



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
MERIDA VENEZUELA

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INFORMÁTICA Y DISEÑO
INSTRUCCIONAL

www.bdigital.ula.ve

“Objetos de Aprendizaje: Una alternativa para la enseñanza de inglés en el Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM)”

Autora: Lic. Tonya Linares S.

Tutora: Prof. Ana Lya Silva Vélez, M.Sc.

Mérida, Julio 2016

C.C.Reconocimiento

Índice General

	Página
Índice General	ii
Índice de Cuadros	iii
Índice de Tablas	v
Índice de Gráficos	vi
Índice de Interfaces	vii
Resumen	viii
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del Problema	4
1. Objetivos	10
2. Justificación de la investigación	10
Capítulo II: Marco Teórico	
1. Antecedentes históricos	13
1.1.-Evolución de la enseñanza del idioma inglés	13
1.2.-Enseñanza del idioma inglés en Venezuela	19
2. Antecedentes de la investigación	22
3. Educación a distancia o <i>E-learning</i>	29
4. Los objetos de aprendizaje	33
4.1 Concepto	33
4.2 Clasificación de los objetos de aprendizaje	36
4.3 Características de los objetos de aprendizaje	37
Metadatos	38
4.4 Estándares	38
4.4.1 Metadatos	39
4.4.2 Tipos de metadatos	42

4.4.3 Scorm	42
5. Del diseño instruccional de tercera a quinta generación	44
5.1 Características del diseño instruccional de quinta generación	45
6. Estrategias instruccionales	45
6.1 El modelo de enseñanza directa	
6.2 Planificación de la clase según el modelo de enseñanza directa	49
Capítulo III: Marco metodológico	
1. Tipo de investigación	52
2. Diseño de investigación	52
3. Población	55
4. Muestra	55
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	56
6. Fase I: Estudio diagnóstico del uso de las tecnologías por parte de los docentes de la institución	57
7. Resultados del diagnóstico	58
Capítulo IV	
Diseño del Objeto de Aprendizaje	69
Fase II: Diseño del programa	69
1.- Exe-learning	69
1.1.- Schoology	74

2.- Estrategias instruccionales	77
Planificación de clases según el modelo de enseñanza directa	77
Fase III: Evaluación del programa	84
Análisis practicado por docentes de Cevam sobre los resultados de la evaluación hecha al OA	85
Capítulo V	
Discusión de los resultados	98
1.- Resultados del diagnóstico	98
2.- Resultados de la evaluación del OA	100
3.- Discusión de los resultados en el marco de la literatura especializada	101
Conclusiones	108
Acerca del diagnóstico efectuado	108
Acerca del OA que se diseñó	108
Acerca de la evaluación del OA diseñado	109
Referencias	111
Anexos	117
Anexo 1: Instrumento diagnostico	117
Anexo 2: Instrumento para evaluación del Objeto de Aprendizaje	118
Anexo 3: Guion instruccional	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Uso del internet con fines educativos	.....	63
Tabla 2: Uso del material digital en las clases	.....	64
Tabla 3: Diseño del material didáctico por parte del docente	.....	65
Tabla 4: Inconvenientes en el uso de las herramientas tecnológicas	.....	67
Tabla 5: Uso de la tecnología como herramienta didáctica	.....	68
Tabla 6: Uso del material tecnológico como prioridad	.....	70
Tabla 7: Uso de las redes sociales en la educación		
Tabla 8: Actualización de la enseñanza basada en las TIC		
Tabla 9: Calidad de los contenidos		
Tabla 10: Adecuación de los objetos de aprendizaje		
Tabla 11: <i>Feedback</i> (retroalimentación) y adaptabilidad		
Tabla 12: Motivación		
Tabla 13: Diseño y presentación		
Tabla 14: Usabilidad		
Tabla 15: Accesibilidad		
Tabla 16: Reusabilidad		
Tabla 17: Cumplimiento de estándares		
Tabla 18: Resultados del diagnóstico: uso de herramientas tecnológicas en el trabajo docente en el CEVAM		
Tabla 19: Resultados de la evaluación del OA		

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Uso del internet con fines educativos	64
Gráfico 2: Uso del material digital en las clases	65
Gráfico 3: Diseño del material didáctico que emplea en clase	66
Gráfico 4: Inconvenientes en uso de herramientas tecnológicas	68
Gráfico 5: El uso de la Tecnología como herramienta didáctica	69
Gráfico 6: Planificación de las clases y uso del material Tecnológico	70
Gráfico 7: El uso de las redes sociales para fines educativos	72
Gráfico 8: Enseñanza basada en los TIC actualización contante	73
Gráfico 9: Calidad de contenidos de los objetivos de Aprendizaje	92
Gráfico 10: Adecuación de los Objetivos de Aprendizaje	93

Gráfico 11: <i>Feedback</i> y adaptación	.....	94
Gráfico 12: Representación de la Motivación	.....	96
Gráfico 13: Diseño y presentación	.....	97
Gráfico 14: Usabilidad. Facilidad de Navegación	.....	99
Gráfico 15: Accesibilidad	.....	100
Gráfico 16: Reusabilidad. Capacidad en distintos escenarios	.....	102
Gráfico 17: Cumplimiento de los estándares	.....	103

Índice de Interfaces

Intefaz 1: Captura de pantalla de inicio de unos de los Objetos de Aprendizaje		21
Intefaz 2: Captura de pantalla de uno de los Objetos de Aprendizaje	.....	22
Interfaz 3: Pagina inicial de Exe-learning	.....	74
Interfaz 4: Zonas de trabajo de Exe-learning	.....	75
Interfaz 5: Captura de pantalla Metadatos Exe-learning	.....	76
Interfaz 6: Árbol de Contenidos	.....	77
Interfaz 7: Repertorio de herramientas	.....	79
Interfaz 8: Pantalla de inicio de Schoology	.....	81
Interfaz 9: Curso modelo Schoology	.....	82
Interfaz 10: Foco Introductorio Presente Perfecto		84

	
Interfaz 11: Visión general y motivación	.....	85
Interfaz 12: Ejercicio 2	.....	86
Interfaz 13: Practica guiada	.....	88
Interfaz 14: Practica independiente	.....	90

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Resumen de los métodos de enseñanza de lenguas más resaltantes	26
Cuadro 2: Definiciones de objetos de aprendizaje	38
Cuadro 3: Composicion y posibles combinaciones de los OA	40
Cuadro 4: Uso pedagógico de los OA	41
Cuadro 5: Tipos de metadatos	44
Cuadro 6: Definiciones de las estrategias instruccionales	50

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INFORMÁTICA Y DISEÑO
INSTRUCCIONAL

Autora: Lic. Tonya Linares

Tutora: Prof. Ana Lya Silva Vélez, M.Sc.

Noviembre, 2015

OBJETO DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Resumen

Los objetos de aprendizaje (OA) son herramientas digitales que permiten optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje debido a sus especiales características de usabilidad, reusabilidad y accesibilidad, entre otras. En esta investigación se ejecutó el diseño de un objeto de aprendizaje para la enseñanza del idioma Inglés en el Centro Venezolano Americano de Mérida, CEVAM. A tal efecto, se procedió a efectuar un diagnóstico sobre una muestra de 11 docentes de la institución referida, el cual brindó el insumo básico para el diseño del OA; una vez diseñado el OA se procedió a someterlo a validación por parte de la referida muestra. Metodológicamente, se empleó un diseño que aunó la investigación documental y el trabajo de campo (encuesta). Los resultados del diagnóstico mostraron que existe un nivel adecuado (no óptimo) de empleo de los

recursos didácticos en formato digital para impartir las clases, pero ello no es una prioridad para los docentes; la frecuencia de uso de Internet con fines educativos es alta; el uso de material didáctico digital en clases es bueno; los docentes en algunas oportunidades diseñan el material didáctico digital que utilizan; y con respecto al uso de redes sociales para fines educativos, algunos nunca lo han hecho, y uno de ellos declara hacerlo siempre. En cuanto al OA diseñado, como modelo se empleó el Modelo de enseñanza directa, con cuatro fases: 1ª) Introducción, 2ª) Presentación, 3ª) Práctica Guiada y 4ª) Práctica Independiente. Se utilizó *exe-learning*. Para los metadatos se empleó *Dublin Core*. Se exportó el contenido a un aula virtual, con la plataforma *Schoology*. La evaluación del OA se efectuó con el instrumento LORI en español, v. 1.0, y ello arrojó como resultado que la evaluación del OA en general fue positiva; su accesibilidad fue evaluada negativamente, pero porque no fue preparado con el fin de resultar accesible a discapacitados ni para ser utilizado en los teléfonos celulares.

Palabras claves: Enseñanza del Inglés; Exe-learning; DublinCore; Objetos de aprendizaje; LORI.

INTRODUCCIÓN

La educación, en líneas generales, y en todo el mundo, es una disciplina que día tras día enfrenta nuevos retos teóricos y prácticos, puesto que las necesidades sociales y los desarrollos tecnológicos exigen nuevos conocimientos que permitan satisfacer los requerimientos del momento actual. Las ofertas tradicionales se presentan en nuevos formatos, y hacen que el sistema educativo sea una caja de resonancia de la diversidad de conflictos y necesidades sociales propias de cada país. Añádase a ello las presiones que genera el fenómeno de la globalización sobre cada sociedad, tanto en el mundo desarrollado como en el que está en vías de desarrollo.

En tal contexto, el aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera es una real necesidad, el inglés se ha convertido desde comienzos del siglo pasado en la *lingua franca* sin la cual no se llevan a cabo ciertas transacciones comerciales, intercambios culturales y otras actividades de carácter internacional, es también la lengua en la que se encuentra la mayor parte de la literatura especializada en diversas disciplinas, en la que se desarrolla la tecnología y buena parte de la filosofía que orienta aspectos fundamentales del quehacer diario como es el caso de la educación, y es la lengua en que se transmite la cultura popular mundial mediante Internet, los videos, el cine, la música, los libros de texto, y sobre todo, las redes sociales.

Así, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han tenido un impacto abrumador sobre la educación y han hecho que docentes y administradores de la educación hayan tenido que reflexionar acerca de la conveniencia de emplear los avances tecnológicos comunicacionales en la

práctica educacional: se trata de adaptarse a tales cambios, así como de reorientar el uso de tales herramientas de una manera constructiva, o de lo contrario, de perecer por quedarse en la zaga de los cambios sociales actuales.

Una de esas herramientas tecnológicas de reciente data son los denominados *Objetos de Aprendizaje (OA)*, mediante los cuales se hace un uso constructivo de la tecnología informática, dirigidos a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Específicamente acerca de tal tema es que trata la presente investigación, en concreto dirigida al diseño de un OA para la enseñanza del idioma Inglés en estudiantes del Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM).

El contenido del presente trabajo final de maestría se encuentra organizado de la siguiente manera:

En el capítulo I se explica el planteamiento del problema, las dudas que generaron la presente investigación, el objetivo general y los específicos, así como la justificación de por qué se realizó este trabajo.

El capítulo II muestra el marco teórico, presentando antecedentes de la enseñanza del inglés, así como referencias de objetos de aprendizaje realizados en otros países para la enseñanza de idiomas. De igual manera, se menciona la importancia de la educación a distancia y la estrategia instruccional utilizada para desarrollar el Objeto de Aprendizaje.

En el capítulo III se presenta la metodología utilizada para realizar este trabajo de investigación, se describe el tipo y diseño bajo los cuales se hizo este trabajo, la población y muestra seleccionadas como objeto de este estudio, las

técnicas e instrumentos de recolección de datos que fueron utilizadas, y los resultados del diagnóstico aplicado a la muestra estudiada.

En el capítulo IV se explica con detalle la segunda fase de la investigación: el diseño del Objeto de Aprendizaje, desglosando en fases su elaboración, definiendo las herramientas y métodos requeridos para esta tarea.

Finalmente, el capítulo V expone la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones y recomendaciones que surgen de esta investigación.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es bien conocido el fracaso de la enseñanza de inglés en la escuela secundaria venezolana, hecho sustentado por investigadores como Soto (2013) y Perdomo et al (2011) quienes a través de sus estudios afirman que una de las fallas que se detecta en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés ha sido el énfasis puesto en la memorización y repetición de palabras, así como la memorización de listados de vocabulario y frases que no tienen un sentido lógico para el estudiante. Esto es fácilmente comprobable, sin necesidad de practicar estudios profundos, con el simple manejo de la información que va de boca en boca entre estudiantes y docentes, cuando al finalizar los primeros la formación secundaria van a instituciones de enseñanza del inglés, con el objetivo de adquirir los contenidos necesarios que les permitan comunicarse efectivamente en dicha lengua.

Si se trata de los docentes, como se señalaba arriba, también ellos observan que sus estudiantes no terminan su bachillerato con un conocimiento del idioma inglés que les permita desenvolverse satisfactoriamente en el proceso de comunicación. Adicionalmente, algunos docentes no completan su formación académica mediante la instrucción específica del componente docente o algunas especializaciones, y debido a esa falencia en su formación, al enfrentarse al mundo educativo, el docente se encuentran con la pasividad del estudiante, quien, en la mayoría de los casos, no se hace partícipe de su proceso de aprendizaje. Un docente que desconozca las estrategias que le permitan manejar

estudiantes con dificultades específicas no obtendrá éxito ni resultados satisfactorios al medir el aprendizaje de sus estudiantes.

Es por esto que ha aumentado la popularidad de los institutos de idiomas, ya que, como es bien sabido, tener conocimiento del idioma inglés puede abrir muchas puertas en el ámbito profesional, y es necesario estar preparado para enfrentarse con el idioma, no solo en una situación laboral, sino también para establecer procesos de comunicación eficaces. En los institutos de idiomas se trata en lo posible de combinar las cuatro destrezas que necesita un estudiante para dominar un idioma: comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita.

Para que el estudiante pueda lograr su objetivo de aprendizaje del idioma inglés se utilizan diversas herramientas, tales como libros de texto, audios, lecturas, videos, y actividades como dramatizaciones, ejercicios y otros confeccionados y escogidos por el docente. Ahora bien, la incorporación y aplicación de las TIC en las aulas de clase es el gran reto de los educadores y las instituciones educativas de hoy en día, y cada vez crece con más ímpetu la inquietud de poder incluir diversas herramientas tecnológicas en el salón de clases. Aunque no todos los docentes o el personal que labora en las instituciones educativas tiene el conocimiento necesario para tal fin, ni la curiosidad, de poner en práctica algunas de las múltiples herramientas que ofrecen estas innovadoras tecnologías, cada día se van sumando más personas que quieren ser parte de este cambio, y a lo largo de los años se han aplicado diversas estrategias (blogs, infografías, folletos, videos, chats, redes sociales, aplicaciones, etc.) en el ámbito educativo que promueven el uso de la tecnología mediante herramientas digitales.

Por otra parte, los cursos en línea, actividades que involucran el manejo directo de las TIC, han tenido bastante aceptación, aun cuando al inicio, como toda actividad nueva y diferente, causaban cierto temor y había muchas reservas con respecto a su efectividad y a la factibilidad de que se diera el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto por parte de los estudiantes como de algunos docentes.

Es por ello que hoy día se puede observar cada vez más instituciones educativas que cuentan con cursos virtuales como espacios de aprendizaje alternativos ante los cursos presenciales, debido a las ventajas que este tipo de educación ofrece, tales como la facilidad de estudiar a la hora y espacio que más convenga (lo cual conlleva a un ahorro de tiempo y dinero), la capacidad de adquirir disciplina, la oportunidad de socializar y compartir experiencias con personas de diferentes culturas y ámbitos educativos, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en estos cursos los participantes no se limitan solamente a recibir información, sino que son actores fundamentales de este proceso no tradicional de enseñanza.

No todo son virtudes, también se pueden nombrar algunas desventajas, a saber: desconocimiento de las herramientas tecnológicas básicas, pasividad por parte del participante debido a que no tiene la presión de asistencia como en las clases presenciales, desmotivación a causa de la escasa interacción entre profesor y alumno, y falta de disciplina para realizar las actividades pautadas, entre otras. A pesar de las desventajas, el estudiante percibe la educación virtual como una alternativa eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje y está más abierto a participar en esta experiencia.

Una herramienta digital a tomar en cuenta son los *Objetos de Aprendizaje (OA)*. Durante esta investigación se encontraron diferentes conceptos de objetos de aprendizaje, uno de ellos es el que presenta el Comité Estándares de Tecnologías de Aprendizaje: *“Un objeto de Aprendizaje es una entidad digital o no digital, que puede ser usada, re-usada o referenciada durante el aprendizaje apoyado por tecnología. Ejemplos de aprendizaje apoyado por tecnología incluyen a los sistemas a entrenamiento basado en computador, ambientes de aprendizaje interactivos, sistemas inteligentes de instrucción asistida por computador, sistemas de aprendizaje a distancia, y ambientes colaborativos de aprendizaje. Ejemplos de Objeto de Aprendizaje, incluyen contenidos multimediales, contenidos instruccionales, objetivos de aprendizaje, software instruccional y herramientas de software, y personas y organizaciones o eventos referenciados durante el aprendizaje apoyado por tecnología”* [LOM,02].

www.bdigital.ula.ve

Su empleo para enseñar gran variedad de contenidos educativos ha tenido resultados muy positivos en varias instituciones de diversas partes del mundo. Tomando en cuenta lo expresado anteriormente, surge la inquietud de realizar una investigación creando objetos de aprendizaje para el Centro Venezolano de Mérida (CEVAM). El CEVAM es uno de los tres centros binacionales que existen en Venezuela. Su fundación se remonta al año 1992, partiendo de una asociación creada por ciudadanos tanto norteamericanos como venezolanos que se reunían para celebrar las festividades patrióticas de Estados Unidos.

Gracias al apoyo del Servicio de Información y Cultura de la Embajada de los Estados Unidos, el CEVAM es hoy en día una asociación civil sin fines de lucro, que se dedica a promocionar la amistad y el entendimiento entre los pueblos

norteamericano y venezolano a través de actividades culturales, sociales, filantrópicas y educativas.

Además, el CEVAM ofrece clases de inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL por sus siglas en inglés) para niños, jóvenes y adultos, así como clases de español para extranjeros. La institución cuenta con libros de texto, *workbook* o libro de tareas, y un CD para cada curso. El CD que viene incluido con los libros contiene algunos de los audios que se usan en las clases presenciales, el cual sirve como práctica para que el estudiante lo escuche cuando sea de su agrado. A partir del segundo trimestre del año 2014, el CEVAM iniciaba su propia modalidad de cursos en línea.

A pesar de contar con el CD como material digital, así como con los cursos en línea, la institución no cuenta con otro sistema alternativo de actividades que permita a los estudiantes continuar con la práctica del idioma, y reforzar las actividades vistas en clase. Adicionalmente, los estudiantes se ven limitados en su proceso de interacción con las herramientas disponibles para practicar sus destrezas, ya que no cuentan con recursos tecnológicos novedosos que sean atractivos y que los vinculen con la realidad que vive en estos momentos la enseñanza de cualquier idioma.

De igual manera, es obvio que los estudiantes de instituciones como el CEVAM se desmotivan fácilmente al no contar con métodos y recursos innovadores que les saquen del entorno escolar que tienen como antecedente, el que precisamente les desmotivó durante su proceso de aprendizaje en los años de la formación secundaria. Esto básicamente consiste en libros, cassettes o cds, videos y que son utilizados en la mayoría de los casos sin una orientación adecuada por parte del docente, que en la mayoría de los casos, les indica

simplemente ejercicios de compleción, de repetición, de traducción y otras actividades que los distancias del verdadero propósito de aprender una segunda lengua: establecer procesos efectivos de comunicación.

Mediante la elaboración de objetos de aprendizaje los estudiantes tendrán acceso a una serie de actividades que los ayudarían a revisar las estructuras gramaticales estudiadas, así como recordar vocabulario visto en niveles anteriores. Esto sería de gran beneficio para los estudiantes, ya que utilizando esta herramienta tecnológica, se tiene la facilidad de realizar las actividades en el horario y lugar que más le convenga, una de las múltiples ventajas que nos ofrecen las actividades en línea. Incluso muchos estudiantes han pedido actividades online o sugerencias de páginas web para poder poner en práctica todo lo estudiado en las clases presenciales, ya que por causa de estudio o trabajo, no pueden asistir regularmente a la institución.

Es por eso que surgen las siguientes preguntas:

1.- ¿Qué estrategia instruccional apoyada en las tecnologías de la información resulta más adecuada para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en el Centro Venezolano Americano de Mérida?

2.- ¿Cómo validar la efectividad de los objetos de aprendizaje?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar objetos de aprendizaje para el Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM) que contribuyan con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de una manera creativa y novedosa y que involucren el manejo de todas las destrezas de dicho idioma.

Objetivos específicos

1.- Detectar las necesidades que presenta la comunidad del CEVAM en cuanto al manejo de las TIC.

2.- Diseñar objetos de aprendizaje propios del Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM), basados en las necesidades del instituto y sus participantes.

3.- Validar la efectividad de los objetos de aprendizaje realizados en el Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM) mediante su evaluación por un grupo de profesionales expertos en el área.

Justificación de la investigación

Existen diversas razones por las que surge la idea de crear objetos de aprendizaje como alternativa y apoyo a las clases presenciales del CEVAM.

El docente, quien conoce de primera mano las debilidades del estudiante en las destrezas del idioma, es el que sabrá efectivamente qué procesos debe

seguir su alumno para evolucionar satisfactoriamente. En Venezuela no se encontraron investigaciones como las que plantea este trabajo, es por eso que se considera conveniente y novedoso para el CEVAM contar con material digital reutilizable y emplear la creación de un repositorio que pueda servir tanto para el personal que labora en la institución como para sus alumnos. Es importante que los docentes formen parte en la creación de un repositorio que servirá de ayuda para mejorar y complementar las clases presenciales, ya que de este modo, las herramientas que diseñen para las clases virtuales estarán enmarcadas en las necesidades reales de sus cursos, y no en modelos tomados de otras instituciones.

Por otra parte, el uso de este tipo de material ayudaría a los estudiantes a practicar el idioma de una manera no tradicional, que satisfaría los parámetros que se manejan actualmente en la educación en cuanto al uso de las TIC. Es de suma importancia darle paso a las herramientas que día a día ofrecen las TIC, adoptando lo bueno y novedoso que vaya apareciendo en el ámbito educativo. La alfabetización digital, tanto de alumnos como de profesores, es esencial para poder desarrollar nuevas ideas y actualizarse, para así lograr un alto nivel de productividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje., algo que motiva al estudiante.

Tomando en cuenta las características de los objetos de aprendizaje - reusabilidad, interactividad, interoperabilidad, adaptabilidad, accesibilidad, entre otras- se considera sumamente útil que la institución ofrezca sus propias herramientas de enseñanza-aprendizaje y aprovechar las propiedades que brindan los objetos de aprendizaje.

El hecho de que el CEVAM pudiese contar con este tipo de material digital beneficiaría a la institución, ya que los objetos de aprendizaje tienen grandes ventajas, tanto para los estudiantes como para los profesores. En cuanto a las ventajas para los estudiantes se enumeran las siguientes:

- Permite la utilización de los recursos educativos en la comodidad del hogar u oficina, en el tiempo que ellos puedan o deseen.
- Favorece la revisión de material educativo sumamente útil mediante actividades amenas.
- Genera la respuesta interactiva por parte del estudiante.

En cuanto a las ventajas para los profesores:

- Los objetos de aprendizaje pueden ser reutilizados por todos los profesores que laboran en la institución.
- Los profesores dispondrán de una nueva herramienta que les permitirá agilizar su trabajo.
- Los docentes igualmente se actualizarán en relación al uso de algunas herramientas tecnológicas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1.-Antecedentes históricos

1.1.- Evolución de la enseñanza del idioma inglés

El proceso de evolución de un idioma, así como su proceso de enseñanza, es siempre interesante. El idioma inglés no escapa a este crecimiento, y la búsqueda recogida en esta investigación expone aspectos interesantes acerca de los diversos métodos de enseñanza del idioma antes mencionado que se han utilizado, ya que desde aproximadamente el siglo XVIII, investigadores y letrados han intentado encontrar un método para establecer el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero que esté acorde con las necesidades del momento (Fernández, s/f).

Uno de los primeros métodos en la enseñanza de idiomas fue el de gramática-traducción. Johann Christian Fick (1763-1821) fue quien escribió el primer curso para la enseñanza del inglés utilizando este método, que fue publicado posteriormente por primera vez en Alemania. Otros métodos bastante conocidos en estos años fueron los de Franz Ahm y H.G. Ollendorff (1803-1865). Los libros de texto utilizados por estos métodos y escritos por estos autores dominaron el mercado europeo por casi medio siglo, desde 1840 hasta 1890 aproximadamente (Fernández, s/f; Sánchez, 2009).

En este periodo de tiempo ya mencionado, el estudiante solamente se enfocaba en aprender vocabulario de manera escrita y entenderlo de la misma manera. La parte de la comunicación oral y comprensión auditiva no estaba entre

las prioridades al aprender un idioma. Esto funcionó al principio, siendo de utilidad para entender muchos escritos antiguos importantes y poder comunicarse de manera escrita. Sin embargo, a medida que transcurrían los años, los docentes se percataban de que la didáctica utilizada en ese entonces para enseñar una lengua extranjera no era la más adecuada; para que un estudiante domine correctamente un idioma, debe también hablarlo y entenderlo.

Posteriormente, apareció el método directo. Este método también tuvo mucho auge y fue muy útil en su momento, aunque surgieron diversas críticas con respecto a su implementación, puesto que no dedicaba especial atención a la escritura. A pesar de ello, se considera que este método ha sido uno de los que ha tenido más influencia en las enseñanzas de idiomas en nuestros días.

El proceso enseñanza-aprendizaje sufrió cambios significativos, como el producido por el surgimiento de la Revolución Industrial, que permitió que más personas, debido a los avances tecnológicos y a la automatización de procesos, tuvieran oportunidad de recibir educación. Estos cambios llevaron a la evolución del proceso de aprendizaje de los idiomas hasta la inclusión del método de lectura durante los años 20 del siglo XX, que además se caracterizaba por tener un enfoque pragmático, es decir, que se fundamentaba el uso del habla como un hacer, la lengua es su uso, y dicho uso siempre es contextualizado. Entre los principales seguidores de este enfoque, se puede mencionar a Michael West (1888-1973) y Coleman (1929).

Otro método digno de ser mencionado es el audiolingual, el cual se originó en los Estados Unidos. Se conoció también como “Método del Ejército”, pero, a pesar de su auge, ya en la segunda mitad de los años 60 empezó a decaer

(Sánchez, 2009). Poco a poco el idioma inglés se fue incluyendo en los cursos por correspondencia que se hicieron tan populares durante las décadas de los 50 y 60, como una alternativa novedosa para el momento. Más adelante, se iniciaron los cursos de lenguas extranjeras en muchas universidades del mundo como parte de una carrera, siendo muchas veces una materia de carácter obligatorio debido a la importancia que tienen los idiomas, específicamente, el idioma inglés, en la actualidad (Fernández, s/f; Sánchez, 2009).

En la década de los años 70 del siglo XX se presenta la enseñanza de idiomas bajo enfoques humanistas, aunque no tuvieron mucha aceptación. Cabe mencionar el método silente (Silent Way), el método de Dartmouth (Dartmouth Method), el método natural (Natural Method). A mediados de los años 80 se inició el método de Sugestopedia en Cuba, sobre todo en algunas universidades técnicas, pero el método no caló entre los estudiantes. A pesar de lo poco promocionado, la Universidad de Ciego de Ávila (UNICA) en Cuba, aún realiza estudios sobre la Sugestopedia. A mediados de los años 80 llegó el enfoque comunicativo, que hoy en día es empleado en muchos países.

Como se ha venido mencionando, desde los años 60 se han hecho diversas investigaciones para encontrar el método más conveniente de enseñanza. No solamente se buscaba que los estudiantes entendieran textos o tradujeran, o simplemente entendieran y se pudieran comunicar de forma oral; sino una fusión de las cuatro destrezas del idioma, a saber: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Este enfoque tuvo sus inicios en Gran Bretaña, dirigido principalmente a estudiantes de países subdesarrollados. Durante esta época se comenzó a utilizar herramientas propicias para la enseñanza de idiomas, como proyectores, laboratorios, televisores, entre otros, y

la utilización de estas herramientas, unida al enfoque comunicativo tuvo un efecto significativo en la enseñanza de idiomas, sobre todo del inglés, que hasta los momentos tiene bastante aceptación en muchos países.

Es obvio, pues, que desde hace mucho tiempo, ha existido la necesidad de comunicarse en otras lenguas, y el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido un gran tema de discusión. Siempre se ha querido encontrar la “metodología ideal” para aprender un idioma, pero ello no ha sido tarea fácil. Es por ello, que a lo largo de la historia, han surgido diversas metodologías o enfoques para este fin, y se ha podido notar un desarrollo progresivo en los métodos de enseñanza utilizados para el aprendizaje de idiomas, en el caso específico de esta investigación, el idioma inglés.

El cuadro que aparece a continuación presenta un pequeño resumen de los métodos de enseñanza de inglés más resaltantes a lo largo de la historia, sus principales fundadores y colaboradores, así como sus avances y logros. De igual manera, presenta de forma sucinta rasgos ya descritos en el recuento histórico anteriormente expuesto.

Fecha	Métodos	Pioneros / Institutos	Características
Siglo XVIII	Método de Gramática-traducción	-Johan Christian Fick (1763-1821) - Franz Ahn (1796-1865) y H.G. Ollendorf (1803-1865)	Se centra en exceso en las reglas específicas de la gramática inglesa, traducción directa de palabras y de frases de la lengua nativa del estudiante al inglés utilizando listas de vocabulario y memorización.
Finales	Método Directo	-Otto Jespersen (1860-	Se lleva la enseñanza de la gramática a un

siglo XIX e inicios siglo XX		1943) - Lambert Sauveur (1826-1907) y Maximilian Berlitz (1852-1921) (aplicación en escuelas de Estados Unidos)	plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral.
Siglo XX, Años 20	Método de Lectura	-Michael West (años 1888-1937) y Coleman (1929)	Se presenta un control esmerado del vocabulario, el concepto de un aprendizaje para fines específicos, en algunos de los cuales la lectura es la destreza prioritaria, el control del vocabulario como medio para calibrar la dificultad de los textos de lectura, la elaboración de lecturas graduadas, la aplicación en la clase de LE de técnicas de lectura rápida.
Siglo XX, Años 40-50	Método audiolingual o método del ejército	Charles Fries (1945) Universidad de Michigan (Estados Unidos)	Se da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición). Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos con medios tecnológicos avanzados para la época (audiogramófonos, grabadoras)
Siglo XX, Años	Método de Respuesta Física Total	-J. Ashler (1977) Universidad Estatal de San José, California.	Se combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física

60	(Total Physical Response)	(Estados Unidos)	
Siglo XX, Años 60-70	Método situacional	-Palmer, Hornby y Pittman (1930-1960) Gran Bretaña	Se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello
Siglo XX, Años 70	Método Silente	-Gattegno (1972)	Se fomenta el uso de la lengua por parte de los aprendientes, a quienes el profesor anima a producir la mayor cantidad posible de enunciados; con esta finalidad, el docente reduce al máximo sus intervenciones
Siglo XX, Años 80	-Método de Sugestopedia	- Lozanov (1979) Universidad Ciego de Ávila (UNICA), Cuba	Se usa técnicas para desarrollar la motivación en los estudiantes
Siglo XX, Años 90	Enfoque comunicativo	-David Nunan	<p>Se introducen textos reales en la situación de aprendizaje.</p> <p>Se ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.</p> <p>Se da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.</p> <p>Se intenta relacionar la lengua aprendida</p>

			<p>en el aula con actividades realizadas fuera de ella.</p> <p>El alumno establece procesos efectivos de comunicación en las cuatro destrezas del idioma</p>
--	--	--	--

Cuadro 1: Resumen de los métodos de enseñanza de lenguas más resaltantes

1.2.- Enseñanza del idioma inglés en Venezuela

Según Vannini (1973), “La enseñanza de lenguas extranjeras modernas a nivel universitario empezó en Venezuela en el año 1788 en la Antigua Real y Pontificia Universidad de Caracas, hoy Universidad Central”. Fue un tiempo después que se implantó la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel de educación media.

Esto ha ido evolucionando, y ya en el siglo XIX el latín y el griego, que eran las lenguas extranjeras por excelencia, empiezan a dar paso al inglés y al francés. El latín, griego y hebreo, otro idioma que se usó bastante en el pasado, han permanecido activos solamente en el ámbito religioso. Actualmente en algunas universidades venezolanas, como la Universidad de Los Andes, en Mérida, se imparten cursos de griego y latín, pero como ya es conocido, son conocidas como “lenguas muertas”, y no se usan en una comunidad de hablantes.

La enseñanza de una lengua extranjera, inglés específicamente, se popularizó debido a la influencia de los Estados Unidos en nuestra sociedad, tanto

en el ámbito cultural como educativo. Se empezó impartiendo en educación universitaria y después educación media, y más adelante surgieron los institutos de idiomas.

Es importante hacer notar que la enseñanza del idioma inglés, así como la formación de docentes especialistas en el área, tenía el concepto de que sólo una minoría podía acceder a la educación. Fue a partir del año 1958, con la llegada de la democracia, que hubo una transformación no solamente en el ámbito educativo, sino en el ámbito social, cultural y económico.

Como se mencionó anteriormente, el método gramática-traducción para la enseñanza de una lengua extranjera fue muy popular en la década de los años 60. Este método se centra en la teoría conductista y el énfasis es el lenguaje como conducta observable. La repetición y memorización de frases fueron ejercicios frecuentes en la enseñanza del inglés, y la producción oral prácticamente fue nula. El énfasis era en comprender un texto y traducirlo lo más fielmente posible.

A pesar de que la enseñanza ha evolucionado en muchos aspectos, muchos docentes de inglés continúan usando este método de enseñanza, ya que lo encuentran útil en algunas áreas de estudio. Por ejemplo, en algunas facultades de la Universidad de Los Andes, en Mérida, se enseña inglés como material opcional en carreras como ingeniería, arquitectura, farmacia, etc. En estos casos, la práctica oral del inglés es nula, ya que lo que se quiere es que el estudiante pueda comprender o traducir textos, ya que muchos de ellos vienen en el idioma inglés y es necesario que los estudiantes por lo menos entiendan o sean capaces de interpretarlo.

Más adelante aparece el método de *Respuesta Física Total* (TPR, por su sigla en inglés). Este método busca que los estudiantes respondan a las instrucciones del docente con acciones. De este modo, se pone en práctica

también la parte oral, se adquiere nuevo vocabulario y nuevas estructuras gramaticales.

Este método es el que originalmente propone el Ministerio de Educación venezolano, dirigido a la etapa de educación media, diversificada y profesional en el año 1998, pero lamentablemente no se aplica, por lo menos en lo que respecta a la educación media y diversificada.

www.bdigital.ula.ve

2.- Antecedentes de la investigación

Tomando en cuenta lo planteado anteriormente respecto a la enseñanza del idioma inglés, se revisó la herramienta *exe-learning*, la cual se consideró de utilidad para reforzar la práctica del mismo. Entre la búsqueda surgieron los objetos de aprendizajes, y debido a sus múltiples ventajas, la investigación a realizar tiene como objetivo crear Objetos de Aprendizaje para la enseñanza y reforzamiento del idioma inglés. Por este motivo se hicieron búsquedas al respecto para ver de qué manera se había desarrollado este tema en relación a los objetos de aprendizaje y se encontraron dos trabajos importantes realizados en Colombia y México.

El primero se realizó en la Universidad Surcolombiana por Salazar (s/f). El trabajo efectuado correspondió a un estudio descriptivo con enfoque mixto con el propósito de conocer el significado que tiene para los estudiantes de seminario de actualización sobre desarrollo profesional del programa de Licenciatura en Lengua Extranjera-inglés, la creación y aplicación de objetos de aprendizaje para la enseñanza del inglés.

En este trabajo se crearon diferentes objetos de aprendizaje con el fin de reforzar la enseñanza de vocabulario, como por ejemplo “*clothes*”, “*animals*”, y algunas estructuras gramaticales tales como “*reported speech*”.

La investigación se llevó a cabo para estudiantes de Licenciatura en Lengua Extranjera, ya que dentro del *pensum* de estudios hay una materia denominada CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Esta tiene como objetivo principal que el estudiante conozca las posibilidades que le brinda el computador como ayuda tecnológica para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero a pesar de que muchos de los estudiantes de hoy día tienen un

conocimiento relativamente alto de la tecnología, no saben mucho acerca de herramientas educativas y las ventajas que nos ofrecen las TIC en éste ámbito.

Esta investigación tuvo un enfoque mixto y la metodología que siguió fue la de investigación-acción, según Sandín: "...investigación con tres ciclos que son: detectar el problema de investigación, clasificarlo y diagnosticarlo; formular un plan o programa para resolver el problema; implementar el plan y evaluar resultados".

Para recolectar información se utilizaron dos instrumentos: cuestionario y entrevista, el primero para diagnosticar el problema y elaborar el plan de acción; el segundo para evaluar resultados de la implementación del plan. Durante el plan de acción se capacitó a los estudiantes de seminario sobre el uso de diferentes herramientas tecnológicas y se elaboró y aplicó un objeto de aprendizaje.

El proyecto se enfocó en conocer el significado que tiene para los estudiantes de seminario de actualización sobre desarrollo profesional del programa de Licenciatura en Lengua Extranjera-Inglés la creación y aplicación de objetos de aprendizaje para la enseñanza del inglés. Para ello los participantes crearon su propio objeto de aprendizaje. La aplicación se llevó a cabo en las instituciones educativas donde desarrollan su práctica pedagógica, para posteriormente responder una entrevista final.

Al momento de recabar la información, los estudiantes usaron un cuestionario y una entrevista. El cuestionario fue elaborado con el fin de diagnosticar el problema y elaborar el plan de acción. La entrevista fue elaborada para evaluar los resultados de la implementación de los objetos de aprendizaje.

Al final de la investigación, se llegó a la conclusión de que la creación de objetos de aprendizaje había tenido resultado positivo dentro del grupo de estudiantes que los elaboraron, ya que éstos sintieron que estaban

enriqueciéndose como profesionales al brindar herramientas activas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

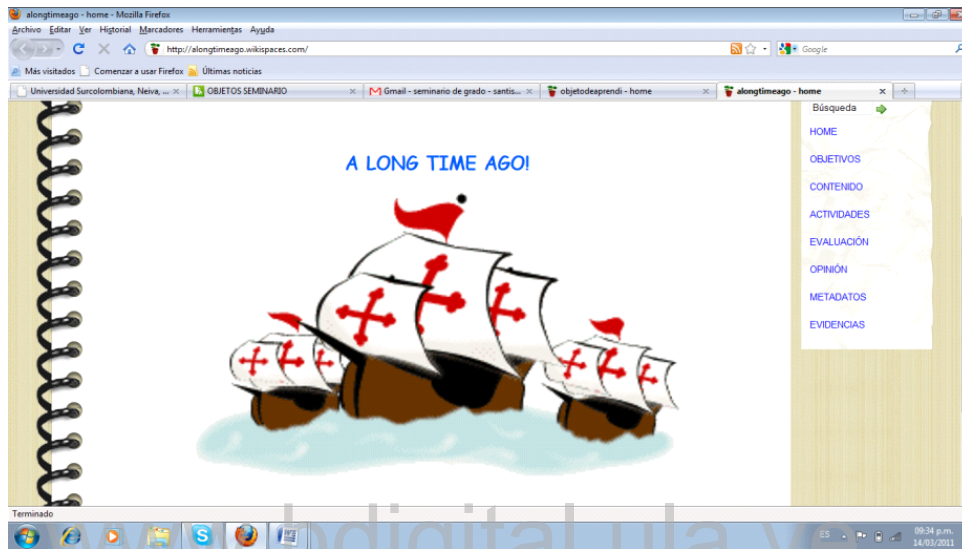
Asimismo, se dieron cuenta de la importancia de la tecnología en el ámbito educativo, y de la necesidad de estar actualizados y poder estar acorde con los cambios. El hecho de que ellos mismos crearan sus propias herramientas fue de gran incentivo y les generó una actitud positiva y abierta hacia la tecnología educativa.

En estas capturas de pantalla se puede ver parte de los objetos creados:



Interfaz 1: Captura de pantalla de inicio de uno de los objetos de aprendizaje.

Esta imagen muestra la pantalla de inicio de unos de los objetos de aprendizaje, donde se puede observar que es lo que contiene (objetivos, contenidos, actividades, etc.).



Interfaz 2: Captura de pantalla de uno de los objetos de aprendizaje, para practicar el tiempo pasado.

En esta captura de pantalla se puede observar uno de los objetos de aprendizaje diseñados para practicar el tiempo pasado (*A long time ago*), y al lado derecho, se puede observar el contenido de cada objeto de aprendizaje (objetivos, contenidos, actividades, etc.).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la entrevista final la experiencia de crear y aplicar objetos de aprendizaje para la enseñanza del inglés fue significativa para los participantes porque:

1. Brindó herramientas para crear ambientes de aprendizaje amenos y más activos.
2. Enriqueció su formación como futuro profesional.
3. Presentó la posibilidad de que los docentes pudieran innovar en su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje (preparación de contenidos y comunicación con los estudiantes).
4. Hizo conscientes a los docentes de las ventajas del desarrollo tecnológico en la educación y la necesidad del docente de estar en constante actualización.
5. Ofreció la posibilidad de que el proceso de enseñanza pueda estar acorde con los estilos de aprendizaje del estudiante del siglo XXI.
6. Dio al docente la posibilidad de crear sus propios recursos y materiales didácticos.
7. Ante la desidia y desinterés del estudiante por el aprendizaje, las herramientas de la web 2.0 son una alternativa para hacer de este proceso algo atractivo.
8. Genera una actitud diferente del educando ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación, el entusiasmo, la colaboración, la buena disposición fueron los principales aspectos que se notaron durante la aplicación del objeto de aprendizaje.

El segundo antecedente es el de Rubio (s/f). La investigación fue bastante específica: se quería que los estudiantes solicitarán y proporcionaran información sobre lugares y direcciones en inglés.

A diferencia del estudio mencionado anteriormente, en esta investigación no se realizó ningún objeto de aprendizaje, en lugar de ello, se utilizaron siete (7) de ellos ya existentes para medir su efectividad en los alumnos de idiomas modernos de la universidad antes mencionada. La investigación dividió a dos grupos de estudiantes, uno de ellos trabajando con objetos de aprendizaje, y los otros con material instruccional tradicional, como libros y fotocopias.

Se examinó el uso de OA en la enseñanza y aprendizaje del inglés, sobre un grupo de alumnos principiantes, quienes utilizaron un paquete de siete OA enfocados a la competencia comunicativa (solicitar y proporcionar información sobre lugares y direcciones), una de las competencias de idioma que el alumno necesita para proporcionar y obtener información en el mundo real.

En el estudio se empleó una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa y se usaron las técnicas de escala Likert, dos exámenes escritos y observación. Un grupo de estudiantes empleó objetos de aprendizaje para el tema seleccionado (direcciones en inglés), y el otro grupo material tradicional (libros de texto y material fotocopiado).

Se esperaba obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando los OA, pero todo parece indicar que, un material tradicional bien diseñado puede ser igual de efectivo como las herramientas tecnológicas, en nuestro caso, objetos de aprendizaje.

Los resultados que arrojó dicha investigación fueron positivos en cuanto al uso de los OA para el aprendizaje de un idioma: el OA resulta propicio para el desarrollo del idioma Inglés enfocado en la competencia ya señalada.

Asimismo, Rubio (s/f) esperaba encontrar una marcada diferencia entre los grupos A y B a favor del uso de los OA, pero los resultados no fueron tan

marcados como los esperados. Los alumnos identificaron las implicaciones que los OA proveen para el aprendizaje de inglés; ahora bien, los resultados para el grupo B parecen indicar que un material tradicional preparado con sumo cuidado puede ser tan efectivo como los OA preparados de igual forma.

Esto lleva al autor de la investigación a replantear la necesidad de una investigación más profunda con respecto al uso de objetos de aprendizaje en el aula de clase, ya que según él "... los OA son una alternativa para el alumno en el proceso de adquisición de un idioma y son una opción que debe ser promovida en la enseñanza de lenguas".

Rubio concluye que Las TIC no siempre mejorarán la enseñanza, ni el aprendizaje, si éstas no contienen actividades significativas para el aprendiz y no son congruentes con el tema de estudio (s/f).

El autor menciona algo muy importante, y es que al momento de utilizar las TIC, en nuestro caso específico, crear objetos de aprendizaje, es necesario que estos ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sean un simple material tecnológico que se tenga acumulado en la institución. Este material digital debe tener actividades que sean significativas para el estudiante, que con esas actividades se cree un ambiente propicio de enseñanza para que se cumplan los objetivos de la investigación.

3.- Educación a distancia o E-learning

A pesar de que muchas personas se sienten reacias a cambiar las clases presenciales por las clases virtuales, esta alternativa ha tenido muy buena recepción por parte de muchos estudiantes que prefieren estudiar en la comodidad de sus hogares, en el tiempo que más les convenga.

Los estudios a distancia se remontan a muchos años atrás. Incluso algunos autores señalan que las más antiguas civilizaciones utilizaban cartas con un claro contenido de instrucción. Pero la mayoría de los textos mencionan los orígenes de la educación a distancia hacia finales del siglo XIX, con anuncios en los periódicos en los cuales se ofrecían cursos por correspondencia.

En sus inicios, en los años 1800, no había mucha interacción entre la persona que ofrecía el curso por correspondencia y la persona que lo realizaba. El estudiante se limitaba a entregar sus lecciones, pero no había un seguimiento por parte del docente; la responsabilidad era enteramente del alumno.

Poco a poco este tipo de educación ha ido evolucionando, y aparecen a inicios del siglo XX las escuelas de enseñanza por correspondencia mucho más organizadas. En Europa, la escuela “Hermonds”, en Suecia, (www.hermods.se/sfi) llegó a tener 150000 alumnos, y se considera un antecedente importante de la educación a distancia a nivel mundial.

También es importante mencionar a Holmberg, autor que ayudó en gran parte a sentar las bases modernas de la educación a distancia. Holmberg creó la “Teoría de la conversación didáctica guiada”. En esta teoría, el autor hace énfasis en las actividades escritas para la enseñanza y también en la comunicación con el alumno. De esta manera, se seguiría de cerca el progreso del estudiante mediante actividades escritas en las cuales tanto el estudiante como el docente participarían de forma activa. Hoy en día, lo que se quiere es que haya interacción

entre estudiante y docente, y es gracias a Holmberg, que en su momento introdujo la comunicación interactiva entre estudiante-docente.

A pesar del rechazo de esta modalidad, a mediados del siglo XX las universidades no podían abarcar tanta cantidad de estudiantes, y se empieza a pensar en la posibilidad de usar la modalidad a distancia como alternativa importante. De ahí surge, en el Reino Unido, la “Open University”. A pesar de que el proyecto de abrir una universidad con modalidad a distancia fue campo de lucha entre el partido liberal y conservador, finalmente fue aprobado el proyecto en 1969, cuando se inicia el diseño de la universidad y la misma empieza a funcionar en 1970.

A partir de ese momento, la “Open University” es considerada una innovación educativa. Hoy es una institución reconocida internacionalmente que imparte una gran cantidad de cursos a distancia, con una calidad educativa insuperable, según muchos expertos en el área. Esto ha hecho que muchas universidades e instituciones educativas copien este modelo.

Hoy día, muchas universidades en Venezuela también cuentan con cursos a distancia entre sus carreras, y en el campo de los institutos de idiomas cursos de inglés en línea. En Venezuela se deben mencionar cursos de inglés en línea como los que ofrecen el *British Council* y el *Open English*, éste último con una buena aceptación. Ambos cursos ofrecen tutores nativos de habla inglesa, y este es uno de los factores por los cuales las personas se sienten inclinadas a realizar los cursos.

Cuando se habla de cursos en línea, muchos consideran que tienen más ventajas que desventajas. Una de las ventajas a las que las personas se refieren con más frecuencia es a la comodidad de hacer las actividades a la hora y lugar

que más les convenga. Y así se eliminan barreras de tiempo y espacio, una de las características de la educación tradicional.

Otra de las ventajas importantes es el ahorro no sólo de tiempo, sino de dinero, ya que el estudiante no tendría que movilizarse al lugar de las clases. De esta manera, los estudiantes no se verían perjudicados por no poder acudir a clases con regularidad por motivos diversos. También cuando se realiza un curso en línea, es importante hacer notar la participación activa del estudiante en su propia formación. Este no se limita a recibir información y procesarla, sino que es parte vital del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que algunas personas opinan que este tipo de cursos son impersonales, en muchas ocasiones el estudiante recibe ayuda personalizada del tutor y se mantiene más en contacto con éste que en las clases presenciales.

En cuanto a desventajas, para realizar un curso en línea se requieren ciertos conocimientos básicos de tecnología que muchas personas no poseen ni están interesadas en aprender. Muchas veces es por falta de motivación o por no poseer las herramientas necesarias. Algunas personas consideran los cursos en línea como impersonales, necesitan la presencia constante del docente para guiarlos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se requiere mucha disciplina, crear un horario propio, para poder realizar todas las actividades asignadas.

Cabe preguntar en este momento, ¿están todas las personas en capacidad de realizar un curso en línea? También podríamos preguntar ¿están todos los docentes en capacidad de impartir de manera apropiada un curso en esta modalidad? Hay estudiantes que realmente necesitan la presencia de un docente para poder realizar las actividades, o pedir explicaciones inmediatas

sobre dudas que surjan al momento de estudiar. Y un curso en línea no sería el más adecuado para sus necesidades.

A nuestro juicio, el perfil que debe tener un estudiante que decida realizar un curso en línea debería ser:

- a-) Tener conocimientos básicos de computación e Internet.
- b-) Ser organizado con su propio tiempo y espacio.
- c-) Respetar la opinión de sus compañeros, así como de su profesor.
- d-) Ser autodisciplinado.

Y también está el caso de los docentes que siempre han trabajado de manera tradicional y se les hace difícil la adaptación a esta nueva modalidad. De hecho, el o la docente que imparta este tipo de cursos debería tener ciertas características:

- a-) Tener fuertes competencias de carácter tecnológico.
- b-) Ser organizado.
- c-) Ser constante en la publicación de información y corrección de actividades.
- d-) Estar capacitado en docencia virtual, utilizando la pedagogía adecuada.
- e-) Tener facilidad de comunicación e interacción.
- f-) Capacitarse continuamente y tener una actitud abierta hacia las nuevas herramientas a utilizar.

Es por eso que los cursos en línea no son para todas las personas, así como no todos los docentes, por mucha formación y preparación que tengan a lo largo de su carrera, tienen la capacidad de impartir un curso de esta modalidad.

Como se pudo observar anteriormente, desde hace ya algún tiempo se ha estado intentando buscar la mejor manera de enseñar un idioma, haciendo que el estudiante pueda, como meta final, comunicarse de forma efectiva tanto de

forma escrita como de forma oral. De ahí empieza la necesidad de utilizar herramientas que sean provechosas para este fin. Con la aparición de televisores, videos, CDs, etc., los docentes tuvieron bastante apoyo, y este tipo de herramientas fue de mucha utilidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con el pasar del tiempo, surgen otras herramientas que nos ofrecen muchas ventajas al momento de querer enseñar un tema determinado, siendo una de ellas los *Objetos de Aprendizaje*.

4.- Los Objetos de Aprendizaje

4.1.- Concepto

Haciendo un recorrido y revisando diferentes herramientas tecnológicas, nos topamos con los objetos de aprendizaje. ¿Qué son los objetos de aprendizaje? ¿De dónde surgieron?

Aunque no se han encontrado datos específicos con respecto al origen de los mismos, muchos autores señalan que fue Wayne Hodgins el que creó la idea en 1992, cuando observaba a su hijo jugar con algunas piezas de lego, aunque algunos autores comentan que esa idea no es la más acertada.

De allí empezó la idea de crear diferentes piezas educativas y contextualizar el aprendizaje a través de esas piezas capaces de unirse entre sí. Inmediatamente este concepto se aplicó al de las tecnologías de información y comunicación y algunas empresas, principalmente en el área de informática, tomaron esa idea para producir objetos de aprendizaje (Jacobsen, 2002).

La década de los 90 fue bastante activa con relación al desarrollo y creación de objetos de aprendizaje, ya que muchas organizaciones importantes en el ámbito de la tecnología se dedicaron al estudio del tema en cuestión. Entre

las empresas de tecnología que trabajaron en ese proyecto se pueden mencionar: IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*), NIST (*National Institute of Standards and Technology*), CEDMA (*Computer Education Managers Association*), IMS (*Global Learning Consortium*), *Ariadne* y *Oracle* y *Cisco Systems*.

Es importante mencionar las diferentes definiciones de objetos de aprendizaje que se han podido encontrar durante esta investigación, como por ejemplo:

AUTOR	DEFINICIÓN
<i>Barrit, Lewis & Wieseler</i>	Un Objeto de Aprendizaje Reutilizable (RLO) es una colección de entre 5 y 9 Objetos Informativos Reutilizables (RIO) agrupados con el propósito de enseñar una tarea laboral asociada a un objetivo de aprendizaje en particular. Para hacer de la colección de RIO una verdadera experiencia de aprendizaje o lección, se debe adicionar al paquete una descripción, un resumen y una evaluación.
<i>Hodgins</i>	Una colección de objetos de información ensamblada usando metadatos para corresponder a las necesidades y personalidad de un aprendiz en particular. Múltiples objetos de aprendizaje pueden ser agrupados en conjuntos más grandes y anidados entre sí para formar una infinita variedad y tamaños.
<i>Wiley</i>	Los objetos de aprendizaje son los elementos de un nuevo tipo de instrucción basada en el computador y fundamentada en el paradigma computacional de “orientación al objeto”. Se valora sobre todo la creación de componentes (llamados “objetos”) que pueden ser reutilizados en múltiples contextos. Esta es la idea fundamental que se esconde tras los objetos de aprendizaje: los diseñadores instruccionales pueden construir pequeños componentes de instrucción (en relación con el tamaño de un curso entero) que pueden ser reutilizados varias veces en contextos de estudio diferentes.
<i>IEEE (Institute of</i>	Un objeto de aprendizaje se define como una entidad, digital o no digital que

<i>Electrical and Electronics Engineers</i>	puede ser utilizada, reutilizada o referenciada durante el aprendizaje apoyado en tecnología.
---	---

<i>Jacobsen</i>	Una pequeña colección de contenido reutilizable usada para presentar y apoyar un objetivo de aprendizaje particular.
<i>Sosteric and Hesemeier</i>	Archivo digital (imagen, video, etc.) que se utiliza para propósitos pedagógicos, ya sea internamente o por asociación, sugerencias del contenido apropiado en el que se puede utilizar el objeto.

<i>Sicilia y García</i>	Los objetos de aprendizaje son entidades digitales y requieren un record de metadatos que describen el contexto potencial en el que se puede utilizar el objeto.
<i>Ally</i>	Cualquier recurso digital que pueda reutilizarse para lograr un <i>learning outcome</i> específico.
<i>APROA*</i>	Un objeto de aprendizaje corresponde a la mínima estructura independiente que contiene un objetivo, una actividad de aprendizaje, un metadato y un mecanismo de evaluación, el cual puede ser desarrollado con tecnologías de info-comunicación (TIC) de manera de posibilitar su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo.
<i>Ministerio de Educación Nacional Colombiano</i>	Un Objeto de Aprendizaje es un conjunto de recursos digitales, autocontenido y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. El Objeto de Aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadatos) que facilite su almacenamiento, identificación y recuperación.

Cuadro 2: Definiciones de objetos de aprendizaje

*: *Sistema de Integración de Objeto de Aprendizaje como Instrumento para Dinamizar el Desarrollo de Aplicaciones TIC en una Estructura de Educación Continua.*

4.2. Clasificación de los Objetos de Aprendizaje

Los objetos de aprendizaje se pueden clasificar de la siguiente manera (ver Chiappe, s/f; García, 2005):

- a) Según su composición y posibles combinaciones.
- b) Según su uso pedagógico.

En cuanto a su composición y posibles combinaciones, Wiley (2000) los clasifica de la siguiente manera:

Tipo de Objeto	Taxonomía
Fundamentales	<i>Son objetos que no pueden ser subdivididos, pues están en su estado mínimo. Por ejemplo, una fotografía.</i>
Combinados-cerrados	<i>Son objetos que pueden ser combinados o ensamblados con muy pocos objetos de relación directa. Por ejemplo, un objeto de video, acompañado de un objeto de audio.</i>
Combinados-abiertos	<i>Son objetos que pueden ser combinados o ensamblados prácticamente con cualquier otro objeto sin restricción alguna. Por ejemplo: una página web que contenga fotos, objetos de audio y objetos con texto.</i>
Generación de presentación	<i>Este tipo de objetos presenta un nivel de complejidad alto, un ejemplo podría ser un Applet de Java, que vaya dibujando alguna información.</i>
Generación instruccional	<i>Este tipo de objeto está más relacionado con ejercicios prácticos a desarrollar, es decir, encargados de instruir y proveer prácticas. Por ejemplo: enseñar y al mismo tiempo proveer ejercicios de práctica referentes a lo que se enseña.</i>

Cuadro 3: Composición y posibles combinaciones de los OA

En cuanto a su uso pedagógico, Uach (2008) los clasifica de la siguiente manera:

Objetos de instrucción	Destinados principalmente al apoyo al aprendizaje, donde el aprendiz juega un rol positivo.
Objetos de colaboración	Se desarrollan para la comunicación en ambientes de aprendizaje colaborativo.
Objetos de práctica	Destinados principalmente al auto-aprendizaje, con una alta interacción del aprendiz.
Objetos de evaluación	Son objetos que tienen como función conocer el nivel de conocimiento que tiene un aprendiz.

Cuadro 4: Uso pedagógico de los OA

www.bdigital.ula.ve

Fuente: Uach, 2008

4.3.- Características de los objetos de aprendizaje

Un objeto de aprendizaje de calidad debería tener ciertas características:

a-) Incluir contenidos, metadatos y actividades de aprendizaje.

b-) Ser reutilizable en diferentes contextos: se puede usar para contextos educativos diversos, ya que se pueden adaptar al tema seleccionado. Este material no debe estar contextualizado, esto significa que no se debe hacer referencia a un curso o asignatura específica.

c-) *Tener propósitos educativos*: Este tipo de herramienta debe estar en la capacidad de generar el aprendizaje. No solo debe incluir contenidos, sino que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje

d-) *Interactividad*: Un buen objeto de aprendizaje debe contener actividades como simulaciones, ejercicios, diapositivas, videos, audios, de manera que el estudiante esté activo cognitivamente.

e-) *Interoperabilidad*: Se pueden integrar estructuras cada vez más complejas en cualquier plataforma destinada para tal fin.

f-) *Adaptabilidad*: Se adaptan a la necesidad de aprendizaje del estudiante.

g-) *Atemporal*: Los objetos no pierden validez a través del tiempo., se mantienen vigentes, sin necesidad de crear nuevos diseños.

h-) *Accesibilidad*: Son accesibles a las necesidades del usuario. Gracias a los metadatos, existe la comodidad para que se puedan identificar y encontrar; de esta manera se permite la clasificación y el almacenamiento en el repositorio.

www.bdigital.ula.ve

4.4.- Estándares

Los estándares de LOM (Learning Object Metadata) “se centran en el conjunto mínimo de propiedades que permiten que los objetos educacionales sean gestionados, ubicados y evaluados”. (Camara,02)

Los estándares tienen como objetivo simplificar la búsqueda, evaluación y uso de materiales con fines educativos.

4.4.1.-Metadatos

De acuerdo con CTDE, la Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos del Conselho Nacional de Arquivos del Brasil, los metadatos son “Datos

estructurados que describen y permiten encontrar, gerenciar, comprender o preservar documentos archivísticos al largo del tiempo”.

Según Hillman (2003) los metadatos “han estado presentes desde que los primeros bibliotecarios crearon listas de recursos de información, y destaca que el término “meta” proviene del griego que significa “al lado de, siguiente, después, con”. En la actualidad, el término se utiliza en contextos latinos y anglosajones para denotar algo trascendental o fuera de lo normal.

Con la llegada de la Web, se le ha dado a los metadatos un papel muy resaltante en la localización de recursos en Internet. Los metadatos no sólo sirven para identificar algún producto sino que pueden tener información con otros fines (Rubio, s/f).

Los metadatos, como ya se mencionó, son información sobre información, estos contienen la descripción completa y detallada del objeto. Imaginemos el objeto de aprendizaje dentro de una caja de cereal, toda la información sobre el cereal se encuentra en la caja, esos serían los metadatos. Los metadatos permiten que el documento se pueda encontrar con facilidad y sea accesible al público.

El estándar que se utiliza para marcar los objetos de aprendizaje se denomina LOM (*Learning Object Metadata*).

4.4.2.- Tipos de metadatos

Cornell University Library (<https://www.library.cornell.edu/preservation/>) presenta un cuadro en el que se puede apreciar con detalle los tipos existentes de metadatos, sus objetivos, elementos de muestra e implementaciones de muestra.

TIPO	OBJETIVO	ELEMENTOS DE MUESTRA	IMPLEMENTACIONES DE MUESTRA
Metadatos descriptivos	<p>Descripción e identificación de recursos de información en el nivel (sistema) local para permitir la búsqueda y la recuperación (por ejemplo, búsqueda de una colección de imágenes para encontrar pinturas con ilustraciones de animales);</p> <p>-En el nivel Web, permite a los usuarios descubrir recursos (por ejemplo, búsqueda en la Web para encontrar colecciones digitalizadas sobre poesía).</p>	<p>-identificadores únicos (PURL, Handle);</p> <p>-Atributos físicos (medios, condición de las dimensiones);</p> <p>-Atributos bibliográficos (título, autor/ creador, idioma, palabras claves).</p>	<p><u>Handle</u>; <u>PURL</u> (Persistent Uniform Resource Locator - Localizador de Recursos Uniforme y Continuo); <u>Dublin Core</u>; <u>MARC</u>; <u>Meta Rótulos HTML</u> (HTML Meta Tags).</p> <p><i>Vocabularios controlados, como por ejemplo:</i> <u>Tesoro sobre Arte y Arquitectura</u>; <u>Categorías para la Descripción de Obras de Arte</u>.</p>
Metadatos estructurales	<p>-Facilitan la navegación y presentación de recursos electrónicos</p> <p>-Proporcionan información sobre la estructura interna de los recursos, incluyendo página, sección, capítulo, numeración, índices, y tabla de</p>	<p>-Rótulos de estructuración como por ejemplo página de título, tabla de contenidos, capítulos, partes, fe de erratas, índice, relación con un sub-objeto (por ejemplo, fotografía de un periódico).</p>	<p><u>SGML</u>; <u>XML</u>; <u>Encoded Archival Description</u>, EAD (Descripción de Archivo Codificado); <u>MOA2</u>, <u>StructuralMetadataElements</u>(Elementos de Metadatos Estructurales); <u>Unión Electrónica ElectronicBinding</u>, Ebind).</p>

	<p>contenidos;</p> <p>-Describen la relación entre los materiales (por ejemplo, la fotografía B fue incluida en el manuscrito A);</p> <p>-Unen los archivos y los textos relacionados (por ejemplo, el ArchivoA es el formato JPEG de la imagen de archivo del ArchivoB).</p>		
Metadatos administrativos	<p>-Facilitan la gestión y procesamiento de las colecciones digitales tanto a corto como a largo plazo</p> <p>-Incluyen datos técnicos sobre la creación y el control de calidad;</p> <p>-Incluyen gestión de derechos y requisitos de control de acceso y utilización;</p> <p>-Información sobre acción de preservación.</p>	<p>-Datos técnicos tales como tipo y modelo de escáner, resolución, profundidad de bit, espacio de color, formato de archivo, compresión, fuente de luz, propietario, fecha del registro de derecho de autor, limitaciones en cuanto al copiado y distribución, información sobre licencia, actividades de preservación (ciclos de actualización, migración, etc.).</p>	<p><u>MOA2, Administrative Metadata Elements</u> (Elementos de Metadatos Administrativos); <u>National Library of Australia, Preservation Metadata for Digital Collections</u> (Biblioteca Nacional de Australia, Metadatos de Preservación para Colecciones Digitales).</p>

Cuadro 5 – Tipos de metadatos

Cuando se habla de metadatos, éste concepto está ligado al de objetos de aprendizaje, ya que un OA es cualquier recurso que puede ser utilizado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje y que ha sido descrito utilizando metadatos. Hay una relación estrecha entre estos dos conceptos, para realizar un OA de calidad, éste debería tener metadatos.

Para que un objeto de aprendizaje sea considerado aceptable, es necesario que tenga metadatos, ya que el hecho de poseer metadatos constituye una de las características principales de los mismos. Esto no significa que un objeto de aprendizaje que no contenga metadatos no es considerado como tal. Pero existen muchos objetos cuyos metadatos son muy pobres, o no tienen, y eso hace difícil la búsqueda del mismo.

4.4.3.- SCORM

ADL (*Advanced Distributed Learning*). Este proyecto de Ciencia y Tecnología de la Casa Blanca en 1997 unió lo mejor de las organizaciones anteriores y desarrolló un modelo propio llamado SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*). Este sistema ofrece interoperabilidad, reutilización, durabilidad y adaptabilidad. Asimismo, fundamenta su estructura organizativa en un modelo de organización de contenidos, basando su ámbito de enseñanza en tiempo real.

5.- Del diseño instruccional de tercera al de quinta generación

El modelo de tercera generación, también conocido como el “modelo de generación cognitivista”, surge en los años 80. Entre las estrategias que se utilizaron se encuentran los contenidos conceptuales y procedimentales, y se basan en la práctica y resolución de problemas.

Según Polo (2001), ésta tercera generación se caracteriza por:

- a-) Hacer énfasis en actividades cognitivas para los estudiantes.
- b-) Usar tecnologías, como computador o CD, para mejorar el rendimiento del estudiante.
- c-) Hacer los objetivos de instrucción más integrales.

En esta generación el diseñador instruccional debe proporcionar estrategias para estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo, fomentar la reflexión y metacognición por parte del estudiante.

En la investigación realizada, se crearon objetos de aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés, y como se mencionó anteriormente, el instituto cuenta solamente con un CD como material educativo digital hasta los momentos. Se quiso pasar de tercera a quinta generación de diseño instruccional, usando OAS como herramienta tecnológica.

Surge la pregunta :Cuáles son las características de la quinta generación de diseño instruccional? El impacto de las tecnologías de información y comunicación y el surgimiento de la teoría conectivista, en el año 2007, presenta un cambio de paradigma acerca de la manera en que las personas adquieren los conocimientos, y ello a su vez se refleja en el modo de desarrollar los materiales educativos.

La teoría conectivista es una teoría de aprendizaje creada para la era digital y fue desarrollada por George Siemens. Esta teoría tiene cuatro aspectos claves según Alvarado (2000): “la inclusión de la tecnología y su complejidad, las redes y la identificación de conexiones, el caos y la auto-organización”. En esta teoría el individuo es protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en base a esta teoría surge el diseño instruccional de quinta generación.

5.1. Características del diseño instruccional de quinta generación

El diseño instruccional de quinta generación “Se conoce como el núcleo del proceso educativo en la educación virtual y en sí mismo como un proceso sistemático, planificado y estructurado donde se produce una variedad de materiales educativos y adaptados a las necesidades de los educandos, asegurándose así la calidad del aprendizaje” (Luzardo, 2004).

Iniciando el siglo XX, son el Conductismo, el Cognitivismo y el Constructivismo, las teorías del aprendizaje más influyentes. Aun hoy en día tienen mucha influencia y se pueden ver fenómenos relacionados con el aprendizaje gracias al avance de las ciencias y las tecnologías que las teorías anteriores no logran explicar convincentemente. Algunos de estos fenómenos son: el aprendizaje continuo, co-creativo, complejo, conectado, entre otros (Leal, 2009).

George Siemens analizó cada una de las teorías anteriores desde tres perspectivas: El aprendizaje, la epistemología y la pedagogía; su análisis lo llevó a concluir que necesitamos otras explicaciones para el aprendizaje que se está produciendo mediante las tecnologías como la Internet (Siemens, 2004).

El diseño instruccional de quinta generación se basa en la teoría de Siemens, y estas son algunas de sus características:

- a-) Ambientes educativos innovadores
- b- Aprendizaje abierto
- c-) Conectividad, redes y nodos
- d-) El estudiante como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.

6.- Estrategias instruccionales

Muchos autores han definido las estrategias instruccionales, coincidiendo en muchos aspectos. A continuación se presenta un cuadro con algunas de sus definiciones.

Autores	Definiciones
Mayer (1984); Shuell (1998); West, Farmer y Wolff (1991)	<i>“Los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”</i>
Orantes (1990)	<i>“El concepto de estrategias instruccionales se refiere a las operaciones que se realizan con la finalidad de llevar al estudiante hasta un nivel de rendimiento especificado de antemano a partir de las conductas de entrada iniciales. Tanto el profesor como el alumno necesitan conocer y aplicar diversos procedimientos de trabajo en el proceso”.</i>
Kilpatrick y Col (1995)	<i>“Las estrategias de instrucción suponen un proceso de enseñanza y aprendizaje, en presencia o ausencia del profesor, porque la instrucción se realiza tomando en cuenta el uso de materiales instruccionales o las relaciones interpersonales”.</i>
Muñoz y Noriega (1996)	<i>“Las estrategias instruccionales son situacionales, es decir, que aunque planifiquemos, siempre habrá un grado de incertidumbre. Las mismas están destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse”.</i>
Smith y Ragan (1999)	<i>“Una estrategia instruccional consiste en la organización secuencial por parte del docente, del contenido a aprender, la selección de los medios instruccionales idóneos para presentar ese contenido y la organización de los estudiantes para ese propósito”.</i>
Smith y Ragan	<i>“Una estrategia instruccional consiste en la organización secuencial por parte del</i>

(1999)	<i>docente, del contenido a aprender, la selección de los medios instruccionales idóneos para presentar ese contenido y la organización de los estudiantes para ese propósito”.</i>
Díaz y Hernández (1999)	<i>“Las estrategias instruccionales tienen dos puntos de vista, las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos y las estrategias de aprendizaje como procedimientos que el alumno adquiere y emplea de forma intencional, como instrumento flexible para aprender significativamente y evolucionar problemas y demandas académicas”.</i>
Feo (2006)	<i>“Las estrategias instruccionales son un conjunto de acciones deliberadas y arregladas organizacionalmente para llevar a cabo la situación de enseñanza-aprendizaje donde se consideran los siguientes aspectos: técnicas instruccionales, actividades, organización de grupo, de tiempo y de ambiente. Centra su preocupación en el hecho de inducir al aprendiz a una participación activa de construcción de su conocimiento, donde elija, retenga y transforme la información a través de la percepción...”.</i>

Cuadro 6: Definiciones de las estrategias instruccionales

Se podría decir que las estrategias instruccionales son un grupo de eventos que son diseñados para cada fase del proceso de aprendizaje. Tales estrategias dependen de varios factores:

- a-) Modalidad de enseñanza (presencial y/o distancia)
- b-) Nivel de interactividad
- c-) Énfasis en la actividad, centrada en el docente o en el alumno.

6.1.- El modelo de enseñanza directa

Existen varios modelos de enseñanza en los cuales los docentes se pueden basar para enseñar un objetivo determinado. En esta investigación se utilizó el modelo de enseñanza directa. Según Brophy y Good (1986):

La enseñanza directa deriva de cientos de estudios que han intentado identificar conexiones entre las acciones del docente y el aprendizaje del alumno. El modelo de enseñanza directa es una estrategia basada en el docente. Esto no significa que el alumno no juega un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, al inicio de las clases el docente es el que toma el control de la situación, y poco a poco va involucrando al estudiante. El docente utiliza la explicación, enseña conceptos y habilidades, y combina la práctica y la retroalimentación. (Pág. 87)

Se podría decir que la enseñanza directa resulta de la investigación de la capacidad que tiene el docente. El docente capacitado ayuda al estudiante a aprender algo de manera significativa utilizando para tal fin un buen manejo de estrategias. Para esto es necesario que el estudiante haga uso del conocimiento previo que tiene sobre el tema que va a estudiar y de esta manera fomentar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2001).

Este modelo se basa en la teoría de Vigotsky (1917) en relación a los conceptos de autoeficacia del docente. Y también se basa en la teoría de Bandura (n. 1925), ya que se habla del aspecto social en el aprendizaje. Es importante mencionar a Vigotsky, ya que el papel de apoyo que hace el docente para que el estudiante se acerque a su *Zona de desarrollo Próximo* (ZDP) es una de las bases de este modelo. Según Vigotsky (1917), la Zona de Desarrollo Próximo es el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede

trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Eggen y Kauchak, 2001).

En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la zona de desarrollo próximo (ZDP) es donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es allí donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo, puesto que no tendría mucho sentido intervenir en lo que los alumnos pueden hacer solos, salvo para efectuar correcciones.

El profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno y basándose en éstos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad. Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al alumno le cuesta intervenir conjuntamente con el profesor, no está en disposición de participar, y por tanto no lo puede aprender.

En el método de enseñanza directa, como se mencionó anteriormente, el docente es el guía que el alumno necesita para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera eficaz. A pesar de que al inicio el estudiante juega un papel menos activo, el docente lo va llevando a participar cada vez más, tomando en cuenta los conocimientos previos que este tenga sobre el tema a tratar.

No se puede dejar de mencionar también a David Ausubel (1986) cuando dice, poco más o menos, que si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente. Es en base a los conocimientos previos que tenga el

estudiante que el proceso de enseñanza aprendizaje se vuelve más fácil de procesar y tiene mucho más sentido para él (Eggen y Kauchak, 2001).

Anteriormente se había mencionado el aprendizaje social como una de las bases del modelo de enseñanza directa. Esta es una de sus definiciones: según Mustaca (1997, p. 81) “El aprendizaje perceptual, social, por imitación u observacional, es un proceso por el cual un individuo logra realizar una conducta nueva o alterar la frecuencia de una previamente aprendida, por la observación de modelos”.

Si bien este fenómeno fue conocido desde los comienzos de la psicología del aprendizaje (por ejemplo, Miller y Dollard, 1941), es Bandura quien, a partir de los 60, establece algunas de las condiciones necesarias y suficientes para el aprendizaje imitativo. Entre ellas están que el modelo debe recibir reforzamiento por lo que realiza, que haya similitud entre el modelo y observador, que el modelo tenga prestigio ante el observador, que el observador tenga los componentes de la respuesta a ejecutar y que el imitador reciba también reforzamiento por la imitación (Eggen y Kauchak, 2001).

6.2.- Planificación de clases según el modelo de enseñanza directa

Este modelo cuenta con tres pasos generales a seguir (Eggen y Kauchak, 2001, Cap. VI):

a) Especificar temas: Definir conceptos y enseñar habilidades. En nuestro caso específico, se definiría tiempo presente perfecto y el segundo condicional del idioma inglés y la manera de utilizarlos, lo que implicaría abarcar los temas que más representan dificultad para los estudiantes y que resultan más prácticos a la hora de trabajar tanto en clases presenciales como virtuales.

b) Identificar conocimiento previo: Se realizarán actividades para prever cómo se presentará el contenido, identificando aquellas habilidades previas del estudiante.

c) Seleccionar ejemplos y problemas: Se presentarán ejercicios diversos, tales como ejercicios para completar, audio y grabación, etc., de modo que el estudiante tenga la oportunidad de practicar la nueva habilidad adquirida.

Para la implementación de una clase, este modelo se divide concretamente en cuatro fases:

a) **Introducción:** Aquí se plantea una visión general del nuevo contenido que será estudiado. Esta etapa se subdivide a su vez en tres etapas:

1. **Foco introductorio:** Su objetivo es atraer la atención del estudiante.

Esto se puede realizar mediante un video, una presentación de diapositivas, etc.

2. **Visión general:** En esta etapa se le da a los estudiantes un breve resumen del contenido que se estudiará.

3. **Motivación:** Se estimula el interés del estudiante, explicando por qué se estudiará un contenido determinado y su utilidad.

b) Presentación: En esta segunda etapa el nuevo contenido que se va a enseñar es presentado por el docente de una manera interactiva, en el cual el estudiante pueda participar e involucrarse en el tema.

c) Práctica guiada: En la práctica guiada el docente proporciona al estudiante actividades que pueda realizar por su cuenta, tomando en consideración lo estudiado previamente. La función del docente es la retroalimentación.

d) Práctica independiente: En esta etapa del modelo se promueve la retención y la transferencia. El estudiante puede practicar solo lo estudiado con anterioridad.

Siguiendo estos pasos, en este trabajo se realizaron dos objetos de aprendizaje, que posteriormente serán explicados en detalle.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1.- Tipo de investigación

La presente investigación se realizó bajo el enfoque de **Proyecto Especial**, ya que este tipo de investigación, según disposición general número 17 literal (UPEL) 2006, “son los trabajos que lleven a creaciones tangibles, susceptibles a ser utilizados como soluciones a problemas demostrados, o que respondan a necesidades e intereses de tipo cultural” (pág. 22).

Siguiendo esta normativa, se intentaron resolver algunos de los problemas que se han presentado en relación a la práctica continua del idioma inglés en el CEVAM. La idea de la investigación fue desarrollar posibles soluciones y aportes a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés utilizando las TIC, más específicamente, creando Objetos de Aprendizaje.

2.- Diseño de investigación

En cuanto al diseño, se utilizó una combinación de diseño documental y diseño de campo. Según Arias (2004) la investigación documental “es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 25).

Una característica particular de la investigación documental es la de usar documentos escritos tales como textos, material impreso o electrónico. Aparte de recurrir a la bibliografía usual, se pueden tomar en cuenta algunas ideas de los especialistas en el tema para complementar la investigación.

La investigación documental tiene tres subtipos:

1. La investigación bibliográfica, que se basa en la consulta de libros.
2. La investigación hemerográfica, que se basa en la consulta de artículos o ensayos de revistas o periódicos.
3. La investigación archivística, que se basa en los documentos que se encuentran en archivos, como cartas, expedientes, oficios, etc.

En cuanto al diseño de campo, se refiere a que la información es tomada directamente del lugar en que se realizó la investigación, en nuestro caso específicamente el CEVAM. Arias (2012, p. 35), define el diseño de campo como “aquella que consiste en la recolección de todos los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variables alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental”.

Pero en una investigación de campo también se utilizan datos secundarios, especialmente los que vienen de fuentes bibliográficas. Sin embargo, los datos primarios obtenidos son primordiales para lograr los objetivos y solucionar el problema planteado.

Como es bastante común trabajar simultáneamente la investigación de campo con la documental, es recomendable que se empiece por revisar las fuentes que tengan carácter documental, y evitar de esta manera un doble trabajo. (Arias, 2012).

Para esta investigación se revisaron distintas fuentes documentales acerca de las tecnologías educativas, antecedentes del uso de las TIC en educación, objetos de aprendizaje, entre otras, para poder darle solución al problema

planteado. Y como se mencionó anteriormente, se tomó la información directamente del lugar en la cual se está realizando la investigación, el CEVAM.

www.bdigital.ula.ve

3.- Población

La población con que se realizó la investigación fueron los profesores del CEVAM, el cual se encuentra localizado en la ciudad de Mérida, estado Mérida. La institución recibe a estudiantes venezolanos y de intercambio con los Estados Unidos de América, quienes vienen al país a mejorar sus conocimientos del idioma Español y acerca de América Latina. Esta institución cuenta con una plantilla compuesta por un total de 44 profesores, los cuales trabajan en niveles principiante, principiante avanzado, intermedio bajo, intermedio, intermedio avanzado y avanzado.

4.- Muestra

El CEVAM cuenta con un total de 44 profesores destinados a la enseñanza del idioma inglés para niños, adolescentes y adultos. Los criterios de inclusión para el trabajo a realizar fueron los siguientes:

- Docente con conocimientos de TIC.
- Docente con capacidad de enseñar niveles intermedio-alto del idioma inglés a adultos.
- Docente interesado en aplicar tecnologías y nuevas herramientas en las aulas de clase.
- Accesibilidad como informantes.
- La condición de estar a cargo de cursos de adultos, en niveles intermedio-alto.

El criterio de exclusión fue no tomar en cuenta a aquellos docentes que no hicieran uso de medios y recursos digitales en su labor docente, considerando

que algunos de ellos no cuentan con los conocimientos tecnológicos o no aplican herramientas tecnológicas en sus aulas de clase.

La muestra para esta investigación fue en definitiva de 11 profesores que emitieron su opinión para efectos del diagnóstico, y que posteriormente validaron los objetos de aprendizaje.

5.- Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recolectar la información de la presente investigación se usó la técnica de la encuesta y los instrumentos que se utilizaron consisten en cuestionarios que contienen preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple.

Para organizar los instrumentos se tomaron en cuenta aspectos tales como: equipos tecnológicos a los que los docentes tienen acceso, esto incluye antigüedad de los equipos, usos de software educativo, el tiempo que los docentes dedican a las actividades tecnológicas, contenidos que consultan cuando navegan en Internet, importancia de la tecnología en el ámbito educativo, entre otras.

Se utilizó la encuesta (ver anexos) para efectuar el diagnóstico, para recoger información acerca de los conocimientos que tenían los docentes sobre las tecnologías de la comunicación. Y para la evaluación del OA se empleó un instrumento estándar validado internacionalmente (Otamendi, Belfer, Nesbit y Leacock, s/f) (ver anexos).

Dado que la muestra es muy pequeña, se utilizó estadística descriptiva sencilla para el análisis de los datos.

RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO

Aquí se muestran los resultados del estudio diagnóstico de la investigación realizada en el CEVAM, y para este fin se, como se mencionó anteriormente, se siguieron las fases de un proyecto especial, que según UPEL (2006), consta de tres etapas o fases:

Fase I: Estudio diagnóstico

Fase II: Diseño del programa

Fase III: Evaluación del programa

6.- Fase I: Estudio diagnóstico del uso de las tecnologías por parte de los docentes de la institución

Durante esta fase de la investigación se revisaron los materiales que había en la institución para que los estudiantes tuvieran una práctica extra del idioma inglés. Como ya se ha mencionado, el instituto cuenta con un *workbook* (libro de tareas), el cual es utilizado en clase por la mayoría de los profesores de la institución.

En realidad, eso depende mucho del profesor a cargo del curso, ya que algunos de ellos prefieren no usarlo en clase y que el alumno lo haga por su cuenta, como práctica complementaria. Otros lo usan en el aula de clase, para complementar las actividades escritas.

Asimismo, se cuenta con un CD, con el cual el estudiante puede escuchar algunos de los audios que acompañan el trabajo del libro de texto. Aparte de estos materiales, la institución no cuenta con otro material con el cual complementar la enseñanza del idioma. Es por ello que, tomando en cuenta las herramientas que ofrecen las tecnologías de la educación y que han tenido

buenos resultados en otros lugares, se decidió crear objetos de aprendizaje para reforzar el aprendizaje del idioma inglés en el CEVAM.

A fin de proceder a un diagnóstico de la situación, se realizó una encuesta a once (11) profesores sobre el uso de las tecnologías en su labor docente en el CEVAM, y los resultados se muestran a continuación.

7.- Resultados del diagnóstico

1.- ¿Utiliza usted el Internet para fines educativos?

Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa %
Siempre	4	36,36%
Algunas Veces	7	63,64%
Nunca	0	0%

Total:	11	100%
---------------	-----------	-------------

Tabla No.1: Uso del Internet con fines educativos

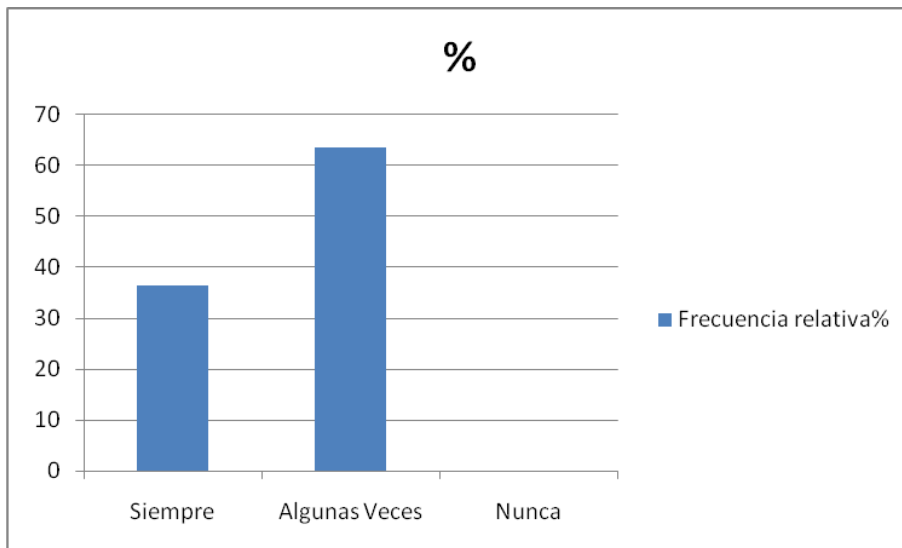


Gráfico No. 1. Uso del Internet con fines educativos

Como puede observarse en el gráfico No. 1, con relación al uso de Internet por parte de los docentes, el 63,64% manifiesta que Algunas Veces hacen uso del mismo en sus actividades académicas frente a los estudiantes.

Aunque en esta encuesta no se preguntan las razones de esta tendencia, lo cierto es que para hacer uso de los objetos de aprendizaje se requiere apoyarse en este recurso. Esta tendencia la apreciamos mejor en el gráfico de barra de la figura No. 1.

2.- ¿Utiliza material didáctico digital al momento de impartir clases?

Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa %
Siempre	3	27,27%
Algunas Veces	8	72,73%
Nunca	0	0%

Total:	11	100%
---------------	-----------	-------------

Tabla No. 2: Uso del material digital en las clases.

El material didáctico digital por los encuestados, es empleado Algunas Veces (72,73%), tal como se refleja en la Tabla No. 2. Sólo un 27,27% manifiesta emplear siempre este tipo de recursos. Vemos en el Gráfico 2, la representación más clara de los datos absolutos y relativos de la tabla.

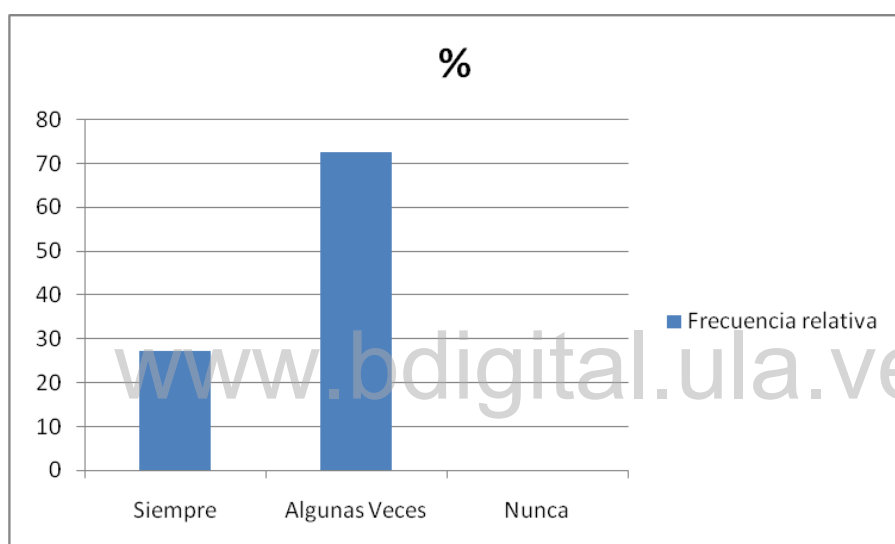


Gráfico No. 2. Uso del material digital en las clases

3.- ¿Diseña el material didáctico digital que utiliza para sus clases?

Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa %
Siempre	0	0%
Algunas Veces	7	63,64%

Nunca	4	36.36%
Total:	11	100%

Tabla No. 3: Diseño del material didáctico por parte del docente

En correspondencia con el análisis desprendido de los datos de la Tabla No. 2, se aprecia en la Tabla 3, y en la consulta sobre el diseño de material didáctico, que los docentes en un 63,64 % indican que sólo Algunas Veces se dan a la tarea de diseñar este material y otros (36,36%) nunca se ocupan de trabajar en ello al respecto. El gráfico No. 3 resalta las respuestas sobre este tópico.

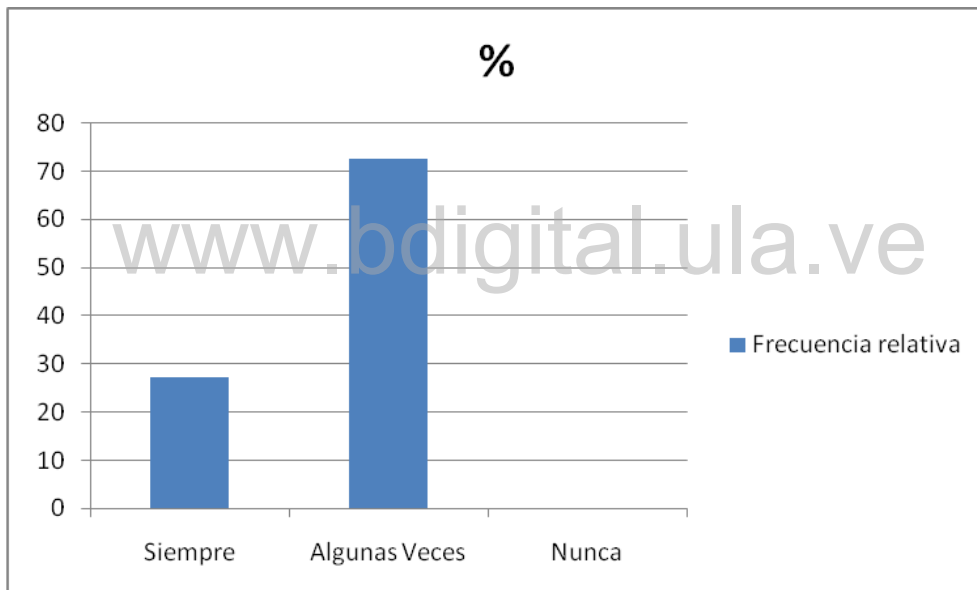


Gráfico No. 3. Diseño del material didáctico que emplea en clase

4.- ¿Ha tenido inconvenientes utilizando las herramientas tecnológicas dentro del aula de clase?

Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa %
Siempre	4	36,36%
Algunas Veces	7	63,64%
Nunca	0	0%
Total:	11	100%

Tabla No. 4: Inconvenientes en el uso de las herramientas tecnológicas.

Con relación a los inconvenientes sobre su uso, un 63,64% señalan que cuentan con limitantes en su empleo durante las clases. Las herramientas tecnológicas requieren de cierta preparación del docente y de su trabajo personal para el dominio de éstas. Es preferible fortalecerse en el uso de este recurso antes de exponerlo en clase.

Otra dificultad que el docente puede tener es la conectividad para el trabajo en los cursos a distancia, esto afecta la consecución de la clase virtual tal y como está planteada para su desarrollo. Ver Gráfico No. 4, sobre este particular.

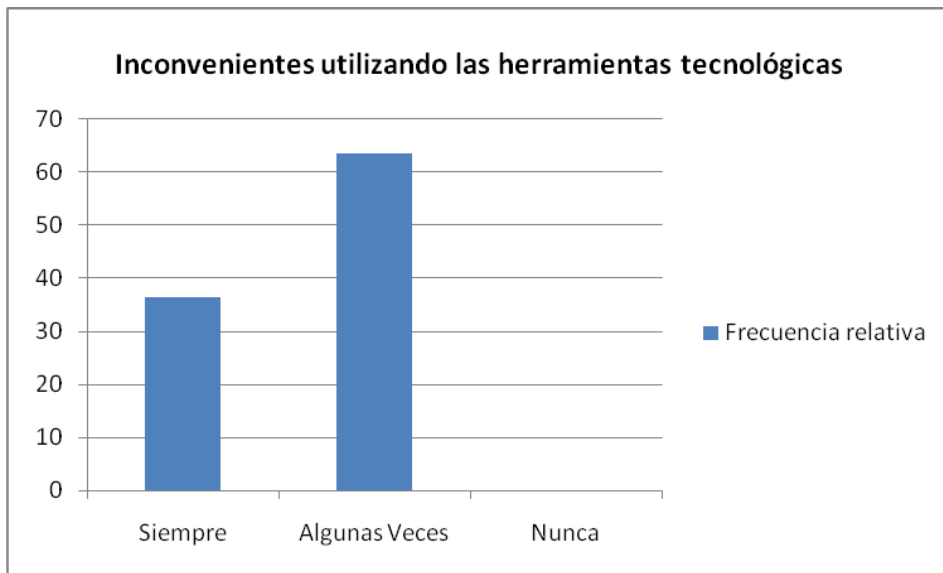


Gráfico No. 4. Inconvenientes en uso de herramientas tecnológicas

5.- ¿Implementa la tecnología dentro del aula de clase como herramienta didáctica?

Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	27,27%
Algunas Veces	8	72,73%
Nunca	0	0%
Total:	11	100%

Tabla No. 5: Uso de la tecnología como herramienta didáctica

Según los datos de la Tabla No. 5, sigue la categoría de Algunas veces predominando en la intención de respuesta. Un 72.73% reconocen que sólo en

ocasiones usan esta herramienta y son pocos los asiduos a desarrollar este recurso en sus trabajos de aula. Podemos apreciar claramente en el gráfico No. 5, las dos categorías de respuesta en torno a esta pregunta.

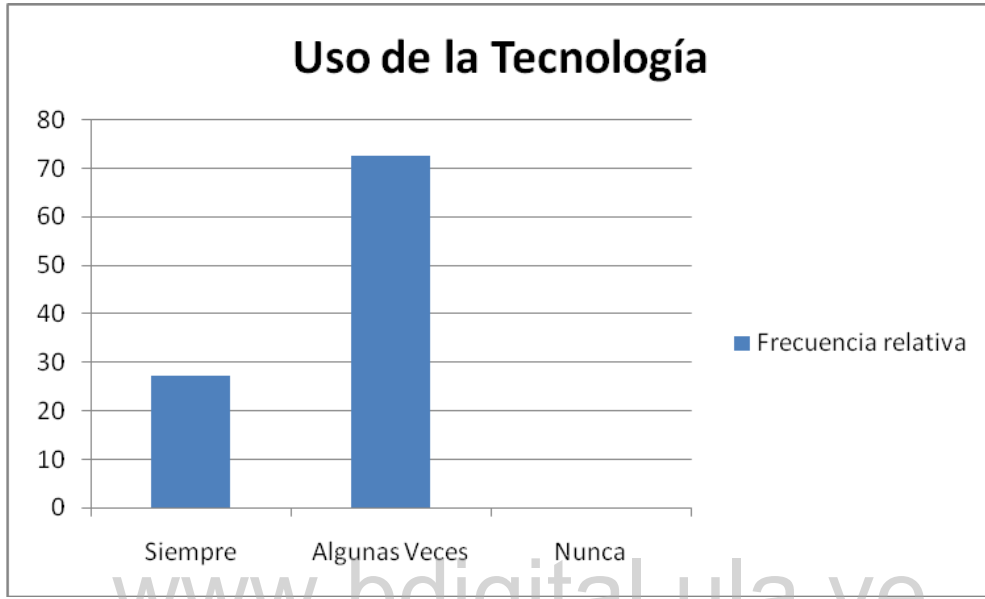


Gráfico No. 5. El uso de la Tecnología como herramienta didáctica

6.- ¿Al momento de planificar sus clases, considera el uso de material tecnológico como prioridad para las mismas?

Categoría	Frecuencia relativa	Frecuencia Absoluta
Siempre	1	9,09
Algunas Veces	10	90,91
Nunca	0	0

Total	11	100
--------------	-----------	------------

Tabla No. 6: Uso del material tecnológico como prioridad.

La preparación de las clases nos lleva a considerar la mejor manera de hacer llegar a los estudiantes, el material del objetivo y sus contenidos a cumplir. Que sólo Algunas Veces (90,91%) los docentes piensen en emplear este recurso, de nuevo indica que se subestima una herramienta valiosa como lo es el OA, que además está al alcance de todos, disponible para ser empleada en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta observación hace meritorio este trabajo de investigación emprendido pues otorga al docente diseños que pueden incorporar en sus clases para alcanzar sus objetivos. Si vemos el gráfico No. 6, en ella se ilustra de manera muy clara, el amplio segmento de consultados que solo algunas veces le da prioridad al material tecnológico en su preparación de clases.

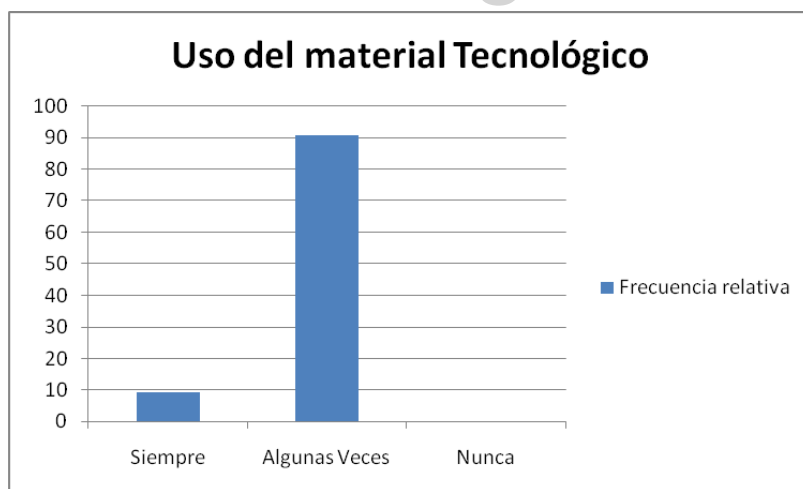


Gráfico No. 6. Planificación de las clases y uso del material tecnológico

7.- ¿Utiliza las redes sociales para fines educativos?

Categoría	Frecuencia relativa	Frecuencia Absoluta
Siempre	1	9,09
Algunas Veces	3	27,27
Nunca	7	63,64
Total	11	100

Tabla No. 7: Uso de las redes sociales en la educación

En relación a las redes sociales en general, se observa en la Tabla No. 7, que muchos colegas (63,64%) desestiman este importante medio como una herramienta que pudiera servir para efectos educativos. En el gráfico No.7, apreciamos la tendencia entre los que siempre, algunas veces y nunca hacen uso de este medio.

Si bien es cierto que las redes sociales tienen algunos problemas por usos indebidos, no pueden ser de todo descartables como para ser elementos de orientación, de comunicación y de formación entre docente y alumno. Pero esta respuesta por parte de los docentes tienen mucha relación con la pregunta número 1, (Ver Tabla No. 1) donde encontramos que un gran segmento de los encuestados solo Algunas Veces hacen uso del Internet.

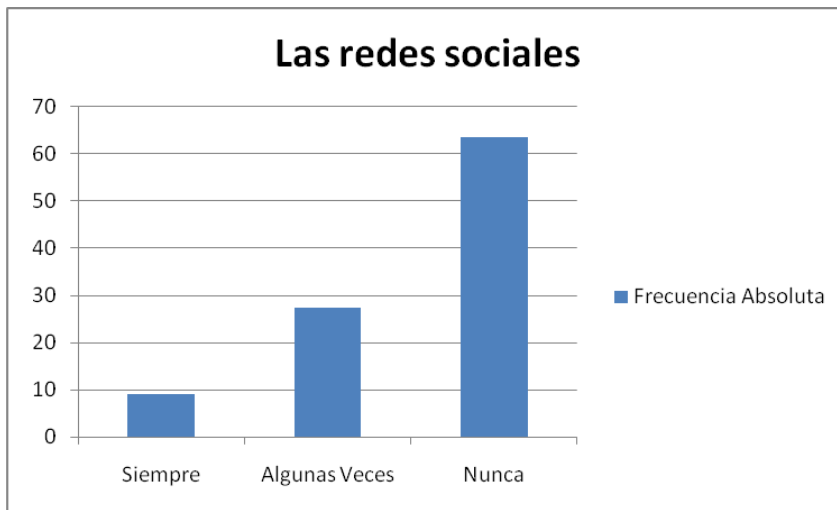


Gráfico No. 7. El uso de las redes sociales para fines educativos

8.- En su opinión, considera que la enseñanza basada en las TIC se está actualizando constantemente?

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relative
Siempre	6	54,55%
Algunas Veces	5	45,45%
Nunca	0	0
Total	11	100%

Tabla No. 8. Actualización de la enseñanza basada en las TIC.

En opinión de los consultados sobre la actualización de las enseñanzas respalda en los TIC, un 54,55% mantienen una opinión favorable sobre el progreso sostenido de los TIC. Reconocen de esta manera la importancia de esta tecnología, sabidos de que la misma permite acceder a una gran cantidad de material didáctico.

Sumado, este porcentaje, a los que estiman que Algunas Veces se está dando una constante actualización de los TIC, encontramos un segmento amplio de docentes que, muy a pesar de, pueden emplear poco estas herramientas en sus clases (ver Gráfico 5); en su diseño (ver Gráfico No.3); o que han tenido inconvenientes en sus uso (ver Gráfico 4), si reconocen su avance y dentro de ello la necesidad perentoria de ir al día con su desarrollo en aras del proceso de enseñanza.

En la ilustración del gráfico número 8 apreciamos el gran porcentaje de docentes que se identifican con el progreso de las TIC en las diversas áreas del saber.

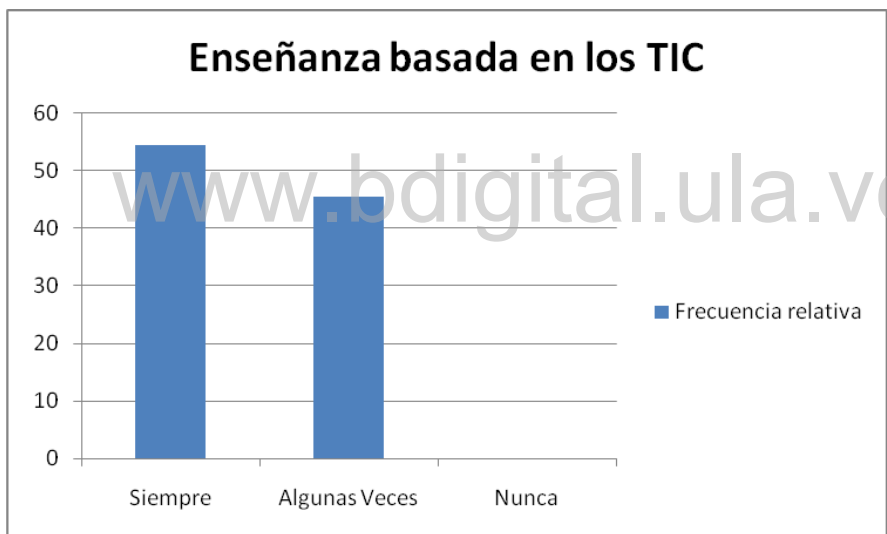


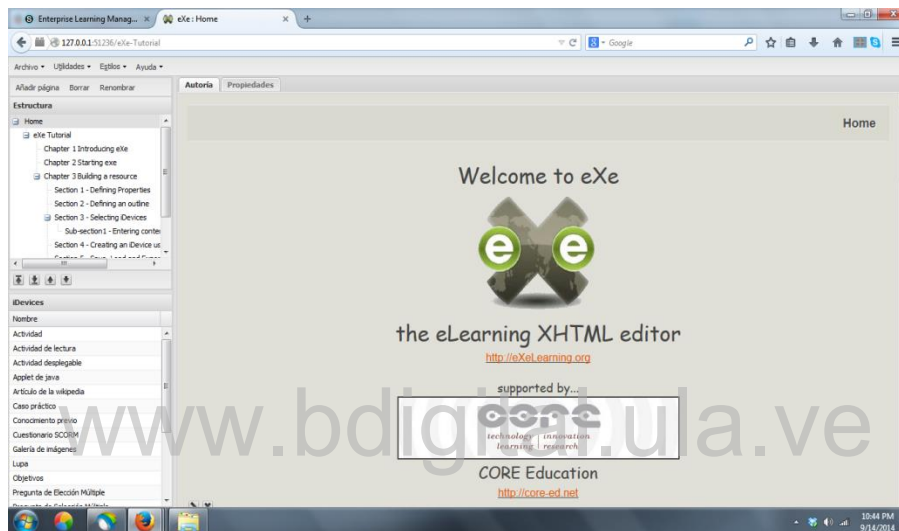
Gráfico. No. 8. Enseñanza basada en las TIC actualización constante

CAPÍTULO IV

DISEÑO DEL OBJETO DE APRENDIZAJE

Fase II: Diseño del programa

Para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en esta investigación se decidió crear objetos de aprendizaje utilizando la herramienta *exe-learning*.



Interfaz 3: Página inicial de Exe-learning

1.- Exe-Learning

Exe-learning es una herramienta gratuita, de código abierto que permite la creación de contenidos web con propósitos educativos; es bastante simple de usar, no es necesario tener un alto conocimiento en HTML. A *exe-learning* lo financia el gobierno neozelandés y lo coordina la Universidad de Auckland, así

como el Politécnico Tairawhity. Aparte de estas instituciones, existen colaboradores a nivel mundial que ayudan con este proyecto

Exe-learning se puede instalar en sistemas operativos como *Windows*, *Mac* y *Linux*.

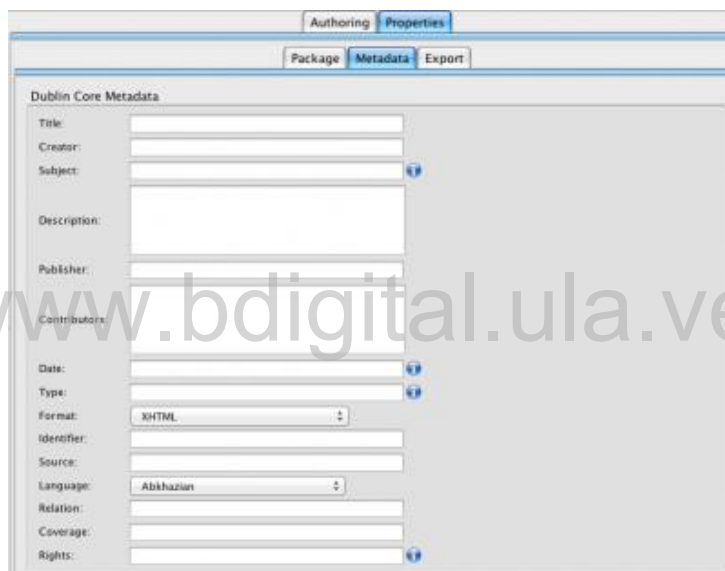
Al abrir *eXeLearning* nos encontraremos cuatro zonas bien diferenciadas:

- Estructura: podremos crear índices de nuestros contenidos.
- Menú principal: se pueden gestionar los archivos, la impresión, las exportaciones, los estilos, las preferencias de usuario y la ayuda.
- *iDevices*: diferentes actividades que incluir en los contenidos generados.
- Área de trabajo: en la pestaña *autoría* se pueden visualizar los contenidos creados y en *propiedades* incluir metadatos referentes a nuestras creaciones.



Interfaz 4: Zonas de trabajo de Exe-learning

Los metadatos son parte fundamental en los objetos de aprendizaje, como ya se ha mencionado con anterioridad. En el programa se pueden insertar metadatos siguiendo los estándares de Dublin Core, donde es posible ver un formulario con los campos solicitados por Dublin Core. Este es un estándar de metadatos para recursos en bibliotecas, que ofrece “información sobre la información”. Es como una caja de cereal, que nos muestra información de su contenido sin necesidad de abrirla, exterior:

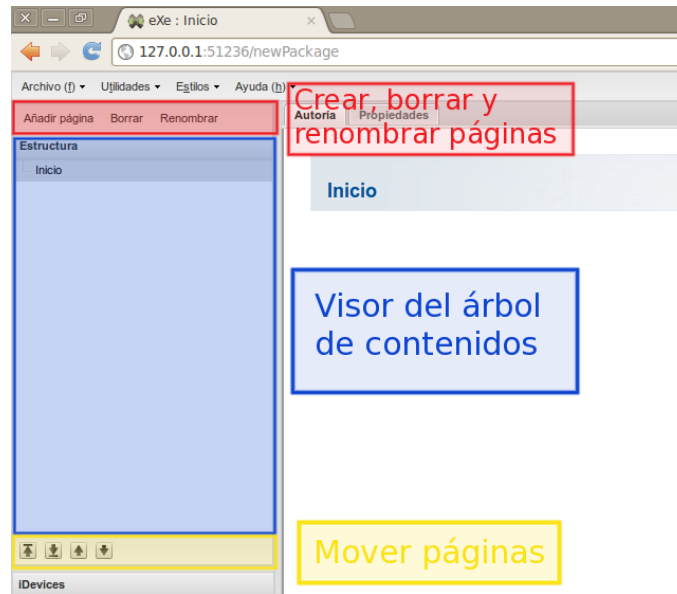


The image shows a screenshot of a software interface for entering Dublin Core metadata. The window has a title bar with 'Authoring Properties' and a menu bar with 'Package Metadata Export'. The main area is titled 'Dublin Core Metadata' and contains a list of fields for data entry: Title, Creator, Subject, Description, Publisher, Contributors, Date, Type, Format (set to XHTML), Identifier, Source, Language (set to Abkhazian), Relation, Coverage, and Rights. Each field has a corresponding input box, and some fields like Subject, Date, Type, and Rights have small blue icons to their right. A large watermark 'www.bdigital.ula.ve' is overlaid across the center of the form.

Interfaz 5 – Captura de Pantalla Metadatos Exe-learning

El árbol de contenidos es el que define la organización y navegabilidad que tendrá el OA y resulta muy útil en el momento de definir el menú principal y sub-menús que compondrán el OA. Este indicador presenta un solo nodo (o página index.html): inicio. Y a partir de ahí se pueden añadir o eliminar los nodos que

consideren necesarios para la actividad. De igual manera, se puede insertar y/o extraer paquetes.



Interfaz 6 – Árbol de Contenidos

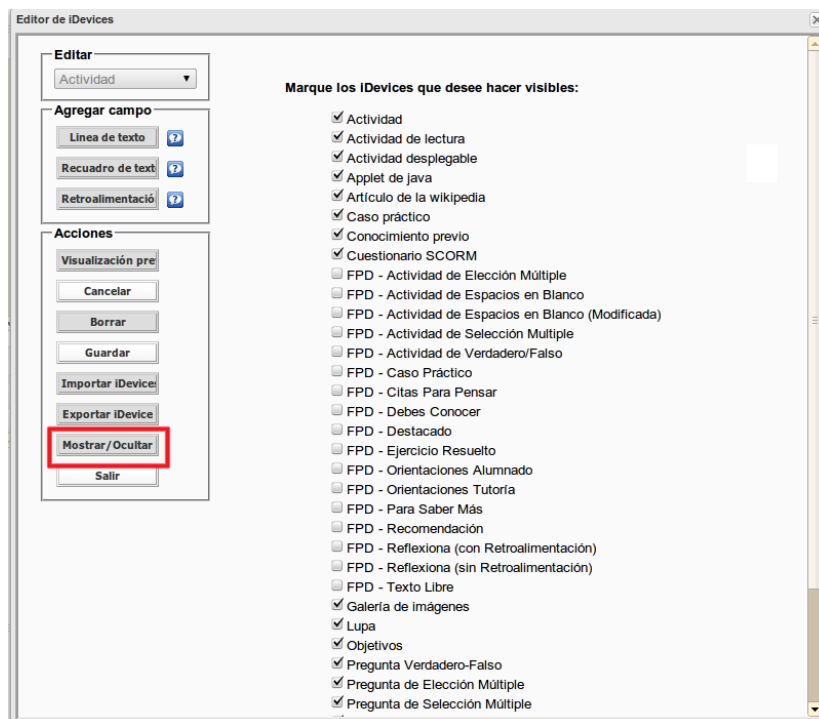
www.bdigital.ula.ve

Repertorio de herramientas de edición: *Exe-learning* nos presenta una variedad de herramientas muy sencillas de utilizar.

La versión original de eXeLearning dispone de 18 iDevices, cada uno con una utilidad pedagógica o técnica distinta. Con la instalación realizada, el aplicativo incorpora el nuevo idevice **Actividad desplegable** y otros 17 dispositivos realizados por TodoFP (que en su mayor parte son versiones de los iDevices originales). A continuación se citan agrupados los iDevices de la versión original:

- iDevices de presentación de información de forma textual.

- Texto libre
- Objetivos
- Conocimiento previo
- iDevices de presentación de información no textual (imágenes y páginas web).
 - Galería de imágenes
 - Lupa
 - Sitio Web externo
 - Artículo de la Wikipedia
 - RSS (no dinámico)
 - Applet de Java
- iDevices de actividades no interactivas: proponen actividades que no se pueden contestar directamente.
 - Actividad de lectura
 - Caso práctico
 - Reflexión
- iDevices de actividades interactivas: permiten al alumno interactuar directamente con el objeto.
 - Rellenar espacios en blanco
 - Pregunta de elección múltiple
 - Pregunta de selección múltiple
 - Pregunta verdadero-falso
 - Cuestionario SCORM
 - Actividad desplegable



Interfaz 7 – Repertorio de Herramientas

www.bdigital.ula.ve

Se tomó en cuenta el nivel para el cual iban a ser dirigidos los objetos de aprendizaje (nivel intermedio-alto) y se desarrollaron dos objetos de aprendizaje que resultaron efectivos al momento de practicar el idioma.

1.1.- Schoology

Una de las posibilidades para poder trabajar con la herramienta *e-learning* es exportar el contenido a un aula virtual, y se decidió usar la plataforma *Schoology* para este fin, ya que es la plataforma escogida por el CEVAM para apoyar sus estudios a distancia. *Schoology* es un entorno virtual de aprendizaje que tiene como misión gestionar el aprendizaje a través de la integración de

herramientas digitales, y es fácil de implementar y de usar. *Schoology* fue creado por Jeremy Friedman, RyanHwang, Tim Trinidad y Bill Kindler en el año 2008, cuando todos ellos eran estudiantes en la Universidad de Washington, Estados Unidos.

Este grupo de estudiantes universitarios decidió crear esta plataforma debido a que no encontraban funcional la que se empleaba en su universidad, e intentaron crear una con apariencia amigable, que se adaptará a las tendencias del momento, como las redes sociales. De hecho, la plataforma tiene muchas de las características de una red social, se puede crear un perfil y tener contactos, existe la creación de páginas y grupos de trabajo, entre otras.

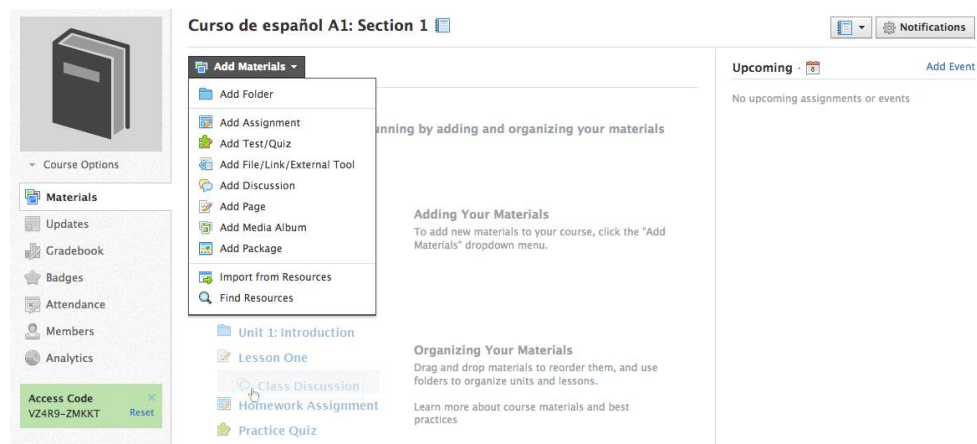
Schoology ofrece herramientas que dan al docente oportunidad de realizar muchas tareas y promover la interacción entre los estudiantes y a su vez reforzar el proceso de aprendizaje mediante herramientas de comunicación (mensajería privada), herramientas de colaboración (calendario de eventos, tanto personal como grupal), herramientas de publicación (*blogs*, diversos grupos de interés educativo).

Esta plataforma permite que cada miembro tenga su propio perfil, como en las redes sociales, pero es importante mencionar que solamente los roles de administrador o del instructor son los que pueden crear el curso, agregar o quitar contenidos. Para que el estudiante pueda tener acceso a todo el material del curso, debe ingresar a la plataforma con un código de invitación que el administrador del curso o el instructor le han dado previamente.

Schoology presenta la posibilidad de crear exámenes y diversos tipos de actividades que pueden ser evaluadas por el docente. Se pueden hacer correcciones en las tareas que se asignan y tiene la opción manejar las calificaciones de una manera muy organizada, así como también la asistencia de los estudiantes a su curso virtual.



Interfaz 8 – Pantalla de Inicio Schoology



Interfaz 9 – Curso modelo Schoology

2.- Estrategias Instruccionales

Planificación de clases según el modelo de enseñanza directa

Este modelo cuenta con tres pasos a seguir:

- a) **Especificar temas:** Definir conceptos y enseñar habilidades. Para esta investigación, se dio la definición de dos tiempos verbales y se explicó cómo se utilizan.
- b) **Identificar conocimiento previo:** Se realizaron actividades para prever cómo se presentaría el contenido, identificando aquellas habilidades previas del estudiante.
- c) **Seleccionar ejemplos y problemas:** Se presentaron ejercicios diversos, tales como: ejercicios para completar, audio y grabación, etc., de modo que el estudiante tuviera la oportunidad de practicar la nueva habilidad adquirida.

Para la implementación de una clase, este modelo se divide en cuatro fases:

a) **Introducción:** Aquí se plantea una visión general del nuevo contenido que es estudiado. Esta etapa se subdivide a su vez en tres etapas:

a.1-) Foco introductorio: Su objetivo es atraer la atención del estudiante. Para el tiempo presente perfecto, se utilizó un video de series de televisión bastante conocidas en el cual el estudiante puede visualizar y escuchar frases de la vida cotidiana usando el tiempo verbal antes mencionado. Para la realización de esta actividad se utilizó el *iDevice* “Texto Libre”, ya que permitió colocar el video de forma sencilla con sus debidas instrucciones. Esta actividad es solamente para captar la atención del estudiante, para que identifique el tiempo verbal que se está presentando.

Para el modo condicional se presentó un video donde se puede ver claramente el uso de este modo verbal.



Interfaz 10 – Foco Introductorio Presente Perfecto

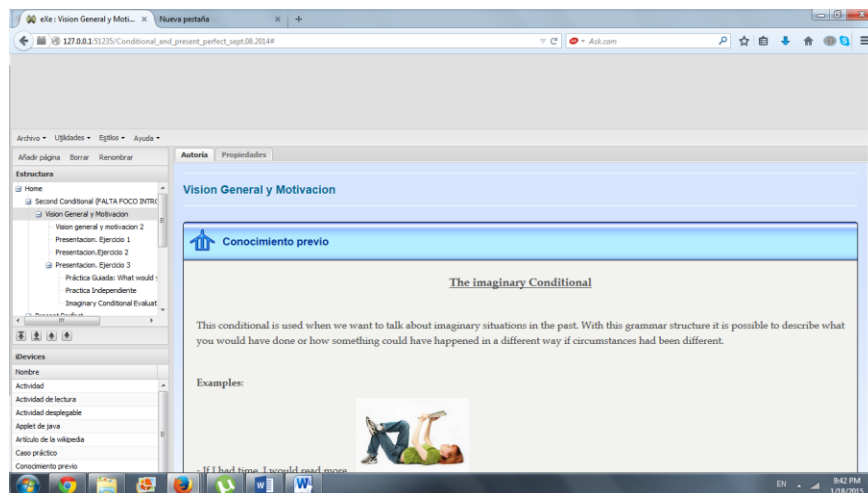
a.2-) Visión general: En esta etapa se presentó a los estudiantes un breve resumen del contenido que estudiarán (véase Anexos).

a.3-) Motivación: Se estimuló el interés del estudiante, explicando por qué se estudiará un contenido determinado y su utilidad (véase Anexos).

Para realizar estas actividades (visión general y motivación) con el tiempo presente perfecto, se utilizó el *iDevice* llamado “Conocimiento Previo”. Se explicó brevemente como se forma el tiempo verbal y algunos ejemplos. Asimismo se insertó un video explicativo bastante completo y muy fácil de entender sobre el presente perfecto, sus usos y otros ejemplos.

Para explicar el modo condicional se utilizó el *iDevice* “Conocimiento Previo”, explicando de manera breve el uso de este modo verbal con imágenes y ejemplos. También se utilizó el *iDevice* llamado “Rellenar Huecos”, donde el estudiante debe leer un párrafo y utilizar determinados verbos para completar el mismo. Es posible usar oraciones positivas y negativas. Al final de la actividad el estudiante recibe retroalimentación inmediata.

Asimismo, se utilizó el *iDevice* llamado “Texto Libre”, en el cual se insertó un video explicativo sobre el uso del segundo condicional (if I were..., I would...) y algunos ejemplos. Al finalizar el video el estudiante debe responder algunas preguntas usando el segundo condicional, estas respuestas deben ser enviadas al correo electrónico del profesor, que dará retroalimentación de manera individual a cada uno de los estudiantes.



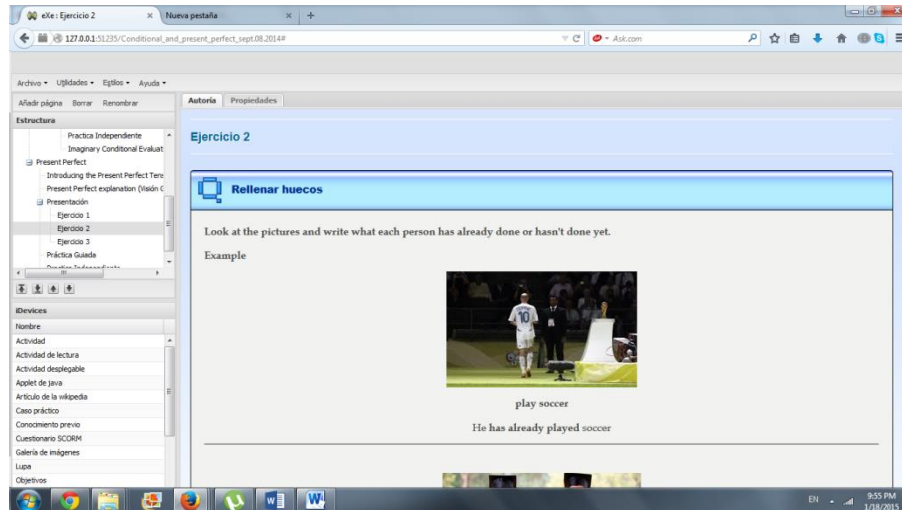
Interfaz 11 – Visión general y Motivación

b) Presentación: En esta segunda etapa el nuevo contenido que se va a enseñar es presentado por el docente de una manera interactiva, en la cual el estudiante pueda participar e involucrarse en el tema. Para esta etapa se realizaron tres ejercicios prácticos para reforzar el tiempo “presente perfecto”.

En el primero de ellos se utilizó el *iDevice* “Rellenar Huecos”. El estudiante debe leer un párrafo y tiene una lista de verbos que puede utilizar, utilizando presente perfecto o pasado simple. Al finalizar la actividad, el estudiante recibe inmediatamente la retroalimentación y puede darse cuenta de los errores cometidos.

En el ejercicio número dos también se utilizó el *iDevice* “Rellenar Huecos”. En esta actividad se presentaron diferentes imágenes con sus respectivos verbos. El estudiante debe observar las imágenes y decir que ha(n) hecho ya la(s) persona (s) o que no ha(n) hecho aún. En esta actividad se hace énfasis en el uso de “*already*” y “*yet*”, dos palabras que son muy comunes cuando se usa el presente perfecto. Estas palabras tienen un orden específico en la oración, y el estudiante

debe tomar eso en cuenta al momento de realizar la actividad. Como en la actividad anterior, el estudiante recibe retroalimentación inmediata y puede darse cuenta de los errores cometidos.



Interfaz 12 – Ejercicio 2

www.bdigital.ula.ve

En el ejercicio número tres se utilizó el *iDevice* “Elección Múltiple”. En esta actividad se presentaron oraciones y preguntas aisladas, por ejemplo: *She/go/to Europe/yes*, y se mostraron cuatro opciones para elegir la correcta. Como la oración y la pregunta tienen un orden diferente, esta actividad es útil para trabajar en la mejora de ese error muy común en los estudiantes de inglés que confunden la manera de hacer las preguntas. Igualmente, el estudiante recibe retroalimentación inmediata al momento de finalizar la actividad.

Así como con el tiempo presente perfecto, para el segundo condicional también se realizaron tres actividades prácticas. En el ejercicio número uno se utilizó el *iDevice* “Actividad Desplegable”, en este tipo de actividad el estudiante debe elegir la palabra o palabras correctas de una oración determinada.

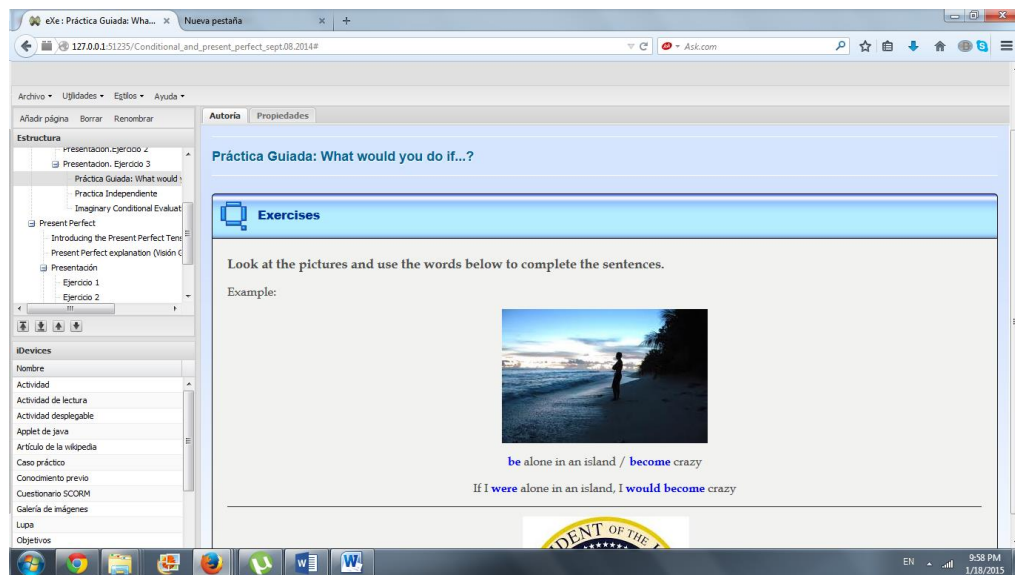
Para el ejercicio número dos se utilizó el *iDevice* “Rellenar Huecos”, donde el estudiante debe leer un párrafo y completarlo usando un grupo determinado de verbos.

En el ejercicio número tres el *iDevice* utilizado fue “Texto Libre”. El estudiante tiene una serie de preguntas sobre un tópico determinado, y debe dirigirse a un link que le permitirá grabar sus respuestas. Esta herramienta es sumamente útil y fácil de usar. Una vez que ingresan a la página antes mencionada, el estudiante puede grabar lo que desee y si no está conforme, puede borrar la grabación las veces que considere necesario. Cuando finalmente la grabación está lista, se deben seguir las instrucciones para enviarla a una dirección de correo electrónico (en este caso, la de la instructora).

c) Práctica Guiada: En la práctica guiada el docente suministra al estudiante actividades que pueda realizar por cuenta propia, tomando en consideración lo que previamente haya estudiado.

Para esta práctica con el tiempo “presente perfecto” se utilizaron dos *iDevices*, a saber: “Texto Libre” mostrando un diálogo y “Pregunta de Selección Múltiple” donde el estudiante debe elegir la respuesta correcta basándose en el diálogo visto anteriormente. Igualmente, el estudiante recibe retroalimentación inmediata al momento de terminar la actividad.

Para el modo condicional se utilizó el *iDevice* “Rellenar espacios en blanco” con diversas imágenes y oraciones con los verbos sin conjugar. El estudiante debe conjugar los verbos de manera que formen el modo condicional.



Interfaz 13 – Práctica Guiada

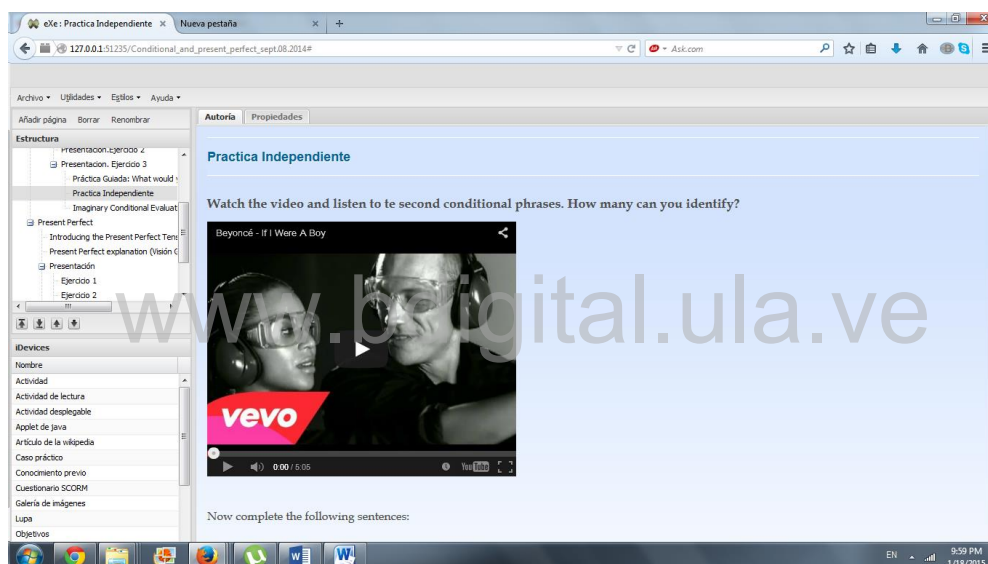
d) Práctica Independiente: En esta etapa del modelo se promueve la retención y la transferencia. El estudiante puede practicar solo lo estudiado con anterioridad.

Para actividad del tiempo “presente perfecto” se utilizaron dos *iDevices*: “Texto Libre”, donde se insertó un audio que presentaba seis situaciones. Primero el estudiante debe escuchar el audio y después realizar la actividad con el siguiente *iDevice*: “Pregunta de Elección Múltiple”, donde debe escoger la opción que considere correcta en relación al audio escuchado.

Es una actividad muy útil ya que el estudiante puede escuchar el audio las veces que considere necesario, y después, cuando esté seguro de su respuesta, realizar la actividad de elección múltiple. Este tipo de actividades, así como los videos, son necesarios al momento de estudiar una lengua extranjera, ya que permite escuchar acento de hablantes nativos y promueve el nivel de comprensión auditiva, que es una de las destrezas con las que el estudiante debe

lidar y no resulta sencilla, ya que no se está en contacto permanente con el idioma.

Para la actividad del “modo condicional” se utilizaron dos *iDevices*: “Texto Libre”, en el cual se insertó el video de una canción para que los estudiantes practiquen la estructura antes mencionada. Para complementar esta actividad, se utilizó también el *iDevice* “Rellenar espacios en blanco” donde el estudiante deberá escuchar la canción que se insertó en “Texto Libre” y llenar los espacios en blanco de algunas oraciones.



Interfaz 14 – Practica Independiente

Fase III: Evaluación del programa

En esta fase de la investigación, un grupo de expertos en el área, específicamente 11 profesores de la institución, validaron los objetos de aprendizaje, y estos son los resultados obtenidos:

Análisis practicado por docentes de Cevam sobre los resultados de la evaluación hecha al OA

a-) Calidad de los contenidos: veracidad, exactitud, presentación equilibrada de ideas y nivel adecuado de detalle.

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	4	36,36%
5	7	63,64%
Total	11	100%

Tabla No. 9: Calidad de los contenidos

En relación a la calidad de los contenidos un 63,64% de los docentes consultados concuerdan que los mismos son significativos, de calidad y valiosos. Este alto valor demuestra la relevancia que encuentran en su elaboración y el impacto que producen lo que permite, para los educando ampliar la comprensión y la experiencia sobre el objetivo tratado. Al considerar este alto porcentaje, definen que el recurso está bien preparado garantizando así la calidad del diseño, su apropiación para efecto de la educación. En el gráfico No. 9 se ilustran los dos segmentos y la preponderancia de respuesta positiva de los docentes al contenido implícito o evaluado.

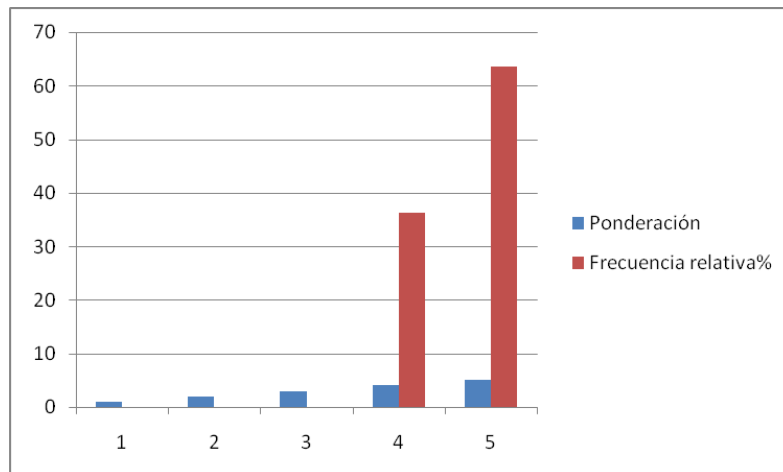


Gráfico No. 9. Calidad de contenidos de los objetivos de Aprendizaje

b-) Adecuación de los objetos de aprendizaje: Coherencia entre los objetos, actividades, evaluaciones y perfil del alumnado

www.bdigital.ula.ve

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	4	36,36%
5	7	63,64%
Total	11	100%

Tabla No. 10: Adecuación de los objetos de aprendizaje

Sobre la adecuación del material, los docentes estiman, en un 63,64%, que el recurso presentado se ajusta a lo que se quiere lograr. Sólo un 35,36% le da una puntuación más baja, pero aprobatoria. En las barras del gráfico No. 10 se puede ver de manera clara, la respuesta a este ítem.

Esta alta valoración adquiere sentido pues comprueba la eficacia de lo propuesto. Sugiere que se logra la transmisión de la información y el conocimiento, sumando para el proceso formativo en la capacitación del alumnado centrado en el autoaprendizaje como proceso de desarrollo personal.

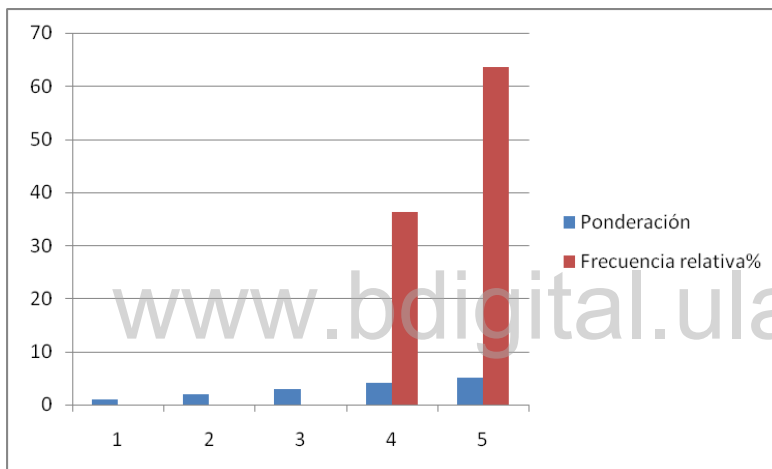


Gráfico No. 10. Adecuación de los Objetivos de Aprendizaje

c-) Feedback (retroalimentación) y adaptabilidad:

En esta sección se muestra el contenido adaptativo o *feedback* dirigido en función de la respuesta de cada alumno (a) y su estilo de aprendizaje.

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	6	54,55%
5	5	45,45%
Total	11	100%

Tabla No. 11: Feedback (retroalimentación) y adaptabilidad

Sobre la base de la ponderación propuesta el 54,55% aprecian los objetivos adaptables al igual que el 45,45% que le dan la máxima puntuación. Observando los datos de la tabla en el gráfico No. 11, más los valores proporcionados en la evaluación, señalamos que en todo proceso de enseñanza es cuestión fundamental proveer a los estudiantes de la información correcta en el tiempo correcto y del modo correcto, garantizando una adecuada interacción, ofreciendo respuestas adecuadas a su demanda.

Para ello es necesario adaptar la información disponible al entorno real del aprendizaje y al nivel del usuario, a sus intereses, motivaciones, etc.

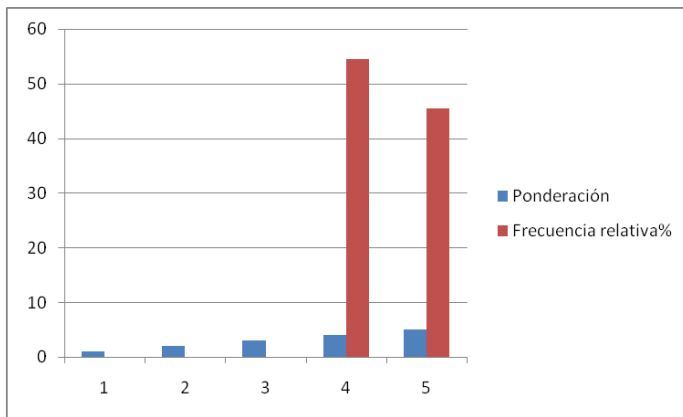


Gráfico No. 11. Feedback y adaptación

d-) Motivación: capacidad de motivar y generar interés en un grupo en concreto de alumnos (as)

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	3	27,27%
5	8	72,73%
Total	11	100%

Tabla No. 12: Motivación

Como puede apreciarse en la Tabla No. 12, un muy alto número de docentes (72,73%) le da la máxima valoración a la motivación y lo mismo se aprecia en el gráfico No. 12. Es de entender que la motivación de todo acto, es el motor de las cosas; el empuje necesario que necesitamos para poder realizar

algo. Si se sabe que la conducta de una persona está determinada por una gran cantidad de motivaciones, teniendo el origen de sus acciones una influencia externa tanto como interna, se debe pues emplear este recurso en los objetivos de los aprendizajes.

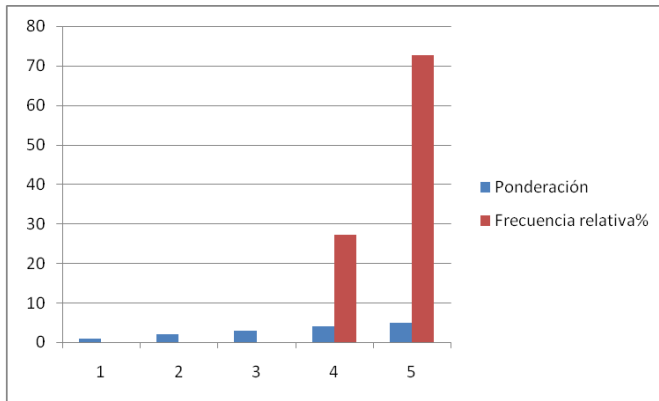


Gráfico No. 12: Representación de la Motivación

www.bdigital.ula.ve

e-) **Diseño y presentación:** el diseño de la información audiovisual favorece el adecuado procesamiento de la información.

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	3	27,27%
5	8	72,73%
Total	11	100%

Tabla No. 13: Diseño y presentación

En este ítem de diseño de la información audiovisual, los profesores dan un porcentaje altamente significativo (72,73%), y eso muestra que el diseño alcanzó, *per se* el objetivo esperado. Se refleja en el gráfico No. 13 lo expuesto. Este diseño para el intercambio de mensajes con fines educativos, con la interacción entre la persona que va a recibir el mensaje y el otro.

Sin embargo hay muchos aspectos envueltos en el desarrollo de la interpretación del mensaje y los que están detrás de la creación de un mensaje visual y sonoro. Por ejemplo el nivel de preparación de quien lo recibe y el grado de conocimiento de quien lo prepara. Para los efectos de cualquier cátedra, quien desarrolla el material deberá estar consustanciado con su conocimiento y preparado en los diseños de estos recursos.

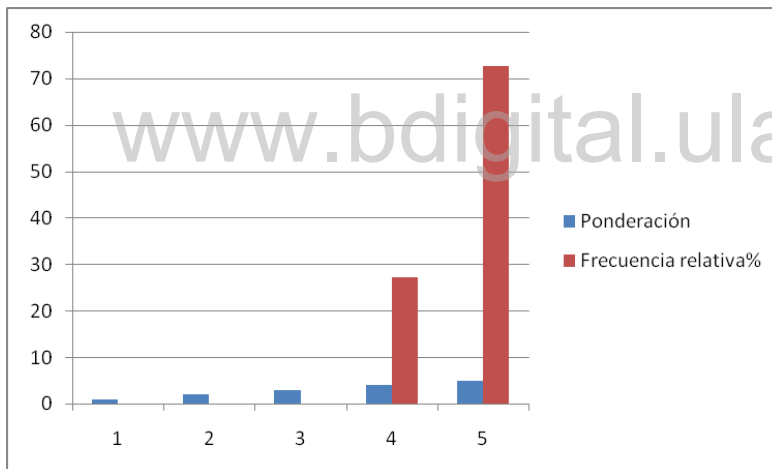


Gráfico No. 13. Diseño y presentación

f-) Usabilidad: facilidad de navegación, interfaz predictiva para el usuario y calidad de los recursos de ayuda de la interfaz

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	5	45,45%
5	6	54,55%
Total	11	100%

Tabla No. 14: Usabilidad

Los docentes según lo que se desprende de la tabulación de este ítems, que el diseño en cuanto a la usabilidad es apropiado en un 54,55%, y otros le dieron una valoración de 4 (45,45%). Ver también su representación en la Gráfico No. 14. Aquí para su evaluación ellos se centraron en la facilidad con que las estudiantes pueden utilizar una herramienta particular con el fin de alcanzar el objetivo concreto, en eficacia del manejo para alcanzar la información.

Como la usabilidad se refiere a la claridad y la elegancia con que se diseña la interacción, el diseño se hizo para permitir al usuario emplearla. En observar los objetos que transmiten conocimiento.

Debe recordarse lo siguiente: el **grado de usabilidad** de un sistema es, por su parte, una medida empírica y relativa de la usabilidad del mismo. Se mide a partir de pruebas empíricas y relativas: *empíricas* porque no se basa en opiniones o sensaciones, sino en pruebas de usabilidad realizadas observadas mediante trabajo de campo como puede ser las consultas y *relativas* porque el resultado no

es ni bueno ni malo, sino que depende de las metas planteadas o de una comparación con otros sistemas similares.

En otro aspecto, y que fue tomado en cuenta para establecer la usabilidad es que el modelo conceptual de la **usabilidad**, proveniente del diseño, centrado en el usuario, no está completo sin la idea de su utilidad. Así la usabilidad es un atributo de calidad que mide lo fáciles que son de usar las interfaces y este es un parámetro fundamental que se tomó en cuenta para calificar el ítems.

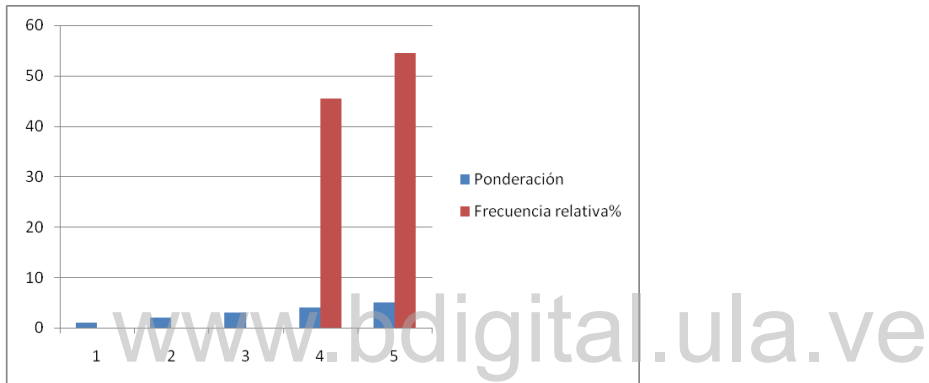


Gráfico No. 14: Usabilidad. Facilidad de Navegación

g-) Accesibilidad: el diseño de los controles y la presentación de la información está adaptada para discapacitados y dispositivos móviles.

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	11	100
2	0	0
3	0	0

4	0	0
5	0	0
Total	11	100%

Tabla No. 15: Accesibilidad

Sobre este particular, el 100% de los evaluadores del material presentado estimó en un 100 por ciento que el recurso no es accesible a discapacitados ni a dispositivos móviles. El gráfico No. 15 representa en sus barras este comportamiento.

Este es un aspecto a trabajar pues la accesibilidad es indispensable e imprescindible, ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todos los estudiantes independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener. Para conseguirlo hay que hacer uso de ciertas facilidades que ayudan a salvar los obstáculos o barreras de accesibilidad.

www.bdigital.ula.ve

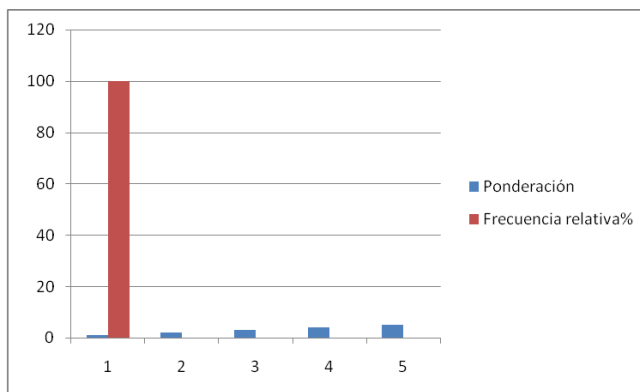


Gráfico No. 15. Accesibilidad

h-) Reusabilidad: capacidad para usarse en distintos escenarios de aprendizaje y con los alumnos (as) de distintos bagajes.

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	4	36,36%
5	7	63,64%
Total	11	100%

Tabla No. 16: Reusabilidad

La reusabilidad de lo elaborado en opinión de los encuestados es de un 63,64%. Esto cumple con los parámetros considerados por la comunidad científica que determina que los objetos de aprendizaje deben cumplir con ciertas características, entre otras como la reusabilidad, en que cada objeto puede ser utilizado en múltiples contextos y para múltiples procesos educativos. Como fueron diseñados para un lugar en especial habría que probarse en otros escenarios, más sin embargo, y considerando el aspecto de adecuación, ya estando elaborados, se hacen más fácil trabajarlos estimando también la respuesta del usuario para su adaptación.

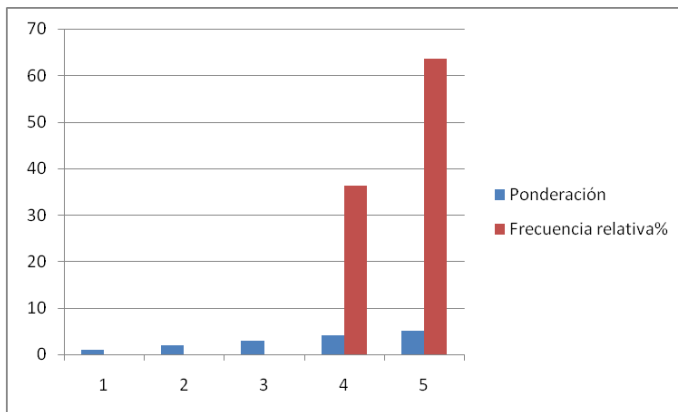


Gráfico No. 16. Reusabilidad. Capacidad en distintos escenarios

9.- Cumplimiento de estándares: adecuación a los estándares y especificaciones internacionales.

Ponderación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia relativa%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	7	63,64%
5	4	36,36%
Total	11	100%

Tabla No. 17: Cumplimiento de estándares

En el cumplimiento de los estándares un 63,64% estima que en ese grado (4) se centra la mayor valoración para este aspecto. Considerando que hay aspectos que no se materializaron, en opinión de los docentes, como la

accesibilidad, pues es una especificación de orden internacional que limita el cumplimiento de los estándares y sobre esa base más otros aspectos que no alcanzaron la máxima puntuación los docentes fijaron su posición, que es respetable en términos de darle al trabajo los ajustes necesarios para adecuarlo a las exigencias de rigor. Ver en el gráfico No. 17, la representación de la opinión de los docentes.

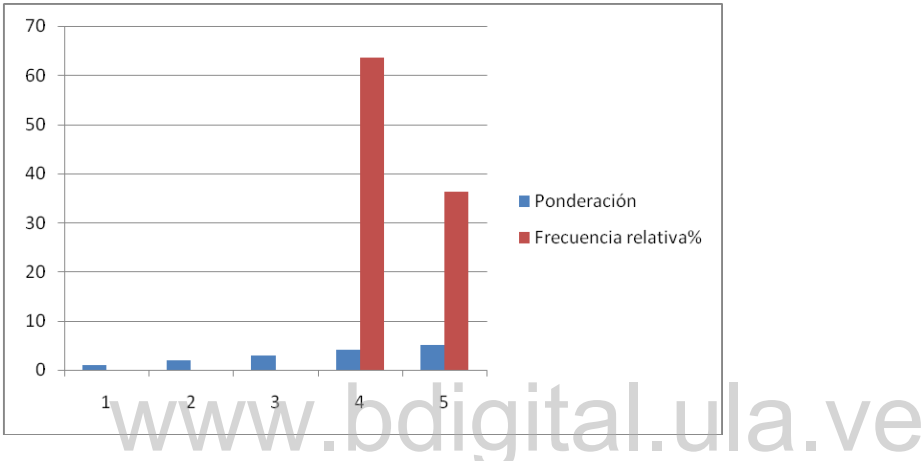


Gráfico No. 17. Cumplimiento de los estándares

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Resultados del diagnóstico:

En primer término se muestra una síntesis de los hallazgos generados por el diagnóstico efectuado sobre la muestra, acerca del uso de herramientas tecnológicas en el trabajo docente en el CEVAM y se analizan sus resultados.

ITEMS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1.-) ¿Con qué frecuencia utiliza el Internet para fines educativos?	4	7	0
2.-) ¿Utiliza material didáctico digital al momento de impartir sus clases?	3	8	0
3.-) ¿Diseña el material didáctico digital que utiliza para sus clases	0	7	4
4.-) ¿Ha tenido inconvenientes utilizando las herramientas tecnológicas dentro del aula de clase?	4	7	0
5.-) ¿Implementa la tecnología dentro del aula de clase como herramienta didáctica?	3	8	0
6.-) Al momento de planificar sus clases, ¿considera el uso de material	1	10	0

tecnológico como prioridad para las mismas?			
7.-) ¿Con qué frecuencia utiliza las redes sociales para fines educativos?	1	3	7
8.-) En su opinión, ¿considera que la enseñanza basada en las TIC se está actualizando constantemente?	6	5	0

Tabla 18: Resultados del diagnóstico: Uso de herramientas tecnológicas en el trabajo docente en el CEVAM

La frecuencia de utilización de Internet con fines educativos es alta, puesto que 4 docentes lo emplean siempre y 7 en algunas oportunidades. Por su parte, el uso de material didáctico digital al impartir las clases también es bueno, puesto que 3 docentes lo hacen siempre y 8 en algunas oportunidades.

Asimismo, se encontró que los docentes en algunas oportunidades diseñan el material didáctico digital que utiliza para sus clases, y de hecho, se encontró que la mayoría de ellos implementa la tecnología dentro del aula de clase como herramienta de trabajo didáctico.

Por otra parte, todos los docentes declaran haber tenido inconvenientes en alguna oportunidad utilizando las herramientas tecnológicas dentro del aula de clase. De hecho, al momento de planificar sus clases, todos los docentes declaran haber considerado el uso de material tecnológico como una prioridad didáctica.

En cambio, con respecto a la frecuencia de uso de las redes sociales para fines educativos, algunos de los docentes nunca lo han hecho, y solamente uno de ellos declara hacerlo siempre.

Finalmente, los docentes consideran en su mayoría que la enseñanza basada en las TIC se está actualizando, rediseñando, cambiando, mejorando y mutando constantemente, lo cual implica por su parte la necesidad de estar actualizándose para estar profesionalmente al día en la materia.

2. Resultados de la evaluación del OA:

En segundo término, ahora se muestra la síntesis de los resultados de la evaluación del OA por parte de la muestra y se analizan estos resultados.

ITEMS	1	2	3	4	5	N A
1. Calidad de los contenidos: veracidad, exactitud, presentación equilibrada de ideas, y nivel adecuado de detalle	0	0	0	0	4	7
2. Adecuación de los objetivos de aprendizaje: coherencia entre los objetivos, actividades, evaluaciones, y perfil del alumnado.	0	0	0	0	4	7
3. <i>Feedback</i> (retroalimentación) y adaptabilidad: contenido adaptativo o <i>feedback</i> dirigido en función de la respuesta de cada alumno/a y su estilo de aprendizaje.	0	0	0	0	6	5
4. Motivación: capacidad de motivar y generar interés en un grupo concreto de alumno/as.	0	0	0	0	3	8
5. Diseño y presentación: el diseño de la información audiovisual favorece el adecuado procesamiento de la información.	0	0	0	0	3	8
6. Usabilidad: facilidad de navegación, interfaz predictiva para el usuario y calidad de los recursos de ayuda de la interfaz.	0	0	0	0	5	6
7. Accesibilidad: el diseño de los controles y la presentación de la información está adaptada para discapacitados y						

dispositivos móviles.	11	0	0	0	0	0
8. Reusabilidad: capacidad para usarse en distintos escenarios de aprendizaje y con alumno/as de distintos bagajes.	0	0	0	0	4	7
9. Cumplimiento de estándares: adecuación a los estándares y especificaciones internacionales.	0	0	0	0	7	4
	11	0	0	0	36	52

Tabla 19: Resultados de la evaluación del OA

La evaluación del OA mostró que en general fue evaluado positivamente (36*5= 180 puntos en la escala para la puntuación de 5, de un máximo posible de 495 puntos).

La accesibilidad del OA sí fue evaluada negativamente, pero ello sucedió porque dicho OA no fue preparado con el fin de resultar accesible a discapacitados ni para ser utilizado en los teléfonos celulares.

Llama la atención que el aspecto de la escala referido a *No aplica* (NA) haya obtenido una puntuación relativamente elevada (52 puntos sobre un total máximo posible de 99 puntos).

3. Discusión de los resultados en el marco de la literatura especializada

En líneas generales, el uso docente de la tecnología como herramienta didáctica en el CEVAM no es el más adecuado, puesto que la categoría de *Algunas veces* predomina en la intención de respuesta. Discutiremos ahora en detalle los aspectos más relevantes de esta situación.

En primer término, el uso de Internet por los docentes no es precisamente

el mejor, al menos no en cuanto a la frecuencia de uso: una estrategia para solventar esta situación está en la motivación sobre el empleo de esta herramienta de aprendizaje, puesto que un objeto de aprendizaje como el que aquí se ha diseñado presenta la ventaja (lo cual es algo que está bien reportado en la literatura especializada) de generar alta motivación en el estudiante, de brindar espacio para la creatividad y de aligerar el trabajo del docente.

En este sentido, como ya se indicó anteriormente, en su investigación con estudiantes de seminario de actualización sobre desarrollo profesional del programa de Licenciatura en Lengua extranjera, Salazar (s/f) capacitó estudiantes sobre el uso de herramientas de la web 2.0 y elaboró y aplicó un OA. En su caso, los participantes crearon su propio OA haciendo uso de las herramientas de la Web 2.0. Las ventajas del uso de los OA es realmente innegable: la experiencia de crear y aplicar objetos de aprendizaje para la enseñanza del inglés resultó significativa, puesto que brinda herramientas para crear ambientes de aprendizaje amenos y más activos; enriquece la formación; brinda posibilidad de innovar en el desempeño docente; hace conscientes a los estudiantes acerca de las ventajas del desarrollo tecnológico y hacen del proceso algo atractivo, activo y motivador.

En tal sentido, de acuerdo con Olaya, García y Olaya (2012), los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), como ellos los catalogan, para la enseñanza de vocabulario básico de inglés, llevan al estudiante y al docente a enfrentar y a plantearse nuevos retos en su contexto de formación para la vida social.¹ Y es que la investigación realizada por estos autores les permitió concluir que la falta de motivación, interés, y la descontextualización del diseño curricular general,²

¹La herramienta diseñada por los autores combinó *Flash*, *EducaPlayy* un *Blog*.

²Para el caso de Colombia.

refleja carencia de estímulos para docentes y proyectos que tengan que ver con estos temas.

Según los autores, esos problemas se solucionan con capacidad y voluntad docente creando OVA para generar interés en los estudiantes, necesario para aprender la asignatura de inglés. Para los autores está claro que los estudiantes no aprenden por estar en un grupo, sino porque realizan juntos tareas que estimulan mecanismos de aprendizaje específicos, y precisamente éste es el *quid* del asunto para un trabajo como el que acá se ha desarrollado.

Así pues, el logro generado por el empleo de los OA se basa en que vinculan nuevos conocimientos con los existentes, permiten adquirir conocimientos, desarrollar actitudes y procesos en un contexto tecnológico, así como hacer anotaciones de enlaces y elaboraciones en una temática específica.³

En líneas generales, en el caso de Olaya, García y Olaya (2012), se comprobó que el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua se encuentra en relación directa con la atención y motivación que el estudiante manifieste durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación que aquí se presenta no puede confirmar ni replicar estos resultados, dado que se llegó solamente hasta la fase de evaluación del OA, pero, dadas las características que este presenta, y su positiva evaluación por los docentes, es de esperar que su aplicación conduzca a resultados similares a los reportados por los autores referidos.

En ese mismo sentido, viene al caso recordar los hallazgos de Rubio (s/f), dedicado al diseño de objetos de aprendizaje para principiantes en inglés (2

³Acerca de la experiencia de incorporación de OA en el proyecto *Classroom 2.0* de la Unión Europea, consúltese a Bishop, 2013: "a collaboration between three higher education institutions in Ireland and two European partners has resulted in the design and development of reusable learning objects for undergraduate programming students that would assist in their learning" (pág.147).

grupos), con un paquete de siete OA enfocados en una de las competencias de idioma que el alumno necesita en el mundo real (*solicitar y proporcionar información de lugares y direcciones*), puesto que el autor encontró que las TIC apoyan el proceso y brindan nuevas alternativas, de manera que los resultados son positivos en cuanto que los OA pueden ser un factor de motivación para alumnos que buscan nuevas experiencias de aprendizaje.

El autor concluye que los OA son una buena alternativa para el alumno en el proceso de adquisición de un idioma, pero que, en general, las TIC no siempre mejorarán la enseñanza ni el aprendizaje, si no contienen actividades significativas y no son congruentes con el tema de estudio.

Ahora bien, debe notarse que según un experto en la materia (Martín, 2009), la búsqueda del método *ideal* para la enseñanza del idioma Inglés responde a la necesidad de encontrar respuesta a cuestiones metodológicas de la enseñanza: para él, un método ideal debería asumir los distintos planteamientos metodológicos que han ido surgiendo históricamente y asumir lo que él llama “interaccionismo social”⁴ como teoría acerca de la adquisición, y el socioconstructivismo interaccionista como teoría de la lengua. Para el presente caso, el OA diseñado en la presente investigación no pretende ser ideal, pero ciertamente tiene en cuenta el aspecto de la interacción social, puesto que se ha elaborado en el marco de la Enseñanza directa.

Y en este mismo sentido, debe señalarse lo indicado por Wiley (s/f): “instructional design theory must be incorporated in any learning object implementation that aspires to facilitate learning”: esto es acertado, y en el presente OA hemos trabajado este asunto desde la perspectiva de la teoría o modelo de la *Enseñanza directa*, en la búsqueda de lo que Wiley denomina

⁴Probablemente se refiere al interaccionismo simbólico.

“Connecting learning objects to instructional design theory”. Asimismo, de acuerdo con este experto, “learning objects must participate in a principled partnership with instructional design theory if they are to succeed in facilitating learning”, lo cual es correcto, y acá hemos tratado de cumplirlo.⁵

En segundo lugar, el empleo del material didáctico digital mostró una baja frecuencia o implementación de esta clase de alternativas y medios de trabajo en cada una de las actividades de aula del CEVAM, y ello en realidad deja por fuera un elemento fundamental que abona el proceso enseñanza aprendizaje en el CEVAM.

Y es que según lo que se ha investigado en este trabajo, hay una abundancia de material digital del cual los docentes nos podemos apropiar e incluso crear, tal como se realizó aquí, para complementar nuestra enseñanza o para emplearlo totalmente como recurso de aprendizaje.

Ahora bien, en nuestro caso, vale la pena hacer énfasis en que inicialmente los docentes del CEVAM consideraban que existe un nivel aceptable mas no óptimo de empleo de los TIC para las clases, aunque no es su prioridad, y que la enseñanza basada en TIC implica para ellos el estar actualizándose para estar al día en el asunto, y el diseño de un OA es de esperar que permita mejorar esta situación, dada su evaluación positiva por parte de los mismos docentes.

Tercero, la posibilidad de diseño de materiales en formato digital por parte de los y las docentes es algo crucial en el presente momento de la disciplina de la Educación: la razón para que ello no suceda con la frecuencia deseable ya ha sido considerada atrás, pero debe insistirse en que es necesario un dominio de ciertos

⁵ Wiley (s/f) concluye diciendo: “The potential of learning objects as an instructional technology is great, but will never be realized without a balanced effort in technology and instructional design areas. *Weneed more theorists*(pág. 29)”.

conocimientos mínimos para emprender este tipo de diseños creativos que deben tener alta correspondencia con lo que se quiere lograr. Así pues, cada docente debería ponerse a trabajar en ello en aras de producir su propio material didáctico ajustado a los objetivos a desarrollar, lo cual le facilitaría llegar más y mejor al contingente de educandos que maneja, así como a los prospectos de estudiantes (futuros alumnos del CEVAM).

Por ejemplo, en el trabajo de Davidson and Lekic (2004), dedicado al modelado de un recurso para la web para el aprendizaje de un idioma (RUSSNET), desde el punto de vista del desarrollo de materiales, examinaron una gran base de datos relacional (*LangNet*) consistente en objetos de aprendizaje que son manejados de acuerdo con metas de aprendizaje específicas.⁶

Las implicaciones del objeto analizado llevan a los autores a expresar que el avance en este terreno de la enseñanza del idioma (el Ruso en este caso) necesariamente incluye la expansión del acceso a las herramientas para otros estudiantes, más allá de los que se inscriban formalmente en los cursos del idioma, a fin de proveerles oportunidades de aprendizaje.

En cuarto lugar, debe mencionarse la evaluación positiva del OA por parte de los docentes: en consistencia con ello, debe mencionarse como ejemplo el caso de uno de los antecedentes, el de Rubio (s/f): en este trabajo los OA fueron probados y evaluados por cuatro maestros del área de producción de material para auto aprendizaje y multimedia (control de calidad sobre la utilidad y confiabilidad de los materiales).

⁶El análisis de los módulos de *RussNet* les permitió determinar que los mismos proveen canales alternativos de procedimiento ante los materiales disponibles, según los intereses y necesidades del aprendiz y que el enfoque modular permite al profesor un mejor control en la toma de decisiones durante el curso a su cargo; así, el rol del docente con el uso de *RussNet* es realmente colaborativo; y otra de las ventajas encontradas por los autores es que los aprendices individualmente pueden tener acceso a sus propias calificaciones.

Tal evaluación se llevó a cabo según el modelo de Castro (Rubio, s/f., p. 12): que consiste de nueve dimensiones, a saber: Calidad de contenido, Alineamiento de los objetivos de aprendizaje, Retroalimentación y adaptación, Motivación, Diseño de presentación, Usabilidad en la interacción, Accesibilidad, Reusabilidad y Cumplimiento de estándares.

En la presente investigación, a efectos de la evaluación del OA, se empleó un instrumento similar; se trata de uno ya estandarizado para la evaluación de objetos de aprendizaje (*Learning Object Review Instrument*, LORI, versión 1.0 en español), y como ya hemos indicado, la evaluación del OA fue positiva, con 180 puntos en la escala.

Y finalmente, acerca de los inconvenientes en el uso de las herramientas tecnológicas, debe tenerse presente que, pedagógicamente, cuando empleamos un recurso con ciertas imprecisiones ello influye definitivamente sobre la calidad de la docencia que impartimos. Así pues, incrementar nuestra experticia permitirá mejorar nuestra asertividad sobre las herramientas tecnológicas.

CONCLUSIONES

Acerca del diagnóstico efectuado:

En términos generales, los resultados del diagnóstico mediante la consulta a los docentes del CEVAM mostraron un nivel adecuado (pero no óptimo) de uso de recursos didácticos en formato digital para impartir las clases, y que ello no es una prioridad para los docentes; la frecuencia de uso de Internet con fines educativos resultó ser alta; el empleo de material didáctico digital en clases es bueno; los docentes en algunas oportunidades diseñan el material didáctico digital que utilizan; y con respecto al uso de redes sociales para fines educativos, algunos nunca lo han hecho, y sólo uno de ellos declaró hacerlo siempre.

Acerca del OA que se diseñó:

Como estrategia instruccional general o modelo teórico que fundamenta el OA, se empleó el modelo de enseñanza directa, con tres pasos a seguir: a) Especificar temas: Definir conceptos y enseñar habilidades, b) Identificar conocimiento previo, c) Seleccionar ejemplos y problemas.

Y para la implementación de una clase, este modelo permite dividir las actividades en cuatro fases: 1a) Introducción: Foco introductorio, Visión general y Motivación, 2ª) Presentación, 3ª) Práctica Guiada y 4ª) Práctica Independiente.

Se decidió crear objetos de aprendizaje utilizando la herramienta *xe-learning*, con cuatro zonas bien diferenciadas: Estructura, Menú principal, *iDevices* y Área de trabajo.

Por su parte, para los metadatos se empleó Metadatos de *Dublin Core*, con: Árbol de contenidos y Repertorio de herramientas de edición (incluyendo

Elemento de presentación de contenido, Adjuntar elementos multimedia, Agregar elementos externos, Actividades y Preguntas y juegos).

Se exportó el contenido a un aula virtual, y se decidió usar la plataforma Schoology para este fin, pues presenta la posibilidad de crear exámenes y diversos tipos de actividades que pueden ser evaluadas, hacer correcciones en las tareas y manejar calificaciones de manera organizada, así como también la asistencia de los estudiantes.

Acerca de la evaluación del OA diseñado:

La evaluación del OA se efectuó con el instrumento LORI en español, v. 1.0, por parte de los mismos docentes de la institución, y ello arrojó como resultado que la evaluación del OA en general fue positiva; su accesibilidad fue evaluada negativamente, pero ello sucedió simplemente porque el OA no fue preparado con el fin de resultar accesible a discapacitados ni tampoco para ser utilizado en los teléfonos celulares.

Esta alta valoración adquiere sentido pues es una señal de la altamente probable eficacia de lo propuesto en esta investigación. Sugiere que se logra la transmisión de la información y el conocimiento, sumando para el proceso formativo en la capacitación del alumnado centrado en el autoaprendizaje como proceso de desarrollo personal.

Como cada alumno es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales, la adecuación del OA diseñado reviste un papel fundamental para que el docente y la o el diseñador del objetivo haga un esfuerzo creativo dirigido a alcanzar lo que se propone. La adecuación debe pues permitir la adaptación a las características individuales del alumno.

Como conclusión general, cabe destacar que la investigación que se reporta en literatura especializada muestra que la implementación de OA permite a los estudiantes el desarrollo de habilidades tales como pensar y a poner a prueba sus propias ideas, generar interés real por el trabajo que realizan, postergar sus opiniones para no condicionar su trabajo y sus valoraciones, trabajar con sus opiniones y conceptos, valoración de las ideas creativas, colaboración y participación de todos en el aula, garantizar que cada estudiante sea respetado, escuchado y valorado por los demás, estimular a la acción y a compartir riesgos, y que las actividades lúdicas capten la atención y estimulen la creatividad de los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS

Alfonzo, A. (2003). *Estrategias Instruccionales*. Caracas Faltan datos.

Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Arias, F. (2006). *El Proyecto de la Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. (5ta Edición). Caracas: Epísteme.

Bishop, J.(2013). Cooperative E-Learning in the Multilingual and Multicultural School: The Role of “Classroom 2.0” for Increasing Participation in Education, Chapter 13 en: Pumilia-Gnarini, P., E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop & L. Guerra *Handbook of research on didactic strategies and technologies for education: incorporating advancements*. Hershey: Information Science Reference.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.

Borsotti, C. (s/f). *Apuntes sobre los conceptos científicos y su construcción, Borrador para discusión*. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación, Área metodología de la investigación. Faltan datos.

Calero, J. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana de Endocrinología*, 11 (3): 192-8.

Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chiappe, A. (s/f). *Objetos de aprendizaje: conceptualización y producción*. Faltan datos.

Cornell University Library. <http://www.library.cornell.edu/preservation/>

Davidson, D. and M. Lekic (2004). Modeling a field-based Internet resource for modern foreign language learning: the case of RUSSNET. En: Fitzpatrick, A. (coord.). *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, M. (s/f). *Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX*. Faltan datos.

García, O. (2005). *Objetos de aprendizaje. Características y repositorios*. Ciudad: BENED.

Hernández, Y. (2013). *Evaluación de Calidad de Objetos de Aprendizaje*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias. Faltan datos.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Hillman 2003 Resource Dependence Theory: A Review. *Journal of Management*, September 23, 2003.

Jacobsen P. (2002). Reusable Learning Objects - What does the future hold. Recuperado el 14/05/2008 de E-learning magazine:
<http://www.meli.dist.maricopa.edu/ocotillo/retrato2/rlos.php>

Lopez, A. (2002) *Las estrategias de enseñanza y los tipos de aprendizaje significativo en las modalidades de recepción y por descubrimiento guiado y autónomo*. Disponible:
www.bdigital.ula.ve
http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect_opc/LO_Eeza.doc

Luzardo_(2004). Tecana American University. Informe 3: Herramientas nuevas para ajustes virtuales de la educación. Análisis de modelos de diseño instruccional para eventos educativos en línea. Recuperado de http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Hendry_Luzardo.pdf

Marquina, R. (2007). *Estrategias didácticas para la enseñanza en entornos virtuales. Diagnóstico, propuesta y factibilidad. Curso en línea dirigido a profesores universitarios que requieran capacitarse como tutores virtuales*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación mención Informática y Diseño Instruccional. Universidad de Los Andes, Facultad de

Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional.

Martínez, J., A. Garrido & M. Hernández (s/f). *Tecnología para el aprendizaje de una lengua extranjera. Programa. Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana.*

Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (s/f). *Propuesta del proyecto Atlántida para la revista Escuela. Título: competencias básicas y modelos de enseñanza. Monográfico 2: Modelos y/o métodos de enseñanza.*

Olaya, L., L. García y J. Olaya (2012). *Los objetos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de vocabulario básico de inglés en el grado cuarto de primaria. Especialización en Edumática, Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, Universidad Católica de Pereira*

Otamendi, A., Belfer, K., Nesbit, J. y Leacock, T. (s/f). *Instrumento para la evaluación de objetos de aprendizaje (LORI_ESP). Manual de usuario. Ciudad: Editorial.*

Pick, S. y López, A. (1994). *Cómo investigar en ciencias sociales. México: Trillas.*

Plan Ceibal (2009). *Manual para el diseño y desarrollo de objetos de aprendizaje. Montevideo: Autor.*

Marina Polo. *Sistema de Actualización Docente del Profesorado, SADPRO. Universidad Central de Venezuela. 2001.*

Popper, K. (1995). *La lógica de la investigación científica. Barcelona: Círculo de Lectores.*

- Reichart, Ch. y Cook, T. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En: Cook TD, Reichart, Ch. R. (ed). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Rubio, O. (s/f). *Objetos de aprendizaje utilizados con estudiantes del idioma inglés en nivel principiante en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California: resultados*. Ciudad: editorial.
- Sabino, C.(1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Salazar, S. (s/f). *Creación y aplicación de objetos de aprendizaje para la enseñanza del inglés: una experiencia significativa de los estudiantes de seminario de actualización sobre desarrollo profesional del programa de Licenciatura en Lengua extranjera-inglés de la Universidad Surcolombiana*. Faltan datos.
- Sanchez A (1997) *Los metodos en la enseñanza e de idiomas. Evolucion historica y analisis didactico*. Madrid. SGEL
- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, N° 5: 54-70.
- Tamayo, L. y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Vannini de G., M. (1978). El Aprendizaje de Idiomas Extranjeros. Documento en Línea Disponible en: [http:// www.cuft.tec.ve/cgi-win/be_alex.exe?...](http://www.cuft.tec.ve/cgi-win/be_alex.exe?...) IDIOMA.

Vigotsky, L.S (1979). Desarrollo de los procesos psicologicos superiors. Barcelona. Grijalbo.

Wiley, D. (s/f). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy.*

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento diagnostico

Objeto de Aprendizaje: _____ Evaluador(a)

Items	Siempre	Algunas veces	Nunca
1.-) Con qué frecuencia utiliza el Internet para fines educativos?			
2.-) Utiliza material didáctico digital al momento de impartir sus clases?			
3.-) Diseña el material didáctico digital que utiliza para sus clases?			
4.-) Ha tenido inconvenientes utilizando las herramientas tecnológicas dentro del aula de clase?			
5.-) Implementa la tecnología dentro del aula de clase como herramienta didáctica?			
6.-) Al momento de planificar sus clases, considera el uso de material tecnológico como prioridad para las mismas?			
7.-) Con qué frecuencia utiliza las redes sociales para fines educativos?			
8.-) En su opinión, considera que la enseñanza basada en las TIC's se está actualizando constantemente?			

Anexo 2: Resultados de la evaluación del OA

ITEMS	1	2	3	4	5	N A
1. Calidad de los contenidos: veracidad, exactitud, presentación equilibrada de ideas, y nivel adecuado de detalle						
2. Adecuación de los objetivos de aprendizaje: coherencia entre los objetivos, actividades, evaluaciones, y perfil del alumnado.						
3. <i>Feedback</i> (retroalimentación) y adaptabilidad: contenido adaptativo o <i>feedback</i> dirigido en función de la respuesta de cada alumno/a y su estilo de aprendizaje.						
4. Motivación: capacidad de motivar y generar interés en un grupo concreto de alumno/as.						
5. Diseño y presentación: el diseño de la información audiovisual favorece el adecuado procesamiento de la información.						
6. Usabilidad: facilidad de navegación, interfaz predictiva para el usuario y calidad de los recursos de ayuda de la interfaz.						
7. Accesibilidad: el diseño de los controles y la presentación de la información está adaptada para discapacitados y dispositivos móviles.						
8. Reusabilidad: capacidad para usarse en distintos escenarios de aprendizaje y con alumno/as de distintos bagajes.						
9. Cumplimiento de estándares: adecuación a los estándares y especificaciones internacionales.						

Anexo 3: GUION INSTRUCCIONAL

Siguiendo el modelo ADDIE, el modelo básico del diseño instruccional, se empezara a desarrollar la primera fase:

ANALISIS DE NECESIDADES

Como es bien sabido, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están dejando una huella en el sector educativo, y este hecho ha puesto a pensar a docentes e investigadores acerca del beneficio de utilizar los avances tecnológicos comunicacionales en la práctica educativa. Es por ello que se decidió utilizar la herramienta exe-learning con el fin de crear un objeto de aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés a estudiantes adultos en el CEVAM (Centro Venezolano Americano de Mérida).

Se realizó una prueba diagnóstica a algunos profesores que laboran en el CEVAM. El CEVAM cuenta con un total de 44 profesores destinados a la enseñanza del idioma inglés para niños, adolescentes y adultos. Los criterios de inclusión para el trabajo a realizar fueron los siguientes:

- Docente con conocimientos de TIC.
- Docente con capacidad de enseñar niveles intermedio-alto del idioma inglés a adultos.
- Docente interesado en aplicar tecnologías y nuevas herramientas en las aulas de clase.
- Accesibilidad como informantes.
- La condición de estar a cargo de cursos de adultos, en niveles intermedio-alto.

El criterio de exclusión fue no tomar en cuenta a aquellos docentes que no hicieran uso de medios y recursos digitales en su labor docente, considerando que algunos de ellos no cuentan con los conocimientos tecnológicos o no aplican herramientas tecnológicas en sus aulas de clase.

La muestra para esta investigación fue en definitiva de 11 profesores que emitieron su opinión para efectos del diagnóstico, y que posteriormente validaron los objetos de aprendizaje.

Asignatura: Ingles

Tema seleccionado: Tiempo gramatical presente perfecto y segundo condicional.

Problema instruccional al que se pretende dar respuesta: Se ha observado que a los estudiantes se les dificulta un poco el tiempo gramatical presente perfecto, así como el segundo condicional, y esto hace que el avance en el aprendizaje del idioma sea un poco más lento.

Carencias que existen en los ambientes y actividades de aprendizaje en la institución: A pesar de que el CEVAM cuenta con el libro de texto y el de tareas (workbook), el estudiante necesita actividades extras para reforzar lo estudiado en la clase. Y con la creación del objeto de aprendizaje este podrá tener la oportunidad de practicar por su cuenta y consolidar su proceso de aprendizaje.

Características de los estudiantes (edad, nivel de escolaridad, grado, aptitudes, rasgos especiales del grupo)

Edad: Entre 18 y 70 años

Sexo: Hombres y mujeres

Nivel de escolaridad: estudiantes de pre-grado, post-grado y profesionales

Curso: Book 4 (Intermediate)

Aptitudes o rasgos: estudiantes interesados en aprender una lengua extranjera con motivos diversos (académicos, viaje, etc)

Conocimientos previos que deben tener los estudiantes para utilizar el objeto de aprendizaje: Conocimiento intermedio del idioma inglés, uso del computador y navegador web.

Objetivo general: Reforzar el conocimiento del tiempo gramatical presente perfecto y segundo condicional y utilizarlo en situaciones de la vida cotidiana.

Objetivos específicos:

- a) Fortalecer el uso del tiempo verbal Presente perfecto y Segundo Condicional por medio de diversas actividades.
- b) Utilizar Objetos de Aprendizaje como herramienta para consolidar el aprendizaje de los tiempos verbales mencionados anteriormente.

Modelo instruccional: Modelo de enseñanza directa

Enfoque didáctico asumido: Conductista

DISEÑO

Fases de implementación del modelo instruccional: Enseñanza Directa

Tiempo gramatical: Presente Perfecto

FASES DEL MODELO		ACTIVIDAD	Estrategia
Introducción	Foco introductorio	Video	En esta primera parte lo que se desea es captar la atención del estudiante e inducirlo al aprendizaje del tiempo gramatical presente perfecto usando videos donde se muestran frases que representan la vida cotidiana.
	Visión general	Síntesis	En esta parte se da una breve explicación del presente perfecto, así como algunos ejemplos.
	Motivación	Video y síntesis	En el video presentado el estudiante podrá reforzar lo estudiado anteriormente ya que presenta una explicación bastante completa del tiempo gramatical, así como diferentes ejemplos.
Presentación		a) Actividad de rellenar espacios en blanco b) Ejercicio para completar c) Ejercicio de selección múltiple.	a) El estudiante deberá completar un párrafo usando una lista de verbos dada. Asimismo, deberá usar oraciones tanto positivas como negativas. b) El estudiante deberá completar algunas oraciones con el verbo que se indica en cada una de ellas. c) El estudiante deberá realizar un ejercicio de selección múltiple, donde se le

			presentaran diferentes tiempos verbales.
Practica guiada		Actividad de comprensión lectora	El estudiante deberá leer un dialogo y posteriormente hará un ejercicio de selección múltiple para demostrar su comprensión lectora.
Practica independiente		Ejercicio de comprensión auditiva	El estudiante escuchara fragmentos de seis conversaciones diferentes, y posteriormente se le presentara un ejercicio de selección múltiple, en el cual deberá elegir la respuesta correcta sobre las actividades que han realizado las personas en las conversaciones antes mencionadas.

Fases de implementación del modelo instruccional: Enseñanza Directa

Modo: Segundo condicional

FASES DEL MODELO		ACTIVIDAD	Estrategia
Introducción	Foco introductorio	Muestra de imágenes	En esta primera parte lo que se desea es captar la atención del estudiante e inducirlo a la identificación del segundo condicional usando imágenes donde se muestran frases que representan la vida cotidiana.
	Visión general	Síntesis	En esta parte se da una breve explicación del segundo condicional, así como algunos ejemplos.
	Motivación	Video y síntesis	En el video presentado el estudiante podrá reforzar lo estudiado anteriormente ya que presenta una explicación bastante completa del segundo condicional, así como diferentes ejemplos. Igualmente, el estudiante deberá responder algunas preguntas y enviar las

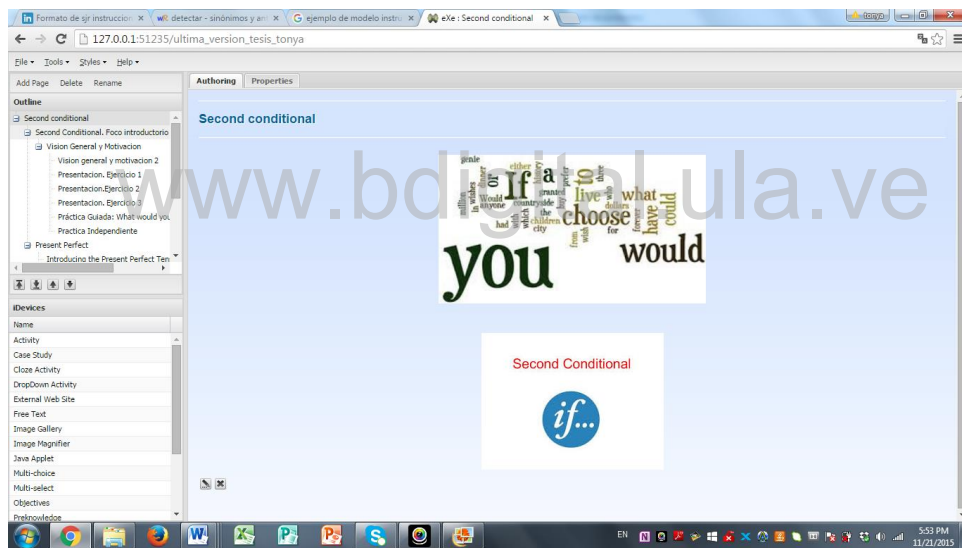
			respuesta vía correo electrónico a su instructor.
Presentación		<p>a) Actividad de selección múltiple</p> <p>b) Ejercicio para rellenar espacios en blanco</p> <p>c) Ejercicio de grabación</p>	<p>a) El estudiante deberá realizar un ejercicio de selección múltiple, donde se le presentaran verbos en diferentes tiempos, y deberá elegir el correcto.</p> <p>b) El estudiante deberá completar un párrafo usando una lista de verbos dada. Asimismo, deberá usar oraciones tanto positivas como negativas.</p> <p>c) Al estudiante se le presentara una situación hipotética en la que tendrá que responder algunas preguntas, y este deberá responderlas usando la estructura gramatical estudiada. Para responder a esta pregunta, el estudiante deberá dirigirse a www.vocaroo.com, seguir las instrucciones y enviar la grabación a su instructor.</p>
Practica guiada		Ejercicio para completar	) Siguiendo el ejemplo dado en la actividad, el estudiante deberá completar las oraciones usando el segundo modo condicional.
Practica independiente		Video y ejercicio de comprensión auditiva	El estudiante escuchara el video de la canción "If I were a boy", interpretada por la cantante 'Beyonce'. Una vez finalizado el video, el estudiante deberá completar algunas oraciones.

Contenidos

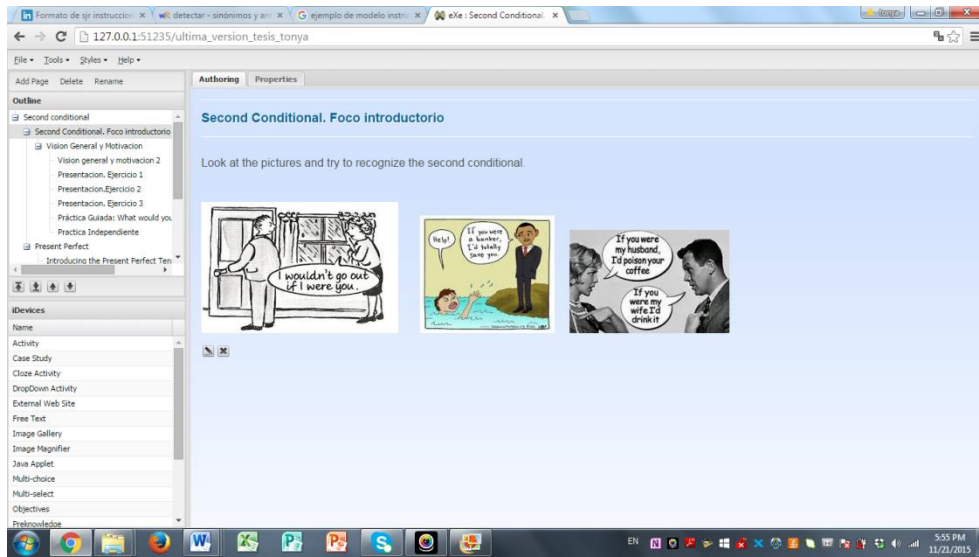
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Define el tiempo gramatical presente perfecto	Identifica el tiempo gramatical presente perfecto. Reconoce oraciones positivas, negativas y preguntas.	Valora la importancia del idioma inglés. Respeta el uso de reglas gramaticales

DESARROLLO

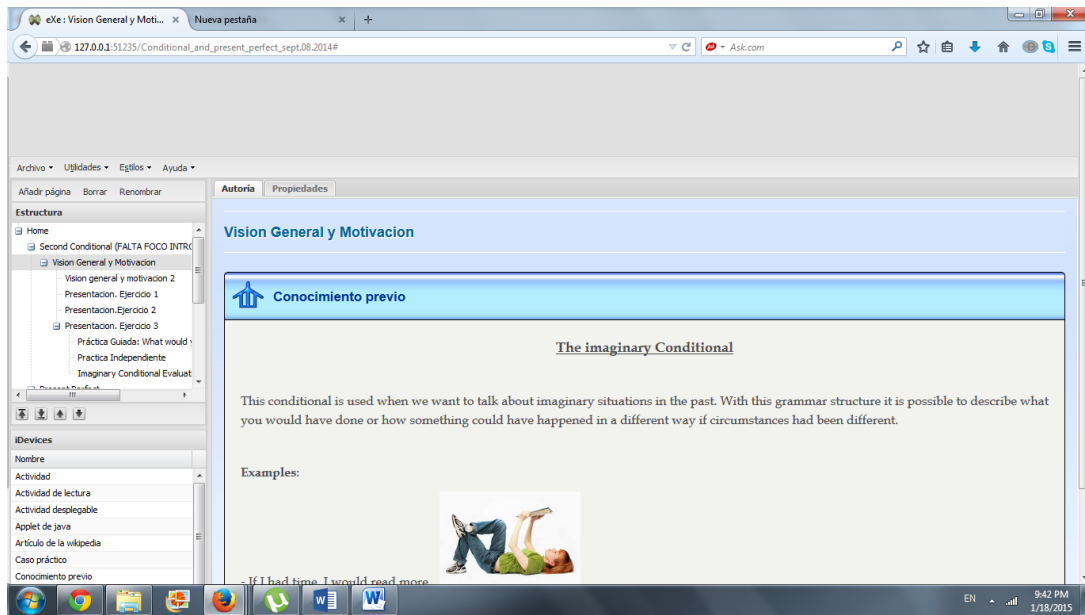
DIAGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE



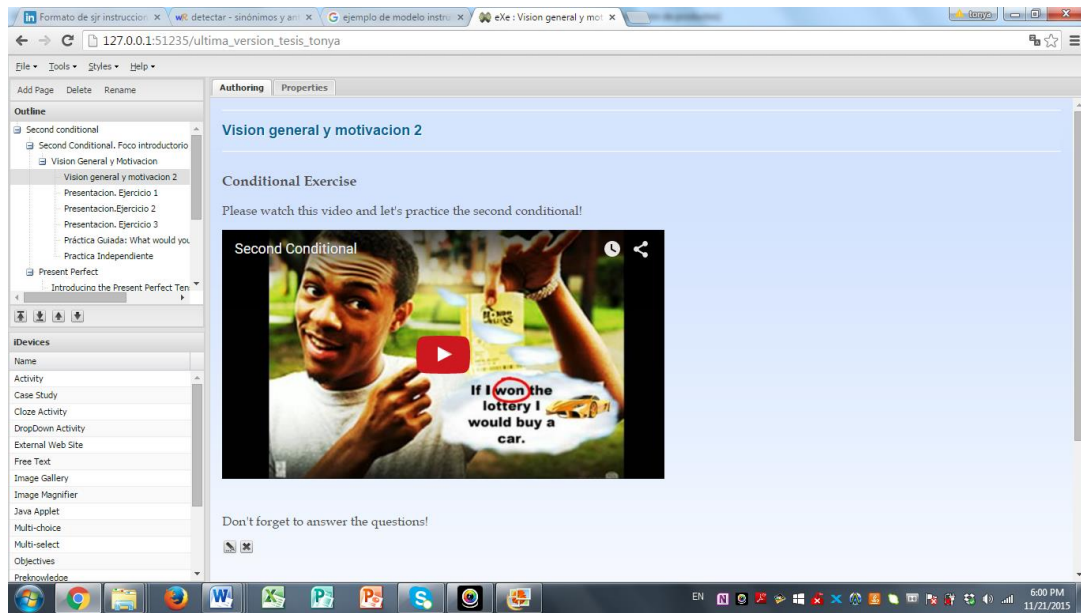
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
1	Infografía e imagen	Second conditional	Presentar el modo condicional	Parte central del OA



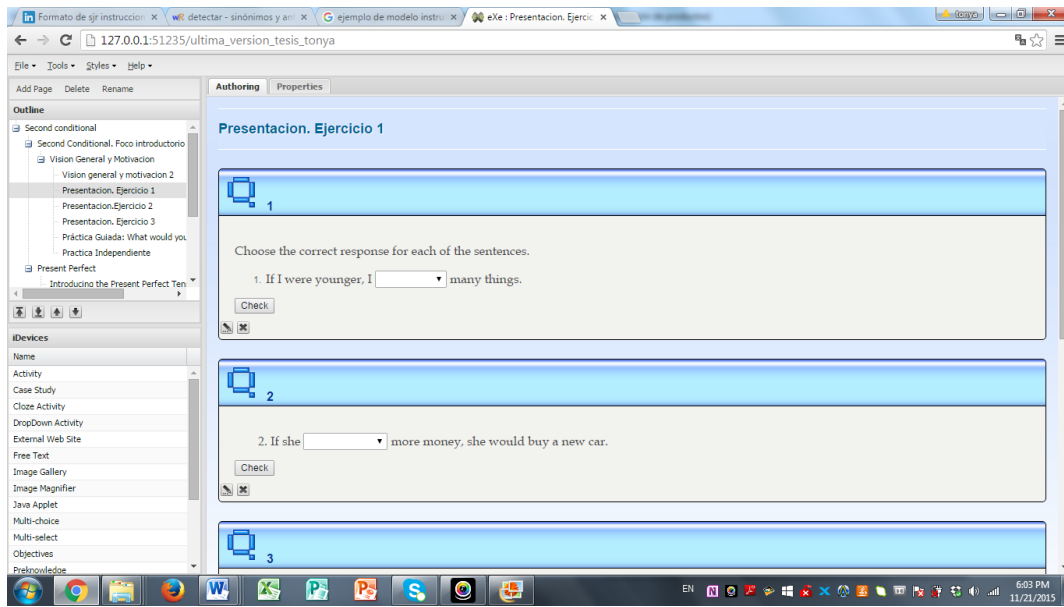
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
2	Imágenes	Second conditional. Foco Introductorio	Identificar el segundo modo condicional	Parte central del OA



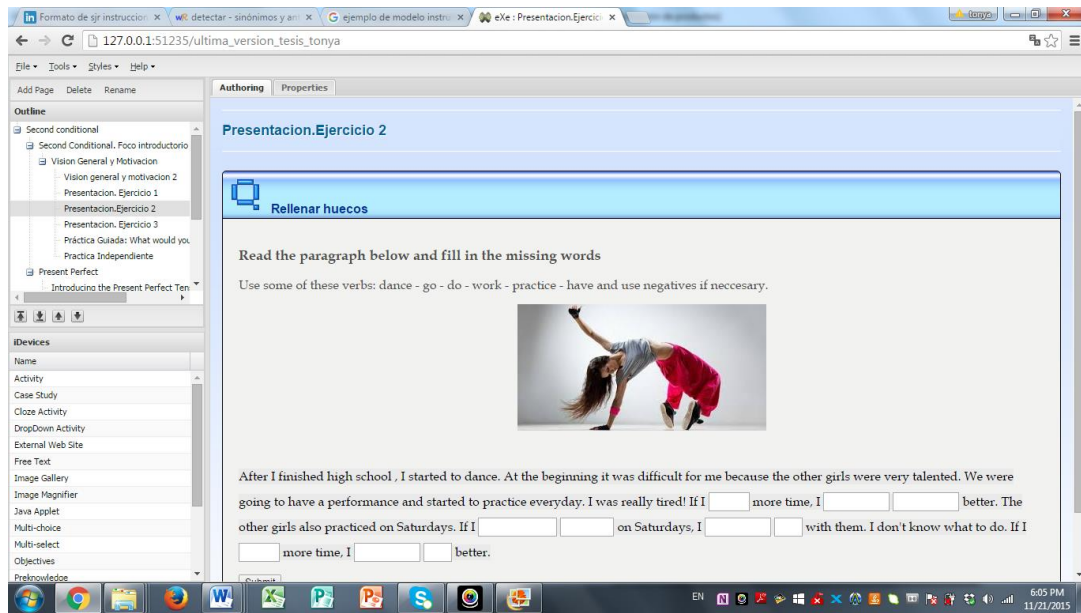
No. de posición del elemento	Tipo	Titulo	Uso que se dará	Zona de ubicación
3	Explicación gramatical con imágenes	The Imaginary Conditional	Explicar el uso del segundo modo condicional	Parte central del OA



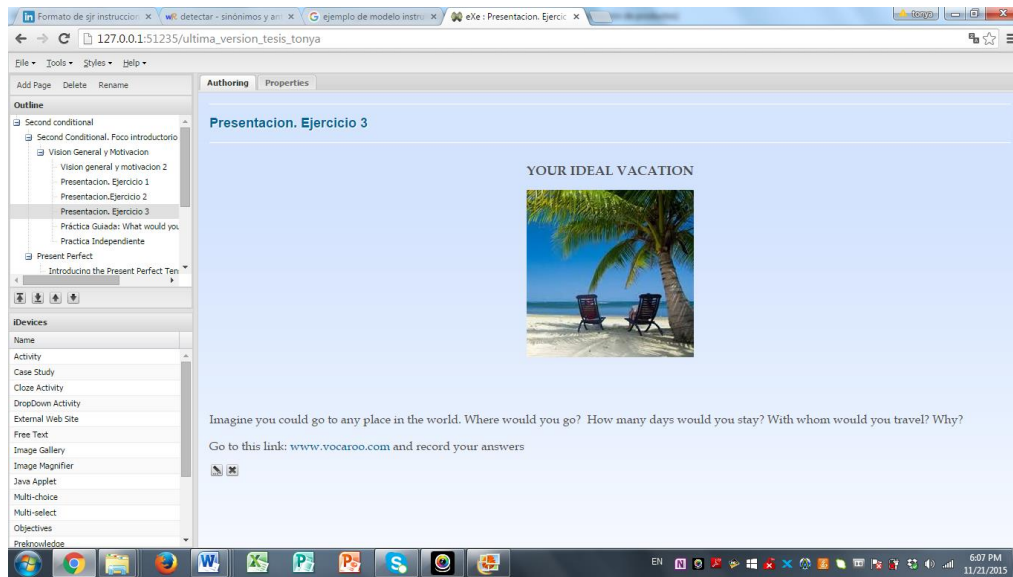
No. de posición del elemento	Tipo	Titulo	Uso que se dará	Zona de ubicación
4	Video	Conditional exercise	Reforzar el conocimiento del segundo modo condicional	Parte izquierda del OA



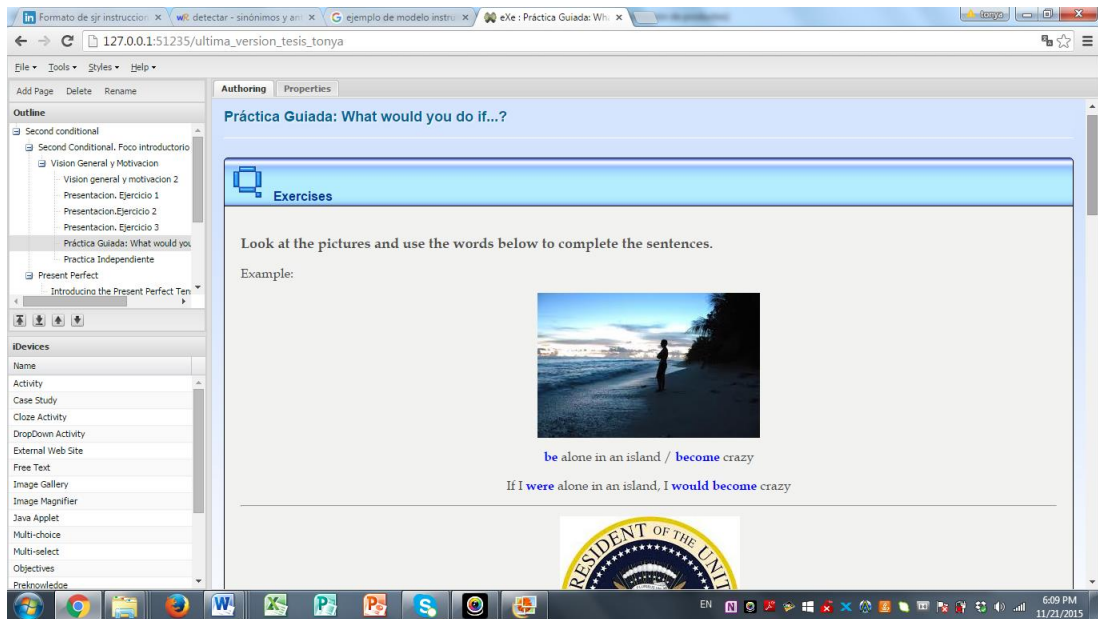
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
5	Ejercicio de selección múltiple	Presentacion. Ejercicio 1.	Practica para seleccionar el tiempo gramatical correcto.	Parte izquierda del OA



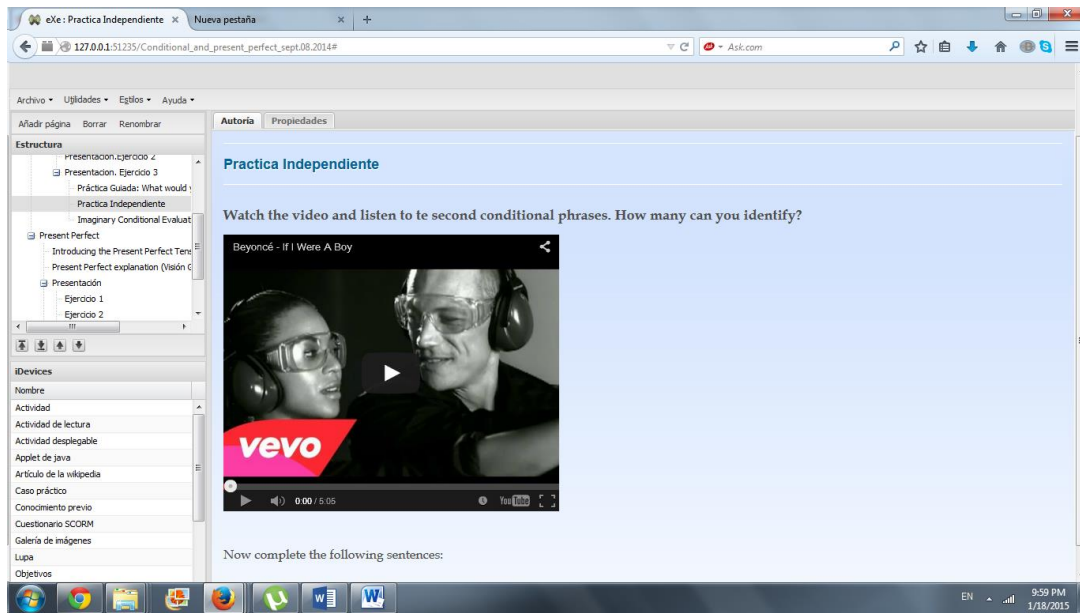
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
6	Ejercicio de rellenar espacios en blanco	Presentacion. Ejercicio 2.	Practica para seleccionar el verbo adecuado.	Parte central del OA



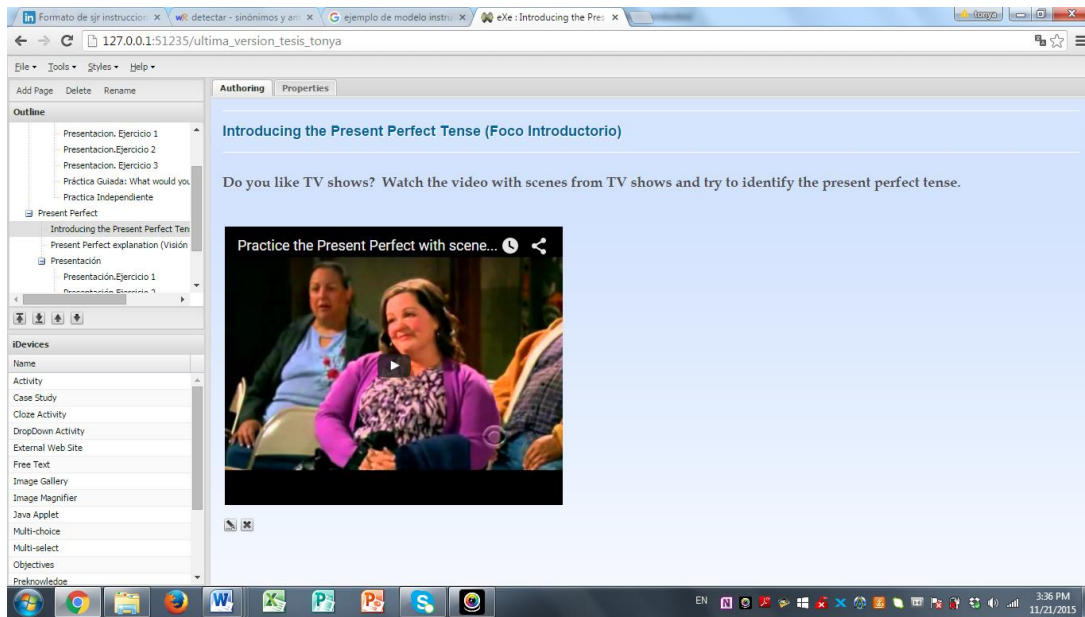
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
7	Ejercicio de grabación	Presentación. Ejercicio 3.	Practica oral para reforzar el uso del segundo condicional.	Parte central del OA



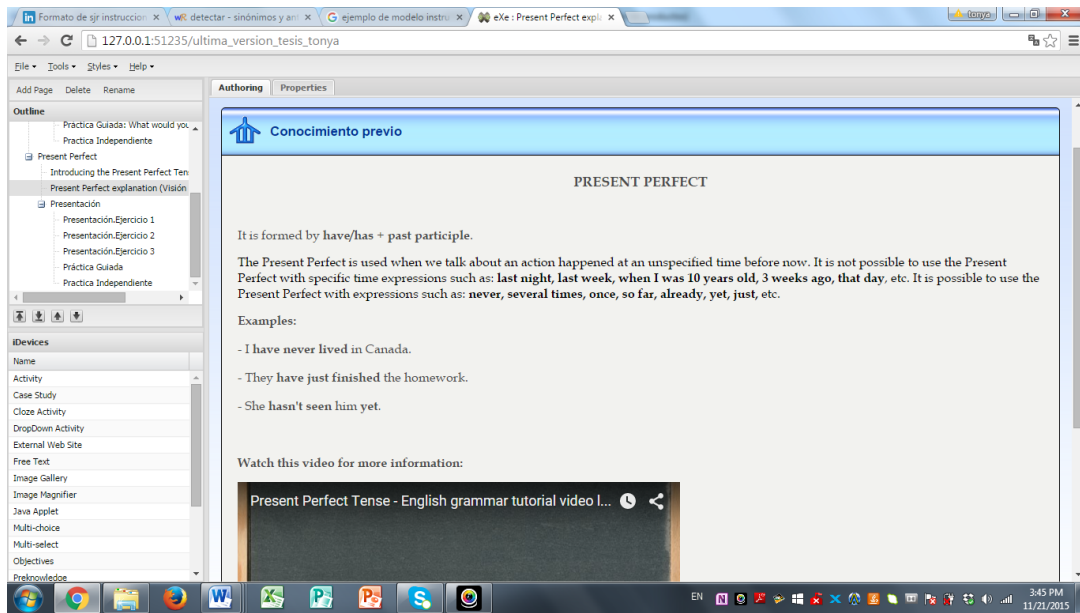
No. de posición del elemento	Tipo	Titulo	Uso que se dará	Zona de ubicación
8	Ejercicio para completar	Practica guiada: What would you do if...?	Practica de vocabulario y de la estructura correcta del segundo condicional.	Parte central del OA



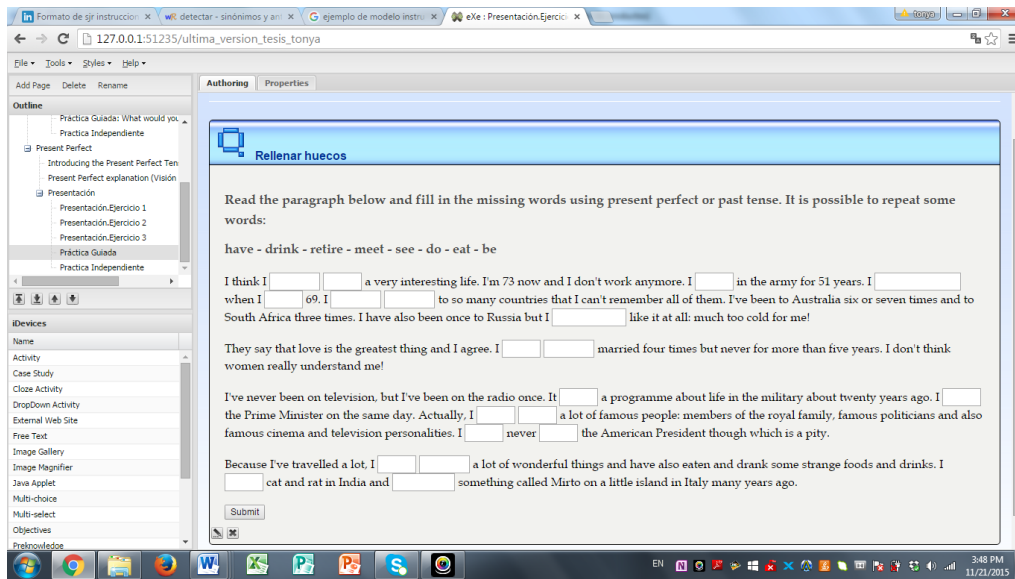
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
9	Video y ejercicio para completar	Practica independiente	Entender y reconocer la estructura del segundo condicional por medio de una canción.	Parte izquierda del OA



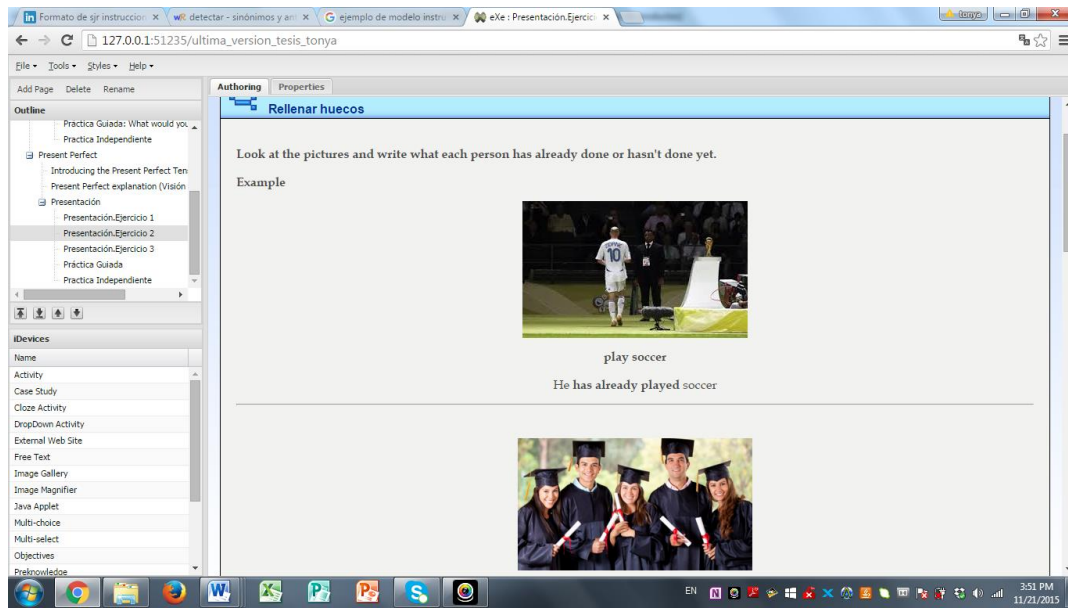
No. de posición del elemento	Tipo	Titulo	Uso que se dará	Zona de ubicación
11	Video	Introducing the present perfect	Identificar la estructura gramatical presente perfecto	Parte izquierda del OA



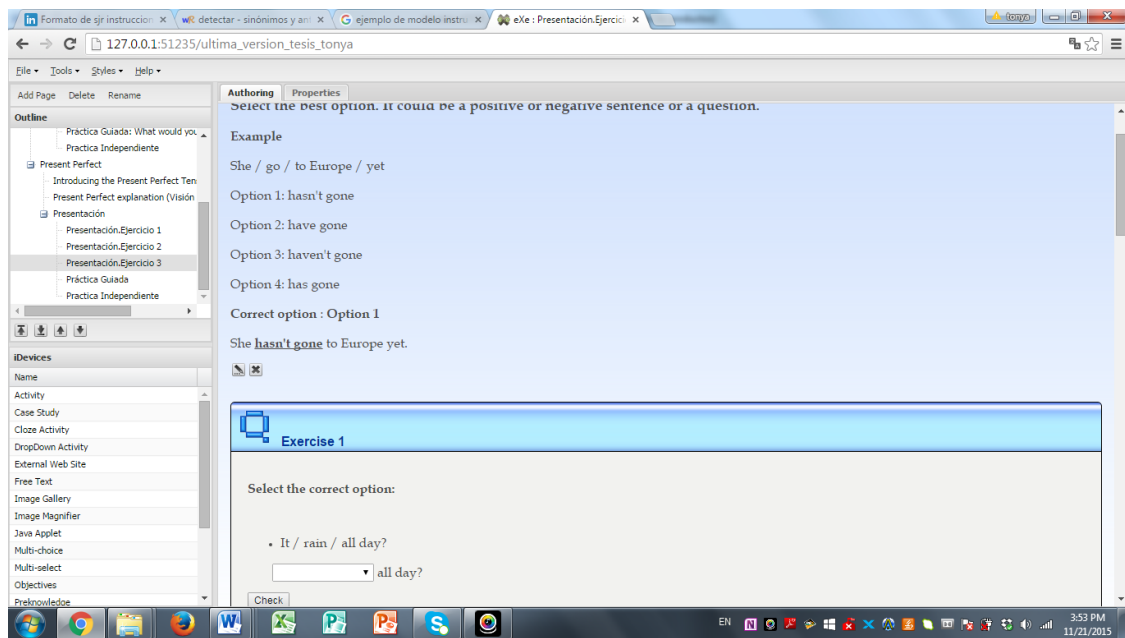
No. de posición del elemento	Tipo	Titulo	Uso que se dará	Zona de ubicación
12	Explicación gramatical y video	Present perfect explanation	Información y explicación del tiempo gramatical presente perfecto	Parte central e izquierda del OA



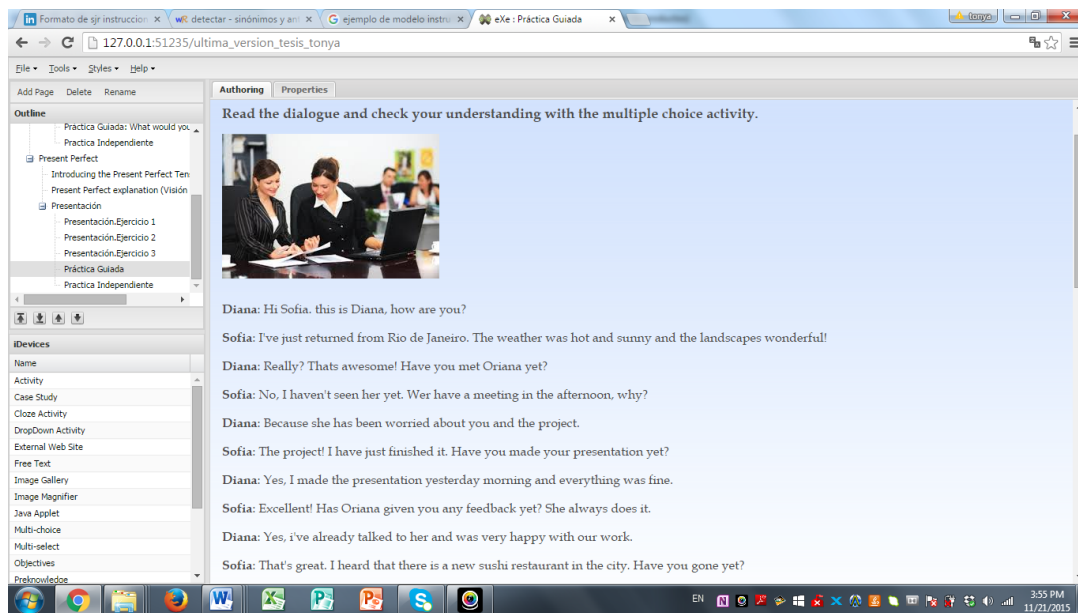
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
13	Ejercicio de rellenar espacios en blanco	Presentación. Ejercicio 1.	Practica del tiempo gramatical presente perfecto	Parte central del OA



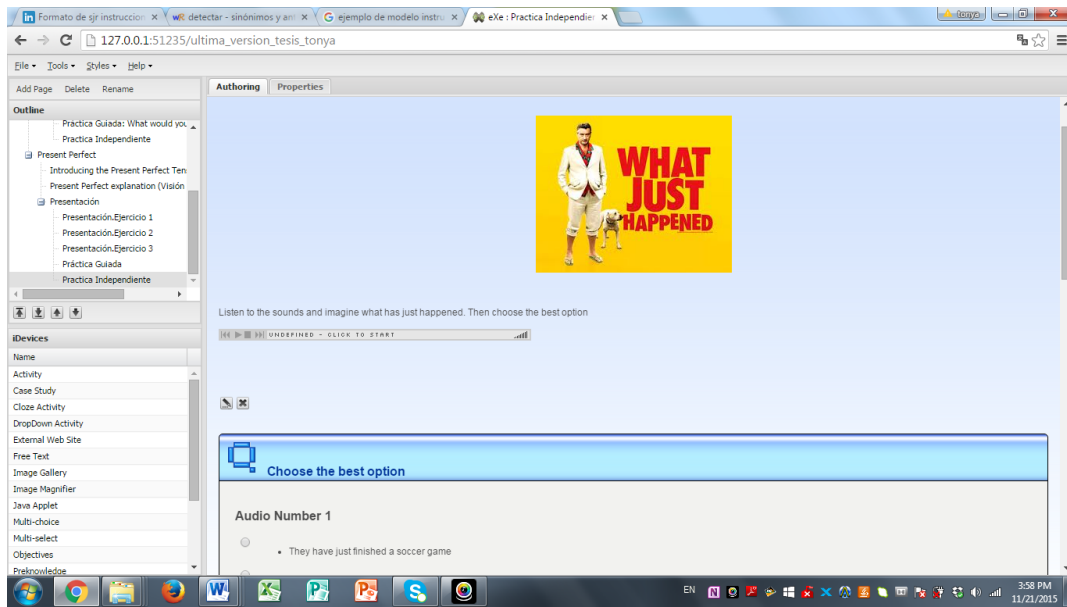
No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
14	Ejercicio de rellenar espacios en blanco	Presentación. Ejercicio 2.	Practica del tiempo gramatical presente perfecto	Parte central del OA



No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
15	Ejercicio de selección múltiple	Presentación. Ejercicio 3.	Practica del tiempo gramatical presente perfecto con oraciones positivas y negativas.	Parte izquierda del OA



No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
16	Ejercicio de comprensión lectora y actividad de selección múltiple.	Practica guiada	Comprender el texto identificando nuevo vocabulario y la estructura gramatical presente perfecto.	Parte central del OA



No. de posición del elemento	Tipo	Título	Uso que se dará	Zona de ubicación
17	Ejercicio de comprensión auditiva	Practica independiente	Entender las situaciones presentadas en los diálogos y elegir la respuesta correcta.	Parte izquierda del OA

Tipo de letra utilizada:

Títulos: Font family (18)

Subtítulos: Font family (14)

Texto: Font family (14)

www.bdigital.ula.ve

www.bdigital.ula.ve