

Intercambio en tándem por comunicación mediada por computador para el aprendizaje de inglés

DORA INÉS MESA LÓPEZ¹
COLEGIO JOSÉ MANUEL RESTREPO IED.

Introducción

El interés de esta investigación surgió de las clases de inglés que se han realizado con estudiantes de grado sexto, orientadas al uso de la lengua en contextos reales para que encuentren sentido a la escritura, lo que implica a su vez dominar la estructura gramatical y ampliar el vocabulario. Este documento describe la intervención programada para el año académico 2015, con la población estudiantil en un colegio público de Bogotá, D.C.

La propuesta está enmarcada en el Proyecto Educativo Institucional, basado en el “Bilingüismo en inglés con la implementación de las TIC y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”²; una perspectiva que le permitirá a la investigación demostrar si los estudiantes se entusiasman por aprender inglés en forma escrita al interactuar con estudiantes extranjeros. Para ello, se utiliza el recurso metodológico *tándem*³, en comunicación mediada por computador, debido a que enfrenta a los alumnos a un ambiente de segunda lengua, cuando les aparta del contexto monolingüe en español al que están acostumbrados.

-
1. Licenciada en idiomas Inglés-Español de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá; Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: dorainesmes@gmail.com
 2. Contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
 3. Estrategia que consiste en involucrar pares de aprendices con lenguas nativas diferentes para estimular el aprendizaje de una segunda lengua.

Para orientar la investigación se diseñaron preguntas cuyas soluciones llenarán las expectativas de cumplir integralmente con el objetivo; las respuestas se desarrollaron en cuatro momentos: diagnóstico, intervenciones, evaluaciones y resultados parciales y final. Además, se recogieron datos cuantitativos de un pre-test y un pos-test, y cualitativos de una bitácora individual de aprendizaje diligenciada durante toda la intervención.

Para el análisis cualitativo se categorizaron los registros de la bitácora referidos al aprendizaje de inglés, buscando elementos sintácticos, de vocabulario, puntuación y ortografía que los niños indican haber aprendido, contribuyendo a mejorar su habilidad de escritura en dicho idioma. Se analizaron cuantitativamente los datos⁴ del pre-test y del pos-test, así como las medidas⁵ lingüísticas “*Fluency*”, “*Accuracy*” y “*Complexity*”, mientras que para determinar diferencias estadísticas, se aplicaron pruebas t-student entre las medidas del pre-test y el pos-test.

Los resultados se representaron en diagramas de distribución normal, aplicando el programa SPSS; las comparaciones cuantitativas en los parámetros vocabulario (W), oraciones simples (C), oraciones libres de error (EFC) y disminución de errores en ortografía, gramática y puntuación, produjeron diferencias significativas, con un margen de $p \leq 0.001$. Esto significa que el intercambio por tándem contribuyó a mejorar el aprendizaje de la lengua meta en producción escrita.

¿Desde cuándo?, y ¿por qué?

Esta investigación surge del trabajo realizado en el aula con estudiantes de básica secundaria desde el 2008, orientado al uso del inglés en contextos reales para que el aprendizaje ocurra a partir de las experiencias directas. Algunas de ellas fueron la implementación del *Task-based Approach*, escritura en blogs, uso de redes sociales académicas y algunas prácticas en páginas virtuales. Sin embargo, el aprendizaje era incipiente en todas las habilidades y los alumnos no tenían interés por aprender inglés, ni razón que los motivara a comunicarse en este idioma.

Surge entonces la idea de implementar una estrategia que mejore la competencia comunicativa escrita en inglés y ayude a los alumnos a estar dispuestos para su aprendizaje. Así, en 2012 se realizó un proyecto de investigación para fortalecer el aprendizaje de inglés por tándem en comunicación mediada por computador, grados sexto y séptimo, entre estudiantes de Colombia y Nueva Zelanda, anclado a una tesis de maestría en lingüística (Mesa, 2014) que arrojó resultados gramaticales estadísticamente significativos en corrección y complejidad.

4. Corresponde a los resultados numéricos de los parámetros o criterios.

5. Se trata de estándares para el desarrollo de una segunda lengua, referidos en el estudio Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H. (1998).

Para fortalecer la metodología de la actual investigación se replantearon los aspectos de procedimiento tomados del proyecto de investigación previo (2012), logrando reorientar su desarrollo y ampliar el repertorio de nuevos conceptos. Las siguientes son algunas de las razones que motivaron la nueva investigación: potenciar el aprendizaje de la escritura en inglés de estudiantes, grado sexto de básica secundaria, en un colegio distrital; lograr su entusiasmo por aprender; crear ambientes de aprendizaje en contexto real y, como propósito personal, ampliar los conocimientos en investigación pedagógica.

Aunque se presentaron dificultades de conectividad a Internet, de disponibilidad de una plataforma en la institución, limitaciones de espacio físico y acceso a equipos de cómputo, voluntad y gestión administrativa institucional, éstas se han ido superando e incluso se ha logrado que este proyecto sea transferible a otras áreas no lingüísticas, trascendiendo el aula escolar local, es decir, generado su articulación al currículo institucional.

Principios, investigación y pedagogía

Este proyecto de investigación se basa en el aprendizaje por tándem en comunicación mediada por computador (en adelante, CMC), teniendo en cuenta las teorías del conocimiento implícitas en el modelo constructivista y las investigaciones que validan y corroboran esta propuesta pedagógica. El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado que ocurre a partir de la experiencia directa y de manera diferente en cada individuo, al conectarse con experiencias y conocimientos previos.

Durante el trabajo se estimula el aprendizaje, el cual ocurre naturalmente al poner las comprensiones individuales en interacción con las de otros, haciéndose más significativo, es decir, más dirigido a la comprensión de lo real, cuando ocurre por medio de desempeños auténticos por parte de quienes usan el conocimiento en el mundo (Ordóñez, 2006). El enfoque comunicativo involucra a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L_2 , mientras su atención se haya concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (Nunan, 1990).

Las perspectivas constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, basadas en la teoría socio-cultural, han enfatizado en la necesidad de que maestros y centros escolares manejen la interacción entre iguales como mecanismo de aprendizaje (Blanch, Durán, Thurston y Topping, 2009). Una alternativa es la CMC, por su relación con las formas, en la que las tecnologías de la telecomunicación han combinado la informática y las redes de trabajo por computador para ofrecer nuevas herramientas de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje (Berge y Collins, 1995).

Algunas de las ventajas de la CMC son estimular la producción escrita (Kern, 1995), producir un ambiente de confianza para la práctica de la lengua meta, generar participación equitativa entre los aprendices y ampliar la atención hacia la forma lingüística (Warschauer, 1996).

Articulado a la CMC está el *tándem*, que consiste en una aproximación pedagógica que involucra parejas de aprendices con lenguas nativas diferentes para estimular el aprendizaje de la segunda lengua (O'Rourke, 2005; Moran, 1998). Su potencial pedagógico está basado ampliamente en dos principios fundamentales: autonomía y reciprocidad; el primero demanda responsabilidad en el propio aprendizaje; el segundo, se refiere a que dos aprendices contribuyen al proceso de aprendizaje del otro participante, partiendo de los conocimientos y habilidades de cada uno y tolerando las diferencias que pueden existir entre los dos compañeros (Apple y Mullen, 2000; Brammers, 1996).

En las interacciones resultantes es posible y necesario pedir aclaraciones en información contextualizada, siendo visibles en el principio de reciprocidad de cada mensaje y en la corrección de los mensajes del par (Canga, 2012). El rol de las interacciones sincrónicas, asincrónicas y el conocimiento lingüístico adquirido, ha dado a conocer cómo las tareas en tándem por medios virtuales pueden ser estructuradas para procesos reflexivos (Kitade, 2008). Experiencias investigativas de comunicación intercultural han reportado, además, resultados positivos en los intercambios y en el aprendizaje de lengua en tándem, determinados por patrones lingüísticos y estilos de aprendizaje (Ware y O'Dowd, 2008; Kabata y Edasawa, 2011).

La metodología tándem es consecuente con el aprendizaje colaborativo, que mejora la competencia lingüística en la lengua meta, usando la negociación para afrontar las tareas de modo más provechoso (Nunan, 1990). Algunas investigaciones dan cuenta de las bondades de los intercambios por tándem en CMC, por considerar que aumenta la competencia lingüística de los estudiantes (Greenfield, 2003; Appel y Mullen, 2000; Canga, 2012). A diferencia de la comunicación cara a cara, los intercambios tándem permiten flexibilidad en espacio y tiempo para aprender a su propio ritmo, según sus necesidades (Apple y Mullen, 2000).

La relación básica con la tutoría por computador, resulta apropiada para el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Flanigan, 1991). La modalidad del aprendizaje por tándem requiere que el profesor estructure las actividades, realice la formación inicial a los alumnos y les proporcione orientación sobre los objetivos del proyecto, los roles de cada aprendiz, los procedimientos de la escritura, las técnicas de corrección de textos, la forma de brindar comentarios positivos a los pares y el uso básico de la plataforma donde serán registrados los textos (Martínez, 2001). El docente debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de reflexionar y corregir por sí mismos los errores (Blanch, 2009; Durán y Monereo, 2005).

En los intercambios por tándem el apalancamiento del trabajo entre pares aumenta el aprendizaje de lenguas, cuando hay reflexión al releer y corregir cada mensaje escrito por el compañero. La ayuda más frecuente entre los tutores es marcar el error y dar la respuesta correcta; le sigue dar la respuesta junto a una explicación breve y clara. Con los mensajes de sus compañeros los estudiantes pueden emplear la técnica del andamiaje, como apoyo y adaptación a sus necesidades (Appel y Mullen, 2000). Algunos análisis cualitativos han dado a conocer ventajas de las correcciones con retroalimentación explícita en las formas del lenguaje, comparadas con las presenciales, pues son más significativas al no sentir la presión en el aula; mejoran la producción textual, la percepción del aprendizaje, la seguridad en el uso de la segunda lengua y, como valor agregado, aumentan el conocimiento de la propia lengua (Ware y O'Dowd, 2008).

Un factor que determina diferencias individuales es la motivación, entendida como una energía interna, un impulso, emoción o deseo que nos mueve a una determinada acción (Martínez, 2001). Aplicado al aprendizaje de la segunda lengua, se refiere al esfuerzo que los aprendices emplean en aprender la L_2 como resultado de su meta global u orientación, es decir, de su necesidad o deseo de aprender dicha lengua (Ellis, 1985). La oportunidad intercultural de aprendizaje es de gran motivación para los estudiantes y, además, posibilita el uso de ambientes virtuales de aprendizaje, todo en un contexto auténtico (Blanch, et al., 2009). De las relaciones entre motivación y proceso de intervención didáctica, cabe destacar que los aprendices altamente motivados son más proclives a buscar la instrucción -o más instrucción- que aquellos que no están tan motivados (Ellis, 1985).

¿Por qué y cómo empezar?

El propósito de esta investigación es determinar si la aplicación del tándem, con el apoyo de la CMC, mejora la competencia comunicativa escrita en inglés y los estudiantes cambian de actitud hacia el aprendizaje. Por ello se ha considerado un método no tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras para aprendices en contexto monolingüe, planteando la metodología del tándem con el uso de las TIC, utilizando ambientes virtuales de aprendizaje (plataforma Moodle), entornos virtuales de aprendizaje (Skype) y medios audiovisuales.

Esta es una necesidad sentida en el ambiente escolar, debido a los retos que plantea la globalización en Colombia, por lo cual se desarrollaron dos preguntas de investigación: ¿se aprende inglés escrito cuando hay contacto lingüístico en tándem por medios virtuales con hablantes nativos?; de ser así, ¿qué se aprende?; ¿ocurren cambios de actitud hacia el aprendizaje de inglés cuando se aprende con la modalidad tándem?; y de darse así, ¿cómo se manifiesta?

Ruta a seguir

Considerando las ventajas de la comunicación tándem y el CMC en el aprendizaje del inglés, en tanto da a conocer las teorías del conocimiento, las investigaciones de aprendizaje por medios virtuales y los resultados obtenidos en la intervención tandem Colombia-Nueva Zelanda, se organizó un nuevo grupo de grado sexto, en comunicación con estudiantes de varios niveles básicos de formación de Corea del Sur.

Mediados por las profesoras de los dos grupos, los alumnos han intercambiado videos y textos en inglés elaborados por ellos mismos, que son luego corregidos en una plataforma Moodle. El proyecto se inició con 38 estudiantes de entre 10 y 14 años de edad, abarcando varios momentos en su desarrollo: diagnóstico, intervenciones, evaluaciones y resultados (parcial y final). Los criterios éticos fueron tenidos en cuenta, solicitando a los padres de familia y a la institución una autorización para usar, de forma anónima, el material escrito, fotográfico y audiovisual como datos en la investigación.

El trabajo investigativo es de corte mixto: cualitativo y cuantitativo. Se han usado datos cualitativos⁶ para determinar el nivel de conocimiento de la lengua inglesa alcanzado, los avances con la escritura y la manifestación de cambios de actitud hacia el aprendizaje. Los datos cuantitativos, por su parte, han servido para corroborar el aprendizaje lingüístico. El diagnóstico se realizó con dos evaluaciones de inglés: una prueba gramatical para organizarlos en diadas⁷ según el nivel que obtuvieran, y un pre-test para identificar el nivel de conocimientos lingüísticos previos, que consistió en un texto escrito (a mano) dirigido a sus compañeros de Corea del Sur, sobre temas de índole personal: la familia, el colegio, preferencias y el mejor amigo.

Seguidamente, los pares recibieron entrenamiento en la técnica de corrección, utilizando cuatro colores (amarillo, rojo, verde y azul) para identificar errores relacionados con puntuación, ortografía, sintaxis y, a partir de allí, brindar sugerencias alternativas de escritura, finalizando con mensajes estimuladores a sus pares. Los estudiantes han intercambiado información durante cinco meses, con disponibilidad de tres horas semanales en el aula y dos horas al mes de trabajo en la plataforma Moodle.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se recogieron datos del pre-test, del pos-test y de la bitácora. En la bitácora se registraron las apreciaciones de los estudiantes que se referían específicamente al aprendizaje de inglés y los

6. El interés práctico (histórico hermenéutico) es un interés fundamental para comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado (Habermas, 1975).

7. Conocidas como pares de aprendices.

cambios de actitud hacia el mismo; el pre-test y el pos-test fueron instrumentos de evaluación de conocimientos lingüísticos.

Para el análisis cualitativo de los registros de la bitácora, se identificaron dos categorías respecto al aprendizaje de inglés: conocimiento de elementos gramaticales y redacción comprensible de ideas. Para contestar la segunda pregunta se identificaron tres categorías que indican cambios de actitud hacia el aprendizaje: entusiasmo por haber aprendido inglés de forma diferente, aprendizaje a través de las correcciones en la plataforma e interés por continuar en comunicación con personas de otros países.

Respecto al análisis cuantitativo, para dar respuesta a la primera pregunta de investigación se analizaron los datos del pre-test y del pos-test, basados en un estudio de Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H. (1998) que contempla tres medidas y sus criterios: *Fluency*: número de palabras (W) y número de oraciones simples (C); *Accuracy*: número de oraciones sin error (EFC) y errores de ortografía (S_p), gramaticales (G_r) y puntuación (P_{ct}); *Complexity*: oraciones compuestas (C_o) y oraciones complejas (C_x). Luego se hizo la sumatoria de los parámetros, el cálculo de los criterios y el registro de las medidas en una tabla de consolidados. Agregado a esto, se incluyó en la tabla los avances y las gráficas.

Con los puntajes resultantes para cada pre-test y pos-test se realizaron pruebas estadísticas de normalidad con la prueba de Anderson-Darling, y se comprobó que los datos presentaban una distribución normal según están representados gráficamente en el programa de estadística y probabilística SPSS. Basados en estos resultados, también se realizaron pruebas t-student para determinar diferencias significativas entre las medidas del pre-test y el pos-test, mostradas en el avance de cada medida.

Resultados globales

Los datos cualitativos recolectados en la bitácora de aprendizaje indican que los 30 estudiantes reconocieron haber aprendido algunos rasgos gramaticales (ortografía, vocabulario, puntuación) y a corregir errores, por lo que ahora han mejorado su habilidad para escribir en inglés, información que apoya los resultados cuantitativos.

Según las respuestas, 20 de los 30 estudiantes ahora conocen elementos sintácticos como el orden de palabras en una oración simple y compuesta, la conjugación del verbo *to be*, la ubicación del adjetivo, el uso del genitivo sajón y los adjetivos posesivos; todos ellos elementos que han contribuido a mejorar su producción escrita. Del mismo modo, 20 estudiantes afirman haber aprendido gracias a las correcciones recibidas de sus pares, normas ortográficas como el uso de la

mayúscula para el pronombre de primera persona, nombres propios y después de punto; 12 de los 30 estudiantes reconocen que ahora utilizan en sus escritos los signos de puntuación, especialmente el punto.

En relación con la sintaxis, los estudiantes tienen en cuenta la diferencia entre el uso del verbo *have* y el verbo *to be*, cuando se refiere a la edad, tal como lo afirman catorce de ellos: “[Ahora sé] que para escribir que tengo 11 años se dice I am eleven years old y no I have”. Así mismo, 20 estudiantes diferencian el uso de las tres formas del verbo *to be*, al decir, por ejemplo:

[Ahora sé que am] se utiliza para decir yo soy de Colombia: I am from Colombia [...] is [se usa] cuando solo hay una persona: this is an Apple. Are significa que son y es de plural: those are notebooks [y] am es cuando me refiero a mí: I am a student.

Sé que *is* lo uso cuando digo él o ella, es: he is a cheff, [y] que *are*, cuando voy a nombrar varias cosas: my favorite fruits are apple and banana. Aprendí que cuando voy a mencionar un objeto se utiliza *is*: my favorite color is purple.

Diez y nueve de los participantes afirman que con las correcciones han aprendido a utilizar el genitivo sajón y los adjetivos posesivos; estos son algunos ejemplos:

[Los uso] para decir el nombre de las personas: my dad’s name is Jaime; aprendí que para decir el nombre de un familiar se dice mother’s name y no mother is name. Her se usa cuando es para mujer: I have a daughter, her name is María Valentina Sé que los posesivos los uso cuando digo: My mother’s name is Gloria, her hair is black.

Yo sé decir her hair is brown, I have a son, his name is Camilo.

Diecisiete estudiantes expresaron que las correcciones también les han ayudado a identificar la diferencia respecto a la ubicación del adjetivo:

He aprendido a intercambiar palabras, es decir, se dice: I have black hair, o I have a blue pen; es decir, primero va la cualidad y después la cosa.

Tengo claro que primero digo las cualidades y luego el objeto; tengo claro que después del color va el eyes, hair, etc.

Con el análisis cualitativo, se encontraron dos categorías que indican las razones del cambio de actitud hacia el aprendizaje del inglés: entusiasmo por adquirir conocimientos de otras culturas y mejorar su nivel de inglés. Los siguientes testimonios indican que tener la oportunidad de interactuar con niños de otras nacionalidades y conocer sus costumbres y cultura, motivó a los estudiantes:

Sí me gustan [los intercambios] porque he aprendido muchas cosas de mis amigos de allá.

Sí me gusta porque ellos nos cuentan lo que tienen allá, como su cultura, sus comidas, etc.

[Me gustaría seguir con los intercambios] porque me gustaría conocerlos más que lo que sabemos de ellos.

[Quiero tener más contactos por Skype] porque yo quiero conocer más los coreanos. Me gustaría seguir teniendo encuentros con ellos para aprender más sobre ellos y sus costumbres.

Me gustan los contactos [por intercambios] porque uno puede hablar con personas de otros países.

Además, consideran que pueden mejorar su nivel de inglés a través de los intercambios:

[Ahora] me gusta la clase de inglés, porque aprendemos cosas nuevas que no sabíamos cómo utilizarlas.

A mí me encanta la clase de inglés, porque yo he aprendido muchas cosas.

Sí me gusta la clase de inglés, porque aprendo mucho, palabras, a comunicarme con otros de otros países.

Me gustan los intercambios, porque uno puede aprender un idioma y nos enseñan a escribir bien el idioma.

A mí me gusta la clase de inglés porque la profesora explica bien y cuando uno comete errores los corregimos.

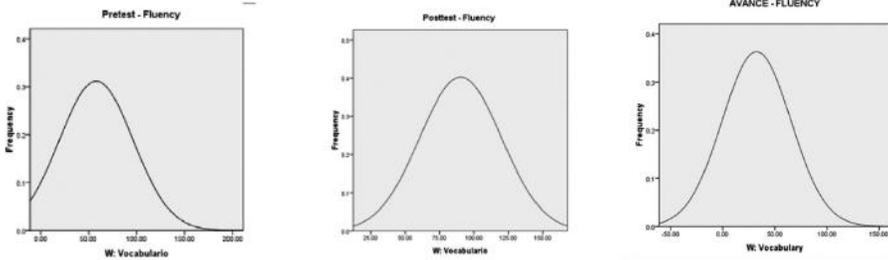
Las comparaciones cuantitativas en las medidas de *Fluency*, *Accuracy* y *Complexity*, en el pre-test y el pos-test, produjeron diferencias estadísticamente significativas en los parámetros (W, C, y EFC) en el resultado final, abarcando un 99% de los datos registrados, es decir, con un margen de error probabilístico en $p \leq 0.001$ (Tabla 1), mientras que en la medida *Complexity* la escritura de oraciones (C_o y C_x) no fue significativa, debido a que la muestra es muy pequeña.

Tabla 1. Resultados de las pruebas paramétricas t-student del pre-test y del pos-test, curso 601 COL-SK

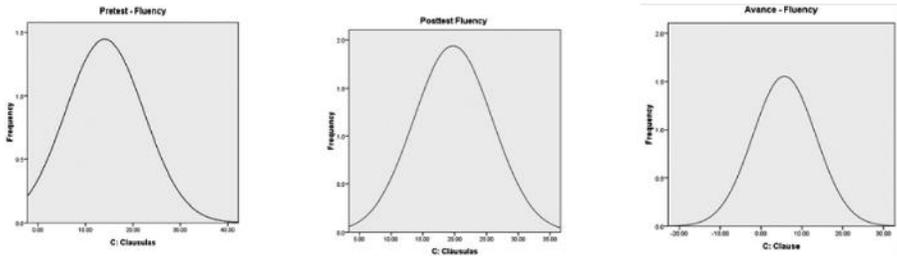
t-student	Medida	Parámetros	Pre-test		Pos-test		t-student (29 grados de libertad)
			Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Pretest vs Posttest	Fluency	W	57.87	38.43	90.27	29.73	0.000010****
		C	14.03	8.29	19.73	6.18	0.000344****
	Accuracy	EFC	4.47	4.15	9.93	5.34	0.000010****
		Errors	1.31	0.70	0.74	0.55	0.000195****
	Complexity	Co	0.6	1.04	2.4	2.03	0.00024****
		Cx	0.03	0.18	0.17	0.6	0.254952

≅ $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ ****

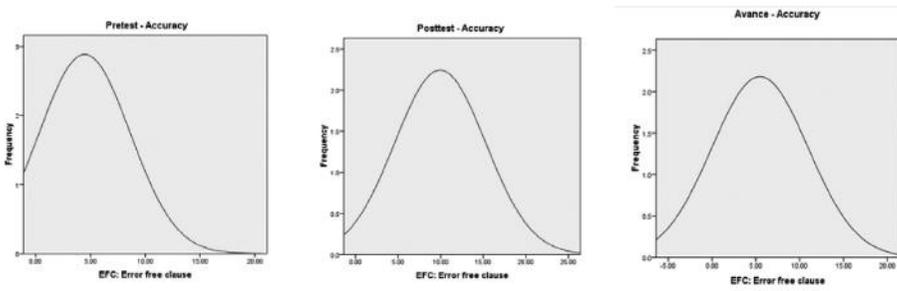
En vocabulario (W), la diferencia de las medias estadísticas muestran que hubo un incremento de más del 30% y la desviación estándar disminuyó un 22%, lo que significa que hubo un incremento de vocabulario mientras que disminuía el margen de error entre el pre-test y el pos-test (Ver la característica *Avance-Fluency* para W):



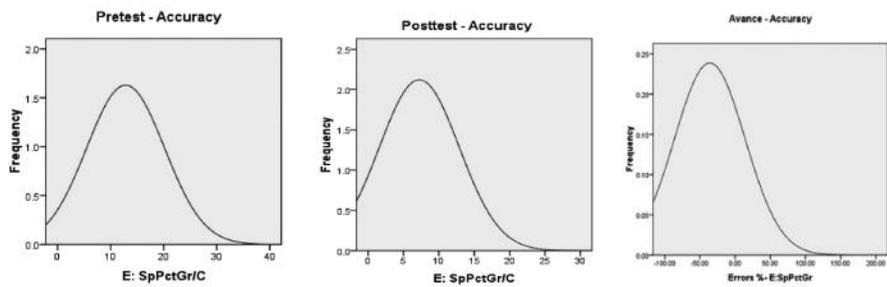
En las oraciones simples (C) la media se incrementó cerca del 28% y la desviación estándar disminuyó cerca del 25%, lo que indica que las oraciones simples (C) aumentaron una cuarta parte en el pos-test, mientras que los errores disminuyeron en la misma proporción (Ver la distribución *Avance-Fluency* para C):



En la medida de *Accuracy* en las oraciones libres de error (EFC) se incrementó la producción textual cerca del 55%, y la desviación estándar se incrementó en un 22%; en este caso las oraciones libres de error aumentaron, pero también el margen de error en el pos-test con respecto al pre-test, debido al incremento del primero (era un riesgo que se corría):

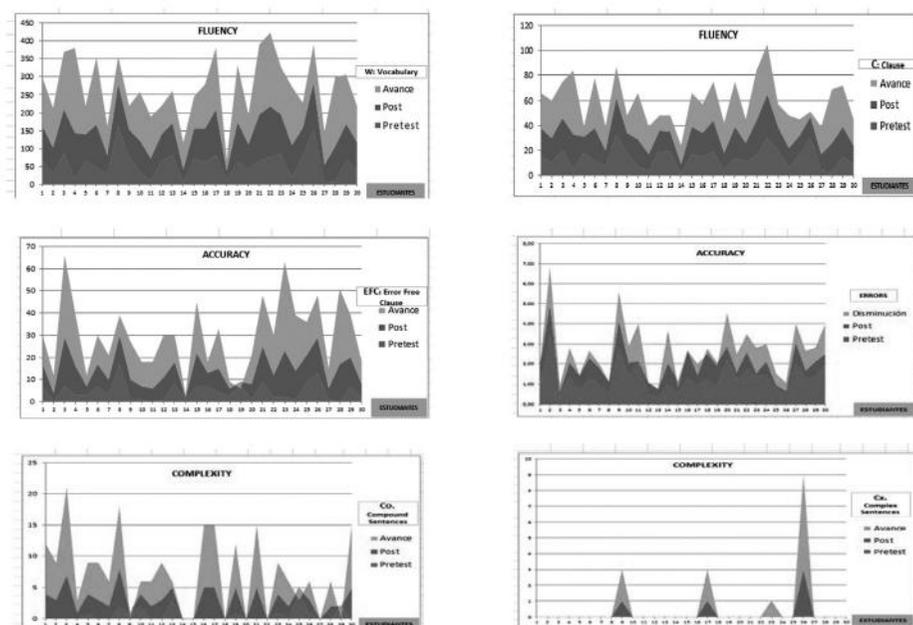


Los errores gramaticales disminuyeron en un 43%, pese al incremento del número de palabras (W) y de las oraciones simples (C), mientras que en la desviación estándar hay una disminución del 21%, que es favorable en el avance del aprendizaje:



Nótese que la muestra poblacional es significativa en el análisis de los resultados (Ver la última columna a la derecha de la *Tabla 1*: $p \leq 0,001$), es decir que las dos colas en la distribución normal (*Avance-Fluency* y *Avance-Accuracy*) son muy pequeñas. En la medida *Complexity* no fue significativa la muestra -como se había anotado anteriormente-, razón por la cual no amerita análisis.

Los resultados muestran que el intercambio por tándem contribuyó a mejorar el aprendizaje de la lengua meta en la producción escrita, lo cual evidencia que hubo cambios en el grupo que salió respecto del que entró. Al final los niños escribieron párrafos significativamente más correctos y sintácticamente más complejos. Las gráficas que se presentan a continuación ayudan a reconocer, preliminarmente, el nivel de avance alcanzado en el proceso de escritura de los estudiantes, a partir de los tres parámetros de las medidas utilizadas:



Como puede notarse el color azul representa los resultados del pre-test, el rojo muestra los resultados del pos-test y verde representa los resultados relacionados con el avance (o rendimiento) obtenido entre el pre-test y el pos-test. Estas gráficas no resisten un riguroso análisis estadístico-probabilístico, solo muestran el rendimiento o retroceso preliminar en el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Los lineamientos institucionales para la enseñanza del inglés están enmarcados en el desarrollo de las habilidades comunicativas, este proyecto cumple con estas expectativas, si bien no totalmente, por lo menos en parte. Aunque existen factores externos que obstaculizan el aprendizaje (hacinamiento en el aula; la problemática social que incide en la actitud de los estudiantes; los medios virtuales como distractores en el aula; la desconexión entre contenidos académicos y realidad; la rutina académica y la falta de razones para aprender), los recursos virtuales brindan contextos auténticos y facilitan diversidad de actividades que incentivan el aprendizaje de una segunda lengua, al permitir al estudiante encontrar sentido a lo que aprende y satisfacer posibilidades, a futuro, para el mejoramiento de su proyecto de vida.

Los recursos virtuales también ofrecen alternativas favorables que facilitan el trabajo entre pares; amplían la atención hacia la forma lingüística del inglés y de la lengua materna al utilizar recíprocamente las técnicas de corrección (conciencia lingüística y metalingüística); además, son aplicables a otras áreas del conocimiento y, como valor agregado, que generan pensamiento crítico en el estudiante, permitiéndole saber cómo usar el conocimiento para producir algo nuevo.

Referencias

- Appel, C., y Mullen, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers and education*, 34, pp. 291-308.
- Berge, Z., y Collins, M. (1995). *Computer mediated communication and the On-line classroom in distance learning*. Obtenido el 25 de febrero de 2013, desde <http://www.december.com/cmcmag/1995/apr/berge.html>
- Blanch, S., Duran, D., Thurston, A., y Topping, K. (2009). International online peer tutoring to promote modern language development in primary schools. *Computers & education*, 53 (2), pp. 462-472
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using internet. En Warschauer, M. *Tellecolaboration in foreign language learning* (pp. 121-130). Honolulu: University of Hawai'i Press.

- Canga, A. (2012). La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Escuela Abierta*, 15, pp. 119-142.
- Duran, D., y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, pp. 179-199.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Flanigan, B. (1991). Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school. *Applied Linguistics*, 12(2), pp. 142-158.
- Rayenne D., Topping, K., Duran, D., y Blanch, S. (2008, Febrero-Marzo). Let me learn with my peers Online!: Foreign language learning through reciprocal peer tutoring. *Innovate: Journal of Online Education*, V. 4.
- Greenfield, R. (2003). Collaborative E-mail exchange for teaching secondary ESL: A case study in Hong Kong. *Language Learning & Technology*, pp. 46 -70.
- Habernas, J. (1975). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morat, S.L.
- Kabata, K., y Edasawa. (2011). Tandem language learning through a cross-cultural keypal project. *Language Learning Technology*, pp. 104 - 121.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics on language production. *Modern Language Journal*, pp. 457-476.
- Kitade, K. (2008). The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, pp. 64-84.
- Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Obtenido en 2012 desde <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fl/ucm-t25559.pdf>
- Mesa, D. (2014). *Aprendizaje de inglés en comunicación mediada por computador*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Unión.
- Moran, M. (1998). *Enseñanza del E/LE con la metodología tándem*. Centro Virtual Cervantes. Obtenido desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf
- Nunan, D. (1990). *Designing tasks for the communicative classroom*. Glasglow: Cambridge.
- O'Rourke, B. (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem learning. *CALLICO Journal*, pp. 433-466.

- Ordóñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Ciencia Salud*, pp. 14-23.
- Social Science Statistics. (s.f.). *T-Test Calculator for 2 Independent Means*. Obtenido el 10 de junio de 2014, desde <http://www.socscistatistics.com/tests/studentttest/Default2.aspx>
- Social Science Statistics. (s.f.). *T-student*. Obtenido desde <http://www.socscistatistics.com/tests/studentttest/Default2.aspx>
- Ware, D., y O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language, learning & technology*, pp. 43-63. Obtenido desde <http://llt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf>
- Warschauer, M. (1996). Computer assisted language learning: an introduction. *Computer-assisted language learning*, pp. 1- 14.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H. (1998). The best developmental measures. En Wolfe-Quintero, S., y Young, H. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy y complexity* (pp. 118-126). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Xurus Website. (s.f.). *Anderson Darling, prueba de normalidad*. Obtenido el 10 de junio de 2015, desde <http://www.xuru.org/st/DS.asp#CopyPaste>.