justificación de esta investigación. Así, **se propone** incorporar a la definición anterior el concepto de competencia comunicativa. El Instituto Cervantes define competencia comunicativa como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”. Por tanto, se define un **objeto de aprendizaje con fines lingüísticos (OAL)**⁷⁰ como:

Una entidad informativa digital desarrollada para favorecer el desarrollo en una persona de la competencia comunicativa requerida para comportarse adecuadamente en una determinada comunidad lingüística, que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto que lo usa, y que representa y se corresponde con una realidad concreta susceptible de ser intervenida.

⁷⁰ Es importante señalar que mi primer acercamiento del concepto sugería “objeto de aprendizaje lingüístico”. No obstante, podía conllevar a una confusión dependiendo de la visión de origen, especialmente por la palabra “aprendizaje” pues algunas disciplinas podían asociarla no a “objeto” sino directamente a “lingüístico” (aprendizaje lingüístico), lo cual sería incorrecto pues el *aprendizaje lingüístico* es tan sólo una parte de la competencia comunicativa. En este sentido, se optó por incluir *con fines* para evitar futuras ambigüedades.

II.3.3.2 COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE

Muñoz Arteaga *et al.* (2007) plantea que un objeto de aprendizaje debe partir de un modelo que permita señalar claramente sus elementos. El autor considera cuatro elementos principales:

Teoría. Área que contiene la información del objeto de aprendizaje, la cual puede ser texto, imágenes, videos, etcétera. En esta sección el alumno encuentra los conceptos o la información inicial sobre el tema abordado en el objeto de aprendizaje que le permitirá obtener una experiencia abstracta.

Experimentación. Aquí se incluyen animaciones, simulaciones, entre otros, que permitirán al estudiante practicar y reflexionar sobre los conceptos abordados en el área anterior. Los alumnos obtienen una experiencia directa y concreta del tema que forma el objeto de aprendizaje.

Evaluación. Permite calificar el conocimiento adquirido por el aprendiz mediante sus experiencias abstracta y concreta. El alumno también puede calificar el grado de utilidad del objeto de aprendizaje.

Información Relacionada. Esta área muestra al aprendiz referencias a otros objetos de aprendizaje o **recursos electrónicos (páginas web, wikis, foros, libros digitales, etcétera)**⁷¹ relacionados con el tema.

En cuanto a las propiedades deseables de los objetos se señalan las siguientes (Chan Núñez *et al.*, 2006, p. 15):

1. **Subjetividad.** Un objeto adquiere un significado distinto para cada estudiante que lo usa, en función de sus conocimientos previos, contexto y motivaciones.

⁷¹ Las negritas son aportación de esta investigación.

2. **Realidad.** El objeto representa una parte del mundo concreto.
3. **Historicidad.** La pertinencia histórica tiene que ver con su construcción y distribución en función de las condiciones reales de acceso y uso por parte de los alumnos.
4. **Complejidad.** Aunque los objetos tienen una delimitación que los convierte en unidades materiales (**independencia de objeto**)⁷², pueden ligarse de múltiples formas posibles con otros objetos.
5. **Comunicabilidad.** Los objetos contienen información y su representación implica la integración de múltiples lenguajes.
6. **Integralidad.** Los objetos en sí mismos poseen una estructura pedagógica individual capaz de permitir la producción de conocimiento.
7. **Unidad coherente.** Los objetos están formados por diversos elementos mediáticos que se relacionan para alcanzar un objetivo de aprendizaje.
8. **Reusabilidad.** Cada objeto puede ser usado en diferentes contextos y para diferentes objetivos⁷³.
9. **Escalabilidad.** Los objetos se pueden agrupar en grandes colecciones, ya sea para formar un repositorio o como parte de un curso.
10. **Debe ser clasificable.** Cada objeto debe contar con metadatos para que éstos puedan ser encontrados fácilmente.
11. **Relevante.** Que respondan a una necesidad y que sean pertinente.
12. **Interoperabilidad**⁷⁴. Los objetos son independientes al hardware, sistema operativo y explorador de internet en el que se utilicen.

⁷² Chan Núñez et. al. no incluyen este concepto en la característica cuatro. Considero que con base en las propiedades de los objetos, la *independencia del objeto* implica que éste puede ser utilizado independientemente de estar o no dentro de un LMS, de una plataforma o un repositorio. Algunos autores consultados consideran que la independencia del objeto es una de las debilidades de los OAs pues descontextualiza su uso.

⁷³ Sin embargo, esta propiedad es objeto de la llamada “paradoja de la reusabilidad” propuesta por Wiley (2000) que señala que “si un objeto de aprendizaje es útil en un contexto particular, por definición no es reusable en un contexto diferente. Si un objeto de aprendizaje es reusable en múltiples contextos, no es particularmente útil en ninguno”. El problema reside en que para que un objeto sea reusable éste debe estar relativamente libre de un contexto, pero se sabe que la contextualización es crítica en una experiencia de aprendizaje. Esto significa un verdadero reto para crear objetos reusables para el contenido de un curso. De igual forma, es muy complicado para los sistemas computacionales el armar objetos de aprendizaje en piezas más grandes como lecciones, módulos y cursos si no hay un contexto asociado al objeto de aprendizaje.

Se discutía antes que algunos autores señalan que los objetos de aprendizaje pueden ensamblarse como piezas de Lego, similar a lo que señalaba Hodgins. No obstante, Wiley (2000) sostiene que el proceso de agregación de los objetos de aprendizaje es mucho más complejo que la metáfora *plug-and-play* del Lego. Wiley menciona que ensamblar objetos en unidades con significado instruccional es más como ensamblar moléculas. Los átomos, como las piezas de Lego, pueden ensamblarse en grandes unidades, pero no todos los átomos pueden combinarse con cualquier otro átomo. La forma en la que los átomos se combinan está determinada por su estructura interna además de que no cualquiera puede ensamblar átomos sin una formación previa. Para Wiley, **la metáfora del átomo** es más adecuada para los escenarios que involucran objetos de aprendizaje.

II.3.3.3 METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE

Uno de los primeros puntos de partida para el desarrollo de un OA, independientemente de la metodología seleccionada, corresponde al diseño instruccional. El diseño instruccional es el proceso sistémico, planificado y estructurado que se debe llevar a cabo para producir materiales educativos eficaces y efectivos, utilizando tecnología, cuyo fin es desarrollar en el estudiante las competencias suficientes para el aprendizaje.

Algunas propuestas de desarrollo de objetos de aprendizaje se basan en el Modelo ADDIE. Se presentan en esta sección dos metodologías importantes, la *ISDMeLO* (*Instructional Design Methodology Based on Learning Objects*) que focaliza sobre las adecuaciones particulares requeridas en el proceso de desarrollo de objetos de aprendizaje desde un enfoque ecléctico respecto a las teorías del aprendizaje y a la propuesta de Muñoz Arteaga *et al.* (2007), la metodología ADDIEOA (Análisis, diseño, desarrollo, evaluación e implantación de un objeto de aprendizaje) la cual se considera un

⁷⁴ Paille, G. et. al. (2004). Learning Objects – Definitions and Characteristics. En *A Short Course on Structured Course Development, Learning Objects, and E-Learning Standards*. Originalmente disponible en <http://careo.prn.bc.ca/losc/losccourse.html> [actualmente fuera de línea].

excelente punto de partida para el desarrollo de la metodología para los objetos de aprendizaje con fines lingüísticos que se desarrollará en el Capítulo IV de este documento.

Metodología ISD-MeLO (Instructional Systems Development Methodology based on e-Learning Objects)

Esta metodología está enfocada en el diseño y desarrollo de contenido educativo para la web. Contempla que el ensamblaje de los objetos de aprendizaje debe ser realizado por el diseñador instruccional con base en su criterio y experiencia (Baruque y Melo, 2004). Tiene un enfoque ecléctico desde la perspectiva de las Teorías de Aprendizaje, lo cual le proporciona flexibilidad para aplicarse en una amplia diversidad de situaciones de aprendizaje (Baruque y Melo, 2004b). Delgado y Delgado (2008) enlistan las fases y las actividades de esta metodología:

Fases	Actividades
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del perfil del aprendiz • Análisis del problema • Búsqueda de objetos de aprendizaje que se ajusten los objetivos educativos • Análisis del entorno • Mantener los metadatos
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la tarea • Análisis de contenido • Identificar la estructura de los objetos de aprendizaje • Establecer la secuencia de la instrucción • Categorizar los objetos de aprendizaje • Especificar los objetos de aprendizaje • Mantener los metadatos en el diseño del contenido • Modelar al usuario para diseñar la interfaz de los objetos de aprendizaje • Análisis de la tarea del usuario • Encontrar una metáfora • Diseño del "look" de la interfaz • Diseño del "feel" de la interfaz • Desarrollar prototipo y evaluar • Mantener los metadatos en el diseño de la interfaz

Fases	Actividades
<p style="text-align: center;">Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de objetos de aprendizaje en ambientes de bases de datos o en la web • Construir los objetos de aprendizaje • Efectuar el control de la calidad • Almacenar los objetos de aprendizaje en un ambiente de base de datos • Mantener los metadatos
<p style="text-align: center;">Implementación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la estrategia para integrar los objetos de aprendizaje en un producto • Seleccionar el modo de entrega más adecuado • Crear un plan de gestión • Ejecutar el producto con la estrategia de entrega seleccionada • Hacer seguimiento del progreso
<p style="text-align: center;">Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo una evaluación formativa • Llevar a cabo una evaluación sumativa

Tabla 4. Fases y actividades de la Metodología ISD-MeLO

La metodología ADDIEOA

La propuesta de Muñoz Arteaga et al. (2007) consta de cinco fases principales que se observan en la figura 5. Esta metodología no será desarrollada a detalle en esta sección pues se presentará de forma adaptada según la propuesta de esta investigación. Si el lector desea conocer los detalles de la misma puede revisar la bibliografía fuente (Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez, y Chan Núñez, 2007) en el Capítulo IV Metodología para la Elaboración de Objetos de Aprendizaje.

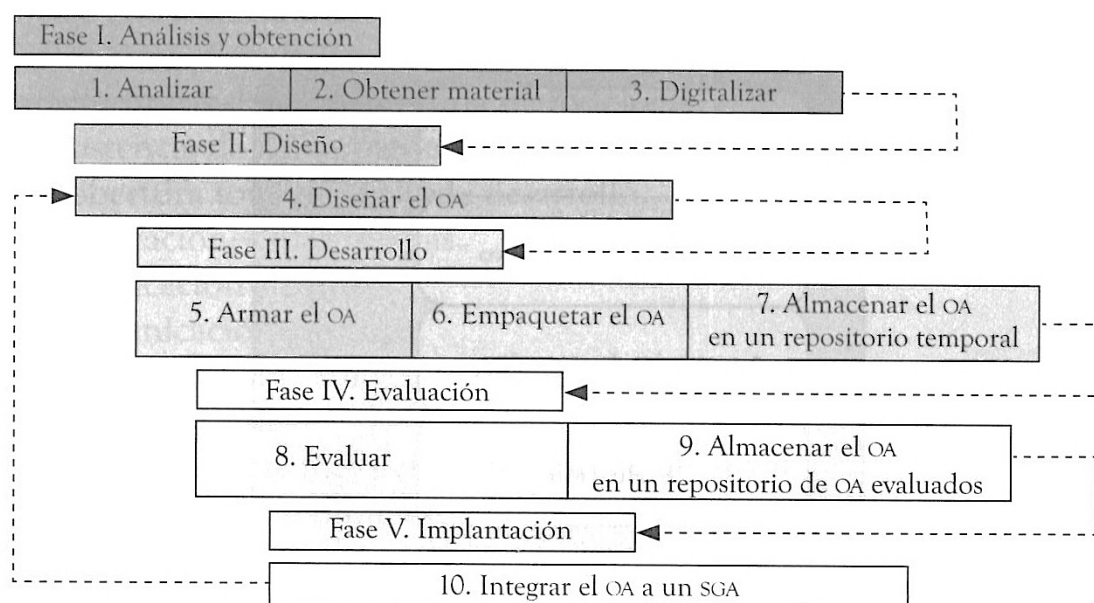


Figura 2. Metodología ADDIEOA⁷⁵

⁷⁵ Fuente: Muñoz Arteaga, J., Álvarez Rodríguez, F. J., y Chan Núñez, M. E. (2007). Tecnología de objetos de aprendizaje. México: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual y Universidad Autónoma de Aguascalientes. p. 90.

II.3.3.4 MODELOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL

Un modelo de diseño instruccional se fundamenta en teorías del aprendizaje y va desde la definición de lo que el profesor quiere que el estudiante aprenda (estudio de las características del contenido) hasta la evaluación formativa del material. En un sentido más amplio, el diseño instruccional permite detallar las actividades del proceso de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de propuestas formativas. Piña (2006) establece cuatro momentos o generaciones en el desarrollo de los modelos de diseño instruccional:

1. En un primer momento está el enfoque conductista, en el que la instrucción es lineal y sistemática: parte de objetivos de aprendizaje observables y secuenciales.
2. El segundo se establece a partir de las teorías del aprendizaje de Gagné. Se trata de un diseño que posee mayor interactividad, más abierto y el alumno puede incorporar nuevos conocimientos y aprendizajes. Sin embargo, sigue teniendo un carácter lineal del aprendizaje.
3. El enfoque cognitivo como tercer momento incluye hechos, conceptos, procedimientos y principios. Este modelo no es lineal sino que se caracteriza por ser cíclico.
4. Un cuarto enfoque sustentado en teorías constructivistas, la del caos y la de sistemas, obtiene como resultado un modelo heurístico, centrado en el proceso de aprendizaje y no en los contenidos específicos. En este el alumno es capaz de manipular situaciones y generar aprendizajes, en él se combinan el contenido y las actividades de aprendizaje, orientando al alumno a darse cuenta del valor del descubrimiento.

Tres de los modelos más reconocidos entre la tercera y cuarta generación de diseño instruccional Tennyson (1993) son:

Modelo Jerold y Kemp

En este diseño el proceso se presenta en forma de ciclo continuo, donde se requiere constante planificación, diseño, desarrollo y evaluación para asegurar la eficacia en el

aprendizaje. Es un modelo sistémico y no lineal. El modelo inicia con la identificación del problema de instrucción desde las necesidades de los estudiantes, continuando con:

- Examinar las características del estudiante.
- Establecer los objetivos de instrucción para el estudiante.
- Identificar el contenido de materia y analizar los componentes de tareas relacionadas con los objetivos y propósitos.
- Diseñar estrategias de instrucción para que cada alumno pueda dominar los objetivos.
- Seleccionar los recursos de apoyo a la instrucción y a las actividades de aprendizaje.
- Desarrollar el plan de la instrucción y la entrega de mensajes (servicios de apoyo).
- Desarrollar instrumentos de evaluación para los objetivos.

Según Jerold y Kemp (citados en Piña, 2006) este modelo:

- Se conforma a partir de todos los factores que se relacionan con la instrucción en forma de sistema.
- Su buen funcionamiento depende de la suma e interacción de sus elementos.
- Inicia con una evaluación formativa.
- El centro de la instrucción son las necesidades, metas, prioridades y limitaciones del estudiante.
- La instrucción se ve como un ciclo que concluye, a su vez, con una evaluación sumativa.
- Permite al diseñador tomar decisiones sobre la instrucción y realizar adaptaciones o modificaciones según sean convenientes.

En la siguiente figura se muestra un recorrido en el sentido de las manecillas del reloj. Sin embargo, el punto de partida y el orden en el que el diseñador aborda cada uno de los elementos no es predeterminado. Los diseñadores pueden utilizar el modelo de manera flexible para satisfacer sus propias necesidades.



Figura 3. Modelo Jerold y Kemp⁷⁶

Modelo de Dick y Carey

Este modelo (Piña, 2006) es uno de los más conocidos y describe todas las etapas de un proceso iterativo que comienza por la identificación de objetivos de instrucción y termina con la evaluación sumativa.

⁷⁶ Fuente: Objeto de aprendizaje *Gestión de contenidos de educación virtual de calidad* *Objetos de Aprendizaje*, Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia

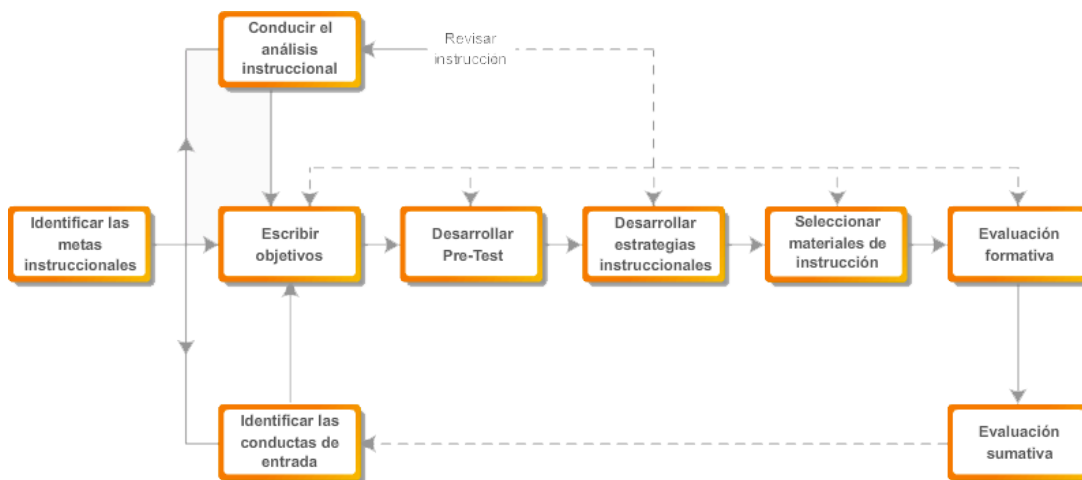


Figura 4. Modelo Dick y Carey⁷⁷

Según Dick y Carey (citado en Piña, 2006) este modelo:

- Parte de principios conductuales.
- Es útil para enseñar procedimientos, aplicaciones específicas y concretas en áreas tecnológicas.
- El punto de partida es la identificación de metas instruccionales.
- Se basa en el establecimiento objetivos de aprendizaje concretos.
- Se emplean evaluaciones sumativas al finalizar la instrucción.
- Su metodología es pragmática y puede resultar rígida.

Modelo ADDIE

Es considerado un modelo genérico por poseer las cinco etapas básicas de un modelo de diseño instruccional: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Por lo generar estas etapas se han convertido en los elementos más comunes de los diferentes modelos existentes de diseño instruccional (McGriff, 2000).

⁷⁷ Fuente: Objeto de aprendizaje *Gestión de contenidos de educación virtual de calidad Objetos de Aprendizaje*, Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia

Como los modelos antes vistos, dichas etapas se interrelacionan, convirtiéndose en una guía flexible para la instrucción.

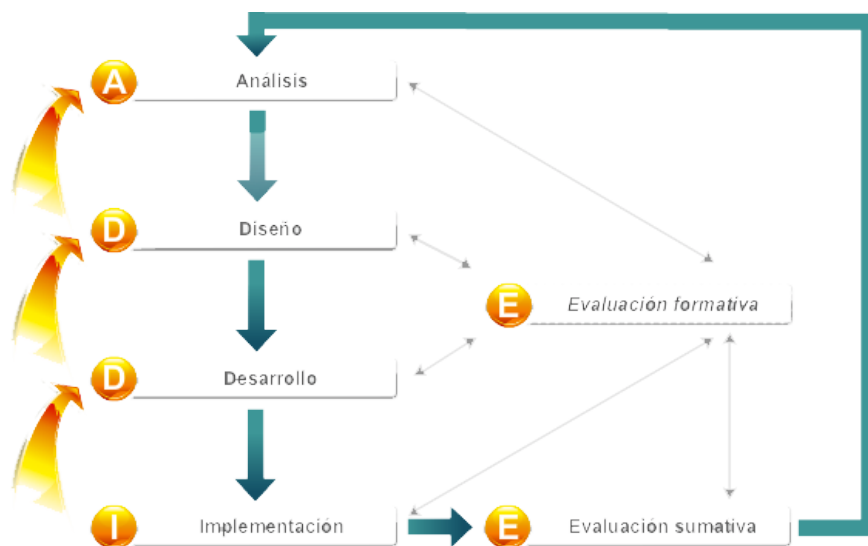


Figura 5. Modelo ADDIE⁷⁸

Análisis

Durante esta etapa se define el problema y se plantea una solución, se analizan las necesidades del estudiante, el contenido y el entorno donde se va a dar la instrucción. El resultado de esta etapa es la lista de las tareas a realizar durante el diseño del material educativo.

Diseño

Se inicia con el planteamiento de la estrategia para el desarrollo de la instrucción, enfocándose principalmente en el aspecto didáctico y el modo de dividir el contenido. En esta fase se definen los objetivos, orden de contenido, se planifican las actividades, la evaluación y se identifican los recursos a utilizar. Los resultados de esta etapa serán la entrada de la fase de desarrollo.

⁷⁸ Fuente: Objeto de aprendizaje *Gestión de contenidos de educación virtual de calidad* Objetos de Aprendizaje, Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.

Desarrollo

Los resultados de las etapas de análisis y diseño son los insumos de esta fase. El propósito de esta etapa es la elaboración de los contenidos, las actividades y la evaluación. El equipo de desarrolladores, ingenieros y diseñadores entrar a jugar un papel importante, puesto que es el momento de elaboración y ensamble de todas las piezas de instrucción.

Implementación

Esta etapa tiene que ver con la entrega del contenido al estudiante o estudiantes, iniciando con la publicación de los contenidos, aquí se ejecuta lo planificado. En esta etapa se pone a prueba la instrucción, verificando su eficacia y eficiencia, convirtiéndose en el momento adecuado para hacer los ajustes necesarios que conduzcan a la comprensión del material por parte del estudiante y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Evaluación

Realmente esta etapa está presente durante todo el proceso de diseño instruccional y puede ser formativa y/o sumativa. La evaluación formativa sucede durante todo el proceso y se realiza para verificar los logros y hacer los ajustes antes de la versión final y la evaluación sumativa al final del proceso, cuando se ha implementado la instrucción y se realiza para verificar si se alcanzó lo que se esperaba.

Capítulo 3

Proceso
metodológico

III.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las dos clasificaciones existentes, la investigación no experimental y el método descriptivo proporcionan los elementos necesarios para la realización de este proyecto en su fase 1. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis Dankhe (1986, citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Por su parte, Van Dalen y Meyer (1974) señalan que los estudios descriptivos permiten conocer situaciones y actitudes de procesos y/o personas; predicen e identifican las relaciones que pudieran existir entre dos o más variables. De esta manera, el investigador es capaz de obtener las generalizaciones más importantes que aporten a un campo de conocimiento en particular. En este proyecto se parte de la siguiente

III.2 HIPÓTESIS

La utilización de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos diseñados con un enfoque interdisciplinario facilita en los alumnos extranjeros no hispanohablantes la adquisición del subjuntivo en oraciones de relativo para su uso adecuado en contextos comunicativos reales.

III.3 UNIVERSO/MUESTRA DE ESTUDIO

Por las particularidades y la naturaleza de esta investigación se enfocará el desarrollo de objetos de aprendizaje como herramienta de ELE para los aspectos específicos del español como lengua extranjera. Particularmente se ha seleccionado su aplicación en el subjuntivo en oraciones de relativo para los alumnos del nivel Básico 4⁸⁰ del programa de estudios de ELE en el CEPE.

⁸⁰ El nivel Básico 4 del CEPE corresponde al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras, en adelante MCER. El presente de subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo, con el pronombre *que*, se trabajan en la unidad 4 (con alternancia entre indicativo y subjuntivo) http://www.cepe.unam.mx/asi_hablamos/bas04unidad04.html

III.4 METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Se pretende en esta investigación contribuir a establecer los elementos iniciales para el diseño de una metodología de creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos que permita a adquisición de aspectos específicos de cada idioma, en este caso el subjuntivo del español. Aunque en el desarrollo de este proyecto de investigación únicamente se hace referencia y se investiga el impacto en la enseñanza de español como lengua extranjera, se tendrá en cuenta su posible generalización a otros idiomas que se enseñan en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.

El problema que se planteó, y a cuya resolución se pretende contribuir, es cómo incorporar los conceptos, metodologías y fundamentos teóricos de las disciplinas involucradas en la creación de materiales educativos digitales para el aula de idiomas a las metodologías existentes para la creación de OAs, específicamente a la propuesta por Muñoz Arteaga *et al.* (2007).

La investigación comprende dos fases. La primera abarca la sistematización teórica y el desarrollo de la metodología de desarrollo de objetos de aprendizaje para lenguas extranjeras. Esta primera etapa es la que se reporta en este documento de grado. La segunda corresponde a la aplicación, medición de impacto y evaluación del objeto de aprendizaje por jueces externos. Para la primera fase de esta investigación se seguirán las etapas descritas a continuación:

1. Revisión de las fuentes bibliográficas que sustentarán el marco teórico. El tratamiento documental se realizó siguiendo la metodología propuesta por Duverger (1996, pp. 151–197) para el análisis de documentos.

2. Elaboración de una unidad didáctica⁸¹ orientada al trabajo con el subjuntivo en oraciones de relativo basada en el enfoque por tareas. Esta unidad didáctica incluyó una fase de planeación, de preparación del contenido, de conceptualización lingüística y funcional, y una de práctica. De esta unidad se extrajo la sección para el trabajo con la gramática que se utilizó para la aplicación de los principios básicos de la metodología para la construcción de un OA.
3. Validación de la unidad didáctica por especialistas. Se solicitó la ayuda del profesorado del CEPE que avaló el diseño de la unidad didáctica en el plano lingüístico⁸².
4. Desarrollo de los fundamentos de una metodología para la creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos.
5. Aplicación de los supuestos iniciales de la metodología al desarrollo del OA a de la sección de gramática de la unidad didáctica. Documentación de las actividades y sub-productos de cada fase.
6. Reporte de resultados y análisis crítico de la primera etapa del proyecto de investigación.

⁸¹ Trabajo final de la asignatura “Diseño de Materiales” de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, CELE-CEPE, UNAM. Dicha unidad didáctica se ajustó a los *Criterios de evaluación* que para este producto se señalan en la plataforma del programa educativo.

⁸² La validación estuvo a cargo de la Mtra. Marcela Nieto Rodríguez y de la Mtra. Aída Espinosa Vázquez, profesoras del CEPE CU.

Capítulo 4

**Metodología y
resultados**

IV.1 METODOLOGÍA DE CREACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE CON FINES LINGÜÍSTICOS

Este capítulo muestra la aplicación concreta del proceso de desarrollo de un objeto de aprendizaje con fines lingüísticos. El proceso se analiza por etapa. En la fase 2 se presenta la carta descriptiva donde se recuperan las aportaciones de Lineros Quintero (1996) descritas en Lomas (1996) en cuanto al diseño de unidades didácticas. En esta carta se han hecho modificaciones según los planteamientos de las propuestas de Gagné (1970), de la teoría de la elaboración (C. Reigeluth, 1979; C. Reigeluth, Merrill, Wilson y Spiller, 1980; C. Reigeluth *et al.*, 1980; C. Reigeluth y Rodgers, 1980; C. Reigeluth y Darwazeh, 1982) y las nociones de objeto de aprendizaje planteadas por Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez y Chan Núñez (2007). Se incluye al principio de la fase una descripción del diseño instruccional seguido según las propuestas de instrucción para adultos de Hoffman (2013).

En esta fase se presenta una propuesta de diseño curricular con base en el enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. La tarea forma parte de la unidad didáctica base e implica el desarrollo y práctica de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE. Es importante señalar que esta tarea también podría virtualizarse en un objeto de aprendizaje, sin embargo, requeriría un tratamiento adicional que no es objeto de esta investigación. Se incluye además el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica base con formato de libro de texto. De estas actividades, serán las enfocadas a la práctica gramatical las que serán parte de la fase de desarrollo, implementación y evaluación.

En la fase 3 se han incluido algunos aspectos didácticos tanto para la redacción de textos en objetos de aprendizaje como para el diseño gráfico de éstos. Es importante subrayar que en virtud de que esta metodología está orientada a ser usada por docentes de lenguas extranjeras y cuyo perfil no necesariamente incluye el uso de la tecnología para el desarrollo de material multimedia, se decidió incorporar algunos puntos que permitan al docente el mantener la potencialidad pedagógica de los productos que elabore.

A continuación se presenta la metodología para el desarrollo de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos. Durante el desarrollo de la metodología propuesta se recomendará utilizar algunas plantillas que permitan que los docentes colecten más fácilmente la información que requerirán. El uso de plantillas⁸³, como lo señala Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez y Chan Núñez (2007), es útil porque “cuando se trata de procesos desconocidos o con los que no están muy familiarizados los participantes, la forma más fácil de guiarlos es a través de recolección de información por medio de plantillas” (p. 92).

Fase 1. Análisis y obtención de información

En esta fase se identificarán los datos generales del OAFL y se recolectará la información necesaria para el desarrollo del objeto.

Actividad 1 – Análisis didáctico

El docente requiere definir la información general del objeto, desde el punto de vista pedagógico. Esta información se recupera del currículo procesual.

Producto: Plantilla 1

Actividad 2 – Obtención del material multimedia

En esta actividad se organiza el material multimedia que formará parte del OAFL. Es importante señalar que debe ser material auténtico previamente seleccionado. Recordemos que un material auténtico es cualquier texto o material producido sin una explícita intención didáctica, son utilizados por los nativos del idioma en procesos de comunicación cotidianos. El docente de ELE deberá seleccionarlos en función del contenido lingüístico a abordar, el nivel de los alumnos y la complejidad del vocabulario que se utilice.

⁸³ En las plantillas, la descripción se incluirá en texto cursivo y en color gris, y contendrá la información presentada en los documentos al comienzo de este capítulo.

Los materiales que se incluyan pueden ser imágenes (fotografías, ilustraciones, historietas, entre otros), audios (canciones, grabaciones de radio, podcasts, etcétera) o videos (ya sea en archivo físico o mediante video embedido como en YouTube). Todos estos materiales deben cumplir dos requisitos. Por un lado, deben contar con los requisitos mínimos para materiales multimedia; por el otro, contar con todas las referencias informativas sobre derechos de autor. Para el primer punto el docente puede evaluar los materiales utilizando los descriptores de la sección VI. *Materiales Multimedia* en el Instrumento de Evaluación de Objetos de Aprendizaje⁸⁴.

Producto: Plantilla 2

Actividad 3 – Digitalización (optativa)

En esta actividad sólo se lleva a cabo cuando el material no se encuentra digitalizado, es decir, no en formato impreso.

Producto: los materiales digitalizados y ordenados según la plantilla 2.

⁸⁴ Ver Anexo 2

Plantilla 1

Análisis didáctico	
Nombre del OAFL	<i>El nombre del objeto deberá ser claro y simple, no permitiendo la ambigüedad.</i> Subjuntivo en oraciones de relativo
Descripción	<i>Descripción gráfica del objeto de aprendizaje</i> Este objeto de aprendizaje busca trabajar con los alumnos el uso del subjuntivo en oraciones de relativo introducidas por <i>que</i> para expresar cualidades de objetos/personas que no se conocen y no se sabe de su existencia.
Nivel MCER	<i>Señalar el nivel común de referencia A1 a C2 según el dominio que los alumnos usuarios del OAFL tienen en L2</i> B1-B2
Objetivo(s) de aprendizaje	<i>Describir el objetivo según el área a abordar (gramatical, comprensión oral, interacción, etcétera)</i> Presentar del subjuntivo en frases de relativo introducidas por QUE mediante el contraste con el modo indicativo.
Granularidad ⁸⁵	<i>Indicar el nivel de granularidad del OAFL. Normalmente, un objeto creado por un docente tiene granularidad 1 o 2 (1: tema, 2: unidad, 3: materia, 4: plan de estudios)</i> 1

⁸⁵ La *granularidad* se refiere al tamaño y nivel de agregación de un Objeto de Aprendizaje, el cual debe ser pequeño en relación con el tamaño de todo un curso. A menor tamaño y complejidad del contenido, mayor granularidad, lo que implica a su vez mayor posibilidad de usar el Objeto de Aprendizaje varias veces en diferentes contextos de aprendizaje para suplir muchas necesidades educativas.

Plantilla 2

Obtención del material multimedia ⁸⁶	
Tipo de material	Fuente <i>La fuente debe señalarse según el tipo de material. En el caso de textos tomados de libros/periódicos/revistas se recomienda utilizar el formato APA 6ª Ed. (o posteriores). En cuanto a materiales multimedia se debe indicar nombre y extensión del archivo, enlace de donde se obtuvo y fecha de acceso (en caso de ser materiales que están ya en línea).</i>
Texto de un portal web	Secretaría de Educación Pública, “Mi Proyecto de Vida”. Disponible en http://orientacionvocacional.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=67 (Consultado el 28 de mayo de 2013).
Video	La Crónica (2013, 23 de mayo). <i>Reclutadores de empresas buscan empleados con una actitud segura</i> . Recuperado el 16 de junio de 2013, de http://www.youtube.com/watch?v=Xq22uhQPyyM

⁸⁶ Se deben enlistar todos los materiales a utilizar. En las plantillas de este documento sólo se anotan algunos ejemplos que permitan clarificar la manera en la que deben éstas llenarse en un contexto real de producción de un OAFIL.

Fase 2. Diseño del Objeto de Aprendizaje con fines Lingüísticos

El segundo momento de desarrollo corresponde a la identificación de los componentes del OAFL, su interrelación y la conclusión de la estructura general del mismo. Esta fase es particularmente importante porque en ella se aborda la parte pedagógica del objeto y requiere del docente de ELE, en su papel de diseñador instruccional, especial atención. Previo a la presentación de las actividades propias de la metodología se presentará una descripción del diseño instruccional que se sugiere seguir para el desarrollo de OAFL, se comentarán los elementos que conforman una unidad didáctica y una clase de ELE, los elementos de una tarea para clase de lenguas y, finalmente, se proporcionarán ejemplos de estos últimos puntos así como de una unidad didáctica en donde se incorporan los elementos teóricos discutidos anteriormente en este documento.

Descripción del diseño instruccional

Anteriormente se explicó el fundamento teórico de Gagné que permitió definir el cómo diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El diseño instruccional no es un proceso sin planeación, implica un enfoque disciplinado y sistemático que involucra el entendimiento de la audiencia a la que va dirigido y de las necesidades de éste, un análisis cuidadoso de lo que se pretende enseñar y la aplicación de los principios de aprendizaje para estructurar y presentar la información (Hoffman, 2013).

Así, las nueve etapas del proceso de diseño instruccional (Hoffman, 2013, p. 122) son:

1. **Obtener los requerimientos de capacitación.** Determinar el objetivo de la enseñanza, los resultados de aprendizaje, la audiencia así como las debilidades y fortalezas del proyecto en general.
2. **Elaborar un análisis instruccional sobre los productos del proyecto.** Jerárquicamente analizar los resultados de la instrucción para determinar los productos, actividades, tareas, sub-tareas y pasos principales que deben llevarse a cabo para producir esos resultados.

3. **Identificar los contenidos que permiten el aprendizaje.** Jerárquicamente analizar la información (conceptos, hechos, procedimientos, principios y similares) que deben comprenderse para realizar las actividades, tareas y sub-tareas identificadas en el análisis instruccional. Identificar los momentos en el análisis instruccional en los que esta información debe comprenderse.
4. **Estructurar el curso o la lección.** Definir los módulos, unidades, temas y lecciones que serán presentadas a los alumnos. En esta fase se señala la secuencia de los contenidos.
5. **Escribir los objetivos formales.** Escribir frases propiamente construidas que describan lo que los alumnos serán capaces de realizar o producir después de concluir un módulo, una unidad, un tópico o una lección.
6. **Determinar el sistema de entrega instruccional.** Definir las tecnologías y métodos por los cuales se presentará el proyecto instruccional a los alumnos (que puede ser mediante cursos presenciales, *blended courses*, eLearning u objetos de aprendizaje).
7. **Diseñar ejercicios prácticos y otros eventos instruccionales.** Identificar el tipo y número de ejercicios prácticos y otras actividades que son necesarios para potenciar las habilidades y aplicar los conocimientos de los alumnos de forma tal que los objetivos de aprendizaje diseñados puedan alcanzarse. De igual forma debe señalarse el momento en el cual estos ejercicios y actividades serán utilizadas por los alumnos en el diseño del curso/unidad.
8. **Diseñar la lección prototipo.** Para la instrucción mediada por tecnología (ya sea a través de cursos eLearning o mediante objetos de aprendizaje) es necesario crear el diseño de los elementos visuales así como diseñar y elaborar un prototipo del producto final.
9. **Crear el documento de diseño.** Diseñar el documento final en el que se establece cómo se estructurará, desarrollará y presentará la instrucción. Este documento debe incluir, entre otras cosas, todas las actividades y ejercicios que se usarán en el curso así como descripciones detalladas del contenido del curso.

Elementos de la unidad didáctica y de preparación de una clase de ELE

La unidad didáctica que se presentará a los alumnos en clase debe incluir, según el enfoque seleccionado en esta propuesta de investigación, los siguientes elementos mínimos que permitan el desarrollo gradual de la lengua meta así como el trabajo bajo un diseño instruccional consistente con la enseñanza de adultos:

- a) **Situación comunicativa (o contexto discursivo).** “El contexto discursivo es el conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado. Comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento”⁸⁷. Esto es, se indica el contexto en el cual los contenidos lingüísticos de la clase serían aplicados por los alumnos en una situación real con nativos de la L2.

- b) **Intención del habla (o intención comunicativa).** “La intención comunicativa es el propósito, la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio de su discurso, el participante de un acto comunicativo. La intención modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr el propósito que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor”⁸⁸. Se señala, mediante un verbo en infinitivo, lo que se espera que el alumno sea capaz de expresar utilizando los contenidos lingüísticos y culturales que se aborden en la clase o en el material multimedia de apoyo.

- c) **Fase y objetivo.** De cada fase de la clase –preparación, presentación de las muestras de la lengua, conceptualización lingüística, ejercitación práctica, desarrollo de la tarea, resumen y síntesis– deberá señalarse el producto o tarea cognitiva esperada.

⁸⁷ CVC Diccionario de Términos Clave de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contextodiscursivo.htm

⁸⁸ CVC Diccionario de Términos Clave de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm

- d) **Actividades de aprendizaje.** Como se señaló en la descripción del diseño instruccional, deben indicarse cuáles serán las actividades que permitirán alcanzar los objetivos planteados para la sesión o la unidad didáctica en su conjunto.
- e) **Formas de trabajo.** El profesor señala si las actividades se realizarán de manera individual, en equipos o con toda la clase al mismo tiempo.
- f) **Material.** Es importante señalar todo el material que se utilizará en la clase. En el caso de los OAFL este punto se retomará dentro de una de las plantillas en el diseño y elaboración del objeto de aprendizaje.

Elementos de diseño de una tarea para la clase de lenguas

Junto con el método discursivo, el enfoque por tareas es el planteamiento didáctico que más habitualmente se encuentra en los manuales de ELE (Lineros Quintero, 1996, p. 251). Este enfoque permite que las actividades se conviertan en el propio conocimiento del alumno y no a la inversa. El alumno aprenderá no sólo los elementos lingüísticos sino también aspectos culturales y sociales del grupo del que aprende la lengua meta. Otra de las ventajas del enfoque por tareas es la posibilidad de integrar todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: hay lugar para las explicaciones gramaticales y las estructuras de la lengua, y es posible incorporar prácticas funcionales, comunicativas, discursivas con mayor o menor complejidad formal y cognitiva. Es importante considerar los distintos apartados del documento que describa el diseño del currículo procesual tarea:

- a) **Datos de los alumnos a los que va dirigida.** Nivel según el MCER, L1 de los alumnos y organización de la enseñanza.
- b) **Datos de la tarea.** Autor(es), situación comunicativa, tarea final, materiales y recursos necesarios, duración/carga horaria y forma social de trabajo.

- c) **Diseño de la tarea.** Objetivos de las habilidades lingüísticas a desarrollar, contenidos conceptuales (funciones, nociones y exponentes), contenidos procedimentales y actitudinales, actividades posibilitadoras de consecución de la tarea (de input, de syllabus y de ejercitación) y la evaluación de la tarea.

Productos de aplicación

En esta sección se incluyen los ejemplos de aplicación de los puntos anteriores: una carta descriptiva para la unidad de trabajo, el desarrollo de la tarea y el desarrollo de las actividades para el trabajo con los alumnos. Cabe subrayar que estas últimas están basadas en los planteamientos teóricos expuestos en otros apartados de este documento, especialmente las aportaciones de VanPatten y Barcroft en cuanto al procesamiento del input. En las actividades se han incluido explicaciones para el docente, ya sean de creación de cierto ejercicio o de su aplicación con alumnos. De estos tres documentos se obtendrá el insumo necesario para continuar con la metodología propuesta en esta investigación.

Unidad didáctica y preparación de una clase en ELE⁸⁹

<p>Situación comunicativa: Expresa su postura sobre situaciones hipotéticas, desconocidas, no específicas, ideales o de las que no tiene experiencia.</p>		<p>Intención del habla:</p> <p>Identificar el significado del vocabulario referente a proyecto de vida para expresar sus planes a futuro.</p> <p>Expresar las cualidades deseables de una persona desde los ámbitos personal y sentimental.</p>		
OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE ⁹⁰	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
Que los alumnos reconozcan vocabulario básico referente al proyecto de vida.	Preparación	Aprender vocabulario mediante un texto sobre proyecto de vida.	Individual	Texto 1. Proyecto de vida
		Responder preguntas de encuadre sobre su proyecto de vida, especialmente en las áreas de trabajo y relación de pareja.	Plenaria	

⁸⁹ Propuesta de carta descriptiva adaptada de Cerrolaza, M. y Cerrolaza, Ó. (1999). *Cómo trabajar con los libros de texto: la planificación de una clase*. Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

⁹⁰ Las actividades se han diseñado tomando en consideración los principios de diseño instruccional de la Teoría de la Elaboración de Reigeluth (Reigeluth, M., 1999). principalmente en cuanto a que "los resultados de aprendizaje mejorarán en la medida en que la secuencia de enseñanza se aproxime a un modelo que: (1) Se presente inicialmente el contenido de una forma general, a modo de panorámica global de la unidad de estudio y (2) se introduzca el nivel de complejidad elegido en cada uno de los componentes de esta presentación general en sucesivas elaboraciones (niveles de elaboración)."

OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
Que los alumnos sean capaces de comprender dos diálogos auténticos relacionados a las cualidades que buscan los reclutadores de empleo y a las cualidades de la pareja ideal.	Presentación de muestras de la lengua	Escuchar los diálogos (sobre cualidades de futuros trabajadores), contestar las preguntas de input.	Plenaria	Video 1: Reportaje de una feria de empleo en la UABC.
		Escuchar los diálogos (sobre las cualidades de la pareja ideal), responder a ejercicios referenciales y afectivos.	Plenaria	Video 2: Cápsula del programa "Mujeres en TVC" (junio 2012) ⁹¹ .
Que los alumnos conozcan a los exponentes funcionales para expresar cualidades/habilidades de las personas (ya sea para el trabajo o para formar una pareja).	Conceptualización lingüística	Leer el diálogo con atención y extraer los exponentes nocio-funcionales que sistematice el profesor.	Plenaria (pregunta-desarrollo)	Material adicional (texto con los diálogos)
		Analizar el componente gramatical del modo subjuntivo en frases de relativo para expresar situaciones hipotéticas, desconocidas, no específicas, ideales o de las que no se tiene experiencia. ⁹²		Pizarrón

⁹¹ Originalmente se planeó incorporar un texto auténtico que trabajara el tema. No obstante, se revisaron varios blogs, revistas electrónicas, portales y sitios similares, y no se encontraron textos que fueran consistentes en el uso del subjuntivo en oraciones relativas para indicar idealización. Se optó por no modificar ningún texto para incorporar en su lugar alguna producción auténtica. Este video, entre otras cosas, cumple con esas características.

⁹² El trabajo con el componente gramatical se realizará desde los postulados de la Teoría del Procesamiento del Input de VanPatten (1996).

OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
Que los alumnos sean capaces de expresar características deseables en una persona o un objeto que no conocen o que no poseen.	Ejercitación práctica	Resolución de ejercicios insistiendo en aspectos gramaticales. Practicar el conocimiento adquirido: expresar en plenaria <i>¿cómo sería su pareja ideal?</i>	Individual Plenaria	Ejercicios preparados por el profesor Ilustraciones de algunos actores o actrices famosos
Que los alumnos evalúen su avance en el dominio del tema mediante el desarrollo de una tarea específica.	Desarrollo de la tarea	Resolver en parejas la tarea propuesta ⁹³	Equipos de tres o cuatro participantes ⁹⁴	Instrucciones Currículo Procesual de la Tarea
Que los alumnos reflexionen sobre cómo el aprendizaje de esta unidad se vincula con los contenidos previos ⁹⁵ .	Resumen y síntesis	Cuestionamiento abierto sobre qué se ha aprendido en la sesión y cómo este conocimiento nuevo les ayuda en su aprendizaje de ELE.	Plenaria	----- ⁹⁶

⁹³ Ver “Propuesta de diseño del currículo procesual tarea” en este documento.

⁹⁴ El número de participantes dependerá del total del grupo. Se sugiere conformar equipos de igual número de alumnos y en donde, de ser posible, trabajen alumnos con distintas L1.

⁹⁵ La Teoría de la Elaboración señala que “la secuencia elaborativa requiere, al final de cada nivel de elaboración, un **resumen** y una **síntesis**: el resumen supone una revisión de los contenidos desarrollados en ese nivel y la síntesis integra las relaciones que estos contenidos mantienen entre sí y con la secuencia general.” (Reigeluth, 1999).

⁹⁶ Por la naturaleza de la actividad no se requiere material adicional. El profesor puede utilizar distintas maneras de cuestionar a los alumnos al finalizar cada unidad didáctica. Una recomendación puede ser el preguntar a alumnos diferentes en cada ocasión (incluso seleccionados al azar).

OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
Que conozcan dónde pueden reforzar con ejercicios adicionales. ⁹⁷	De información adicional	Revisar la sección "Para saber más..." incluida al final de la unidad didáctica.	Plenaria	Sección "Para saber más" ⁹⁸

⁹⁷ De igual forma, Muñoz Arteaga (2007, p. 24) plantea que la secuencia didáctica (susceptible a transformarse en un objeto de aprendizaje) debe incluir una fase de *información relacionada*. Esta área muestra al aprendiz referencias a otros objetos de aprendizaje relacionados con el tema. A través de estas ligas se pueden explorar diferentes objetos de aprendizaje".

⁹⁸ Si el libro de texto no cuenta con esta sección, el docente puede diseñar un folleto que entregue a los alumnos con la información de apoyo que considere útil para sus alumnos. Es importante que haya revisado los contenidos para asegurar que son confiables y de calidad pedagógica en su tratamiento.

Propuesta de diseño de currículo procesual TAREA⁹⁹

<p>Datos de los alumnos a los que va dirigida</p>	<p>Nivel de la lengua según el MCER: B2 Lengua(s) materna(s) de los alumnos: Coreano, inglés y alemán. Organización de la enseñanza: (X) curso regular () curso de apoyo a la enseñanza de ELE¹⁰⁰</p>	
<p>Datos de la tarea</p>	<p>Autor(es): Arturo Rivera León Situación comunicativa: Buscando un empleado Tarea final: Elaborar un perfil laboral Materiales necesarios: Anuncios de periódico de vacantes laborales (material auténtico) Recursos necesarios: Ninguno Duración/carga horaria: 1 sesión / 1 hora Forma social de trabajo: En equipos de tres</p>	
<p>Diseño de la tarea</p>	<p>Objetivos:</p>	<p>Expresión oral: <i>Expresar características deseables de una persona que no se conoce.</i></p>
		<p>Comprensión oral: <i>Comprender las respuestas a las preguntas y a la información solicitada.</i></p>
		<p>Interacción: <i>Interactuar con el entrevistador respetando los turnos de palabra.</i></p>
		<p>Conocimientos culturales: <i>Conocer el procedimiento y las formas de interacción social cuando se busca un empleo en México.</i></p>
<p>Contenidos conceptuales:</p>	<p>Funciones: Saludar, pedir/dar información, rechazar/aceptar propuestas, agradecer y despedirse. Exponentes: -Buenos días, buenas tardes... - Me interesa la vacante para... -Los requisitos son... -Buscamos una persona que... - Déjenos sus datos... -Nosotros nos comunicamos... -No estoy interesado, pero muchas gracias... -Muchas gracias...</p>	

⁹⁹ Adaptación a las fichas utilizadas en el Seminario de Formación Permanente del CEP de Navarra realizada por Lineros Quintero (1996) y presentada en Lomas, C. (1996). *Educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria (Vols. 1-2, Vol. 1)*. España: ICE Universitat de Barcelona/Horsori. Para este proyecto se han realizado las adecuaciones necesarias.

¹⁰⁰ Cursos que pueden ser talleres o círculos de conversación ofrecidos por una institución como apoyo al aprendizaje o profundización de los contenidos abordados en su plan curricular de lengua extranjera.

		Nociones:	Gramática: <i>Presente del subjuntivo en frases de relativo QUE (en contraste con el modo indicativo).</i>
			Léxico: <i>Vocabulario relacionado con el empleo (solicitud, currículo, entrevista, experiencia, habilidad, metas...)</i>
			Cultura: <i>Consideraciones de cortesía cuando una persona se dirige a un reclutador, actitudes positivas y negativas al pedir empleo en México.</i>
	Contenidos procedimentales: <i>Desarrollar la destreza de la oralidad e interacción en contextos laborales donde el alumno sea el que ofrece el empleo o el que lo busca.</i>		
Contenidos actitudinales: <i>Mostrar respeto en los saludos y en la interacción con un adulto desconocido para causar una buena impresión.</i>			
Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:	Actividades de input: <ul style="list-style-type: none"> a) El profesor expone de manera general el procedimiento que en México se sigue para la búsqueda de un empleo. Recupera los consejos que se mostraron en los videos de presentación de las muestras de la lengua. b) Descripción de los actores participantes en la búsqueda de algún empleo. 		
	Actividades de syllabus: <ul style="list-style-type: none"> c) ¿Cómo son los anuncios de empleo en México? ¿Cuáles son las fuentes principales para obtenerlos? Con material auténtico el profesor presenta las características generales de los anuncios y la forma en la que son presentados. 		
	Actividades de ejercitación: <ul style="list-style-type: none"> d) Juego de roles: la mitad del grupo funcionará como "reclutadores" y la otra mitad como "buscadores de empleo". Los primeros realizan el perfil del candidato ideal (utilizando 		

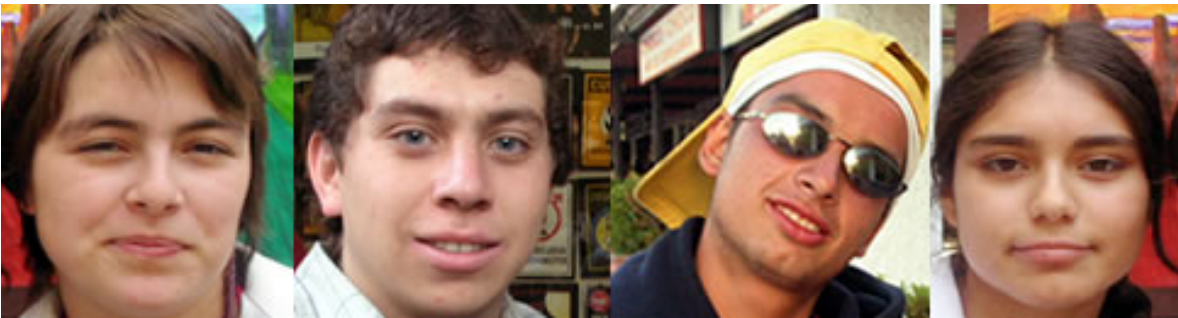
		<p>las nociones gramaticales necesarias). A los segundos se les entregarán tarjetas con distintas capacidades laborales para que, con base en la información proporcionada por los reclutadores, decidan si cumplen con las características del puesto expresando su interés o declinando la oferta.</p>
		<p>Instrumentos: <i>Baremo para evaluación de la producción oral y para la evaluación global de la interacción intercultural.</i></p>
	Evaluación:	<p>Criterios: <i>Motivación de los alumnos, interés por la tarea, participación en las actividades, realización del juego de rol.</i></p> <p><i>Reconoce el protocolo para la búsqueda de empleo en México, conoce y utiliza con precisión el vocabulario relacionado con el empleo, reconoce la diferencia de uso de las relativas con "que" construidas con subjuntivo y con indicativo, expresa el perfil de objetos o personas que no conoce o que no sabe que existen de manera precisa.</i></p>

En seguida se presenta el desarrollo de una unidad didáctica en el formato de un libro de texto. Tras los ejercicios se incluye una página en gris con orientaciones y explicación teórica de cada ejercicio.

4 QUIERO SER...

I. Para empezar...

Lee el siguiente texto.



Sueño. m. Acto de representarse en la fantasía de alguien, mientras duerme, sucesos o imágenes.

Aspiración. f. Acción y efecto de pretender o desear algún empleo, dignidad u otra cosa.

Estudiar. tr. Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo.

Pasatiempo. m. Diversión y entretenimiento en que se pasa el rato.

El proyecto de vida tiene que ver con los **sueños** y las **aspiraciones** que todas las personas tienen a medida que van creciendo. Esto se relaciona con distintos aspectos de la vida, como por ejemplo, qué se quiere **estudiar** o aprender, a qué le gustaría dedicarse, dónde le gustaría vivir, si se quiere o no formar una familia y cuántos hijos/as se tiene pensado tener, los **pasatiempos**, los deportes, etc.

Necesidad. f. Aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir.

Proyecto. m. Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva.

Futuro. adj. Que está por venir. U. t. c. s. m.

Confianza. f. Esperanza firme que se tiene de alguien o algo.

Reflexionar. intr. Considerar nueva o detenidamente algo. U. t. c. tr.

Estos aspectos pueden cambiar con el tiempo de acuerdo a la edad, a las **necesidades** de cada persona, a la influencia de las personas que nos rodean y a las oportunidades que se van presentando. El cómo se aprende a ser mujeres y hombres también influye en la construcción del **proyecto** de vida.

En este escenario de cambios, es difícil a veces hacernos las preguntas sobre nuestro **futuro** y encontrar respuestas que nos dejen tranquilos/as. Por eso vale la pena reflexionar sobre lo que se quiere de sí mismo y de lo que se pretende ser más adelante, es decir, cómo la persona se ve ahora y cómo le gustaría verse en el futuro.

El proyecto de vida que vamos elaborando es una especie de energía que nos moviliza e impulsa hacia la realización de los propios sueños. Cuando lo compartimos con personas en las que tenemos **confianza**, estas nos pueden ayudar a **reflexionar** y a encontrar oportunidades y medios para

Sociedad. f. Reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones.

Innovador. adj. Que muda o altera algo, introduciendo novedades.

Valioso. adj. Que vale mucho o tiene mucha estimación o poder.

avanzar en el camino que queremos seguir.

Por otra parte, el proyecto de vida personal se relaciona con el proyecto de futuro de la **sociedad** en que se vive. En general, los y las jóvenes están más abiertos/as a los cambios y promueven conductas **innovadoras** en sus familias y su grupo social.

De ese modo, la gente joven representa lo que la sociedad será mas adelante y el aporte de cada uno es **valioso** para el conjunto social.

Texto adaptado de: InfoJoven,
Construyendo un Proyecto de Vida.
<http://www.infojuven.cl/3-6.php>

Responde.

1. ¿Qué es un proyecto de vida?
2. ¿Por qué es importante para una persona tener un proyecto de vida?

Completa las siguientes oraciones con alguna de las palabras que se definieron anteriormente.

Normalmente los científicos poseen un pensamiento _____ pues buscan mejorar al mundo proponiendo cosas nuevas nunca antes vistas.

Uno de mis _____ preferidos es ir a ver películas de arte. Es una buena manera de pasar mi tiempo libre.

Actividad de Lectura y Vocabulario

Paso 1. Pregunte a los estudiantes lo que conocen sobre un Proyecto de Vida. Explíqueles que durante el desarrollo de la unidad aprenderán más sobre su propio proyecto de vida y sobre lo que deben considerar para planear su futuro, y que luego realizarán un esbozo de su propio proyecto de vida utilizando recursos de internet.

Paso 2. Reparta¹⁰¹ la lectura sobre el Proyecto de Vida. Realice algunas actividades de pre-lectura (presentación del tema, activación de conocimientos previos, entre otras) y solicite que realicen dos veces la lectura para asegurar su comprensión. Infórmeles que tienen que aprender todas las palabras que aparecen en negritas y con distinto tipo de letra¹⁰². Al final se incluyen algunas preguntas de comprensión que los alumnos deberán contestar tras hacer la lectura, así como se incluyen algunas definiciones con espacios en blanco en los cuales los alumnos deberán usar las nuevas palabras que han aprendido¹⁰³.

Paso 3. Comente con los alumnos lo que aprendieron de la lectura y responda cualquier pregunta o duda que pudieran tener. Repase las preguntas que se presentan al final del texto, las definiciones de las nuevas palabras y continúe platicando sobre el tema.

Paso 4. Utilice sitios de internet para mostrar ejemplos de metas que las personas pueden tener dentro de su proyecto de vida. Si es posible, investigue algunos portales en donde los alumnos puedan observar ejemplos de proyectos de vida y, más importante aún, donde aparezcan las palabras del vocabulario de la lectura. En esta discusión se repiten de manera oral las palabras del vocabulario por parte del profesor.

Paso 5. Informe a los estudiantes que ahora deberán pensar en su proyecto de vida. De manera individual solicite que en no más de una cuartilla redacten cómo se visualizan en 10 años. Pida que incluyan cuestiones sobre el matrimonio, la escuela, el lugar de residencia, etcétera.

Paso 6. Después de que todos hayan terminado, pida a algunos voluntarios que lean, si es posible, sus aportaciones.

Paso 7. Comente a los estudiantes que en la próxima sesión se realizará un ejercicio sobre la lectura y el vocabulario definido en el margen del texto. Aplique el ejercicio y comente los resultados con los alumnos.

¹⁰¹ Esta actividad está diseñada para realizarse de manera presencial en el salón de clases. El docente debe considerar qué actividades deben ser ajustadas cuando se traslade a un objeto de aprendizaje, principalmente aquellas que se han diseñado para trabajo en equipos o parejas.

¹⁰² Barcroft señala en el principio 5 el énfasis del input. Para la versión impresa del material es factible utilizar el factor textual aquí presentado, sin embargo, en la versión del OAL se pedirá al docente que grabe las palabras con distintas voces e incluya estas grabaciones como elemento multimedia del objeto de aprendizaje. De esta forma se tendrá un factor textual adicional considerando los principios de la tecnología educativa.

¹⁰³ En esta unidad didáctica se incluyen sólo algunos ejemplos para ilustrar este tipo de actividades.



Un **proyecto de vida** implica que las personas planeen su futuro en cuanto a conseguir un buen trabajo, tener una bonita casa y encontrar una pareja con la que puedan formar una familia y tener hijos, si es el caso. En esta unidad hablaremos del proyecto de vida y de cómo expresarlo en español.

II. Ya entrados en tema...



Buscando trabajo.

¿En tu país alguna vez tuviste que buscar trabajo?
¿Cómo fue tu experiencia? Si te quedaras permanentemente en México ¿sabes qué cualidades o aptitudes debes tener para hallar uno?

El siguiente video muestra las opiniones de las personas responsables de contratar personas para un trabajo. A estas personas se les llama **reclutadores**. Veamos qué nos dicen...



Tomado de: www.lacronica.com - mayo 2013
<http://www.youtube.com/watch?v=Xq22uhQPyyM>

Responde con verdadero o falso las siguientes preguntas que se comentan en el video:

- | | | |
|--|---|---|
| 1. La Expo Empleo se realizó en un gimnasio | V | F |
| 2. Las personas que hablan son los encargados de contratar a aquellos que buscan trabajo | V | F |
| 3. Uno de los puestos que se ofertaban era para el área de producción. | V | F |
| 4. La experiencia no es necesaria, sólo se necesita tener una buena actitud. | V | F |

Para el profesor. Trabajo con el video.

Los alumnos observan una vez el video. Al terminar, realice preguntas de control para conocer el grado de comprensión. Puede utilizar preguntas como

¿Entendieron el video?

¿De qué habla?

¿Dónde se grabó?

Procure realizar una interacción que permita a todos los alumnos participar de igual manera. Puede utilizar preguntas para ampliar la información que otro estudiante haya proporcionado

Tú X ¿qué opinas de lo que dijo Y? ¿Estás de acuerdo?

Principalmente oriente la discusión hacia el punto central que es *¿Qué perfil deben tener los alumnos para los trabajos que se mencionan?* pues permitirá que algunos alumnos presenten frases al grupo del tipo "alumnos que tienen..." en lugar de "que tengan...". Este es el punto de partida para el tratamiento gramatical de esta unidad.

El amor

Otro de los elementos que las personas deben considerar en su proyecto de vida es el formar una familia, casarse y tener/adoptar un hijo. Ya discutimos sobre algunos aspectos de la búsqueda de trabajo, ahora estudiaremos las cualidades de "la pareja ideal".





<http://www.youtube.com/watch?v=QeIC3n7vkpM>

Para el profesor. Trabajo con el video.

Aplice las mismas estrategias que para el video anterior. Enfoque nuevamente la discusión a obtener las cualidades de la pareja ideal que mencionan las presentadoras.

Puede también incluir las diferencias de los formatos de los videos para que el alumno pueda contextualizarlos y comprenda la diferencia entre los mensajes presentados en cada uno:

¿Dónde se transmitió el video? (en la televisión)

¿En qué es diferente al otro video? (el anterior es un reportaje, este es una cápsula de una revista televisiva)

Selecciona la respuesta correcta para cada frase. Si no lo recuerdas, vuelve a ver el video.

1. Hay gente **que se fija / que se fije** en el dinero.
2. Cuando estás en la universidad, lo primero que observas es **que te guste / que te gusta** el físico de la persona.
3. Yo busco a alguien con quien **pueda / puede** compartir.
4. Quiero una persona **que me entienda / que me entiende**.
5. Ellas coinciden en encontrar a un hombre **que dé / que da** en una relación amorosa.

Observa

Las siguientes frases aparecen en los videos que hemos visto anteriormente:

**Alguien que PUEDE aplicar sus conocimientos.
Alguien que PUEDA aplicar sus conocimientos.**

**Un hombre que HABLA con seguridad.
Un hombre que HABLE con seguridad.**

¿Qué diferencia existe entre estas dos frases? Aunque pareciera que la diferencia es sólo una letra, en realidad estas frases expresan dos cosas distintas ¿Podrías decir cuál es la diferencia de sentido entre ellas?

Veamos una sencilla explicación de esta diferencia:

**Alguien que PUEDE aplicar sus conocimientos.
(la persona existe, la conozco y ahora la estoy buscando)**

**Alguien que PUEDA aplicar sus conocimientos.
(no conozco una persona así, no sé si existe, la estoy buscando)**

**Un hombre que HABLA con seguridad.
(el hombre existe, lo conozco y ahora lo estoy buscando)**

**Un hombre que HABLE con seguridad.
(no conozco un hombre así, no sé si existe, lo estoy buscando)**

Observa el diálogo del vídeo 1 ¿en dónde están las frases que señalan las cualidades de la persona que ocupará los puestos que describen las mujeres? (recuerda: aún no conocen a las personas, las están buscando). Subráyalas¹⁰⁴:

“Perfil de egresado... son muchos aspectos... puede ser recién egresado o puede ser una persona que tenga ya experiencia. Es bien importante el idioma, es una de las cosas que estamos buscando, no es crucial y no es definitivo para la contratación, pero sí es alguien que tenga un dominio o fluidez en el idioma y nuestras diferentes vacantes requieren diferentes perfiles, por lo general son áreas de ingeniería.

Que tenga disponibilidad de tiempo, que quiera aprender, que pueda desarrollar todos los conocimientos que adquirió y que los pueda aplicar en la empresa.

Que tenga muy claro qué es lo que quiere, en qué área y de ahí fijar objetivos a corto o mediano plazo.”

Para el profesor.

Pregunte a los alumnos ¿cómo reconocieron las frases? ¿Qué estrategias utilizaron para ello?

¹⁰⁴ Se transcribe sólo una parte del diálogo de uno de los videos a manera de ejemplo del funcionamiento del ejercicio.

III. ¡Practiquemos!

Buscamos casa

Escucha las frases que tu profesor va a dictarte sobre las características de una casa. Identifica si se refieren a una casa **QUE TIENES** o una **QUE BUSCAS**.

	LA TENGO	LA BUSCO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

En parejas discutan ¿por qué escogieron esa opción? Comenten sus resultados.

Para el profesor.

Lea a los alumnos las siguientes frases. Procure pronunciar claramente cada frase para que los alumnos sean capaces de identificar el input. Observe que **sólo se incluyen frases con verbos regulares** de forma tal que el alumno centre su atención en la forma que se estudia:

- Una casa que funcione como lugar para fiestas y reuniones
- Una casa que posea calefacción y aire acondicionado
- Una casa que cueste poco dinero de mantenimiento al mes
- Una casa que conserva un estilo clásico
- Una casa que deje entrar mucha luz por las ventanas
- Una casa que posea habitaciones amuebladas
- Una casa que usa calentadores solares para el agua
- Una casa que posee ventanas grandes
- Una casa que no necesite arreglos mayores como pintura nueva
- Una casa donde se escuchan los cantos de los pájaros

Vuelve a escuchar las frases anteriores. Ahora selecciona SÍ ME APLICA o NO ME APLICA si la casa que se describe es una que tú quisieras tener.

	SÍ ME APLICA	NO ME APLICA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Con un compañero distinto al del ejercicio anterior, comenta tus respuestas ¿hay alguien que haya escogido TODAS las opciones que tú escogiste?

Para el profesor.

Lea nuevamente las frases. El orden será distinto en esta ocasión para seguir forzando al alumno a centrarse en la forma:

- Una casa que conserva un estilo clásico
- Una casa que posee ventanas grandes
- Una casa que usa calentadores solares para el agua
- Una casa que cueste poco dinero de mantenimiento al mes
- Una casa donde se escuchan los cantos de los pájaros
- Una casa que funcione como lugar para fiestas y reuniones
- Una casa que posea calefacción y aire acondicionado
- Una casa que deje entrar mucha luz por las ventanas
- Una casa que no necesite arreglos mayores como pintura nueva
- Una casa que posea habitaciones amuebladas

¡Llame ya!



Una estación de radio tiene un servicio de mensajes de voz.

Estos son algunos mensajes que las personas han dejado en una estación de radio:

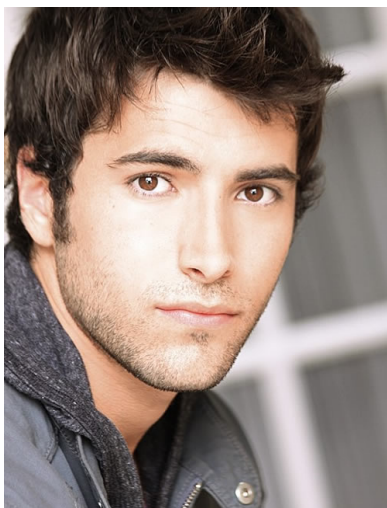
1. Soy Patricia. Busco un chico o una chica que quiera hacer un intercambio de conversación español-inglés.
2. Hola me llamo Nacho y necesito un profesor particular que me dé clases de portugués.
3. Soy Julia. Busco chicos y chicas que quieran establecer correspondencia en español.
4. Soy Gustavo. Me gustaría entrar en contacto con chicos y chicas que hablen francés para hacer un intercambio de conversación.

Imagina que tú eres el locutor/la locutora y que tienes que reproducir los mensajes “al aire”. Haz los cambios necesarios como en el ejemplo:

Patricia busca un chico o una chica que quiera hacer un intercambio de conversación español-inglés.

La pareja ideal

Lee los siguientes textos que hablan de lo que dos muchachos buscan en su pareja ideal. Selecciona la forma correcta del verbo en cada caso.



ALFONSO

Salgo con una chica **que baila/que baile** todas las noches en un club. Ella **usa/use** muchos vestidos y **viaja/viaje** seguido por el país. Aunque yo soy feliz, busco una mujer **que aprende/que aprenda** a comprenderme, **que le gustan/que le gusten** mis amigos, **que lea/que lee** libros interesantes, **que nade/que nada** mucho como yo y **que quiere/que quiera** vivir en una casa donde haya animales.



REBECA

Yo llevo semanas saliendo con un muchacho de mi universidad **que esquía/esquíe** en un club de deportes extremos. Siempre **pasea/pasee** con su perro y **trabaje/trabaja** mucho entre semana. No obstante, yo sigo buscando un hombre **que comprenda/que comprende** mi trabajo, **que cocine/que cocina** y **le gusta/le guste**. Un hombre **que viaje/que viaja** por el mundo, **coma/come** cosas sanas y **desea/desee** tener hijos.

Tu turno

En parejas, comenten cómo sería su hombre/mujer ideal. ¿Qué debe tener? ¿Cómo debe ser?

Para el profesor.

Dedique de 10 a 15 minutos para realizar la actividad. Una vez que concluyan, ejercite la producción de los alumnos preguntando a A sobre la pareja ideal de B en algunos casos, en otros, pregunte directamente a A o a B sobre su pareja ideal.

IV. Manos a la obra

Ahora vamos a imaginar que ustedes buscarán trabajo en México. Sigán las instrucciones que su profesor les proporciona.

Para el profesor.

Revise las instrucciones y el procedimiento de la tarea. Prepare el material necesario según el número de alumnos que tenga en su grupo

Reflexionemos

¿Qué hay que hacer para buscar trabajo?
¿Qué debo cuidar cuando esté en una entrevista?
¿Qué creo que es lo más difícil de buscar trabajo?

V. Antes de irnos

¿Qué aprendiste en esta unidad?
¿Para qué te sirve lo que aprendiste?
¿Qué necesitas repasar y practicar más?

VI. Para saber más

Aquí hay algunos ejercicios adicionales que pueden servirte para practicar más este tema

AVETECA del Centro Virtual Cervantes
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivelll/actividades/actividad_13.html?id=30

Una vez presentados los productos de aplicación, continuamos con la metodología de desarrollo del OAFL.

Actividad 4 – Diseño del objeto

Esta actividad requiere de mayor tiempo y de una claridad didáctica superior. El docente debe tener claros todos los componentes del objeto –que ya ha desarrollado en los insumos–, pero que requerirá ensamblarlos como parte de esta actividad:

- a) **Objetivo.** El mismo que se ha señalado en la unidad didáctica o en el diseño del currículo. Es muy importante que se anote únicamente el objetivo de la actividad a presentar en el objeto.

- b) **Contenidos informativos.** Para esta sección se utilizarán los materiales multimedia seleccionados previamente de forma tal que la atención del alumno se capte y la motivación esté presente. Es importante señalar que la distribución de la información es muy importante. Se sugiere que el docente realice bosquejos de distribución de la información. La distribución final también dependerá en gran medida del software con el que se desarrollen los objetos de aprendizaje pues algunos de éstos que son programas de autor, es decir, programas sencillos que permiten la creación de objetos de aprendizaje (como eXeLearning <http://exelearning.net/> o GLOMaker <http://www.glomaker.org/>) poseen una estructura de salida en pantalla predeterminada. Por otro lado, existen programas comerciales como Adobe Captivate® que permiten diversas distribuciones de contenidos según las plantillas pre-existentes o el diseño libre del equipo desarrollador.

- c) **Actividades.** Aquí deberán indicarse a detalle todas las actividades que resultarán en un conocimiento que, en conjunto, permitirán alcanzar el objetivo de aprendizaje del OAF. Las actividades dependerán del tipo de habilidad lingüística que se pretenda desarrollar en el alumno. El Instituto Cervantes las denomina *destrezas lingüísticas* y las define como “las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición”¹⁰⁵. Se utilizará la *Plantilla 3 – Actividades* para el vaciado de la información.
- d) **Evaluación de aprendizaje.** Uno de los planteamientos de creación de los OAF es asegurar que el objetivo de aprendizaje del mismo se alcance. Por tanto, es importante incluir actividades que permitan evaluar el grado de dominio del contenido que se presentó en el objeto. La forma de evaluar dependerá en gran medida del propósito del objeto ¿se busca la adquisición de una estructura gramatical en específico? ¿se requiere que los alumnos trabajen con cierto vocabulario? La evaluación en lenguas extranjeras requiere una planeación previa de forma tal que el alumno utilice el mayor número de habilidades para la resolución de un problema.

¹⁰⁵ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Por ejemplo, puede realizarse un ejercicio para observar si el alumno es capaz de diferenciar el uso del subjuntivo en oraciones de relativo introducidas por *que* mediante un ejercicio basado en los aportes de VanPatten que utilice un audio como input estructurado. En este tipo de ejercicios de evaluación el alumno hará uso de sus destrezas y estrategias para el manejo de la comprensión oral, la comprensión escrita y el procesamiento gramatical. La *Plantilla 4 – Evaluación* permitirá sistematizar la o las actividades de evaluación.

- e) **Metadatos.** Corresponde a la información que describe al OAFL como puede ser el nombre. El autor, nivel escolar al que se dirige, nivel taxonómico, entre otros. Esta información facilita la gestión de los objetos de aprendizaje para catalogación, búsqueda y recuperación.

Los productos que se obtienen de esta segunda fase, según esta metodología, corresponden al bosquejo del contenido del OAFL y las plantillas de actividad y evaluación del mismo.

Plantilla 3

Actividades				
Nº de actividad	Nº de pantalla	Propósito de la actividad	Descripción de la actividad	Tipo de recurso a utilizar
1	1	Que los alumnos reconozcan vocabulario básico referente al proyecto de vida.	Lee el siguiente texto que habla sobre el proyecto de vida.	Texto "Proyecto de vida" (Transcripción, vinculación de una página web externa, texto en imagen, etcétera)
...
4	6	Que los alumnos sean capaces de comprender dos diálogos auténticos relacionados a las cualidades que buscan los reclutadores de empleo	Observa el siguiente vídeo	Vídeo YouTube, embedido, <i>Reclutadores de empresas buscan empleados con una actitud segura.</i>

Plantilla 4

Nº	Pantalla	Tipo de evaluación	Descripción del tipo de evaluación
1	3	Intermedia	Actividad de emparejamiento. Vocabulario sobre "proyecto de vida". Utilización de Hot Potatoes para su diseño ¹⁰⁶ .
...
3	10	Final	Actividad de input estructurado para el trabajo del subjuntivo en oraciones de relativo introducidas por <i>que</i> . El alumno escuchará una grabación donde algunos jóvenes dejan solicitudes/mensajes en el buzón de voz de una radiodifusora. Luego el alumno deberá indicar si se trata de una solicitud o un mensaje marcando además una casilla en la que señalan si están interesados o no en responder la petición o el mensaje del interlocutor.

¹⁰⁶ Se recomienda incluir el tipo de software con el que se espera realizar la actividad: algún programa de autor (como JClick, Hot Potatoes, Constructor Atenex, entre otros) o algún programa comercial (Flash, Captivate, entre otros).

Crear objetos de aprendizaje: algunos consejos prácticos

Aún cuando la metodología resultado de esta investigación plantea fases y secuencias sencillas para que un usuario de nivel básico o intermedio en el manejo de computadoras y software pueda elaborar objetos de aprendizaje lingüísticos con calidad pedagógica, es importante que se tomen en cuenta algunos consejos para el diseño de interfaces efectivas que aseguren que los alumnos que los utilicen realmente generen conocimientos significativos. En esta sección se incorporan algunas sugerencias adaptadas del documento de Smith (2004) y que pueden ser de utilidad para aquellos que comienzan en el proceso de la creación de materiales multimedia en apoyo a la formación de lenguas extranjeras.

Diseñar para lograr el aprendizaje

Una de las claves principales de cualquier objeto de aprendizaje es que este sea capaz de facilitar el aprendizaje de algún tema o cuestión en particular. La pregunta de cuándo un alumno realmente aprende a través de un objeto es ciertamente compleja de contestar. ¿Cómo es posible asegurar que el aprendizaje ocurrirá? Aún el estudiante más receptivo y capaz de utilizar distintas estrategias de aprendizaje puede no alcanzar el nivel de aprendizaje que se planeó en la fase de diseño instruccional. No obstante, algunos autores como Smith (2004) concuerdan en que existen algunos pasos a considerar que podrían aumentar las posibilidades de éxito del material.

1. Mantener los objetivos de enseñanza siempre en la mira.

Uno de los preceptos básicos del diseño instruccional es que las actividades exitosas y las herramientas que se incluyan en un objeto de aprendizaje deben contar con un objetivo de aprendizaje que subyace ¿qué problema educativo se está tratando de resolver? Para el punto de las actividades y el contenido de un objeto de aprendizaje se deben considerar los siguientes puntos:

- Evite incluir actividades que sean inútiles al propósito de la instrucción y características al objeto sólo porque la herramienta de autor “permite hacerlo”. Si la actividad no contribuye a alcanzar el objetivo, omítala o rediseñela.
- Incluya elementos multimedia (imágenes, textos, videos, sonidos, etc.) que contribuyan a alcanzar el objetivo. La idea central es utilizar los elementos que logren que el objeto sea atractivo para la audiencia a la que va dirigida, sin que con ello se distraiga la atención del aprendizaje en cosas superfluas.

2. Escoja contenido significativo que contribuya directamente con el objetivo de aprendizaje.

Quizá al desarrollar un objeto de aprendizaje se encontrará mucha información que se puede utilizar, especialmente cuando el tema es de gran interés para el autor del mismo. Sin embargo, es necesario mantener la unidad del objeto de aprendizaje. Cada parte del objeto debe relacionarse entre sí y soportar a otras partes. Los alumnos pueden confundirse, distraerse o perderse entre tanta información que se les presente. Al seleccionar y organizar el contenido, considere las siguientes estrategias:

- Reconozca y utilice los aprendizajes previos que los alumnos tienen del contenido que se estudia en el objeto de aprendizaje.
- Utilice tantos ejemplos de la vida real como le sea posible.
- Proporcione escenarios complejos e invite a la reflexión de los alumnos.
- Realice conexiones entre el contenido y las vidas personales/profesionales de los alumnos (o guíe al alumno para realizar tal conexión).
- Demuestre al estudiante el nuevo conocimiento de formas memorables.
- Proporcione un marco conceptual cuando su objeto se relacione con hechos o ideas.

- Escoja contenido y ejemplos que sean concretos en lugar de abstractos.
- Mantenga el contenido relacionado con la forma en la que el mundo trabaja y demuestre al estudiante cómo puede utilizar lo que está aprendiendo en su vida cotidiana.

Pautas de diseño gráfico

¿Qué tan atractivo es el objeto de aprendizaje lingüístico que se presenta? ¿Para los estudiantes es visualmente comunicativo? ¿La interfaz está distrayendo a los alumnos del contenido que se espera aprendan? Las respuestas a estas preguntas indican cuán atractivo es el objeto de aprendizaje en cuestiones gráficas.

Aunque la idea principal sería el desarrollo de objetos de aprendizaje lingüísticos mediante un trabajo interdisciplinario donde un diseñador gráfico pueda emitir sugerencias o recomendaciones para lograr un impacto visual adecuado sin descuidar los contenidos, la realidad indica que los docentes que deseen desarrollar objetos de aprendizaje deberán hacerlo por su cuenta siempre con la idea de desarrollar el mejor producto posible para sus alumnos. Se incluyen algunas pautas de diseño gráfico que los docentes pueden utilizar para aumentar la efectividad de sus productos:

Cada página o pantalla del objeto debe estar visualmente balanceada.

- Balancee elementos con los elementos pareja: una imagen grande y colorida se balancea con una pequeña y de colores discretos. Un elemento grande en el centro de la pantalla se balancea con uno más pequeño cerca del borde, por ejemplo.
- Imagine la pantalla o la página dividida en cuatro cuadrantes. El peso visual de cada cuadrante debe ser el mismo. Esto no significa que el ordenamiento de los elementos en cada cuadrante debe ser idéntico, por el contrario, la suma del peso visual de cada cuadrante debe ser similar.

- Evite crear simetrías perfectas (imágenes de espejo, todo centrado, etc.). Aunque de una presentación segura, también será aburrida.

Use ubicaciones físicas en la pantalla o en la página para establecer y reforzar las relaciones visuales entre los elementos.

- Los elementos más importantes deben ser más grandes, de colores oscuros y/o cerca del encabezado o del lado izquierdo de la pantalla.
- Por el contrario, los elementos menos importantes deben ser más pequeños, de colores brillantes y/o en la parte inferior o derecha de la pantalla.
- Deje espacio de respiro (espacio en blanco) entre grupos de contenido (párrafos en pantalla).

Seleccione uno o dos elementos visuales y úselos en todo el objeto para crear la sensación de ritmo.

- Repita un elemento como un logotipo u otro motivo en varias páginas o pantallas. Proporcionará interés y dará continuidad.
- Mantenga los colores y las proporciones iguales de pantalla a pantalla.

Si los elementos en su diseño no son los mismos, hágalos muy distintos para crear contraste.

- Si usa más de una fuente tipográfica, escoja aquellas que sean muy distintas entre sí para que la diferencia sea aparente.
- Haga que las distintas secciones del objeto de aprendizaje sean distintas entre sí de forma tal que los alumnos puedan ubicar o dónde están o qué tipo de actividades van a realizar. Por ejemplo, las pantallas de información pueden tener un diseño y color predominante mientras que las pantallas de actividad pueden tener un diseño y color distintos.

Sea consistente en el uso de los elementos de diseño, en el lenguaje, el formato, la apariencia y la funcionalidad.

- Asegúrese que todas las pantallas son consistentes en plantilla, esquema de color y diseño en general.
- Mantengan los elementos de navegación (botones, enlaces, etc.) en una ubicación constante en todo el objeto de aprendizaje.
- Dé a cada pantalla, página o sección un título visible y apropiado.
- Utilice el mismo registro en los textos de las instrucciones y del texto en general.
- Use un número limitado de colores y fuentes tipográficas para mantener la consistencia del objeto de aprendizaje.

Es evidente que las recomendaciones anteriores son sólo un acercamiento a lo que se debe tomar en cuenta al diseñar un objeto de aprendizaje. No obstante, aún existen otros elementos adicionales a considerar. Se sugiere revisar las obras de Allen (2007), Clark y Mayer (2011), Horton (2012) y Weinschenk (2009) para profundizar en este aspecto que requiere una atención particular de todo aquel involucrado en el aprendizaje virtual o el aprendizaje mediado por herramientas de tecnología educativa.

Fase 3. Desarrollo tecnológico del objeto

Comprende el armado, empaquetado y almacenamiento del objeto en un repositorio temporal. Esta fase incluye la parte tecnológica del OA, una que requerirá del docente de ELE una explicación y práctica previas al desarrollo final de un objeto que pueda utilizar en su clase de lenguas extranjeras. Es en esta etapa en la que el docente deberá seleccionar el programa más adecuado para el desarrollo de su objeto. En el mercado actual existen tres programas de autor OpenSource¹⁰⁷ –eXeLearning, Xerte GLOMaker–¹⁰⁸ que por su sencillez permiten que cualquier persona sin conocimientos avanzados de código HTML pueda producir fácilmente contenidos para objetos de aprendizaje

Actividad 5 – Armado del objeto


Uno de los requisitos del armado del objeto es presentar los componentes identificados en la Fase 2 en un archivo HTML¹⁰⁹ donde se incluyan los datos generales de la institución que produce los OAs, el logo de la misma, etcétera. La finalidad de usar una plantilla HTML es proporcionar al alumno un formato uniforme. Este punto requeriría un conocimiento intermedio o avanzado del docente de ELE que diseñara el OAFL, no obstante, programas como los tres mencionados anteriormente permiten exportar directamente a HTML lo diseñado y construido en su interfaz.

¹⁰⁷ Este tipo de programas son llamados de *código abierto* porque su desarrollo y mejora está sujeta a las aportaciones de distintas personas que conforman un grupo de trabajo. También se caracterizan por ser gratuitos y competir con programas comerciales. Ejemplos de estos programas OpenSource son el explorador Mozilla Firefox o el software para la creación de actividades interactivas Hot Potatoes.

¹⁰⁸ Un comparativo entre estas dos herramientas puede hallarse en <https://weblearn.ox.ac.uk/access/content/group/29beec9b-9270-4f36-ad4b-85d30fba1545/compare.html> (en inglés).

¹⁰⁹ HTML, siglas de *HyperText Markup Language* («lenguaje de marcado hipertextual») hace referencia al lenguaje de marcado predominante para la elaboración de páginas web que se utiliza para describir y traducir la estructura y la información en forma de texto, así como para complementar el texto con objetos tales como imágenes. Como código de programación, el HTML puede desarrollarse directamente en programas especializados (como Adobe Dreamweaver), no obstante, su uso eficiente y completo requiere un tiempo considerable.

Actividad 6 – Empaquetar

Tras el armado del OA es necesario empaquetar los contenidos en un archivo SCORM el cual contiene a su vez tres archivos: el objeto de aprendizaje, el manifiesto¹¹⁰ y las hojas de estilo que permiten su interpretación. Un paquete SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) es un bloque de material web empaquetado de una manera que sigue un estándar de objetos de aprendizaje. Su icono es  y puede incluir, como se ha mencionado antes, páginas web, gráficos, programas Javascript, presentaciones Flash y cualquier otra cosa que funcione en un navegador web. El módulo **SCORM** permite cargar fácilmente cualquier paquete estándar y convertirlo en parte de un curso. Un OAs empaquetado en este tipo de estándar puede ser incluido sin mayores problemas en plataformas educativas como Moodle¹¹¹.

Existen dos maneras de empaquetar un OA: ya sea mediante algún programa especial para este propósito –como RELOAD¹¹²– que, no obstante, requiere un conocimiento especial para llevar a cabo la tarea; o mediante un programa como eXeLearning que además de permitir el desarrollo también permite el empaquetado automático en formato SCORM. Esta última opción es recomendada ampliamente para aquellas personas con conocimientos esenciales de computación.

Actividad 7 – Almacenar el OA en un repositorio temporal

Los repositorios son aplicaciones que permiten el almacenamiento, búsqueda, uso y reuso, para lo cual es necesario que éstos cuenten con los metadatos que se han comentado anteriormente. Dependiendo del repositorio será el proceso de integración del OA.

¹¹⁰ Es un documento XML donde quedan reflejados los metadatos. Este manifiesto (el fichero `imsmanifest.xml`) es interpretado por unas hojas de estilo que transforman los meta datos escritos en lenguaje XML a lenguaje comprensible por los humanos.

¹¹¹ Más información en https://moodle.org/?lang=es_mx

¹¹² Reusable eLearning & Delivery, www.reload.ac.uk

Un ejemplo de repositorio de OAs es MERLOT¹¹³ (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching), sin duda es el repositorio más conocido, es quizá el que está marcando la pauta para el desarrollo y tendencia de los ROA.

El producto final de esta fase es el objeto de aprendizaje en un formato de empaquetado estándar SCORM.

Fase 4. Evaluación del objeto

En esta fase se evalúa el OAFL por un grupo de expertos. Como cualquier material didáctico virtual es necesario que se observe la calidad no sólo en el plano tecnológico sino también en el didáctico y para nuestro caso, en el lingüístico.

Actividad 8 – Almacenar el OAFL en un repositorio temporal

El OAFL es evaluado por un grupo de expertos tomando en cuenta algunos indicadores. Erla Morales et. al. (s.f.) propone evaluarlos bajo las siguientes categorías. Se ha agregado una cuarta que permita la evaluación del componente lingüístico:

- Categoría didáctico-curricular.
- *Categoría lingüística*
- Categoría técnico-estética
- Categoría funcional

Para la evaluación se sugiere diseñar algún tipo de instrumento que permita recuperar la información necesaria para una evaluación objetiva que tienda a la mejora no sólo del OAFL sino del propio proceso de creación del mismo. En el Anexo 1 se presenta una propuesta de instrumento para expertos.

¹¹³ <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>

Es importante señalar también que la evaluación de los usuarios es importante pues ellos son los que en última instancia trabajan con la propuesta que se presente. Un instrumento específico para conocer la percepción de los usuarios debe incluirse dentro del objeto de aprendizaje. El Anexo 2 incluye una propuesta de cuestionario de percepción para usuarios.

Actividad 9 – Almacenar el OAFL en un repositorio de objetos evaluados

En este repositorio se incluirán aquellos objetos que hayan recibido una evaluación favorable según los instrumentos que se hayan aplicado para conocer su calidad.

El producto final de esta fase es el OAFL evaluado y almacenado.

Fase 5. Implantación del objeto de aprendizaje

Esta fase implica el uso del OAFL en un contexto determinado. Se esperaría que los objetos desarrollados y evaluados satisfactoriamente puedan formar parte de algún curso mediante algún sistema de gestión del aprendizaje (LMS) como Moodle.

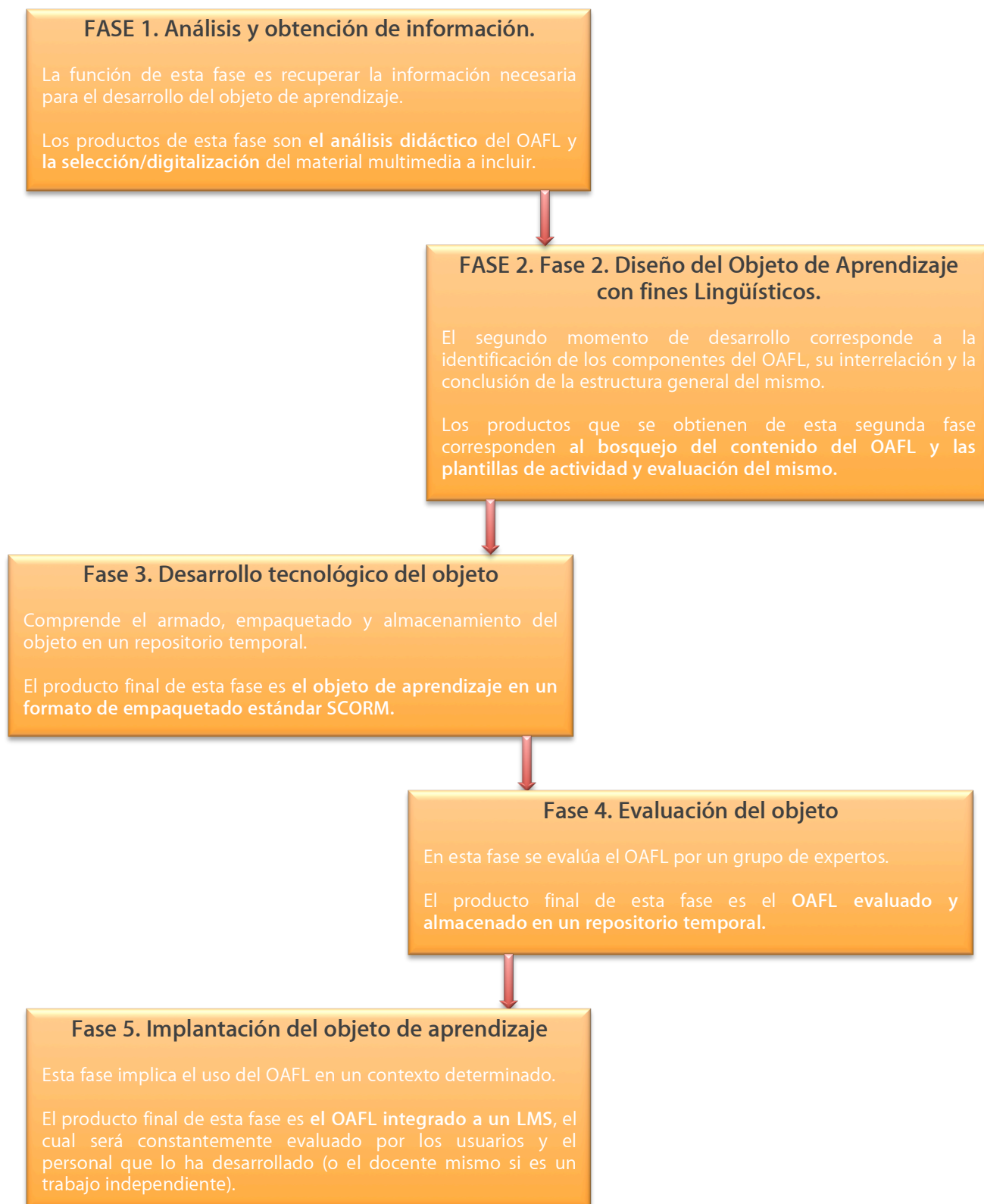
Actividad 10 – Integración del objeto a un LMS

El OAFL se añadirá a un determinado contexto donde se podrá realizar un uso específico de éste. Es en esta etapa en donde la evaluación y retroalimentación de los usuarios es fundamental para la mejora de los mismos.

El producto final de esta fase es el OAFL integrado a un LMS, el cual será constantemente evaluado por los usuarios y el personal que lo ha desarrollado (o el docente mismo si es un trabajo independiente).

En la figura de la siguiente página se resumen las fases de esta metodología, indicando en cada una cuál es el producto final. Es importante señalar que esta metodología está específicamente diseñada para trabajarse con contenidos lingüísticos. Se ha señalado el español como lengua extranjera, pero su uso puede ampliarse a otros idiomas extranjeros que pudieran ser comunes en cualquier institución educativa como lo son el inglés o el francés.

Metodología para la creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos



IV.3 ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN

Se parte del supuesto de que una institución educativa encargada de la enseñanza de español como lengua extranjera, como el CEPE de la UNAM, esté interesada en desarrollar objetos de aprendizaje con fines lingüísticos como herramienta para sus cursos presenciales. Las posibilidades de utilización de la metodología al interior de la UNAM pueden darse como un módulo de trabajo en el **Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas**. Este espacio permitiría la mejora continua de la metodología a través de intercambio de experiencias y propuestas para complementarla pues uno de sus ejes que orientan el trabajo de los ocho módulos que lo conforman es la familiarización con el uso de Internet y multimedia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para cumplir lo anterior se requiere entonces:

- a) Desarrollar una fase beta de producción de algunos objetos de aprendizaje para los niveles de enseñanza del programa de estudios del CEPE. Este desarrollo incluiría la participación de algunos docentes que fungirían como futuros replicadores de la metodología con otros profesores al mismo tiempo de desempeñar un papel de monitores en el proceso.
- b) Diseño, desarrollo y realización de un curso-taller para docentes en el que se enseñe a desarrollar los insumos, se presente la metodología y se enseñe de igual manera a utilizar algún programa de autor para el desarrollo de los objetos de aprendizaje.
- c) Realización de un taller de evaluación de OAFL. Este taller incluiría principalmente docentes que hayan participado en la creación de los objetos y, de ser posible, docentes de otra institución –como el CELE– que permita asegurar la calidad en todos los planos de desarrollo.

- d) Creación de un equipo multidisciplinario encargado de desarrollar objetos de mayor calidad. Desarrollo de un repositorio institucional para alojar los objetos de aprendizaje con dictamen favorable.
- e) Puesta en marcha de la fase piloto de trabajo con alumnos del CEPE. Evaluación de usuarios y evaluación de impacto del uso de la herramienta.
- f) Mejoras iniciales y diseño de un plan de monitoreo y mejora continua.

Las fases anteriores implican necesariamente una etapa de presentación del proyecto a las autoridades correspondientes para su conocimiento y aprobación ya sea como proceso de investigación o con miras a su implantación como parte de la innovación educativa de los centros dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras

Capítulo 5

Conclusiones
preliminares

V.1 LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

Durante el desarrollo de la investigación se observó que aún existen muchas temáticas que pueden incorporarse al marco teórico y conceptual para el enriquecimiento de la metodología.

Ingeniería Instruccional. La ingeniería instruccional es un nuevo cuerpo de conocimiento que agrupa áreas de las Ciencias Pedagógicas, la Ingeniería del Software, la Psicología Cognitiva y la Ingeniería del Conocimiento. Se centra en el desarrollo sistemático de métodos, técnicas e instrumentos para garantizar y facilitar el diseño, la explotación y la evaluación de todo tipo de recursos orientados a la instrucción y el aprendizaje. Actualmente la ingeniería instruccional aporta soluciones, entre otros, al diseño instruccional, a la gestión de objetos de aprendizaje, al desarrollo de métodos de registro, búsqueda y recuperación semántica de recursos basada en repositorios así como a la elaboración de modelos de conocimiento y al descubrimiento de conocimiento procedente de la aplicación de técnicas de minería de datos. No obstante, una revisión sobre el estado del arte refleja que aún no se ha consolidado el tema y sus aplicaciones son escasas. En México se encontró un solo proyecto llamado *“Propuesta y aplicación de métodos de producción de Objetos de Aprendizaje con un enfoque de Ingeniería Instruccional”* de Irene Aguilar Juárez, estudiante del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la Universidad de Guadalajara¹¹⁴. No obstante, no se tiene información adicional que pudiera permitir futuras líneas de investigación, especialmente en temas de objetos de aprendizaje.

¹¹⁴ Para la realización de esta investigación se contactó a la investigadora para conocer los avances en la materia. Por correo electrónico ha contestado lo siguiente (respuesta recibida el 16 de junio de 2013):

Buenas Tardes estimado Arturo:

Por el momento he tenido problemas para encontrar más información sobre la Ingeniería Instruccional, al menos de Gilbert Paquette, ante esta carencia estoy trabajando la propuesta de un modelo de producción de Contenidos didácticos que integra los distintos enfoques disciplinares involucrados, ya tengo algunos avances pero aún no puedo publicarlos porque estoy en etapa de revisión. Mis asesores doctorales tienen esa labor .

Creo que próximamente podremos pasar a etapa de publicación. En cuanto tenga los datos de dicha publicación te los compartiré con mucho gusto. Gracias por el interés en este tipo de investigación , es necesaria en nuestro país. Saludos

V.2 CONCLUSIONES

- El desarrollo de objetos de aprendizaje es un trabajo interdisciplinario que requiere necesariamente la participación de expertos en contenido, en diseño instruccional y en sistemas computacionales. Este trabajo requiere facilitarse de forma tal que los docentes sin conocimientos especializados en tecnología sean capaces de diseñar y elaborar objetos que puedan servir como herramienta de apoyo para su trabajo en el aula.
- Existen aún áreas de la producción de objetos de aprendizaje que requieren una simplificación que permita su acceso a un mayor número de personas. El trabajo con metadatos como elemento para el almacenamiento y la clasificación de los objetos de aprendizaje resulta sumamente abstracto y complejo, no obstante, es un elemento esencial para asegurar la calidad del material producido. Se requiere una manera eficaz de uso para los docentes.
- Es necesario que se promueva la investigación interinstitucional en el tema de los objetos de aprendizaje. Otras instituciones tienen proyectos descontextualizados sin aplicación práctica concreta que pueda servir como casos de éxito.
- Se requiere continuar investigando y perfeccionando la metodología de creación de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos. En México no existen repositorios o experiencias de enseñanza formal de lenguas extranjeras mediante este tipo de herramientas. Queda abierta la posibilidad de crear un curso virtual de lenguas extranjeras sustentado en los principios generales de la educación en línea y, particularmente, con el uso de objetos de aprendizaje reutilizables entre instituciones educativas.

- Esta investigación aún requiere profundizar en cuestiones particulares de la creación de los objetos de aprendizaje, especialmente en la de diseño visual. Un material muy útil que puede surgir del perfeccionamiento de esta propuesta podría ser un manual para la creación de objetos de aprendizaje, material que hasta la fecha no se ha encontrado en el mercado. Las únicas opciones son propuestas que no necesariamente cuentan con la calidad y la rigurosidad para su aplicación estandarizada.
- Los objetivos del proyecto, general y específico, se orientaban al desarrollo de una metodología de diseño de objetos de aprendizaje que incorporara cuatro componentes sustanciales: los principios para el desarrollo de materiales, un diseño instruccional orientado al aprendizaje de adultos, el procesamiento de la instrucción y los elementos de desarrollo de objetos de aprendizaje de propuestas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad de Guadalajara. En las discusiones planteadas en todo el texto se logró presentar los elementos fundamentales de cada componente discutiendo en ellos su relación e importancia entre sí. El resultado fue una metodología capaz de ser útil para el docente de lenguas extranjeras sin amplia experiencia en temas de tecnología educativa.
- En consecuencia, se resuelve la problemática planteada pues se establece un antecedente para el desarrollo de objetos de aprendizaje con fines lingüísticos, especialmente para la enseñanza del español como lengua extranjera. Falta aún el impulso de la misma y su utilización entre los docentes del CEPE-CELE para conocer qué áreas pueden simplificarse y mejorarse con miras a contar con un repositorio de objetos de aprendizaje exclusivos para alumnos extranjeros que aprenden la variante mexicana del español.

- El desarrollo de un proyecto terminal como el que aquí se ha presentado fue un reto en sí mismo. Existieron muchas propuestas de líneas de investigación sumamente interesantes todas ellas, pero que requerían para su desarrollo mucha más investigación y tiempo para ir construyendo propuestas tecnopedagógicas. El material que el lector tiene en sus manos es la tercera propuesta que se presentó y que se desarrolló en un tiempo reducido en comparación con el resto de los compañeros del programa. No obstante, esta autoexigencia implicó aplicar estrategias de investigación, análisis y reflexión en varios ámbitos del saber. Considero que el proyecto en sí mismo fue una oportunidad de descubrir líneas de investigación para otros espacios educativos.

Recursos Utilizados

- Allen, M. W. (2007). *Designing successful e-learning forget what you know about instructional design and do something interesting*. San Francisco, CA: Pfeiffer. Disponible en <http://site.ebrary.com/id/10278555>
- Alonso, I. (2007, Junio). La instrucción basada en el procesamiento frente al enfoque ecléctico para el aprendizaje del subjuntivo en la enseñanza de E/LE. *Porta Linguarum*, (8), 41–62.
- Areta, J. M. (2008). El Subjuntivo en la clase de ELE con estudiantes coreanos. *Estudios Hispánicos*, (48), 15–37.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. En K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), (Vol. 2, pp. 89 – 195). Academic Press. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079742108604223>
- Baez Pinal, G. E. (2007). La Enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio : Memoria del Primer Encuentro : Problemas y Perspectivas de la Enseñanza del Español. UNAM.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3a ed.). España: Arco Libros.
- Barcroft, J. (2005). La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua. *Hispania*, 88(3), 568. doi:10.2307/20063160
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cerrolaza, M. y Cerrolaza, Ó. (1999). *Cómo trabajar con los libros de texto (la planificación de una clase)*. Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Chan Núñez, M. E., Galeana de la O, L. y Ramírez Montoya, M. S. (2006). *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. México: Editorial Trillas.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Walter de Gruyter.
- Clark, R. C. y Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer. Disponible en <http://site.ebrary.com/id/10488509>
- Coll, C. (2007). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona; México: Grao ; Colofon.
- Coll, C. (comp), Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial, S.A.
- Da Silva, H. M. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.

- Delgado, M. y Delgado, F. (2008). Experiencia en la Construcción de un Objeto de Aprendizaje para Apoyar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Modelado de Sistemas usando Máquinas de Estados. Presentado en el V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables, Salamanca, España. Disponible en http://www.web.upsa.es/spdece08/contribuciones/150_MetOA_SPDECE2008b.pdf
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ed. Ariel.
- Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London [u.a.: Academic Press.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, España: Aguilar.
- Gerard, R. W. (1969). Shaping the Mind: Computers In Education. En *Computer-assisted instruction: a book of readings*. Academic Press.
- Gierden, C. (1999). Uso del subjuntivo alemán y español. *Lenguaje y textos*, (14), 121–134.
- Gilbón, Dulce Ma, Majmutova, S., Pflieger, S. y Donà, C. (2005). *Lenguas y diseño: puntos de encuentro*. UNAM.
- Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación y multimedia y nuevas tecnologías*. Ed. de la Torre. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=leWsSxKpbUoC>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, J. S. (2013). *Instructional Design-Step by Step: Nine Easy Steps for Designing Lean, Effective, and Motivational Instruction*. iUniverse.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. P. Honey & L. Mumford.
- Horton, W. K. (2012). *E-learning by design* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Hymes, D. (Ed.). (1964). *Language in culture and society*. New York: Harper and Row.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Disponible en <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> (date of download: 31.05.2006)
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.

- Lee, J. F. y Benati, A. G. (2009). *Research and Perspectives on Processing Instruction*. Walter de Gruyter.
- Lee, M.-K. y Son, J.-E. (2009). La difusión del español en Corea y la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del español (p. 13). Presented at the III Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis, Cádiz, España.
- Linerós Quintero, R. (1996). Unidad III.3 Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares. En *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (Vols. 1-2, Vol. 1). España: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Long, M. H. (1983, Septiembre). Does Second Language Instruction Make a Difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359–382. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3586253>
- Marriott, R. y Torres, P. L. (2009). *Handbook Of Research On E-Learning Methodologies For Language Acquisition*. Information Science Reference. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=rj5dmAEACAAJ>
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. EDINBURGH University Press.
- Merrill, D. (2000). Teoría de la Transacción Educativa (TTE): diseño educativo basado en objetos de conocimiento. In *Diseño de la instrucción : teorías y modelos : un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (Vols. 1-2, Vol. 1, pp. 419–448). España: Santillana.
- Miklos, T. y Arroyo, M. (2008). *El futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina : una visión prospectiva*. México: ILSE.
- Muñoz Arteaga, J., Álvarez Rodríguez, F. J. y Chan Núñez, M. E. (2007). *Tecnología de objetos de aprendizaje*. México: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Otero, M. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998)*. Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas.
- Reig, D. (2012). *Socionomía ¿Vas a perderte la revolución social?* (1st ed.). España: Deusto.
- Reigeluth, C. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. *Journal of instructional development*, 2(3), 8–15. doi:10.1007/BF02984374
- Reigeluth, C. (2012, Septiembre 30). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia*, XI(32). Disponible en <http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth.pdf>

- Reigeluth, C. y Darwazeh, A. (1982). The elaboration theory's procedure for designing instruction. *Journal of instructional development*, 5(3), 22–32. doi:10.1007/BF02905492
- Reigeluth, C., Merrill, M. D., Wilson, B. y Spiller, R. (1980). The elaboration theory of instruction: A model for sequencing and synthesizing instruction. *Instructional Science*, 9(3), 195–219. doi:10.1007/BF00177327
- Reigeluth, C. y Rodgers, C. (1980). The elaboration theory of instruction: Prescriptions for task analysis and design. *NSPI Journal*, 19(1), 16–26. doi:10.1002/pfi.4180190109
- Reigeluth, M. (1983). *Instructional-design Theories and Models: A new paradigm of instructional theory. Volume I*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=AbJc4Kg6XQoC>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Richey, R. (Ed.). (2000). *The legacy of Robert M. Gagné*. Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- Sanz, N. (2001). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. In *Actas del VIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: elaboración de materiales para la clase de español: Sao Paulo, 28 de octubre de 2000* (pp. 10–22). Embajada de España en Brasilia. Consejería de Educación y ciencia.
- Sastre Ruano, M. de los Á. (1997). *El subjuntivo en español*. Ediciones Colegio de España.
- Schwartz, B. D. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(02), 147. doi:10.1017/S0272263100011931
- Slagter, P. J. y Ek, J. A. van. (1979). *Nivel Umbral*. Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- Smith, R. (2004). Guidelines for authors of learning objects. McGraw-Hill.
- Tennyson, R. D. (1993). A framework for automating instructional design. In *Automating Instructional Design: Concepts and Issues*. Educational Technology.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex Pub.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), 755–803. doi:10.1111/1467-9922.00203

- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction theory, research, and commentary*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=109931>
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225–43. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ464169>
- VanPatten, B. y Williams, J. (2006). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev Semiónovich. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Weinschenk, S. (2009). *Neuro web design : what makes them click?* Berkeley, CA: New Riders.
- Wiley, D. A. (2000, Junio). *Learning object design and sequencing theory* (Doctorado). Brigham Young University, Estados Unidos.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Wilt Kirk, R. (2008, Julio). *Los efectos de la Instrucción basada en el procesamiento y la producción en la adquisición de subordinadas con subjuntivo e infinitivo en la enseñanza del español a alumnos anglohablantes* (Doctorado). Universidad Nebrija, Madrid, España.

Anexos

Anexo 1

Instrumento de Evaluación de Objetos de Aprendizaje

Recurso a evaluar:		
Autor(es):		
Tipo de recurso:		
Dirección URL de acceso:		
Disponibilidad:	Restringida ()	Abierta ()
Temática:		
Objetivo(s) de aprendizaje del recurso:		

Realice la evaluación del objeto de aprendizaje utilizando los siguientes indicadores. Si el recurso no puede, por las características del mismo, ser evaluado por alguno de ellos, marque la casilla <<no aplica>> y contabilice ese puntaje para determinar la evaluación global.

Área / Entorno de Producción / Indicador	2 Satisfactorio	3 No satisfactorio	4 No aparece en el curso	No aplica
Área tecnológica				
<i>Diseño gráfico y audiovisual</i>				
I. Interfaz de Presentación del Recurso				
Se conserva una identidad de diseño gráfico bajo los parámetros institucionales.				
El diseño de la pantalla es claro y atractivo, sin exceso de texto y destacando lo importante.				
Los elementos se combinan sin romper el reticulado y las alineaciones básicas por lo que se conserva tanto la variedad visual como la frescura del diseño.				
Se conserva la calidad técnica y estética de los elementos del recurso: títulos, barras de estado, frames, menús, barras de navegación, ventanas, iconos, botones, textos, hipertextos, formularios, fondos, etc.				
El usuario sabe siempre dónde se encuentra dentro de un objeto de aprendizaje.				
Se evita el uso de gráficos de fondo que interfieran con la capacidad visual del texto que se incluye.				
Se utilizan tamaños de fuente adecuada para la lectura de los textos incluyendo a personas con discapacidad visual.				
Se evita el subrayado dentro del texto de presentación para evitar confusión con hipervínculo.				
Se evita el uso de letras mayúsculas o cursivas dentro del texto para favorecer la lectura por parte de los alumnos.				
Se utilizan fuentes Arial o Helvética por ser éstas las más óptimas para recursos didácticos digitales.				

Área / Entorno de Producción / Indicador	2 Satisfactorio	3 No satisfactorio	4 No aparece en el curso	No aplica
II. Recorrido visual				
Existe un contraste entre el color de la fuente y fondo de la pantalla de presentación. No existen elementos móviles en ésta que dificulten la lectura.				
Se utilizan colores que tienen mucho contraste entre el fondo y el texto. Se considera un diseño cómodo aún para alumnos daltónicos.				
Los logotipos e imágenes tienen un tamaño proporcionado y adecuado al diseño de la interfaz.				
III. Leibilidad y Legibilidad				
El texto presentado puede leerse con un máximo de comprensión, un mínimo de fatiga y una máxima comprensión (leibilidad).				
Se evitan líneas de texto largas o muy cortas que aseguran una adecuada lectura.				
Se utiliza un interlineado de al menos 20% de la altura de la tipografía.				
IV. Contraste				
Se utilizan las negritas para enfatizar algunas palabras, siempre de manera restringida y nunca en frases completas.				
Se escriben los textos utilizando sólo dos tipos de fuente: uno para el texto principal y otro para los encabezados se procura la congruencia entre ambos.				
V. Composición				
El diseño de interfaz da relevancia a las áreas principales del sitio y posteriormente a los contenidos secundarios.				
Se utilizan las alineaciones a la izquierda para los textos (soporte textual). Las alineaciones centradas se aplican a tablas de datos.				
Se dividen los bloques largos de información en grupos más pequeños que son manejables para el usuario.				
Se hace uso de viñetas cuando existen opciones que ocupan 2 líneas de texto.				
El texto del cuerpo es legible en una resolución de 800x600				
VI. Elementos multimedia				
Presentaciones PowerPoint/Keynote				
Se utilizan las fuentes Arial o Helvética a 32 pts. (títulos), 28 pts. (subtítulos) y 24 pts. (contenidos).				
Se incluyen fondos que contrastan con el texto para hacer la lectura más agradable. Se utilizan letras de colores claros sobre fondos oscuros.				

Área / Entorno de Producción / Indicador	2 Satisfactorio	3 No satisfactorio	4 No aparece en el curso	No aplica
Cuando se incluyen varias presentaciones se respeta un diseño uniforme en todas.				
Esquemas, cuadros sinópticos y mapas mentales				
Siguen una lógica evidente de presentación de información ya sea por niveles o por áreas. Cumplen con las características de diseño básicas según el tipo de recurso del que se trate.				
Utilizan una tipografía y colores congruentes con el resto de los materiales y con la interfaz en la que se presentan.				
Reactivos de aprendizaje				
Existen reactivos de todo tipo: de opción múltiple, de respuesta única, de respuesta abierta, de ordenamiento/jerarquías, de correspondencia, de verdadero/falso.				
Procuran que la dificultad de lectura y el nivel de vocabulario del reactivo sean adecuados al nivel del alumno.				
Evitan la sintaxis rebuscada o palabras innecesariamente difíciles que distraigan la atención del alumno.				
Se redacta un reactivo para cada contenido.				
Se evita que la resolución de un reactivo dé la respuesta del siguiente.				
Se evitan preguntas capciosas, es decir, preguntas en las que el examinado tenga que elegir una palabra cuyo significado sea totalmente diferente.				
Se asegura que el reactivo esté planteado con claridad y sin ambigüedad.				
Se evita que la respuesta de un reactivo sea condición para resolver la siguiente.				
Imágenes e Iconos				
Las imágenes que se incluyen en el recurso están en formato JPEG (para aquellas que no conservan una superficie de colores homogénea como las fotografías) o GIF (para imágenes con colores homogéneos como gráficas).				
Las imágenes, fotos o esquemas aparecen sin distorsión.				
Las imágenes, fotos o esquemas están digitalizadas en una resolución no menor a 200dpi.				
Cuando se hace necesario incluir en el recurso una imagen de gran dimensión se corta en secciones para agilizar su descarga.				

Área / Entorno de Producción / Indicador	2 Satisfactorio	3 No satisfactorio	4 No aparece en el curso	No aplica
Animaciones				
En caso de requerirse, las animaciones tienen botones para el control de la reproducción, fácilmente identificables y de uso sencillo para el alumno.				
El comportamiento de las animaciones es adecuado y es acorde a las instrucciones de interactividad proporcionadas.				
Se utiliza un formato de archivo para la animación que puede visualizarse en cualquier computadora y sin necesidad de recurrir a software adicional.				
Tutoriales				
Se observa que los tutoriales poseen un guión que los sustenta.				
La calidad del material es adecuada con respecto al resto del recurso didáctico.				
Su comprensión es sencilla para cualquier tipo de usuario que lo maneje.				
Audios, Podcast y Videos				
Se elaboran con una correcta dicción y velocidad de habla.				
El fomato de salida es MP3 a no menos de 128 Kbps.				
El archivo de audio o video no se reproduce automáticamente al abrirlo, el usuario puede controlarlo mediante una barra de botones de reproducción.				
El formato de salida de los videos es FLV (Flash) para una máxima comprensión, control de reproducción y prevención del uso no autorizado de los recursos puestos en línea.				
No se utilizan con mucha frecuencia recursos que estén en Youtube ni páginas de internet pues no se asegura su disponibilidad futura ni se tiene certeza de los derechos de uso del mismo.				
Los archivos de podcast están configurados o en formato ogg1 o mp3.				
Navegación				
VII. Interfaz de Presentación del Recurso				
Los controles o barras de navegación se repiten de una manera simple y consistente.				
Si el recurso se compone de varias páginas o pantallas, existe un inicio donde se muestra un gráfico o un texto con el título del recurso.				

Área / Entorno de Producción / Indicador	2 Satisfactorio	3 No satisfactorio	4 No aparece en el curso	No aplica
Menús				
Son transparentes y ergonómicos, es decir, que facilitan la navegación del usuario.				
El menú no contiene muchas opciones pero utiliza subcategorías para subordinar la información existente en una sección.				
El menú es lo suficientemente grande para ser visto y manejado con facilidad pero no para restar importancia al contenido de la página o pantalla.				
El menú debe incluir accesos directos a las principales funciones del recurso (escritorio, ayuda, página de inicio, etc.)				
Vigila que las instrucciones de las actividades son claras, que expresan el nivel de profundidad esperado en la respuesta (aún cuando él no sea el autor de éstas).				
Área pedagógica				
VIII. Aspectos generales de la enseñanza a través de recursos didácticos digitales.				
Los recursos didácticos digitales corresponden en características a la disciplina y nivel académico de los estudiantes.				
Los conceptos clave y los procedimientos que se requieren demostrar se trabajan de manera exitosa mediante el uso de los recursos didácticos.				
Los recursos apoyan en gran medida los contenidos y las actividades de aprendizaje.				
El lenguaje que se utiliza en los materiales lo comprende cualquier persona o se requiere un especialista para comprenderlos.				
Los recursos son suficientes para alcanzar los objetivos de aprendizaje señalados.				
Los recursos procuran una redacción académica rigurosa, ausencia de faltas de ortografía o sintaxis, actualidad en los temas abordados, son recuperados de una fuente académica de renombre en el área de estudio correspondiente y sin ningún tipo de ideología política, religiosa o de otra índole que afecte su imparcialidad.				
Los recursos son congruentes con el enfoque de enseñanza y la metodología de aprendizaje del curso del que forman parte.				
Los recursos posibilitan tanto el trabajo colaborativo como el individual y en ambos casos se alcanza el objetivo de aprendizaje señalado para la unidad didáctica de la que forma parte.				

Área / Entorno de Producción / Indicador	2 Satisfactorio	3 No satisfactorio	4 No aparece en el curso	No aplica
IX. Procesos cognitivos involucrados en el uso del objeto de aprendizaje.				
El recurso promueve un nivel de razonamiento (deductivo, inductivo o crítico) que contribuye a alcanzar los aprendizajes esperados de la unidad y del curso en el que está considerado.				
Se impulsa la resolución de problemas mediante el uso de los conceptos o técnicas abordadas en la unidad didáctica.				
El recurso por sí mismo, o en conjunto con otras actividades de aprendizaje, promueve la producción del alumno (verbal, escrita, gráfica, etc.)				
El recurso permite el trabajo de otras actividades de aprendizaje y su uso es fundamental en el desarrollo de la unidad didáctica.				
Los recursos fomentan la autoevaluación y la metacognición, además de la reflexión y la auto observación.				

Criterios de Valoración Global de cada rubro	
Satisfactorio	Cuando la suma de los puntajes obtenidos en cada área es igual o mayor al 80% de la sumatoria total del área (Por ejemplo: si el área cuenta con 9 indicadores, la sumatoria total será de 18. Se considerará satisfactorio el rubro si se obtiene 14 o más como puntaje)
No satisfactorio	Cuando se obtiene un puntaje menor al 80% de la sumatoria total del área.

Es importante que reporte si el (los) recurso(s) en su totalidad son satisfactorio o no. Si alguno de los entornos de producciones anteriores que se ha evaluado no es satisfactoria, no se podrá considerar como un curso exitoso y se deberá llenar la tabla siguiente.

Áreas de mejora	
Para aquellos indicadores evaluados con 1 o 0 según la escala de este instrumento, anote en los espacios siguientes sus observaciones que permitan la toma de decisiones en cuanto a la mejora de los mismos. Si requiere más espacio, anexe un reporte adicional a este instrumento.	
Entorno de Producción	Descripción del ajuste propuesto
I	
II	
III	
Áreas de mejora	
Entorno de Producción	Descripción del ajuste propuesto
IV	

V	
VI	
VII	
VIII	
IX	

Anexo 2

EVALUACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE

El presente instrumento valida la pertinencia y coherencia de cada uno de los componentes del objeto de aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, valuaciones y su presentación.

Instrucciones:

Marque con el mouse la casilla correspondiente a la calificación que usted asigna al objeto educativo.

Características	Pésimo 1	Mal 2	Regular 3	Bien 4	Excelente 5
Los objetivos:					
Mencionan, claramente, las capacidades, habilidades y conocimientos que el estudiante alcanzará, como consecuencia del estudio de los contenidos.					
Orientan el proceso de aprendizaje previendo el tipo de actividades y de evaluación a desarrollar en la unidad didáctica.					
Los contenidos:					
Son actuales, relevantes y válidos con los objetivos, cuidando su secuenciación y estructura.					
Presentan fuentes de información y éstas son verificables.					
Son presentados claramente y sin errores gramaticales y ortográficos.					
El volumen de la información presentada es suficiente para su dominio correcto.					
Su nivel de especificidad y delimitación, permite una comprensión del tema.					
Su estructura es flexible y se considera útil para distintos cursos relacionados con el área de conocimiento.					
Utilizan ejemplos prácticos que facilitan la comprensión de los mismos.					
Las actividades:					
Presentan instrucciones claras y precisas para su realización.					
Ofrecen diferentes niveles de dificultad de manera que los contenidos puedan ser asimilados paulatinamente.					
Motivan y estimulan el interés por aprender.					
Muestran la respuesta correcta y/o brindan una retroalimentación para corregir el error y prevenirlo a futuro.					
Su diseño y la resolución de las mismas son acorde a los objetivos propuestos.					
Están diseñadas para los distintos estilos de aprendizaje					
La evaluación:					
Se presenta al inicio de los contenidos, permitiendo al estudiante identificar su ubicación y necesidades de aprendizaje.					
Se presenta durante el desarrollo de los contenidos, permitiendo al estudiante la verificación de sus avances en el aprendizaje.					
Presentada al final, refleja el dominio de los conocimientos y/o capacidades según aplique el objetivo de aprendizaje.					
Se aplica con diferentes técnicas e instrumentos acorde a los niveles de complejidad del contenido.					
La presentación:					
Considera los fondos y colores que apoyan la legibilidad y accesibilidad de los contenidos.					
Contiene suficientes apoyos visuales acordes al contenido y objetivo de aprendizaje.					
Posee un sistema de navegación comprensible que provea accesibilidad a todas las partes del objeto educativo.					
Tiene un adecuado nivel de interactividad y provee retroalimentación al usuario.					
Comentarios:					