

EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE SITIOS WEB COHERENTES CON EL ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DE ELE

STHEPHANNY MONCADA LINARES
ANDREA CAROLINA DÍAZ ROMERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2014

EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE SITIOS WEB COHERENTES CON EL ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DE ELE

STHEPHANNY MONCADA LINARES
ANDREA CAROLINA DÍAZ ROMERO

Trabajo de grado para optar al título de Magister en lingüística aplicada del español como lengua
extranjera

Asesora
Profesora Ana María Rojas Fierro

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2014

Tabla de contenido

Resumen.....	11
Introducción.....	12
1. Problema	
1.1 Hechos problemáticos.....	14
1.2 Interrogante.....	19
2. Justificación	
2.1 Estado de la cuestión.....	20
2.2 Importancia de la investigación.....	26
3. Objetivos	
3.1 Objetivo general.....	28
3.2 Objetivos específicos.....	28
4. Marco conceptual	
4.1 Sitios web.....	29
4.1.1 Consideraciones para el diseño de un sitio web.....	30
4.1.2 Tipología de sitios web.....	32
4.2 Enfoque comunicativo en entornos virtuales.....	34
4.3 Evaluación de sitios web en el campo de ELAO.....	41
4.3.1 Instrumentos de evaluación de sitios web.....	43
4.4 Competencia digital.....	48
4.5 Guía didáctica.....	50
5. Marco metodológico	
5.1 Metodología de la investigación.....	53
5.2 Tipo de investigación.....	54
5.2.1 Ruta metodológica.....	55
5.2.1.1 Etapa de identificación y exploración.....	55
5.2.1.2 Etapa de realización contextual.....	60
5.2.1.3 Etapa de realización pedagógica y producción física.....	63
5.2.1.3.1 Elaboración de la lista de chequeo.....	63
5.2.1.3.2 Elaboración de la guía didáctica.....	68
5.2.1.4 Uso del material y etapa de evaluación.....	72

5.2.1.4.1 Validación de la lista de chequeo.....	72
5.2.1.4.2 Evaluación de la guía didáctica.....	80
5.2.1.4.3 Aplicación de la guía didáctica y la lista de chequeo.....	82
5.2.1.4.3.1 Resultados de la evaluación del sitio web <i>Español para extranjeros</i> (http://www.aurora.patrick-nieto.fr/).....	84
5.2.1.4.4 Evaluación de la guía y la lista de chequeo.....	87
6. Conclusiones y recomendaciones	89
Referencias.....	92

Lista de tablas

<i>Tabla 1.</i>	El enfoque comunicativo y sus propiedades en los sitios web de aprendizaje de lenguas.....	40
<i>Tabla 2.</i>	Criterios de evaluación de sitios web y materiales en la red.....	58

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de facilidad de uso.....	73
<i>Figura 2</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de fiabilidad.....	73
<i>Figura 3</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de calidad de los contenidos.....	75
<i>Figura 4</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de aprovechamiento de las ventajas del medio.....	75
<i>Figura 5</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de autonomía.....	76
<i>Figura 6</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de contextualización de la lengua.....	77
<i>Figura 7</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de integración de las destrezas.....	78
<i>Figura 8</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de interculturalidad.....	79
<i>Figura 9</i>	Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de interacción.....	79
<i>Figura 10</i>	Resultados de la evaluación general del sitio web Español para extranjeros.....	84
<i>Figura 11</i>	Resultados de las características técnicas del sitio web evaluado.....	85
<i>Figura 12</i>	Resultados de las características pedagógico-contextuales del sitio web evaluado.....	86
<i>Figura 13</i>	Resultados de las características relevantes al enfoque comunicativo en el sitio web.....	87

Apéndices

Apéndice A:	codificación de la encuesta de análisis de necesidades a profesores en formación ele de la maestría de lingüística aplicada del español como lengua extranjera –PUJ.....	101
Apéndice B:	análisis de necesidades - transcripción de entrevista semiestructurada a profesora de ELE.....	105
Apéndice C:	lista de chequeo para la evaluación de sitios web de ELE bajo el enfoque comunicativo.....	110
Apéndice D:	encuesta de validez de la lista de chequeo por parte de un experto.....	116
Apéndice E:	comentarios y sugerencias en la encuesta de validez de la lista de chequeo por parte de un experto.....	130
Apéndice F:	encuesta de evaluación del material dirigida a profesora de ELE y profesora de ELE en formación.....	132
Apéndice G		
Apéndice G1:	comentarios en la encuesta de evaluación del material y la lista de chequeo por parte de la profesora de ELE.....	136
Apéndice G2:	comentarios en la encuesta de evaluación del material y la lista de chequeo por parte de la profesora de ELE en formación.....	136
Apéndice H:	comentarios plasmados en la lista de chequeo durante la evaluación del sitio web <i>Español para extranjeros</i>	137

Resumen

El presente proyecto de investigación se concentra en la creación de un instrumento de evaluación con el objetivo de proporcionar una herramienta para la selección de sitios web de ELE coherentes con el enfoque comunicativo, que permita a docentes en formación de su competencia aproximarse a Saber Hacer. Con el propósito de alcanzar este objetivo, se analizó y sintetizó la literatura y propuestas teóricas relacionadas con la evaluación de sitios web de aprendizaje de una lengua extranjera, desde la perspectiva de los principios del enfoque comunicativo, y se propuso un material didáctico donde se contextualizará el instrumento de evaluación elaborado.

Los resultados alcanzados sugieren que el instrumento de evaluación resultante contribuye a aproxima dicho Saber Hacer a través de los aportes teóricos y prácticos que ofrece el material didáctico en el que se presenta el instrumento de evaluación.

Como conclusiones de este proyecto se señalan algunas limitaciones en relación con el planteamiento de descriptores para sitios web desde el enfoque comunicativo, apuntando a las diferencias de este entorno con el de un ambiente *e-learning*, y se recomienda además, la continuación de este proyecto en la creación de un sitio web que tenga en cuenta los descriptores aportados en el instrumento de evaluación propuesto, así como la necesidad de crear otras herramientas valorativas que apunten a distintas clases de entornos virtuales.

Palabras claves: sitio web, enfoque comunicativo, evaluación, lista de chequeo, guía didáctica y competencia digital.

Introducción

Hoy en día es difícil hablar de la enseñanza de una lengua extranjera sin mencionar la intervención de los innumerables recursos para la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (en adelante ELAO) de libre acceso, de los cuales disponen tanto el profesor como el estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de ellos, entre los que podemos encontrar los sitios web de aprendizaje de lenguas, se presentan a menudo en grandes cantidades disponibles en la red, posiblemente sin las garantías suficientes de un control de calidad y evaluación previas a su publicación. Esta situación exige al profesor contar con unos criterios claros que, como parte del Saber Hacer que lo constituyen como un docente competente digitalmente, le permitan seleccionar el sitio web apropiado en concordancia tanto con los objetivos de su clase y su enfoque de enseñanza -donde lo comunicativo es un imperante-, como con el ambiente de aprendizaje virtual para el cual ha sido propuesto.

De esta manera, el presente estudio pretende atender esta necesidad mediante la elaboración de un instrumento de evaluación acompañado de una guía didáctica formativa e informativa, que le permita al profesor acercarse a entornos virtuales como los sitios web con una postura crítica y reflexiva. A continuación se describen brevemente los seis capítulos que conforman este proyecto práctico aplicado.

A partir de esto, se tuvieron en cuenta algunos de los exponentes más representativos en el campo de los sitios web desde el enfoque comunicativo tales como Adell (citado por Higuera, 2010), Higuera (2010) y Cruz (2002), al igual que autores como Levy y Stockwell (2006), Hubbard (2006), Susser (2001), entre otros, cuyos presupuestos alrededor del tema de la evaluación ELAO y en especial, de la lista de chequeo, guiaron el desarrollo del presente proyecto.

En el primer capítulo se desarrolla el problema de investigación y los hechos problemáticos que llevaron a proponer el diseño del instrumento mencionado y la formulación de la pregunta de investigación.

El segundo capítulo corresponde a la justificación compuesta por cuatro antecedentes que conforman el estado de la cuestión y la importancia del trabajo.

Por su parte, en el tercer capítulo se plantea el objetivo general a alcanzar para dar respuesta a la pregunta de investigación, en conjunto con sus objetivos específicos.

De otro lado, en el cuarto capítulo, que concierne al marco conceptual, se definen se presentan y desarrollan los conceptos pertinentes que guiaron la ejecución de este proyecto, entre los que se puede mencionar: los sitios web y su tipología, el enfoque comunicativo y su presencia en entornos

virtuales, la evaluación de sitios web en el campo de ELAO, los instrumentos de evaluación de sitios web, la competencia digital y la noción de guía didáctica.

En el quinto capítulo, en el que se despliega el marco metodológico, se hace mención del tipo de investigación realizada y en seguida, se desarrollan cada una de las seis etapas que forman parte de la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (1998), entre las que se cuenta con la identificación y exploración del problema, la realización contextual, la realización pedagógica y producción física del material y la evaluación del mismo. Cabe aclarar, que en esta última etapa se exponen los resultados con su respectivo análisis.

Por último, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones del proyecto en relación con el proceso de elaboración del instrumento de evaluación, el logro del objetivo propuesto, los aprendizajes que deja a las autoras del estudio y algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

1. Problema

1.1 Hechos problemáticos

La enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de los años ha transitado por diversos enfoques que reflejan la manera de comprender la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. De esta manera, se promovió una nueva noción de la enseñanza orientada a fomentar el uso de esta bajo su potencial funcional y comunicativo. Este cambio de paradigma fue impulsado por el reconocido “enfoque comunicativo” en los años 70, el cual se desarrolló en una época en la que se dio prioridad a las necesidades comunicativas de los estudiantes (Luzón y Soria, 1999).

El advenimiento de este enfoque repercutió no sólo en la forma de concebir la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que también, trascendió al campo del diseño de materiales de ELE al impulsar la producción de publicaciones que respondieran a sus planteamientos generales. Así, libros de texto como *Dos mundos* y *¡Arriba!* impresos en U.S.A. se publican durante los años 90 y a la par se expande la divulgación en España de ejemplares como *De dos en dos* y *Gramática comunicativa* tras la creación de la Editorial Difusión en 1988 (*Difusión, 2013*).

No obstante, la rápida expansión de producciones de material para las clases de ELE presentados bajo el enfoque comunicativo, dio lugar a un “desajuste entre el apellido 'comunicativo' y la realidad del diseño de los manuales al uso” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009, p.128). De hecho, estos autores sostienen que dicho desajuste obedece a una incoherencia entre el texto diseñado y los criterios básicos del enfoque proclamado.

Cabe señalar que de igual manera como ocurrió con el libro de texto, el cual según Adell (citado por Higuera, 2010) constituye la tercera revolución de la tecnología, ahora con el auge de la era de la informática y las telecomunicaciones, conocida como la cuarta revolución, la internet se empezó a promover como una herramienta de renovación pedagógica para la enseñanza de lenguas en pro del desarrollo de nuevas tendencias didácticas, y se propuso el uso de sitios web que fomentaran un espacio no formal de aprendizaje.

La incorporación de estos materiales digitales en el marco del enfoque comunicativo obedeció al reconocimiento de que los múltiples recursos de multimedia, hipermedia, materiales auténticos, herramientas de Comunicación Mediada por Ordenador (en adelante CMO) y características de hipertexto, favorecen los principios de autonomía, interactividad, uso de la lengua con propósitos de comunicación real y la interculturalidad, entre otros, tal como lo constatan Cruz (2002), Higuera (2010) y García (2000).

Asimismo, Quesada (2005) señala que los sitios web, como material perteneciente al ámbito de ELAO han complementado la enseñanza de lenguas en términos de: (a) autenticidad, al proporcionar

gran cantidad de material auténtico que puede ser experimentado por el estudiante; (b) alfabetización, al impulsar el dominio de habilidades como la lectura, la escritura, la investigación, etc.; (c) interacción, al permitir la comunicación significativa entre hablantes de todo el mundo; (d) vitalidad, al estimular la necesidad y motivación de comunicarse con libertad, flexibilidad y en tiempo real, sin que se deba realizar un ejercicio de memorización de reglas gramaticales; y (e) empoderamiento, al alentar al estudiante a convertirse en un aprendiente colaborativo y autónomo, capaz de enseñar a otros cómo aprender y construir nuevos conocimientos.

No obstante, Cruz (2002) admite que muchos sitios web no aprovechan ni una mínima parte de los recursos de comunicación que ofrece la red y en su lugar, como lo indica García (2000), se dedican a dar una explicación gramatical a través de ejercicios estructuralistas, que en últimas relegan el componente comunicativo.

De esta manera, el primer hecho problemático del presente proyecto que surge como consecuencia de esta nueva tendencia pedagógica, radica en que la masividad de sitios disponibles para aprender y practicar una lengua, a pesar de proporcionar excelentes herramientas de aprendizaje, se convirtió en un problema de discriminación para los usuarios al momento de buscar sitios idóneos en pro del aprendizaje de lenguas, que respondieran entre otros criterios, a la inclusión de las cuatro habilidades lingüísticas, tal como lo promueve el enfoque comunicativo (Yang & Chan, 2008).

En efecto, Cruz (2003) señala que son muy pocas las webs que abordan la enseñanza del español desde un enfoque verdaderamente comunicativo e indica además, que lo ideal sería “contar (...) con un equipo interdisciplinar compuesto por filólogos, pedagogos, informáticos y lingüistas computacionales” (p.69) que intervinieran en la creación de entornos virtuales adecuados a los objetivos de aprendizaje de la lengua meta. Esto podría reducir los problemas de búsqueda que, en relación con el enfoque comunicativo, traspasen la barrera de la existencia masiva de “programas de autor” en donde las actividades únicamente promueven el aprendizaje deductivo de la lengua (Fernández, 2007).

Así lo confirma una encuesta aplicada en la primera mitad del año 2014 a seis profesores en formación de su competencia digital -estudiantes de segundo semestre de la Maestría de Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana- quienes señalaron la dificultad de percibir a simple vista el enfoque en los sitios web, lo cual a su vez implica arduas búsquedas, que en ocasiones resulta en pérdida de tiempo o en la localización de información que puede ser útil, pero que se registra desorganizada e ideologizada (ver Apéndice A). Igualmente, una entrevista realizada a una profesora de ELE del Centro Latinoamericano de esta institución, que

se llevó a cabo con el fin de explorar el problema, corrobora que el bombardeo de información en la red supone un inconveniente para la selección de sitios web, acordes con su enfoque de enseñanza (ver Apéndice B, numeral 110).

Por otro lado, Kartal (citado por Karta & Uzun, 2010) señala que muchas de las páginas web*¹ orientadas a la enseñanza de lenguas han reducido su enfoque pedagógico a ejercicios estructurales con auto-corrección; a esto, Cruz (citado por Martos, 2008) añade por ejemplo, que muchos de los ejercicios léxicos y morfosintácticos que se presentan en estas páginas* no poseen el aspecto comunicativo que se desearía que tuvieran. Así, la ausencia de actividades bajo el enfoque comunicativo le impide al estudiante “...realizar un mayor esfuerzo cognitivo en el que utiliza los recursos de la lengua meta atendiendo al significado y [a] la situación comunicativa y no sólo a un paradigma formal gramatical carente de sentido” (Mantilla, s.f., p.8). Este hecho de acuerdo con Magnúsdóttir (2010) se ve claramente favorecido por la facilidad de programación reflejada en el “carácter sistemático” que los programadores de herramientas de aprendizaje de lenguas encontraron en los ejercicios mecanicistas propios del método audio-oral, y que hoy por hoy en su mayoría, sigue estando presente a través de sistemas de creación de ejercicios en línea como Hot-potatoes o Webpractest.

En consecuencia, el llevar al aula sitios web que contienen el tipo de ejercicios en mención, refleja el desajuste referido por Lozano y Ruiz Campillo (2009) entre el apellido comunicativo del enfoque y en este caso en particular, la realidad de uso de los sitios web coherentes con el mismo, lo que configura el segundo hecho problemático.

Particularmente, en la entrevista realizada a la profesora de ELE del CLAM, ella relata que algunos ejercicios que encuentra en los sitios web se muestran como interactivos, pero esto se limita únicamente a la corrección inmediata de ejercicios estructuralistas y mecanicistas (ver Apéndice B, numeral 041). Así, en alguna ocasión ella empleó una actividad aparentemente de corte comunicativo (interactivo) guiada por el título de la lección “¿Dónde jugarán los niños?”, pero su uso generó inconformidad entre sus estudiantes, quienes no encontraban relevancia en formular esta pregunta en un contexto real de comunicación (ver Apéndice B, numeral 089).

Este hecho, es una muestra por un lado, de la carencia de sitios web en las que se fomente verdaderamente la expresión libre y creativa de la lengua en contextos auténticos de comunicación, tal como lo indica Cruz (2003). Y por el otro lado, de la existencia de ejercicios que se presentan en

¹ Las palabras marcadas con asterisco (páginas web) hacen referencia al mismo sitio web, sin embargo, algunos autores usan de forma indistinta este concepto, por tanto, se respetará el término que cada uno haya utilizado en sus documentos.

muchas de las webs de forma lúdica, atractiva y con la opción de retroalimentación inmediata como signos de interactividad, pero cuya base continúa siendo de corte tradicional al no perseguir una finalidad que conlleve a la negociación de significados.

A esto se añaden los planteamientos de Warschauer (citado por Chapelle & Hegelheimer, 2004), quien declara que en el campo del aprendizaje de lenguas es necesario repensar las concepciones de la competencia comunicativa, que se han fundado a lo largo de los últimos 30 años en relación con los entornos virtuales, pues estos nuevos contextos de aprendizaje ofrecen una gran variedad de escenarios donde los aprendientes pueden hacer uso de la lengua meta.

No obstante, a pesar de las posibilidades que ofrece este medio para la creación de entornos de aprendizaje de lenguas, Higuera (2010) argumenta además, que la gran cantidad de páginas web* provenientes del acceso libre de publicación de materiales en línea sin un control de calidad, plantea a los docentes una necesidad de contar con criterios claros que le permitan su discernimiento, tal y como lo expresaron los participantes (profesores en formación de su competencia digital) en la encuesta realizada (ver Apéndice A).

En el caso particular de esta población, se puede argumentar que esta necesidad de discriminar la utilidad e idoneidad de los sitios web supone ser una dificultad, puesto que como lo explica Nomdedeu (s.f.) al no contar con una formación completa, se necesita tener un bagaje teórico-práctico para hacer una selección adecuada de los materiales que llegan a manos de los estudiantes. Este inconveniente admitido por la totalidad de la población encuestada en la pregunta No.7, se puede verificar adicionalmente a través de algunas de las respuestas a la pregunta No. 3 sobre la clase de sitios web que seleccionaría y la No. 4 sobre los criterios de selección de estos, donde una de las respuestas dadas muestra incongruencia entre el enfoque y el tipo de material en línea escogido, al sugerir la elección de un sitio web como *Duolingo* (modelo representativo del método gramática-traducción) a pesar de admitir la preferencia por el enfoque por tareas (ver Apéndice A).

A esto, Nomdedeu (s.f.) afirma que en un ambiente de aprendizaje de lengua donde se pretende favorecer el autoaprendizaje como principio del enfoque comunicativo, la selección de materiales de apoyo constituye un complemento ideal.

Por otro lado, Lázaro y Fernández (2000) explican que es común evaluar un material ofrecido en la red bajo los mismos parámetros de uno presentado en papel a causa de la familiaridad que tenemos con este último. Esta situación, la cual configura el tercer hecho problemático, se evidencia en algunos de los criterios propuestos por los profesores en formación en la encuesta proporcionada, criterios que aunque reflejan en cierto modo el enfoque comunicativo, no se pensaron explícitamente para un entorno virtual. Así, se indica la presencia de las 4 habilidades, aparte de la presentación de

la gramática en forma contextualizada y la inclusión de materiales auténticos, pero no se habla de las condiciones de hipermedia y multimedia que pueden favorecer estos criterios en términos de alcanzar en lo posible, una comunicación real (ver Apéndice A).

En efecto, es cuestionable la validez de la evaluación de recursos didácticos tales como el libro, el CD-ROM y el video, bajo los mismos criterios de un medio virtual como las páginas web* de ELE (Lázaro y Fernández, 2000). Pues según Cruz (2002) la novedad del material no se puede limitar al formato y en su lugar, se debe adaptar a la cultura audiovisual apoyada por recursos de multimedia e hipertextualidad (Higueras, 2010).

Una vez más, se puede señalar que el desconocer cómo opera el enfoque comunicativo en una herramienta como los sitios web, produce un desajuste entre la selección del material de red y el enfoque de enseñanza. A esto, Magnúsdóttir (2010) afirma que la elección de los materiales adecuados constituye un reto para los profesores y citando a Cruz, declara a su vez, que es necesario que ellos cuenten con una unidad de criterios para dicha selección, lo cual hace parte de la competencia digital docente contemplada dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes 2006, que “implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos” (Hernández, 2012, p.76).

Asimismo, un inconveniente adicional que deben enfrentar los profesores de ELE se ve reflejado en el último hecho problemático, que corresponde a la dificultad de tener fácil y rápido acceso a un conjunto de criterios de evaluación para sitios web de ELE en donde se agrupen tanto aspectos estructurales y de diseño, constituidos en criterios de corte estético y funcional, como aquellos relacionados con el enfoque orientador del presente proyecto.

Esto puede ser constatado a través de las propuestas de autores como Lázaro y Fernández (2000), David Stoker, Alison Cooke y Alastair Smith (citado por Ayuso, 2005), quienes identifican principalmente la evaluación de sitios web en relación con elementos formales como la autoridad, la interfaz, la navegación, entre otros; sin embargo, Hubbard (1982) indica que esto restringe el juicio de valor de los criterios a aspectos generales, aplicables a cualquier sitio web independiente del área de estudio. De igual forma, se puede observar que la variedad de criterios pensados en su mayoría para otro tipo de materiales (*softwares*, *CD-ROM*, herramientas CMO, etc.) y desplegados por ejemplo, en el instrumento de evaluación de Sloan, Gordon, Gunn y Mickelsen (citado por Susser, 2001), al ser aplicados a sitios web, pasan por alto la naturaleza hipertextual de este recurso y por tanto, desconocen que su proceso evaluativo es más complejo y segmentado, tal y como lo señala Levy y Stockwell (2006). Esto en contraposición con los trabajos presentados por Higueras (2010) así como Hughes, Mcavinia y King (citado por Liu, G., Liu, Z., & Hwang, 2011), quienes dentro del planteamiento de sus criterios, tienen en cuenta algunos de los elementos del enfoque

comunicativo como la interactividad o específicamente la inclusión de las cuatro habilidades lingüísticas, como en el instrumento de evaluación de Dogoriti y Pagge (2012), Yang y Chan (2008) y Aly (2008).

Sin embargo, ninguna de estas propuestas contempla en su mayoría los principios del enfoque comunicativo que pueden ser aplicados a entornos virtuales, ni tampoco tienen en cuenta lo que el estudiante es capaz de hacer mediante el uso de sitios web de aprendizaje de lengua, pues se podría afirmar que centran su atención primordialmente en las propiedades de esta herramienta y no tanto en lo que el estudiante puede hacer con ellas.

Lo anterior justifica la necesidad admitida por la totalidad de los encuestados en la pregunta No.8 de contar con una herramienta de evaluación, en donde los criterios faciliten su labor en la selección de sitios web de ELE de calidad y a la vez, sirvan para sentar las bases hacia una postura crítica en el discernimiento del recurso apropiado que logre integrarse con los objetivos comunicativos de la clase. Lo cual resulta importante, teniendo en cuenta que la población de este estudio está inmersa en un proceso de formación donde hoy por hoy, en una sociedad cultural y tecnológicamente compleja es necesario afianzar una competencia digital, pues tal como lo afirma Villatoro (citado por Hernández, 2012) “el profesorado debe aprender a enfrentar nuevos retos y problemas educativos que no existían hace pocos años, como el saber integrar y usar pedagógicamente las tecnologías de la información y la comunicación” (p.64).

Para concluir, al tomar como referencia los planteamientos de los autores anteriormente presentados, cuyos aportes sirven de base para fundamentar nuestra problemática, y en consideración a la población del presente estudio conformada por profesores en formación de su competencia digital, el interrogante de investigación que guiará este estudio es el siguiente:

1.2 Interrogante

¿De qué forma evaluar y seleccionar sitios web para el aprendizaje de ELE coherentes con el enfoque comunicativo, que permita a docentes en formación de la competencia digital aproximarse a su Saber Hacer?

Teniendo en cuenta este interrogante, se presentará a continuación la justificación de este proyecto.

2. Justificación

2.1 Estado de la cuestión

En la búsqueda de estudios relacionados con el diseño de una herramienta para evaluar la coherencia de los sitios web de ELE con enfoque comunicativo, se encontró que los trabajos que indagan en particular sobre esta temática han sido desarrollados en su gran mayoría a nivel internacional y por lo tanto, no logramos hallar una propuesta investigativa desde el campo nacional o local, esto sin aseverar que no existan. Por ello se tuvieron en cuenta cinco proyectos desarrollados en el ámbito internacional que se relacionan con alguna de las variables del presente estudio, las cuales comprenden el planteamiento de un conjunto de criterios de evaluación de los sitios web para el aprendizaje de una lengua extranjera y la competencia comunicativa como objetivo del enfoque comunicativo.

Liu, G., Liu, Z., & Hwang, G. (2011). *Developing multi-dimensional criteria for English learning websites with university students and professors*. 56, 65-79. doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.019

El propósito de esta investigación fue el diseño de un conjunto de criterios multidimensionales de evaluación que ayudara a aprendices y profesores universitarios a evaluar la calidad de los sitios web para el aprendizaje del inglés.

Para alcanzar el objetivo propuesto en este estudio se implementó un procedimiento de cuatro fases: (1) síntesis y establecimiento de un conjunto preliminar de criterios de evaluación basados en una revisión de la literatura, (2) encuesta dirigida a 106 estudiantes universitarios usuarios de sitios web para el aprendizaje de lenguas con el fin de obtener su opinión en relación con la relevancia de los criterios preestablecidos, (3) retroalimentación por parte de siete expertos en el área de la enseñanza del inglés y de tecnología acerca de los resultados reflejados en la encuesta de los estudiantes y por último, (4) refinación y categorización de los criterios de evaluación con base en la información previamente obtenida por parte de los estudiantes y expertos.

Como resultado, el conjunto completo de criterios constó de 58 ítems, clasificados en cuatro categorías: usabilidad de los sitios (17), material de aprendizaje (21), aprendizaje asistido por lengua (10) e integración tecnológica (10), los cuales conformaron un formato de evaluación que fue utilizado para llevar a cabo la aplicación práctica de esta investigación y comprobar la fiabilidad y validez en uso real de los criterios. Así, se seleccionó el sitio web de la BBC de aprendizaje de inglés por su nivel de calidad y confiabilidad y se sometió al conjunto final de criterios de evaluación, de los cuales demostró obtener un 89% de aprobación, lo que en últimas representa su utilidad y eficacia.

A partir de los datos obtenidos en la aplicación práctica, los investigadores consideraron que no todos los sitios web eran construidos y fundados por grandes corporaciones como la BBC y por tanto, era necesario estimar un rango de criterios principales de calidad que sirvieran para evaluar en general todos los sitios de aprendizaje de inglés. De este modo, se propusieron tres grados de evaluación al clasificar los sitios web en: (a) eficaz, si más de la segunda parte de los criterios eran alcanzados, (b) la mayoría de veces eficaz, si más de la mitad de los criterios eran alcanzados e (c) ineficaz, si menos de la segunda mitad de los criterios eran alcanzados.

En consecuencia, a partir de los datos obtenidos a lo largo de este proyecto y los resultados de la aplicación práctica, se demostró que el formato de evaluación creado es un instrumento comprensible, eficaz y eficiente.

Es importante señalar además, que los conceptos que orientaron esta investigación fueron las cuatro destrezas, los cuatro dominios de la lengua y los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En últimas, cabe señalar que este estudio presentado por Liu, G., Liu, Z., & Hwang, G. (2011) resulta pertinente, ya que implica una relevancia metodológica en la medida en que las fases uno, tres y cuatro llevadas a cabo, así como la aplicación práctica del instrumento de evaluación desarrollado, constituyen aportes tenidos en cuenta para su adaptación e implementación a nuestro proyecto investigativo, al complementar la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (1998) dentro de las etapas de exploración del problema y evaluación del material.

Aly, M. A. (2008). *An evaluative study of some online websites for learning and teaching English as a foreign language*. Online Submission.

Este estudio tuvo como objetivo evaluar los sitios web de enseñanza-aprendizaje de inglés y su contribución para el desarrollo de las destrezas de esta lengua.

Así, la metodología de la investigación y el procedimiento llevado a cabo giraron en torno a tres interrogantes:

1. *¿Cuáles son los sitios web disponibles en línea para el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera?* A causa de la gran cantidad de sitios web que surgieron tras su búsqueda, se plantearon tres criterios que guiaban su selección: (a) el sitio web debía centrarse en la enseñanza-aprendizaje del inglés, (b) debía ser diseñado específicamente para esta lengua y no otra, y (c) debía enfocarse en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades

lingüísticas. A partir de estos criterios, se eligieron seis sitios web que cumplieran con cada uno de ellos.

2. *¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de algunos de estos sitios web?* Se propuso una lista de chequeo para evaluar los seis sitios web previamente seleccionados, a partir de ocho dimensiones de evaluación resultantes de la búsqueda de literatura realizada por el investigador, los cuales eran: *authority, purpose, coverage, currency, objectivity, accuracy*², aspectos técnicos y utilidad para profesores-estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta lista de chequeo en su forma final se presentó a 17 estudiantes de postgrado de la sección de inglés con el fin de que llevaran a cabo la respectiva evaluación de los sitios web elegidos.
3. *¿Cómo pueden estos sitios web ser utilizadas por los profesores y estudiantes egipcios para la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera?* En esta pregunta se presentaron los resultados de esta investigación, los cuales revelaron las distintas fortalezas y debilidades de los seis sitios web de inglés elegidos, a la luz de los ocho criterios de evaluación presentados en la lista de chequeo propuesta por el investigador. A partir de esto, se derivó una descripción y análisis detallado de cada uno de los sitios en relación con las implicaciones educativas que traían consigo en su utilización en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Egipto. Finalmente, dentro de las conclusiones, el investigador aconseja hacer uso de estos sitios web para interactuar a través de juegos de lengua, tomar pruebas, aprender la gramática y el vocabulario y escuchar canciones, todo con el propósito de mejorar las habilidades lingüísticas de la lengua meta.

Esta investigación representa una relevancia teórica, puesto que las dimensiones de autoridad, propósito, actualidad y exactitud, presentadas para la evaluación de sitios web de aprendizaje de inglés, fueron consideradas para la formulación de algunos de los descriptores de nuestro proyecto, los cuales se encuentran incluidos dentro de los criterios de facilidad de uso y fiabilidad concernientes a la categoría de las características técnicas que propusimos en nuestra lista de chequeo (ver Apéndice C).

Dogoriti, E. & Paggi, J. (2012). *Criteria for the evaluation of websites for the teaching of English as a second language. Web supported English learning in Greece.*

² La propuesta de traducción de estos términos es: “Autoridad, propósito, cobertura, actualidad, objetividad y exactitud” (Ayuso y Martínez, 2005, p.28).

Esta investigación tenía por finalidad evaluar sitios web de inglés como segunda lengua para obtener información acerca de cómo estos sitios mejorarían el dominio de la L2 de los estudiantes griegos.

Para este fin, el primer paso a llevar a cabo fue la selección al azar de cuatro sitios web de enseñanza-aprendizaje de inglés y su asignación a un grupo de 40 estudiantes universitarios inscritos en niveles intermedio e intermedio-alto con el propósito de que en casa y en clase las exploraran y practicaran alguna de las destrezas de la lengua. Posteriormente, el segundo paso consistió en la entrega a estos estudiantes de un cuestionario con 14 ítems que buscaba evaluar la calidad y eficacia de estos sitios web, el cual estaba dividido en tres partes: la primera recogía información demográfica de los encuestados y las otras dos tenían por propósito evaluar el sitio en relación con aspectos como el propósito, métodos de enseñanza y procedimientos, las cuatro destrezas lingüísticas, el nivel de complejidad, el contenido, la evaluación (entrega de reportes de progreso) y el diseño, así como indagar acerca de las creencias, perspectivas y expectativas de los estudiantes frente a la efectividad de estos sitios web en su uso en clase.

Los resultados obtenidos de esta investigación revelaron que tres de los cuatro sitios seleccionados para la evaluación eran apropiadas para el uso dentro y fuera de la clase, y que entre estos tres, uno de ellos respondía mejor a las necesidades de los estudiantes.

Por lo demás, es importante mencionar que en las conclusiones del estudio, los investigadores afirmaron que aunque se podría criticar la validez de la evaluación de los sitios al haber sido realizada por inexpertos, como lo son los estudiantes, en realidad constituye una evidencia del desarrollo de su pensamiento crítico frente a la evaluación de sitios web en la lengua meta que están aprendiendo.

Este estudio aporta una relevancia metodológica, en cuanto propone en su primer paso la exploración del contenido de un sitio web de enseñanza-aprendizaje de lengua como etapa previa al proceso de evaluación del mismo. De esta forma, en nuestro proyecto de investigación se pidió a la persona que participó en la aplicación y uso de la lista de chequeo elaborada, que navegara y se familiarizara con el sitio web modelo previamente seleccionado, *Español para extranjeros* (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>), para luego llevar a cabo su correspondiente evaluación.

Aguaded, J. I., y Pozo, C. V. (2009). Los alumnos Erasmus en la torre de babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC.

Revista electrónica Teoría de la educación, 10(2), 310-337. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_aguadez_pozo.pdf

Este proyecto investigativo tuvo como finalidad comprobar si el programa de intercambio Erasmus favorecía la adquisición de competencias comunicativas del español como lengua extranjera y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (competencias telemáticas) en estudiantes alemanes.

De esta forma, como primera medida se llevó a cabo una fase preparatoria que condujo a revisión de la literatura relacionada con conceptos como la competencia comunicativa, el enfoque por tareas, las TIC y el aprendizaje de lenguas, con el propósito de presentar a grandes rasgos la situación actual para el 2009 de la educación superior en Europa.

Posteriormente, se puso en marcha un estudio empírico enfocado en el análisis de las competencias comunicativas y del uso de las TIC de los estudiantes Erasmus antes y después de su estancia en España, el cual sirvió de indicio para formular la hipótesis que afirmaba que la estancia en otro país era un escenario óptimo para el desarrollo y fortalecimiento de estas. Así, se desarrollaron y aplicaron dos cuestionarios que se configuraron como una autoevaluación del propio aprendizaje de los estudiantes, lo que les permitió realizar un ejercicio de análisis y reflexión sobre sus conocimientos concernientes a la lengua extranjera y a las TIC antes y después del intercambio.

Finalmente, para comprobar la hipótesis presentada, se realizó el análisis de los datos recogidos a partir de los cuales los resultados demostraron que por una parte, la mejora de los niveles de competencias comunicativas (entendidos como componentes de la lengua) de los estudiantes fue una realidad en comparación con los niveles anteriores, lo que mostró una evolución a nivel global en todas las competencias comunicativas tras la estancia en el extranjero, por otro lado, en lo referente a las competencias telemáticas, se observó un desarrollo en el uso de la red en relación con la navegación como medio de comunicación y búsqueda de información, sin embargo, estas competencias específicas fueron prácticamente las mismas en el periodo del antes y el después.

En conclusión, este estudio nos brinda un valor teórico en la medida en que aborda tres componentes fundamentales de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos) desde la perspectiva de Bachman y además, el mismo autor de esta investigación hace algunos aportes importantes en relación con los principios del enfoque comunicativo, que serán tenidos en cuenta dentro del marco conceptual de este proyecto.

Cruz, M. (2002). Materiales para la ELE en internet: Análisis de 207 webs útiles para la enseñanza del ELE. En M. Cruz. *Enseñar español en la era de la internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.7-154). Barcelona, España: Octaedro.

Esta investigación de doctorado buscó verificar el uso que se hace de internet para la enseñanza de ELE con la intención de valorar y no evaluar, la utilidad de los materiales y contenidos presentados en 207 páginas web encontradas, las cuales hacían parte de un corpus recogido durante siete años de rastreo por parte de la autora de la investigación.

De este modo la metodología que se siguió, consistió en someter a cada una de las páginas web de dicho corpus a 120 preguntas (ítems o criterios de análisis) divididas en 23 bloques, que tenían en cuenta tanto su estructura formal como el contenido relacionado directamente con la lengua. Cabe mencionar además, que la construcción de las preguntas partió del marco teórico propuesto, el cual abordó los siguientes conceptos: internet y la enseñanza de la lengua, la lectura hipertextual y la lectura lineal, los hipermedios en la enseñanza de idiomas y el discurso electrónico.

Así, de los resultados obtenidos, aquel que es pertinente para nuestra investigación sugiere que en pocas páginas web se reflexiona sobre la metodología de la enseñanza de lenguas, por lo cual, la mayoría de los ejercicios siguen los modelos audio-orales estructuralistas, basados en respuestas cerradas y preestablecidas, además, gracias a programas como Hot Potatoes, WebPractest, Makers, entre otros, fácilmente se puede trasladar este tipo de ejercicios a entornos interactivos y colocarlos en una página web. Es por esto que 44 páginas, de las 91 que contienen actividades, responden a una metodología estructural. Por otro lado, se encontró que escasean los materiales que promueven un aprendizaje más o menos comunicativo, así, solamente en 4 de las 31 páginas web revisadas (*Spanish 4, Español 101, La ruta de la lengua española y EPals.com*) sus autores afirman que desean seguir este método de enseñanza.

Esta investigación resulta valiosa para nuestro estudio, debido a que brinda una relevancia de tipo teórico al definir los conceptos de competencia y destrezas de la lengua en relación con el hipertexto y la multimedia (definidos por la autora de esta investigación), como elementos presentes en las páginas web* y en este caso en particular, en aquellas páginas de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. De este modo, esta investigación nos permite complementar los aportes acerca del enfoque comunicativo que se proporcionan en el proyecto anteriormente expuesto.

2.2 Importancia de la investigación

Este trabajo de investigación representa una importancia de tipo práctico que repercute en el ámbito social, ya que permite suplir la necesidad de los profesores de ELE en formación en relación con la selección de sitios web idóneos y de calidad, que estén enmarcados dentro del enfoque comunicativo y por ende, privilegien la autonomía del aprendiz, la integración de las cuatro destrezas lingüísticas, el desarrollo de la interculturalidad y la negociación de significados a través de la interacción, esto por medio de los distintos recursos y herramientas que provee este tipo de ambiente virtual y teniendo en cuenta también, sus posibilidades y limitaciones a diferencia de modalidades de aprendizaje como el *e-learning*.

Por esta razón, producto de este estudio, ha resultado un instrumento de evaluación a manera de lista de chequeo que consta de tres categorías (características técnicas, pedagógico-contextuales y relativas al enfoque comunicativo) y cuenta con una serie de criterios y descriptores que ayudarán a los profesores a tomar las decisiones apropiadas en su búsqueda de un material complementario para su clase de lenguas. De manera que, se presenta un doble beneficio al evitar por un lado, que el sitio web seleccionado no corresponda en cierta medida con un enfoque de enseñanza comunicativo, y por otro, que se invierta tiempo de más en su navegación y exploración sin un rumbo fijo.

Cabe señalar, que esta herramienta evaluativa no se concentra únicamente en la competencia lingüística sino que tiene en cuenta diversos componentes de la competencia comunicativa. Esto en contraposición con otras propuestas, ya que el objetivo principal es divisar todo el potencial que puede ofrecer un sitio web como un nuevo espacio para el aprendizaje, un aula de estudio sin fronteras, que presenta un vasto mundo de información al cual el estudiante puede acceder de acuerdo con sus necesidades comunicativas e intereses.

Por otro lado, se pretende ofrecer una guía didáctica formativa e informativa en la que además de la lista de chequeo ya mencionada, se brinde información relevante y de interés que apunte a afianzar el Saber Hacer de la competencia digital de los profesores de ELE en formación con respecto a material ELAO, como los sitios web. Igualmente, se invita a esta población a embarcarse en la creación y diseño de este tipo de entorno virtual pensado específicamente para las necesidades comunicativas de sus estudiantes, esto con el propósito de poner en práctica los conocimientos adquiridos tras la lectura y exploración del material, y como ejercicio posterior a la evaluación de un determinado sitio web.

Lo expuesto en este apartado dedicado a la justificación, da paso al planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos que orientan el rumbo del presente proyecto.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Diseñar un instrumento de evaluación para la selección de sitios web en ELE coherentes con el enfoque comunicativo, que permita a docentes en formación aproximarse a su Saber Hacer en la competencia digital.

3.2 Objetivos específicos

- Analizar la literatura relacionada con la evaluación de sitios web de aprendizaje de una lengua bajo los principios del enfoque comunicativo.
- Sintetizar las propuestas teóricas en criterios y descriptores de evaluación de sitios web de ELE.
- Modificar y refinar los criterios y descriptores existentes a partir de la información obtenida de los instrumentos de recolección aplicados.
- Proponer un material didáctico en donde se contextualice el instrumento de evaluación elaborado.

En los siguientes dos apartados se presentarán por un lado, los conceptos clave que orientan el desarrollo de esta investigación y por el otro, el tipo de investigación y la ruta metodológica seguida.

4. Marco conceptual

4.1 Sitios web

Con el fin de brindar una definición de lo que en el presente proyecto se entenderá por un sitio web, parece pertinente señalar su diferencia con una página web, puesto que de acuerdo con autores como Codina (2000) e Higuera (2010) este término (página web) es en ocasiones utilizado

indistintamente para referirse ya sea a cada una de las páginas o unidades que constituyen un sitio web, o como un equivalente para hacer referencia al sitio web en sí mismo, el cual también es denominado por algunos autores como espacio web (Marquès, 1999) o simplemente Web (Codina, 2000; García, 2000; Cruz, 2002).

De esta manera, una página web según Codina (2000), Cruz (2002) e Higuera (2010) constituye cada una de las páginas, secciones, documentos o unidades que conforman un sitio web. Fernández (2007) plantea que estas se caracterizan por presentarse en formato HTML (*HyperText Markup Language*), por lo cual Rodríguez (2004) afirma que son hipertextuales y según Higuera (2010) se accede a estas mediante una URL (*Uniform Resource Locator*).

Por su parte, los sitios web también llamados espacios web o Webs serán comprendidos desde la perspectiva de autores como Marquès (1999), García (2000), Nomdedeu (s.f.) e Higuera (2010) como un conjunto de páginas web intercomunicadas a través de enlaces hipertextuales, que se ubican en una misma dirección URL y que tienen unos propósitos concretos, que en este caso en particular, se enfocan en el aprendizaje de español. A esto, Mangenot (1998) agrega que los sitios web pueden incluir una variedad de actividades, enlaces y herramientas que forman grupos heterogéneos.

Así, entre sus principales características, Area (2009) enumera el hipertexto, la multimedia, la hipermedia y la interactividad. En primer lugar, el hipertexto hace alusión a un sistema que interconecta documentos de forma no secuencial, de manera que el usuario es quien establece la ruta y relaciones de los mismos. La multimedia es la que permite integrar de forma simultánea distintos formatos de información tales como el texto, el audio, el gráfico y el ícono. Por otro lado, la hipermedia constituye la conjugación del hipertexto y la multimedia mediante la cual, el usuario no sólo establece la ruta que quiere seguir sino que además, esta se acompaña de imágenes animadas, gráficos, texto y sonido, y por último, la interactividad comprende la posibilidad que le da el sistema al usuario de recibir una respuesta por parte de la máquina ante una acción que aquel haya ejecutado.

Esta perspectiva de sitios web desarrollada por autores como Marquès (1999), García (2000), Nomdedeu (s.f.), Area (2009) e Higuera (2010) nos permite establecer conexiones entre las características propias de esta herramienta virtual y los principios del enfoque de enseñanza-aprendizaje al cual se apunta, tal como se describe líneas más adelante. Asimismo, el concepto presentado por estos autores contribuye a establecer unos parámetros mínimos bajo los cuales se puede caracterizar e identificar un sitio web cuyo propósito está orientado al aprendizaje de una lengua. De manera que, esta clase de sitio web no podría prescindir de una característica como la hipertextualidad por ejemplo, ya que a partir de ella el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar su propia ruta de aprendizaje al otorgándole autonomía; al igual que ocurre con propiedades como

la multimedia y la interactividad, cuya ausencia afecta el propósito comunicativo del enfoque pretendido.

4.1.1 Consideraciones para el diseño de un sitio web.

Según Calero (citado por García, 2000), el diseño de un sitio web se puede subdividir en tres clases en relación con los formatos hipermediales:

1. Diseño del entorno, entorno gráfico o interfaz gráfico: García (2000) señala que la importancia del diseño de interfaz radica en la integración que esta permite de todos los elementos que aparecen en la web, entre los cuales se destacan:
 - La división: esta propiedad en una Web, en áreas independientes, es favorecida por el uso de marcos, que son aquellos que posibilitan que ciertas zonas de la pantalla permanezcan siempre visibles al usuario mientras este navega. En estos se pueden incluir los botones de navegación (atrás, actualizar y adelante) comunes a todos los navegadores, los principales apartados del sitio y las herramientas lingüísticas de apoyo al aprendizaje.
 - Los colores: este aspecto en particular puede marcar la pauta al hacer del diseño de la página un sitio atractivo y motivante que todos prefieran utilizar o por el contrario, que decidan descartar, y así como lo indican Lázaro y Fernández (citado por García, 2000) este puede convertirse en un factor determinante del éxito o fracaso del material. De esta manera, la elección del color deberá tener en cuenta la salud ocular del usuario quien al estar durante un tiempo prolongado frente a la pantalla puede irritar o fatigar su visión si el fondo es blanco o muy claro.
Igualmente, se debe tener en cuenta que la selección de determinados colores le pueden conferir identidad a las secciones o apartados del sitio web, lo cual según Góngora (citado por García, 2000) puede ayudar a orientar al usuario durante su navegación.
 - Las imágenes: Góngora (citado por García, 2000) indica que estas pueden clasificarse en cinco categorías de acuerdo con su función: (a) las ilustrativas o explicativas, cuyo propósito radica en ampliar el significado de un texto o aportar nuevos sentidos al mismo; (b) las icónicas o metafóricas, las cuales representan un concepto específico y se pueden emplear en la simbolización de las herramientas lingüísticas; (c) los

botones; (d) las parceladoras, que favorecen la legibilidad de los textos; y por último, (e) las decorativas, cuya inclusión obedece a fines estéticos.

2. Diseño del tipo de interacción, tipo de navegación: este diseño en particular pretende evitar que el usuario se pierda en la navegación del sitio. Es por esta razón, que se debe hacer uso de un lenguaje claro y sencillo a la hora de la creación de los menús y también se debe contemplar la posibilidad de permitir cambiar la lengua meta del sitio web a la nativa del usuario.
3. Diseño del árbol, relacionado con la estructura de la información: esta clase de diseño hace referencia a la respuesta que ofrece el sitio, la cual es favorecida por la forma como los elementos de un entorno virtual se encuentran interconectados. Este diseño en particular pretende evitar que el usuario se pierda en la navegación del sitio. Es por esta razón, que se debe hacer uso de un lenguaje claro y sencillo a la hora de la creación de los menús y también se debe contemplar la posibilidad de permitir cambiar la lengua meta del sitio web a la nativa del usuario.

Estos tres diseños permiten pensar en cuán importante es para un sitio web tener en cuenta los componentes de cada uno de estos, en tanto que pueden afectar la disposición hacia el aprendizaje de una lengua extranjera en un determinado entorno virtual como son los sitios web. Así por ejemplo, el elemento división al igual que el diseño del tipo de interacción contribuyen a la fácil navegación, de manera que si no se tienen en cuenta, el usuario podría perderse en el sitio con facilidad; los colores por su parte, confieren al sitio un atractivo visual y pueden ser determinantes a la hora de permitir al usuario navegar durante un largo periodo de tiempo sin perjudicar su salud visual; y las imágenes utilizadas apropiadamente contribuyen a contextualizar una determinada actividad y orientar al usuario en sus búsquedas.

4.1.2 Tipología de sitios web.

Según Area (2009), Fernández (2007) y Nomdedeu (s.f.) entre los sitios web se incluyen los portales, además de algunas herramientas de la web 2.0 como los blogs y las wikis. No obstante, los sitios web pueden tener diferentes taxonomías de acuerdo con su estructura y patrones de enlace (Gonzalo, 2006), así como el editor (Marquès, 1999).

En primer lugar, Gonzalo (2006) los clasifica como motores de búsqueda, directorios, sitios corporativos, servicios de alojamiento virtual y universidades:

1. Los motores de búsqueda son aquellos sitios en cuya base de datos se condensa un gran número de enlaces entrantes de diferentes páginas.
2. Los directorios comprenden una gran cantidad de páginas en sus taxonomías que se acompañan de hipervínculos que permitan enlazar con los sitios referidos en sus distintas categorías.
3. Los sitios corporativos por su naturaleza comercial, se caracterizan por un número pequeño de enlaces salientes hacia otros sitios.
4. Los servicios de alojamiento son los sitios web que alojan enlaces hacia el sitio de una empresa acogida.
5. Los sitios de las universidades se presentan como la conjugación entre las dos últimas clases de sitios mencionados.

Por otro lado, Marquès (1999) clasifica los sitios web o Webs como él las reconoce, en relación con el propósito del editor y señala que pueden haber: (a) webs personales que buscan dar a conocer el currículum del editor; (b) webs de empresas, las cuales pretenden informar a la audiencia sobre los productos y servicios de la empresa; (c) webs institucionales que tienen por propósito dar a conocer las actividades y servicios de la institución; y por último, (e) webs educativas que son aquellas que han sido diseñadas con el fin de facilitar el aprendizaje o los recursos didácticos a las personas interesadas.

De la clasificación presentada, podemos concluir que el presente proyecto por tratarse del aprendizaje de ELE se enfocará en sitios web educativos.

Con respecto a esta clase de entornos virtuales, autores como Marquès (1999), Area (2003) y Cruz (2004) nos ofrecen distintas maneras de categorizarlas.

En primer lugar, Marquès (1999) reconoce la existencia de nueve clases de sitios web educativos entre los que incluye: (a) las tiendas virtuales donde se comercializan materiales didácticos; (b) los entornos tutorizados de teleformación y asesoramiento, que ofrecen clases, cursos y carreras; (c) *los materiales didácticos on-line*; (d) las webs temáticas, las cuales proporcionan información en torno a una temática en particular; (e) la prensa electrónica; (f) las webs de presentación mediante las cuales se presenta a una institución o persona; (g) los centros de recursos institucionales; (h) los índices y buscadores de recursos que permiten la localización de un documento de interés y (i) los entornos de comunicación interpersonal que favorecen la comunicación entre personas, por lo cual a menudo incluyen listas de distribución, chats, entre otros.

Asimismo, Area (2003) distingue cuatro clases de webs entre las cuales hace mención de las Webs institucionales (relativas a las webs de presentación de Marquès), las webs de recursos y bases de datos educativos, los entornos de teleformación e intranets educativas (también distinguidos en la clasificación de Marquès) y *los materiales didácticos web*.

Finalmente, Cruz (2004) se remite a dos clases de web útiles para la enseñanza de ELE de las cuales la segunda guarda una relación cercana con la categoría de materiales didácticos on-line de Marquès (1999) y los materiales didácticos web de Area (2003). Así, Cruz (2004) divisa la existencia de las webs que remiten a índices de enlaces (que pueden ser asociadas a las webs de índices y buscadores de recursos de Marquès) y las webs que contienen ejercicios.

Cruz (2004) explica que las segundas son las que realmente interesan a los profesores de lengua al brindar ejercicios y tareas para aprender español. En relación con este tipo de webs es posible explicar, desde la categoría de materiales didácticos de Marquès (1999) y Area (2003), que estas tienen una orientación instructiva o de formación que aprovecha los recursos de hipertexto, multimedia e interactividad en pro del aprendizaje, por lo cual en este proyecto se buscará evaluar sitios web de esta clase.

Cabe señalar además, que estos sitios web se constituyen en lo que Mishan (2013 p.294) denomina “*self-access CALL materials*”, de los cuales hacen parte los sitios web de aprendizaje de lenguas. Estos por un lado, están pensados para el estudio independiente, fuera de la clase, ya que proveen fácil acceso al estudiante a material suplementario y por otro, de acuerdo con Chuo y Kung (2002), sirven como medios para complementar la enseñanza dentro de la misma aula.

4.2 Enfoque comunicativo en entornos virtuales

En este trabajo el concepto de enfoque comunicativo será entendido como una corriente teórica cuyo objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa (Richards & Rodgers, 1988; Luzón y Soria, 1999). Dicha competencia se comprenderá a su vez, como la capacidad de utilizar la lengua de forma adecuada y efectiva en distintos contextos de comunicación reales en los cuales se hace presente un interlocutor y un propósito de comunicación (Hymes, 1967 citado por Melero, 2004, Canale y Swain, 1980, autores citado por Aguaded, 2009; Melero, 2004; Chamorro, 2009), y en los que según Bachman (citado por Aguaded, 2009) se incorporan tres componentes fundamentales: a) la competencia lingüística, la cual hace referencia al conjunto de conocimientos que se usan en la comunicación; b) la competencia estratégica, que alude a la capacidad de emplear

dichos conocimientos lingüísticos en un contexto comunicativo determinado y a los medios que se utilizan para aplicarlos en una situación real comunicativa, y c) los mecanismos psicofisiológicos que comprenden “los procesos físicos, neuronales y psicológicos que tienen lugar o se producen durante la interacción” (p.315). En consonancia con ello, Aguaded (2009) indica que este enfoque se basa en las necesidades comunicativas reales y que su punto de partida es una situación o un contexto comunicativo en el cual se contempla la integración de las cuatro habilidades.

Entre algunos de sus principios, el enfoque comunicativo sostiene que: (a) el aprendizaje de una lengua está dado en la comunicación y la negociación de significados (Richards & Rodgers, 1988; Luzón y Soria, 1999 e Higuera, 2010); (b) el estudiante está en el centro del proceso lo cual le proporciona una mayor autonomía (Richards & Rodgers, 1988; Luzón y Soria, 1999; Hita, 2004 e Higuera, 2010); (c) se debe promover la interacción y la integración de las cuatro destrezas (Richards & Rodgers, 1988; Hita, 2004 e Higuera, 2010); (d) el énfasis del aprendizaje está en el proceso (Higuera, 2010) y consecuentemente, la evaluación abarca todo este proceso y (e) es necesario contextualizar la lengua (Luzón y Soria, 1999 e Higuera, 2010).

Adicionalmente, Lozano y Ruiz Campillo (1994) declaran que en el marco de la promoción del uso "real" y significativo de la lengua como lo refiere Aguaded (2009), los siguientes se presentan como principios básicos irrenunciables:

1. Tanto en el *input* como en el *output* se deben implicar de manera simultánea a todos los niveles de la comunicación (gramatical, léxico, discursivo, pragmático, etc.).
2. El alumno puede decidir qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento lo dice.
3. Al alumno se le debe proveer de información que le permita comprobar el efecto que su enunciado ha tenido, al igual que la posibilidad de corregirlo.

Ligado a este concepto del enfoque comunicativo, Adell (citado por Higuera, 2010), Higuera (2010) y Cruz (2002) constatan que en las Webs apoyadas por recursos de hipertexto, multimedia, materiales auténticos y características de hipertexto, se pueden ver reflejados los principios de este enfoque, dando paso a la autonomía, la interacción, el uso de la lengua con propósitos de comunicación real, la interculturalidad, el énfasis en el proceso, entre otros.

Así, en primer lugar, se encuentra la *hipertextualidad* la cual es entendida por Cruz (2002), Hita (2004) y por Kramsch (citado por Cruz, 2002), como una forma distinta de lectura en las Webs favorecida por un sistema de hipervínculos que le da la opción al aprendiz de enlazar unos textos con otros. Por su parte, Cruz (2002) sugiere que la posibilidad que el lector tiene de “jugar” con el

texto, al elegir el orden del discurso, genera una activación del pensamiento racional de los estudiantes, lo cual favorece la interconexión entre los conocimientos previos y aquellos que está aprendiendo, y consecuentemente “activa en el aprendiz la capacidad de reflexión, de análisis y de interpretación” (p.37).

De acuerdo con Higuera (2010), una de las grandes ventajas de la hipertextualidad radica en que da la posibilidad de elección al estudiante de hacer diferentes recorridos didácticos de acuerdo con sus intereses, estilo de aprendizaje y nivel de lengua, lo cual se podría traducir como parte del rol activo y autónomo que este ha de tener dentro del enfoque comunicativo. De esta manera, Mao y Kung (2001) explican que el aprendizaje no lineal dado a través del hipertexto permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones en relación con sus necesidades y su ritmo de aprendizaje.

Adicional a ello, García (2000) señala que la programación hipertextual en Webs*, le permite al alumno un acercamiento y exploración gradual a un mundo cultural nuevo, donde el componente lingüístico se inserta dentro del componente cultural y viceversa. En relación con esto, Luzón y Soria (1999) argumentan que en un enfoque donde la lengua actúa como vehículo de comunicación es imprescindible el acercamiento a la cultura, al facilitar de esta forma, el entendimiento intercultural.

En segundo lugar aparecen los *multimedios*, los cuales según Luzón y Soria (1999), Cruz (2002) e Higuera (2010) son sistemas que incorporan una variedad de medios de difusión de información tales como el texto, las imágenes en movimiento y el sonido, que en un solo soporte favorecen la contextualización de los conocimientos.

De acuerdo con Caridad (2008) muchos materiales didácticos dispuestos en la red no aprovechan las oportunidades multimediales que ofrece la web, pues no los consideran importantes y en consecuencia, la eventual inclusión de imágenes obedece a fines decorativos. No obstante, la autora reconoce que el uso de componentes multimedia como el sonido, posibilita el ejercicio de la destreza de comprensión oral de la lengua.

Adicionalmente, Cruz (2002) advierte que en relación con la enseñanza de idiomas, los multimedios presentan tres grandes ventajas entre las que se incluye, la posibilidad de establecer comunicaciones no sólo entre alumno y máquina sino también entre personas, el acceso a material real y la actualización de la información. Aparte de ello, Mao y Kung (2001) aseguran que los materiales multimedia, donde se integran la imagen, el texto y el sonido, se presentan como un atractivo para los estudiantes, lo cual además de facilitar la comprensión, al activar la percepción simultánea de diferentes sentidos, impulsa la motivación a aprender.

En tercer lugar está la *hipermedia* que supone la conjugación del hipertexto y la multimedia, en donde un sistema de hiperenlaces permite enlazar palabras con imágenes, sonidos o películas (Cruz, 2002). De acuerdo con Barker y Tucker (citado por Cruz, 2002) el uso de multimedios en conjunto con el hipertexto promueve un aprendizaje interactivo, al brindarle la posibilidad al estudiante de interactuar con los medios y al darle libertad de orientar su aprendizaje y aprender a través de la experiencia.

Desde la perspectiva de Haack (citado por Caridad, 2008), Márques (citado por Higuera, 2010) y Mantilla (s.f.) el concepto de *interactividad* se puede entender aquí en términos de bidireccionalidad, donde el intercambio comunicativo entre el usuario y la máquina sitúa al alumno en un papel de emisor y receptor, en el cual, cada “mensaje estimula una respuesta que se convierte a su vez en mensaje y así se da una sucesión que se vuelve un diálogo que adquiere su validez por la intervención del usuario” (Mantilla, s.f. p.5)

De esta manera, Mantilla (s.f.) reconoce que un alto grado de interactividad trasciende el “relato” multimedia de linealidad en la cual el autor es quien tiene el control, y en su lugar, el usuario es quien lo asume pasando a una multilinealidad. Esto en contraposición al concepto de “enteractividad”, que es el grado más bajo de interactividad reducido a la acción única de teclear una y otra vez *enter*, elemento característico de actividades de carácter cerrado (Biechele, citado por Caridad, 2008).

Por otra parte, Adell (citado por Cruz, 2002) señala que las páginas web* se pueden organizar en dos clases de sistemas de hipermedia, cerrados o abiertos. Los primeros se caracterizan por un sistema controlado de vínculos a través de los cuales se entrelaza un delimitado número de documentos multimedia, lo cual, en el caso de usuarios de nivel bajo de lengua, impide que se pierdan en una navegación abierta; por otro lado, los segundos le dan al usuario la libertad de navegar y consultar herramientas externas y fuentes que están en constante actualización.

En cualquier caso, Chun y Plass (citado por Cruz, 2002) subrayan que la cantidad de recursos que ofrecen los hipermedios favorecen de manera preponderante el desarrollo de la comprensión lectora, y Furstenberg (citado por Cruz, 2002) afirma que en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, los hipermedios presentan adicionalmente cuatro grandes ventajas:

1. La inmersión: se sustenta en la posibilidad que tiene el usuario de sumergirse en un contexto vivo, dinámico y múltiple en el cual la lengua está inmersa en una cultura, y donde le es posible aprender en un contexto y en una situación específica.

2. La manipulación: implica al aprendiz en un rol activo, en el cual a través de la vinculación de imágenes, textos y videos, deja de ser simplemente un observador pasivo y pasa a convertirse en creador, lo cual de forma paralela potencia el desarrollo de las destrezas de aprendizaje.
3. La motivación: se ve impulsada en el desarrollo de una tarea concreta que lleva al estudiante a implicarse más en el proceso de aprendizaje.
4. La autonomía: se puede reflejar en la libertad de decisión que tiene el estudiante frente a lo que quiere explorar y saber, así como el camino que desea seguir.

En cuarto lugar, están las *herramientas CMO*, las cuales permiten tanto la comunicación *sincrónica*, que ocurre en tiempo real, como la *asincrónica*, en la cual hay una diferencia entre el tiempo de emisión y el tiempo de recepción de un mensaje (Cruz, 2002).

Según García (2000) las herramientas de comunicación asincrónica, entre las cuales están el correo electrónico y las listas de distribución, y las asincrónica, que incluye los chats, foros-web y herramientas de comunicación grupal como WebEx, pueden claramente cumplir con la función de propiciar la comunicación interpersonal, y de acuerdo con Cruz (2002) su implementación acarrea varios beneficios en el marco del enfoque comunicativo entre los que se encuentran la motivación y la integración de destrezas. De esta manera, estas herramientas propician la interacción en contextos de comunicación real, las cuales favorecen a su vez el planteamiento de actividades comunicativas, al involucrar según Chamorro (2009) una intención comunicativa y a su vez, una negociación de sentido que se da a través de la intervención de un interlocutor.

Por otro lado, García (2000) señala que la comunicación sincrónica es un recurso idóneo tanto para fomentar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo, como para motivar en gran medida a aquellos estudiantes que se esfuerzan por practicar lo aprendido en la lengua española. Asimismo, algunas de las herramientas sincrónicas como los chats escritos y los chats con voz facilitan la práctica de destrezas, en el primer caso de expresión escrita (ideal para niveles avanzados), y en el segundo de comprensión auditiva y expresión oral, a la par que favorecen la práctica de la lengua en situaciones reales comunicativas, donde según Lee (citado por Cruz, 2002) los estudiantes pueden expresar, negociar e interpretar significados en un rico contexto sociocultural.

Por su parte, las herramientas de comunicación asincrónica como el correo electrónico se muestran más propicias al tratar de centrar al estudiante en la revisión del aspecto formal de su mensaje (corrección gramatical), además de otros aspectos entre los que Rodríguez (2004) incluye el orden en el discurso, la necesidad de vocabulario y la competencia sociolingüística. Pero es más

importante aún el hecho de que fomenta la autocorrección dada en la disponibilidad de tiempo que tiene el estudiante para expresarse. No obstante, se debe aclarar que la disposición de esta clase de herramientas de comunicación se ve especialmente favorecida en ambientes de aprendizaje como el *e-learning*, donde según Luzón y Soria (1999) se integran numerosos medios tecnológicos como el correo electrónico, los foros de discusión, canales de charla, etc., con el fin de favorecer las comunicaciones telemáticas personales, que no sólo dan lugar a la comunicación entre los usuarios, sino con el profesor que orienta el curso. Esto teniendo en cuenta que a diferencia de los sitios web que se constituyen como material complementario, el ambiente de aprendizaje *e-learning* se lleva a cabo de forma totalmente virtual y hay un profesor o tutor que acompaña el proceso.

Cabe hacer mención además, que todo material web con fines didácticos goza de características relativas, por ejemplo, al acceso a información abundante, que de acuerdo con Caridad (2008), supone una amplia gama de recursos auténticos de los cuales se puede disponer en pro de la contextualización del aprendizaje y que promueven un proceso más significativo y motivador para el alumno.

De igual modo, esta autora alude a otra característica que tiene que ver con las dos clases de *feedback* o de respuesta que un determinado material puede proveer en reacción a alguna acción del alumno, y explica que en relación con la clase de actividad, el *feedback* presenta ciertas ventajas y desventajas. Así, si se trata de una actividad de carácter cerrado, el *feedback* se presenta de forma automatizada y por lo general se limita a enunciar si la respuesta proporcionada es acertada o no mediante diversos métodos de los cuales en algunos casos, su enunciado se puede acompañar de un comentario. La autora declara que a pesar de que el tratamiento del error con esta clase de *feedback* es muy limitado (al tratarlo como a cualquier otro error sin considerar las implicaciones que tiene), posee la ventaja de la inmediatez. Por otro lado, si se trata de una actividad de carácter abierto o semiabierto, el *feedback* ha de ser proporcionado por el tutor de la clase, aunque se reconoce que se pueden proporcionar modelos que le permitan al alumno comparar su producción.

De esta manera, el *feedback* de carácter cerrado que presenta los sitios web, tiene la limitante de no dar cuenta de la capacidad de los usuarios de comunicarse en la lengua meta. Como lo señalan Luzón y Soria (1999), los resultados que allí se proporcionan solamente reflejan la actuación del estudiante en la práctica controlada, y aunque promueven oportunidades de monitorización en actividades de comprensión oral y escrita, no puede valorar el desarrollo de las destrezas productivas que implica un *feedback* de carácter abierto. Esta condición hace necesaria la intervención de un profesor tutor -como se da en el ambiente de aprendizaje de *e-learning*- que asuma el rol de

evaluador en consideración a cómo el mensaje transmitido dificulta o distorsiona la comunicación, tal como lo plantea Fernández Sonsoles (1988).

Finalmente, es importante señalar que hay una amplia variedad de lenguajes de programación web cuyas funciones hacen posible el desarrollo de las características anteriormente mencionadas (hipertextualidad, multimedia) en conjunto con la interactividad tan promulgada del enfoque comunicativo. Entre estos, García (2000) hace mención de lenguajes como el HTML (*HyperText Markup Language*), CGI (*Computer-generated Imagery*), JAVA, JS (*JavaScript*), DHTML (*HTML dinámico*) y complementos informáticos (*Plug-ins*).

En primer lugar está el HTML que es lenguaje que permite entrelazar páginas web a través de vínculos hipertextuales y es además el que se encarga de controlar aspectos formales de la página tales como la disposición del texto, el tipo de fuente, entre otros. Por su parte, el CGI es una interfaz que favorece la bidireccionalidad, pues posibilita que la acción del usuario tenga una respuesta por parte del servidor. García (2000) explica el funcionamiento del CGI en términos de un estudiante que hace una pregunta a su profesor, este la analiza y luego la contesta.

Por otro lado, JavaScript es el lenguaje que permite dotar la página web* con rasgos de interactividad y el DHTML, bajo la noción de ser un HTML dinámico, tiene por objetivo hacer que todo en la web cambie en reacción a la acción de un usuario, según lo describe Godwin-Jones (citado por García, 2000). Por último, los plug-ins son aquellos que permiten establecer nexos con navegadores de internet, los cuales favorecen la inclusión de aplicaciones adicionales, que por lo general, ayudan a exhibir contenidos multimedia de diversos formatos de gráfico, vídeo y audio.

A partir de la información expuesta dentro de este apartado, a continuación proponemos la tabla 1 en la que se despliegan las características de los sitios web que posibilitan la presencia del enfoque comunicativo, esto como producto de la revisión, análisis y síntesis de la literatura anteriormente expuesta, así como de nuestra experiencia como usuarias frecuentes de sitios web de enseñanza-aprendizaje de lengua:

Tabla 1

El enfoque comunicativo y sus propiedades en los sitios web de aprendizaje de lenguas

PRINCIPIO DEL ENFOQUE	PROPIEDAD DEL SITIO WEB QUE LO FAVORECE
	<i>Hipertextualidad permite:</i>

<p>Autonomía/ Rol activo del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elección libre de diferentes recorridos didácticos en relación con necesidades, ritmo, nivel del estudiante. • Multilinealidad. <p><i>Hipermedia permite:</i> Libertad de decisión frente a qué explorar</p>
<p>Contextualización de la lengua</p>	<p><i>Multimedios permiten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar los conocimientos. <p><i>Hipermedia permite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender en un contexto y una situación específica. <p><i>Acceso a información abundante.</i></p>
<p>Integración de las cuatro destrezas lingüísticas</p>	<p><i>Multimedios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece la práctica de la destreza oral. <p><i>Hipermedios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece la práctica de la comprensión lectora. <p><i>CMO permite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación sincrónica y asincrónica.
<p>Interculturalidad</p>	<p><i>Hipertextualidad permite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración del componente cultural en el lingüístico y viceversa, de forma gradual. <p><i>Hipermedia permite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inmersión en un contexto vivo, dinámico, donde la lengua está inmersa en una cultura.
<p><i>Interacción</i></p>	<p><i>Hipermedia permite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción <i>alumno-máquina</i> en una relación de bidireccionalidad. <p><i>Feedback proporciona:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una forma de tratamiento del error. <p>Herramientas CMO permiten</p>

-
- Interacción: *alumno-alumno* o entre usuarios.
-

4.3 Evaluación de sitios web en el campo de ELAO

En la enseñanza de lenguas como en cualquier otro campo del conocimiento, el docente tiene la tarea de evaluar la calidad e idoneidad de los materiales complementarios que presenta a sus estudiantes. Es así como hoy en día, tras el advenimiento y la inserción de la internet dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, los docentes se ven abocados a poseer conocimiento y experticia en el ámbito de ELAO, tarea que involucra tanto habilidades prácticas en el uso e incorporación de las diversas herramientas computacionales en el aula de clase (v.g. sitios web), así como la capacidad de asumir una postura crítica y reflexiva que conlleve a la evaluación misma de estos recursos a la luz por ejemplo, de la concepción de lengua en que se basan (v.g. método gramática-traducción, enfoque comunicativo, entre otros).

Al respecto, Levy y Stockwell (2006), al igual que Hubbard (2006), reconocen la complejidad que representa para los profesores de lenguas el evaluar el propósito y potencial de un material, en este caso en particular, un sitio web, pues al ser un documento hipertextual que conduce a diversos caminos entrelazados, difícilmente se puede llegar a conocer de forma holística con una revisión rápida. Esto en contraposición con el libro de texto, el cual es relativamente fácil de valorar por su linealidad y transparencia; y cuyo tamaño y alcance es bastante evidente desde el comienzo, lo que permite al hojearlo, obtener una visión general de su organización y contenido.

A partir de esto, dentro del marco del presente proyecto, el concepto de *evaluación* desde el campo de ELAO, se aborda principalmente desde la perspectiva de Levy y Stockwell (2006), quienes citan y coinciden con autores como Krathwohl, Johnson, Neuman y Hubbard (2006), en que la evaluación apunta a establecer la calidad, eficiencia y valor general de un material creado (programa, sitio web, curso online, CMO, etc.) a través de la aplicación de un conjunto de criterios, con el propósito de emitir un juicio valorativo sobre su idoneidad y tomar una decisión acerca de su uso en un determinado entorno de aprendizaje de lengua. A esto, Hubbard (2006) añade que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de llevar a cabo un proceso evaluativo: (a) poseer un entendimiento de la infraestructura del material, (b) considerar la información relevante en torno a las características del estudiante y objetivos del curso, y por último, (c) tener en mente la concepción que el profesor o evaluador posee acerca de cómo se aprende una lengua. Esto, teniendo en cuenta que el objetivo no es necesariamente llenar un formato sino decidir adoptar o no el material.

Por otro lado, cabe señalar la distinción que se presenta entre evaluación formativa y sumativa dentro del contexto de ELAO. De acuerdo con Levy y Stockwell (2006) y Ma (2008), la de tipo formativo se lleva a cabo durante el proceso de desarrollo de un nuevo material y tiene por objetivo fortalecer o mejorar sus posibilidades de trabajo. A diferencia de la segunda, la cual ocurre comúnmente después de que el material ha sido creado y en lugar de buscar mejorarlo, se pretende valorar el grado en que este cumple con sus objetivos educativos propuestos. De acuerdo con Chapelle (citado por Levy & Stockwell, 2006), esta evaluación sumativa, inscrita dentro de un primer nivel de análisis crítico³, tiene por único objetivo examinar las características y adecuación de un material ELAO, el cual al estar desprovisto de un contexto en particular, debe evaluarse a través una lista de chequeo (*checklists*).

De igual forma, la evaluación puede estar guiada por principios teóricos, tal como lo demuestran a lo largo de sus líneas Levy y Stockwell (2006) y Hubbard (2006). Este modelo orientado a fijar la atención en un foco en particular es conocido como “*theory-based or driven evaluation*” (evaluación basada en la teoría), el cual, impulsado por una explicación teórica, se convierte en el punto de partida para la creación de un marco de referencia que fundamenta las bases de un instrumento de evaluación. Así, a partir de los principios develados por una teoría específica, representados de forma explícita en un determinado enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas (v.g. enfoque comunicativo), se logra dar forma y dirección a una serie de criterios con sus respectivos descriptores (afirmaciones o preguntas) que apuntan a evaluar la idoneidad de un material ELAO, como los sitios web, en relación no únicamente con su diseño de interfaz, sino también con la concepción de pedagogía, metodología y estrategias de aprendizaje que subyace a este.

Un ejemplo de lo anterior es el reconocido modelo de Chapelle (citado por Hubbard, 2006), el cual a partir de los supuestos de teorías interaccionistas de adquisición de segundas lenguas (ASL), presenta seis criterios generales de evaluación (el potencial de aprendizaje de la lengua, foco en el significado, acople del maestro y del estudiante -teacher and student fit-, autenticidad, impacto positivo y practicidad) en relación con las tareas que son apropiadas para un entorno ELAO. Este tipo de propuestas de evaluación, de naturaleza prescriptiva por su fundamentación en un enfoque, afirma Brickmayer (citado por Levy & Stockwell, 2006), van más allá de responder a la pregunta ¿funciona? y en su lugar, inquieran sobre el por qué funciona o no un determinado material.

4.3.1 Instrumentos de evaluación de sitios web.

³ El término original en inglés es *Judgmental analysis*, propuesto por Chapelle (citado por Levy & Stockwell, 2006).

Al concebir la internet como un fin didáctico y como un medio que provee nuevas e innovadoras formas de enseñar y aprender lenguas, “el profesor tiene que familiarizarse con su uso y tener claro el propósito de su utilización (...), tiene que convertirse en un investigador que estudia Internet y evalúa lo que sirve y lo que no sirve para sus alumnos” (Magnúsdóttir, 2010, p.19). A esto, Levy y Stockwell (2006) añaden que la mayoría de los profesores que hacen uso de ELAO quieren comprobar el valor y la efectividad de los materiales y las actividades propuestas en estos. Sin embargo, al no ser tarea sencilla, O. Cruz (2001) señala que el profesor debe tener a la mano un instrumento que contenga ciertos parámetros o unidad de criterios de evaluación. Estos guiarán en la selección crítica de recursos en línea como los sitios web, al garantizar que van a ser eficaces y superan los requisitos mínimos de calidad considerados imprescindibles en la enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Dentro del campo de ELAO, Reeder et al. (2004) y Scholfield (s.f.) sostienen que existen principalmente dos enfoques de evaluación: uno de tipo introspectivo y otro de tipo empírico. En el primer enfoque se hace uso de un instrumento como la lista de chequeo (evaluación sistemática y estructurada que evalúa la idoneidad de un material) o una reseña (evaluación que incluye información acerca del material y una descripción subjetiva de sus fortalezas y limitaciones en un contexto en particular). A diferencia del anterior, el segundo requiere que el material a evaluar haya sido utilizado por los aprendices durante algún tiempo en una situación real de enseñanza, para luego valorar su efectividad mediante entrevistas u observaciones sistemáticas.

Estos dos enfoques son contemplados de igual manera dentro del modelo de evaluación de Chapelle (citado por Levy & Stockwell, 2006), en donde se esbozan tres niveles de análisis, los dos primeros son de corte crítico, valorativo y el tercero empírico. Así, en el primer nivel, el objetivo es evaluar y seleccionar apropiadamente un determinado material ELAO, el cual al estar descontextualizado debe ser examinado a través de una lista de chequeo (nivel relativo al enfoque introspectivo expuesto en el párrafo anterior). El segundo nivel por otro lado, se ocupa de la manera en el que profesor planea y organiza el uso de este material dentro de un contexto específico como lo es el aula de clase. Por último, en el nivel empírico se busca verificar el rendimiento de los estudiantes durante la utilización del material seleccionado por medio de la recolección y análisis de los datos expuestos en observaciones (nivel relativo al enfoque empírico ya presentado).

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta la naturaleza del presente proyecto, el instrumento que se pretende diseñar es una lista de chequeo (*checklist*), la cual de acuerdo con Susser (2001) y Hubbard (2006), consiste en una serie de preguntas, afirmaciones o categorías que buscan evaluar la calidad y potencial de un determinado material ELAO, generalmente a través de una escala Likert

de cinco puntos, la opción sí/no o espacios en blanco. Esta lista de chequeo puede presentarse en formato de cuestionario, ir acompañada de largas explicaciones, incluir una serie de preguntas a manera de párrafo o simplemente desplegar un inventario de características a revisar.

Este instrumento de evaluación ha recibido innumerables críticas que han surgido en torno a su validez e idoneidad, no obstante, a lo largo de sus líneas, Susser (2001) hace una defensa a favor de su uso dentro del ámbito de la evaluación de ELAO. A continuación se presentan brevemente estas objeciones junto con los contraargumentos expuestos por este autor:

1. Problemas de exactitud, compatibilidad y transferibilidad (este último indica que no da lugar a la crítica o sugerencia) causada por la categorización simplista de las opciones de respuesta (v.g., escala Likert). Sin embargo, no existe una regla que impida la inclusión de comentarios o respuestas abiertas, pues estos representan críticas valiosas sobre el material evaluado.
2. Preocupación generalizada por aspectos de índole tecnológico en lugar de aquellos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En contraposición, se indica que anteriores listas de chequeo, en su mayoría pertenecientes al campo de ELAO, se han ocupado de cuestiones pedagógicas.
3. Falta de objetividad, fiabilidad y validez: Susser (2001) argumenta que en muchos de los estudios en los que se utilizó una lista de chequeo, se presentaron inconsistencias, pues el problema real radicaba en errores metodológicos como por ejemplo, no informar a los evaluadores de las condiciones exactas sobre las cuales el material iba a ser usado. De igual manera añade, que las evaluaciones “subjetivas” pueden no ser tan inútiles como las muestran, ya que el profesor es el “sujeto” que va a utilizar el material seleccionado.
4. Tendencia explícita o implícita hacia un enfoque o método en particular. Esto es inevitable en la construcción de cualquier instrumento de evaluación y de acuerdo con Levy y Stockwell (2006), se podría argumentar además, que es una característica deseable, pues indica una base consistente de principios teóricos.
5. Es posible diseñar una herramienta de evaluación multipropósito que pueda ser aplicada a todo tipo de material ELAO. Con el fin de evitar esto, Susser (2001) señala que las listas de chequeo pueden constar de dos partes, una general y otra específica, esta última apuntando a un material en particular.
6. Se debe poseer conocimiento y experiencia al evaluar material ELAO para obtener respuestas exactas y apropiadas al momento de completar una lista de chequeo. Frente a

esto, se advierte que las listas de chequeo funcionan como herramientas que educan a sus usuarios al permitirles desarrollar sus habilidades dentro de este campo de la evaluación, además de hacerlos conscientes acerca de los supuestos y creencias que sustentan sus prácticas docentes en el uso de ELAO.

En últimas, Susser (citado por Levy & Stockwell, 2006) afirma que la lista de chequeo se convierte en una herramienta valiosa que ayuda a los profesores a recordar la amplia gama de aspectos que deben ser cubiertos en el momento de evaluar un material.

Finalmente, a partir de las recomendaciones propuestas por Gatica-Lara y Urizarren-Berrueta (2013) para el diseño de una rúbrica de evaluación, y teniendo en cuenta que esta herramienta guarda cierta similitud con una lista de chequeo, puesto que establece criterios de valoración, niveles de calidad así como estrategias de puntuación, los siguientes pasos constituyen un punto de referencia para el desarrollo del instrumento resultante del presente proyecto. Estos son: (a) determinar el objetivo de la evaluación (etapa adaptada por las autoras de este documento), (b) identificar los aspectos a valorar, (c) definir criterios, descriptores y escalas de medición, (d) establecer la ponderación de estos y por último, (e) examinar el instrumento de evaluación creado con el propósito de verificar su validez, fiabilidad y viabilidad.

Ahora, en relación con los criterios de evaluación de sitios web, Rodríguez e Ibarra (2011) los definen como un “principio, norma o idea de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo [sistemático] sobre el objeto evaluado” (p.71), con el propósito de analizar su nivel de calidad y efectividad. De igual manera añaden, que un criterio “responde a los interrogantes ¿qué principio, pauta nos guía para evaluar la realidad?, ¿contra qué evaluamos? [y] ¿qué nos orienta para realizar la valoración?” (p.71). A esto, Wiggins, Ardianawati, Loh y Yeo (citado por Anguiano y Velasco, 2012) advierten que los criterios dan muestra de los requisitos que deben ser cumplidos por una ejecución (objeto de evaluación) para ser considerada exitosa.

Por su parte, a lo largo de sus líneas, Levy y Stockwell (2006) hacen las siguientes anotaciones en relación con los criterios de evaluación: (a) proveen claridad y precisión de las metas de la evaluación; (b) pueden expresarse por medio de enunciados, afirmaciones, preguntas evaluativas o categorías de análisis que en el caso de ELAO, describen las cualidades de enseñanza deseables en un material; (c) dentro de un mismo instrumento de evaluación estos pueden hacer referencia tanto a aspectos generales (v.g., funcionalidad, navegación, diseño, etc.) como específicos (v.g., particulares de la teoría sobre la que se basan); (d) su ponderación puede brindar un tratamiento igualitario a todos los elementos del material o por el contrario, favorecer un orden de prioridad

(v.g., modelo de evaluación de Chapelle), al darle importancia a unos elementos sobre otros y categorizar algunos procesos, cualidad que proporciona cierta sofisticación al instrumento de evaluación y (e) pueden ser formulados a partir de los sustentos de una filosofía o teoría. Por último, estos autores indican que la naturaleza del objeto de evaluación es un factor importante a la hora de elegir los criterios adecuados.

Cabe señalar además, que en relación con el concepto de criterio de evaluación, la propuesta presentada por Marquès (1999) en su ficha de identificación y evaluación de sitios web de interés educativo, constituye un buen ejemplo de formulación de criterios en torno a elementos de tipo técnico, funcional, estético-psicológico y pedagógico, los cuales se ven reflejados ciertamente en las páginas web de calidad a través de aspectos como eficacia, facilidad de uso, diseño visual, posibilidad de navegación e interacción, calidad de los contenidos y del entorno comunicativo, potencialidad de los recursos didácticos, fomento de la iniciativa y del autoaprendizaje, entre otros.

En vista de lo anterior, es importante mencionar que de los criterios de evaluación se derivan una serie de descriptores o indicadores, “cada uno describe un nivel de logro específico y equivale a un determinado rango de puntos. Los descriptores se centran [generalmente] en aspectos positivos” (Bachillerato Internacional, 2008, p.28) y a su vez, pueden contribuir a la formulación inicial de criterios, al señalar aquellos rasgos factibles y observables en un determinado objeto de evaluación.

Varios autores además, han mencionado una serie de rasgos que caracterizan a los descriptores o indicadores. Así, de acuerdo con Vela (s.f.), estos “representan una medida cuantitativa o cualitativa, deben revelar los propósitos de los criterios elaborados, deben ser comprensibles para que puedan ser interpretados por todos los involucrados en el proceso [y por último,] deben ser verificables” (p.1). A esto, Rodríguez (2012) indica que los descriptores permiten la obtención de información en tiempo real, de manera adecuada y oportuna, apuntan a evaluar una característica específica y son explícitos y objetivos a la hora de precisar las variables a valorar.

Con respecto a la estructura que se debe seguir para la enunciación de los descriptores, Campoverde (2006) explica que comúnmente se escriben teniendo en cuenta tres aspectos: *acción*, *contenido* y *condición*, esto pensado para la creación de indicadores de desempeño dirigidos a evaluar una capacidad del estudiante. Sin embargo, para efectos del presente proyecto, hemos decidido adaptar los tres elementos mencionados y direccionarlos hacia el campo de la evaluación de ELAO. Por lo cual, el primer aspecto indica un logro expresado mediante un verbo en tercera persona del singular y responde al interrogante “¿qué permite en términos del aprendizaje de lengua, la inclusión de determinado elemento (v.g. chat, foro de discusión, video) dentro del material ELAO?, el segundo por su parte, representa el contenido al que hace alusión la acción del verbo (el

“qué” en relación con la acción) y el último, especifica las condiciones que ofrece el material para asegurar la ejecución de la acción propuesta (el “cómo”). Lo siguiente da muestra de la construcción de un indicador que parte de la frase “el sitio web permite que el estudiante”:

<u>comparta</u>	<u>su opinión</u>	<u>mediante la participación en foros.</u>
Acción	Contenido	Condición

Se debe aclarar que la selección de los verbos de acción, en este proyecto, nace de la propuesta realizada por Churches (citado por Marín, Alducin, Vázquez y Llorente, 2012), quien lleva a cabo una actualización de la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom para su aplicación en la era digital a partir del trabajo presentado por Anderson y Krathwohl en 2001, para ello, por un lado, se toma como referente la propuesta de Bloom que consiste en clasificar de forma ascendente los dos tipos de habilidades de pensamiento, los de orden superior (HOST) y los de orden inferior (LOST) para dar muestra de la capacidad del ser humano de procesar y utilizar información de forma significativa. Por otro lado, se procede a reelaborar y configurar las categorías originales (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) en seis procesos cognoscitivos asociados con verbos clave: recordar (conocimientos), entender (comprensión), aplicar, analizar, evaluar y crear (síntesis), de modo que, se considera la creatividad como categoría superior a la evaluación.

Es mediante estos aportes, que Churches⁴ (2009) plantea una taxonomía para el mundo digital, ya que considera que tanto la presentada por Bloom como la de Anderson y su colaborador, atiende a muchas de las prácticas tradicionales del aula pero no tiene en cuenta las nuevas tecnologías. Así, busca complementar cada una de las categorías con verbos de acción y actividades que se relacionan con el uso de las TIC y posibilitan por tanto, “jalona[r] el aprendizaje de los estudiantes, construyendo sobre la base de recordar conocimiento y comprenderlo para llevarlos a usar y aplicar habilidades; a analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias y, a elaborar, crear e innovar” (p.5).

⁴ A pesar de ser conscientes de que este inventario de verbos responde a un modelo conductista donde la evaluación (de carácter medible) se constituye como el objetivo último del aprendizaje (Not, 1994), hemos decidido tomar la revisión que hace Churches de este, por la gama de verbos de acción que se proponen para un medio tecnológico, en donde se descentraliza el rol de la evaluación, al constituirla como una etapa que precede al acto de la creación como una forma más activa de pensar y participar por parte del estudiante.

Finalmente, cabe señalar que los aportes brindados por los ya mencionados autores representativos dentro del campo de la evaluación ELAO como Levy y Stockwell (2006), Hubbard (2006), Chapelle (citado por Levy & Stockwell, 2006), Reeder et al. (2004) y Scholfield (s.f.), Susser (2001), Marquès (1999), entre otros, constituyen un punto de partida y guía para el diseño de nuestra propuesta de lista de chequeo; e igualmente personajes como O. Cruz (2001) y Magnúsdóttir (2010) a través de sus argumentos logran reforzar la necesidad de los docentes de contar con este tipo de herramientas evaluativas.

4.4 Competencia digital

La competencia digital tal como es estipulada por el Plan Curricular del Instituto Cervantes dentro de su modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, es “la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva (...) los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo. Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho” (Instituto Cervantes, 2012, p.27), de modo que se vea reflejado en la disposición del docente de:

1. involucrarse en el desarrollo de su competencia digital (v.g., hacer uso de las TIC en el medio de trabajo y realizar ejercicios de análisis y reflexión con respecto a estas);
2. desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles (v.g., conocimiento de los recursos tecnológicos para realizar búsquedas de información o participar en comunidades de prácticas virtuales);
3. aprovechar el potencial didáctico de las TIC (v.g., fomentar situaciones de aprendizaje relevantes y significativas mediante el uso de herramientas CMO que potencian el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento);
4. promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje (v.g., integrar en el proceso de enseñanza tareas que ayuden a los estudiantes a tomar conciencia de los recursos disponibles en la red y animarlos a hacer uso autónomo de estos).

Es indiscutible la importancia del desarrollo de la competencia digital dentro del papel del profesor de lenguas, ya que aparte de tener la posibilidad de incorporar en su quehacer docente un material complementario como son los sitios web, este se ve en la tarea de recibir las bondades de ELAO con una actitud abierta y crítica a la vez. En esto concuerdan Lara, Zayas, Arrukero y Larequi (2012), quienes afirman que el fortalecimiento de la competencia digital implica la integración de destrezas instrumentales y cognitivas que se traducen en la aplicación efectiva de: (a) *conocimientos*

acerca del lenguaje digital y sus técnicas (Saber); (b) *habilidades* enfocadas hacia la búsqueda, análisis, evaluación e interpretación crítica de determinada herramienta tecnológica (Saber Hacer), a lo que pretende apuntar este proyecto, y por último, (c) *actitudes* que involucran la participación y ciudadanía activa, al contar con conocimientos en torno a derechos de autoría, libertad de expresión y al mismo tiempo, propiciar un diálogo intercultural (Saber Ser).

Así lo confirma el Instituto de Tecnologías Educativas (citado por Lion, 2012), cuando declara que el poseer la competencia digital supone “ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva” (p.17) y añade, que el desarrollo de esta competencia no se logra de un día para otro, pues es importante además, hacer un uso adecuado y concienzudo de los materiales ELAO de modo que el docente sepa elegirlos y juzgar su valor y calidad conforme a las necesidades de sus estudiantes y al enfoque de enseñanza que privilegia, tal como lo sostiene Levy y Stockwell (2006).

Lo anterior no significa que el profesor deba convertirse en un profesional en informática y tecnología, sino que sea capaz de sacarle el máximo provecho por ejemplo, a materiales como los sitios web, habiendo sometido estos previamente a un cuidadoso examen para verificar su calidad e idoneidad. Es así como dentro del marco del presente proyecto, la competencia digital y en específico, el “Saber Hacer” mencionado con anterioridad, juegan un papel preponderante en el campo de la evaluación de materiales ELAO, pues el docente al embarcarse en la tarea de seleccionar y evaluar los recursos que presenta a sus estudiantes, se convierte en lo que Levy y Stockwell (2006) denominan, un tercer evaluador (*third-party evaluator*).

De modo que, para estos autores, la función del tercer evaluador dentro del campo de ELAO es elegir los criterios de evaluación apropiados para llegar a conocer el potencial de un determinado material y de esta manera, juzgar en qué medida puede ser utilizado en distintos escenarios con distintos aprendices. Al ser el docente el directo implicado en esta labor, cuenta con la ventaja de tener un entendimiento general del contexto de aprendizaje y las necesidades de sus estudiantes, un aspecto crítico del proceso de evaluación, ya que sabe con seguridad qué está buscando, qué aspectos del diseño del material deben constituir el foco, qué decisiones necesitan ser tomadas, etc.

4.5 Guía didáctica

El concepto de guía didáctica de acuerdo con García (2009), es un instrumento orientador, integrador y motivador que despierta el interés del estudiante por una determinada asignatura y sirve además, como elemento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, al ayudar a comprender y aplicar los conocimientos que se han adquirido. A partir de esto, la guía didáctica será comprendida dentro del presente proyecto, como una herramienta que busca informar, instruir y orientar al lector en

torno a una serie de contenidos de interés personal y profesional que llevan hacia un fin práctico, y en últimas le posibilita ser creador de nuevos conocimientos.

Este mismo autor en un documento anterior (1997) hace referencia a una serie de consideraciones generales que aplican para la elaboración de cualquier material impreso como puede ser la guía didáctica, a continuación se exhiben brevemente las indicaciones que consideramos más relevantes:

- a. Iniciar con una introducción para dar a conocer el objetivo que se persigue, la utilidad y oportunidad del material, así como, indicar los conocimientos y habilidades que los estudiantes lograrán alcanzar a nivel general y específico en cada sección o unidad.
- b. Presentar recomendaciones o sugerencias que dirijan el trabajo del estudiante.
- c. Alentar una postura de crítica y reflexión al sugerir interrogantes que obliguen al análisis y elaboración de respuestas.
- d. Posibilitar la aplicación de lo aprendido mediante la presentación de actividades y ejercicios que conlleven a un aprendizaje significativo, funcional y activo.
- e. Mantener una conversación didáctica guiada que invite a la participación activa.
- f. Brindar una estructura jerárquica y secuencializada de los contenidos temáticos a tratar, así como presentar las ideas clave de cada unidad o sección para centrar la atención del estudiante en lo que interesa.
- g. Hacer uso de un lenguaje preciso y exacto que pueda ser comprendido por el estudiante dependiendo de su nivel cultural, conocimientos previos y hábitos de lectura.
- h. Contar con una densidad moderada de texto que involucre aspectos como la cohesión entre palabras, oraciones, párrafos, epígrafes, etc., los cuales facilitan la lecturabilidad. Igualmente, se deben tener en cuenta aquellos elementos tipográficos referentes al tamaño de la letra y el interlineado o al mismo estilo de escritura, preferiblemente alentador, personal y conversacional.
- i. Introducir títulos que inviten a leer e inciten la curiosidad, esto como primer llamado a la motivación. De igual manera, es importante un realce tipográfico (negrita, cursiva, subrayado) que ayude a distinguir adecuadamente títulos, ideas clave y términos relevantes.
- j. Recurrir a la presentación de ejemplos como mecanismos de referencia que clarifican las ideas y conceptos.
- k. Hacer uso de ilustraciones claras y llamativas con su correspondiente pie explicativo, ya que facilitan la comprensión, añaden información valiosa y mejoran la memorización del contenido.

- l. Incluir un glosario en el que se recojan y definan nuevos términos o conceptos clave.
- m. Ofrecer un apartado de bibliografía comentada con el propósito de expandir el horizonte de aprendizaje del estudiante.

En estrecha relación con esto, Tomlinson (2011) propone una serie de principios que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar material, y aunque están pensados principalmente para la enseñanza de lenguas, de igual manera atienden a algunas de las características con las que debe contar una guía didáctica dentro de los propósitos que se persiguen en este proyecto. Los principios a los que nos referimos son los siguientes:

- a. El material debe lograr un efecto de impacto, al causar curiosidad, interés y captar la atención del lector, esto por medio de una presentación atractiva, contenido de interés que posibilite el aprendizaje de algo nuevo e inclusión de ilustraciones y actividades que inciten a pensar.
- b. El material debe ayudar a los estudiantes a sentirse a gusto, transmitir una sensación de comodidad y seguridad, lo cual se puede lograr por ejemplo, al presentar a lo largo de los textos una “voz” relajada y de apoyo en lugar de hacer uso de un estilo semiformal o acudir a la concreción mediante ejemplificaciones, entre otros.
- c. El material debe ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza a través de actividades que les permita ir más allá de su competencia actual.
- d. Lo presentado en el material debe ser percibido como potencialmente útil y relevante, al implicar una importancia personal para los estudiantes.
- e. El material debe requerir y facilitar a los estudiantes invertir interés, esfuerzo y atención en las actividades de aprendizaje, como por ejemplo, involucrarlos en el desarrollo de mini-proyectos.

En pocas palabras, se podría afirmar que la guía didáctica se constituye en un material de enseñanza-aprendizaje práctico y auto-orientativo que despierta el interés y motivación del lector por conocer algo nuevo. Así, esta herramienta pretende entablar un diálogo con el aprendiz y transmitir información clara y concisa, esclarecer posibles dudas, invitar a ejercer un pensamiento crítico-reflexivo, así como posibilitar la transferibilidad de lo aprendido; todo esto desde una postura autónoma, tal como se pretende en este proyecto.

A partir de las nociones expuestas anteriormente, se dará paso al apartado del marco metodológico.

5. Marco metodológico

5.1 Metodología de la investigación

El sistema metodológico del presente proyecto fue guiado por un paradigma investigativo mixto, cualitativo y cuantitativo, al configurarse en un modelo de dos etapas en el cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) “dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma independiente o no, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque” (p.759).

De este modo, la etapa inicial de nuestro estudio se abordó desde el enfoque cualitativo en la medida en que se partió de un proceso investigativo inductivo, en donde a través de una charla informal con una profesora de ELE del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana, se logró descubrir a grandes rasgos la dificultad que para ella ha representado la búsqueda y selección de sitios web coherentes con su enfoque de enseñanza de la lengua meta. Así, lo comentado por esta docente sirvió como punto de partida para la realización de un análisis de necesidades que buscó explorar y profundizar en sus experiencias en relación con este hecho problemático, lo cual se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada (ver Apéndice B). De igual forma, se aplicó una encuesta semiestructurada a seis profesores en formación de la competencia digital en su dimensión del Saber Hacer, dirigida también a obtener sus perspectivas y puntos de vista acerca de este tema (ver Apéndice A).

Durante esta fase, el tipo de datos recolectado, de naturaleza no estandarizada, se conformó por la transcripción de la entrevista y las respuestas escritas en la encuesta, los cuales al ser analizados permitieron vislumbrar algunos de los hechos problemáticos expuestos al inicio de este documento. Adicionalmente, se recurrió a la revisión de un marco teórico referencial que proveyó de dirección

conceptual a este proyecto al ser “un elemento que ayuda a justificar la necesidad de investigar un problema planteado...su rol es únicamente auxiliar” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.13).

Cabe destacar que dentro de esta etapa cualitativa como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006), “el énfasis no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo” (p.18), por lo cual, este tipo de investigación de acuerdo con estos mismo autores al fundamentarse desde una perspectiva interpretativa que “busca interpretar lo que va captando activamente” (p.9), pretende en el este proyecto comprender las problemáticas que emergen a partir de los instrumentos de recolección de datos utilizados y la revisión de la literatura, para así analizarlos y presentar la propuesta de diseño de una lista de chequeo para la evaluación de sitios web y su materialización en una guía didáctica, que permita a profesores en formación de la competencia digital aproximarse a su Saber Hacer.

Por otro lado, la segunda etapa de investigación implicó un acercamiento desde el enfoque cuantitativo orientado en primer lugar, hacia la validación por parte de un experto, un profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, del contenido de la lista de chequeo producto de este proyecto (ver Apéndice D) y en segundo lugar, hacia la evaluación de la guía didáctica junto con el instrumento de evaluación propuesto. Esto mediante una encuesta diligenciada por una profesora con experiencia en el campo de ELE y una profesora en formación de la competencia digital, la cual hizo parte de la muestra representativa de nuestra población objetivo (ver Apéndice F).

Así, dentro de esta etapa, tras la aplicación de herramientas de recolección de datos de corte cuantitativo que buscaban medir la veracidad o credibilidad de los criterios y descriptores que conforman la lista de chequeo propuesta, así como el cumplimiento de los principios de materiales de enseñanza propuestos por Tomlinson (2011) que se debían reflejar dentro de la guía didáctica. Posteriormente se llevó a cabo el procesamiento y descripción de la información obtenida al facilitar su interpretación a través de gráficas de barras lineales y circulares.

Es importante tener en cuenta que lo mencionado anteriormente en este capítulo será expuesto en las siguientes líneas.

5.2 Tipo de investigación

Este estudio se inscribe dentro de la taxonomía de Seliger y Shohamy (1989) como una investigación de tipo aplicado y práctico, donde el primero se caracteriza por la aplicación de determinados conocimientos y teorías a un problema en particular y el segundo, contempla el desarrollo de un material en el cual se concretizan dichos conocimientos y aplicados.

Así, este proyecto es aplicado porque tiene en cuenta una serie de fundamentos teóricos que giran principalmente en torno a las concepciones generales del enfoque comunicativo, la presencia de algunos de sus principios en entornos virtuales como los sitios web, la noción de sitio web y su correspondiente evaluación dentro del campo de ELAO y por último, la competencia digital enfocada hacia el fortalecimiento fundamentalmente del Saber Hacer; todo esto con el propósito de buscar dar solución a los hechos problemáticos expuestos en el primer capítulo de este documento. Igualmente, es una investigación de tipo práctico, puesto que se hace uso de aquellos fundamentos teórico-aplicados para la elaboración de los criterios y descriptores que conforman el instrumento de evaluación propuesto, una lista de chequeo, sobre la cual a su vez, se desarrollan un conjunto de secciones que constituyen la guía didáctica.

De este modo, para la elaboración de nuestro material se decidió adoptar la ruta metodológica planteada por Jolly y Bolitho (1998), la cual se desarrollará lo largo de este capítulo y tendrá en cuenta cada una de las etapas propuestas por estos teóricos.

5.2.1 Ruta metodológica.

La elaboración de la guía didáctica en la que se encuentra la lista de chequeo contempló las seis etapas de la ruta metodológica de Jolly y Bolitho, las cuales dentro de este proyecto serán comprendidas de la siguiente manera: (1) *la identificación* de un problema o una necesidad que lleva a la creación de un determinado material; (2) *la exploración* del problema o necesidad dentro del contexto en particular; (3) *la realización contextual* que da muestra de los distintos aspectos del contexto que soportan la relevancia del material, (4) *la realización pedagógica*, la cual brinda sustento teórico de los distintos elementos y contenidos que componen el material; (5) *la producción física* que tiene en cuenta consideraciones puntuales de formato y aspecto del material y por último; (6) *la evaluación*, que pretende examinar si el material alcanzó los objetivos propuestos en un inicio después de que este ha pasado por una etapa de puesta en escena.

Partiendo de esto, a continuación se desplegará cada etapa de la ruta metodológica que guió este proyecto:

5.2.1.1 Etapa de identificación y exploración.

El presente estudio partió de la realización de un análisis de necesidades, el cual se enfocó en la identificación de un problema o necesidad, mediante la incorporación de información y opiniones de diversas fuentes que conllevaron al establecimiento y desarrollo de un plan de acción o intervención (Pérez-Campanero, 1991). Así, nuestro propósito de investigación buscó reconocer la

necesidad de crear un material para una determinada población, proceso que se llevó a cabo en un primer momento mediante la identificación y delimitación de una serie de hechos problemáticos explicados en detalle en el primer capítulo de este documento, que surgieron como resultado de la aplicación de dos técnicas no observacionales de recolección de información, la encuesta y la entrevista semiestructurada, esto último motivado en mayor medida por el tiempo limitado para la ejecución del proyecto.

De modo que, antes de exponer el proceso de análisis de necesidades realizado, consideramos importante brindar una breve descripción de los rasgos generales que poseen las dos herramientas de recolección de datos utilizadas. Por un lado, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) la entrevista oral con intereses cualitativos está conformada por una serie de preguntas que inquietan acerca de las experiencias, opiniones, creencias, percepciones, etc., del entrevistado. Esta se caracteriza por el intercambio comunicativo de información entre los participantes en donde por medio de preguntas y respuestas, se logra una construcción de significados en relación con un determinado tema. Asimismo, la entrevista puede dividirse en tres tipos: abierta, cerrada y semiestructurada, esta última fue de particular interés para nuestro proyecto, dado que nos dio la posibilidad de contar con una guía de orientación sobre lo que se deseaba indagar, y también, nos brindó la oportunidad de introducir nuevos interrogantes para profundizar específicamente en algunas áreas y obtener de esta manera mayor información.

Por otro lado, estos mismos autores indican que un cuestionario o encuesta está compuesto por un conjunto de preguntas relacionadas con una o más variables a medir. Dentro de este instrumento se pueden considerar preguntas de tipo cerrado y abierto, las primeras presentan opciones de respuesta previamente delimitadas, a diferencia de las segundas, las cuales no fijan de antemano las alternativas de respuesta. Para el diseño de la encuesta aplicada dentro de nuestro proyecto, se optó por el planteamiento de preguntas abiertas, ya que estas brindaban un rango de mayor amplitud de la información y nos permitían profundizar con exactitud en las diversas opiniones y puntos de vista de los encuestados.

En vista de lo anterior, se puede decir que la etapa de identificación surgió de una charla informal con una profesora de ELE del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana, con quien discutíamos acerca de las necesidades y dificultades que enfrentan los profesores en el aula. Así, en nuestro diálogo, ella afirmó que ha encontrado laboriosa y complicada la tarea de buscar y seleccionar sitios web coherentes con su enfoque pedagógico, puesto que la mayoría de estos, a pesar de mostrarse como interactivos, siguen siendo ciertamente repetitivos, mecánicos y enfocados principalmente hacia las formas lingüísticas, lo que no da espacio para que el estudiante logre usar

la lengua meta para comunicarse. Esto mismo lo corrobora posteriormente en una entrevista que nos concedió (ver Apéndice B).

Llegado a este punto, se da comienzo al proceso de análisis de necesidades que aborda la etapa de exploración, en donde se buscó fundamentalmente ahondar en el tema y comprobar la existencia de la problemática expresada por la profesora, lo cual se realiza a través de una entrevista semiestructurada que cuenta en total con nueve preguntas en las que se interroga en esencia sobre el tipo de actividades y ejercicios que se presentan en los sitios web de ELE, el tratamiento que estos hacen de la lengua y las percepciones que tienen los estudiantes de estos, los criterios de selección de los sitios y la coherencia que guardan con el enfoque de enseñanza que ella privilegia.

Igualmente, se logró establecer que la población objetivo de nuestro estudio serían profesores en formación de la competencia digital. Esto en consideración a una discusión en clase en torno al planteamiento del posible proyecto de investigación, en la cual, como resultado de los comentarios de algunos de nuestros compañeros, se llegó a la conclusión de que contar con un instrumento de evaluación que permitiera la selección de sitios web idóneos para el aprendizaje de la lengua meta sería de gran ayuda y utilidad para ellos, pues la mayoría manifestaron no poseer un conjunto de criterios claros que guíen en un principio esta tarea. De esta manera, el grupo de participantes de nuestro proyecto de investigación se conformó por docentes de una lengua extranjera en ejercicio, en su mayoría de inglés y francés, quienes al mismo tiempo eran estudiantes de la Maestría de Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

Ahora bien, la dificultad mencionada por este grupo de docentes se logra constatar a través de la aplicación de una encuesta (ver Apéndice A) a seis de ellos, en donde se presentan ocho interrogantes de tipo abierto que indagan acerca de la importancia del uso de los sitios web para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el tipo de ejercicios y actividades que generalmente se encuentran en estos, los criterios de selección que tendrían en cuenta, el enfoque de enseñanza al cual le apuestan y las posibles dificultades que han logrado detectar al momento de buscar el sitio deseado.

Como producto del análisis de las respuestas otorgadas por los interrogantes de la encuesta se pudo determinar:

- a. Cuán importante encuentran los participantes el uso de sitios web como herramientas que ofrecen material complementario que puede no sólo impulsar la autonomía en los estudiantes, sino permitirles a ellos como docentes estar “a la vanguardia del uso de las Nuevas Tecnologías” (Ver Apéndice A).

- b. Cómo en los sitios que exploran hallan ejercicios mecanicistas centrados en las formas gramaticales, es así que cinco de los seis encuestados admiten encontrar ejercicios de “completar espacios en blanco” “gramaticales mecánicos” “que dicen ser interactivas pero en realidad no lo son” (Ver Apéndice A).
- c. Cómo en los criterios de selección que los participantes tendrían en cuenta, se favorece la presencia de un enfoque que guía el aprendizaje tales como: “contener ejercicios para trabajar todas las habilidades” “la gramática debe ser herramienta facilitadora y no el centro de la atención” “ejercicios contextualizados” (Ver Apéndice A), entre otros, pero se omiten en cinco de los seis encuestados, características que vinculan el enfoque de enseñanza con el entorno en el que se presenta y en 1 de ellos se admite no saber qué criterios tener en cuenta.
- d. La dificultad de los seis encuestados para encontrar sitios coherentes con un enfoque donde se privilegie la comunicación por razones que comprenden la cantidad de información y el enfoque mecanicista de una gran mayoría de sitios.
- e. La necesidad de los seis participantes de tener una herramienta que les ayude en la tarea de seleccionar sitios web apropiados con su enfoque de enseñanza.

Consecuentemente, a partir de la recolección y respectivo análisis de esta información, emergieron los siguientes hechos problemáticos: (1) la masividad de sitios web de aprendizaje de una lengua dificulta su discriminación; (2) las actividades y ejercicios propuestos en los sitios web en su gran mayoría son de corte estructuralista-mecanicista y por ende, privilegian un aprendizaje deductivo de la lengua meta, y (3) la falta de conocimiento de criterios de selección o experticia en el ámbito de evaluación de espacios virtuales.

Adicionalmente, se encontró una última situación problemática durante la observación de una serie de propuestas de listas de chequeo creadas también con el fin de evaluar principalmente sitios web. Este ejercicio de exploración fue motivado por la primera fase de la propuesta metodológica presentada en la investigación de Liu, G., Liu, Z., y Hwang, G. (2011), en la cual se realizó una síntesis y posterior establecimiento de un conjunto preliminar de criterios de evaluación, basados en una revisión de literatura. Cabe recordar, que este punto corresponde a uno de los antecedentes que hemos seleccionado para guiar el desarrollo del presente proyecto. De forma que, antes de exponer la última conclusión a la que llegamos y sobre la cual emergió el cuarto hecho problemático, consideramos pertinente brindar en la tabla 2, una lista de los distintos criterios de evaluación que

consultamos, puesto que además, algunos de estos fueron tenidos en cuenta para la construcción de nuestro producto.

Tabla 2

Criterios de evaluación de sitios web y materiales en la red

AUTOR(ES)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO
Marquès (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos funcionales y de utilidad, 2. Aspectos técnicos y estéticos, 3. Aspectos psicológicos y pedagógicos entre los cuales está el fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje, en términos de estrategias de localización y valoración de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar unos criterios de calidad que se tomen como referencia para realizar la valoración de espacios web.
Stoker y Cooke (1999) (citado por Ayuso, 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoridad, 2. Genealogía u origen de la fuente, 3. Alcance y tratamiento, 4. Formato, 5. Ordenación, 6. Consideraciones técnicas, 7. Precio y disponibilidad, 8. Ayuda al usuario. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar la evaluación de las páginas web como fuentes de referencia.
Lázaro y Fernández (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del material, 2. Auctoritas, 3. Navegación, 4. Interfaz del material, 5. Aspecto de la página. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discriminar la utilidad e idoneidad de los materiales de internet para facilitar la labor de los profesores en su selección.
Aly (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoridad, 2. Propósito, 3. Cobertura del tema, 4. Objetividad, 5. Exactitud, 6. Aspecto técnicos, 7. Utilidad para profesores y estudiantes de ILE (inglés como lengua extranjera). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar los sitios web de enseñanza y aprendizaje de inglés y su contribución para el desarrollo de las destrezas de esta lengua.
Yang y Chan (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información general, 2. Aprendizaje del inglés integrado, 3. Escucha, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar un conjunto de criterios de evaluación para los sitios web de

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Habla, 5. Lectura, 6. Escritura. 	aprendizaje de inglés.
Higuera (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos formales y de diseño, 2. Aprovechamiento de las ventajas del medio, 3. Rentabilidad del acceso a internet, 4. Fiabilidad, 5. Cantidad de información que proporciona al profesor y al alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elegir el material didáctico para el aprendizaje de lenguas en internet.
Kartal y Uzun (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características físicas (color, partes y secciones, enlaces, íconos), 2. Características contextuales (herramientas de prueba, software, ejercicios, etc.), 3. Características pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crear una lista de verificación para el diseño y desarrollo de sitios web que ayudará a estandarizar los sitios y los materiales utilizados en internet.
Liu, G., Liu, Z., y Hwang, G. (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usabilidad del sitio, 2. Material de aprendizaje, 3. Funcionalidad del aprendizaje de lengua asistido⁵, 4. Integración tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ayudar a estudiantes y profesores universitarios a evaluar la calidad de los sitios web para el aprendizaje del inglés.

A través de las propuestas planteadas, nos dimos cuenta de que hacía falta una herramienta de evaluación que además de poseer un conjunto de criterios para valorar las características formales de un sitio web o tener en cuenta algunos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua como las destrezas, era necesario contar con una serie de criterios que partieran de los principios de un determinado enfoque de enseñanza, para este caso en particular, el enfoque comunicativo y por tanto, dirigieran su atención hacia los diversos componentes de la competencia comunicativa sin limitarse únicamente a aquellos relativos a la competencia lingüística. Por otro lado, el ejercicio de evaluación de un sitio web debe involucrar juicios de valor en torno a lo que el estudiante es capaz de hacer mediante el uso de este espacio virtual, centrándose en mayor medida en el usuario y no tanto en las propiedades mismas del sitio.

5.2.1.2 Etapa de realización contextual.

⁵ El criterio original en inglés es *functionality of assisting language learning*.

Con el propósito de demostrar la relevancia que implica el desarrollo de un instrumento de evaluación para sitios web de aprendizaje de ELE y su materialización a través de una guía didáctica para uso del docente, en las siguientes líneas se ahondará en su importancia.

Para comenzar, se podría mencionar que la población objetivo sobre la cual está pensado en mayor medida nuestro material, corresponde a profesores en formación, pues a partir de la información recolectada en la encuesta aplicada a seis estudiantes que cursaban segundo semestre de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana durante la primera mitad del año 2014, se logró reconocer que poseían cierta dificultad al momento de percibir a simple vista el enfoque de enseñanza de lenguas que subyace en los sitios web, lo que llevó a uno de ellos a mencionar su gusto en particular por espacios de aprendizaje virtual como *Duolingo* (modelo representativo del método gramática-traducción) y a la vez, demostrar su interés por privilegiar un enfoque donde la lengua lleve a la realización de alguna “acción y uso concreto”. Esto además se vio evidenciado en la obtención de respuestas de tipo “No sabe/no responde” en relación con el interrogante que indagaba sobre los criterios que tendrían en cuenta para la selección de un sitio web de ELE o en afirmaciones en las que se planteaba la utilización de criterios enfocados a aspectos técnicos y de forma (ver Apéndice A).

Como consecuencia, se advierte que existe una incongruencia o desajuste entre el sitio web que se considera adecuado y los juicios de valor con los que se elige, los cuales se supondría dan razón de la concepción de lengua que el profesor tiene. Igualmente, esta tarea de discriminación implica adquirir un conocimiento teórico-práctico (Nomdedeu, s.f.), ya que por un lado, en palabras de la profesora entrevistada durante la etapa de identificación, la selección de un sitio web implica “una dificultad porque primero uno tiene que tener un... dominio conceptual claro de lo que uno entiende por enfoque por tareas, enfoque comunicativo” (ver Apéndice B, numeral 101) y por otro lado, este mismo conocimiento es un poco diferente al que se posee en torno a la evaluación de materiales impresos, ya que en sí mismos, los entornos virtuales son documentos hipertextuales que presuponen realizar una lectura de su contenido de forma no lineal, tal como lo señalan Levy y Stockwell (2006) así como, Lázaro y Fernández (2000).

Con esto, se decidió realizar la construcción de un instrumento de evaluación pensado con el propósito de emitir juicios valorativos sobre la idoneidad de un determinado sitio web de ELE y de esta forma, tomar una decisión acerca de su posterior uso como material de apoyo para el aprendizaje de lengua. A raíz de esto y tras haber llevado a cabo una revisión de literatura concerniente a la herramienta más adecuada para evaluar material ELAO dentro de un nivel de análisis crítico como lo propone Chappelle (citado por Levy & Stockwell, 2006), se optó por un instrumento de tipo

introspectivo, puesto que los sitios web antes de ser llevados al aula están desprovistos de un contexto en particular y por tanto, de acuerdo con este mismo autor, una lista de chequeo puede ser la opción más adecuada para este tipo de tarea.

Así, resultaría de gran ayuda para los profesores en formación de la competencia digital tener a la mano el material que proponemos, ya que a diferencia de aquellos docentes que tienen años de experiencia en el ámbito de ELE y cuentan ya con una selección de sitios web que consideran pertinentes, las personas que están empezando a incursionar en este campo y tienen deseos de incorporar el mundo virtual dentro de su enseñanza, se verían beneficiados de la guía de una herramienta de evaluación fundamentada bajo los principios del enfoque comunicativo, entre tanto logran afianzar en el camino y con la práctica su competencia digital y en particular, aquellas destrezas relacionadas con el Saber Hacer. Esto mismo se puede evidenciar en las distintas respuestas brindadas por los encuestados durante la etapa de identificación, quienes por ejemplo afirmaron: “Dado que hasta el momento no tengo mucho contacto con dichas páginas, me serviría como futura docente de ELE (...)” o “En principio sí, pues no tengo mucha experiencia en el campo de la enseñanza del español y adicionalmente, nunca me he detenido a evaluar la concordancia de las páginas que uso con lo que hago diariamente en mis clases (...)” (ver Apéndice A).

De igual manera, el instrumento de evaluación también podría ser útil para los mismos profesores experimentados que han tenido la oportunidad de hacer uso de otras propuestas de listas de chequeo o han aplicado otros métodos de evaluación, pero que aún no se sienten satisfechos con estos o por el contrario, desean explorar nuevos sitios web partiendo en esta oportunidad de un conjunto de criterios preestablecidos a parte de los que ellos consideran importantes. Se puede agregar además, que el material que proponemos puede constituirse en un punto de referencia para llevar a cabo el diseño y creación de un sitio web propio que cubra en gran parte los intereses, las expectativas y las necesidades comunicativas de los estudiantes, al convertirse en una extensión de la clase presencial. En relación con esto, la misma docente entrevistada señala: “en este momento el profesor de lenguas y de ELE particularmente, está siendo (...) bombardeado por tanta información que hay en la red y yo creo que es bastante importante que pudiera tener...no sé un material, un recurso que le apoyara y le dijera mire esto...usted se puede basar en esto (...) para que encuentre una página que realmente le permita presentarle a sus estudiantes un material de apoyo importante (...) que sobre todo pues les permita comunicarse, comunicarse realmente en los términos de (...) uso real de la lengua” (ver Apéndice B, numeral 108).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede claramente afirmar que hoy por hoy dentro de la conocida sociedad del conocimiento o la era digital, el profesorado se ve comprometido a tomar

ventaja de los beneficios y bondades que brinda el uso de las TIC en el terreno de la educación. Así, específicamente en el ámbito de la enseñanza de lenguas y para nuestro interés particular, en la enseñanza del español, el llamado es “sacar el mayor provecho a la integración de los distintos medios (...) La exigencia es aprender a seguir aprendiendo y saber hacer con los nuevos recursos y aprendizajes en esta sociedad del conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p.1), lo cual apunta directamente al desarrollo progresivo de la competencia digital contemplada dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2012), en cuyo modelo de competencias clave del profesorado se resalta la capacidad de hacer uso consciente y reflexivo en el aula de clase de los distintos recursos digitales.

En vista de esto, el producto resultante del presente proyecto se convierte en un material formativo e informativo en la medida en que busca primordialmente contribuir al fortalecimiento de la competencia digital en su dimensión del Saber Hacer, la cual engloba aquellas destrezas o habilidades concernientes con la búsqueda, el análisis, la evaluación e interpretación crítica de determinada herramienta tecnológica (Lara, 2012). De modo tal, que en un primer momento el profesor en formación pueda servirse tanto de la guía didáctica como de la misma lista de chequeo propuesta, para la realización de su proceso de evaluación de sitios web de ELE, al tiempo que logra sentar las bases hacia una postura crítica que comprende el acercamiento a un tipo de recurso didáctico hipertextual distinto a aquel impreso, y aunque tenga familiaridad con el entorno web por intereses personales, siempre es necesario llegar a conocer más a fondo sus posibilidades pedagógicas lo que le permitirá en últimas, tomar cierta distancia del instrumento evaluativo y comenzar a generar sus propios criterios valorativos.

5.2.1.3 Etapa de realización pedagógica y producción física.

5.2.1.3.1 Elaboración de la lista de chequeo.

La creación de la lista de chequeo presentada como producto de este proyecto tomó como marco de referencia los postulados teóricos del enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 1988; Luzón y Soria, 1999; Higuera, 2010; Hita, 2004; Lozano y Ruiz Campillo, 1994; Aguaded, 2009; Bachman, citado por Aguaded, 2009; Adell, citado por Higuera, 2010; Cruz, 2002 y Kramsch, citado por Cruz, 2002). Esto orientado bajo la propuesta de evaluación conocida como “*theory-based or driven evaluation*” (Levy y Stockwell, 2006; Hubbard, 2006), con la cual se buscaba dar forma y dirección a los criterios y descriptores de este instrumento en relación con una determinada concepción de lengua y tratar además de responder a la pregunta ¿por qué funciona o no el material

ELAO?, en este caso en particular, un sitio web de ELE tal como lo asiente Brickmayer (citado por Levy & Stockwell, 2006), constituye una herramienta de evaluación que va más allá de dar razón al interrogante ¿funciona o no?.

El proceso de elaboración de nuestro producto partió de la revisión de literatura centrada fundamentalmente en temas clave como la definición de sitio web y sus características principales (hipertextualidad, multimedios, hipermedia, herramientas CMO y *feedback*), así como la concepción del enfoque comunicativo desde su noción general y su presencia en este tipo de entornos virtuales. Igualmente, se acudió a la búsqueda de sitios web de ELE con el fin de explorar los recursos y herramientas que estos ofrecían y de esta manera, no idealizar sus posibilidades al momento de construir el instrumento de evaluación. Algunos de los sitios consultados fueron: Español para extranjeros (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>), ver-taal (<http://www.ver-taal.com/>), RedMolinos (<http://www.redmolinos.com/>), La ruta de la lengua española (<http://www.larutadelalengua.com/index2.htm>), Acceso (<http://acceso.ku.edu/>), Español con Carlitos (<http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm>), Languages Spanish (<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/>), Curso de español (<http://www.learn-spanish-online.de/>), entre otros.

A partir de este punto, se dio comienzo a la formulación de los criterios y descriptores que conformarían el instrumento de evaluación, para lo cual se tuvieron en cuenta algunos aspectos técnicos del sitio web, aspectos de carácter pedagógico-contextual y por último, aquellos concernientes al enfoque que orienta este proyecto (ver Apéndice C). Cabe señalar que en su mayoría, los descriptores cuentan con ejemplificaciones a manera de mecanismos de referencia que clarifican las ideas.

En primer lugar, se propusieron dos criterios relacionados con las *características técnicas* del sitio web junto con 14 descriptores, que agrupan los elementos más relevantes de aquellas propuestas expuestas en la tabla 2 presentada con anterioridad. Esta categoría de acuerdo con Marquès (1999), Karta y Uzun (2010), Higuera (2010), Liu, G., Liu, Z., y Hwang (2011), entre otros autores, hace referencia al acceso, navegación, interfaz gráfica, utilidad, actualidad, autoridad y reputación de un sitio web, lo que lo convierte en la puerta de entrada para reconocer en un primer momento, si vale la pena o no explorarlo y utilizarlo como material complementario para la clase de lengua. De este modo, los criterios de evaluación que conforman esta parte de la lista de chequeo son los siguientes:

1. Facilidad de uso: abarca principalmente las cualidades de interfaz gráfica en relación con el aspecto amigable, claro, sencillo, consistente, atractivo y motivador del sitio web, aspectos que afectan directamente la experiencia de navegación del usuario. Por tanto, este tipo de espacio virtual debe ser por sí mismo autoexplicativo al no presentar ninguna dificultad en su uso y permitir recuperar información, consultar y obtener materiales-recursos de aprendizaje, así como encontrar y seguir enlaces, todo de forma casi intuitiva y predictiva que no requiera invertir mucho tiempo en aprender a manejarlo y sea esto suficiente, para llevar a cabo futuras interacciones (Marquès, 1999; Lázaro y Fernández, 2000; Stoker & Cooke, citado por Ayuso, 2005; Karta & Uzun, 2010; Higuera, 2010 y Liu, G., Liu, Z., & Hwang, G., 2011). Dentro de este criterio se exhiben nueve descriptores.
2. Fiabilidad: da muestra de que un sitio web es confiable al permitir la identificación en un principio, del creador y desarrollador de este, ya sea un autor individual o una organización. También se debe tener en cuenta si el funcionamiento del sitio es adecuado y al momento de su ejecución no hay errores sistemáticos que imposibilitan su navegación y por último, los enlaces a los que se direcciona a otros sitios no son de dudosa procedencia o inadecuados para usuario (Aly, 2008; Karta & Uzun, 2010; Higuera, 2010 y Liu, G., Liu, Z., & Hwang, G., 2011). De este criterio se derivan cinco descriptores.

En segundo lugar, se planteó un único criterio en relación con las características pedagógicas y contextuales (categorías sugeridas por Kartal & Uzun, 2010) de los sitios web, que agrupamos dentro de una sola categoría de la cual resultaron cinco descriptores. Así, lo *pedagógico-contextual* en este proyecto, hace alusión a las oportunidades que brinda el sitio web en pro de facilitar el proceso de aprendizaje y adecuarse a las necesidades e intereses de sus usuarios, en relación con los contenidos, actividades y recursos que ofrece. El siguiente es el criterio correspondiente a esta categoría:

1. Calidad de los contenidos: se integran variedad de contenidos, actividades y recursos y se indica además, su nivel de complejidad. De igual manera, se incluyen los objetivos de aprendizaje que se persiguen con la realización de cada actividad y ejercicio, así como las correspondientes explicaciones e instrucciones claras que orientan al usuario sin que se haga necesario la guía de un tutor externo como el profesor (Lozano y Ruiz Campillo, 2009; Lim & Lee, 2007 y Kartal & Uzun, 2010). De este criterio se despliegan cinco descriptores.

En tercer lugar, se establecieron seis criterios junto con 30 descriptores correspondientes a los principios del enfoque comunicativo presentes en los sitios web, que fueron resultado de un proceso de síntesis, análisis y asociación entre las teorías del enfoque y las características propias de este tipo de espacios virtuales, esto último se llevó a cabo a partir la información aportada en la literatura consultada y la exploración de algunos sitios. Estos descriptores son el producto de un proceso de refinación que se expondrá más adelante en la etapa de uso y evaluación del material.

Cabe destacar además, que el proceso de enunciación de los descriptores relativos a esta parte del instrumento de evaluación, tuvo en cuenta los tres elementos ya mencionados en el apartado del marco conceptual, acción, contenido y condición. Así, dentro de este primer elemento se contempló la propuesta de Churches (2009) en torno al uso de verbos de acción aplicados al mundo digital que hacen alusión en este caso en particular, a lo que el sitio web le permite hacer al estudiante (identificar, asociar, contrastar, evaluar, etc.), quien durante su proceso navegación e interacción por este espacio virtual, se ve en la tarea de involucrar distintos tipos de habilidades de pensamiento. La atención en esta primera parte del descriptor, ciertamente recae sobre el estudiante, al ser este el usuario final y la persona que se verá beneficiada con el sitio (Ferreira, 2005). Con respecto a los dos elementos restantes, estos tienen por propósito dar muestra del contenido al que hace referencia la acción y detallar las condiciones que brinda el sitio web para la realización de esta misma.

Los criterios planteados dentro de esta categoría denominada *características relevantes al enfoque comunicativo* son los siguientes:

1. Autonomía: el estudiante como usuario del sitio web desde una perspectiva del enfoque comunicativo está en el centro del proceso, al tener la posibilidad de elegir libremente lo que desea explorar y saber de acuerdo con sus necesidades comunicativas, intereses y ritmo propio de aprendizaje, lo que es favorecido en gran medida por la hipertextualidad, la hipermedia y el *feedback* (Cruz, 2002; Hita, 2004; Kramsch, citado por Cruz, 2002; Higuera, 2010 y Mao & Kung, 2001). De manera que, se promueve un aprendizaje auto-dirigido, auto-supervisado y autorregulado (Lim & Lee, 2007). De este criterio se presentan cuatro descriptores.
2. Contextualización de la lengua: la introducción de input lingüístico de manera inductiva y con realce en su forma, la presentación de actividades que tienen una intención comunicativa, así como la inclusión de distintos recursos multimedia e hipermedia con los que cuenta un sitio web de aprendizaje de lengua, son elementos que posibilitan la

contextualización del conocimiento (Luzón y Soria, 1999; Cruz, 2002; Caridad, 2008; Lim & Lee, 2007 e Higuera, 2010). Dentro de este criterio se proponen siete descriptores.

3. Integración de las destrezas: en la comunicación real las cuatro destrezas lingüísticas no se encuentran aisladas, es por esto que en un sitio web deben ser introducidas de manera integrada, por medio de recursos de multimedia, hipermedia, materiales auténticos y herramientas CMO (Richards & Rodgers, 1988; Hita, 2004; Lim & Lee, 2007; Aguaded, 2009 e Higuera, 2010). No obstante, durante la exploración de sitios web de ELE con el fin de observar sus posibilidades, nos dimos cuenta que estos en su gran mayoría presentan actividades y ejercicios de comprensión auditiva y lectora, pero aquellas relacionadas con la expresión oral y escrita difícilmente se abordan y por tanto, disminuyen las oportunidades del usuario de alcanzar una comunicación real donde las destrezas receptivas se vinculen con las productivas. Es por esto, que dentro de este criterio se han incluido algunos descriptores que aluden al trabajo independiente de las destrezas, pues consideramos importante que el sitio provea al menos posibilidades de trabajarlas individualmente. De este criterio se derivan siete descriptores.
4. Interculturalidad: el aprendizaje de la lengua no puede estar separado de la cultura en la que está inmersa. Es por esto que a través de la hipertextualidad, la multimedia, la hipermedia y los materiales auténticos, los sitios web deben tratar de recrear un contexto vivo y dinámico en donde se integren contenidos que por ejemplo, permitan el acceso a contextos de comunicación variados (García, 2000; Cruz, 2002; Lim & Lee, 2007; Fernández, 2007 e Higuera, 2010). De este criterio resultan cinco descriptores.
5. Interacción: Da lugar a la implicación activa del estudiante en la negociación de significados mediante recursos como las herramientas CMO que le permiten sostener una relación de interacción bidireccional entre usuarios o la presentación de actividades en las que varios usuarios participan y comparten (Quesada, 2005; Lim & Lee, 2007 e Higuera, 2010). De este criterio se desprenden tres descriptores.
6. Evaluación: la posibilidad de recibir *feedback* automático (Caridad, 2008 y Luzón y Soria, 1999), que le permita reconocer de forma constante los logros en el desarrollo de las distintas actividades y ejercicios por medio de frases alusivas sobre lo que el estudiante es capaz de hacer o la inclusión de rúbricas de evaluación. Este criterio resultante del proceso de refinación de la lista de chequeo, que fue sugerido por el experto que evaluó nuestro material, consta de cuatro descriptores.

En total, la lista de chequeo está conformada por nueve criterios de evaluación desplegados a lo largo de las tres categorías ya expuestas, con un número de 49 descriptores, cada uno acompañado de una alternativa de respuesta dicotómica (sí/no) y un espacio en blanco para la consigna de posibles comentarios por parte del evaluador, lo que le proporciona cierta flexibilidad al instrumento y permite realizar una valoración más cualitativa. Pero anterior a la presentación de estos elementos, se hace referencia a las indicaciones de su uso y la manera de realizar el correspondiente conteo de los aciertos (sí) que obtuvo el sitio web revisado, para así determinar su grado de idoneidad y calidad. Esto se lleva a cabo mediante la utilización de dos tablas en donde se muestran por un lado, la escala valorativa (pobre, adecuado, bueno, excelente) en relación únicamente con las características del enfoque comunicativo y por otro, se incluyen también las categorías referentes a las características técnicas y pedagógico-contextuales. Cabe señalar que esta escala valorativa fue adaptada de la propuesta de Son (2003).

5.2.1.3.2 Elaboración de la guía didáctica.

Durante el proceso de elaboración de la herramienta de evaluación resultante de este proyecto, nos dimos cuenta que era necesario contextualizar su contenido (criterios y descriptores) mediante un material guía que le permitiera al lector, profesores en formación en el ámbito de la competencia digital, tener una idea más clara acerca de lo que se va a evaluar dentro de un sitio web para el aprendizaje de la lengua meta, mediante la inclusión de conceptos clave que posibilitan el acercamiento a la dimensión del Saber Hacer de esta competencia.

Así, la lista de chequeo con su propósito inicial de servir como instrumento evaluativo para la selección de sitios web de ELE coherentes con el enfoque comunicativo, se convirtió en la columna vertebral para la creación de una guía didáctica que se constituye como un material informativo y formativo a la vez, al aludir a un “Hace[r] Saber” (Mallart, 2001) que pretende orientar, facilitar el aprendizaje y ayudar a comprender para luego aplicar (García, 2009).

Este material brinda una serie de herramientas conceptuales y prácticas, así como sugerencias metodológicas que a lo largo de sus líneas dirigen al lector hasta la utilización de la lista de chequeo y lo invitan a poner en uso sus conocimientos adquiridos. Esto nos lleva a mostrar a continuación, el proceso de elaboración, estructura y diseño de la guía didáctica propuesta, para lo cual, se tuvieron en cuenta una serie de consideraciones que recogen los aportes de García (2009) y Tomlinson (2011), autores expuestos dentro del marco conceptual.

En primer lugar, cabe indicar que la parte externa del material fue diseñada con una cubierta colorida que introduce al título “*Guía práctica para la selección de sitios web de ELE*”. Esto

busca llamar la atención del lector desde su primer encuentro con la guía didáctica e invitarlo a que explore desde el comienzo todas las secciones, pues encontrará información precisa e indispensable que le ayudará a embarcarse en el ejercicio de la evaluación de un entorno virtual, como lo es el sitio web.

Por otro lado, la parte interna recoge los componentes estructurales que la conforman, organizados de forma secuencial y progresiva, estos son:

1. **Presentación:** se hace una breve introducción que da inicio al contenido del material, al dar a conocer el objetivo general que se persigue con este y posibilitar al lector percibir su utilidad y relevancia (Tomlinson, 2011).
2. **Índice:** se lista el contenido del material por secciones y apartados y se indica su correspondiente paginación para que el lector los puede ubicar con facilidad. Acá, los títulos que introducen cada sección tienen por propósito invitar al lector a explorar el contenido presentado (García, 1997), pues además de sintetizar en pocas palabras la información, de cierta manera lo involucran al hacer uso de un lenguaje claro, preciso y semiformal.
3. **Desarrollo de los contenidos:** al inicio de cada una de las cuatro secciones que contempla el material, se presenta una breve introducción que brinda una visión general del contenido a desarrollar y seguido a esto, se despliegan de forma esquemática los términos clave que se abordarán. De esta forma, los contenidos de la guía didáctica abarcan las siguientes cuatro secciones junto con dos apartados concernientes al glosario y la bibliografía:
 - *Sección 1 - ¿Qué necesitamos saber como docentes de ELE?:* se abordan conceptos fundamentales relacionados con la noción de competencia digital, enfoque comunicativo, sitios web y sus características principales (hipertextualidad, multimedia, hipermedia, herramientas CMO y *feedback*), las cuales posibilitan la presencia de este enfoque en entornos virtuales.
 - *Sección 2 - ¿Qué buscamos en los sitios web de ELE?:* se exhiben cada uno de los seis criterios relacionados con el enfoque comunicativo (autonomía, contextualización de la lengua, integración de las destrezas, interculturalidad, interacción y evaluación) con sus correspondientes descriptores, esto con el propósito de mostrar en detalle los aspectos que se buscan evaluar en el sitio web en relación con este enfoque en particular. Dentro de esta sección se consideró necesario agregar por cada descriptor una captura de pantalla que ejemplifica y resalta el aspecto buscado, de manera que

se pudiera “dar una idea visual de cómo es aquello a lo que nos estamos refiriendo” (García, 1997, p.14). Cabe señalar que se optó únicamente por presentar dentro de esta sección la categoría de las características relevantes al enfoque, debido a que nuestro interés principal recae sobre la concepción de lengua que subyace bajo un determinado sitio web de ELE para determinar así su posible elección y aplicación al aula de clase.

- *Sección 3 - Es tiempo de evaluar:* se presenta el instrumento de evaluación en su totalidad, en el cual se exponen las tres categorías que lo conforman (características técnicas, características pedagógico-contextuales y características relevantes al enfoque comunicativo) y las correspondientes indicaciones de uso.
- *Sección 4 - Hablemos de diseño:* con el propósito de ayudar a dirigir el trabajo del lector (García, 1997) hacia un fin práctico, se proporciona una serie de sugerencias metodológicas para la creación y diseño de un sitio web, como oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del material y posterior al ejercicio de evaluación de un sitio web de ELE. En esta sección, se pretende además, desarrollar la confianza del lector y animarlo a involucrarse en el desarrollo de un mini-proyecto que requiera de su interés, esfuerzo y atención (Tomlinson, 2011) a partir de lo expuesto en las secciones anteriores.
- *Glosario:* se despliega la definición de once términos organizados en orden alfabético que pueden resultar nuevos para el lector. Consideramos que la inclusión de este elemento, de algún modo transmite una sensación de seguridad y evita la ansiedad (Tomlinson, 2011), ya que pretende brindar una claridad conceptual de los tecnicismos a los que se hace alusión en el material.
- *Bibliografía:* se listan todas las referencias que soportan teóricamente el desarrollo del material así como una serie de trabajos complementarios que sirven para profundizar en algunos temas. Esta bibliografía aparece comentada, tal como lo sugiere García (1997).

Cada una de estas secciones y apartados de acuerdo con las recomendaciones de García (1997) y Tomlinson (2011), están escritas con un lenguaje claro, preciso y semiformal que a pesar de aludir en su mayoría a contenido especializado relacionado con el mundo de la internet, usa una “voz” que pretende entablar una charla casual con el lector, una voz activa y no pasiva que da mayor fuerza y fluidez a las frases. Esto se ve reflejado por ejemplo, en la utilización del tuteo a lo largo de las

líneas como “el hecho de compartir algo” (Soler-Espiauba, 1994, p.203), en este caso en particular, información que ayudará al lector a adquirir conocimientos sobre la evaluación de sitios web de ELE.

De igual forma, se recurre al uso de capturas de pantalla tomadas de los siguientes sitios web de ELE: La ruta de la lengua española (<http://www.larutadelalengua.com/index2.htm>), RedMolinos (<http://www.redmolinos.com/>), ver-taal (<http://www.ver-taal.com/index.htm>), Español con Carlitos (<http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm>), Español para extranjeros (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>), Languages Spanish (<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/>) y Curso de español (<http://www.learn-spanish-online.de/>), que se convierten en ilustraciones explicativas al guardar estrecha relación con las ideas presentadas y reforzar su mensaje, esto en especial con aquellas que hacen referencia a los descriptores de evaluación que se encuentran en la sección 2 de la guía didáctica.

Al concluir cada sección se propone también, un espacio que hemos denominado *Para pensar*, en el cual se formulan una o dos preguntas para que el lector se las haga a sí mismo si desea y tome de esta forma, una postura crítica y reflexiva sin que sienta que está siendo evaluado (Tomlinson, 2011), pues el fin es involucrarlo desde la primera sección hasta animarlo a crear su propio sitio web en la última, donde aparece un espacio denominado *Manos a la obra*.

Finalmente, se puede mencionar que el diseño gráfico de la guía didáctica está inspirado en una nueva tendencia conocida como diseño plano o *flat design* (todographicdesign, 2013), el cual busca hacer alusión a los estilos sencillos actuales de la web y al mismo tiempo, recrea la metáfora de navegación a través de la inclusión de olas y tablas de surf que ayudan a ambientar y presentar mejor esta idea. De esta manera, se utilizaron colores planos y llamativos en los distintos elementos que introducen los contenidos del material así como en las ilustraciones, con el propósito de lograr un realce de la información y fijar la atención del lector, también, el color gris suave y en degradado hace parte del fondo de cada hoja y permite dar una mayor legibilidad.

La elección de la tipografía sigue esta misma línea, para lo cual se hizo uso en su mayoría de la fuente Calibri, al ser un tipo de letra que tiene una imagen moderna y minimalista, se recurrió a esta misma para crear una jerarquización de los contenidos a través del relieve tipográfico en negrita, que ayuda a distinguir adecuadamente títulos, ideas clave y términos relevantes (García, 1997). De igual manera, el texto del material se presenta con un tipo de sangría que distribuye en las páginas pares los párrafos hacia el margen derecho y las impares hacia el izquierdo, lo que establece flujos visuales y da lugar a zonas en blanco, sin que haya saturación de contenido.

En conclusión, el producto resultante de este proyecto buscó crear en el lector un efecto de impacto, causar curiosidad y captar su atención por medio de una presentación física atractiva y contenido de interés que invita a aprender y a poner en práctica los conocimientos adquiridos.

5.2.1.4 Uso del material y etapa de evaluación.

Llegados a es esta etapa final del proceso que corresponde al uso y evaluación del material diseñado (la guía con su respectiva lista de chequeo), tuvimos en cuenta tres sub-etapas que incluyen (a) la validación de la lista de chequeo por parte de un experto en el campo, (b) la evaluación del material llevada a cabo por una profesora del campo de ELE, y (c) la aplicación y evaluación por parte de una participante de la población objetivo. Los resultados y análisis de cada uno de estas sub-etapas se presentan a continuación.

5.2.1.4.1 Validación de la lista de chequeo.

Con el propósito de validar la lista de chequeo diseñada para la selección de sitios web de ELE coherentes con el enfoque comunicativo, se aplicó una encuesta de validez para expertos a un profesor de la Pontificia Universidad Javeriana cuyos aportes tenían fundamentos teóricos y prácticos en el campo de enseñanza de ELE, desde el enfoque abordado.

Dicha encuesta tomada y adaptada de la propuesta de Yang y Chan (2008) se compuso de dos secciones conforme se explica a continuación (ver Apéndice D):

1. Indicaciones: se vislumbra el propósito de la validación de los descriptores de la lista de chequeo a evaluar y sus instrucciones de uso.
2. Encuesta: se subdivide en cuatro partes que tienen por objetivo valorar por cada descriptor de la lista de chequeo, aspectos entre los que se cuentan su pertinencia dentro de un criterio determinado con anterioridad, su representatividad (alude a la ubicación del descriptor dentro del criterio apropiado), su importancia (relativa a la necesidad de incluirlo) y su claridad (relacionada con la redacción). Cada uno de estos aspectos se evalúa dentro de una escala de cuatro puntos, en donde 4 indica que el descriptor es bueno, 3 señala que necesita menor revisión, 2 sugiere que es necesaria una mayor revisión y 1, que no cumple con el aspecto indicado. Adicionalmente, se proporciona una casilla de comentarios y sugerencias por cada uno de estos aspectos.

La validación se llevó a cabo en un espacio de dos horas, donde el profesor procedió a leer cada uno de los criterios y descriptores propuestos, para luego llenar la encuesta brindada, cuyas

contribuciones sirvieron para refinar la lista de chequeo presentada, tal como fue establecido en la tercera y cuarta etapa del estudio de Liu, G., Liu, Z., y Hwang, G. (2011), antecedente tenido en cuenta dentro del presente proyecto.

De esta manera, los aportes obtenidos de la retroalimentación brindada por el experto y el posterior proceso de refinación de los descriptores de lista de chequeo, se presentan en las siguientes categorías, cada una de las cuales se acompaña de una gráfica.

1. *Características técnicas*: los resultados provenientes de la encuesta de validación en relación con los descriptores que conforman los dos criterios que hacen parte de esta categoría (facilidad de uso y fiabilidad), se pueden ilustrar en las figuras 1 y 2 en las que se indica el valor numérico (del 1 al 4) que cada uno de sus descriptores recibió en términos de representatividad, importancia y claridad:

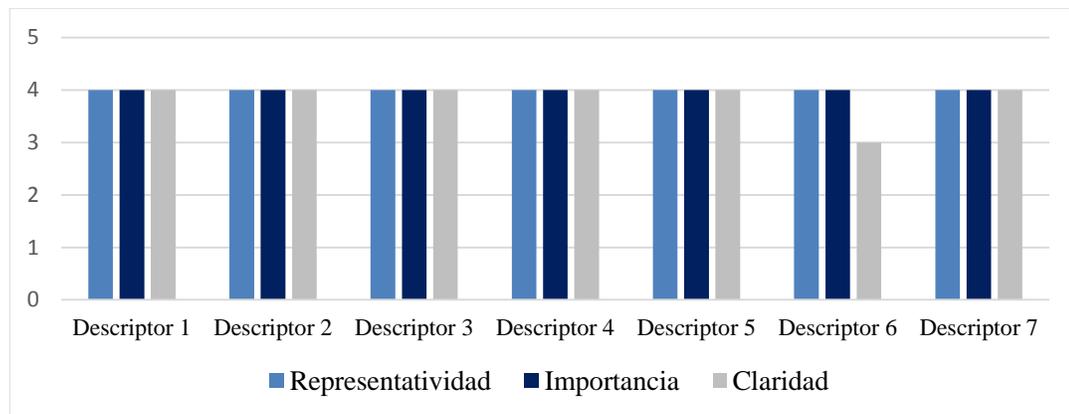


Figura 1. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de facilidad de uso.

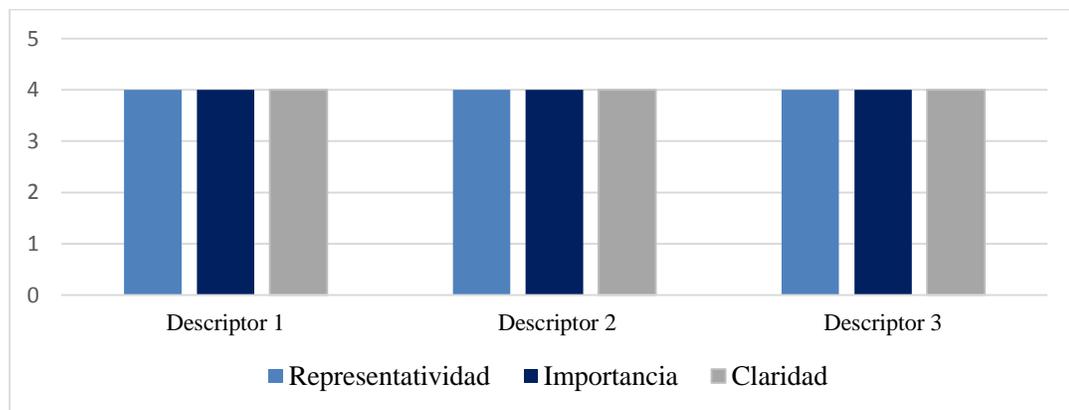


Figura 2. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de fiabilidad.

De estas figuras se puede concluir que los descriptores, en términos generales, se muestran representativos, importantes y claros, así como pertinentes en relación con los criterios en los que han sido inscritos. No obstante, de forma particular se pueden señalar las siguientes conclusiones por cada conjunto de descriptores, teniendo en cuenta los comentarios que acompañan las correspondientes valoraciones numéricas asignadas por el experto.

- a. Criterio de facilidad de uso: los descriptores aportados en este criterio son representativos, importantes y claros, sin embargo, se invita a pensar en otros elementos que harían de un sitio web de aprendizaje de lenguas una herramienta fácil de usar, tales como la inclusión de especificaciones técnicas referentes al *hardware-software* y la incorporación de un instructivo de navegación, anotaciones consideradas dentro de la lista de chequeo final, en la cual se incluyen dos descriptores adicionales aparte de los ya existentes.
 - b. Criterio de fiabilidad: la valoración aportada aquí, indica que los descriptores son igualmente representativos, importantes y claros, no obstante, se sugiere la inclusión de otros, en los que se contemple la enunciación de autores que soportaron la creación del sitio y de marcos de referencia como las leyes de educación (ver Apéndice E). Con respecto a esto, se ha incluido un cuarto descriptor en el que se alude al respaldo de la creación del sitio por parte de una persona competente en el campo, sin embargo, no se incorporó ninguno relacionado con la política educativa que lo sustenta, porque consideramos que la legislación educativa debe ser establecida dentro del marco de un país en particular, lo cual permite explicar que un sitio web educativo, no incluya esta clase de referencia, pues es de acceso público.
2. *Características pedagógico-contextuales*: en relación con los descriptores que forman parte de los criterios de esta categoría (calidad de los contenidos y aprovechamiento de las ventajas del medio), las figuras 3 y 4 junto con su correspondiente análisis, se muestran a continuación:

a. Calidad de los contenidos:

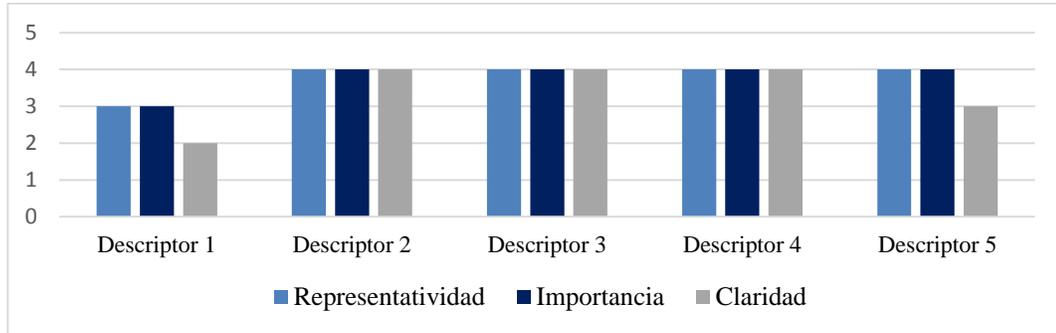


Figura 3. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de calidad de los contenidos.

De acuerdo con esta figura se puede afirmar que los descriptores 1 y 5 requieren una mayor revisión en aspectos como la claridad. Esto se puede explicar por la cantidad de elementos que como lo explica el experto, dificultan la decisión de un usuario al tratar de determinar a través de un Sí o un No, el cumplimiento del sitio web en relación con el descriptor evaluado, razón por la cual fueron modificados.

Por otro lado, el experto cuestionó el nombre de la categoría *pedagógico-contextuales*, en la que se inscribieron estos descriptores, al preguntarse hasta qué punto lo contextual se vería reflejado en ellos (ver Apéndice E). Esto se tuvo en cuenta para incluir un nuevo descriptor relativo a la variedad de recursos, actividades y contenidos que ofrece el sitio, el cual junto con el descriptor número 2 sobre la identificación del nivel en las actividades, contemplan la multiplicidad de usuarios y de contextos en los que se pueda utilizar un determinado sitio.

b. Aprovechamiento de las ventajas del medio:

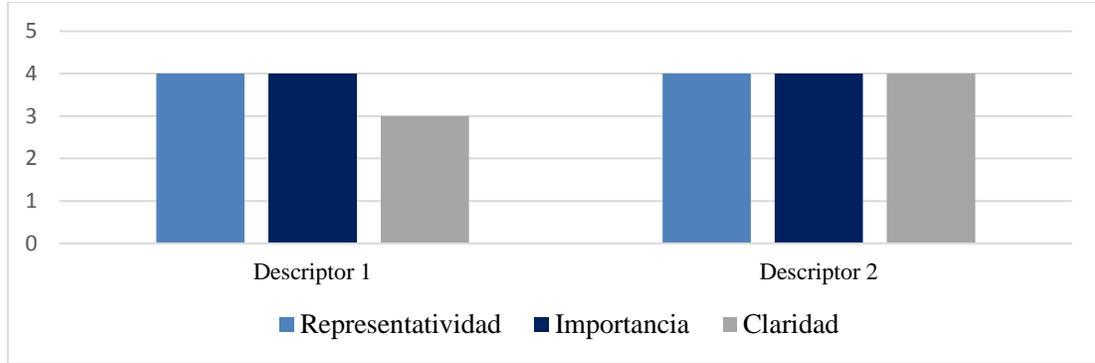


Figura 4. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de aprovechamiento de las ventajas del medio.

Como se ilustra en la figura 4, ambos descriptores son representativos, importantes y claros, no obstante, se sugiere eliminarlos considerando que los elementos incorporados en ellos se retoman en descriptores posteriores.

3. *Características relativas al enfoque comunicativo:* respecto a esta categoría, las valoraciones numéricas junto con los comentarios aportados por el experto en cada descriptor, conllevaron a indagar por la relación del descriptor propuesto con el criterio en el que se inscribe y el enfoque para el cuál fue propuesto. Esto se condensa en cada una de las siguientes categorías acompañadas de figuras.

a. Autonomía:

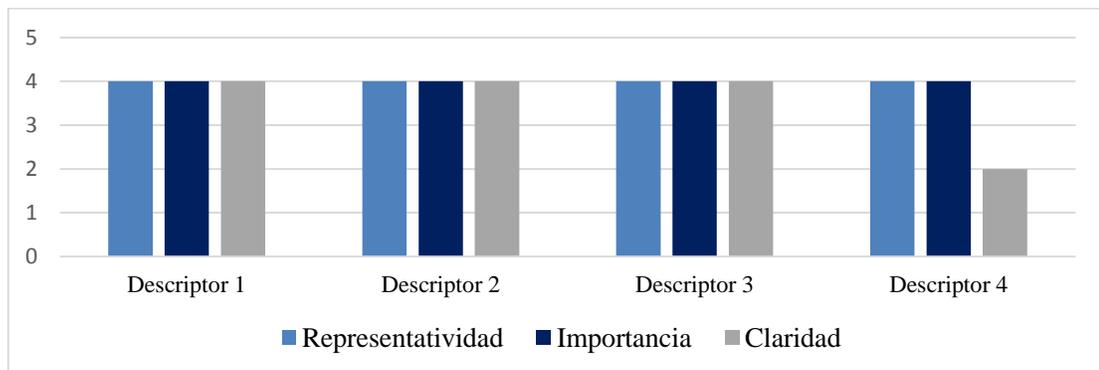


Figura 5. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de autonomía.

A partir de la figura 5 se puede decir que los descriptores contemplados dentro de este criterio son representativos e importantes, no obstante, el descriptor número 4 relacionado con la forma en la que el estudiante puede evaluar su proceso de

aprendizaje, requiere una mayor revisión en términos de claridad, pues como lo sustenta el experto, la forma en la que fue redactado hace que la evaluación se vea circunscrita a la presentación de pruebas, lo cual desvincula este concepto de un proceso constante que se da durante todo el aprendizaje de una lengua, como lo explica Higuera (2010) en relación con el enfoque comunicativo. Atendiendo a esta sugerencia, este descriptor fue reformulado.

b. Contextualización de la lengua:

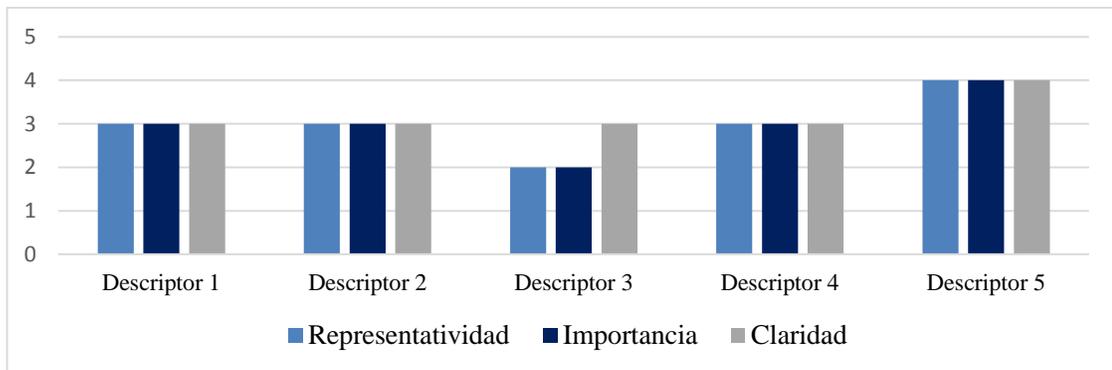


Figura 6. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de contextualización de la lengua.

De acuerdo con la figura 6, se puede afirmar que la mayoría de los descriptores necesitan menor revisión en relación con los tres aspectos de representatividad, importancia y claridad, y que el descriptor número 3 de forma particular, requiere una mayor revisión. Estas valoraciones, con referencia a los comentarios recibidos, obedecen a una tendencia por destacar lo lingüístico y lexical, que aunque no son ajenas a la contextualización de la lengua dentro del enfoque comunicativo, teniendo en cuenta que en el input se debe integrar de forma simultánea todos los niveles de comunicación (Lozano y Ruiz Campillo, 1994 y Aguaded, 2009), se dejan de lado otros aspectos como las oportunidades que pueden brindar los sitios web para impulsar en los estudiantes la necesidad de comunicarse. De esta manera, atendiendo a las sugerencias del experto sobre la refinación de los descriptores presentados y la incorporación de otros, se modificaron los relativos a los números 1, 2 y 4, se eliminó el 3 y se agregaron tres más.

c. Integración de las destrezas:

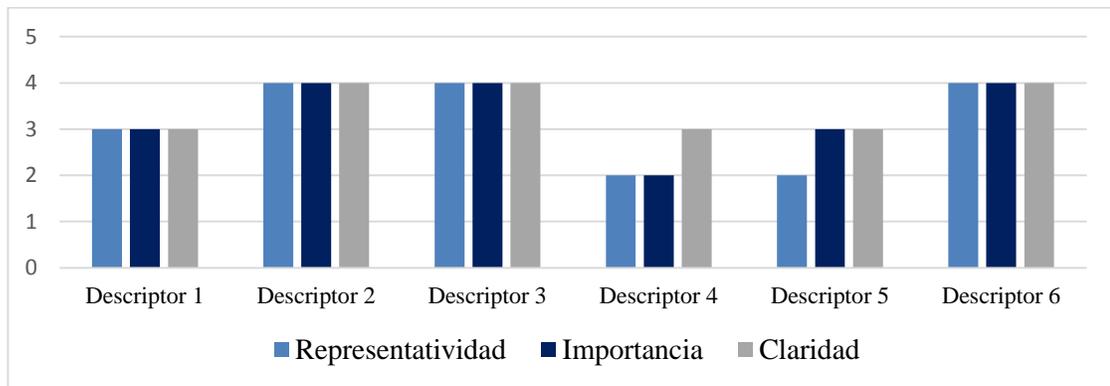


Figura 7. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de integración de las destrezas.

Como se ilustra en la figura 7, tres de los descriptores propuestos para este criterio requieren una mayor revisión en aspectos como la representatividad y la importancia. Algunos de los comentarios del experto en relación con estos descriptores en particular, sugieren que la forma en la que se presentan redactados y algunos de los elementos que incorporan, parecieran que fueran actividades en las que no es muy clara la integración de las destrezas (ver Apéndice E). Por esta razón, se recomienda por un lado, refinar los descriptores aquí propuestos y por otro, incluir otros donde dicha integración sea más evidente. De esta manera, se modificaron los descriptores 1 y 5, se cambió de lugar del 4 y se incluyeron tres más, orientados por los presupuestos de Chamorro (2009) y Melero (2004), quienes reconocen que la integración de destrezas es favorecida por actividades comunicativas del cotidiano, donde no es posible desvincular las destrezas receptoras de las productivas. Igualmente es importante señalar, que dichas actividades deben incorporar una

intención comunicativa y necesitan de la intervención de un interlocutor con el cual se pueda negociar significados.

d. Interculturalidad:

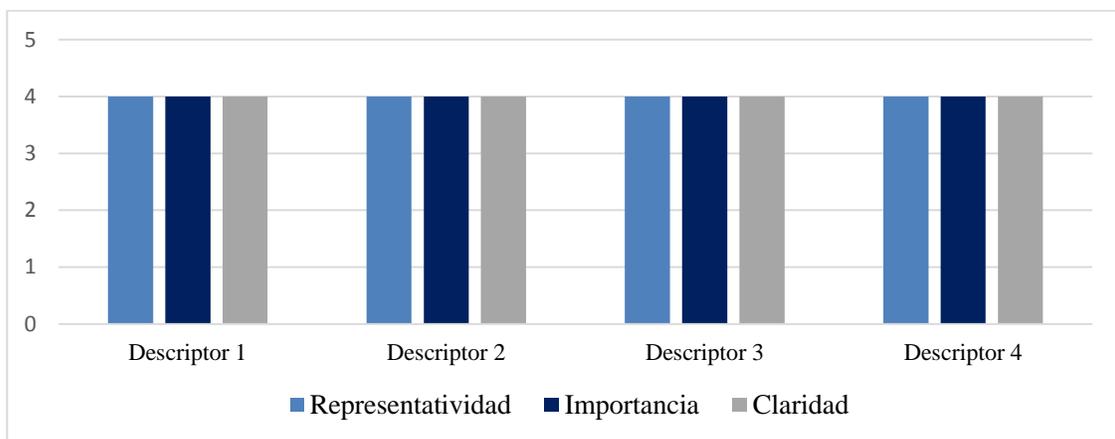


Figura 8. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de interculturalidad.

Como se ve en la figura 8, los descriptores inscritos en este criterio se muestran representativos, importantes y claros. En ellos como lo confirma el experto, se pueden ver reflejados dos de los componentes de la interculturalidad, el conocimiento y la conciencia (ver Apéndice E). No obstante, se señala la necesidad de incluir un descriptor relacionado con un tercer componente que son las actitudes, las cuales según Byran, Nichols y Stevens (citado por Malik, 2003) comprenden cualidades de apertura hacia otras culturas que permite reconocerlas como válidas y alcanzar una empatía con ellas. En consonancia con ello, se adhirió un descriptor adicional.

e. Interacción:

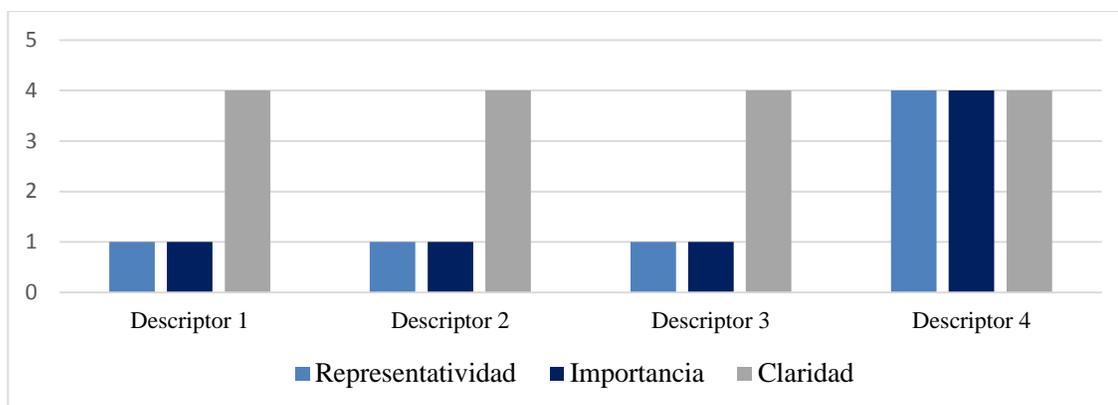


Figura 9. Resultados de los descriptores pertenecientes al criterio de interacción.

La figura 9 ilustra cómo los tres primeros descriptores no son representativos e importantes en relación con el criterio de interacción en el que se ubicaron. Los comentarios del experto indican que estos son apropiados para el criterio de evaluación que no aparece incluido en la lista de chequeo, pero como lo apunta Higuera (2010) es un elemento importante del enfoque comunicativo en tanto que abarca todo el proceso de aprendizaje, y por tanto, debe ser agregado. Consecuentemente, se añadió un criterio denominado evaluación con cuatro descriptores y dos descriptores adicionales para el criterio de interacción.

A la luz de las valoraciones y comentarios aportados por el evaluador experto, se refinaron los descriptores de la lista de chequeo, de los cuales sobre 30, se modificaron 11 y se incluyeron 19 más, para un total de 49 descriptores. Entre estos, 14 aluden a las características técnicas del sitio web en los criterios de facilidad de uso y fiabilidad, 5 forman parte de las características pedagógico-contextuales en el criterio de calidad de los contenidos, y 30 integran las características relativas al enfoque comunicativo en relación con los criterios de autonomía, contextualización de la lengua, integración de las destrezas, interculturalidad, interacción y evaluación.

5.2.1.4.2 Evaluación de la guía didáctica.

Para la evaluación de la guía didáctica como herramienta de aprendizaje, se diseñó y aplicó una encuesta de evaluación a una profesora cuya experiencia enseñando en el campo de ELE constituye un factor clave para nuestro estudio, considerando también, el uso y selección que ella hace de sitios web como material complementario para sus clases.

La estructura de esta herramienta contempla la inclusión de las dos secciones aportadas en la encuesta de Yang y Chan (2008) referentes a las indicaciones de uso y el cuerpo de la encuesta.

En el diseño de la segunda sección se presentan once interrogantes que indagan acerca de la calidad del material en términos de: (a) el impacto que debe alcanzar, (b) la comodidad que el aprendiz debe sentir con su uso, (c) el desarrollo de la confianza que este le debe proporcionar, (d) la necesidad de requerir y facilitar la auto-instrucción y por último, (e) su utilidad y relevancia. Estos criterios hacen referencia a los cinco primeros principios que propuso Tomlinson (2011) para el desarrollo de un material de aprendizaje. Por otro lado, se busca evaluar la lista de chequeo en relación con su estructura, calidad de los contenidos (criterios y descriptores) y claridad en las instrucciones brindadas para su uso. Esta herramienta de recolección de datos utilizó una escala de calificación de cuatro puntos junto con un espacio en blanco, para consignar comentarios o sugerencias concernientes a cada criterio (ver Apéndice F). Se optó por este tipo de instrumento semiestructurado, puesto que permite descubrir distintos niveles de opinión para identificar fácilmente las áreas de mejora.

Esta evaluación se llevó a cabo en un espacio de dos horas, donde la profesora leyó toda la guía didáctica en su fase final de diseño y enseguida, completó el formato de la encuesta. Los resultados de esta indican que en términos generales, la guía y la lista de chequeo son claras y responden a las necesidades de uso de los docentes.

De forma particular, se puede afirmar que el material y cada una de sus secciones cumplen con el objetivo para el cual fueron elaboradas, que comprende el fortalecimiento del Saber Hacer del docente, en el ejercicio de seleccionar sitios web de aprendizaje de ELE coherentes con el enfoque comunicativo. De esta manera, las herramientas teóricas y prácticas que brinda el material a lo largo de sus secciones, alcanzaron una valoración de cuatro puntos en los criterios de impacto del material, facilidad de uso y desarrollo de la confianza. En primer lugar, como los descriptores lo indican en el criterio de impacto del material, la presentación, el contenido y las secciones en las que se invita a pensar al docente, despiertan el interés y la atención de la evaluadora. Esto se puede explicar a través de Tomlinson (2011) quien sugiere que aunque el impacto del material puede variar de un usuario a otro, este debe considerar en mayor medida sus intereses, lo cual fue tenido en cuenta gracias al análisis de necesidades previo al diseño del material, a través del cual se pudieron establecer los contenidos y secciones que conforman la guía.

En segundo lugar, en relación con la facilidad de uso, la valoración de cuatro puntos en los descriptores concernientes a los recursos que favorecen la comprensión, la voz del material y las actividades propuestas, se acompañó de comentarios que justifican su calificación, tales como “se

presentan imágenes, glosario... se observa una secuencia en la presentación de los contenidos” (ver Apéndice G1). De acuerdo con Tomlinson (2011) la facilidad de uso en un material puede ser alcanzada a través de contenidos y actividades que motiven la participación del usuario y que contribuya a su comprensión. Pero de manera sobresaliente, se puede alcanzar a través de una voz relajada y cercana al usuario dentro del material, todo lo cual según los resultados de la encuesta, se pudo ver representado en la guía diseñada.

En tercer lugar, el criterio de desarrollo de la confianza se vio favorecido en el material por la inclusión de actividades establecidas con un nivel gradual de dificultad. Esto en coherencia con los descriptores incluidos, su valoración de cuatro puntos y comentarios adicionales como “la presentación de información le ayuda al docente a desarrollar la confianza” (ver Apéndice G1). Podríamos decir que en consonancia con los planteamientos de Tomlinson (2011), nuestro material busca desarrollar esta confianza mediante los llamados de “*Para pensar y manos a la obra*”, en los que de forma progresiva se proponen actividades que pasan de la reflexión a la puesta en práctica de aquello que ha sido aprendido.

Ahora bien, en lo referente al criterio de relevancia y utilidad del material, la docente evaluadora sugiere la inclusión de enlaces que puedan aportar mayor información y ejemplos sobre los términos del glosario, lo cual fue tenido en cuenta para el diseño final de la guía, pues de esta manera, se podrá ayudar al docente lector a alcanzar los objetivos a corto plazo, materializados en el desarrollo de las actividades propuestas.

Por último, en relación con el criterio de facilitación de la auto-instrucción del estudiante, la valoración de la profesora fue de cuatro puntos. Esto se puede sustentar por las dos grandes actividades que le son asignadas al lector en las secciones tres y cuatro, donde debe evaluar un sitio web y diseñar el suyo, si así lo desea. Este tipo de actividades permiten desde la perspectiva de Tomlinson (2011) involucrar al docente al otorgarle responsabilidades, donde debe tomar decisiones, y en este caso en específico, llevar a cabo un ejercicio de evaluación de materiales ELAO complementarios, como lo son los sitios web de ELE.

Por otro lado, la lista de chequeo que hace parte de la guía didáctica fue valorada positivamente, al obtener una calificación entre 3 y 4 puntos, sobre lo cual se puede afirmar que con una valoración de 3, la estructura de esta herramienta en términos de contextualización de los aspectos a evaluar, división por categorías y el sistema de evaluación, precisan de una menor revisión para su uso. Las instrucciones por su parte, fueron valoradas con una puntuación de 4 en aspectos como las indicaciones de uso y la valoración que se da al final de la evaluación de un determinado sitio web; y por último, la calidad de los descriptores requiere de una revisión menor a nivel de errores

ortográficos y de redacción en algunos de los descriptores. Por otro lado, la calidad de los descriptores es valorada con 4 puntos en aspectos como la variedad de ejemplos que permiten identificar más de una opción y la organización de los descriptores en forma progresiva y lógica.

Las valoraciones y comentarios recibidos en este instrumento de recolección de datos fueron tomados en cuenta para el diseño final.

5.2.1.4.3 Aplicación de la guía didáctica y la lista de chequeo.

Previo a la fase de uso del material, se llevó a cabo la selección del sitio web específico que sirvió como modelo para la aplicación de la lista de chequeo presentada dentro de la guía didáctica. Para este fin, se digitaron frases dentro del motor de búsqueda Google como “sitios web de aprendizaje de ELE, sitio web-aprender español, los mejores sitios web para aprender español”, entre otros, acción que arrojó numerosos resultados, por lo cual fue necesario elegir entre aquellos que fueran de libre acceso, sin costo, que demostraran ser fiables y contaran con características útiles para el aprendizaje de ELE como por ejemplo, que integraran gran variedad de contenidos, actividades y recursos.

De este modo, se optó por el sitio web *Español para extranjeros* (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>) creado por los autores Aurora Gil, Carmen Gil, Rosario Rico, Helen Massingham y Alonso de Lucas Buñuel. Esta etapa de uso se efectuó con la colaboración de una profesora en formación de la competencia digital, que hace parte de la población objetivo para la cual está pensado principalmente el material. De esta manera, se le proporcionó la guía didáctica que estaba en su fase final de creación y ya contaba con las correcciones sugeridas por el evaluador experto, con el propósito de que ella realizara una lectura de todos los apartados que la componen hasta llegar a la sección perteneciente al instrumento de evaluación. Aquí se le pidió que utilizara esta herramienta para valorar la idoneidad del sitio web modelo, a la luz de sus características técnicas, pedagógico-contextuales y aquellas relacionadas con el enfoque comunicativo (ver Apéndice H).

Durante esta fase, fue necesario que la participante navegara y se familiarizara con el sitio web al explorar las distintas opciones que brindaba como por ejemplo, las unidades didácticas con sus actividades, ejercicios y juegos, así como su espacio para las actividades complementarias imprimibles. Esto como un ejercicio previo para luego proceder a la correspondiente evaluación, tal como lo presenta Dogoriti y Pagge (2012) dentro de su documento, el cual hace parte de los antecedentes tenidos en cuenta en este proyecto.

Posterior a este proceso de aplicación, con el fin de evaluar la guía didáctica y obtener una apreciación por parte de un posible usuario, se propuso la utilización de la encuesta de evaluación

utilizada por la profesora evaluadora en la etapa anterior, en la que adicional a los 11 interrogantes relativos al material y los 9 interrogantes relacionados con la lista de chequeo, se incluyeron 4 de respuesta abierta que buscaban indagar por los aportes, ventajas, desventajas y posible uso a futuro del instrumento de evaluación diseñado.

A continuación se presentan los resultados que obtuvo el sitio web modelo, luego de la aplicación de la lista de chequeo. En estos se puede evidenciar cómo la participante evaluó el sitio web acompañando las calificaciones otorgadas (sí/no) de comentarios que dan pistas del desarrollo de ese Saber Hacer que pretendió ser fortalecido a través de la guía didáctica y del instrumento de evaluación presentado, pues como lo afirma Lara (2012), este saber implica la búsqueda, análisis, evaluación e interpretación crítica de una determinada herramienta tecnológica.

5.2.1.4.3.1 Resultados de la evaluación del sitio web Español para extranjeros (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>).

El proceso evaluativo llevado a cabo a este sitio web de ELE, al cual la participante le aplicó la lista de chequeo producto de este proyecto investigativo, demostró que a nivel general cumple en un 63% con la totalidad de los descriptores ofrecidos (ver figura 10), lo que lo ubica como un sitio “bueno (apropiado para el uso)”, tal como se puede verificar dentro de las escalas valorativas proveídas dentro del mismo instrumento de evaluación.

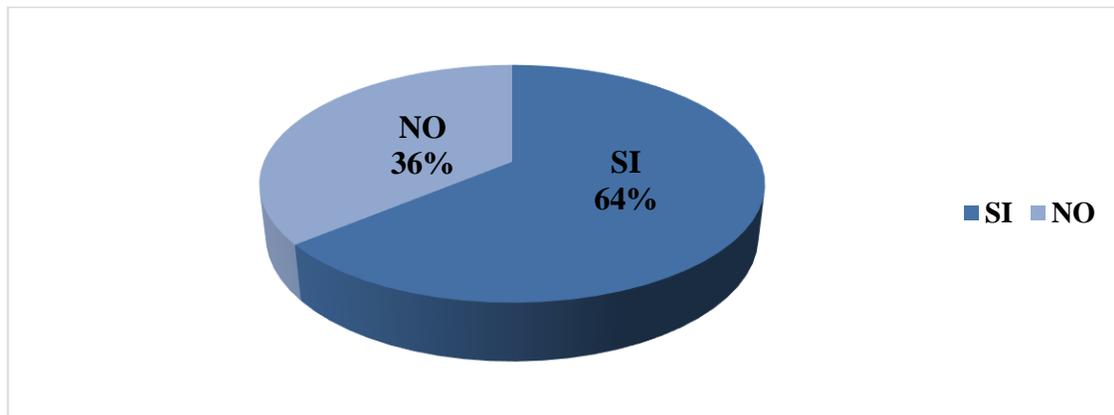


Figura 10. Resultados de la evaluación general del sitio web *Español para extranjeros*. 31 aciertos (sí) sobre 49 descriptores.

Así, dentro de la categoría de características técnicas, este obtuvo un puntaje favorable de 79% (ver figura 11), al ser como lo señalan los descriptores valorados con un sí, un sitio web de libre acceso, fácil de usar, en cuanto despliega una interfaz amigable y atractiva, brinda una guía de navegación al usuario y expone los requerimientos de *hardware* y *software* que posibilitan su

correcta ejecución, hace uso de un lenguaje claro y preciso, además de contar con un adecuado equilibrio entre el contenido textual y el de multimedia, no obstante, se dificulta un poco su navegación, como lo señala la participante, al no contar con la presencia permanente de marcos. Por otro lado, demuestra ser un sitio relativamente de confianza, al ser resultado de un proyecto desarrollado por seis autores, el cual señalan, se fundamenta bajo el constructivismo y tiene una orientación comunicativa nocional-funcional, sin embargo, no presenta información alguna acerca de su estado de actualización.

Estos son algunos de los comentarios consignados por la evaluadora, que dan más pistas sobre la calidad del sitio web en relación con esta categoría: “no veo las pestañas”, “yo le añadiría otros colores un poco más vivos”, “los enlaces son muy llamativos”, “veo que en algunas ocasiones el azul y el morado se confunde en las instrucciones y en los títulos”, “no lo veo ni es visible para mí la actualización” y por último, “teorías de Piaget y Vigotsky, etc.” (ver Apéndice H).

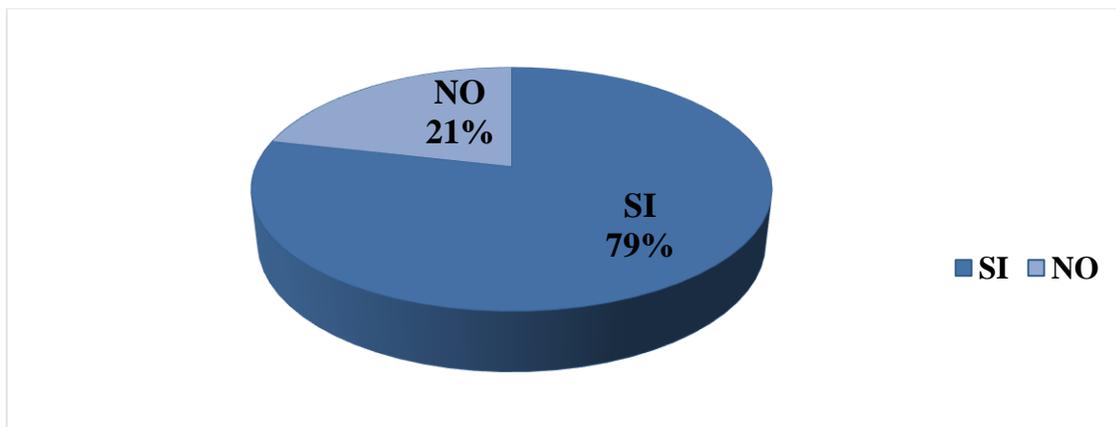


Figura 11. Resultados de las características técnicas del sitio web evaluado. 11 aciertos (sí) sobre 14 descriptores.

Con respecto a la categoría de características pedagógico-contextuales, el sitio web alcanzó un 60% de acierto (ver figura 12), puesto que incluyen gran variedad de contenido, actividades y recursos, presenta instrucciones cortas y comprensibles e introduce además, los puntos gramaticales en términos funcionales, tal como lo indican los descriptores que obtuvieron un sí. Empero, este falla al no dar a conocer los objetivos que se persiguen en la realización de las distintas actividades y no indicar el nivel de lengua al cual apuntan, como lo afirma la participante “no hay objetivos planteados al inicio de cada tarea ni su nivel de lengua” (ver Apéndice H).

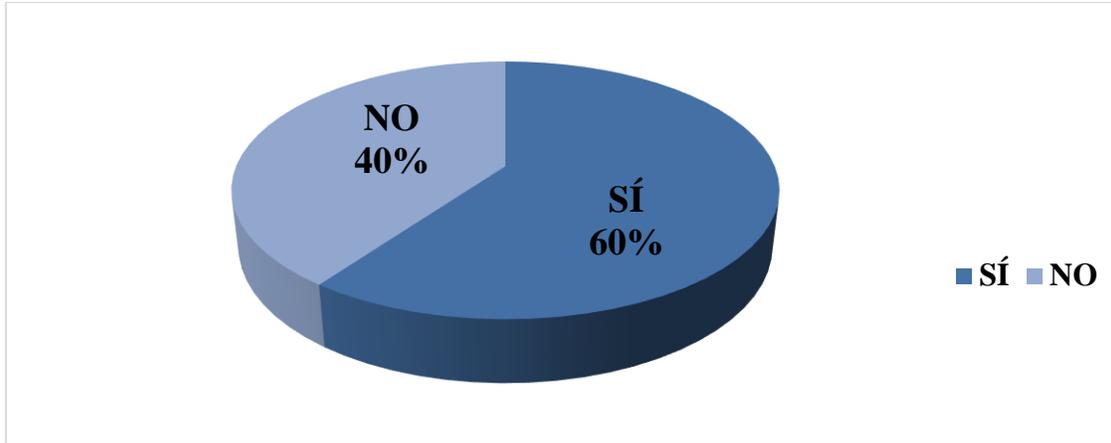


Figura 12. Resultados de las características pedagógico-contextuales del sitio web evaluado. 3 aciertos (sí) sobre 5 descriptores.

Finalmente, en relación con las características relativas al enfoque comunicativo, los resultados de la valoración numérica de la participante hacia el sitio web, lo ubican dentro de la escala valorativa de “bueno (apropiado para el uso)”, con un estimado de 57% de cumplimiento en 18 de los 30 descriptores de evaluación concernientes a este aspecto (ver figura 13). De modo que, de acuerdo con los resultados de la lista de chequeo, las fortalezas de este espacio virtual se encuentran principalmente en las áreas que promueven la autonomía, la contextualización de la lengua y la evaluación, en el sentido en que el sitio permite al estudiante libertad de elección y decisión sobre las rutas de navegación que le interesan seguir dentro y fuera de este (v.g. opción de enlace a materiales didácticos y auténticos, sitios de consulta, etc.), incluye recursos de distinto tipo (v.g. multimediales, auténticos, entre otros) que contextualizan el conocimiento y facilitan la comprensión de la lengua meta y adicionalmente, provee *feedback* tanto explícito como implícito que favorece el reconocimiento de los aciertos y debilidades que posee el estudiante.

Por otro lado, el sitio web presenta desventajas en relación con principios del enfoque comunicativo como la interculturalidad y la interacción, puesto que por ejemplo, se muestra una única perspectiva cultural y social proveniente de la norma peninsular y no se tienen en cuenta otras regiones de habla hispana, igualmente, no se brinda la posibilidad de hacer uso de herramientas CMO, que permitan estar en contacto con otros usuarios y fomenten de este modo, situaciones auténticas y significativas de aprendizaje como lo confirma la participante “en los ejercicios que exploré, yo no los encontré” (ver Apéndice H). Asimismo, tiene falencias con respecto a la integración de las destrezas lingüísticas, ya que no incluye recursos como canciones, diálogos de la vida cotidiana que permitan trabajar la comprensión oral, apoyados de sonidos auténticos. Sin

embargo, es de resaltar que este sitio brinda una serie de actividades complementarias imprimibles, entre las cuales se encuentra una sección denominada “Toma la palabra” o aplicación práctica de las capacidades comunicativas aprendidas, en donde se brindan sugerencias y actividades de comunicación oral para el trabajo en grupo, lo cual justifica que la participante haya marcado sí en los descriptores relacionados con la inclusión de actividades que conlleven al uso de la lengua en situaciones comunicativas.

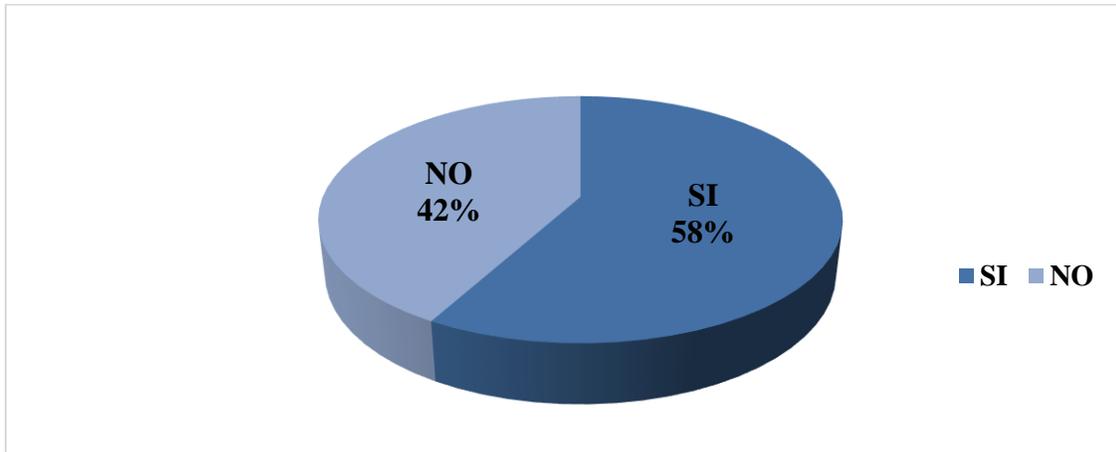


Figura 13. Resultados de las características relevantes al enfoque comunicativo en el sitio web. 18 aciertos (sí) sobre 30 descriptores.

5.2.1.4.4 Evaluación de la guía y la lista de chequeo.

Los resultados de la encuesta de evaluación que prosiguió al uso de la guía y la aplicación de la lista de chequeo, constatan que cumplieron con los objetivos para los cuales fueron pensadas, en los que al brindar herramientas teóricas en las primeras secciones y luego prácticas, para la evaluación y diseño de un sitio web, se contribuye con el Saber Hacer del docente como parte de los saberes que comprenden la competencia digital (Lara, 2012). De esta manera, la participante señala como una de las ventajas de la guía los “conceptos y aclaración de dudas referentes a los sitios web”, y al indagar por su experiencia en el uso de este material, ella explica que “como docente de inglés y que no he tenido la experiencia de enseñar español, la exploración de este sitio me brindó herramientas para comenzar mi experiencia como profe digital en las clases de ELE y desde luego evaluarla objetivamente” (ver Apéndice G2), lo cual, adicionalmente deja entrever que el diseño de este material podría cumplir con las expectativas de la población a la que estaba encaminada, constituida por profesores en formación de la competencia digital.

Así, de acuerdo con Nomdedeu (s.f.) podríamos afirmar que al no contar con una formación completa, que contempla la necesidad de tener un bagaje teórico-práctico para hacer una selección adecuada de los materiales que llegan a manos de los estudiantes, este material permite atender esta necesidad en un primer momento, mientras se gana experticia en el campo de evaluación de materiales virtuales. Esta guía, brinda al docente, bases para mejorar sus procesos de evaluación de materiales, como lo explica la participante al responder por una pregunta que indaga por el uso de esta herramienta en una futura ocasión.

Debemos señalar que una de las desventajas descritas, apunta a que la exploración del sitio en su totalidad requiere de suficiente tiempo para emitir un juicio de valor más acertado. No obstante, consideramos que en la medida en que el docente lleve a cabo este tipo de ejercicios que lo implican en el análisis, evaluación e interpretación crítica, que forman parte del Saber Hacer, irá desarrollando de forma gradual un ejercicio de mayor calidad y cada vez le tomará menos tiempo.

Ahora bien, en relación con la valoración dada a la guía en la encuesta cuyos criterios y descriptores se basaron en cinco de los principios propuestos por Tomlinson (2011), se puede afirmar que el material alcanzó el impacto deseado a través de su presentación atractiva, los contenidos allí plasmados y la inclusión de espacios que lo animan a pensar. Asimismo, mostró ser un material fácil de usar al incorporar recursos que ayudan a la comprensión, una voz que hace que el material sea agradable de leer y actividades que involucran la participación del lector. Por otro lado, contribuye al desarrollo de la confianza, es percibido como una herramienta relevante y útil, y facilita la auto-instrucción del lector debido por una parte, a los recursos de apoyo que encuentra a lo largo de su lectura y por otra, a las actividades que están organizadas por un nivel gradual de dificultad que parte de la reflexión a la práctica, brindando responsabilidades al docente lector. Todo esto teniendo en cuenta la calificación de cuatro puntos otorgada por la participante en la encuesta al valorar la guía.

En relación con la lista de chequeo, a la cual le fue dada una valoración de cuatro puntos en los criterios de estructura y calidad de los descriptores, sugiere que la contextualización, la división por categorías y el sistema de evaluación favorecen su uso. Igualmente la claridad en la redacción de los descriptores y su organización, permiten la apropiada evaluación de los sitios web.

6. Conclusiones y recomendaciones

En este apartado, presentamos algunas conclusiones en consideración a la investigación desarrollada, al proceso del diseño de la lista de chequeo, el logro del objetivo propuesto en este proyecto, los aprendizajes que nos brindó y por último, algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Con respecto a la investigación, se destacan los cuatro hechos problemáticos que identificamos al principio del proyecto y los cuales sirvieron de sustento a nivel teórico-práctico para el desarrollo del mismo, ya que a partir de estos se pueden llevar a cabo otros proyectos a futuro. De esta manera, a partir de las situaciones problemáticas presentadas dentro del primer capítulo de este documento, es posible establecer otras adicionales entre las que se incluye la falta de interdisciplinariedad que se da en el diseño de sitios web, la limitación en la dimensión interactiva de estos y por último, la ausencia de contextos auténticos en los sitios web donde se privilegie la negociación de significados.

En relación con el diseño de la lista de chequeo y específicamente con el planteamiento de los descriptores y su relación con el enfoque comunicativo durante el proceso de refinación, podemos afirmar que llegamos a ser conscientes de que un soporte *e-learning* puede materializar de forma más eficaz los principios del enfoque comunicativo en cuanto a criterios como la integración de las destrezas, la interacción, la evaluación y el componente referente a las habilidades en la interculturalidad.

Esto se puede sustentar por la naturaleza de las plataformas de aprendizaje *e-learning*, las cuales integran numerosos medios tecnológicos como el correo electrónico, los foros de discusión, canales de charla, etc., con el fin de favorecer las comunicaciones telemáticas personales, que no sólo dan lugar a la comunicación entre los usuarios, sino con el profesor que orienta el curso. Esto teniendo en cuenta, que a diferencia de esta modalidad a distancia, los sitios web no requieren de la guía de un profesor o tutor que acompañe el proceso, al constituirse como material complementario para fomentar su trabajo autónomo.

La integración de estas herramientas CMO y las concernientes a la web 2.0 en un ambiente virtual, favorecen en primer lugar, el planteamiento de actividades en contextos comunicativos reales que deben involucrar una intención comunicativa y la negociación de sentido dada mediante la intervención de un interlocutor, lo cual es más fácil de lograr en un ambiente e-learning. Consecuentemente, estas herramientas facilitan la integración de destrezas y la interacción entre usuarios. Por otro lado, en términos de evaluación, resulta más sencillo en esta clase de ambiente tener un portafolio que le permita al estudiante monitorear su proceso de aprendizaje.

Un sitio web como material ELAO complementario, por su parte, cumple con proponer esta clase de actividades para el trabajo en casa y en clase a través de materiales imprimibles, lo cual aunque desvirtúe la naturaleza del medio en el que es presentado, en el sentido de que no genera una retroalimentación (*feedback*) como interlocutor, sí procura incluirlos. Esto explica el hecho de que luego de una reflexión en torno al compromiso de nuestra lista de chequeo con el enfoque comunicativo, hayamos incluido descriptores en los cuales se pudiera ver reflejado de forma más explícita sus principios a pesar de las restricciones del medio, que no obstante se podrían empezar a subsanar mediante la integración herramientas gratuitas como Voki (<http://www.voki.com/>) por ejemplo, u otras señaladas en la sección 4 de nuestro material.

En cuanto al objetivo principal, podemos concluir que fue posible dar una respuesta al interrogante planteado al principio de esta investigación a través del diseño de una guía didáctica, con la cual gracias a los aportes tanto del proceso de refinación, como de las etapas de aplicación y evaluación, se logró aproximar a los docentes en formación de la competencia digital hacia su Saber Hacer, esto por medio de herramientas teóricas y prácticas que favorecen la selección de sitios web coherentes con el enfoque comunicativo, tal y como lo demostraron los resultados de las encuestas aplicadas al experto, la profesora con experiencia en el campo de ELE y la docente en formación de la competencia digital.

Con respecto a los aportes y aprendizajes que nos deja este proyecto, podemos mencionar lo siguiente a nivel conceptual y práctico. Por un lado nos aporta teoría en torno a los componentes de los sitios web, su relación con un enfoque de enseñanza en particular, los principios de la evaluación de un sitio (desde lo técnico hasta lo pedagógico), los tipos de evaluación para materiales ELAO y los aspectos a tener en cuenta para la construcción de una herramienta de evaluación como la lista de chequeo. Igualmente, este proyecto nos deja un material que nos da las bases para la construcción de nuestras propias herramientas virtuales. En definitiva, logramos fortalecer (así como lo queremos en nuestros compañeros) nuestro Saber Hacer como parte de la competencia digital durante la exploración de información y su posterior análisis y síntesis dentro del producto que propusimos. Por último, es posible indicar que todos estos aportes nos permiten estar a la vanguardia de la nueva sociedad del conocimiento que encuentra en la red un espacio que trasciende los muros del salón de clase.

Finalmente, como recomendaciones para futuras investigaciones sugerimos: (a) la aplicación de la lista de chequeo y la guía didáctica a otros docentes en formación de su competencia digital dentro de la dimensión del Saber Hacer, con el fin de conferirles una mayor validez a estos materiales teniendo en cuenta que el presente proyecto fue aplicado a un único participante de la población;

(b) la creación y diseño de un sitio web de aprendizaje que cumpla en mayor medida con los principios del enfoque comunicativo acá expuestos, teniendo en mente las potencialidades y limitaciones de este medio, de manera que se puedan atender los adicionales hechos problemáticos presentados en las primeras líneas de este apartado; y por último, (c) la creación de una lista de chequeo que apunte a la evaluación de materiales *e-learning* como las plataformas de aprendizaje de lenguas.

Referencias

- Anguiano, M. y Velasco, V. (2012). La construcción y evidencias de validez de una rúbrica analítica para la evaluación de ensayos. *Revista de evaluación educativa* 1(2), 1-21. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/35-167-1-PB.pdf>.
- Aly, M. A. (2008). *An evaluative study of some online websites for learning and teaching English as a foreign language*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499586.pdf>
- Aguaded, J. I., y Pozo, C. V. (2009). Los alumnos Erasmus en la torre de babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC. *Revista electrónica teoría de la educación*, 10(2), 310-337. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_aguadez_pozo.pdf
- Area, M. (2003). De los webs educativos al material didáctico web. *Comunicación y pedagogía*, (188), 32-38. Recuperado de http://manarea.webs.ull.es/articulos/art17_sitiosweb.pdf
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Recuperado de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Ayuso, M. y Martínez, V. (2005). Protocolo de evaluación de fuentes y recursos informativos en la sociedad del conocimiento: propuestas, enfoques y tendencias. *Revista general de información y documentación*, 15 (1), 21-23. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID0505120021A/9741>
- Bachillerato Internacional. (2008). *Guía de lenguas clásicas*. Reino Unido: Antony Rowe. Recuperado de http://piramoytisbe.wikispaces.com/file/view/Guia_Latin-2010.pdf
- Campoverde, A. (2006). *Guía de evaluación de educación inicial*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/luztejerina/guia-de-evaluacion-13641961>
- Caridad, E. (2008). Características de los materiales web para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Medios y Educación*, (31), 31-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803103>
- Chamorro, M. (2009). Integración de destrezas en niveles iniciales. *MarcoELE*, (9), 33-52. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf>

- Codina, L. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista española de documentación científica*, 23 (1), 9-44. doi: 10.3989/redc.2000.v23.i1.315
- Cruz, M. (2000). La red hispanohablante. La internet y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 6(1), 93-104.
- Cruz, O. (2001). El aprovechamiento de Internet en E/LE: Diseño y evaluación de materiales. *Actas del XII congreso internacional de ASELE*, 449-458. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0449.pdf
- Cruz, M. (2002). Materiales para la ELE en internet: Análisis de 207 webs útiles para la enseñanza del ELE. En M. Cruz. *Enseñar español en la era de la internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 97-154). Barcelona, España: Octaedro.
- Cruz, M. (2003). Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *C & E: Cultura y educación*, 15(3), 311-325.
- Chapelle, C. & Hegelheimer, V. (2004). The Language Teacher in the 21st Century. En Fotos, S., & Brown, C. (Ed.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 299-316). New jersey, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Difusión. (2013). 25 años de una editorial. *Catálogo Difusión 2013*. Recuperado de http://issuu.com/difusion.ele/docs/catalogo_difusion_2013_web/3
- Dogoriti, E. & Pagge, J. (2012). *Criteria for the evaluation of websites for the teaching of English as a second language. Web supported English learning in Greece*. Recuperado de http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/454-IBT98-FP-Dogoriti-ICT2012.pdf

- Fernández, E. (2007). *Las TIC en la clase de ELE. Interculturalidad y desarrollo afectivo. Propuesta de una Unidad Didáctica TIC para un aula de enseñanza de ELE afectivamente eficaz* (tesis de master). Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Madrid, España.
- Fernández, S. (1988). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. *Actas I de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, 13-28. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf
- Ferreira, A. (2005). Modelo Metodológico de una Aplicación Multimedial en el Contexto de la Interdisciplina Computer Assisted Language Learning (CALL). En J. Sánchez, *Nuevas Ideas en Informática Educativa*. Santiago (pp.49-57). Chile: LOM Ediciones.
- García, L. (1997). Una propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>
- García, L. (2009). La guía didáctica. En L. García Aretio (Ed.), *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, 165-191.
- García, G. (2000). *La ruta de la lengua española (una Web para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera)* (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Elsevier* 2(1) 61-65. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- Gonzalo, C. (2006). Tipología y análisis de enlaces web: aplicación al estudio de los enlaces fraudulentos y de las granjas de enlaces. *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (16). Recuperado de <http://bid.ub.edu/pdf/16gonza2.pdf>
- Hernández, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *International Journal of Foreign Languages* 1, 63-99.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Recolección y análisis de los datos cualitativos. R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, *Metodología de la investigación* (pp.581-684). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Higueras, M. (2010). Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con internet. *MarcoELE* (10), 109-121. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.higueras.pdf
- Hita, G. (2004). La enseñanza comunicativa de idiomas en internet. Características de los materiales y propuesta didáctica. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (2). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_12Hita.pdf?documentId=0901e72b80e412c3
- Hubbard, P. (1987). Language teaching approaches, the evaluation of CALL software, and design applications. En W. Smith (Ed.), *Modern media in foreign language education: Theory and implementation* (pp. 227-254). Lincolnwood, Illinois: National Textbook Co.
- Hubbard, P. (2006). Evaluating CALL software. En L. Ducate & N. Arnold (Ed), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (pp.1-26). San Marcos, Texas: CALICO.
- Instituto Cervantes. (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). A framework for materials writing. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp.107-134). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Kartal, E., & Uzun, L. (2010). The Internet, language learning, and international dialogue: construction online foreign language learning websites. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(2), 90-107.

- Lara, T. (2012). Alfabetizar en la cultura digital. En T. Lara, F. Zayas, N. Arrukero y E. Larequi. *La competencia digital en el área de lengua* (pp.9-23). Barcelona: Octaedro.
- Lázaro, O. y Fernández, J. (2000). Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE. *Cuadernos Cervantes*, 28. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/OlgaJuan.html>
- Levy & Stockwell. (2006). Evaluation. CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning (pp.40-83). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lim, C., y Lee, S. (2007). Pedagogical Usability Checklist for ESL/EFL E-learning Websites. *Journal of Convergence Information Technology*, 2(3), 67-76. Recuperado de http://www.aicit.org/jcit/ppl/Vol2_No3_10.pdf
- Lion, C. (2012). *Desarrollo de competencias digitales para portales de la región*. Recuperado de <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2013/04/09-Desarrollo-de-Competencias-Digitales-para-Portales-de-la-Regi%C3%B3n.pdf>
- Lozano, G., y Ruiz Campillo, P. (Junio, 1994). Hacia una nueva evaluación interna de la tarea comunicativa. Conferencia llevada a cabo en el XII Congreso Nacional AESLA, Barcelona, España.
- Lozano, G., y Ruiz Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE* (9), 127-155. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf
- Liu, G., Liu, Z., & Hwang, G. (2011). Developing multi-dimensional evaluation criteria for English learning websites with university students and professors. *Computers & Education*, 56(1), 65-79.
- Luzón, J., y Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2), 63-92. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mlQXQ-e4mQIJ:e->

spacio.uned.es/revistasuned/index.php/ried/article/download/2077/1952+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

- Ma, Q. (2008). Empirical CALL evaluation: The relationship between learning process and learning outcome. *CALICO Journal* 26(1), 108-122.
- Magnúsdóttir, S. (2010). *Internet en la enseñanza del español como lengua extranjera: posibilidades y retos en su aplicación en el aula* (tesis de pregrado). Universidad de Islandia, Reikiavik, Islandia. Recuperado de http://skemman.is/stream/get/1946/4202/12112/1/2_fixed.pdf
- Malik, B. (2003). Desarrollo de competencias interculturales. Material para un curso de doctorado. Recuperado de http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivo y finalidad. En N. Rajadell y F. Sepúlveda, *Didáctica general para psicopedagogos* (pp.25-60). España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC*, 1 (2), 133-146. Recuperado de http://hal.inria.fr/docs/00/00/16/95/PDF/alsic_n02-pra1.pdf
- Mantilla, M. (s.f.). *Interactividad o repetición*. Trabajo Final del programa FONTE Formación Online de Tutores de Español de AulaDiez. Recuperado de <http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalMargaritaMantillaDiaz.pdf>
- Mao, P., & Kung, S. (2001). ¿A lo virtual? ¿A lo real? Internet aplicada a la enseñanza de la gramática de E/LE. *Actas del XII congreso internacional de ASELE*, 567-575. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0567.pdf
- Marín, V., Alducin, J., Vázquez, A., y Llorente, M. (2012). Dipro 2.0 y la taxonomía de bloom para entornos digitales. *Global*, 48, 32-40. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/rdominicana1.pdf>
- Marquès, P. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés comunicativo. *Educator* (25), 95-111. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20717/20557>

- Martos, F. (2008). Navegar vs. Bucear: dar sentido al uso de Internet. En Ríos, A. y Ruiz, G. (Ed.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. (pp. 142-157). Sevilla, España: Fundación Caja Rural de Sur. Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/001didactica_completo.pdf?sequence=1
- Melero, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez & I. Santos (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: Sociedad general española de librería, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Pedagogía del siglo XXI. Integrar los medios de comunicación al aprendizaje. *Revolución Educativa Al Tablero*, p1. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31326_tablero_pdf.pdf
- Mishan, F. (2013). Modes of delivery. En B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and material development* (pp.287-301). London: Bloomsbury Linguistics.
- Nomdedeu, A. (s.f). Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet. *redELE*, (12), 1-23. Recuperado de http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_06Nomdedeu.pdf?documentId=0901e72b80de14e5
- Not, L. (1994). La interestructuración del conocimiento. En L. Not.; *Pedagogía del conocimiento* (pp.404-411). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Campanero, M. (1991). El análisis de necesidades. *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (pp.15-26). Madrid: Narcea.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1988). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Reeder, K., Heift, T., Roche, J., Tabyania, S., Schlickau, S. & Golz, P. (2004). Toward a theory of E/Valuation for second language learning media. En Fotos, S., & Brown, C. (Ed.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp.255-278). New jersey, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rodríguez, E. (2012). *Guía para la construcción de indicadores de gestión*. Recuperado de http://portal.dafp.gov.co/portal/pls/portal/formularios.retrive_publicaciones?no=1595
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011). Los procedimientos de evaluación. En *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en Educación Superior* (pp.57-73). Madrid, España: Narcea.
- Rodríguez, J. (2004). El uso de Internet en el aula de ELE. *Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (2). Recuperado de http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_14Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e06a65
- Ruíz, G. (1991). Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2. En *perspectivas metodológicas para la investigación* (pp.167-177). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0165.pdf
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Scholfield, P. (s.f.). *Evaluation of CALL software*. Recuperado de <http://privatewww.essex.ac.uk/~scholp/calleva.htm#emp>
- Soler-Espiauba, D. (1994). ¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera. En S. Montesa y P. Gomis (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (pp.199-208). Málaga: ASELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0197.pdf
- Son, J.-B. (2005). Exploring and evaluating language learning Web sites. In J.-B. Son & S. O'Neill (Eds.), *Enhancing learning and teaching: Pedagogy, technology and language* (pp. 215-227). Flaxton, Australia: Post Pressed.
- Susser, B. (2001). A defense of checklists for courseware evaluation. *ReCALL* 13(2), 261–276.

- Todographicdesign (2013). El Diseño Plano o “Flat Design”, la tendencia de moda en el diseño web actual. Recuperado de <http://www.todographicdesign.es/art/el-diseno-plano-o-flat-design-la-tendencia-de-moda-en-el-diseno-web-actual>
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of material development. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp.1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vela, J. (s.f.). Criterios e indicadores para una evaluación en educación -educación para adultos-. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/CRITERIOS-INDICADORES.doc>
- Yang, Y., & Chan, C. (2008). Comprehensive evaluation criteria for English learning websites using expert validity surveys. *Computers & Education* (51), 403-422. Recuperado de <http://proj.ncku.edu.tw/research/articles/e/20071130/5.html>

Apéndices

Apéndice A: codificación de la encuesta de análisis de necesidades a profesores en formación de la maestría de lingüística aplicada del español como lengua extranjera –PUJ

¿Considera usted qué es importante usar páginas web en la práctica pedagógica? ¿Sí? ¿No?	Encuestado 1	Sí. Debido al interés de implementar nuevas tecnologías en el aula ELE y al interés de los estudiantes hacia esto.
	Encuestado 2	Sí. Son herramientas que permiten acceder a la información y a recursos didácticos ya elaborados.
	Encuestado 3	Sí. Son importantes porque como docentes de lenguas debemos actualizarnos y estar en la vanguardia del uso de las NT en nuestras clases.
	Encuestado 4	Sí, como material complementario y motivacional.
	Encuestado 5	Es una manera motivante de llevar a los estudiantes a trabajar de manera autónoma, a responsabilizarse sobre su propio aprendizaje, a acostumbrarse a aprender de y considerar la retroalimentación inmediata como fuente de conocimiento y a desarrollar estrategias de manejo del tiempo y del propio ritmo de aprendizaje.
	Encuestado 6	Sí, porque estamos viviendo la era digital, y los estudiantes están expuestos a este tipo de contenidos.
¿Qué tipo de ejercicios o actividades cree usted que se encuentran generalmente en las páginas web para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera?	Encuestado 1	Más gramaticales, de completar los espacios en blanco.
	Encuestado 2	El tipo de ejercicios y actividades que un usuario de páginas puede encontrar en las webs es diverso. Ejercicios de gramática, de léxico, documentos académicos de diferente índole, etc.
	Encuestado 3	Existen blogs, plataformas y enlaces enfocados en el desarrollo de las habilidades comunicativas, ejercicios de gramática, pronunciación, vocabulario y expresiones idiomáticas.
	Encuestado 4	Creería que después de una ardua búsqueda se puede encontrar una variedad de ejercicios para las habilidades receptivas y la producción escrita. Sin embargo, casi todos son ejercicios gramaticales mecánicos. Casi no encuentro ejercicios para la producción oral.
	Encuestado 5	En su mayoría hay ejercicios de completar espacios, ya sea con informaciones dadas de manera escrita o de archivos de audio.
	Encuestado 6	Generalmente se encuentran ejercicios de rellenar huecos, actividades que dicen ser interactivas pero en realidad no lo son.
Tenido		

	Encuestado 1	Seleccionaría páginas web que no solo ofrezcan ejercicios gramaticales sino que trabajen todas las habilidades, con actividades de opción múltiple, que tengan autocorrección, que tengan la explicación del tema cuando sea necesario.
	Encuestado 2	Me encanta duolingo☺, google académico, la presse, etc.
	Encuestado 3	Todas las anteriores porque pueden ayudar al docente y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.
	Encuestado 4	Seleccionaría páginas que no presenten la gramática enfocada en la forma con ejercicios de llenar blancos descontextualizados. Creería que en las habilidades receptivas buscaría páginas que pudieran ser coherentes con el enfoque comunicativo y que las pueda buscar por nivel. Asimismo, como lo mencioné, creo que hay una necesidad de ejercicios de producción oral.
	Encuestado 5	No sabe/ no responde. Creo que depende de la necesidad. Ya sea de vocabulario específico o de estructuras gramaticales a reforzar.
	Encuestado 6	Seleccionaría páginas que fueran verdaderamente interactivas y que pusieran actividades más comunicativas.
¿Qué criterios tendría en cuenta para la selección de una página web de ELE?	Encuestado 1	No tener problemas de pluggins, deben contener ejercicios para trabajar todas las habilidades, deben ser contextualizados y con material auténtico, la gramática debe ser herramienta facilitadora y no el centro de la atención, deben ser atractivas al estudiante.
	Encuestado 2	Criterio de confiabilidad, utilidad, veracidad de la información y practicidad.
	Encuestado 3	Que tuviera un enfoque claro a lo largo del desarrollo de sus ejercicios y actividades propuestas.
	Encuestado 4	El método y/o enfoque que adopta y si hay coherencia con los ejercicios. También es importante que se dividan por niveles y habilidades.
	Encuestado 5	No sabe/ no responde
	Encuestado 6	Interactividad, lecturabilidad, que no tenga mucha publicidad, que tenga diversos ejercicios.
¿Qué enfoque de enseñanza de lengua usted privilegiaría en sus clases?	Encuestado 1	Enfoque léxico.
	Encuestado 2	Enfoque por tareas, porque el proceso enseñanza-aprendizaje lleva a que lo aprendido se convierta en algún tipo de acción y uso concreto.
	Encuestado 3	El enfoque por tareas ya que este se centra en el alumno preocupándose por sus procesos de aprendizaje y porque el alumno use la lengua en todos las posibles actividades.

	Encuestado 4	Enfoque comunicativo y los métodos que se desprenden de él, método por tareas, en la acción, de proyectos y ejercicios gramaticales enfocados en la forma (Long y Van Patten).
	Encuestado 5	En mi opinión, y teniendo en cuenta mi experiencia como docente de ELE (en alemán) me ubico en el enfoque comunicativo /método ecléctico informado, pues todos los métodos aportan positivamente a diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje.
	Encuestado 6	El enfoque más ecléctico de pronto el postmétodo.
De los criterios que mencionó para la selección de una página web de ELE, ¿Cuáles reflejan el enfoque de enseñanza que privilegiaría?	Encuestado 1	Deben ser contextualizados y con material auténtico, la gramática debe ser herramienta facilitadora y no el centro de la atención.
	Encuestado 2	El criterio de utilidad y practicidad.
	Encuestado 3	Tareas facilitadoras y significativas con negociación de ideas entre estudiantes.
	Encuestado 4	Ejercicios contextualizados pensados y apoyados según los diferentes estilos de aprendizaje y múltiples inteligencias. Ejercicios gramaticales que se vea claro en el enfoque centrado en la forma.
	Encuestado 5	Ejercicios contextualizados pensados y apoyados según los diferentes estilos de aprendizaje y múltiples inteligencias. Ejercicios gramaticales que se vea claro en el enfoque centrado en la forma.
	Encuestado 6	Todos, debido al eclecticismo mencionado, aunque iría un poco en contra de los principios del enfoque comunicativo.
¿Considera usted que encontrar páginas web coherentes con su enfoque de enseñanza de lengua supone alguna dificultad? ¿Sí? ¿No?	Encuestado 1	Sí. Debido a que he buscado y no se encuentran, siempre buscan trabajar gramática descontextualizada. Además, casi no existen páginas en ELE.
	Encuestado 2	Si es difícil porque hay mucha información que puede ser útil, sin embargo por estar desorganizada e ideologizada, la mayoría de las veces me resulta chocante.
	Encuestado 3	Sí. Sinceramente tengo conocimiento de algunas páginas y blogs y de lo poco que he consultado, creo que son actividades de enfoque comunicativo y menos de enfoque por tareas.
	Encuestado 4	Sí, porque normalmente se encuentran ejercicios mecánicos y de repetición, encontrar una página que adopte el enfoque comunicativo toma tiempo y a veces los ejercicios no siguen la línea del enfoque adoptado.
	Encuestado 5	Es casi imposible encontrar páginas que se ajusten a los propósitos de cada clase y de cada curso. Todas son susceptibles de ajustes y deberían ser un poco más flexibles y adaptables.

	Encuestado 6	Se constituye en una dificultad pues es difícil encontrar páginas web que estén basadas en enfoques como el comunicativo, tareas o postmétodo.
¿Piensa usted que es necesario contar con una herramienta de evaluación que le ayude a discriminar las páginas web basadas en su enfoque de enseñanza de lengua? ¿Sí? ¿No?	Encuestado 1	Sí. Esto permitiría facilitar mi labor como docente en términos de tiempo y de criterios de selección.
	Encuestado 2	Desde luego que sí, mis queridas y estimadas profesoras. De esta manera la información y el uso de la información de las webs resultarían más confiables. ☺
	Encuestado 3	Sí. Dado que hasta el momento no tengo mucho contacto con dichas páginas, me serviría como futura docente de ELE en escoger una página con los criterios que ustedes queridas colegas y compañeras nos puedan socializar muy pronto.
	Encuestado 4	Sí, con el objetivo de optimizar el tiempo y no entrar en un análisis desgastante.
	Encuestado 5	En principio sí, pues no tengo ninguna experiencia en el campo de la enseñanza de español y adicionalmente, nunca me he detenido a evaluar la concordancia de las páginas que uso con lo que hago diariamente en mis clases de ELE.
	Encuestado 6	Sería interesante contar con una herramienta que permita evaluar qué tipo de enfoque se utilice pues es difícil darlo a simple vista.

Apéndice B: análisis de necesidades - transcripción de entrevista semiestructurada a profesora de ELE

• **Guión de la entrevista:**

1. ¿Qué tipo de materiales encuentras en las páginas web para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tus estudiantes?
2. De los materiales descritos anteriormente, ¿qué páginas seleccionas y qué ejercicios se plantean comúnmente en ellas?
3. ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de los ejercicios que se plantea en las páginas web que seleccionas?
4. ¿Qué tipos de ejercicios solías escoger y cómo los estudiantes tomaban esos ejercicios?
5. ¿Crees que eso se encuentra hoy en día en las páginas o sigue teniendo el mismo tinte estructural la mayoría de las páginas?
6. ¿Qué criterios tienes en cuenta para la selección de una página web y qué criterios tenías antes de tener experiencia en este campo?
7. ¿Cuál ha sido el enfoque de enseñanza-aprendizaje que has manejado?
8. ¿Cómo en esos momentos...cómo impactaba el uso de esas páginas en tu práctica pedagógica?
9. ¿Consideras que encontrar páginas web que sean coherentes con tu enfoque, supone alguna dificultad?

• **Transcripción de la entrevista:**

E1: Entrevistador 1 (Carolina Díaz) / **E2: Entrevistador 2** (Stephanny Moncada)

P: Entrevistado (Profesora de español como lengua extranjera del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana)

Desarrollo de la entrevista:	Numeral
E1: Nos gustaría primero saber ¿qué tipo de materiales encuentras en las páginas web para apoyar el proceso de enseñanza, aprendizaje de tus estudiantes?	001
	002
P: Bueno...en las páginas encuentro actividades gramaticales, realmente hay muchas actividades gramaticales y...de lecturas, básicamente enfocadas a la comprensión escrita y a los contenidos gramaticales.	003
	004
	005
E2: De los contenidos que acabas de describir ¿qué páginas seleccionas y qué ejercicios se presentan comúnmente en ellas?	006
	007
	008

P: Bueno, páginas, yo selecciono unas páginas que son casi como las que más usamos	009
los profesores de ahí del Centro mmm...están pues la del Centro Virtual Cervantes	010
eh...algunas que me parecen muy interesantes, por ejemplo hay una página que es	011
<i>A vueltas con ELE</i> , hay otra que se llama...de una revista que se llama MarcoEle	012
que me parece pues muy confiables porque están respaldadas por investigadores,	013
entonces me parecen importantes y los ejercicios que se presentan ahí son bastante	014
interesantes, hay ejercicios que van enfocados a la competencia, a desarrollar la	015
competencia comunicativa y...otros son poco de un nivel más alto pues a	016
desarrollar la competencia comunicativa intercultural, <i>A vueltas con ELE</i> es un	017
buen ejemplo me parece a mí.	018
E2: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de los ejercicios que se plantean en las	019
páginas web que seleccionas?	020
P: Uf...hay, bueno las percepciones eso depende de...de la cultura de los estudiantes,	021
de la manera como o sea de las condiciones de aprendizaje que traen los	022
estudiantes, entonces de ahí depende de por ejemplo, hemos encontrado con los	023
estudiantes del continente asiático, específicamente los chinos, los japoneses, los	024
coreanos, ellos no se sienten muy cómodos con ejercicios virtuales, a ellos les	025
gusta más eh...lo impreso, entonces hay otros estudiantes por ejemplo, los que uno	026
nota que son un poco más internacionales o interculturales si se quiere eh...ellos	027
están más como más abiertos a trabajar con las páginas web porque se mueven	028
mucho más, les parece entiendo que son parte como de su...pues de su mundo de	029
su entorno, para ellos no es algo chocante ni sorprendente.	030
E2: Tú nos has hablado de páginas web que son ideales y que normalmente utilizas	031
pero qué tal de aquellas que no son tan efectivas para la enseñanza y aprendizaje	032
de ELE.	033
E1: Por ejemplo desde tu experiencia cuando recién empezaste ¿qué tipos de ejercicios	034
solías escoger y cómo los estudiantes tomaban esos ejercicios?	035
P: Sí, yo recuerdo eh...hace aproximadamente diez años yo creo, diez, once años	036
eh...yo conocí una página por recomendación de una de mis colegas eh...¿puedo	037
mencionar el nombre de la páginas? pues sí, igual hablé de <i>A vueltas con ELE</i> ¿no?	038
eh...se llama <i>bknelson</i> de la profesora Barbara Kuczun eh...y a mí me pareció muy	039
interesante la manera como ella trabajaba los ejercicios, o sea en ese momento el	040

concepto, se llamaban ejercicios interactivos ya con el tiempo yo me di cuenta de	041
que no eran tan interactivos realmente, la respuesta y ya, la respuesta inmediata,	042
era de...era muy de tipo estructuralista, mecanización, repetición, ese tipo de	043
ejercicios y...no había realmente más variedad de páginas eh...bueno, eso yo debo	044
decir que esto hace catorce años.	045
E2: ¿Qué criterios tienes en cuenta para la selección de una páginas web de ELE y qué	046
criterios tenías antes de tener experiencia en este campo?	047
P: Bueno, como realmente yo me he ido formando sobre la marcha, entonces yo he	048
cometido mucho errores y también por el tipo de materiales que no, o sea no existía	049
en la época, lo que había era páginas enfocadas a las formas, a las estructura	050
gramaticales entonces para mí era genial, listo yo encuentro un ejercicio para	051
practicar por y para y listo, yo veía que el estudiante pues decía “para para con	052
destino, eh...con finalidad y por para duración o por medio de”, entonces yo me	053
sentía feliz que mis estudiantes eh...finalmente pudieran dominar, entre comillas	054
yo decía eso no, ya dominan el <i>por y el para</i> , después últimamente pues ya con los	055
conocimientos que he logrado afirmar me he dado cuenta que hay unos criterios	056
mucho más importantes que por ejemplo que sean que...las actividades estén	057
centradas en el estudiante, que exista un componente intercultural, que realmente	058
sirvan para un intercambio, para que haya...que la comunicación sea significativa.	059
E2: ¿Crees que eso se encuentra hoy en día en las páginas o sigue teniendo el mismo	060
tinte estructural la mayoría de las páginas?	061
P: Hay algunas páginas que realmente yo creo que están realmente teniendo muy en	062
cuenta eso, pero hay otras que no, entonces hay otras que a pesar de	063
que...actualmente tenemos enfoque por tareas, tenemos enfoque léxico,	064
comunicativo pues eh...nos damos cuenta que de que a pesar de eso se tiende a	065
volver a lo mismo, a lo puramente repetitivo, mecanización y a lo puramente de	066
formas lingüísticas, no hay un reto más allá y el estudiante no ve la lengua como	067
para comunicarse sino que simplemente “ah, estoy llenando espacios y por y para	068
y...subjuntivo e indicativo y ya”.	069
E1: ¿Cuál ha sido el enfoque de enseñanza-aprendizaje que has manejado?	070
P: Bueno, como yo les decía ah..., yo me fui formado sobre la marcha, entonces en la	071
época en que yo terminé mis estudios universitarios, el enfoque comunicativo	072

estaba en auge, era el boom pero cuando yo comencé a enseñar pues me di cuenta	073
de que habían diferentes tipos, o sea habían estudiantes que tenían diferentes tipos	074
de aprendizaje, diferentes estilos y yo me daba cuenta que por ejemplo había	075
estudiantes que para ellos eh...para ellos seguir un enfoque estructuralista era	076
perfecto o un audio-lingual era perfecto porque se prestaba para las condiciones de	077
aprendizaje de sus culturas pero...para otros no, entonces yo tenía que adaptar esos	078
eh...y todavía lo hago, todavía adapto todos esos enfoques a las necesidades de mis	079
estudiantes porque yo me doy cuenta que...que no todo, o sea que el enfoque	080
comunicativo, que el enfoque por tareas no da la respuesta para algunos estudiantes	081
pero para otro sí.	082
E2: Anteriormente nos contabas que...utilizabas páginas que de pronto decían	083
promover la interacción y te dabas cuenta, o bueno, ya ahorita te das cuenta que	084
no, pero entonces ¿cómo en esos momentos...cómo impactaba el uso de esas	085
páginas en tu práctica pedagógica?	086
P: Sí, recuerdo muy bien una página que a mí me parecía, la que mencioné al principio,	087
que me parecía eh...perfecta para mis estudiantes entonces había una actividad que	088
estaba enmarcada dentro de...del tema “Dónde jugarán los niños” recuerdo,	089
entonces yo llevé la actividad, la preparé muy bien y uno de mis estudiantes me	090
dijo “profesora pero es que primero esta actividad es muy infantil y...yo no siento	091
necesidad de preguntarles esas cosas a mis compañeros porque eso no tiene nada	092
que ver con lo que yo estoy aprendiendo y con lo que yo quiero hacer aquí en	093
Colombia”, entonces me di cuenta pues que realmente la actividad no me...no	094
respondía a lo que yo pensaba que era interactivo y realmente los estudiantes no	095
estaban haciendo ningún tipo de negociación ni un intercambio significativo.	096
E2: ¿Consideras que encontrar páginas web que sean coherentes con tu enfoque supone	097
alguna dificultad?	098
P: Yo creo que sí, sí hay una dificultad porque primero uno tiene que tener	099
un...dominio conceptual claro de lo que uno entiende por enfoque por tareas,	100
enfoque comunicativo, el ahora llamado enfoque léxico y uno encuentra ahora	101
unas páginas que...que pues que supuestamente uno diría que subyace ese enfoque	102
comunicativo o por tareas pero después uno se da cuenta pues que las	103
actividades...no sé, siguen siendo incluso monótonas muchas veces o...o de	104

rellenar espacios, de irse casi siempre a lo de...sí, llenar espacios, conjugar eh...y	105
pues no ofrecen así tantos, tantos recursos como uno pensaría. Me gustaría agregar	106
en este punto que realmente en este momento el profesor de lenguas y de ELE	107
particularmente, está siendo como...se siente como....cómo se dice...bombardeado	108
por tanta información que hay en la red y yo creo que es bastante importante que	109
podiera tener...no sé un material, un recurso que le apoyara y le dijera mire	110
esto...usted se puede basar en esto, en esto y en esto para que encuentre una página	111
que realmente le permita presentarle a sus estudiantes un material de apoyo	112
importante, que usted se sienta seguro porque ante todo uno como profesor tiene	113
que sentirse seguro de ese material, debe sentirse confiado con ese material, de que	114
ese material le...le...lo respalde ante todo, ante todo que lo respalde y que a	115
uno...que uno pueda presentarles algo eh...algo....claro y sencillo en donde las	116
instrucciones sean claras, sencillas y que sobre todo pues les permita comunicarse,	117
comunicarse realmente en los términos como...como nosotros deseamos que es el	118
uso real de la lengua ¿no?.	119
E1: Muchas gracias profesora por concedernos esta entrevista.	120
	121

Apéndice C: lista de chequeo para la evaluación de sitios web de ELE bajo el enfoque comunicativo

La lista de chequeo que presentamos a continuación está compuesta por tres grandes partes en los que abordamos **características técnicas** (relativas a la *facilidad de uso* y la *fiabilidad*), **aspectos pedagógico-contextuales** (relacionados con la *calidad de los contenidos*) y **aspectos relativos al enfoque comunicativo** (que incluyen la *autonomía*, *contextualización de la lengua*, *integración de las destrezas*, *interculturalidad*, *interacción*, y la *evaluación*) planteados desde la perspectiva de lo que el sitio web le permite hacer al estudiante en términos de habilidades de pensamiento y habilidades comunicativas.

Para usarla debes hacer una lectura previa de sus criterios y descriptores, seguida de una exploración del sitio web que hayas escogido y una posterior evaluación marcando con una **X** en las casillas de **SÍ** o **NO**. Además incluimos una casilla de observaciones donde puedes tomar apuntes sobre algún descriptor en particular.

Es importante considerar que esta lista de chequeo te ofrece una visión global de lo que el sitio le puede proporcionar a tus estudiantes en relación con los principios del enfoque comunicativo. De esta manera, si al final de la evaluación el sitio no cumple en su totalidad con todos los descriptores, te permite aún divisar las fortalezas del mismo y considerar y aprovechar su uso según sea el objetivo de la clase.

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS		
FACILIDAD DE USO		
El sitio web:	SÍ	NO
1. Permite acceso sin costo a todas sus herramientas, recursos y contenidos.		
2. Presenta especificaciones para su uso relacionadas en los requerimientos de hardware (v.g. procesador, tarjeta de sonido, conexión a internet, etc.) y software (v.g. navegador web como Internet Explorer, Google Chrome, etc.)		
3. Incluye una guía de navegación que garantiza la accesibilidad al usuario.		
4. Incluye marcos que posibilitan la visualización permanente del índice de secciones (v.g. menú, gramática, ejercicios, cultura, etc.) y por tanto, facilitan la transición entre las páginas.		
5. Proporciona un lenguaje claro y sencillo, lo que permite una comprensión general para usuarios de distintos niveles de lengua.		
6. Usa una gama cromática que no fatiga o irrita la vista de los usuarios, por tanto es atractivo y motivador para su navegación.		
7. Tiene un equilibrio entre el contenido textual y la multimedia.		

8. Respeta las convenciones del medio en la medida en que los enlaces suelen estar subrayados de azul y la información del sitio sigue la estructura de la malla multimedia.		
9. Presenta coherencia gráfica entre los tamaños de fuente para títulos, subtítulos y texto en general, y los botones (íconos) son siempre los mismos.		
Comentarios:		
FIABILIDAD		
El sitio web:	SÍ	NO
10. Se actualiza periódicamente (v.g. fecha de última actualización, los enlaces están activos).		
11. Provee información sobre el autor o fuente de creación por medio de enlaces con etiquetas como ¿quiénes somos?, acerca de, consultas o copyright.		
12. Proporciona información acerca de la teoría de enseñanza y/o aprendizaje que lo fundamenta.		
13. Está respaldado por una persona o por un equipo de personas competentes en el campo de enseñanza y aprendizaje de ELE.		
14. No contiene errores de tipo ortográfico, tipográfico o gramatical.		
Comentarios:		
CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICO-CONTEXTUALES		
CALIDAD DE LOS CONTENIDOS		
El sitio web:	SÍ	NO
1. Indica el nivel de lengua en las actividades y ejercicios que presenta.		
2. Integra gran variedad de contenidos, actividades y recursos.		
3. Incluye el objetivo de aprendizaje que se persigue en la realización de determinada actividad o ejercicio.		
4. Presenta instrucciones cortas y comprensibles en relación con la ejecución de las actividades y ejercicios propuestos.		
5. Enuncia los temas gramaticales a trabajar en términos funcionales (v.g. presentación personal formal e informal para estudiar el verbo “ser”).		
Comentarios:		

CARACTERÍSTICAS RELEVANTES AL ENFOQUE COMUNICATIVO		
AUTONOMÍA		
El sitio web permite que el estudiante:	SÍ	NO
1. Encuentre textos y materiales de su preferencia mediante la integración de hipervínculos que enlazan palabras dentro del sitio web con otros recursos (v.g. lecturas, videos, imágenes, ejercicios, etc.).		
2. Haga diferentes rutas didácticas de aprendizaje dentro y fuera del sitio web a través de hipervínculos y de un cuadro de búsqueda.		
3. Construya su propia ruta de aprendizaje después de haber tomado una prueba diagnóstica.		
4. Monitoree su proceso de aprendizaje mediante la presentación de ejercicios o actividades con posibilidad de revisar los resultados a través de la opción “comprobar”.		
Comentarios:		
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LENGUA		
El sitio web permite que el estudiante:	SÍ	NO
5. Infiera los usos de determinados elementos del componente gramatical de manera inductiva a partir del realce de su forma (v.g. diferentes colores o cursiva) en el input ofrecido (v.g. diálogos y textos).		
6. Interprete el significado de palabras dentro de un texto mediante el soporte de recursos lingüísticos como el diccionario o la opción de dar clic en un hiper-enlace (palabras clave) que brinda una definición en forma escrita o a través de imágenes.		
7. Interprete enunciados presentados de forma escrita u oral mediante la inclusión de actividades que lleven al alcance de un objetivo funcional.		
8. Contraste el uso de elementos del componente lingüístico en distintas variantes de la lengua meta, de forma inductiva, mediante la exposición a recursos auténticos que están dentro del sitio web o enlazados a otro.		
9. Haga predicciones en relación con el contenido de un texto escrito u oral mediante elementos multimedia como las imágenes, los videos y los audios.		
10. Integre diferentes grupos de unidades léxicas con un propósito comunicativo, por medio de la inclusión de actividades planteadas desde una intención comunicativa (v.g. hacer el listado de objetos para una mudanza).		
11. Valore la calidad del sitio y sus contenidos (v.g. explicaciones gramaticales, ejercicios, recursos de multimedia, etc.) a través de algunos de los siguientes medios: un buzón de comentarios o recomendaciones, un botón que enlaza al correo		

electrónico, una caja de comentarios propia del sitio o vinculada con alguna red social o la opción de “contáctenos”.		
Comentarios:		
INTEGRACIÓN DE LAS DESTREZAS		
El sitio web permite que el estudiante:	SÍ	NO
12. Encuentre textos de tipo oral o escrito acordes con sus intereses y necesidades comunicativas a través de la opción de enlace a otras páginas o sitios web (v.g. periódicos, revistas, reportajes, documentales, medios de comunicación como la radio, la televisión, etc.).		
13. Reconozca ideas centrales y detalles en textos de tipo oral o escrito por medio de la inclusión de actividades donde se privilegie la comprensión de materiales auténticos (documentales, podcasts, tráilers, poemas, cuentos, etc.).		
14. Identifique rasgos prosódicos (v.g. entonación, acento, pausas, tono, etc.) a partir de la intención comunicativa que expresan los personajes de un determinado vídeo (episodios de series o programas de televisión) incrustado en el sitio web o enlazado a otro.		
15. Reconozca ejemplos de sonidos auténticos por medio de canciones, diálogos de la vida cotidiana, audio-textos literarios, etc., que brindan una variedad de contextos comunicativos.		
16. Monitoree sus habilidades de comprensión oral y escrita mediante actividades que lo lleven al uso real de la lengua (v.g. conversaciones, diálogos, pedir información).		
17. Verifique su comprensión oral mediante la opción de transcripciones de audios y videos.		
18. Ejecute actividades de forma oral o escrita con un propósito comunicativo a partir de la inclusión de un input inicial (v.g. periódicos, videos, grabaciones, etc.).		
Comentarios:		
INTERCULTURALIDAD		
El sitio web permite que el estudiante:	SÍ	NO
19. Identifique rasgos característicos de distintas culturas de habla hispana a través de textos y recursos que aborden temas de conocimiento sociocultural (v.g. la vida diaria, condiciones de vida, valores, creencias, convenciones sociales, comportamiento ritual, etc.) que eviten estereotipos.		

20. Reconozca elementos de la comunicación no-verbal de la cultura meta mediante recursos como videos donde se evidencien acciones paralingüísticas (v.g. gestos, expresiones faciales, posturas, sonidos extralingüísticos, cualidades prosódicas, etc.).		
21. Compare rasgos característicos de las diferentes culturas de la lengua objetivo a través de temas de interés cultural que han tenido impacto en la vida de los hispanohablantes como la cultura popular, política e historia.		
22. Contraste elementos de su cultura con las de la lengua meta o de diversas regiones de habla hispana entre sí, por medio de videos, audios o lecturas, donde se presenten variantes lingüísticas (v.g. variación diatópica, diastática y diafásica) y se incluyan además, actividades de comprensión.		
23. Genere actitudes de apertura y empatía hacia la cultura meta mediante textos, lecturas y videos (v.g. la inmigración en un país, temas de debate político y sus distintas perspectivas, entre otros).		
24. Participe en redes de interacción con otros usuarios mediante el uso de herramientas CMO de tipo sincrónicas (v.g. chat, mensajes instantáneos) o asincrónicas (v.g. correo electrónico, foro, grupos de noticias, listas de distribución, etc.), dentro del mismo sitio web o vinculadas a otro.		
25. Genere aprendizaje de forma colaborativa en contextos de comunicación real (v.g. foro).		
26. Comparta su opinión y conozca la de otros usuarios, alrededor de un tema mediante la participación en herramientas como las encuestas y las votaciones en algún determinando tema.		
Comentarios:		
EVALUACIÓN		
El sitio web permite que el estudiante:	SÍ	NO
27. Reconozca sus alcances en relación con los objetivos comunicativos propuestos, mediante la inclusión de alguno de los siguientes medios: rúbrica de evaluación o frase alusiva a lo que el estudiante ha sido capaz de alcanzar al final de una actividad o unidad.		
28. Identifique los aciertos y corrija los errores que obtuvo en un determinado ejercicio, por medio de la opción de <i>feedback</i> automático (v.g. borrar las respuestas incorrectas, indicar el porcentaje de aciertos o incluir un comentario).		
29. Encuentre y corrija errores que afecten la comunicación en actividades de comprensión escrita u oral, por medio de la opción de <i>feedback</i> donde se privilegie la comprensión (v.g. borrar las respuestas incorrectas que trasgredan el mensaje).		
30. Deduzca la posible respuesta de un ejercicio a partir de una pista explicativa.		

Comentarios:		
Número Total=		

Una vez que hayas completado la rejilla, puedes proceder a valorar el sitio contando el número de **Sí** que obtuvo los aspectos de las características relativas al enfoque comunicativo sobre un total de 30 y verificar su adecuación al enfoque mediante la siguiente tabla:

Número de X en la casilla “Sí” (Enfoque comunicativo)	Valoración
Entre 1 y 7 (entre 1% y 25%)	Pobre (no apropiado)
Entre 8 y 15 (entre 26% y 50%)	Adecuado (aceptable pero con reservas)
Entre 16 y 22 (entre 51% y 75%)	Bueno (apropiado para el uso)
Entre 23 y 30 (más del 75%)	Excelente (Altamente recomendado)

Si deseas dar una valoración general, deberás contar el número de **X** marcadas en la casilla de **Sí** sobre un total de 49 y verificar su adecuación mediante la siguiente tabla:

Número de X en la casilla “Sí” (Evaluación general)	Valoración
Entre 1 y 12 (entre 1% y 25%)	Pobre (no apropiado)
Entre 13 y 24 (entre 26% y 50%)	Adecuado (aceptable pero con reservas)
Entre 25 y 36 (entre 51% y 75%)	Bueno (apropiado para el uso)
Entre 37 y 49 (más del 75%)	Excelente (altamente recomendado)

Apéndice D: encuesta de validez de la lista de chequeo por parte de un experto

A. INDICACIONES													
<ul style="list-style-type: none"> Esta encuesta fue diseñada con el propósito de validar cada uno de los criterios y descriptores que componen la lista de chequeo propuesta dentro del material “Guía práctica para la selección de sitios web de ELE”. 													
<p>10. Criterios: por favor, relacione los descriptores con el criterio apropiado. Si en su opinión, el descriptor corresponde con el número del criterio indicado, marque una X en el recuadro “sí”. De lo contrario, marque una X en el recuadro “no” y complete el espacio con el criterio que considera apropiado, escriba sus razones.</p> <p>11. Representatividad: indique el grado de representatividad utilizando la escala de 4 puntos. Tenga en cuenta que en esta encuesta, 4 es el grado más alto y 1 es el más bajo. Hemos incluido un espacio para que deje sus comentarios.</p> <p>12. Importancia: indique el grado de importancia utilizando la escala de 4 puntos. Tenga en cuenta que en esta encuesta 4 es el grado más alto y 1 es el más bajo. Hemos incluido un espacio para que deje sus comentarios</p> <p>13. Claridad: indique el grado de claridad utilizando la escala de 4 puntos. Tenga en cuenta que en esta encuesta 4 es el grado más alto y 1 es el más bajo. Hemos incluido un espacio para que deje sus comentarios</p>													
B. ENCUESTA													
	<u>Criterios</u>	<u>Representatividad</u>				<u>Importancia</u>				<u>Claridad</u>			
<i>Descriptores</i>	1. Facilidad de uso	De ningún modo	Mayor revisión	Menor revisión	Bueno	De ningún modo	Mayor revisión	Menor revisión	Bueno	De ningún modo	Mayor revisión	Menor revisión	Bueno
	2. Fiabilidad												
	3. Calidad de los contenidos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	4. Aprovechamiento de las ventajas del medio												
	5. Autonomía												
	6. Contextualización de la lengua												
	7. Integración de las destrezas												
	8. Interculturalidad												
	9. Interacción												

<p>Descriptor 1 Permite acceso sin costo a todas sus herramientas, recursos y contenidos.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 1 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____</p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
		<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>
<p>Descriptor 2 Incluye marcos que posibilitan la visualización permanente del índice de secciones (v.g. menú, gramática, ejercicios, cultura, etc.) y por tanto, facilitan la transición entre las páginas.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 1 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____</p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
<p>Descriptor 3 Proporciona un lenguaje claro y sencillo, lo que permite una comprensión general para usuarios de distintos niveles de lengua.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 1 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____</p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
<p>Descriptor 4 Usa una gama cromática que no fatiga o irrita la vista de los usuarios, por tanto es atractivo y motivador para su navegación.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 1 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____</p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>

<p>Descriptor 2 Provee información sobre el autor o fuente de creación por medio de enlaces con etiquetas como ¿quiénes somos?, acerca de, consultas o copyright.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 2 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
<p>Descriptor 3 No contiene errores de tipo ortográfico, tipográfico o gramatical.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 2 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
		<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>
<p>Descriptor 1 Propone un volumen y calidad de práctica suficiente de ejercicios gramaticales, lexicales y de comprensión-producción oral y escrita.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 3 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
<p>Descriptor 2 Indica el nivel de lengua en las actividades y ejercicios que presenta.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 3 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>
<p>Descriptor 3</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 3 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>

Incluye el objetivo de aprendizaje que se persigue en la realización de determinada actividad o ejercicio.	_____ Comentarios:												
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Descriptor 4 Incluye instrucciones cortas y comprensibles en relación con la ejecución de las actividades y ejercicios propuestos.	<input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 3 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:	<input type="checkbox"/>											
		Comentarios:				Comentarios:				Comentarios:			
Descriptor 5 Enuncia y explica los temas gramaticales a trabajar en términos funcionales, de forma comprensible y rentable (v.g. presentación personal formal e informal para estudiar el verbo “ser”).	<input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 3 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:	<input type="checkbox"/>											
		Comentarios:				Comentarios:				Comentarios:			
Descriptor 1 Contiene alguno(s) de los siguientes recursos lingüísticos: traductor, glosario, diccionario monolingüe, multilingüe y panhispánico, enlace a otros sitios web de consulta, conjugadores verbales, lematizadores, etc.	<input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 4 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:	<input type="checkbox"/>											
		Comentarios:				Comentarios:				Comentarios:			

<p>Descriptor 4 Evalúe y monitoree su proceso de aprendizaje mediante la presentación de pruebas y ejercicios con posibilidad de revisar los resultados a través de la opción “comprobar”.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 5 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
<p>Descriptor 1 Reconozca la idea general y prediga el contenido de un texto escrito u oral o el sentido de determinada palabra mediante elementos multimedia como las imágenes, los videos y los audios.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 6 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<p>Descriptor 2 Infiera los usos de determinados elementos del componente lingüístico de manera inductiva a partir del realce de su forma (v.g. diferentes colores o cursiva) en los recursos presentados.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 6 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
<p>Descriptor 3</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 6 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									

<p>Asocie unidades lexicales con sus significados mediante la participación en actividades lúdicas como los pasatiempos (v.g. ahorcado, crucigramas, sopa de letras, adivinanzas, entre otros) o actividades que lo lleven a alcanzar un objetivo funcional.</p>	<p>_____</p> <p>Comentarios:</p>												
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<p>Descriptor 4 Contraste elementos del componente lingüístico en distintas variantes de la lengua meta, de forma inductiva, mediante la exposición a recursos auténticos que están dentro del sitio web o enlazados a otro.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 6 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio</p> <p>_____</p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>			
<p>Descriptor 5 Valore la calidad del sitio y sus contenidos (v.g. explicaciones gramaticales, ejercicios, recursos de multimedia, etc.) a través de algunos de los siguientes medios: un buzón de comentarios o recomendaciones, un botón que enlaza al e-mail, una caja</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 6 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio</p> <p>_____</p> <p>Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Comentarios:</p>			

de comentarios propia del sitio o vinculada con alguna red social o la opción de “contáctenos”.													
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<p>Descriptor 1 Encuentre textos de tipo oral o escrito acordes con sus intereses y necesidades comunicativas a través de listados categorizados (v.g. distintos géneros y temas) o mediante la opción de enlace a otras páginas o sitios web (v.g. periódicos, revistas, reportajes, documentales, etc.).</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 7 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
<p>Descriptor 2 Identifique rasgos prosódicos (v.g. entonación, acento, pausas, tono, etc.) a partir de la intención comunicativa que expresan los personajes de un determinado vídeo (episodios de series o programas de televisión) incrustado en el sitio web o enlazado a otro.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 7 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>Descriptor 3 Reconoce ejemplos de sonidos auténticos por medio de canciones, diálogos de la vida cotidiana, audio-textos literarios, etc., que brindan una variedad de contextos comunicativos.</p>	<p>No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p>Comentarios:</p>				<p>Comentarios:</p>				<p>Comentarios:</p>			
<p>Descriptor 4 Interprete el significado de palabras dentro de un texto mediante el soporte de recursos lingüísticos como el diccionario o la opción de dar clic en un hiper-enlace (palabras clave) que traduce o brinda una definición en forma escrita o a través de imágenes.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 7 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<p>Descriptor 5 Monitoree sus habilidades de comprensión oral y escrita a partir de ejercicios de respuesta cerrada presentados en materiales auténticos como revistas, periódicos, programas de radio, productos culturales (v.g. texto literario, película, obra de arte, canción), etc., incluidos</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 7 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>				<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>			

dentro del mismo sitio web o vinculados a otro.													
<p>Descriptor 6 Verifique su comprensión oral mediante la opción de transcripciones de audios y videos.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 7 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<p>Descriptor 1 Identifique rasgos característicos de distintas culturas de habla hispana a través de textos y recursos que aborden temas de conocimiento sociocultural (v.g. la vida diaria, condiciones de vida, valores, creencias, convenciones sociales, comportamiento ritual, etc.).</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 8 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									
<p>Descriptor 2 Reconozca elementos de la comunicación no-verbal de la cultura meta mediante recursos como videos donde se evidencien acciones paralingüísticas (v.g. gestos, expresiones faciales, posturas,</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 8 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>									

<p>por medio de la opción de <i>feedback</i> automático (v.g. borrar las respuestas incorrectas, indicar el porcentaje de aciertos o incluir un comentario).</p>				
<p>Descriptor 2 Encuentre y corrija errores ortográficos o gramaticales en una producción escrita propia (v.g. mensaje o comentario), al observar el subrayado ondulado (comúnmente rojo) que el corrector automático le posibilita.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 9 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>
		<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>
<p>Descriptor 3 Deduzca la posible respuesta de un ejercicio a partir de una pista explicativa.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 9 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>
<p>Descriptor 4 Participe en redes de interacción con otros usuarios mediante el uso de herramientas CMO de tipo sincrónicas (v.g. chat, mensajes instantáneos) o asincrónicas (v.g. correo electrónico, foro, grupos de</p>	<p><input type="checkbox"/> Sí, pertenece al criterio 9 <input type="checkbox"/> No, debería pertenecer al criterio _____ Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comentarios:</p>

noticias, listas de distribución, etc.), dentro del mismo sitio web o vinculadas a otro.				
--	--	--	--	--

Apéndice E: comentarios y sugerencias en la encuesta de validez de la lista de chequeo por parte de un experto

Criterios (ver Apéndice D)	Comentarios	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> Facilidad de uso (descriptor 2) 		Debería incluirse otro descriptor relacionado con la orientación en el sitio.
<ul style="list-style-type: none"> Fiabilidad (descriptor 2) 		A parte de la información sobre el autor se podrían mencionar autores que respaldan el sitio, marcos legales, marcos de referencia, leyes de educación, desarrollo de política educativa y otros elementos que dan certeza.
<ul style="list-style-type: none"> Calidad de los contenidos (descriptor 1-5) 	En relación con la categoría pedagógico-contextual: ¿Hasta qué punto los descriptores de estos dos criterios dan cuenta de lo contextual?	Se deben discriminar cada uno de los elementos aquí aportados, pues podría causar confusión en su valoración.
<ul style="list-style-type: none"> Aprovechamiento de las ventajas del medio (descriptores 1-2) 		Eliminar, se retoma más adelante.
<ul style="list-style-type: none"> Autonomía (descriptor 4) 	La forma como fue redactado, hace que la evaluación se vea circunscrita a la presentación de pruebas.	
<ul style="list-style-type: none"> Contextualización de la lengua (descriptores 2-3-4) 	Fuerte tendencia a lo lingüístico y léxico. ¿Hasta qué punto aborda lo comunicativo?	Incluir otros descriptores donde la contextualización desde el enfoque comunicativo presente la lengua en contexto.
<ul style="list-style-type: none"> Integración de las destrezas (descriptores 1-2) 	Pareciera más una actividad (descriptor 1). Los rasgos prosódicos otorgan significados, lo cual es importante a la hora de desarrollar lo comunicativo (descriptor 2).	Revisar el contenido del descriptor (descriptor 1). En general, en este criterio es necesario incluir descriptores donde se vean de forma más integrada las habilidades receptivas con las productivas.
<ul style="list-style-type: none"> Interculturalidad (descriptores 1-2-3-4) 	Abordan el componente del conocimiento como parte de la interculturalidad (descriptores 1-2).	Incluir otro(s) descriptor(es) que aborden el nivel de las actitudes.

	Están relacionados con el componente de la conciencia (descriptores 3-4).	
<ul style="list-style-type: none">• Interacción (descriptores 1-2-3)	No deberían pertenecer a este criterio.	Considerar la inclusión de estos descriptores en un nuevo criterio donde se aborde la evaluación. Incluir otros descriptores para el criterio de la interacción.

Apéndice F: encuesta de evaluación del material dirigida a profesora de ELE y profesora de ELE en formación

A. INDICACIONES:				
<ul style="list-style-type: none"> Esta encuesta fue diseñada con el propósito de evaluar la guía didáctica “Guía práctica para la selección de sitios web de ELE” y la lista de chequeo incluida en la sección tres de este material. 				
<p>Por favor indique en qué grado el material satisface los descriptores aquí presentados. Tenga en cuenta que en esta encuesta 4 es el grado más alto y 1 es el más bajo.</p> <p>Al final de cada conjunto de descriptores que forman parte de un descriptor, dispone de una casilla para cualquier comentario o sugerencia que desea realizar.</p>				
B. ENCUESTA				
EN CUANTO AL MATERIAL:				
IMPACTO⁶				
El material:	1	2	3	4
1. Tiene una presentación atractiva.				
2. El contenido despierta su interés.				
3. Presenta espacios que animan al lector a pensar.				
Comentarios y sugerencias:				
PROMOCIÓN DE COMODIDAD EN SU USO				
El material:	1	2	3	4
4. Incorpora recursos que ayudan a la comprensión.				
5. La voz del material hace que este sea agradable de leer (v.g. emplea voz activa, se acompaña de ejemplos).				
6. Presenta actividades que involucran la participación del lector.				

⁶ Los criterios de este apartado en cuanto al material han sido tomados, adaptados y traducidos de los cinco primeros principios de Tomlinson (2011) para el diseño de materiales para la enseñanza que son: *materials should achieve impact, materials should help learners to feel at ease, materials should help learners to develop confidence, what is being taught should be perceived by learners as relevant and useful* y *materials should require and facilitate learners self-investment*.

Comentarios y sugerencias:				
DESARROLLO DE LA CONFIANZA				
El material:	1	2	3	4
7. Integra pequeñas actividades que ayudan al lector a sentir su progreso.				
8. Contiene actividades que presentan un nivel gradual de dificultad en su desarrollo.				
Comentarios y sugerencias:				
RELEVANCIA Y UTILIDAD				
El material:	1	2	3	4
9. Da a conocer los objetivos de sus contenidos de forma explícita o implícita.				
10. Remite a recursos de apoyo extra a lo largo de su lectura				
Comentarios y sugerencias:				
FACILITA Y REQUIERE AUTO-INSTRUCCIÓN POR PARTE DEL USUARIO				
El material:	1	2	3	4
11. Contiene al menos una actividad en las que al lector le es asignadas unas responsabilidades y debe tomar unas decisiones.				
Comentarios y sugerencias:				
EN CUANTO A LA LISTA DE CHEQUEO:				
ESTRUCTURA				
La lista de chequeo :	1	2	3	4
1. Presenta una contextualización previa que permite que el usuario reconozca qué aspectos va a evaluar.				
2. Está dividida por categorías que proveen al instrumento de una estructura clara y organizada.				
3. Tiene un sistema de evaluación de fácil uso.				
Comentarios y sugerencias:				

CLARIDAD EN LAS INSTRUCCIONES				
La lista de chequeo:	1	2	3	4
4. Tiene indicaciones de uso que dan una orientación clara al usuario.				
5. Precisa la valoración que obtiene el sitio web al final de su implementación.				
Comentarios y sugerencias:				
CALIDAD DE LOS DESCRIPTORES				
Los descriptores:	1	2	3	4
1. No presentan errores ortográficos, tipográficos o gramaticales.				
2. Están redactados de una forma lo suficientemente clara para permitirle al usuario entender el aspecto a evaluar dentro del sitio web.				
3. Incorporan variedades de ejemplos en los casos donde sea posible identificar más de una opción para evaluar un aspecto determinado.				
4. Están organizados de forma progresiva y lógica.				
Comentarios y sugerencias:				
APLICACIÓN DE LA LISTA DE CHEQUEO				
1. ¿Cómo fue su experiencia haciendo uso de esta lista de chequeo como instrumento de evaluación para valorar la idoneidad de un sitio web?				

2. ¿Qué ventajas y desventajas encontró durante este proceso?				

3. ¿Cuál cree que es la mayor fortaleza de esta lista de chequeo? y ¿en qué aspecto(s) cree que debería mejorar?

4. ¿Haría usted uso en una futura ocasión de este instrumento de evaluación? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

Comentarios y sugerencias:

Apéndice G

Apéndice G1: comentarios en la encuesta de evaluación del material y la lista de chequeo por parte de la profesora de ELE

Criterios	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> Promoción de comodidad en uso. 	<p>Se presentan imágenes, glosario, explicaciones. Hay llamados o sección “para pensar”. Se observa una secuencia en la presentación de los contenidos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la confianza. 	<p>La presentación de información le ayuda al docente a desarrollar la confianza.</p>
<p>En general, la guía presenta los contenidos de manera clara y que corresponde al grupo de descriptores que la caracterizan.</p>	

Apéndice G2: comentarios en la encuesta de evaluación del material y la lista de chequeo por parte de la profesora de ELE en formación

Comentarios generales
<ul style="list-style-type: none"> Como docente de inglés y que no he tenido la experiencia de enseñar español, la exploración de este sitio me brindó herramientas para comenzar mi experiencia como profe digital en las clases de ELE y desde luego, evaluarla objetivamente.
<ul style="list-style-type: none"> Ventaja: conceptos y aclaración de dudas referentes al sitio web. Desventaja: falta de tiempo para explorar este sitio a cabalidad para emitir un mejor juicio valorativo.
<ul style="list-style-type: none"> Fortalezas: claridad de los descriptores, información precisa y concisa.
<ul style="list-style-type: none"> Sí volvería a utilizar este instrumento de evaluación en otra ocasión con base a los criterios de este material podré formar ideas, bases para mejorar mi proceso de evaluación de materiales.
<ul style="list-style-type: none"> Sí, definitivamente los descriptores presentados son representativos para esta medición porque nos orientan en el proceso de evaluación de cada principio del enfoque en detalle.

Apéndice H: comentarios plasmados en la lista de chequeo durante la evaluación del sitio web *Español para extranjeros*

Criterios (ver Apéndice C)	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> Facilidad de uso (descriptores 4-6-8-9) 	<p>No veo las pestañas (descriptor 4). Yo le añadiría otros colores un poco más vivos (descriptor 6). Los enlaces son muy llamativos (descriptor 8). Veo que en algunas ocasiones el azul y el morado se confunde en las instrucciones y en los título (descriptor 9).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Fiabilidad (descriptores 10-12) 	<p>No lo veo ni es visible para mí la actualización (descriptor 10). Teorías de Piaget y Vigotsky (descriptor 12).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Calidad de los contenidos (descriptores 1-3) 	<p>No hay objetivos planteados al inicio de cada tarea ni su nivel de lengua (descriptores 1-3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Integración de las destrezas (descriptor 24) 	<p>En los ejercicios que exploré yo no encontré ninguna de las herramientas CMO.</p>
<p>Comentarios adicionales sobre el sitio web:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Veo que en la pestaña de información general, aparecen en las pestañas de enlaces fonética, etc. 2. Me gustan los sonidos al hacer <i>click</i>. 	