



UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

*“Práctica de la Comprensión Auditiva del inglés  
como segunda lengua basada en la Teoría del  
Input de Steve Krashen”*

TRABAJO PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LINEA: INFORMATICA Y EDUCACION

ASESOR: MAESTRO MARIO ULISES MARTÍNEZ SÁNCHEZ.

ALUMNO: LEI. FCO. RICARDO CHAVEZ NOLASCO

SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P.

JULIO 2006.

A mi esposa e hija por su gran  
apoyo y comprensión.

## ÍNDICE

INTRODUCCION	Página 4
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.	Página 7
ELABORACIÓN DE ALTERNATIVA.	Página 10
DELIMITACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN.	Página 13
STEPHEN KRASHEN.	Página 13
<i>SELF ACCESS CENTER (SAC)</i>	Página 17
AUTOAPRENDIZAJE	Página 20
COMPRESIÓN AUDITIVA ( <i>LISTENING</i> )	Página 23
ELABORACIÓN DE LOS EJERCICIOS	Página 35
METODOLOGÍA.	Página 58
EVALUACIÓN DEL SOFTWARE	Página 60
RESULTADOS DE LA EVALUACION	Página 73
DISCUSIÓN.	Página 80
BIBLIOGRAFÍA.	Página 82
ANEXO 1 RESULTADOS IELTS	Página 87
ANEXO 2 CUESTIONARIO	Página 88
ANEXO 3 GRÁFICAS	Página 90

## INTRODUCCION

El Departamento Universitario de Inglés de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (mejor conocido por sus siglas: DUI) nace en 1998, cuando el Consejo Universitario de esta máxima casa de estudios emite su decreto de creación. Con lo anterior se procede a la inserción de la enseñanza del inglés en todos los planes de estudio de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, siendo el DUI la entidad a cargo de enseñar, avalar y acreditar el proceso enseñanza – aprendizaje en esta lengua.

El DUI comenzó a conformarse inmediatamente después de aprobada su creación, para entrar en funciones cuando la generación 98 estuviera estudiando el 3º semestre; esto fue en agosto de 1999. Su presencia le llevó a situarse como la entidad académica y administrativa más grande de la UASLP, pues el dar clases a todos los alumnos de la universidad implica trabajar con todas las escuelas y facultades de esta casa de estudios en el estado, ya que también cuenta con campus en las ciudades de Valles y Rioverde en el interior del estado.

En el Departamento Universitario de Inglés de la UASLP hay dos tipos de profesores, por un lado los profesores de clase y por el otro los profesores asesores. Las funciones de los maestros de clase se limitan solamente a la impartición de clases en el aula y al control de su grupo. Mientras que los profesores asesores, cuentan con horas clase como profesor clase,

pero también imparten asesoría y trabajan en el laboratorio de inglés. Es decir, los asesores dedican parte de su tiempo a dar clases y otra parte a trabajar en el laboratorio.

Dentro de las funciones del profesor asesor se encuentran: impartir asesoría ya sea remedial, para examen o para el desarrollo de habilidades entre otras, a los alumnos que sean canalizados o lo soliciten; sustituir cuando algún maestro falta a clase; vigilar el trabajo y orden en el laboratorio de inglés, mejor conocido por sus siglas en inglés SAC (*Self Access Center*) y elaborar material para el laboratorio. El asesor realiza sus funciones dentro del mismo.

Desde mi ingreso al Departamento, he formado parte del grupo de asesores del DUI y he fungido como representante de área desde ese entonces hasta la fecha, primero en el área de cómputo y actualmente en el área de Karaoke. Debido a la naturaleza de mis funciones como encargado de un área de trabajo, me he visto envuelto en la creación de ejercicios, así como, en la coordinación del grupo de trabajo para el mismo fin.

En el tiempo que tengo en el Departamento, he acumulado experiencia en las dos áreas donde me he desempeñado y puedo decir que durante los 5 años que he trabajado en la elaboración y la coordinación de las mismas, en lo personal nunca he diseñado un ejercicio, de los cientos que he creado en este lapso, donde se refleje alguna teoría educativa o algún modelo pedagógico que dé sustento al ejercicio. Lo que en lo personal he

realizado ha sido tomando modelos de ejercicios de diferentes libros y adaptándolos a las áreas para las que se destina en algunos casos. Pero la mayoría de los ejercicios que he hecho han partido de mi experiencia y los he realizado en forma empírica.

De lo expuesto en el párrafo anterior me preguntaría lo siguiente: ¿Hasta qué punto los ejercicios elaborados en el laboratorio de idiomas del DUI por los maestros asesores están sustentados por alguna metodología o teoría pedagógica? ¿Estuvieron estos ejercicios basados en la experiencia de los docentes o basados en estrategias de enseñanza?

Hasta la fecha, los más de 4000 ejercicios creados por el conjunto de asesores de las áreas en los últimos cinco años han sido aceptados por los alumnos y por los maestros, como material didáctico para la práctica de las diferentes habilidades del idioma inglés en los laboratorios del departamento. Pero, ¿cuáles son los sustentos e ideas teóricas sobre las que están creados estos ejercicios considerados didácticos?

La idea a seguir en este proyecto es la elaboración de ejercicios que permitan el desarrollo de una habilidad <sup>1</sup> en el idioma inglés; para ello, es necesario ver en qué habilidad requieren más apoyo los alumnos del DUI. De lo anterior surge la siguiente pregunta ¿En qué habilidad en el idioma inglés requieren los alumnos del DUI mayor práctica de su inglés?

---

<sup>1</sup> En el inglés para algunos autores solo hay 4 habilidades: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita; mientras que para otros autores la gramática se debe aunar a las anteriores lo que llevaría a 5 aspectos principales en el proceso enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua.

## IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Para determinar la habilidad sobre la que quiero basarme para el diseño de los ejercicios, partiré de una evaluación, llevada a cabo en el año 2002, a la primera generación de alumnos que terminaron los niveles académicos del plan de estudios del DUI. Esta evaluación fue llevada a cabo por el Consejo Británico, el cual es reconocido en nuestro país<sup>2</sup> como la máxima autoridad en la enseñanza, evaluación y administración del idioma inglés.

La evaluación hecha a los alumnos del DUI se hizo con la aplicación del examen IELTS (IELTS, 2005) (*International English Language Testing System*), cuya característica principal es la medición de las 4 habilidades básicas en conjunto y por separado. A diferencia de otros exámenes como el TOEFL o el *First Certificate* cuyas mediciones se enfocan a diferentes objetivos (el objetivo del TOEFL es la aplicación del idioma con fines académicos, el *First Certificate* su objetivo es el desenvolvimiento en la producción del 2° idioma en general) el IELTS se enfoca al estudio por separado de las habilidades.

El prestigio y la calidad del examen IELTS se obtiene por las entidades que lo elaboran y lo aplican. Ya que dicho examen es elaborado en forma tripartita y conjunta por el Servicio Australiano de Educación (IDP, 2005),

---

<sup>2</sup> El Consejo Británico es reconocido por la SEP y por más del 90% de las universidades públicas de México donde funge como organismo consultor y asesor en la creación de SACs, programas y creación de carreras relacionadas al idioma.

el Consejo Británico (*British Council organization. 2005*) y el Departamento de Examinación de la Universidad de *Cambridge* (ESOL, 2005), máximo órgano a nivel mundial en la elaboración y aplicación de exámenes de inglés.

En la evaluación aplicada a los alumnos de la primera generación, se obtuvieron resultados muy favorables en lo general, ya que la media de los mismos fue mayor de lo esperado (de acuerdo a lo mostrado por la dirección del DUI en el 2003). Los resultados del examen se leen por bandas (Anexo 1), en total el examen se compone de nueve bandas. Cada banda representa aproximadamente 200 horas de estudio – práctica. Siendo en total 90 las horas que nuestros alumnos reciben por semestre y siendo 5 semestres, se tiene que los alumnos del DUI están expuestos a 450 horas de instrucción en total. Por el número de horas que reciben los estudiantes se esperaba que estuvieran ubicados en los resultados del examen entre las bandas 2 y 3.

Por lo expresado por las autoridades del Departamento en la junta general de Junio del 2003, los resultados del examen arrojaron más de una banda de diferencia en lo general. En lo particular al presentar los resultados por habilidad, las autoridades mostraron a los maestros que los resultados de la comprensión auditiva de los alumnos resulto la más baja en comparación con las otras tres habilidades evaluadas. Todo ello a pesar de que en lo general esta habilidad también fue más de lo esperado en este examen.



La diferencia marcada y expuesta por la entonces directora del departamento fue de menos una banda de diferencia entre la comprensión auditiva “Listening” (2.9 aproximadamente) y la expresión escrita “*writing*” (3.8 aproximadamente) su más cercana e inmediata habilidad en el tabulador. Después de *writing* quedó en segundo lugar la expresión oral “*speaking*” y el primer lugar fue la habilidad de comprensión de lectura “*reading*” por encima de la banda 5 (Anexo 1).

En su momento se felicitó a todos los maestros a seguir con esos resultados y se conminó a redoblar esfuerzos en la práctica de la comprensión auditiva dentro del trabajo de clase.

Por esta razón y basándose en los resultados obtenidos en la anterior evaluación se pretende crear los ejercicios Web del presente proyecto enfocados a esta habilidad. Con esto espero contribuir para que los alumnos puedan tener más opciones en su práctica para el desarrollo de la comprensión auditiva dentro del laboratorio y que ello repercuta en su trabajo en clase e incremente su nivel de inglés.

De lo expuesto con anterioridad, se desprende el propósito del presente trabajo:

Diseñar un conjunto de ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva del inglés con fundamento teórico y pedagógico basado en una plataforma web

## ELABORACIÓN DE ALTERNATIVA.

Es importante recordar que para el mejor entendimiento de esta propuesta se recomienda tener a la mano el software elaborado que se adjunta a este proyecto. En el software adjunto se encuentran dos archivos de nombre *intro* e *intro para tutores*. El primero es el que se aplicó a los alumnos y el segundo es para auxiliar a los tutores en el entendimiento de los ejercicios ligando los aspectos teóricos contemplados en este proyecto con los ejercicios mediante explicaciones y cuadros para una mejor comprensión.

Tradicionalmente la elaboración de ejercicios para la clase y para los laboratorios de inglés, se ha hecho en forma escrita ocupando papel y formas escritas, lo cuál se puede auxiliar por un medio y todo en su conjunto representa lo que se conoce como el "Input"<sup>3</sup> que el alumno recibe; el medio puede ser un video, grabadora, libro o tarjeta entre otros. Sin embargo, desde la inserción de la computadora en la enseñanza de los idiomas, se ha podido constatar la gran flexibilidad que tiene este medio de adecuarse a diferentes acciones y permitiéndole al alumno la práctica de varias habilidades a la vez entre otras funciones.

---

<sup>3</sup> Dentro de la enseñanza del inglés y como parte del argot en el área se entiende por "Input" toda la información que el alumno recibe en forma directa consciente e inconsciente y que ayuda a fomentar su comprensión y aprendizaje en el idioma estudiado, dicha información puede ser en cualquier formato (Digital, escrito, grabado etc.) y por cualquier medio.

El emplear una computadora para la práctica de la comprensión auditiva en la enseñanza de un segundo idioma no es nuevo. Así pues vemos que de acuerdo con el trabajo de Willetts (1992) la computadora es muy útil para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva y la creación de conciencia cultural en los alumnos de un segundo idioma. Otro ejemplo y aportación en el área la dan Jamieson y Chapelle (1984) en su trabajo llevado a cabo en California donde mencionan que las lecciones de comprensión auditiva por medio de la computadora son las más frecuentes y que combinan el lenguaje hablado a través de audio.

Por ello es que quiero ocupar este medio para colaborar con el fin común que fue marcado por las autoridades del Departamento mediante la creación de ejercicios en forma electrónica que permitan a nuestros alumnos la práctica de la comprensión auditiva. De allí que mi preocupación principal sea: ¿Cómo lograr por medio de ejercicios web en formato electrónico habilitar la práctica de la comprensión auditiva, a los alumnos del DUI, y que éste se fundamente en una teoría de aprendizaje del inglés?

En las investigaciones expuestas anteriormente se puede vislumbrar cómo es posible el llevar a cabo este tipo de trabajo. Por ello al completar este tipo de aplicación, la intención que se pretende alcanzar de este grupo de ejercicios sería el proporcionarle al alumno una opción que pueda utilizar en su tiempo de trabajo en los centros de auto – acceso del DUI, para que pueda practicar su comprensión auditiva y a la vez el tiempo pasado en inglés.

Creo que dichos ejercicios Web pueden contribuir a que los alumnos, al tener más opciones para sus prácticas, ejerciten esa habilidad y obtengan mejores resultados en sus exámenes.

## DELIMITACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN.

### STEPHEN KRASHEN.

La parte central de este proyecto son las ideas de Stephen Krashen, las cuales quiero tomar para la elaboración de los ejercicios. Me basaré en él, ya que a pesar de que hay muchos teóricos a nivel mundial en el campo de la lingüística y de la adquisición de un segundo o más idiomas, para mí, Krashen es uno de los teóricos más importantes en el campo.

Su trabajo se basa principalmente en la adquisición de una segunda lengua solamente y dejó teorías sobre ello, que han llevado a la creación de métodos y técnicas en la enseñanza del inglés. Sus preceptos y suposiciones están basados en lo que se conoce como las 5 hipótesis de Krashen las cuales son: la de adquisición – aprendizaje, de monitor, de orden natural, de *input*, y la del filtro afectivo (Krashen, 1987).

La teoría del *input* es el intento que hizo este teórico de explicar como un alumno adquiere un segundo idioma. Para Krashen (1987), la teoría del “input” se relaciona con la adquisición. De acuerdo a esta hipótesis, el estudiante mejora y progresa de forma natural cuando se recibe el “*input*” del segundo idioma, que esté un paso más allá de su estado actual de su competencia lingüística.

Este teórico muestra la hipótesis anterior mediante la fórmula siguiente:

$$I + 1.$$

Donde *I* representa el “*input*” normal que el alumno recibe y conoce o con el que esta familiarizado. Y por su parte **1** se refiérela al esfuerzo extra que se le debe de pedir al alumno mediante el ejercicio, la actividad o el trabajo a realizar.

La teoría del “*input*” está íntimamente ligada a la teoría de la adquisición. Según Krashen (1988) los seres humanos aprendemos un segundo idioma mediante dos procesos que se gestan en nuestro intelecto que van unidos uno al otro pero trabajan por separado o en forma combinada. Primero se debe adquirir el idioma en base a la exposición del mismo y después se aprende. Lo primero se hace de forma inconsciente y lo segundo de forma consciente y es en este proceso en que se gesta en las personas el segundo idioma. Este razonamiento es conocido como la teoría de adquisición – aprendizaje.

Krashen también generó los siguientes postulados:

1. La hipótesis de monitor está muy ligada a la anterior pues es precisamente el monitoreo que se hace al proceso adquisición aprendizaje el que permite a la persona entender un segundo idioma y este monitoreo es de forma consciente siempre.

2. La hipótesis del orden natural se refiere a la forma en cómo se aprende los conceptos en la vida ya que para el autor hay estructuras que siempre se aprenden primero ya sea por su uso general o lo común en la vida diaria. Y este proceso según Krashen se asemeja a la forma en que aprenden los niños.
  
3. La hipótesis del filtro afectivo tiene que ver con valores de índole psicolingüísticos como son la ansiedad, la motivación y la autoestima entre otros, él dice que entre más favorables sean para los alumnos estos factores mejor y más rápido se pueden dar las hipótesis anteriores.

Entonces, si de acuerdo con Krashen se le expone al alumno a un ejercicio o tarea que esté un paso más allá de su nivel de competencia (teoría del *input*) con ello se le da lo necesario (*input*) para que comience a activar la adquisición para su posterior aprendizaje. Es decir, se debe exponer al alumno al idioma de una manera que represente un reto para que pueda adquirir el lenguaje estudiado.

Se pueden resumir las teorías de Krashen de la siguiente manera: la teoría de la adquisición se refiere a lo que por medio de nuestros sentidos recibimos. La recepción de la información se convierte en aprendizaje después. En el proceso de este aprendizaje surge el monitor, que es la capacidad de poder monitorear nuestro pensamiento y producción del

idioma que incrementa a su vez el aprendizaje. Lo anterior se logra mediante un orden que determina el qué y el cómo aprendemos. Y por último todo ese proceso de aprendizaje se llevará de una mejor manera si el individuo está o no motivado; lo que representa el filtro afectivo.

De las 5 hipótesis de Krashen tomaré como principio básico la “teoría del *input*” para el desarrollo de los ejercicios Web que se plantearán en este proyecto.



## *Self Access Center (SAC)*

El lugar donde se implementarán los ejercicios propuestos para el presente trabajo de tesis es el laboratorio de idiomas de la UASLP dentro de un marco de autoaprendizaje. Por ello es necesario describir estos dos términos y su relación pues los ejercicios que se realicen deben seguir estos lineamientos.

En español se le llega a conocer como laboratorio de idiomas pero en el área de la enseñanza de un segundo idioma se le conoce por sus siglas en inglés como SAC al centro de auto-acceso (*Self Access Center* en los Estados Unidos de América o *Self Access Centre* en el Reino Unido). Su desarrollo e impulso proviene principalmente de finales de los 50 y sobre todo en los 60 cuando el avance tecnológico de la época permitió el uso masivo de las radio grabadoras y con ello su implementación en el aprendizaje de una segunda lengua (Dickinson, 1987).

El término de *Self access* está íntimamente ligado con el de autoaprendizaje o *Autonomous learning* pero es necesario que se clarifique la diferencia entre ambos términos para su mejor comprensión ya que los ejercicios serán trabajados en ambientes con estas características.

Una definición básica de lo que es un SAC se puede obtener del libro de Sheering (1990), ella indica que el SAC es el lugar cuyo objetivo es

permitir a los alumnos un aprendizaje que se lleve a cabo en forma independiente del salón; de modo que los estudiantes puedan escoger y hacer uso del material de auto – acceso por sí mismos y que este material pueda darles la habilidad de corregir y evaluar su propio desempeño. Con ello al emplear las facilidades que les da el material del SAC los alumnos puedan dirigir su propio aprendizaje.

A pesar de que la definición anterior está muy ligada al auto – aprendizaje que se lleva a cabo en el centro, queda claro que el termino SAC se refiere a un lugar físico y en especial a las facilidades y material que permiten el auto – aprendizaje.

Respecto a la idea del lugar físico, Rodden (1989) define al SAC como una entidad física que puede ser desde un salón con revistas y diccionarios y una pila de ejercicios suplementarios hasta un lugar con lo más adelantado en tecnologías y material de primera calidad con un equipo de Asesores que guíen a los alumnos en su auto – aprendizaje.

Otra idea acerca del centro de auto – acceso que aparte de tomar en cuenta lo físico también hace referencia a otros aspectos se puede obtener del Proyecto CIEL (CIEL Networ, 2000) en el cual se menciona lo siguiente: El SAC es el lugar donde se toma en cuenta factores de accesibilidad desde el diseño físico del espacio hasta la provisión de materiales y recursos para una variedad de necesidades físicas y dificultades de aprendizaje. Esto tiene implicaciones que van desde la

compra, el diseño y el uso de materiales y tecnología para el aprendizaje de idiomas.

Una definición más integral la proporciona Serra Salvia (1999), este autor indica que el término de SAC es una forma de describir a los materiales que están diseñados y organizados en un lugar diferente al salón de clases de tal manera que los alumnos puedan trabajar y seleccionar tareas o ejercicios por sí mismos, para con ello obtener una retroalimentación sobre su trabajo ya sea en forma de resultados o guías con respuestas por ejemplo.

Dos autores más indican los elementos con que debe contar un SAC para que sea exitoso. El primero es Dickinson (1987) quién menciona que los SACs con mayor éxito son los que prestan apoyo antes, durante y después de la práctica del alumno en múltiples y variadas formas. Por su parte Cotterall (1996) después de visitar numerosos centros de auto acceso en Asia y Europa indica los aspectos que todo SAC debe tener para que sea considerado como bueno y exitoso. Ella menciona que los aspectos a tomarse en cuenta son: Apoyo al alumno, Materiales, Tecnología, Administración propia y Actividad de investigación así como un equipo de trabajo (staff) capacitado de tutores o asesores llamados en Inglés “Counselors”.

Así pues, considerando las definiciones anteriores se puede entender que el Centro de Auto – Acceso o laboratorio de idiomas es un espacio físico donde se cuenta con material y equipo apropiado destinado para el auto –

aprendizaje de los idiomas en el cual los alumnos cuentan con facilidades y ayuda para lograr ese fin en forma autónoma. El fin último del SAC es el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo (*self – learning*).

## AUTOAPRENDIZAJE

En el apartado anterior se explicó el significado de Auto Acceso y ahora se procede a delimitar el de Autoaprendizaje. Es muy importante clarificar el autoaprendizaje ya que entender bien la diferencia entre ambos es de gran necesidad en este proyecto.

Sheerin (Sheerin 1997) años después habla de la diferencia entre estos dos términos y menciona que no se deben de confundir, pues “*Self – Access*” está más vinculado a los materiales que hacen posible que los alumnos trabajen por sí solos. Y que esto no implica que los alumnos que usan el centro de auto acceso o sus materiales sean autónomos en su aprendizaje. Pues cita la autora que hay alumnos que reciben clases con el maestro que llegan a ser más autónomos que los que asisten solamente al SAC.

Little (1991) y Sturridge (1997) también puntualizan acerca de esta diferencia y especifican que el ser autónomo no es sinónimo de aprender un idioma en una forma en especial o con un material o en un lugar ideal, sino que ser autónomo implica el que uno mismo tome responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto conlleva el que la persona defina sus propios

objetivos de aprendizaje, identifique su propio progreso en el aprendizaje del idioma, que se seleccionen e implementen estrategias de aprendizaje, que se logre identificar el estilo propio de aprendizaje y que se monitoree el aprendizaje propio entre otros factores.

Los aspectos anteriores son remarcados a su vez por Benson (1997) y Pennycook (1997) quienes aluden que el usar los recursos del auto acceso no hará automáticamente autónomos a los alumnos ya que la forma en que se use o se trabaje el material tiene mucho que ver. De allí que concluyan diciendo que en la forma en que maestros y alumnos usen las facilidades del auto acceso dependerá si se logra o no el auto aprendizaje o la autonomía.

En sus últimos trabajos Benson (2001) ha marcado una guía clara sobre lo que es autonomía. Para él la autonomía en el aprendizaje es cuando el estudiante toma control sobre su aprendizaje tanto dentro como fuera del salón y cuando ese control se extiende hacia los propósitos de su aprendizaje, así como, a las formas en que aprende. Al igual que Benson, Littlewood (1996) manifiesta que la autonomía en el aprendizaje puede ser descrita como una capacidad de hacerse cargo, tomar responsabilidad o control sobre el propio aprendizaje. Para este autor, la autonomía implica el involucramiento de las aptitudes y habilidades de la persona, las cuales pueden ser desarrolladas en diferentes niveles.

Siguiendo los parámetros marcados con anterioridad se puede entrever que el auto aprendizaje implica control sobre lo que la persona hace en

base a sus habilidades y aptitudes, así como, actitudes propias en relación con su aprendizaje. Sin embargo hay varios términos que se pueden relacionar al autoaprendizaje y que no implican o tienen las mismas características por ello citaré a Dam (AILA Review 15) que en uno de sus más recientes trabajos clarifica de una manera excelente el término en comparación a otros relacionados.

Dam indica que hay un gran número de términos relacionados con autonomía que pueden causar confusión en su uso pero que pueden clarificarse. Para empezar deja claro que la autonomía o el aprendizaje autónomo no son sinónimos de “auto – instrucción”, “auto – acceso”, “auto – estudio”, “auto – educación” “clase fuera del salón” o “educación a distancia”. Estos últimos se refieren principalmente a formas o grados del aprendizaje que se puede tener por uno mismo. Mientras que la autonomía o aprendizaje autónomo se refiere básicamente a las habilidades o actitudes que se tienen o de lo que consideremos o entendamos como el tener control sobre el aprendizaje propio. El punto es entonces que el aprender por sí mismo aparte de implicar el tener la capacidad de hacerlo conlleva también actitud y control de lo que se aprende.

## COMPRENSIÓN AUDITIVA (*LISTENING*)

La comprensión auditiva (*listening*, en inglés) es la habilidad que se pretende reforzar con el software elaborado, ello se debe a lo mostrado en los resultados del examen IELTS, ya que fue la competencia con resultados más bajos de todas. Por ello es que debemos entender su importancia y algo de su desarrollo, a que se refiere este término, en que consiste el proceso de escuchar y que modelo se puede seguir para desarrollar esta habilidad en los alumnos de un segundo idioma.

La comprensión auditiva *Listening* es una de las habilidades básicas de cualquier idioma y para autores como Hyslop (1988) es el primer modo de lenguaje que desde niños adquirimos. Según este autor, esta habilidad nos da los fundamentos de todos los aspectos del desarrollo cognitivo y de lenguaje al mismo tiempo que juega un papel de por vida en el proceso de aprendizaje y comunicación esencial para una participación productiva en la vida.

Los estudios acerca de la importancia de esta habilidad datan desde principios del siglo pasado. Hay dos trabajos que son citados en una variedad de investigaciones (por citar algunos Martin (1987) y Strother (1987)) y son considerados como clásicos en el área. Estos son los estudios de Rankin (1928) y el de Wilt (1950). El primero mostró que pasábamos 70% de nuestro tiempo despiertos comunicándonos y que tres cuartas partes de ese tiempo se usaban ya sea para escuchar o hablar. Y el segundo cita que la gente pasa 45% de su tiempo en que se comunican

escuchando, mientras que hablando para Wilt la gente usa 30% de su tiempo, 16% para leer y 9% para escribir.

Con las cifras anteriores se puede pensar que la habilidad de escuchar es la que más se desarrolla en la escuela y en los centros educativos pero esto no es así. Acorde con Burley – Allen (1982) en las escuelas parece estar a la inversa el orden en que se practican las habilidades en comparación al tiempo en que hacemos uso de ellas. En su estudio marca que los alumnos pasan 12 años de entrenamiento formal en escribir, de 6 a 8 años en leer, de 1 a 2 años en hablar y de 0 a ½ año en escuchar. Pareciera, como dice Swanson (1984) en su trabajo, que se trata de un orden invertido o como explica en sus conclusiones que tomamos como algo natural el hecho de escuchar que no se necesita ser entrenado formalmente. Sin embargo este autor abre una interrogante al transferir sus estudios hacia el aprendizaje de un segundo idioma, pues dice que si un maestro no está consciente de la importancia de *listening* en la adquisición de una segunda lengua puede caer en el pensamiento de usar ese orden o currículo invertido (como también le llama) y no desarrollar la comprensión auditiva en los alumnos.

La comprensión auditiva (*listening*) es descrita en las siguientes formas: para Mead ((1985) y colegas *listening* al igual que la comprensión de lectura *reading* es usualmente definida como una habilidad receptiva que lleva consigo tanto un proceso físico y un interpretativo, así como, un proceso analítico.



Una definición que aporta más elementos se puede ver en el trabajo de Hirsch <sup>32</sup>, él indica que la comprensión auditiva es el entendimiento de lo hablado y que esta habilidad puede ser categorizada en dos niveles: los niveles bajos y los niveles altos. Los primeros se refieren al entendimiento solamente de los hechos mencionados en el mensaje hablado con una sintaxis simple y con un vocabulario simple. Y los segundos se describen como un entendimiento de ideas o mensajes implícitos donde se manejen inferencias que tiendan hacia una sintaxis más complicada y con un vocabulario más avanzado.

Como se puede ver con lo antes expuesto, la habilidad de comprensión auditiva es de gran importancia no solo en la adquisición de un primer idioma, sino también en la de un segundo y más lenguajes. Esta importancia la remarca Rivers (1981) en su libro, pues para este autor esta habilidad es un elemento crucial en la ejecución de un lenguaje competente en los alumnos de un segundo idioma.

Viendo la importancia que reviste en nuestras vidas la comprensión auditiva y la importancia que tiene en la adquisición de un segundo idioma entendamos ahora qué factores se incluyen y el proceso que involucra esta habilidad.

A nivel mundial se reconoce a Brown y Yule (1983) por sus trabajos en lingüística y en especial en sus investigaciones sobre las habilidades receptoras como es listening y reading. Para ellos la comprensión auditiva es un proceso demandante, no solo por la complejidad del proceso en sí

mismo, sino también por los factores que la caracterizan: el que escucha, el que habla, el contenido del mensaje y cualquier soporte visual que acompañe al mensaje.

Brown y Yule clasifican los elementos involucrados en el proceso y se enfocan más a ellos que al proceso en sí. Para ellos los cuatro elementos claves en la comprensión auditiva se entienden de la siguiente manera:

#### QUIEN ESCUCHA:

La persona que oye basa su interés en escuchar en base al beneficio que represente para él o ella el mensaje transmitido (Brown y Yule). De esta forma, quien escucha puede hacer a un lado lo que no le interesa y no registrarlo. Según estos autores, la información previa que puede tener la persona que atiende la conversación acerca del tema a tratar o escuchado, es vital para que pueda escuchar mejor y participar activamente en la conversación o entender de una mejor manera el mensaje. Y por último, estos autores explican que la persona que escucha a fin de emplear mejor esta habilidad o desarrollarla puede hacer o hacer uso, si las condiciones lo permiten, de ciertas estrategias de negociación que son: el preguntar para clarificar el mensaje, el repetir, el definir o pedir definición de los puntos que no entiende, todo ello con la finalidad de permitirse y obtener sentido de la información recibida.

#### QUIEN HABLA

La forma y el tipo de lenguaje que emplee la persona que transmite el mensaje, impactan en gran medida la buena o mala comprensión del mensaje. Por ello, si quien transmite el mensaje, usa palabras o lenguaje coloquial, “*slang*”, “*argot*” o contracciones, definitivamente impactará en la persona que escucha si ésta no tiene el conocimiento previo necesario para entender. El flujo del habla en que se conversa, es decir si está muy lento o muy rápido, si tiene pausas o titubeos afectará la capacidad de quien escucha. Otro factor que afecta de parte de la persona que habla, es si ésta está consciente o tiene un monitoreo sobre su hablar de modo que pueda corregirse al momento de hablar y con ello ayudar al que escucha.

## CONTENIDO

El contenido que es familiar para quien escucha, será más fácil de comprender que aquel que tiene un vocabulario no familiar para el que escucha o del cual la persona destinataria tiene poco conocimiento previo del tema.

## SOPORTE VISUAL

El soporte visual en definitiva puede incrementar la comprensión del mensaje, si el que escucha es capaz de interpretarlo correctamente, entre los ejemplos se pueden citar los siguientes: videos, imágenes, texto, fotos,

gestos, expresiones faciales y en especial el lenguaje corporal cuando son conversaciones reales en tiempo real.

Hablan acerca del proceso involucrado en el escuchar Richards (1983) y Rubin (1994), este último es de los autores más reconocidos por sus aportaciones en el tema. Ambos concuerdan que a pesar de que esta habilidad es conocida como una habilidad pasiva, ésta no tiene nada de pasivo en su proceso. Pues dicen que al escuchar hay un proceso muy activo de selección e interpretación de la información que se recibe en forma auditiva y con ayudas visuales. Rubin es quien marca que no obstante, que la mayoría de las investigaciones que hay sobre *listening* se han llevado a cabo en el primer idioma, existe una marcada tendencia a investigar sobre el proceso en el segundo idioma, por la importancia que ha tomado en ultimas fechas la adquisición de una segunda lengua en todo el mundo, no sólo en los de habla distinta al inglés sino también en los de habla inglesa.

Rubin (1994) explica que hay varios procesos básicos que se llevan a cabo cuando se escucha y que éstos no necesariamente ocurren en una forma secuencial, sino que pueden ocurrir en forma simultánea, en rápida sucesión o en forma inversa o de avance según sea necesario. Así también, este autor indica que el que escucha usualmente no esta consciente de la ejecución de estos pasos, ni del orden en que aparecen o en que ocurren. No obstante cuando escuchamos, para Rubin nosotros:

1. Determinamos una razón para escuchar.

2. Tomamos el mensaje en bruto y depositamos una imagen del mismo en una memoria a corto plazo en nuestra mente.
3. Tratamos de organizar la información mediante la identificación del tipo de evento (conversación, radio, noticia, etc.) y la función que tiene el mensaje recibido (persuasión, información, solicitud, pedido, etc.).
4. Predecimos qué tipo de respuesta puede ser incluida en el mensaje.
5. Retomamos y llamamos a nuestra mente la información que podamos tener sobre el tema para que nos ayude a interpretar el mensaje.
6. Le asignamos un significado al mensaje.
7. Confirmamos que el mensaje haya sido entendido.
8. Determinamos qué información debe ser almacenada en la memoria a largo plazo.

A los puntos anteriores se le puede sumar uno más que viene de las aportaciones de Brown (1994) el cual indica que una vez que se lleva a cabo el proceso descrito por Rubin borramos la forma original del mensaje que había sido recibido y almacenado en la memoria a corto plazo.

Los aspectos anteriores se aplican por lo general al primer idioma y esa es una de las críticas principales al trabajo de Rubin, quien, si bien indica que hay que aplicar y mover la mira hacia la enseñanza de un segundo idioma,

no es muy concreto al respecto. Por ello en forma un poco general Rubin menciona dos procesos que afectan al mismo tiempo la habilidad de la comprensión auditiva y que tienen que ver más con la metodología a seguir y la forma en que se adquiere un segundo lenguaje. Para él estos dos procesos son cognitivos y como Rubin, otros autores los retoman, como veremos más adelante. Estos procesos son conocidos como el proceso de arriba hacia abajo (*Top-Down processing*) y de abajo hacia arriba (*Down-up processing*).

El proceso de arriba hacia abajo se refiere a usar el conocimiento que tenemos ya adquirido, ya sea en nuestra memoria a largo plazo o conocimiento general para entender el mensaje. Una forma de activar este proceso es cuando se le dice al alumno; “*vas a escuchar una descripción acerca de un barco*”. De esta forma el conocimiento previo que tengan sobre los barcos en general, las experiencias o vivencias que hayan tenido sobre el tema son llamadas y con esa perspectiva el alumno escucha.

El proceso abajo hacia arriba funciona en forma inversa al anterior. Éste se refiere a derivar el significado del mensaje basándose en los datos del lenguaje, los sonidos, las palabras y las relaciones gramaticales que se hagan de lo que se recibe. Otros factores que coadyuvan en este tipo de proceso son el ritmo, la fuerza del habla, la entonación de quien habla. Una forma de activarlo es, por ejemplo, cuando se expone al alumno a una grabación y este no sabe sobre su contenido de modo que comienza a escuchar y va armando el significado de lo que escucha mediante sonidos o palabras que va captando, la forma en que hablan, los sonidos alrededor, etc.

Los estudios sobre la comprensión auditiva de un segundo idioma comenzaron a tomar forma a principios de los años 1990's y en especial a finales de los mismos. Se han desarrollado un sinnúmero de métodos y técnicas para desarrollar esta habilidad considerada hoy en día como de gran preponderancia en el aprendizaje de una segunda lengua. Según varios autores, como Ur (1998), Morley (1991), Peterson (1991) y Mendelsohn (1994) así como Richards y Rubin, dentro de los puntos que se deben considerar al elaborar actividades o técnicas para el desarrollo de esta habilidad en un segundo o más idiomas se encuentran los siguientes:

1. La comprensión auditiva debe ser relevante, ya que quien escucha lo hace con un propósito y si se le presenta al alumno temas que le interesen, su motivación será alta.
2. El material debe ser auténtico. La autenticidad debe ser evidente tanto en el lenguaje como en la tarea a realizar. El lenguaje usado debe reflejar un discurso real, incluir pausas naturales, así como acentos normales.
3. Se procura permitir oportunidades de desarrollar los procesos de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. Esto se debe incluir en forma separada o conjunta para que el alumno use lo que sabe o adquiera nuevos elementos a su conocimiento.

4. Las actividades deben enseñar, no medir. Se trata de evitar actividades que se enfoquen en el desarrollo de la memoria más que en el proceso de escuchar. Se debe motivar la práctica de escuchar más que recordar lo escuchado o transcribirlo, por citar algunos ejemplos.
  
5. Se deben motivar el desarrollo de estrategias y técnicas de comprensión auditiva. En el ejercicio o tarea a realizar se pueden incluir estrategias de predicción, el uso de pistas no verbales, etc., y motivar técnicas como el *scanning* (este término se refiere a la búsqueda de información específica en un audio) y el *skimming* (se refiere a la búsqueda de información en forma general dentro de un audio) para que el alumno entienda a profundidad el mensaje o solo los aspectos más importantes.

Un experto en la metodología de la enseñanza del inglés como segunda lengua es sin duda alguna David Nunan (1995). En su libro sobre nuevas formas de enseñar y practicar la comprensión auditiva retoma puntos de Rubin y explica un modelo que si bien ha tenido gran preponderancia en la elaboración de ejercicios de comprensión auditiva en la mayoría de los libros para aprender inglés publicados a nivel mundial, también es considerado como el modelo más tradicional que hay para *listening*. El modelo metodológico de Nunan también se puede adaptar para otras habilidades.



Hago la aclaración de que existe una gran variedad de modelos para el diseño de las actividades en inglés y el desarrollo de las habilidades en un segundo idioma si se quiere ahondar más se puede consultar el libro de Harmer (1998). En este libro se encontrará bien explicado cómo preparar clases siguiendo el modelo ESA (que es el que propone el autor y se refiere a *Engage, Study and Activate*), el modelo PPP (el más común y usado en la elaboración de actividades para las habilidades y se refiere a *Presentation, Practice and Producción*), también se encuentra el modelo TTT (que se refiere a *Test, Teach, Test*, en el cual hay una producción, una enseñanza y una producción final) o se puede encontrar el modelo TBL (*Task Based Learning* que incluye 5 pasos en la elaboración de ejercicios) <sup>4</sup>.

Retomando a Nunan, este autor sugiere al igual que Rubin, Anderson y Lynch (2000), que para el desarrollo de la actividad de comprensión auditiva se deben seguir tres pasos básicos, los cuales son:

1. Llamar la atención del alumno hacia una pre-actividad de comprensión auditiva. En este paso se debe establecer el propósito, la idea o el tema central de la actividad. En esta etapa se trata de sentar el contexto y enfocar la atención del alumno hacia el tema.

---

<sup>4</sup> Independientemente del modelo a usar la mayoría comparten situaciones o etapas parecidas. Por ello no importa el nombre que tomen ya sea TTT, TBL, PPP o ESA casi todos tienen 3 pasos y sus diferencias no son muy grandes.

2. Realizar la tarea de comprensión auditiva. En este punto se debe involucrar al alumno en la obtención, codificación y selección de la información para su inmediata aplicación.
  
3. Ligar una post-actividad. Este paso consiste principalmente en ayudar al alumno a evaluar su éxito en la ejecución de la actividad, así como también puede servir de vínculo hacia el inicio de otra actividad y se debe procurar motivar al alumno a practicar lo hecho en la actividad fuera del salón o en contextos diferentes.

## ELABORACIÓN DE LOS EJERCICIOS

El objetivo de este trabajo fue: la creación de 4 ejercicios Web en flash para la práctica de la comprensión auditiva en inglés, del tiempo pasado en los alumnos de nivel básico 1 del Departamento de Inglés de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, a través del uso de las computadoras del laboratorio basados en la teorías de Stephen Krashen.

El tipo de ejercicios tiene como fundamento el contenido referente al pasado simple del plan de estudios del nivel básico 1. El cuál consta de 12 unidades temáticas divididas en tres bloques. El pasado simple es el tema principal de la unidad 6 y pertenece al segundo bloque.

La estructuración de los ejercicios está basada en el uso de los verbos y su empleo en tiempo pasado. Partiendo de la idea de la teoría a seguir, se usó un vocabulario que sin estar muy elevado demanda del alumno un extra para completar el ejercicio; lo que refleja la teoría de Krashen. Y siguiendo los 5 elementos básicos a considerar en el diseño de las actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva se uso material audiovisual basado en videos originales de artistas mundialmente reconocidos por sus canciones a fin de presentar material auténtico y relevante a los alumnos. La idea al usar esos materiales es que los alumnos puedan desarrollar técnicas y estrategias al resolverlos y donde el fin ultimo de los ejercicios sea el de practicar la habilidad más que evaluarla.

Ya que se pretende implantar los ejercicios en el laboratorio de auto– acceso (SAC, por sus siglas en inglés), es necesario que los ejercicios cuenten con un sistema de auto evaluación, que les permita a los alumnos verificar su avance, pues ellos trabajan solos según se vio en los fundamentos de autonomía y auto – aprendizaje que rigen a un SAC.

Los ejercicios siguen el siguiente orden dentro del software:

1. ABRIL LAVIGNE, “COMPLICATED”
2. ROBBIE WILLIAMS, “MY WAY”
3. QUEEN, “WE ARE THE CHAMPIONS”
4. LINKIN PARK, “IN THE END”

## 1. ABRIL LAVIGNE, "COMPLICATED"

Este es el primer grupo de ejercicios y esta basado en una canción de una artista canadiense muy famosa en la actualidad. La canción se eligió debido a que fue un éxito a nivel mundial durante más de medio año en el 2002, en este año la mayoría de los ahora alumnos de la universidad se encontraban estudiando la secundaria; por ello se aduce que conocen la canción .

Hay 7 fases a completar en este ejercicio como se observan en la tabla siguiente, la cual indica la parte del modelo PPP a que corresponde cada fase y que proceso sigue la misma.

Más adelante se explican los puntos que contiene este ejercicio siguiendo los aspectos marcados por Richards y Rubin entre otros,

Ejercicios	Proceso que sigue (Rubin)	Etapa del modelo PPP (Nunan)
1. Relacionar y completar preguntas	Al tomar en cuenta que la información de este ejercicio es común para muchos de los alumnos el proceso que se sigue es de Arriba hacia Abajo ( <i>Top – Down</i> ).	Presentación
2. Lectura de	La información que se presenta aquí no es común y requiere de comprensión de	Presentación

biografía	lectura y vocabulario. Por ello el proceso en este apartado es de Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	
3. Ordenar oraciones	Es importante que el alumno ponga atención a elementos en el audio y los relacione con las oraciones; al partir del texto y audio el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Práctica
4. Escribir la forma correcta de verbos en pasado	El alumno debe recordar lo visto en clase acerca de la forma correcta del verbo en pasado para realizar esta actividad por ello el proceso que se sigue es Arriba hacia Abajo ( <i>Top – Down</i> ).	Práctica
5. Ordenar crucigrama según audio	Es importante que el alumno parta de lo mostrado en el crucigrama y lo ordene según lo que escucha por ello el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down hacia – Up</i> ).	Práctica
6. Auto – evaluación	Esta fase no tiene fines prescriptivos, solo le muestra al alumno su desempeño en los diferentes ejercicios.	
7. Video completo de la canción	En esta fase se parte de un video para que el alumno cante y practique cantando o escuchando la canción, a partir de lo mostrado el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Producción

Los puntos que deben contener los ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva mostrados por Richards y Rubin y otros autores son:

A. Relevancia.

El trabajar con esta canción que los alumnos conocen y que según se muestra en la evaluación fue el ejercicio más demandado por los alumnos en el periodo de prueba queda demostrado la motivación de los alumnos al darles algo atractivo que conlleva una relevancia del material por lo que este ejercicio cumple con este punto.

B. Material Autentico

El material es 100% autentico pues se ocupo el audio y video original visto en la televisión.

C. Oportunidad de desarrollar un proceso (Arriba hacia Abajo; Abajo hacia Arriba).

Rubin (1994) explica los dos procesos que se siguen al implementar ejercicios para la comprensión auditiva. En este apartado se trata de demostrar que los ejercicios implementados permitan el desarrollo de estos procesos. El proceso de arriba hacia abajo se pretende desarrollar con los ejercicios 1 y 4, mientras que el proceso de abajo hacia arriba se trabaja con los ejercicios 2, 3 5 y 7.

D. Enseñar y no medir.

En la metodología se explica que los ejercicios no tienen un valor prescriptivo, los alumnos solo tienen que completar el 50% de

respuestas correctas para poder pasar a la siguiente fase. Por ello los ejercicios de esta canción si cumplen con este lineamiento.

E. Inclusión de estrategias y técnicas.

En la fase 3 los alumnos deben emplear la técnica de *Scanning* para contestarlo, y la técnica de *Skimming* debe ser usada para contestar el ejercicio 5.

Tomando en cuenta lo anterior la canción 1 si cumple con los aspectos metodológicos explicado por Rubin (1994) en sus cinco aspectos y con ello se demuestra que este ejercicio esta elaborado siguiendo un patrón establecido para ello y no fue hecho al azar o por experiencia.



## 2. ROBBIE WILLIAMS, "MY WAY"

Este es el segundo grupo de ejercicios y esta basado en una canción clásica pero cantada por un artista muy demandado por su estilo y forma versátil de cantar muy conocido en la actualidad. La canción se eligió porque la mayoría de las personas reconocen a este cantante por sus baladas y su música rock, y en esta ocasión cambia de estilo lo que lo hace ver como algo nuevo a pesar de cantar una canción de Frank Sinatra.

Hay 5 fases a completar en este ejercicio como se observa en la tabla siguiente. La cual indica la parte del modelo PPP a que corresponden cada fase y que proceso sigue la misma. Más adelante se explican los puntos que contiene este ejercicio siguiendo los aspectos marcados por Richards y Rubin entre otros,

Ejercicios	Proceso que sigue (Rubin)	Etapa del modelo PPP (Nunan)
1. Anagrama	Los alumnos usan su conocimiento previo para contestar este ejercicio por lo que el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Presentación
2. Ordenar oraciones	Es importante que el alumno ponga atención a elementos en el audio y los relacione con las oraciones; al partir del texto y audio el proceso es Abajo hacia	Práctica

	Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	
3. Ordenar y completar con los verbos la canción	Se requiere mucha concentración sobre aspectos muy específicos del audio por eso el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Práctica
4. Auto – evaluación	Esta fase no tiene fines prescriptivos, solo le muestra al alumno su desempeño en los diferentes ejercicios.	
5. Video completo de la canción	En esta fase se parte de un video para que el alumno cante y practique cantando o escuchando la canción, al partir de lo mostrado el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Producción

Los puntos que deben contener los ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva mostrados por Richards y Rubin y otros autores son:

A. Relevancia.

Esta canción es relevante por la familiaridad que se tiene sobre el artista lo cual atrae a los alumnos independientemente de lo clásica que es la canción, además se ha visto que este artista atrae mucho al género femenino con lo cual se busca tener mayor relevancia.

B. Material Autentico

El material es 100% autentico pues se ocupo el audio y video original visto en la televisión pero su mayor distribución fue por DVD y forma parte de un concierto en vivo en el teatro Alberts. Cabe mencionar que es muy difícil conseguir este disco pues solo salio a la venta.

C. Oportunidad de desarrollar un proceso (Arriba hacia Abajo; Abajo hacia Arriba).

En este ejercicio solo se trabaja el proceso de abajo hacia arriba en todos los ejercicios exceptuando el número 4. El hecho de que solo sea un proceso a desarrollar en el ejercicio no implica que éste este mal, pues el autor hace mención de que se debe de enfocar en la elaboración de un ejercicio al menos un proceso.

D. Enseñar y no medir.

En la metodología se explica que los ejercicios no tienen un valor prescriptivo, los alumnos solo tienen que completar el 50% de respuestas correctas para poder pasar a la siguiente fase. Por ello este apartado si se cumple en los ejercicios de esta canción.

E. Inclusión de estrategias y técnicas.

La técnica de *Skimming* debe ser usada para contestar el ejercicio 2. En la fase 3 los alumnos deben de emplear la técnica de *Scanning* para contestarlo.

A diferencia del ejercicio anterior aquí hay 2 ejercicios menos, ello se debe a que el ejercicio 1 de esta canción es más complicado y requiere más tiempo. Otra diferencia es que en este ejercicio el alumno no requiere de escribir solo de relacionar y completar mediante el arrastre del ratón y sin usar el tablero. Otra diferencia existente con el ejercicio anterior es que solo se desarrolla un proceso en lugar de dos.

### 3. QUEEN, "WE ARE THE CHAMPIONS"

Este es el tercer grupo de ejercicios y esta basado en una canción considerada hoy en día como clásica de Queen. La canción se eligió debido a que es mundialmente famosa y conocida aún por los jóvenes actuales, tal ha sido su éxito que en la finales de los deportes en México y en los Estados Unidos se toca cuando algún equipo sale vencedor.

Existe una similitud casi igual con el ejercicio 1 en lo referente al número de elementos que lo conforman (7 fases) y en la forma de los mismos. La diferencia principal estriba en el hecho de que todas las fases al igual que el ejercicio 2 solo siguen un proceso, el proceso de abajo hacia arriba.

Hay 7 fases a completar en este ejercicio como se observa en la tabla siguiente. La cual indica la parte del modelo PPP a que corresponde cada fase y que proceso sigue la misma.

Más adelante se explica los puntos que contiene este ejercicio siguiendo los aspectos marcados por Richards y Rubin (1983, 1994) entre otros.

Ejercicios	Proceso que sigue (Rubin)	Etapa del modelo PPP (Nunan)
------------	---------------------------	---------------------------------

1. Relacionar y completar preguntas	La información presentada y necesaria para contestar este ejercicio se infiere por lógica al analizar la pregunta, por eso el proceso que se sigue es de abajo hacia Arriba ( <i>Down – Top</i> ).	Presentación
2. Lectura de biografía	La información que se presenta aquí no es común y requiere de comprensión de lectura y vocabulario. Por ello el proceso en este apartado es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Presentación
3. Ordenar oraciones	Es importante que el alumno ponga atención a elementos en el audio y los relacione con las oraciones; a partir del texto en relación con el audio por ello el proceso en esta parte del ejercicio es de Abajo hacia – Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Práctica
4. Escribir forma correcta de verbos en pasado	El alumno debe de recordar lo visto en clase acerca de la forma correcta del verbo en pasado y distinguirlo de otra forma gramatical por esta razón para realizar esta actividad el proceso que se sigue es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Top</i> ).	Práctica
5. Ordenar crucigrama según audio	Es importante que el alumno parta de lo mostrado en el crucigrama y lo ordene según lo que escucha por ello el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Práctica
6. Auto – evaluación	Esta fase no tiene fines prescriptivos, solo le muestra al alumno su desempeño en los diferentes ejercicios.	

7. Video completo de la canción	En esta fase se parte de un video para que el alumno cante y practique cantando o escuchando la canción, a partir de lo mostrado el proceso es Abajo hacia Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Producción
---------------------------------	---	------------

Los puntos que deben contener los ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva mostrados por Richards y Rubin y otros autores son:

A. Relevancia.

Se piensa que esta canción es relevante para los alumnos porque es ampliamente conocida, además es una de las canciones más solicitadas por los alumnos en el área de Karaoke del mismo departamento.

B. Material Autentico

El material es 100% autentico pues se ocupo el audio y video original y el video forma parte de un concierto en vivo que el cantante dio a finales de 1970.

C. Oportunidad de desarrollar un proceso (Arriba hacia Abajo; Abajo hacia Arriba).

Siguiendo los lineamientos marcados por Rubin (1994), se puede observar en la tabla anterior que todos los ejercicios, excepto el sexto, siguen un parámetro de abajo hacia arriba.

D. Enseñar y no medir.

En la metodología se explica que los ejercicios no tienen un valor prescriptivo, los alumnos solo tienen que completar 50% de respuestas correctas para poder pasar a la siguiente fase; lo cual deja un margen muy extenso para practicar la comprensión auditiva y motiva al alumno a avanzar. Por ello este apartado si se cumple en los ejercicios de esta canción.

E. Inclusión de estrategias y técnicas.

En la fase 3 los alumnos deben de emplear la técnica de *Scanning* para contestarlo. Y la técnica de *Skimming* debe ser usada para contestar los ejercicios 4 y 5.



#### 4. LINKIN PARK, "IN THE END"

Este ejercicio es el cuarto en el orden dentro del programa y se hace mención que en los años 2000 y 2001 esta canción fue un gran éxito entre los jóvenes en especial de los alumnos de secundaria en ese entonces. Se considera que esa generación ahora estudia en la universidad por eso se usó esta canción.

Hay 6 fases a completar en este ejercicio como se observa en la tabla siguiente. La cuál indica la parte del modelo PPP a que corresponde cada fase y que proceso sigue la misma.

Más adelante se explica los puntos que contiene este ejercicio siguiendo los aspectos marcados por Richards y Rubin entre otros.

Ejercicios	Proceso que sigue (Rubin)	Etapas del modelo PPP (Nunan)
1. Relacionar las imágenes con los nombres	En esta actividad los alumnos usan su conocimiento previo o la información mostrada para contestarlo, en este caso se pueden emplear ambos procesos: el proceso de Abajo – Arriba ( <i>Down – Up</i> ) y de Arriba – Abajo ( <i>Up – Down</i> ).	Presentación
2. Ordenar	Es importante que el alumno ponga atención a elementos en el audio y los	Práctica

oraciones	relacione con las oraciones; al partir del texto y audio el proceso es Abajo – Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	
3. Ordenar y completar con los verbos la canción	Se requiere mucha concentración sobre aspectos muy específicos del audio por eso el proceso es Abajo – Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Práctica
4. Ordenar y completar las estrofas de la canción	Para completar este ejercicio el alumno depende de la información dada por eso el proceso es Abajo – Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Práctica
5. Auto – evaluación	Esta fase no tiene fines prescriptivos, solo le muestra al alumno su desempeño en los diferentes ejercicios.	
6. Video completo de la canción.	En esta fase se parte de un video para que el alumno cante y practique cantando o escuchando la canción, a partir de lo mostrado el proceso es Abajo – Arriba ( <i>Down – Up</i> ).	Producción.

Los puntos que deben contener los ejercicios para la práctica de la comprensión auditiva mostrados por Richards y Rubin y otros autores son:

A. Relevancia.

Esta canción es relevante por la familiaridad que se tiene con la canción más que con el grupo. También resalta el hecho de que gran parte de los usuarios reconocen la canción inmediatamente con solo escucharla.

#### B. Material Autentico.

El material es 100% auténtico pues se ocupó el audio y video original visto en la televisión, para ello se capturó el video directamente del DVD original del grupo.

#### C. Oportunidad de desarrollar un proceso (Arriba – Abajo; Abajo – Arriba).

Rubin (1994) explica los dos procesos que se siguen al implementar ejercicios para la comprensión auditiva. En este apartado se trata de demostrar que los ejercicios permitan el desarrollo de estos procesos; lo cual se puede observar en el cuadro arriba expuesto. En este ejercicio se emplea más el proceso de abajo hacia arriba, sin embargo, se pretende que en la parte 1 del ejercicio el alumno pueda emplear ambos procesos.

#### D. Enseñar y no medir.

En la metodología se explica que los ejercicios no tienen un valor prescriptivo, los alumnos solo tienen que completar el 50% de respuestas correctas para poder pasar a la siguiente fase. Por ello este apartado si se cumple en los ejercicios de esta canción debido al gran margen de error con que cuenta el alumno al practicar con este ejercicio.

#### E. Inclusión de estrategias y técnicas.

La técnica de *Skimming* debe ser usada para contestar las partes 2 y 4. En la fase 3 los alumnos deben de emplear la técnica de *Scanning* para contestarlo.

Cada actividad cuenta con al menos tres ejercicios como mínimo y siete como máximo, los ejercicios conforman, a su vez, de manera individual o en grupo parte de un segmento o etapa. Las etapas o segmentos que abarcan los ejercicios dependen del modelo que se tome para su elaboración. Para la elaboración de estos ejercicios, como se hace mención anteriormente, se uso el modelo de David Nunan (1995), mejor conocido como el modelo Pre-actividad, práctica y producción o PPP por sus siglas en inglés (*Pre-activity, Practice and production*). Las etapas de este modelo son:

##### Pre-actividad.

Esta etapa se puede conformar por una o más actividades, las cuáles pueden ser o servir de inducción al tema o contexto. En la enseñanza del inglés esta etapa es conocida como pre-actividad o *pre-activity*, y el nombre depende de la habilidad a desarrollar que en este caso es la comprensión auditiva; por ello se le llama *pre-listening*.

La idea central de esta etapa es que mediante la presentación de un texto o grafico u otro medio en cualquier formato el alumno se adentre al tema y

se involucre en el mismo. Esta etapa por lo general ayuda al maestro para llamar y central la atención de los alumnos cuando éstos estén realizando otra actividad o desconcentrados. Y por otra parte dentro de la clase puede servir como unión o *link* entre ejercicios o actividades, ya que la pre-actividad puede ser la última parte de un ejercicio también.

Todos los ejercicios del programa cuentan con esta etapa donde por lo general se utilizaron textos relacionados con la vida de los cantantes o aspectos importantes de sus carreras. Así mismo, se incluye en todos los ejercicios el uso de gráficos como soporte visual mediante el empleo de fotografías de los cantantes.

En el ejercicio uno que corresponde a la canción “Complicated” la pre-actividad cuenta solamente con un ejercicio, pero en la elaboración del mismo los alumnos pueden trabajar siguiendo los procesos arriba-abajo o abajo-arriba. En la práctica dos, de la canción “My way”, los alumnos deben de contestar dos ejercicios en la pre-actividad; ambos se realizan siguiendo los procesos abajo-arriba. Al igual que en la aplicación uno, la práctica 3 de la canción “We are the champions” se tiene solamente un ejercicio el cuál se lleva a cabo siguiendo un proceso abajo-arriba. Y en la última práctica de la canción “In the end”, la pre-actividad cuenta con una etapa donde tanto el proceso arriba-abajo como el de abajo-arriba son empleados para resolverlo.

## Práctica.

El trabajo principal de los ejercicios se lleva a cabo en la segunda etapa, denominada práctica (*practice*). En esta etapa los alumnos pueden practicar mediante repeticiones (Drilling como se conoce en inglés), siguiendo un patrón, una idea, una dirección de cómo se debe de hacer lo que se practica, Nunan (1995). Los cuatro ejercicios del programa hacen énfasis en esta etapa en la cantidad de los mismos y en el tiempo que se necesita para resolverlos ya que ésta es la parte más demandante, para los alumnos, pues elaborarla implica una constante repetición y regreso de la pista musical para pasar a la siguiente fase.

En el ejercicio uno del programa, la canción "*Complicated*" tiene tres fases de práctica, de las cuáles dos siguen un proceso abajo-arriba y una el proceso arriba-abajo. El ejercicio dos, de la canción "*My way*", cuenta con dos fases y ambas siguen un proceso abajo-arriba. Al igual que el anterior el tercer ejercicio, con la canción "*We are the champions*", del programa cuenta con dos fases y también siguen un proceso abajo-arriba. Finalmente el ejercicio cuatro, al igual que el uno, tiene tres etapas, donde todas siguen un proceso abajo-arriba.

Como se mencionó con anterioridad al ser la práctica la parte más importante para el desarrollo de una habilidad es de notarse el número de ejercicios en una mayor cantidad. Al mismo tiempo, se observa una mayor preferencia por el proceso abajo-arriba en casi todos los ejercicios de práctica.

El demandar a los alumnos a utilizar el proceso abajo-arriba es debido a que este proceso permite una mayor utilización de la técnica “*scanning*”, en la cuál los estudiantes deben de partir de aspectos específicos de los ejercicios y para ello deben de poner mucha atención a sonidos o frases que les ayude a entender ya sea la idea o una palabra que a su vez es la posible respuesta. Y es precisamente en esta constante repetición que el alumno desarrolla su habilidad de escuchar el idioma inglés y al esforzarse un poco más de su nivel de competencia sigue o emplea un método que en las palabras de Krashen y su teoría del input le demanda un poco más de lo que sabe, lo cuál se refleja en su formula:  $I + 1$

#### Producción.

La última fase del modelo de Nunan (1995) es la producción. En esta fase el alumno debe de poner en práctica lo contextualizado mediante la fase de pre-actividad y lo desarrollado en la parte de práctica. En esta etapa lo obtenido, es decir lo que el alumno refleja como conocimiento adquirido, varía mucho; pues dependiendo de la habilidad a desarrollar es el producto. Si el objetivo fuere la gramática o la habilidad de expresión escrita lo producido se reflejaría en el número de ejercicios contestados correctamente o en el número de errores cometidos al escribir y en este caso sería posible medirse. Lo mismo ocurre con la comprensión auditiva pues mediante pruebas o exámenes es factible observar si los alumnos escuchan o identifican adecuadamente. Solo en el caso de la expresión

oral es subjetivo medir lo producido pues solamente existen parámetros pero todo es en base a la percepción del evaluador.

Como se explicó con anterioridad, los ejercicios desarrollados en el programa se desarrollaron con la finalidad de ser usados en el centro de auto-acceso, por lo que los alumnos al trabajar solos deben de contar con los elementos indispensables para ello dentro del software; las tres etapas anteriores y un sistema de evaluación. En la fase de producción de los ejercicios del programa, los alumnos podrán ver el video original de la canción y emplear lo desarrollado en la práctica para entender y cantar si lo desean.

Esta última etapa se puede considerar también como una recompensa al trabajo realizado, pues no es posible llegar a ella si no se completan las etapas anteriores. La razón de no permitir a los alumnos el acceder inmediatamente a los videos es que se pretende motivar la práctica de la habilidad y la experiencia nos indica que al dejar libre la canción mediante videos o cintas de audio los alumnos solo repiten sonidos o los memorizan, pero no ejercitan su oído a los sonidos de otra lengua; lo cual solo se logra mediante ejercicios de comprensión auditiva.

Como se puede observar todos los ejercicios del programa contienen los elementos establecidos por Nunan (1995) en su metodología de elaboración; pero es necesario indicacr que también se cuenta con un sistema de evaluación para los alumnos. Anteriormente en las tablas descriptivas de cada uno de los ejercicios se hizo mención de que cada



uno contaba con un sistema de auto-evaluación en base al número de respuestas correctas obtenidas durante la pre-actividad y la práctica.

Este programa de evaluación es puramente indicativo por la siguiente razón: cada etapa de los ejercicios exige la respuesta del cincuenta por ciento de los aciertos solamente (se explica la razón de ello en las descripciones de cada ejercicio) pero esto solo queda dentro de la configuración del programa y el alumno no puede observar su porcentaje de aciertos y errores, por ello se incluyo en cada ejercicio al final de la etapa de práctica un tabulador grafico que le presenta al alumno mediante pequeñas graficas cilíndricas los aciertos obtenidos en cada etapa. Con ello el alumno puede constatar su propio avance y capacidad y también se cumple con lo estipulado en los estándares del centro de auto-acceso de contar con una guía y evaluación para el trabajo individual de los usuarios.

Los ejercicios se diseñaron utilizando el programa Macromedia 8, lo cual permite crear interfaces y opciones donde se involucre al mismo tiempo sonido e imágenes, así como textos. La tecnología que se empleó para el audio fue el nuevo formato de compresión del programa Flash 8 y el reproductor del mismo. Lo cual nos permite ocupar poco espacio en la red y en la máquina e incluso trabajar todo el proyecto desde un disco compacto.

## METODOLOGÍA

Se realizó un periodo de prueba del 8 al 26 de Mayo del 2006 donde se les pidió a 130 alumnos de 1º nivel de diversas carreras que trabajaran con el programa y dieran sus comentarios al final de la práctica. Durante este periodo de prueba se monitoreo su trabajo para detectar cualquier problema o anomalía con el programa ya sea de tipo técnico o dudas acerca de las instrucciones para realizar los ejercicios.

La prueba tuvo como finalidad determinar la funcionabilidad de este programa y su reproductor en las máquinas con que cuenta el SAC del DUI. Pues se considera que este aspecto será el reto que determinará en la etapa de prueba si los ordenadores son viables y funcionan adecuadamente a los requerimientos técnicos del programa. Pues las computadoras de los laboratorios funcionan por medio de una Intranet y en las horas de mayor demanda puede haber más de 70 alumnos trabajando al unísono que demandarán recursos de la red poniendo el riesgo el buen funcionamiento del programa en su transferencia de datos. Con ello se pretende observar si la mejor opción de uso es la intranet y el servidor o el acceso al programa por medio de disco compacto.

Durante la prueba para recabar la información de los alumnos se empleo un cuestionario de 24 ítems (Anexo 2) siguiendo los lineamientos de González Castañón (2005); autor reconocido en la revisión y evaluación de programas y software.

Al terminar el periodo de prueba, el cual comprendió dos semanas que por la cercanía de los exámenes se consideran como semanas con horas de alta demanda, se procedió a determinar la viabilidad y usabilidad, así como, el aspecto metodológico del proyecto mediante el análisis de los datos procesados en SPSS. Estos aspectos son enmarcados en los lineamientos de evaluación de programas de Castañon (2005).

## EVALUACIÓN DEL SOFTWARE

Para la evaluación de este software se tomó como referencia el trabajo de González Castañón, uno de los autores más citados en cuanto a la revisión y evaluación de programas y software se refiere.

La razón principal para usar la clasificación y los puntos mencionados por González Castañón es que él toma a los software como un producto final, es decir una vez que la escuela los adquiere y los tiene listos para usarse. Y esto es igual al software que tenemos, el cuál es un programa terminado y listo para usarse, en este caso por el departamento de idiomas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

La finalidad de la evaluación según los postulados de este autor es orientar un uso pedagógicamente adecuado del software. La idea con este tipo de valoración es “ayudar al usuario, sobre todo al docente, en el uso del programa, haciendo énfasis en los aspectos pedagógicos, metodológicos, ideológicos y culturales que, de todas formas, contiene.” (González, 2005).

El modelo de González Castañón toma como punto de partida tres criterios principales:

1. Evaluación del programa como objeto material.

2. Evaluación del software como objeto pedagógico.
3. Evaluación del programa en su uso concreto.

## 1. Evaluación del programa como objeto material

En este tipo de valoración se examinan dos aspectos:

- El equipo requerido o ficha técnica.
- La *usabilidad* del programa.

De estos dos aspectos me basaré solamente en el segundo ya que el equipo disponible en el lugar de prueba es de última generación por lo que los aspectos técnicos de las máquinas en lo particular no representará problemas. Respecto a la usabilidad es necesario describirla para su mejor comprensión pues este vocablo tiene varias acepciones y usos.

En los artículos de Manchón (Manchón, 2002) se observa que la palabra usabilidad presenta conflicto debido a su origen y a su contexto. Él expresa que este vocablo tiene un origen latino que en castellano implica capacidad de uso, que es la característica que distingue a los objetos diseñados para su utilización de los que no. El autor hace mención que no obstante, el término es creado en la lengua española, su acepción no está del todo clara.

Por otra parte, la acepción de la palabra derivada del contexto empleado en habla inglesa tiene una mayor amplitud hoy en día (Manchón, 2002). A pesar de su origen latino, el contexto en el que se usa actualmente el término deriva del vocablo sajón *usability*. Y es bajo esta acepción donde la palabra encuentra una mayor amplitud y significado pues se refiere a la facilidad o nivel de uso, es decir al grado en el que el diseño de un objeto facilita o dificulta su manejo (Manchón, 2002).

La Organización Internacional para la Estandarización expresa que existen dos definiciones de usabilidad: la que hace énfasis en los atributos internos y externos del producto mejor conocida como ISO/IEC 9126 y la centrada en la calidad en el uso denominada ISO/IEC 9241.

### ISO/IEC 9126

En esta definición se define la usabilidad como “la capacidad de un software de ser comprendido, aprendido, usado y atractivo para el usuario en condiciones específicas de uso”. Esta primera definición centra su atención en atributos internos y externos del programa que contribuyen a la usabilidad, funcionalidad y eficiencia del software. Bevan (1994) comenta referente a esta definición que no es posible valorar la usabilidad estudiando un producto de manera aislada y que la usabilidad depende tanto del programa como del usuario.

## ISO/IEC 9241

Esta segunda definición, aceptada por la Organización Internacional para la Estandarización, expresa que la usabilidad “Es la efectividad, eficiencia y satisfacción en la que un producto permite alcanzar objetivos específicos a usuarios específicos en un contexto de uso específico”. A diferencia de la definición anterior, ésta esta centrada en la calidad en el uso y se refiere a como el usuario realiza tareas especificas en escenarios específicos con efectividad (Manchón, 2002).

González Castañon (González C. 2005) en su trabajo al evaluar a la usabilidad se basa más en el contexto de la lengua sajona y sus escritos se apegan más a la segunda definición de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO/IEC 9241). Para él la *usabilidad* de un programa tiene cuatro rasgos principales los cuales son:

- A. Facilidad de aprendizaje del programa (Medida en que el usuario novel comprende cómo utilizar inicialmente el sistema y cómo a partir de esta utilización llegar a un máximo nivel de conocimiento y uso del sistema).
- B. Flexibilidad del programa (Multiplicidad de formas en las que el usuario y el sistema intercambian información).
- C. Solidez del software (Características de la interacción que permiten lograr los objetivos, y su asesoramiento).

- D. Mecanismos de soporte del programa (recursos de ayuda y forma en que el usuario puede utilizarlos).

Para la evaluación de este programa se siguen los preceptos de Castañon (2005), quién contempla la usabilidad bajo los cuatro aspectos arriba mencionados. El desglose de la usabilidad en cuatro rubros es la principal deferencia entre Manchón (2002) y Castañon, pues Castañon agrega los mecanismos de soporte en su evaluación mientras que Manchón solo esgrime los tres primeros.

## 2. Evaluación del software como objeto pedagógico

Para valorar este apartado se toman en cuenta tres factores principales del programa, los cuales se citan a continuación.

- A. Contenido del programa.
- B. La comunicación dentro del software.
- C. El método del programa.

El contenido del programa contempla la valoración de:



- a. Su contenido Científico (Trata de evaluar la calidad y cantidad de la información ofrecida).
- b. Su contenido Socio-cultural e ideológico (Qué representación de la sociedad encierra el programa; cómo representa otras sociedades).
- c. Su contenido pedagógico (Trata de determinar la adecuación pedagógica de los objetivos y contenidos, frente a los usuarios, su nivel y el programa que están desarrollando).

Por su parte el valorar la comunicación trata de evaluar la forma del mensaje (significante), es decir el conjunto de recursos que permiten transmitir un mensaje de un emisor a un receptor.

La evaluación del método del programa se refiere a: ¿Qué metodología, implícita o explícita, contiene el Software para la exposición de las ideas, la organización del trabajo, las formas de uso que determina? Este tipo de valoración contempla dos rasgos principales:

- a. Su organización (Es decir su estructura del manual, forma de exposición y organización de las secuencias).
- b. Su adaptabilidad (Trata de mostrar en qué medida el programa impone obligaciones para su uso: materiales; metodológicas (maestro); pedagógicas (alumno); o es metodológicamente abierto).

### 3. Evaluación del programa en su uso concreto

Este apartado se refiere a la manera en que tanto los usuarios como los maestros perciben en forma general al programa.

Tomando en cuenta las tres evaluaciones arriba explicadas - como objeto material, objeto pedagógico y en su uso concreto - se contempla la aplicación de un cuestionario de 20 ítems donde se pueda señalar cinco opciones las cuales serian 1. Excelente, 2. Muy bien, 3. Bien, 4. No tan bien, 5. Pésimo.

En la elaboración del cuestionario para evaluar el programa se contemplan 4 ítems para evaluarlo como objeto material, un ítem por cada aspecto de este rubro.

Siendo el software enfocado al refuerzo de una habilidad en la enseñanza del inglés se dará más preponderancia a su evaluación como objeto pedagógico en especial al rubro de contenido el cual tiene 3 aspectos a considerar y se elaborarán 3 ítems por cada uno de estos aspectos haciendo un total de 9 ítems para evaluar el contenido del programa. Para el segundo rubro que es la comunicación se planteará 1 ítem. El tercer rubro de la evaluación como objeto pedagógico implica dos aspectos para los cuales se elaborarán 2 ítems por cada uno.

En la valoración de su uso concreto se contempla la elaboración de 2 ítems.

Lo anterior se puede condensar en el siguiente cuadro.

Tipo de Evaluación	Aspecto a evaluar	# de ítems.	Total de ítems
<u>Como Objeto Material usabilidad.</u>			4
	Facilidad	1	
	Flexibilidad	1	
	Solidez	1	
	Mecanismos	1	
<u>Como Objeto Pedagógico.</u>			14
	Cont. Científico	3	

	Cont. Socio-cultural	3	
	Cont. Pedagógico	3	
	Comunicación	1	
	Organización	2	
	Adaptabilidad	2	
<u>Uso Concreto</u>			2
	Percepción General	2	
		Total	20

El cuestionario para evaluar el software siguiendo los preceptos marcados por González Castañón se encuentra a continuación explicado por rubro y los ítems que contienen según el orden establecido y la versión final del mismo se puede ver en el anexo 2.

## Cuestionario

Agradecemos nos ayudes en la evaluación del programa que acabas de contestar contestando el siguiente cuestionario. Solo tienes que indicar la opción que más te parezca según el trabajo realizado con el software.

Gracias por tu cooperación.

Edad ____	Sexo: M__ F__	Cursas 1º nivel en: 1º opción__ 2º opción__
Ejercicio trabajado	Queen__ Robie Williams__ Abril Lavigne__ Linkin__	

<p><b>Objeto material usabilidad</b></p> <p>Facilidad: pregunta 1, Flexibilidad: pregunta 2, Solidez: pregunta 3, Mecanismos: pregunta 4.</p>					
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Nada de acuerdo
1. Las instrucciones de los ejercicios son fáciles de seguir:					
2. El cambio de una fase a otra dentro del ejercicio es ágil:					

3. Es posible rehacer acciones equivocadas:					
4. El vocabulario del ejercicio no es fácil:					

Objeto pedagógico contenido

Científico: preguntas 5, 6 y 7, Socio cultural e ideológica: preguntas 8, 9, 10, Pedagógico: preguntas 11, 12, 13.

5. Los datos y citas aportados en los ejercicios son relevantes para mi:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Nada de acuerdo
6. Los ejercicios se relacionan con lo visto en clase:					
7. Lo visto en clase no me ayudó para resolver los ejercicios:					
8. Los ejemplos y la música utilizados representan valores del idioma y la cultura del inglés:					
9. Los ejercicios no son auténticos:					
10. La práctica en los ejercicios					

permite mejorar el entendimiento de la cultura de habla inglesa:					
11. Se practica el tiempo de pasado simple realizando los ejercicios:					
12. Lo que aprendí en clase no me ayudó para contestar los ejercicios:					
13. Es fácil evaluar mis resultados en el programa:					

Objeto pedagógico: Comunicación  
pregunta 14

14. La relación entre los gráficos y los textos de los ejercicios no es clara:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Nada de acuerdo
--	-----------------------	------------	--------------------------	---------------	-----------------

Objeto pedagógico: método  
Organización: preguntas 15 y 16, Adaptabilidad: preguntas 17 y 18

15. los ejercicios siguen una secuencia lógica en su desarrollo:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Nada de acuerdo
16. Puedo relacionar lo visto en el programa con otros aspectos del idioma inglés:					
17. El programa es pertinente y acorde a mi nivel de inglés:					
18. La versatilidad y el número de ejercicios es aceptable:					

Uso concreto:  
preguntas 19 y 20

19. El programa no proporciona una buena ayuda para los estudiantes del inglés de nivel básico:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo o desacuerdo	En desacuerdo	Nada de acuerdo
20. Recomendaría este programa a mis amigos:					



## RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

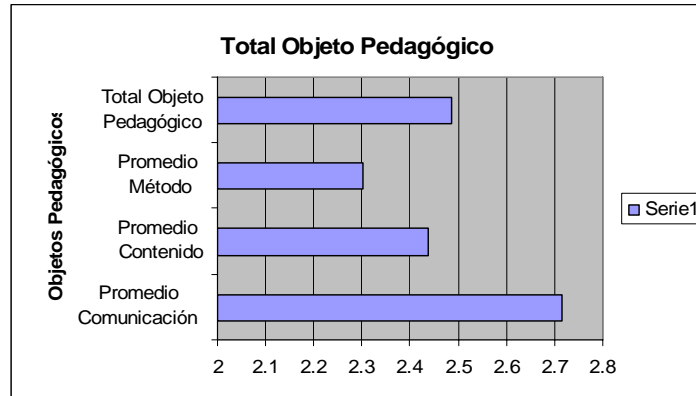
Durante el periodo comprendido entre el 8 y el 26 de Mayo de 2006, se llevo a cabo la evaluación del Software según estaba contemplado en la metodología del proyecto. Se aplicó el cuestionario elaborado (Anexo 2) a 130 alumnos de primer nivel que usaron el software para determinar según lo establecido por González Castañon (2005) los siguientes parámetros del programa:

1. La usabilidad del programa
2. El aspecto pedagógico del software.
3. Su uso concreto y general.

Los resultados de la evaluación fueron procesados en el programa estadístico SPSS 13 y sus resultados en lo individual para cada uno de los 24 ítems del cuestionario se pueden observar al final de este trabajo (Anexo 3).

El 70% de la evaluación de programa corresponde a su aspecto Pedagógico, el cuál consiste en 3 apartados: Contenido del programa, La comunicación dentro del software y El método del programa.

En la gráfica siguiente se puede apreciar los resultados del total obtenido del programa como objeto pedagógico y el desglose de cada uno de sus tres aspectos.



Como se puede apreciar en la grafica anterior los valores del aspecto pedagógico del software se encuentran situados entre 2.7 el más alto y 2.3 el menor; y su promedio total es de 2.48. Tomando en cuenta que el valor máximo negativo es 5 y el máximo positivo es 1 siendo el valor 3 un punto neutro, se observa en la gráfica que el promedio general del aspecto pedagógico del programa tiende hacia una calificación favorable. Pues el 2.48 arrojado en promedio muestra una buena estructuración pedagógica lo cual cumple con el objetivo de este proyecto.

El programa como objeto pedagógico implica tres aspectos: el contenido del programa, la comunicación dentro del mismo y el método del programa. El contenido del programa se estratifica en tres aspectos:

contenido científico, contenido socio-cultural e ideológico y el contenido pedagógico.

Los resultados obtenidos en el contenido científico se observan por separado en las graficas 9, 10 y 11 (Anexo 3). En estas gráficas se puede apreciar que los datos en los ejercicios son relevantes para los alumnos y que si existe una relación con lo aprendido en clase. Solamente en la pregunta 6 (grafica 10) los alumnos no pudieron ubicar su respuesta pues escogieron la opción neutra. A pesar de ello, en lo general, el contenido científico del programa presenta una marcada tendencia hacia el valor 2 positivo que indica que si hay relación entre el programa y el contenido de las clases.

La orientación socio-cultural presente en el programa se evalúa con las preguntas 8, 9 y 10 (Anexo 3, graficas 12, 13 y 14 respectivamente). En éstas los alumnos determinan si existen rasgos, culturales del idioma inglés en el software. Al respecto, podemos observar que las tres gráficas muestran una tendencia favorable cercana al valor 2; lo que muestra que los alumnos si observan aspectos socio-culturales en el programa. Cabe hacer mención que en el ítem 13 los alumnos manifiestan en su mayoría que los ejercicios son auténticos, lo cuál constata lo dicho acerca del material auténtico empleado en el software.

El último aspecto a observar, referente al programa en su contenido, es lo que el autor denomina objeto pedagógico, donde se determina la adecuación de objetivos y contenidos frente al nivel de los usuarios y el

trabajo realizado (González 2005). En las preguntas 11, 12 y 13 (Anexo 3, graficas 15, 16 y 17) se mide este contenido y los alumnos manifiestan que en el programa si practican el pasado simple del idioma, no obstante se obtuvo un gran número de respuestas de valor neutro en la evaluación de los resultados por parte de los alumnos (pregunta 13, grafica 17).

La comunicación dentro del programa, el segundo aspecto del software como objeto pedagógico, se midió con un solo ítem. En la grafica 18 (Anexo 3) se puede observar los resultados. Éstos arrojan resultados negativos, pues la mayoría de los usuarios manifiesta que no es clara la relación de los ejercicios con los textos en el programa, lo que representa un punto a mejorar en futuras versiones.

El tercer aspecto del objeto pedagógico es el referente a la metodología implícita o explícita del software, su organización y la exposición de las ideas o lo que el autor llama; el método del programa (González 2005). En la grafica anterior se observa que este aspecto tiene una muy buena calificación de 2.3. Lo que indica que el programa cuenta con una buena metodología en su elaboración y estructuración.

El método del programa se divide en la organización (estructura y organización del contenido) y la adaptabilidad (muestra en que medida el programa impone obligaciones para sus uso) del mismo. Las preguntas 15 y 16 del cuestionario se refieren a la organización y las preguntas 17 y 18 a su adaptabilidad.

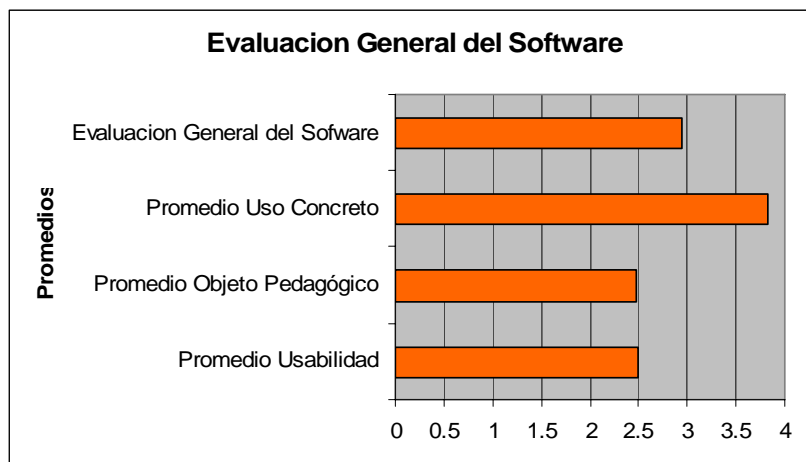
Los resultados de la organización se aprecian en las graficas 19 y 20 (Anexo 3) donde los alumnos indican que si hay una secuencia lógica en los ejercicios y que si hay relación de ellos con otros aspectos del idioma inglés. Por su parte las preguntas 17 y 18 del cuestionario miden la adaptabilidad del software, sus resultados se observan en las graficas 21 y 22 (Anexo 3). Al igual que en la organización la adaptabilidad tiene rasgos positivos. Pero aquí existe un valor mayor pues ambos ítems tiene más valores tendientes al 1 (totalmente de acuerdo). Con ello se demuestra que el programa si es pertinente para el primer nivel de inglés y que tanto la versatilidad como el número de ejercicios es aceptable.

El factor de la usabilidad representa el 20% de la encuesta y se determina por las preguntas 1, 2, 3 y 4. En la grafica siguiente se observa el promedio total de la usabilidad, que es de 2.5. Y los resultados de cada aspecto a medir en este rubro – la facilidad, flexibilidad, solidez y mecanismos de soporte del programa – se observan en las graficas 5, 6, 7 y 8 (Anexo 3).

La facilidad de aprendizaje del programa que se observa en la pregunta 1 muestra que las instrucciones son fáciles de seguir para la mayoría de los alumnos. Lo mismo ocurre con la flexibilidad del programa donde la mayoría expresa que los cambios de una fase a otra son ágiles. Sin embargo, en la solidez del software y en los mecanismos de soporte del programa los resultados presentan resultados diferentes. En el primero la mayoría de los alumnos dan un valor neutro de 3 al no poder distinguir la

posibilidad de rehacer acciones equivocadas. Y en el segundo, los mecanismos de soporte, la mayoría de los usuarios menciona que el vocabulario usado en el programa no fue fácil.

El 10% restante de la evaluación corresponde al uso concreto del programa, y se refiere a cómo los usuarios perciben el programa en general. El promedio obtenido en esta sección se aprecia en la grafica siguiente, donde se observa que tiende hacia el 4 con un 3.7; lo que hace ver en su uso al programa con valores negativos. Para medir este aspecto del software se diseñaron los ítems 19 y 20 del cuestionario y sus resultados se ven en las graficas 23 y 24 (Anexo 3).



Se concluye de la evaluación realizada que el programa esta bien estructurado pedagógicamente y que la usabilidad del mismo es buena. El valor negativo que se obtuvo del uso concreto y que representa solo 10% de la encuesta muestra rasgos negativos, pero es necesario hacer la

aclaración que pueden quedar sujetos a posteriores pruebas debido a que este apartado solo consta de 2 ítems.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la evaluación del programa fueron en lo general satisfactorios. En especial lo arrojado por el concepto de objeto pedagógico del software.

Siendo el objetivo de este proyecto la elaboración de un software que se diseñara partiendo de una teoría de la enseñanza del inglés se observa que el programa si cumple con el objetivo planteado según los resultados de la evaluación. Ya que el fin de la valoración llevada a cabo es ver si el software analizado tiene una orientación pedagógica, acorde con lo expresado por González Castañon (2005), en su organización y su uso. Y según se observa en los resultados, éstos tienden a lo positivo lo cuál afirma que si el aspecto pedagógico se cumplió muy bien.

Estando el software viable en su usabilidad y además, como se demostró anteriormente, bien estructurado pedagógicamente se puede contemplar que es posible su uso como un medio para coadyuvar en la práctica de la comprensión auditiva en un centro de auto – acceso. Lo bueno que puede resultar un material de estas características en el SAC se puede corroborar con el estudio de Frigaard (2002), quién demostró en 2002 que muchos alumnos creen que las prácticas en el laboratorio con la computadora mejoraban sus habilidades auditivas y que los alumnos preferían practicar la comprensión auditiva en la computadora que en el salón.



Lo dicho por Frigaard (2002) se puede confirmar en la valoración hecha con los ejercicios del programa que implicaban canciones modernas o cantantes de actualidad pues la mayoría prefirió trabajar en estos ejercicios más que el cantante clásico (Queen). Y esta preferencia de los alumnos, hacia el material con canciones más actuales, indica interés de su parte lo cual permite apreciar una preferencia por la práctica en la computadora más que en el salón.

La preferencia de material en formato electrónico en vez de lo usado en clase se observa también en el estudio de Brett (1997), él afirma que se obtiene una mejor comprensión auditiva con el uso de la multimedia como en este programa. Por ello se tiene confianza en que este programa propicie lo dicho por este autor.

Una vez demostrada la usabilidad y estructuración pedagógica del programa queda para futuros estudios analizar la efectividad del mismo en la mejora o no de la comprensión auditiva de los alumnos. Pero por la prueba realizada en el en centro de auto – acceso del programa se puede afirmar que su uso para los alumnos de primer nivel de ingles es viable por contar con el equipo y recursos necesarios y no haberse presentado problemas técnicos en los equipos. Por lo que se afirma que este software permite la práctica de la comprensión auditiva del inglés para alumnos de 1º nivel satisfactoriamente.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Anderson Anne & Lynch Tony 2000, *Listening Language teaching a Écheme for teachers education*, OUP.
- Benson, P. 1997 "The philosophy and politics of learner autonomy". Longman.
- Benson, P. 2001 *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Bevan, N. and Macleod, M. (1994). *Usability measurement in context*. Behaviour and Information Technology, vol. 13 nos, 1 & 2. [www.usability.serco.com/papers/music94.pdf](http://www.usability.serco.com/papers/music94.pdf)
- Bevan, N. Quality in use: *Meeting User Needs for Quality*. Comentarios acerca de ISO 9126 y 9241. [www.usability.serco.com/papers/qiuse.pdf](http://www.usability.serco.com/papers/qiuse.pdf)
- Brett, Paul, 1997 *A Comparative Study of the Effects of the Use of Multimedia on Listening Comprehension*. In System v25 n1 p39-53 Mar, ERIC EJ541164
- British Council organization. 2005. Disponible en línea desde <http://www.britishcouncil.org/> [Con acceso en Junio 2005]
- Brown, G., & Yule, G. 1983 *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. 1994 *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Burley-Allen, M. 1982 *Listening: The Forgotten Skill*. New York: Wiley,
- Dam L. AILA Review 15. "Learner autonomy: New insights" Special Issue of
- Departamento de Examinación de la Universidad de Cambridge. 2005. Disponible en línea en <http://www.cambridgeesol.org/index.htm> [Con acceso en Junio 2005]
- Dickinson, L. 1987, *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Frigaard, Ann, 2002, *Does the Computer Lab Improve Student Performance on Vocabulary, Grammar, and Listening Comprehension?* ERIC ED476749.
- González Castañón, Miguel Ángel, 2005, *EVALUACION DE SOFTWARE EDUCATIVO: ORIENTACIONES PARA SU USO PEDAGÓGICO*, Universidad EAFIT. Proyecto Conexiones.
- Gremmo, M.J. and P. Riley 1995, *Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea*, CUP.
- Harmer, Jeremy, 1998 "How to teach English" Longman.
- Hirsch, Robert O. 1986 "On defining listening: synthesis and discussion." En ERIC DIGEST numero ED 267 475
- Hyslop, Nancy B. - Tone, Bruce. 1988, en ERIC DIGEST, número ED295132
- IDP organization. 2005. Servicio Australiano de Educación. Disponible en línea en <http://www.idp.com/> [Accesado en Junio 2005]
- IELTS organization, 2005. *International English Language Testing System*. Disponible en línea en <http://www.ielts.org> [Con acceso en Junio 2005]
- Jamieson, Joan; Chapelle, Carol, 1984, en ERIC DIGEST, número ED253062
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, Stephen D. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Little, D. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik 1991.
- Littlewood, W. 1996, 'Autonomy: an anatomy and a framework'. *System*, 24:4, 427-435.
- M. Cotterall Sara, 1996, *Towards an effective self access centre: a report for the English Language Institute*, Victoria University of Wellington.
- Making independent language learning accesible, 2000, Ciel Lenguaje Support Network.

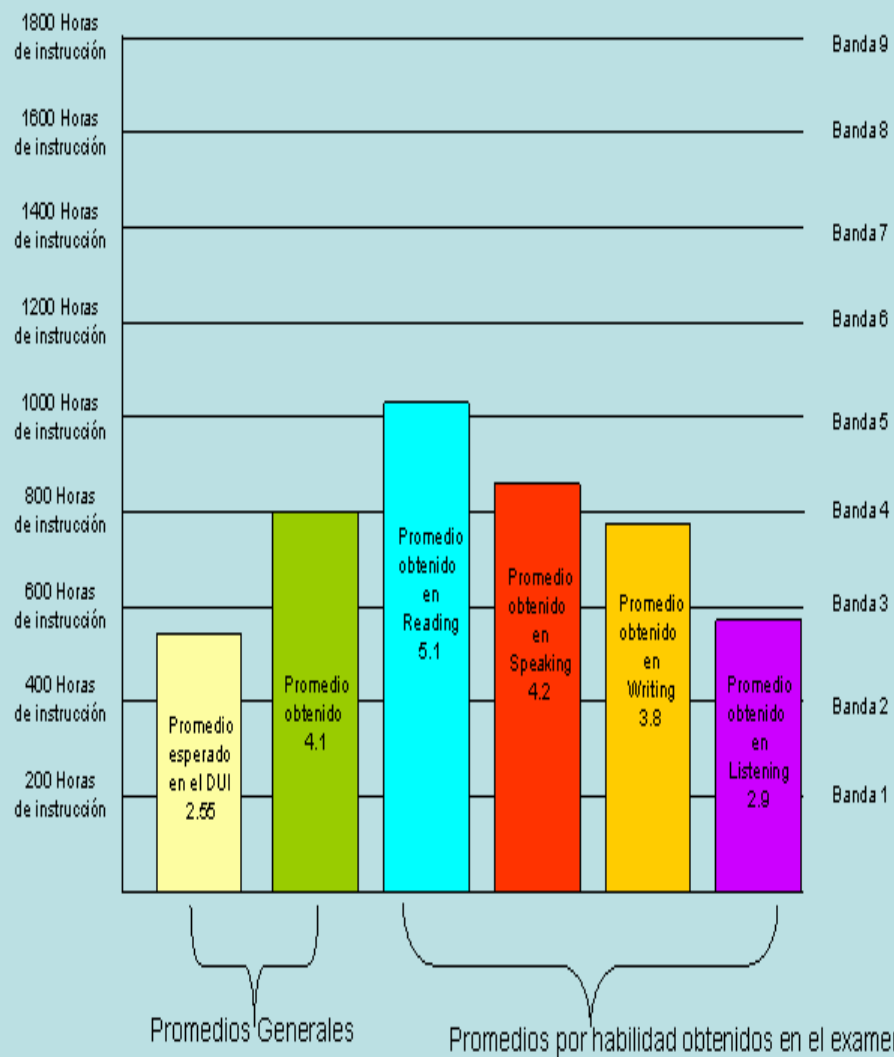
- Manchón Eduardo, ¿Qué es la Usabilidad? Ainda.info, 2002. [www.ainda.info.com](http://www.ainda.info.com) consultada junio 2007.
- Martin, Robert. 1987 "Oral communication," English Language Arts Concept en ERIC DIGEST numero ED 284 314.
- Mead, Nancy A. - Rubin, Donald L. 1985. Assessing Listening and Speaking Skills. En ERIC DIGEST número ED263626.
- Mendelsohn, D.J. 1994, *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Morley, J. 1991, Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nunan, D., & Miller, L. 1995, *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages . ERIC DIGEST No. ED 388 054
- Pennycook A. 1997 , "Cultural alternatives and autonomy". In BENSON, P.; "The philosophy and politics of learner autonomy". Longman.
- Peterson, P.W. 1991, *A synthesis of methods for interactive listening*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Rankin, Paul T. 1928, "The importance of listening," English Journal, 19, October, pp. 623-630.
- Richards, J. Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 1983.
- Rivers, W.M. 1981. *Teaching foreign language skills (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodden Micheal, *Self-access: A framework for diversity*, British Council Publishing, Lisbon 1989.
- Rubin, J. 1994, A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*.
- Serra Salvia Oscar, 1999, Integrating a self-access system in a language learning institution: a model for implementation, Universidad de Barcelona.
- Sheerin, S. 1997, "An exploration of the relationship between self-access and independent learning". London: Longman.

- Sheering Susan, 1990, *SELF – ACCESS*, Resource Books for Teachers, Alan Maley Editor, Oxford University Press.
- Strother, Deborah Burnett. 1987, "Practical applications of research: on listening," ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Sturtridge, G. 1997, "*Teaching and language learning in self-access centres: changing roles?*" Longman.
- Swanson, Charles H. 1984 "Monitoring student listening techniques: an approach to teaching the foundations of a skill." En ERIC DIGEST numero ED 240 653
- Ur, Penny, 1998, *Teaching Listening Comprehension* Cambridge Handbooks for language teachers, CUP.
- Willets, Karen. 1992, en ERIC DIGEST, número ED350883
- Wilt, Miriam E. 1950, "A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education," *Journal of Educational Research*, 43 (8), April, 1950, pp. 626-636.

ANEXOS

## ANEXO 1

Resultados esperados y obtenido de la prueba IELTS aplicada a los alumnos del DUI en el 2002



## ANEXO 2

### Cuestionario.

Es nuestro interés mejorar el programa computacional que acabas de de usar, es por esto que tu ayuda, respondiendo el siguiente cuestionario, es muy importante. Agradecemos tu colaboración.

Edad	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	Sexo:	M <input type="radio"/>	F <input type="radio"/>	
Cursas 1º nivel en:	1º opción <input type="radio"/>	2º opción <input type="radio"/>			
Ejercicio trabajado	Queen <input type="radio"/>	Robie Williams <input type="radio"/>			
	Abril Lavigne <input type="radio"/>	Linkin Park <input type="radio"/>			

Por favor indica la opción que consideres más adecuada, según haya sido tu experiencia con el uso del software.

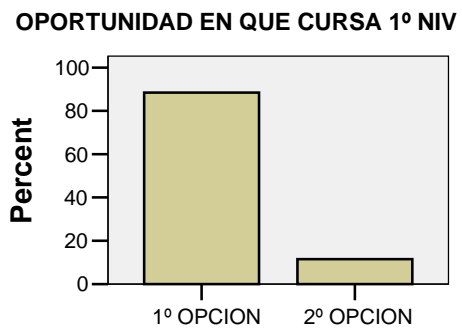
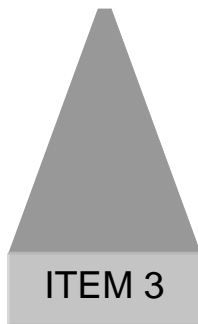
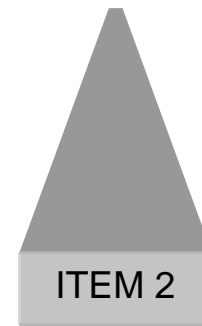
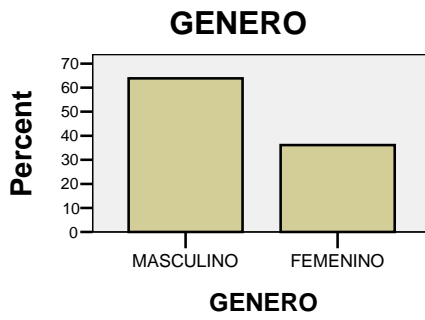
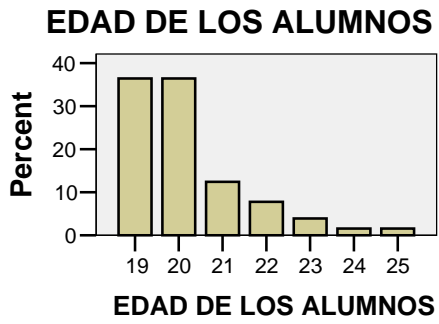
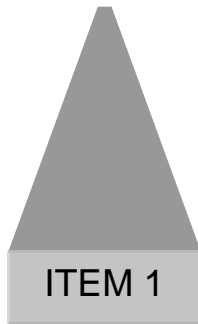
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Las instrucciones de los ejercicios son fáciles de seguir:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Los ejercicios se relacionan con lo visto en clase:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Los ejercicios no son auténticos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Es fácil diagnosticar mis resultados en el programa:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. El programa es pertinente y acorde a mi nivel de inglés:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El programa no proporciona una buena ayuda para los estudiantes del inglés de nivel básico:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. La práctica en los ejercicios permiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



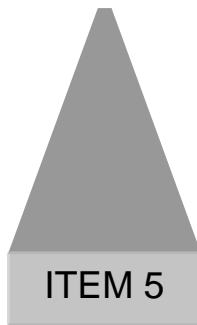
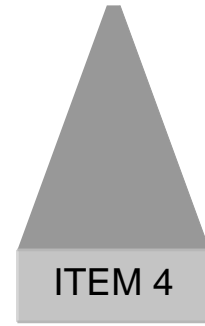
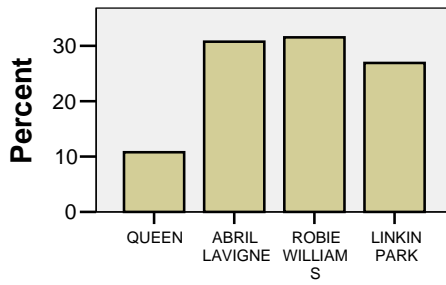
mejorar el entendimiento de la cultura de habla inglesa:					
8. La versatilidad y el número de ejercicios es aceptable:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Recomendaría este programa a mis amigos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. El cambio de una fase a otra dentro del ejercicio es ágil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Los datos y citas aportados en los ejercicios son relevantes para mí:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Se practica el tiempo de pasado simple realizando los ejercicios:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. El vocabulario del ejercicio es difícil:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. La relación entre los gráficos y los textos de los ejercicios no es clara:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Es posible rehacer acciones equívocas:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Puedo relacionar lo visto en el programa con otros aspectos del idioma inglés:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Lo que aprendí en clase no me ayudó para contestar los ejercicios:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Los ejemplos y la música utilizados representan valores del idioma y la cultura del inglés:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Los ejercicios siguen una secuencia lógica en su desarrollo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Lo visto en clase no me ayudó para resolver los ejercicios:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Tienes algún comentario o sugerencia acerca de este software que complemente el cuestionario?

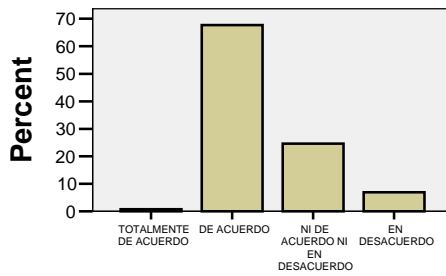
# ANEXO 3



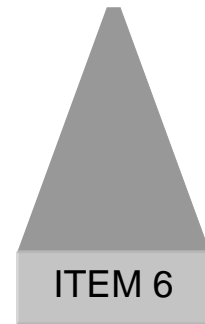
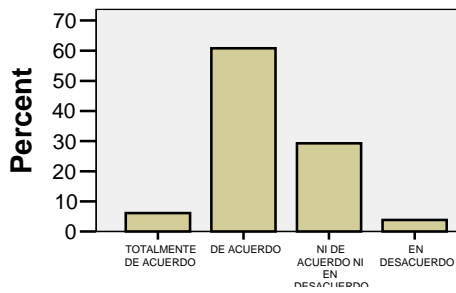
### EJERCICIO EN QUE SE TRABAJO

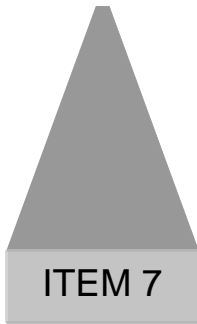


### ES FACIL USAR EL PROGRAMA

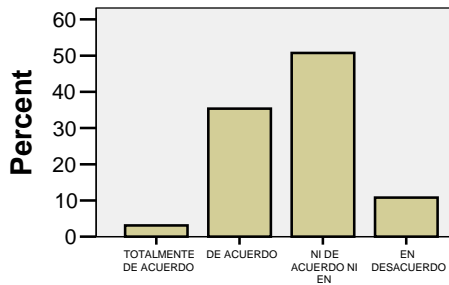


### EL CONTENIDO ES CORRECTO

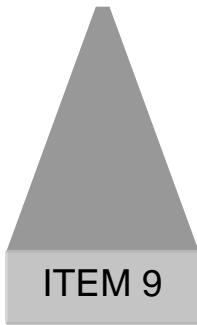
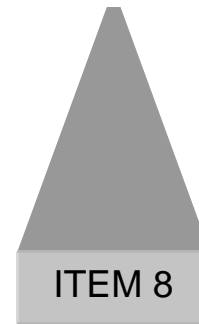
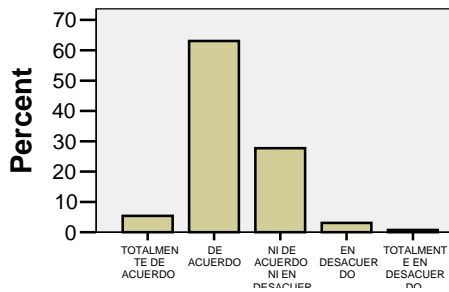




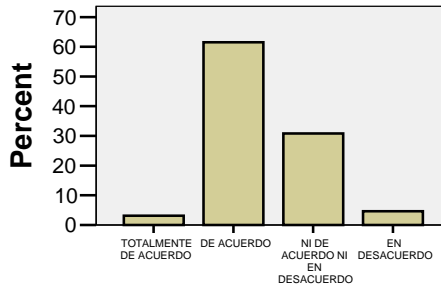
**HAY RASGOS SOCIOCULTURALES E IDEOLOGICOS**



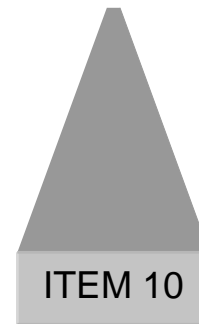
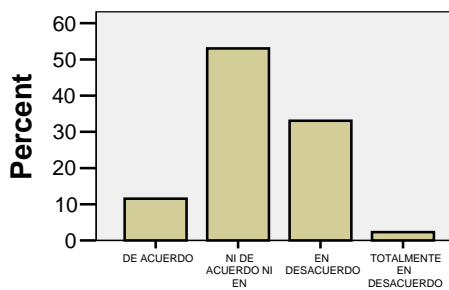
**EXISTE ORIENTACION PEDAGOGICA**

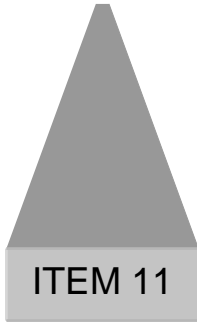


**ES ADAPTABLE**

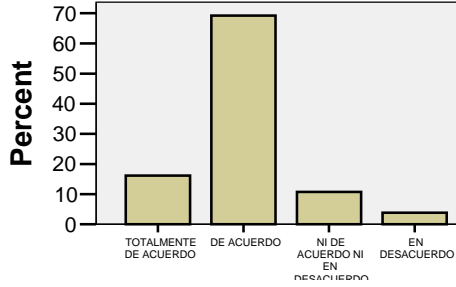


**EL USO DEL PROGRAMA ES BUENO**

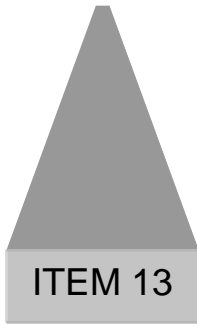
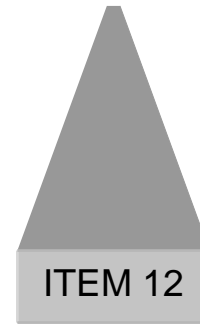
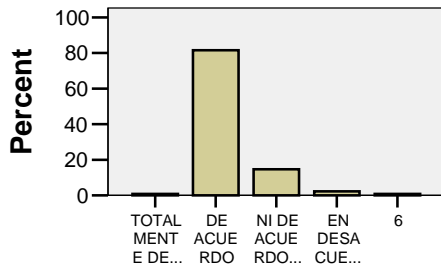




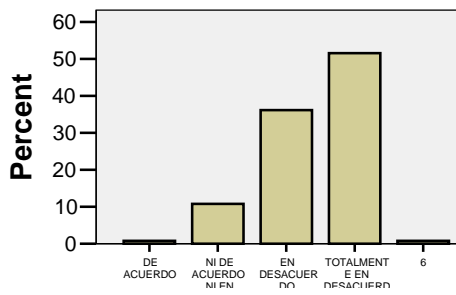
**HAY RASGOS SOCIOCULTURALES E IDEOLOGICOS**



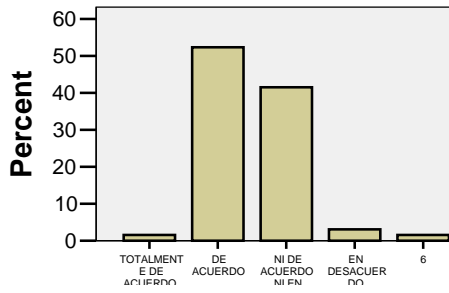
**ES ADAPTABLE**



**EL USO DEL PROGRAMA ES BUENO**



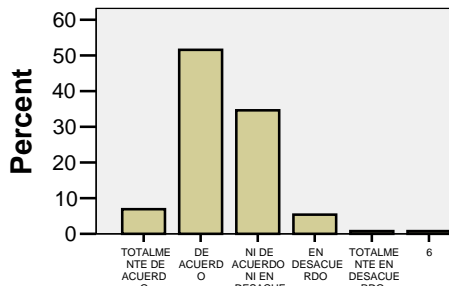
### ES FLEXIBLE EN SU USO



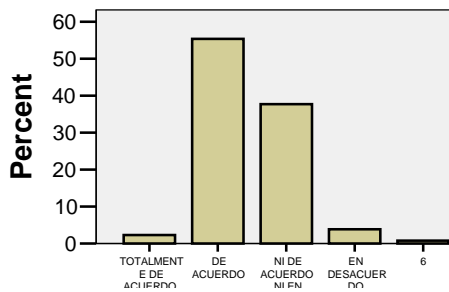
ITEM 14

ITEM 15

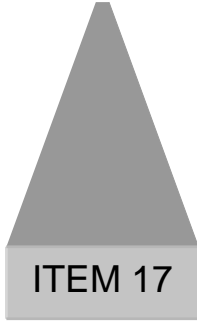
### EL CONTENIDO ES CORRECTO



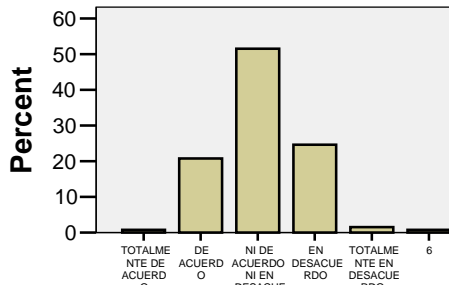
### EXISTE ORIENTACION PEDAGOGICA



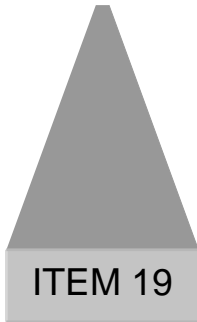
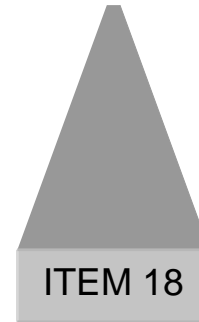
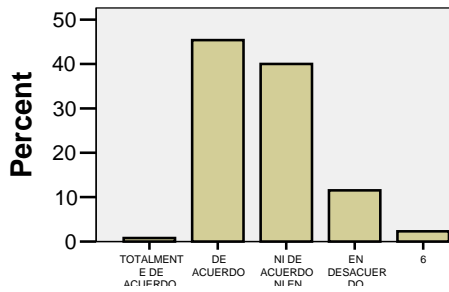
ITEM 16



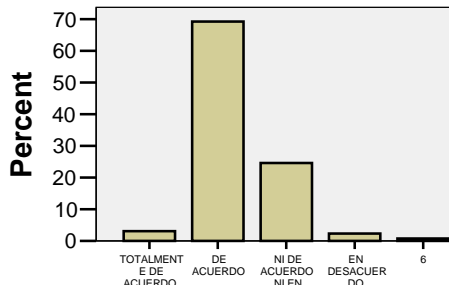
**LOS MECANISMOS AL USARLO SON ADECUADOS**



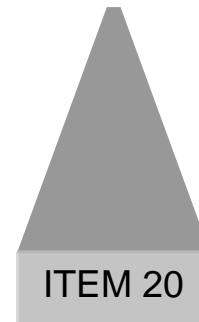
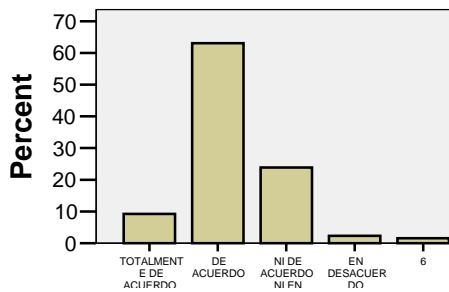
**ES BUENA LA COMUNICACION**

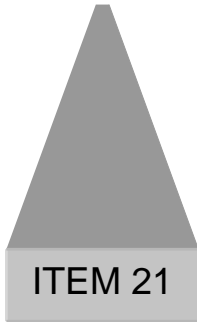


**HAY SOLIDEZ EN SU USO**

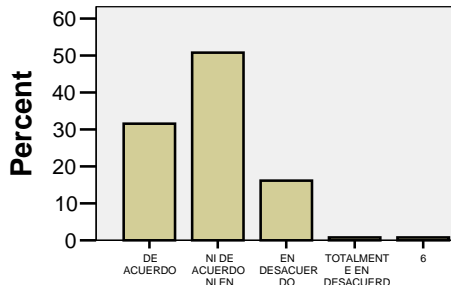


**SE PRESENTA UNA ORGANIZACION**

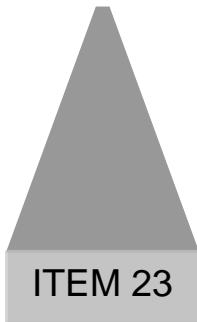
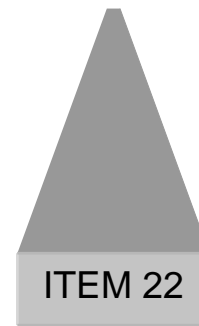
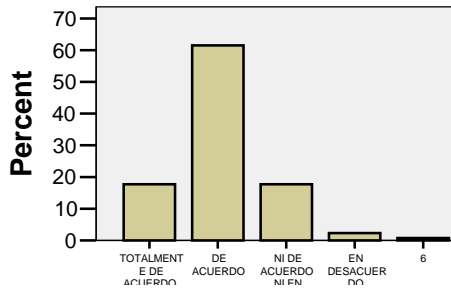




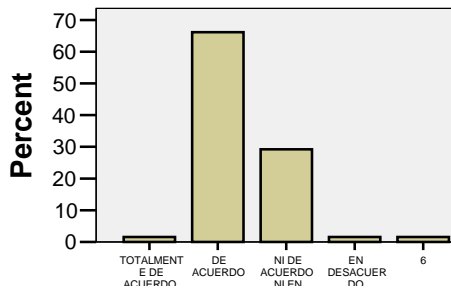
### EXISTE ORIENTACION PEDAGOGICA



### HAY RASGOS SOCIOCULTURALES E IDEOLOGICOS



### SE PRESENTA UNA ORGANIZACION



### EL CONTENIDO ES CORRECTO

