

Evaluación del diseño de actividades CALL (para ser usadas con el ordenador)

CARLOS GONZÁLEZ-TUÑÓN
The Correspondence School of New Zealand

Hoy día existe una gran tendencia hacia el uso de material didáctico CALL (Computer Assisted Language Learning – aprendizaje de lenguas asistido por ordenador) para aprendizaje independiente, es decir sin la supervisión de un profesor. Esta tendencia es probable que sea mayor en los entornos de educación a distancia. Así pues, el diseño de este tipo de material es de primerísima importancia, ya que la calidad y la cantidad de oportunidades de aprendizaje dependen de la medida en que dichos materiales estimulen al estudiante al uso de los mismos, y como consecuencia se espera que contribuya al logro de los objetivos del aprendizaje. Por lo tanto es importante que investigación empírica sea realizada en relación con los principios relacionados con el diseño de material didáctico CALL. Estudios recientes en esta área sugieren que el diseño de material CALL debe estar basado en hipótesis en relación con las condiciones ideales para la adquisición de una segunda lengua (SL) (Collentine, 2000; Chapelle, 1998; Murray and Barnes, 1998). Además, Plass (1998) ha indicado que el diseño de la interfaz del monitor del ordenador es un aspecto que es frecuentemente desatendido cuando se crea material didáctico para ser usado con el ordenador. Por todo ello es fundamental realizar investigaciones relacionadas con el diseño de material CALL que den respuesta a ambos aspectos: los principios para la adquisición de una SL y del diseño de la interfaz del monitor del ordenador.

En este artículo se presenta una evaluación de material CALL diseñado para aprendizaje independiente. El material diseñado forma parte de un curso de español como lengua extranjera (LE), diseñado en función de los principios antes mencionados. La evaluación busca identificar si el material CALL creado es pedagógicamente bien fundado. La evaluación fue realizada por especialistas en el aprendizaje de lenguas a través de un cuestionario.

Antecedentes

En diciembre del año 2000, la Escuela por Correspondencia de Nueva Zelanda, una institución educativa que se especializa en educación a distancia, creó una sección llamada ‘e-Section’ (e-Sección) como un proyecto para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje a través del uso de nuevas tecnologías. Uno de los objetivos iniciales del proyecto era investigar e implementar métodos apropiados para la impartición de programas de estudios en un entorno de e-Aprendizaje, incluyendo el diseño y creación de material CALL. El autor de este

artículo fue escogido junto con otros once educadores de la escuela y algunos otros que fueron contratados específicamente para este proyecto para participar en el proyecto de la e-Sección. El autor no tenía previa experiencia en la utilización de tecnologías para la enseñanza del español como LE, aparte de la impartición de lecciones a través del uso de las tecnologías de audioconferencia y audiográfico (conexión de ordenadores en sitios diferentes que también incluye facilidades de audio). Sin embargo, previo a su participación en la e-Sección, el autor estaba interesado en el uso de tecnologías para la enseñanza-aprendizaje, y había participado en un número de seminarios y conferencias relacionadas con el tema. Por consiguiente, su participación en la e-Sección le dio la oportunidad de ganar, de primera mano, conocimiento y habilidades en el uso de otras tecnologías para la enseñanza-aprendizaje. Una de las tareas que el autor se propuso realizar fue la creación de material CALL para suplementar el componente impreso del curso de español como LE que él mismo enseñaba. Sin embargo, dado que el autor no tenía previa experiencia en el diseño de material para este medio, el proceso fue documentado. En este artículo también se reporta este proceso por creerse pertinente.

El artículo está dividido en cuatro partes. La primera parte resume información presentada en la literatura en cuanto al diseño de material didáctico para el aprendizaje de lenguas; la segunda sección reporta las diferentes etapas en la creación del material CALL seguidas por el autor; la misma es seguida por una sección en la que se proporcionan los resultados de la evaluación; el artículo concluye con una discusión de las implicaciones de este proyecto de investigación.

Introducción

Nunan (1989: 38) sostiene que las actividades del aula están justificadas ‘... debido a que ellas ayudarán al estudiante a desarrollar habilidades que necesitarán para llevar a cabo tareas comunicativas del mundo real’ (... on the grounds that they will help the learner develop skills they will need for carrying out real-world communicative tasks). Él también indica que hay dos tipos de actividades didácticas: las del mundo real y las pedagógicas. Las actividades del mundo real son aquéllas que ‘...requieren que los estudiantes simulen, en clase, el tipo de comportamiento ... que se espera que ellos lleven a cabo en el mundo real ...’ (... require learners to approximate, in class, the sort of behaviours ... they are expected to carry out in the real world), mientras que las actividades pedagógicas requieren ‘... que los estudiantes hagan cosas que es poco probable que tengan que hacer fuera del aula.’ (... learners to do things which it is extremely unlikely they would be called upon to do outside the classroom.). Él sugiere que las actividades pedagógicas están justificadas porque requieren que los estudiantes trabajen en el ‘... estimulante proceso interno de adquisición’ (... stimulating internal process of acquisition) (1989: 40), mientras que la selección de actividades del mundo real requiere un análisis de lo que los estudiantes tienen que hacer en la vida real; las actividades pedagógicas son seleccionadas de acuerdo a un modelo de adquisición de SL. Un ejemplo de una actividad del mundo real es cuando los estudiantes tienen que leer un anuncio acerca de casas que se rentan y luego escoger la casa más apropiada para ser rentada de acuerdo a un determinado número de criterios. Por otro lado, un ejemplo de actividades pedagógicas puede requerir que los estudiantes completen preguntas de comprensión basadas en el mismo anuncio. En este punto es pertinente definir el significado de la palabra actividad. De acuerdo a Breen (1987: 23), la palabra actividad se refiere a

una gama de planes de trabajo los cuales tienen, en conjunto, el propósito de facilitar el aprendizaje de una lengua – desde el tipo de ejercicio simple y breve, a actividades más complejas y de mayor lentitud tales como la solución de problemas en grupo o simulaciones y la toma de decisiones.

(to a range of work plans which have the overall purpose of facilitating language learning - from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making.)

Esta definición implica que los ejercicios o actividades son una parte de la ‘tarea’ (task). Nunan (1989: 59) da a conocer que los ejercicios o actividades ‘... *especifican lo que el estudiante hará con el ‘input’ (material o contenido presentado), lo cual forma el punto de partida del aprendizaje en una tarea*’ (... specify what the learner will do with the input, which forms the point of departure for the learning task). Así pues, una tarea puede constar de una actividad o una colección de actividades organizadas en torno a un tema común. Este es el significado de ‘tarea’ adoptado en este informe, de tal forma que los términos ‘tarea’ y ‘actividad’ no son sinónimos; la ‘actividad’ es un componente de la ‘tarea’.

El contenido de las diferentes actividades en una tarea necesita ser organizado si han de servir para facilitar el aprendizaje (Long and Crookes, 1991). El contenido de la tarea necesita ser organizado en cuanto a secuencia y continuidad. La secuencia usualmente involucra la presentación de actividades, más simples primero y luego las más complejas (Nunan, 1989). La continuidad se refiere al fenómeno a través del cual los estudiantes obtienen conocimiento en una actividad y el cual es un prerrequisito para completar la actividad posterior.

Además de tomar en cuenta la secuencia y la continuidad de las diferentes actividades en una tarea, Nunan (1989: 130) propone siete principios deseables en la organización de tareas. Estos principios, que facilitan el aprendizaje de lenguas, incluyen: autenticidad, continuidad de las actividades, enfoque en el mundo real, enfoque en la lengua, enfoque en el aprendizaje, práctica de la lengua y la solución de problemas. La ‘autenticidad’ se refiere al contenido, tomado de fuentes de la vida real. La ‘continuidad’ involucra la secuencia lógica de actividades, la cual las hace interdependientes. Esto significa que las actividades iniciales se caracterizan por un énfasis en la comprensión del contenido, mientras que actividades subsiguientes requieren el análisis y la producción de lenguaje oral y/ o escrito. El criterio de Nunan de un ‘enfoque en la vida real’ se refiere a la necesidad de hacer a los estudiantes conscientes de la relación entre el trabajo de clase y el uso de la lengua en el mundo real. Las tareas de este tipo requieren que los estudiantes practiquen tareas del mundo real, en el aula, y que posteriormente hagan uso de lo que han aprendido fuera del aula. El criterio ‘enfoque en la lengua’ requiere que las actividades incluyan un énfasis en conocimiento explícito. Aquí los estudiantes son alentados a identificar reglas y principios a través de un aprendizaje en el que descubren el conocimiento. El ‘enfoque en el aprendizaje’ se refiere a la integración en la tarea de material relacionado a cómo aprender, el cual generalmente involucra contenidos acerca de estrategias del aprendizaje. El sexto criterio, ‘práctica de la lengua’, requiere la inclusión de actividades controladas, en las cuales los estudiantes producen lenguaje oral y/ o escrito en un contexto comunicativo. Finalmente, ‘solución de problemas’ se refiere al trabajo en grupo con el propósito de solucionar problemas. Para ser efectivas, según Nunan, las tareas del tipo comunicativo deberían integrar la mayoría de estos principios, lo cual es probable que contribuya al aprendizaje.

Por lo que se refiere a la actividad, algunos especialistas en lingüística aplicada consideran que el diseño de actividades CALL debería estar basado en hipótesis relacionadas a las condiciones ideales para la adquisición de una SL (Collentine, 2000; Chapelle, 1998; Murray and Barnes, 1998; Tomlinson, 1997). Sin embargo, es necesaria investigación empírica para confirmar la efectividad de estas hipótesis en un entorno del e-Aprendizaje (Chapelle, 1997). Las condiciones ideales para la adquisición de una SL (Chapelle, 1998; Tomlinson, 1997) incluyen: ‘input’ (el cual necesita ser perceptible y comprensible), práctica en la producción de lenguaje escrito y/ o oral, retroalimentación e interacción. Además, el diseño de actividades para el aprendizaje de una lengua debería tomar en cuenta principios generales de aprendizaje, tales como el uso de habilidades de un gran nivel de pensamiento, y oportunidades para evaluar y monitorizar el aprendizaje (véase el Apéndice A para un listado de los principios del aprendizaje de una SL y del aprendizaje en general). Si todos estos principios son tomados en cuenta en el diseño de material didáctico para el aprendizaje de una LE, es probable que las actividades contribuyan a un aprendizaje más efectivo.

Plass (1998: 36) comenta que ‘... *asuntos relacionados al diseño de la interfaz del usuario son a menudo desatendidos en la creación de software instructivos.*’ (... issues in the design of the user interface are often neglected in the development of instructional software). Por lo tanto, la atención al diseño de la interfaz es importante si el material ha de ser efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, cuando se diseñan actividades CALL, ambos principios pedagógicos y de la interfaz del monitor del ordenador (véase el Apéndice B para una lista de estos principios) deben ser tomados en cuenta.

Creación de las Tareas CALL

El primer paso en el proceso del diseño consistió en la búsqueda de pautas en la literatura referidas al diseño de tareas CALL. Una vez que el profesor-creador comenzó a consultar esta bibliografía se pudo dar cuenta de que en su mayoría de la información en la literatura estaba basada en opiniones resultado de la experiencia de algunos creadores de este tipo de material, en vez de investigaciones empíricas. Sin embargo, varios artículos proponían un marco de referencia para el diseño de material CALL basado en los principios y teorías del aprendizaje de una SL (véase, por ejemplo, Chapelle, 1998). Ésta fue la posición que adoptó el profesor-creador en el diseño de las actividades CALL. Como consecuencia, el diseño de las actividades CALL creadas se basó en principios del aprendizaje y enseñanza de una SL ampliamente investigados y en principios del aprendizaje en general. Similares criterios se tuvieron en cuenta para el diseño de la interfaz del monitor del ordenador.

El segundo paso involucró la creación del material. A fin de comenzar la creación del material, el profesor-creador necesitó identificar los programas del ordenador necesarios para la creación de dichos materiales, así mismo obtener los conocimientos y habilidades necesarios para el uso de estos programas. Por consiguiente, luego de discutir el proyecto con uno de los diseñadores y creador de material para la red de la escuela, llegó a ser aparente que necesitaba aprender cómo usar los programas ‘Dreamweaver’ y ‘Photoshop’.

El material que el profesor-creador decidió preparar estaba relacionado a aquellos tópicos, que, de acuerdo con su experiencia como profesor de español, resultan más problemáticos para los estudiantes de ELE cuya primera lengua es el inglés. El resultado fue una lista de esos tópicos antes de comenzar la fase de creación de materiales. Las tareas CALL que el profesor-creador planeó desarrollar estaban previstas para suplementar el material impreso del curso, lo que significaba que una vez que las mismas hubieran sido completadas serían enviadas a los estudiantes que experimentarían dificultad con cualquiera de estos tópicos después de trabajar con el material impreso. Además se esperaba que el material fuera diseñado para uso independiente, y por ello no requería evaluación sumativa.

El material fue diseñado para todos los estudiantes que estaban estudiando el curso del año doce (en el sistema escolar secundario de Nueva Zelanda, éste es un curso de nivel intermedio). Esto significa que los dos grupos que más se beneficiarían del uso de estos materiales eran estudiantes de colegios secundarios y adultos. Por consiguiente, el diseño de la interfaz del monitor del ordenador tenía que ser neutro, sin pretender atender los gustos o necesidades de un grupo en particular. El profesor-creador, por consiguiente, decidió usar colores pasteles para el fondo de la pantalla del monitor del ordenador, esperando que dichos colores serían del agrado de ambos grupos. También decidió que las animaciones y gráficos serían usadas principalmente para proveer información o servir como ayuda audiovisual, algo que se espera que contribuya al aprendizaje. En otras palabras el profesor-creador no tenía la intención de usar material gráfico y animaciones simplemente por usarlos, dada su convicción de que pueden ser un elemento de distracción muchas veces. Sin embargo, decidió la utilización intencionada de gráficos y animaciones para proporcionar retroalimentación a las respuestas de los estudiantes. Esta propuesta está basada en la creencia de que los mismos podrían contribuir a promover la motivación de los usuarios, ya que los estudiantes se hallarían ante el reto de producir

respuestas correctas a fin de acceder a un gráfico o animación en particular (unas manos aplaudiendo, por ejemplo). Esto daría lugar a que los estudiantes completaran las actividades conscientemente lo cual, por supuesto, es beneficioso para su aprendizaje. Además, la retroalimentación escrita incluida con los gráficos o animaciones tendió a ser breve, así que era poco probable que los gráficos y animaciones podrían actuar como elemento de distracción.

Las primeras tareas creadas estaban relacionadas con aspectos gramaticales, mientras que las creadas posteriormente tenían un enfoque comunicativo, como por ejemplo, los trámites aduaneros en un aeropuerto. Las actividades en las primeras tareas fueron creadas de forma lineal. En otras palabras, el contenido del material es presentado paso a paso, de modo que los estudiantes tenían poca opción para seleccionar una actividad o contenido específico. Este criterio estaba basado en la creencia del autor de que el aprendizaje de una lengua involucra el montaje gradual de nuevos bloques de conocimiento a fin de lograr el desarrollo de la ínter lengua. En este modelo, el conocimiento anterior, es un prerrequisito para ganar nuevo conocimiento. Además, se esperaba que el enfoque únicamente en un determinado aspecto en particular en cada actividad podría ayudar a los estudiantes menos competentes. Es decir, el aprendizaje sería más efectivo a través de la provisión de actividades paso a paso. Esta propuesta es apoyada por Collentine (2000: 52) quien indica que

‘ ... estas condiciones de multimedia pueden no ser igualmente efectivas para estudiantes con diferentes niveles de competencia’.

(‘... these multimedia conditions may not be equally effective for learners at different levels of proficiency’.)

Además, Barab et. Al. (1997: 25) sugiere que

‘ ... cuanto más complejo es el entorno hipermedia (ejemplo: un gran número de opciones de navegación), mayor es la posibilidad de confusión o desorientación del estudiante’.

(‘... the more complex the hypermedia environment (e.g. large number of navigational choices), the greater the potential for confusion or disorientation of the learner’.)

Por estas razones, las actividades diseñadas seguían una secuencia lógica y paso a paso.

Las actividades en las tareas incluyeron: dictados, relacionar oraciones y frases, ordenamiento de las diferentes partes de diálogos, completar espacios en blanco, análisis de grupos de oraciones en relación con un determinado aspecto gramatical para identificar reglas, producción de formas gramaticales apropiadas, actividades enfocadas al uso consciente de estrategias del aprendizaje y juegos de rol. El material también incluyó audio y vídeo. Las voces y personajes en el material de audio y vídeo fueron grabadas por hablantes nativos del español de diferentes países hispánicos, a excepción de dos actrices (con un nivel de competencia avanzado y pronunciación similar a la de un nativo). Por consiguiente, los estudiantes fueron expuestos a una gran variedad de acentos (y expresiones corporales) en los extractos de audio y vídeo. Además, los vídeos sirvieron ambos como modelo de actos comunicativos y como una oportunidad para que los estudiantes desarrollaran su competencia comunicativa a través de juegos de rol. Los vídeos fueron filmados en ambientes auténticos, incluyendo una tienda de ropa, un restaurante y un aeropuerto. En el caso del ambiente para una agencia de viajes, se decoró un estudio simulando este ambiente.

El tercer paso requirió el aprendizaje del uso de los programas computacionales que le permitirían al autor crear material de tipo interactivo. Dadas las limitaciones del programa ‘Dreamweaver’ para la creación de este

tipo de contenidos, el profesor-creador se embarcó en el aprendizaje del programa 'Flash'. Este programa es más complejo que 'Dreamweaver', pero tiene la ventaja que permite la creación de material con un mayor grado de interactividad. Además, 'Flash' tiene la ventaja de que los archivos de audio pueden ser comprimidos mediante pasos muy sencillos. Esto era una gran ventaja ya que, después de la creación de las primeras tareas, no había ayuda disponible por parte de especialistas en la escuela para la producción de material de audio y de vídeo, debido a las demandas de tiempo del personal disponible. Por consiguiente, la facilidad de comprimir archivos de audio a través del programa 'Flash' permitió al profesor-creador continuar la creación de este tipo de elemento en los materiales. El autor también empezó en esta fase a aprender el uso del programa 'Adobe Premiere' para editar vídeos, y el programa 'Media Player' para comprimir archivos de audio y vídeos.

Evaluación de las Tareas Creadas

Siete de las once tareas creadas fueron evaluadas por un grupo de especialistas en la enseñanza y aprendizaje de LE. Estas tareas eran representativas de todas las tareas creadas. El propósito de la evaluación fue obtener la opinión de los especialistas en cuanto a si las tareas estaban fundadas en bases pedagógicas y sus impresiones en relación con el diseño de la interfaz del monitor del ordenador. Se creyó que los comentarios de estos especialistas podrían proporcionar información acerca del grado de fundamento didáctico con el que los materiales habían sido diseñados (los principios pedagógicos y de aprendizaje identificados en la literatura) y acerca de la adecuación del diseño de la interfaz del monitor del ordenador.

Fueron consultados tres especialistas en la enseñanza y aprendizaje de lengua para la evaluación del material. Uno de ellos era un profesor de español como SL en España. Su experiencia incluía diecinueve años como docente en los niveles primario, secundario y terciario. Además, este especialista tenía experiencia como profesor universitario de materias para una maestría en la enseñanza de español como LE en una universidad española. La segunda evaluadora era una profesora de español como LE en un colegio secundario, cuya primera lengua es el inglés. Esta profesora tenía cuatro años de experiencia docente en la enseñanza del español como LE a todos los niveles del sistema escolar secundario de Nueva Zelanda, incluyendo el nivel del curso para el cual el material CALL fue creado. La tercera evaluadora fue una especialista en lingüística aplicada, a su vez estudiante avanzada del español e investigadora experimentada en el campo de la lingüística aplicada, profesora de inglés para fines académicos y profesora en la enseñanza de materias relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de una SL en una universidad neocelandesa.

Se preparó un cuestionario en inglés para obtener los comentarios evaluativos de los especialistas en cuanto a las tareas. El cuestionario (véase el Apéndice C) incluyó preguntas relacionadas a principios pedagógicos y la interfaz del monitor del ordenador. En su mayoría las preguntas en el cuestionario trataban de obtener una respuesta entre tres opciones: '*muy bueno*' (very good), '*bueno*' (good) y '*no muy bueno*' (not very good). Estas tres opciones eran seguidas en muchos casos por espacios en blanco donde se les pedía explicaciones a los especialistas de la razón por la cual escogieron una respuesta determinada. El cuestionario se probó en una fase piloto con cuatro estudiantes quienes estudiaban español como LE en una escuela secundaria local. Estos estudiantes estaban estudiando un curso similar al que el profesor-creador de los materiales enseñaba. Como resultado de este estudio piloto, se modificaron algunas preguntas a raíz de los comentarios de los sujetos del grupo piloto para así mejorar la comprensión de preguntas no muy claras.

Evaluación de las primeras Tareas creadas

Los primeros materiales desarrollados fueron modificados como resultado de la continua lectura por parte del escritor de artículos y libros relacionados a CALL, y las respuestas en el cuestionario de las primeras

evaluaciones de los especialistas. La primera modificación consistió en incluir enlaces en la parte superior de cada página para cada actividad. Estos enlaces permitían a los estudiantes desplazarse fácilmente de una actividad a otra. Este cambio obedeció a dos razones. Primero, la literatura sugiere que el aprendizaje en un ambiente de hipermedia (ambiente el cual incluye: textos, audio, video, gráficos y animaciones) no es lineal (Peach, 2002). Segundo, esta modificación permitía a estudiantes con mayor dominio del español la opción de completar solamente aquellas actividades cuyos contenidos consideraran que no poseen. De esta forma los estudiantes serían capaces de tener un mayor control de su aprendizaje.

También se decidió incluir un corto cuestionario en la última página de cada tarea para obtener información referida a la valoración de los estudiantes sobre si las actividades habían contribuido al aprendizaje de los tópicos, una vez que las habían finalizado. Al completar y enviar este corto cuestionario (a través de la red), los estudiantes estarían suministrando al profesor información acerca de si ellos necesitaban ayuda adicional o no. Además, el cuestionario incluyó preguntas referidas a qué harían los estudiantes para mejorar su conocimiento del tópico, en el caso de que consideraran que la tarea no les había ayudado lo suficiente en el aprendizaje del mismo. En este caso, las preguntas tenían el propósito de animar a los estudiantes a tomar control de su aprendizaje al hacerles reflexionar sobre las acciones que podrían tomar a fin de lograr los objetivos del aprendizaje.

Otra modificación fue el tamaño de las letras del material. Las respuestas iniciales en el cuestionario por parte de los especialistas indicaron que el tamaño de las letras era muy pequeño. Esto era debido al tamaño en que las letras aparecían en sus ordenadores – algo claramente que está fuera del control de los diseñadores de páginas para la red ya que tiene que ver con las configuraciones y ajustes preestablecidos en el ordenador del usuario. Sin embargo, el material fue modificado: en el ordenador del profesor-creador el tamaño de letra pasó a mediano para el navegador, y el tamaño de letra establecido por el programa ‘Dreamweaver’ cambió a 3 pto para la mayor parte de los textos en las páginas. Ésta fue una sugerencia hecha por uno de los diseñadores para material de la red de la escuela, quien tenía tiempo asignado para ayudar a los profesores en la e-Sección en la creación de material CALL.

El análisis y discusión de los comentarios de la evaluación de los especialistas se divide en tres partes. La primera parte informa acerca de aquellos aspectos del diseño de los materiales para los cuales todos los especialistas estaban de acuerdo que eran ‘muy bueno’. La segunda parte reporta los elementos del diseño para los cuales los especialistas difirieron en su valoración, pero que en conjunto la respuesta promedio era ‘bueno’. El análisis de la información en los cuestionarios mostró que ningún elemento del diseño recibió en promedio una valoración de ‘no muy bueno’. Finalmente, la tercera parte se refiere a los resultados de una entrevista con dos de los especialistas. El propósito de la entrevista era verificar y ampliar algunas respuestas en el cuestionario, así como obtener opiniones de los especialistas en cuanto a como mejorar ciertos elementos del diseño.

Evaluación de elementos del diseño de las actividades CALL para los cuales todos los especialistas consideraron como ‘Muy bueno’

Los especialistas identificaron un número de elementos en el diseño como muy buenos. El uso de vídeos en las tareas fue muy favorablemente recibido. Algunos de los comentarios hechos por los especialistas en relación a los beneficios de usar vídeos en actividades para el aprendizaje de una LE fueron:

... es motivador e interesante ver al chico hablar en ‘tiempo real’.

(... motivating and interesting to see the young man speaking in ‘real time’.)

A mí, en lo particular, me gustó el tener un apuntador visual para mi parte de la conversación. Esto hace que la actividad parezca mucho más comunicación real.

(I particularly liked having a visual prompt for my part of the conversation. This made the activity resemble real communication much more closely.)

Éstos y otros comentarios que los especialistas hicieron sugieren que consideraron que los vídeos proporcionaron una situación real, ofrecieron interés a las actividades y promovieron motivación. Un especialista consideró que los vídeos también proporcionaron oportunidades para que los estudiantes aprendieran gestos usados por nativos del español, lo cual es un aspecto esencial en el aprendizaje de una LE, como Collentine (1997: 10) indica

Otra capa de información (para) lingüística podría ser información kinésica acerca de la estructura objetivo del aprendizaje (ej. gestos que acompañan a lenguaje amenazante también duda y emoción). Tal información puede ser mostrada en dibujos, animaciones o vídeos digitales.

(Another layer of (para) linguistic information could be kinesic information about the target structure (e.g. body language that accompanies coercion as well as affirmations of doubt and emotion). Such information could be displayed in pictures, animations, or digital video.)

Esta idea es también sustentada por Herrington y Oliver (2000: 16) cuyos resultados en un estudio en relación con el aprendizaje en entornos auténticos sugiere que

‘... los estudiantes aprenden no solamente habilidades específicas en las demostraciones en cintas de vídeos, pero también aprenden conocimiento periférico acerca de la cultura ...’

(‘...students learn not only specific skills from videotaped demonstrations, but they also learn peripheral knowledge about the culture ...’)

El contenido de los vídeos fue similar o el mismo que el contenido presentado en el material escrito y de audio. Esto es beneficioso ya que como Colentine (2000: 48) sugiere

Ver un fenómeno que es objetivo de aprendizaje desde perspectivas múltiples (ej. fuente de datos tales como un texto escrito, una cadena de hiperenlaces o un vídeo) incrementa la posibilidad de que el fenómeno llegue a ser perceptible al estudiante ya que la falta de rasgos perceptibles en un contexto puede no serlo en otro.

(Viewing a targeted phenomenon from multiple perspectives (i.e., data sources such as a written text, a network of hyperlinks or a video) increases the likelihood that the phenomenon will become salient to the learner since features lacking salience in one context might be more salient in another.)

Los vídeos fueron presentados como parte de la última actividad en la secuencia, lo cual fue considerado por los especialistas como el momento más apropiado. La decisión de presentar los vídeos al final de cada secuencia de actividades se basó en dos consideraciones. Primero, la actividad con el vídeo requiere

producción oral la cual, desde el punto de vista pedagógico, debería ser lo último en la secuencia. Segundo, los archivos con los vídeos son muy grandes y requieren un largo tiempo para descargarse. A fin de evitar que algunos estudiantes tuvieran que esperar una cantidad de tiempo considerable antes de completar la actividad asociada a los vídeos, la primera cosa que tenían que hacer, antes de empezar a trabajar con otras actividades, era descargar los vídeos. Durante ese proceso, los estudiantes podían realizar las otras actividades de la tarea. Esto significaba que cuando los estudiantes estaban ya listos para completar la actividad asociada al vídeo, éste ya estaba disponible. Los especialistas también reportaron que les gustó el hecho de que los estudiantes tuvieran que interactuar con hablantes nativos del español en el vídeo. Esto es probablemente porque los hablantes nativos proporcionan buenos modelos de pronunciación y entonación. Cuando los estudiantes interactúan en una conversación con una persona en el vídeo, ellos pueden revisar su actuación, tomando en cuenta y consolidando su conocimiento previo. Además, es probable que este tipo de actividad promueva motivación. Los especialistas confirmaron que, en su opinión, la actividad en la cual se usa el vídeo es muy probable que contribuya al aprendizaje.

Los especialistas también valoraron positivamente la inclusión de material de audio en las actividades, y sugirieron que el mismo podría contribuir al aprendizaje. Los siguientes comentarios lo indican:

... el material de audio es tan importante en una lengua.

(... sound is such key part of a language.)

Motivación. Refuerzo. Variedad. Interés.

(Motivation. Reinforcement. Variety. Interest.)

Sin embargo, un especialista sugirió que el grado de aprendizaje de los estudiantes cuando escuchen el material de audio variará dependiendo de cada estudiante, algo, por supuesto, que está relacionado con los diferentes estilos de aprendizaje. Los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje preferido sea auditivo es probable que se beneficien más.

Los especialistas también indicaron que el incluir los objetivos de las tareas al principio - o sea, antes de completar las actividades - era una buena idea. Esto es porque los objetivos enfocan a los estudiantes en los tópicos que se espera que aprendan, con lo que se pretende que activen modos de proceder o conocimiento anterior, lo que facilita la conexión entre el conocimiento nuevo con el existente.

Los evaluadores consideraron que era una buena idea el proporcionar dos sitios de la internet como referencia para recomendar más práctica del conocimiento adquirido, y que dos es un número apropiado (los enlaces a estos sitios fueron proporcionados al final de la tarea). Cuando los estudiantes completan actividades relacionadas con un tópico determinado en diferentes contextos, es mucho más probable que el aprendizaje ocurra. Este elemento del diseño es apoyado por la creencia de Murray y Barnes (1998: 254) de que

'Los programas de computadoras para CALL deberían permitir a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en un contexto diferente – y no, por ejemplo, fiarse de una sola conversación en todo momento.'

(‘CALL software should allow learners to apply what they have learnt in a different context – and not, for example, rely on a single conversation throughout.’)

Evaluación de elementos en las actividades para los cuales el promedio de las respuestas de los especialistas fue ‘Bueno’

Los resultados que siguen se relacionan con el diseño de elementos para las actividades, en los cuales los especialistas ofrecieron respuestas variadas, pero que, en conjunto, el promedio fue ‘bueno’.

Los evaluadores consideraron que el fondo en un color pastel era bueno. Sin embargo, dado el hecho que los tres especialistas eran adultos, este aspecto requiere futura investigación ya que los estudiantes adolescentes pueden tener una opinión diferente. Los especialistas también consideraron que el material era atractivo. Esto pudo haber sido porque el material fue presentado esmeradamente con iconos atractivos, reflejando un orden jerárquico en relación con el tamaño de letras, establecido por tener tamaños de letras más grandes al principio de la página (tales como los primeros títulos de los textos) seguido por tamaños más pequeños (por ejemplo, para los textos que siguieron los títulos). El tamaño de letras grande también fue usado para otros títulos en otros lugares de la página.

La retroalimentación dada por los especialistas indicó que los iconos estaban localizados apropiadamente. Estos iconos fueron consistentemente situados en la parte superior y en la parte inferior derecha de las páginas. Los especialistas respondieron favorablemente a una pregunta en el cuestionario acerca de la facilidad para navegar de una página a otra. Sin embargo, uno de los especialistas indicó que tenía problema en navegar de una página a la siguiente en una de las actividades. En este caso, se llevó a cabo una mayor investigación de la página, que reveló que el especialista tenía problema con la navegación a través de un mapa, el cual era el elemento principal de la página (no en la navegación de una página a la otra). Esta explicación parece ser constatada por el hecho de que ninguno de los otros especialistas consideró que la navegación de esta página a la siguiente fue difícil.

Anteriormente se mencionó que en la primera etapa del ciclo de la investigación el tamaño inicial de las letras de los textos de las páginas fue finalmente modificado. Además, las tareas creadas posteriormente siguieron los ajustes modificados. Cuando estas nuevas actividades fueron evaluadas, los especialistas consideraron que el tamaño de las letras era apropiado. Los comentarios de los evaluadores sugirieron que estaban satisfechos con la cantidad de interactividad de las páginas de los materiales. Los tres especialistas estaban de acuerdo en que las actividades eran muy interactivas. Sin embargo, los tres especialistas coincidieron que dos actividades en una tarea eran más interactivas que cualquier otra actividad evaluada. Un análisis de la interactividad de estas actividades reveló que no existía diferencia aparente entre estas actividades y otras, excepto que quizás era necesario más tiempo para completar estas actividades. Una de las actividades involucra escuchar direcciones para llegar a un lugar en particular en un mapa. El estudiante sigue las direcciones para llegar al lugar. La otra actividad requiere que el estudiante le dé dirección a una persona para llegar a un lugar siguiendo una ruta predeterminada en el mapa. El hecho de que los estudiantes puedan practicar la audición y dar direcciones hasta nueve veces en cada actividad puede haberle dado a los especialistas la impresión de que las actividades eran muy interactivas. Esto cuestiona el grado de interactividad en las actividades CALL; ¿son muy interactivas si los estudiantes han de hacer la misma cosa varias veces? o ¿son muy interactivas si los estudiantes deben interactuar al menos una vez cada actividad? Se echa a falta una definición clara de interactividad y de su cuantificación, que deberá ser establecida en el futuro.

Los evaluadores piensan que los estudiantes que usen los materiales aprenderán bien los tópicos propuestos. Sus comentarios pueden reflejar el hecho que los materiales fueron diseñados de acuerdo a principios pedagógicos y para la interfaz del monitor del ordenador. Sin embargo, los tres especialistas indicaron que uno de los tópicos en uno de los materiales desarrollados podría no ser aprendido bien por los estudiantes debido a que la actividad requiere una gran demanda cognitiva. Como Bishop y Ward (2001: 7) dan a conocer

*Hay un límite en la cantidad de información, o **carga cognitiva máxima** que un individuo puede **procesar** en el compartimiento de memoria temporal en un momento determinado. La información que exceda la capacidad de procesamiento cognitivo es omitida por el compartimiento de memoria temporal sin ser procesada.*

(There is a limit to the amount of information, or *maximal cognitive load*, an individual can *process* in short-term store at any given time. Information that exceeds cognitive processing capacity is dropped from short-term store without being processed.)

El siguiente comentario fue hecho por uno de los especialistas:

Quizás ellos (los estudiantes) saben más que yo, pero yo la encuentro abrumante – 6 formas a la vez + las formas irregulares.

(Perhaps they (students) know a lot more than me but I found it overwhelming – 6 forms at once + irregular form.)

Como resultado de la retroalimentación de los especialistas en esta actividad, se realizaron algunos cambios, entre ellos la división de la actividad en dos partes. Esto reducirá el número de formas que los estudiantes tienen que aprender en cada parte o sub-actividad, y por consiguiente se reduce también la carga cognitiva.

Los evaluadores comentaron que todas las instrucciones fueron claras y la longitud de las mismas apropiadas. Las instrucciones se caracterizaron por ser precisas y concisas. Sin embargo, las reacciones en cuanto al diseño de este aspecto podrían variar según la experiencia de cada estudiante en el entorno hipermedia. Se prevé que éste pueda ser el caso de estudiantes jóvenes frecuentemente expuestos a páginas de la red, las cuales proporcionan poca o ninguna instrucción. Como resultado, es probable que algunos estudiantes empiecen a completar las actividades sin leer las instrucciones. Esto también sugiere que las actividades no deberían ser tan complejas, y en lo posible el diseño de la actividad debe ser tal que lo que tienen que hacer los estudiantes sea obvio. No obstante, se deben ofrecer instrucciones para todas las actividades para aquellos estudiantes que necesitan dirección respecto a lo que tienen que hacer.

Los especialistas reportaron que encontraron todas las actividades interesantes. Esta creencia es probablemente debida a la variedad de las actividades presentadas, cada una de las cuales pretende abordar apropiadamente los diferentes aspectos aprendidos en las tareas. Además, el hecho de que cada tarea incluya una actividad en que se simula una situación de la vida real pareció hacer el material más interesante. Asimismo, para cada actividad, los estudiantes han de interactuar con el ordenador. Esta noción coincide con el punto de vista de Murray y Barnes (1998: 258), quienes comentan que *‘Las actividades por definición deberían ser activas e interactivas – los estudiantes deberían hacer algo y responder.’* ‘Activities should be by definition active and interactive - the learners must be doing something and responding.’ La mayoría de las actividades incluyen una combinación de texto y material de audio, y una última actividad en la que han de trabajar con un vídeo. La inclusión de diferentes medios también incrementa el interés de los materiales. Bellon y Oates (2002: 14) establecen que *‘Es claro que los instructores necesitan suministrar una variedad de componentes en el curso a fin de motivar una gran gama de estudiantes.’* ‘It is clear that instructors need to provide a variety of course components in order to motivate a wide range of students.’

De acuerdo a los evaluadores, en general, la cantidad de material en las tareas era apropiada. El número de actividades para las diferentes tareas varía entre 4 y 6. Sin embargo, un especialista consideró que tres de las tareas eran cortas. La especialista que hizo el comentario es una estudiante avanzada del español como LE; es

posible, en este caso, que estuviera evaluando las actividades como si ella fuera una de las estudiantes inscritas en el curso. En este caso, y dado su conocimiento del español, fue capaz de completar estas actividades muy rápidamente, lo cual pudo haberle hecho pensar que no fueron lo suficientemente largas.

Los evaluadores reportaron que ellos consideraron que las actividades de las tareas son presentadas en una secuencia lógica. En general, la secuencia de las actividades de las tareas cuyo tópico es un aspecto gramatical (véase el Apéndice D) es como sigue: (1) análisis del uso del aspecto gramatical en un contexto (la oración, generalmente como parte de un diálogo) o reconocimiento del aspecto después de escuchar frases dictadas en las cuales el aspecto es usado en un determinado contexto; (2) producción oral o escrita relacionada al aspecto aprendido a través de actividades controladas; (3) finalmente, interacción en una conversación con una persona (a través de un vídeo). En el caso de tareas cuyo objetivo es ganar competencia en una función comunicativa determinada (véase el Apéndice E), la secuencia general es: (1) presentación de material lingüístico nuevo para el estudiante (frases, oraciones) relacionado al tópico; (2) actividades en las cuales los estudiantes tienen la opción de escuchar o leer (o ambos, algunas veces a través de un vídeo) un modelo de las frases usadas en una situación real, y finalmente (3) los estudiantes interactúan con alguien en una conversación (usualmente a través de un vídeo) en la cual tienen la oportunidad de practicar lo aprendido. Las secuencias en ambos casos sigue el marco de referencia de Nunan (1989) para el diseño de tareas comunicativas.

Los evaluadores comentaron que el material creado estaba bien fundado pedagógicamente. Los tres especialistas coincidieron en que una tarea en particular tenía un fundamento pedagógico mucho mayor que las otras. Esta tarea forma parte del grupo de las tareas comunicativas. La misma difiere de las restantes tareas en que presenta grupos de frases en la primera actividad, luego se hace uso de estas frases en la siguiente actividad como parte de un diálogo. En esta segunda actividad, las frases proporcionan contenido familiar o ya conocido por los estudiantes, lo cual les permite suponer el significado de otras frases, que son presentadas inmediatamente después de cada frase conocida en un diálogo. Por consiguiente, es posible que los especialistas consideraran que esto ayuda a los estudiantes a aprender el primer grupo de frases, al presentarlas nuevamente (en la segunda actividad) en una forma que requiere un nivel de procesamiento más profundo al tener que analizar ambas frases, las conocidas y las no conocidas.

En general, los evaluadores manifestaron que las actividades provocaron un nivel de procesamiento profundo de la información presentada. Sin embargo, la especialista que consideró que tres de las tareas no eran lo suficientemente largas indicó que cinco de las siete tareas no provocaron un proceso profundo de la información. Esto parece sostener la hipótesis de que esta especialista estaba completando las actividades como una estudiante. En otras palabras, las actividades fueron relativamente fáciles para esta estudiante-especialista y por consiguiente no provocaron un gran proceso de la información en ella. Además, esto parece ser confirmado por el hecho de que los otros dos especialistas valoraron una de estas tareas como provocadora de *mucho pensamiento* o procesamiento de información.

El análisis de las respuestas de los evaluadores en el cuestionario indica que encontraron que el número de preguntas en las diferentes actividades era apropiado. El número de preguntas varía de 1 a 30, pero 9 es el más común. En el caso de la actividad que incluyó 30 preguntas, éstas requieren que los estudiantes escuchen una conversación y completen partes de la conversación no conocidas. La demanda cognitiva de esta actividad no es grande y por consiguiente, a pesar de que el número de preguntas es elevado, es probable que los estudiantes completen la actividad rápidamente. Por otra parte, vale la pena recordar que en los casos en que las preguntas sean de un alto grado de dificultad resulta apropiado reducir el número de ellas. Los especialistas también consideraron que cuando las actividades se presentaban como de elección entre varias posibles respuestas, el número de opciones propuesto era el adecuado (éste variaba entre 6 y 9, si bien 6 era el número de opciones más común).

Los evaluadores indicaron que los estudiantes podrían consultar las respuestas almacenadas en el programa antes de suministrar sus propias respuestas. Sin embargo, el hecho de que se espera que no siempre los estudiantes consulten las respuestas dadas en las actividades antes de proporcionar las suyas sugiere que el diseño de las actividades, en la mayoría de los casos, estimulará el aprendizaje. Además, en algunos casos, cuando los estudiantes no saben una respuesta en particular, es quizás deseable que revisen las respuestas dadas antes de proporcionar las suyas. Efectivamente, al consultar las respuestas, revisan y evalúan su conocimiento, lo cual es una estrategia meta cognitiva del aprendizaje deseable (González-Tuñón, 1998).

Los evaluadores también consideraron que las tareas podrían promover la motivación de los estudiantes. Esta opinión se basa principalmente en el hecho de que las páginas son atractivas, las actividades interesantes y las actividades incluyen material de audio y vídeos, todos ellos elementos motivadores intrínsecos en tareas. Estos elementos - dado su efecto motivador - es muy probable que contribuyan al aprendizaje. Fue interesante notar que dos de los tres especialistas valoraron las tareas comunicativas como muy motivadoras. Es posible que consideraran que este tipo de tareas eran más atractivas que las tareas enfocadas al aprendizaje de aspectos gramaticales. La razón más probable es que las actividades comunicativas requieren un menor grado de demanda cognitiva y son más estimulantes que aquéllas enfocadas a aspectos gramaticales. Esta hipótesis se apoya en los comentarios hechos por los especialistas en relación con aspectos que no les gustaron en dos tareas:

Las explicaciones ‘aburridas’ basadas en reglas gramaticales.

(The ‘dry’ grammatical rule-based explanations)

El enfoque básico en gramática

(Basic focus on grammar)

Los especialistas consideraron que los estudiantes que utilicen los materiales se mostrarán entusiasmados para continuar trabajando en la actividad subsiguiente de cualquier tarea. Esto es otra indicación de que las actividades pueden contribuir a que los estudiantes sientan una gran motivación.

El análisis de una de las preguntas del cuestionario en relación con el aspecto preferido de las actividades reveló que a los especialistas les gustaron particularmente los vídeos, el material de audio, la contextualización de los contenidos en situaciones de la vida real, el aprendizaje a través de juegos, la provisión de retroalimentación inmediata, la actuación de roles en conversaciones a través de los vídeos, actividades en las que hay que mover algo en la pantalla y, en general, la variedad de ejercicios.

Por consiguiente, los especialistas estuvieron de acuerdo con la convicción del escritor de que estos elementos del diseño probablemente contribuirán al aprendizaje y a promover motivación. Sin embargo, a los especialistas no les gustó experimentar problemas tecnológicos tales como la dificultad en la descarga de los vídeos y tener dificultad en el uso de algunos programas. Además, a uno de los especialistas no le gustó el hecho de que ella no fuera capaz de comprender una de las instrucciones. Otro aspecto que no les gustó a los especialistas fue el tener ventanas informativas que necesitaban ser cerradas una vez leídos los datos que proporcionaban. La frustración con este tipo de material era debida al hecho de que si olvidaban cerrar esas ventanas, no podían acceder a otra, a pesar de presionar con el ratón en el icono apropiado. Este problema fue resuelto incorporando una instrucción con el programa ‘Dreamweaver’ con la cual las ventanas se cierran automáticamente una vez que el usuario ha presionado en cualquier área de la pantalla.

Resultados de los datos obtenidos en la entrevista

Otra fase de la evaluación consistió en entrevistar a los especialistas. Los especialistas en el aprendizaje-enseñanza de lenguas fueron entrevistados por dos razones. La primera fue la verificación y ampliación de algunas de sus respuestas en el cuestionario, a fin de aumentar la validez de los datos. La segunda razón fue obtener sugerencias de los especialistas en cuanto a cómo mejorar los materiales desde el punto de vista pedagógico y la interfaz del monitor del ordenador. Solamente dos de los tres especialistas fueron entrevistados. La tercera especialista no pudo ser entrevistada debido a la dificultad en concertar una cita con la misma.

Los especialistas fueron entrevistados en relación con sus respuestas a preguntas en el cuestionario referidas a tareas sobre algún aspecto gramatical. La razón fue porque este tipo de tareas tendió a ser menos popular entre los especialistas, como se indicó previamente. Los especialistas fueron interrogados específicamente en relación con aquellas preguntas del cuestionario a las que respondieron ‘bueno’. También se incluyeron preguntas acerca de dos elementos que uno de los especialistas catalogó como ‘no muy ‘bueno’’. La pregunta principal que les fue formulada fue ‘¿Cómo podía (un elemento específico) ser mejorado?’ Durante las entrevistas los especialistas tenían acceso al material CALL, para que así les fuera fácil recordar las actividades objeto de la pregunta. Todas las entrevistas fueron grabadas.

Ambos especialistas indicaron en el cuestionario que el tener colores pasteles en el fondo era ‘bueno’. Sin embargo, cuando se les preguntó que qué colores hubieran preferido, indicaron que no había nada malo con este tipo de colores. Es posible que, a pesar de que a ellos les gustó este tipo de colores, pudieron haber respondido ‘muy bueno’ si el color seleccionado hubiera sido uno de sus colores favoritos. Esta explicación es sustentada por el comentario hecho por uno de los especialistas, cuando se le preguntó que qué color de fondo sería el mejor:

Bueno, yo supongo que mi color favorito. Mi color favorito es el azul.

(Well, I suppose just whatever my favourite colour is. My favourite colour is blue.)

Esto sugiere que el color es algo muy personal; un color puede ser ‘muy bueno’ para una persona, pero ‘bueno’ o ‘no muy bueno’ para otra.

De acuerdo con los especialistas, el atractivo de las páginas podría ser mejorado usando diferentes tipos de letras, incluir un personaje similar a los de las tiras cómicas e incorporando iconos gráficos, de este modo se proporciona una forma de ‘input’ visual como una ‘oreja’ para escuchar y un ‘bolígrafo’ para escribir. Todas estas sugerencias fueron recibidas con agradecimiento por el autor. Sin embargo, en el caso del tipo de letra, la literatura sugiere que no se debe usar más de dos tipos de letras diferentes (Lewis and Jansen, 1997: 26), y que los mismos deben ser tipos de letras comúnmente instalados en los ordenadores, tales como ‘Times New Roman’, ‘Helvetica’ o ‘Arial’. Esto evita la posibilidad de que los estudiantes tengan dificultades para ver textos escritos en tipos de letras no instalados en sus ordenadores. Por lo que respecta a la inclusión de gráficos, es una sugerencia muy útil, que puede ser fácilmente puesta en práctica. Durante las etapas iniciales de la creación de los materiales, la posibilidad de incluir un personaje similar al de las tiras cómicas fue explorado, pero la idea fue descartada posteriormente porque crear tal personaje suponía conocimientos tecnológicos avanzados. La animación del personaje podría involucrar la sincronización del movimiento del cuerpo y los labios lo cual requería conocimiento tecnológico complejo, fuera del conocimiento del profesor-creador. Además, es la creencia del escritor que es preciso considerar cuidadosamente la frecuencia de uso de

este tipo de recursos gráficos en los materiales, porque algunas veces el mismo puede ser un elemento de distracción en vez de motivador.

Los especialistas opinaron que el número de sitios de referencia presentados dependía de la cantidad de información disponible en los mismos. Si un sitio proporciona una gran cantidad de información, quizás una referencia solo a este sitio es suficiente; de no ser así, se podría recomendar más de un sitio. Los especialistas desconocían cómo se podía conseguir que los materiales fueran más interactivos. Esto, sospecho, es porque la interactividad es un término que es usado muy a la ligera y no es siempre claramente comprendido. Todas las actividades en las tareas requieren que los estudiantes interactúen, para lo cual, entre otros procedimientos, tienen que escribir, seleccionar respuestas, completar ejercicios en los cuales han de mover algo o hablar con alguien en un vídeo. Todos estos ejercicios son interactivos en su naturaleza, y requieren la atención del estudiante.

Ambos especialistas consideraron que la presentación de material de una fuente auténtica ayudaría a los estudiantes a aprender tópicos eficiente y efectivamente. Sin embargo, al seleccionar textos auténticos, se debe tomar en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes para que el contenido llegue a formar parte de su repertorio lingüístico (Krashen, 1985). Así que el 'input' auténtico algunas veces ha de ser modificado a fin de hacerlo accesible al estudiante. Además, en la mayoría de los casos, el uso de material auténtico requiere pedir permiso a los autores para su uso, lo cual puede tomar una gran cantidad de tiempo y dinero. Sin embargo, cuando puedan ser usados estos textos auténticos de una forma apropiada, deberían, en efecto, ser incluidos en el material, aun si la actividad que los estudiantes tienen que realizar puede no ser auténtica. El uso de material auténtico para el aprendizaje de aspectos gramaticales es probable que promueva la motivación.

De acuerdo con ambos especialistas, una de las tareas, que a su vez incluía cuatro actividades y la lectura de explicaciones gramaticales, podría ser mejorada con más actividades para hacerla más larga. A los especialistas se les preguntó si ellos accedieron y completaron las actividades en uno de los sitios de referencia, y ambos admitieron que no lo habían hecho. Cuando se les explicó que el propósito de incluir sitios de referencia era para proporcionar a los estudiantes más oportunidades para practicar y usar el aspecto gramatical en un nuevo contexto, los especialistas cambiaron su opinión en relación a la longitud de la actividad.

Durante las entrevistas los especialistas hicieron interesantes sugerencias que podrían ser consideradas para el diseño de futuros materiales, entre ellas, las siguientes: disponer de un dibujo a un lado de una palabra u oración, el cual, una vez presionado, proporcione explicaciones escritas u orales, tener breves fragmentos musicales cada vez que los estudiantes abren una nueva página, incluir la primera respuesta de los ejercicios como un ejemplo en una ventana nueva (esto podría ser particularmente beneficioso para aquellos estudiantes a quienes les gusta completar inmediatamente las actividades, sin leer las instrucciones), y tener contenido no relacionado con el tópico de la tarea, simplemente como elemento relajante, tales como una tira cómica o música (se podría acceder a los mismos a través de un hiperenlace).

Conclusiones e implicaciones

La evaluación de las tareas mostró que están muy bien diseñadas. Sin embargo, los evaluadores sugirieron algunas modificaciones que, de llevarse a cabo, podrían contribuir a un alto nivel de diseño desde el punto de vista tanto pedagógico como del de la interfaz del monitor del ordenador. Estas modificaciones podrían promover la motivación e incrementar el aprendizaje. Una vez que estas modificaciones hayan sido llevadas a

cabo, las tareas deben ser evaluadas por los estudiantes. Esta evaluación deberá enfocarse principalmente a la efectividad de los materiales.

Este proyecto de investigación ha sido valioso para el diseño de material CALL. Los resultados del estudio sugieren que diseñar material CALL basado en principios pedagógicos y de diseño de la interfaz del monitor del ordenador tiene el potencial de incrementar el aprendizaje. Las limitaciones tecnológicas experimentadas por el profesor-creador incidieron en el diseño de los materiales. Sería, por consiguiente, muy beneficioso implementar un programa de desarrollo profesional a tono con las necesidades requeridas por nuevos creadores de material CALL. Este tipo de formación permitirá a estos creadores obtener los conocimientos y habilidades tecnológicos necesarios para la creación de dichos materiales. La elaboración de material CALL es una actividad que consume una gran cantidad de tiempo. Por consiguiente, llegar a tener un buen conocimiento pedagógico y tecnológico es esencial antes de emprender la creación de tales materiales, si nosotros y nuestros estudiantes hemos de beneficiarnos con el uso de este tipo de material.

Apéndice A

Principios pedagógicos en el diseño de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de SL (Véase, por ejemplo, Chapelle, 1998 y Nation, 1995)

Principios pedagógicos que deben ser tomados en cuenta en el diseño de material didáctico para el aprendizaje-enseñanza de SL:

- **Input.** Se refiere al contenido al que los estudiantes son expuestos con un material. El mismo tiene la característica de ser comprensible excepto para aquellos aspectos que ha de ser aprendidos.
- **Noticing.** Hacer perceptible / enfatizar los aspectos que los estudiantes van a aprender, algo que se puede llevar a cabo con letras en negritas, itálica o coloreándolas.
- **Notar errores.** Se logra proporcionando *retroalimentación* en el material cuando los estudiantes introducen sus respuestas. Su fundamento está basado en el principio de que los estudiantes se hacen conscientes de lagunas en su conocimiento.
- **Modelar tópicos aprendidos en diferentes contextos.** Se logra proporcionando ejemplos en diferentes contextos o variando el uso de los aspectos aprendidos para un contexto en particular.
- **Oportunidades para practicar.** Al menos una actividad en el material debe requerir que los estudiantes usen los tópicos aprendidos en contextos significativos. Esto implica que los estudiantes tienen que usar o procesar la información aprendida, lo cual consolida el aprendizaje.
- **Oportunidades para evaluar / revisar el uso de los tópicos aprendidos.** Se anima a los estudiantes a controlar o evaluar su propio conocimiento, lo cual se espera que contribuya a la modificación de su conocimiento, y que, por lo tanto, lo mejore.
- **Uso de habilidades de un alto orden de pensamiento.** Las habilidades que exijan un alto orden de pensamiento (análisis, evaluación y síntesis) han de ser incorporadas en las actividades cuando sea posible. El fundamento de este principio es que cuanto más profundo sea el proceso de la información mayor es la probabilidad de que ocurra el aprendizaje.
- **Contexto.** La presentación de tópicos en diferentes contextos es probable que contribuya a incrementar el aprendizaje.
- **Reducir la carga cognitiva.** Se logra, preferentemente, proporcionando en cantidades reducidas material lingüístico que ha de ser aprendido. Además, el contenido debe ser presentado de una forma simple y consistente.

Apéndice B

Principios del diseño de la interfaz del ordenador (Véase, por ejemplo, Wiley y Jansen, 1997 y Hermad, 1997)

Principios de la interfaz del monitor del ordenador que han de ser tomados en cuenta para el diseño de material CALL:

- **Interactividad.** Asumiendo que a los estudiantes les gusta el material interactivo, ofrecerles este tipo de material incrementará su motivación.
- **Atractivo.** La inclusión de material atractivo es probable que promueva motivación, lo cual se puede lograr con páginas coloreadas, animaciones e ilustraciones.
- **Imágenes y animaciones.** Estos elementos han de ser usados para propósitos de aprendizaje y no simplemente como figuras decorativas.
- **Fácil navegación.** En una página y entre páginas, lo cual evita la frustración.
- **Consistencia.** La interfaz debe ser consistente a fin de reducir errores, limitar distracciones y mejorar la capacidad de poder aprender. Elementos tales como color, tipo de letra, tamaño y estilo de caracteres usados debe ser consistente.
- **Claridad.** Las páginas deben ser presentadas sin ningún exceso de elementos. La cantidad de información debe ser limitada y la presentación de elementos innecesarios ha de ser evitada.
- **Color.** La incompatibilidad de colores (tales como rojo y verde, verde y azul, azul y amarillo, rojo y azul) debe ser evitada. Se deben usar, como máximo, siete colores a la vez. Los colores oscuros de los primeros planos han de ser compensados con un color claro en el fondo.
- **Texto.** Los textos deben ser cortos, y presentados en columnas para evitar textos de una alta densidad. Se debe usar un interlineado de un espacio y medio.
- **Scrolling.** Se debe evitar el desplazamiento horizontal.
- **Uso de multimedia.** Brinda interés a la actividad y toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
- **Instrucciones claras.** Las instrucciones deben ser claras, precisas y concisas. Esto impide que los estudiantes gasten tiempo tratando de interpretar qué es lo que tienen que hacer, lo cual podría interferir en su motivación.

Apéndice C**Cuestionario****Questionnaire**

The Correspondence School
Te Kura-a-Tuhi

**QUESTIONNAIRE****EVALUATION OF SPANISH LANGUAGE WEB MATERIAL****ASPECT 11**

The following questionnaire sets out to evaluate the activity you just completed. Please answer the following questions as honestly as you can. Your answers will be very helpful as we improve the quality of this and future activities. Please tick the box for the answer that you consider most appropriate. Please write comments on the lines provided to explain aspects you did not like.

Part 1 Attractiveness of the Pages

1. Do you think that it is a good idea to have a light background colour on the screen?

- very much.
- it's ok.
- I did not like it.

(say why)

2. The pages are

- very attractive.
- ok.
- not very attractive.

(say why)

3. The number of pictures/ animations is

- too many.
- ok.
- not enough.

4. The location of the buttons is

- very convenient.
- ok.
- not very convenient.

(say why)

5. Navigating between pages is

- very easy.
- easy.
- difficult.

(say why)

6. The size of the fonts is

- easy to read.
- ok.
- not easy to read.

(say why)

7. The activity is

- very interactive.
- ok (in terms of its interactivity).
- not very interactive.

(say why)

8. The number of reference sites is

- more than what's needed.
- ok.
- not enough.

(say why)

Part 2 Learning Activity

9. I think that learners will learn the topic

- very well.
- well.
- not very well.

(say why)

10. Including the objectives of the activity is

- a very good idea.
- ok.
- not necessary.

(say why)

11. The instructions are

- very clear.
- ok.
- not very clear.

(say why)

12. The **instructions** are

- too long.
- ok.
- too short.

13. The activity is (this **does not** refer to the topic but rather the activity itself)

- very interesting.
- ok.
- not very interesting.

(say why)

14. The **activity** is

- too long.
- ok.
- not long enough.

15. The sequence of the information presented is

- logical.
- appropriate.
- not logical.

(say why)

15. Is the activity pedagogically sound?

- Very .
- Ok.

Not very.

(say why)

17. Do the activities provoke much thought?

A lot.

Ok.

Not a lot.

(say why)

18. For each exercise, there are

too many questions.

an adequate number.

not enough questions.

19. Where there are choices of answers, there are:

too many.

an adequate number.

not enough choices.

20. Do you think students will look at the answers provided before completing their own answers?

Yes.

Sometimes.

No.

(say why)

21. When do you think the answers to the questions should be provided?

- After each question.
- After providing all the questions.

(say why)

22. I think that students' motivation while completing the activities will be

- very high.
- ok.
- not very high.

(say why)

23. Do you think that after completing the work on each page learners will

- be keen to work on the next page of material.
- not have any particular feeling.
- not want to continue working.

(say why)

24. Do you think it is a good idea to have a video as part of the activity?

- Yes.
- Not particularly.
- No.

(say why)

25. Do you think the video was presented at the appropriate time in the lesson?

- Yes.
- No.

(say why)

26. Did you like the idea of interacting with someone through the video?

Yes.

No.

(say why)

If your answer is 'Yes', what other types of activities would you see benefiting from the use of video?

27. Do you think the use of the video will contribute to learning?

Yes.

No.

28. Did you like having sound?

Yes.

Not particularly.

No.

(say why)

If you liked having sound, what other ways do you think sound can be used in future lessons?

29. Do you think the sound will contribute to students' learning?

Yes.

No.

Part 3 Overall Impression of the Activity

30. What is your overall impression of the activity?

31. What are the three things you liked the most about the activity?

32. What are the three things you like the least about the activity?

33. Do you like learning using computers?

yes.

sometimes.

no.

(say why)

34. Is there any other comment you would like to add?

Thank you very much for you cooperation.

Please return your answers in the envelope provided.

Apéndice D

Muestra de una tarea cuyo tópicó es un aspecto gramatical



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	---	---	--	--------------------------------------	----------------

Pronombres del Objeto Indirecto





Dictado

Learning objectives:

- to be able to identify the indirect object pronoun for each subject pronoun
- to know when indirect object pronouns can be used
- to be able to appropriately use indirect object pronouns in context.

You are going to listen to a dialogue divided into seven parts. While you listen to it, fill in the missing words in the white space provided.

Diálogo

Alicia: ¡Hola Raquel! ¿Cómo estás?	
Raquel: Bien gracias, ¿y tú?	
	
Alicia: Bien. ¿Sabías que la próxima semana es el cumpleaños de Lucía?	
Raquel: <u>No, no lo sabía.</u> <input type="text"/> una fiesta?	
¿Y	
	
Alicia: Sí. Yo <input type="text"/> la fiesta. Invitaré a todos sus amigos.	
Raquel: <input type="text"/> que invitar pronto porque hoy es jueves.	
	

Alicia: Sí, voy a enviar las invitaciones mañana.

Raquel: a mi también, ¿no?



Alicia: ¡Por supuesto!

Raquel: ¿Piensas ropa nueva para la fiesta?



Alicia: No. Hace un vestido.
poco

Raquel: Yo un vestido nuevo.



Alicia: Bueno Raquel, ahora voy a casa Adiós.
porque mi madre

Raquel: Adiós Alicia. Y no te la invitación.
olvides de



Continúa



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	---	---	--	--------------------------------------	----------------

Diálogo

Below is the whole dialogue. Analyse the phrases in red. Try to identify the type of words (i.e. nouns) and any pattern, if applicable.



Alicia: ¡Hola Raquel! ¿Cómo estás?
 Raquel: Bien gracias, ¿y tú?
 Alicia: Bien. ¿Sabías que la próxima semana es el cumpleaños de Lucía?
 Raquel: No, no lo sabía. ¿Y le van a dar una fiesta?
 Alicia: Sí. Yo le voy a organizar la fiesta. Invitaré a todos sus amigos.
 Raquel: Les vas a tener que invitar pronto porque hoy es jueves.
 Alicia: Sí, voy a enviar las invitaciones mañana.
 Raquel: Me vas a invitar a mi también, ¿no?
 Alicia: ¡Por supuesto!
 Raquel: ¿Piensas comprarte ropa nueva para la fiesta?
 Alicia: No. Hace poco me compré un vestido.
 Raquel: Yo me voy a comprar un vestido nuevo.
 Alicia: Bueno Raquel, ahora voy a casa porque mi madre me está esperando. Adiós.
 Raquel: Adiós Alicia. Y no te olvides de enviarme la invitación.

Respuestas

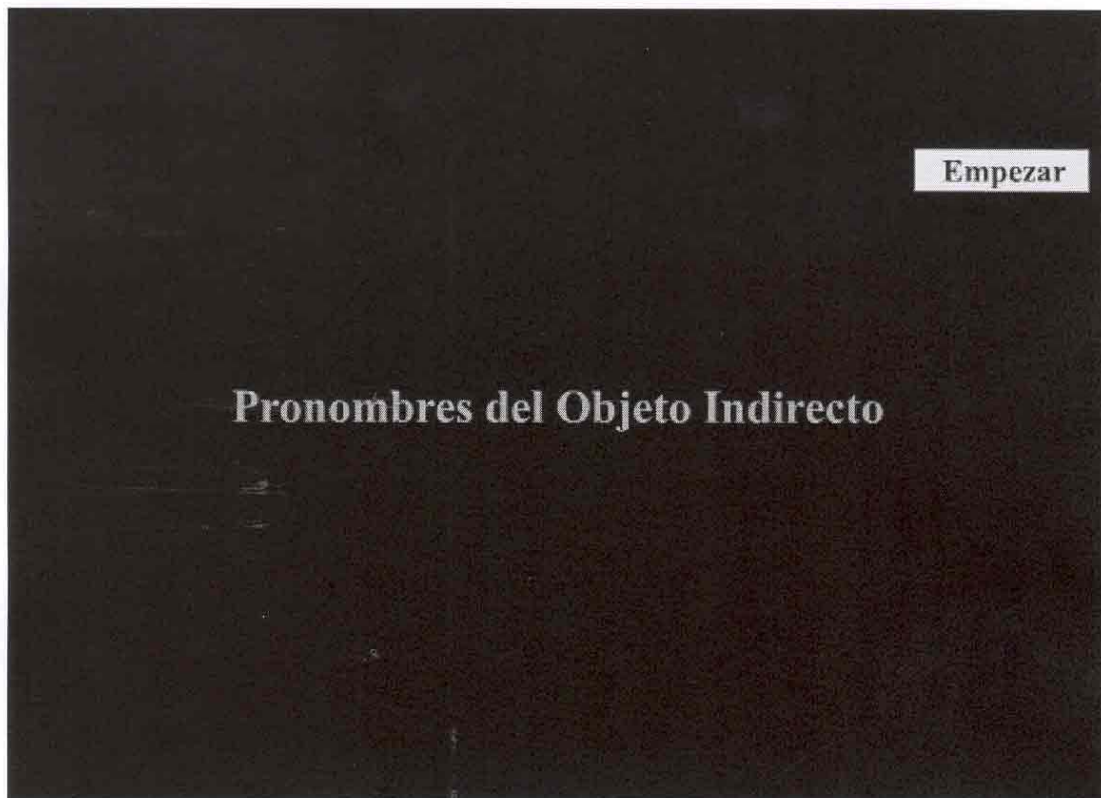
Continúa



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	---	---	--	--------------------------------------	----------------

Práctica de los pronombres del objeto indirecto

Now you are going to match indirect object pronouns with personal pronouns. Click on the appropriate indirect object pronoun for each personal pronoun which appears in the middle of the animation. It took 50 seconds for one student to complete the activity. Do you think you can complete it in 50 seconds or less? ¡Buena suerte!





[Dictado](#) |
 [Diálogo](#) |
 [Práctica de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones](#) |
 [Sitios de Internet para más práctica](#) |
 [Autoevaluación](#)

Objeto indirecto. Posición de los pronombres del objeto indirecto.

One way to identify whether indirect object pronouns can be used, is by checking if there is an indirect object after the verb. You can do this by asking '*to whom*' or '*for whom*' after the verb, for example:

Raquel da el regalo a Lucía.

Raquel gives the gift to Lucia.

Raquel da (el regalo) *to whom*?

Raquel gives (the gift) *to whom*?

Respuesta: *a Lucía*

Answer: *to Lucia*

Therefore '*a Lucía*' is the indirect object of the verb 'da'. The original sentence could be re-written using the appropriate indirect object pronoun as:

Raquel **le** da el regalo.

Now you are going to identify which verbs from a group of ten (10) sentences have indirect objects. For every correct answer you will score a point. Do you think you can score the maximum score (10)? ¡Bueno veamos!

Does the verb have an indirect object?

1. Alicia da el regalo a Raquel.

Sí
 No

Número de Respuestas Correctas

0

Note: The position of the indirect object pronoun in each sentence in the activity above is in front of the verb. But when the verbs are in either the

- 1 infinitive
- 2 gerund, or
- 3 positive command

indirect object pronouns are attached to the end of the verb. For example:

1 Infinitive

- ¿Qué vas hacer cuando veas a Lucía?
- Felicitar**le**.

2 Gerund

- ¿Qué está haciendo Alicia con *Raquel*?
- Hablándole.

3 Positive command

- ¿Compro un pastel o dos para *Lucía*?
- Cómprale dos.

When the indirect object(s) is preceded by more than one verb, you can place the indirect object pronoun(s) either in front of the verb or attach the pronoun(s) to the end of the second verb. For example:

- | | | |
|--|----|-------------------|
| • ¿Qué va a hacer Raquel cuando vea a <i>Lucía</i> ? | | |
| • Le va a felicitar. | or | Va a felicitarle. |

- | | | |
|---|----|------------------|
| • Qué está haciendo Alicia con Raquel ? | | |
| • Le está hablando. | or | Está hablándole. |


 Continúa



[Dictado](#) |
 [Diálogo](#) |
 [Práctica de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones](#) |
 [Sitios de Internet para más práctica](#) |
 [Autoevaluación](#)

Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones

Now re-write the sentences in the white space immediately below them. Use indirect object pronouns when appropriate.

1. Los niños cantan la canción a nosotros.

Respuesta



2. Ernesto vive con su madre.

Respuesta





3. Laura visita a sus padres todos los domingos.

Respuesta



4. Los turistas visitan el Museo de Picasso.

Respuesta





5. La secretaria da el mensaje a mi.

Respuesta



6. Tus padres compran ropa para ti a menudo.

Respuesta





7. Las señoras compran en la tienda del Sr. Gómez.

Respuesta



8. La dependienta muestra los pantalones a

vosotros.



Respuesta



9. **Los anfitriones dan la bienvenida a los estudiantes.**

Respuesta



Continúa



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	---	---	--	--------------------------------------	----------------

Sitios de internet para más práctica

You are now going to talk to Alicia. Your conversation with her is going to be similar to the one she has with Raquel. If you want to listen to their conversation again, click on the button below.



Are you ready to talk to Alicia? If so, click on the 'TV' button. Record your conversation and then listen to it. When you listen to your recording check your accuracy, fluency and pronunciation.



Note: You can visit the following websites for further practice:

- http://www.colby.edu/~bknelson/exercises/DO_IO.html
- http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/self-check/object_pron1.html



[Dictado](#)[Diálogo](#)[Práctica de los pronombres del objeto indirecto](#)[Objeto indirecto
Posición de los pronombres del objeto indirecto](#)[Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones](#)[Sitios de Internet para más práctica](#)[Autoevaluación](#)

Autoevaluación (Self Assessment)

Click on the appropriate box.

- I can identify the indirect object pronoun for each subject pronoun
- I know when indirect object pronouns can be used
- I am able to appropriately use indirect object pronouns in context

If the activity did not help you understand the topic, what do you think could help improve understanding?

Apéndice E

Muestra de una tarea del tipo comunicativo



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Vdeo - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

En el Aeropuerto

Learning objectives:

- to learn expressions relating to going through immigration
- to enable one to go through immigration.

Escoger la mejor respuesta. Frases del oficial.

A tourist has just arrived in La Paz, Bolivia and is going through immigration. You are going to find out what the immigration officer says to the tourist. Guess the English equivalent of what the immigration officer says in Spanish. There are eight (8) phrases. You will gain one point for clicking on the correct translation for each. Your first click is the one which counts for gaining points. So analyse the Spanish and English phrases carefully. Do you think you can get a perfect score [eight (8) points]? ¡Vamos a ver!.

<p>1. ¡El siguiente, por favor! ¡Buenas tardes!</p> <p>Next, please! Good morning, Sir!</p> <p>Next, please! Good afternoon, Sir!</p> <p>Next, please! Good evening, Sir!</p>	<p>Próxima Expresión</p> <p>Número de Respuestas Correctas</p> <p>0</p>
---	---

Continúa



Escojer la mejor respuesta
(Frases del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Vídeo - Pasando inmigración

Frases. Autoevaluación

Traducción de frases

You know what the immigration officer says, but what does the tourist say? The English expressions in blue below are the equivalent of what the tourist says in Spanish. Write **in Spanish** in the white spaces provided, the translations of the English expressions.

Oficial: ¡El siguiente por favor! ¡Buenas tardes!

Turista:

Good afternoon.

Oficial: ¿Su pasaporte, por favor?

Turista:

Here it is.

Oficial: ¿Dónde está la visa?

Turista:

Here it is.

Oficial: ¿Cuál es el propósito de su visita a Bolivia?

Turista:

Holidaying.

Oficial: ¿Cuánto tiempo se quedará en Bolivia?

Turista:

Three weeks.

Oficial: ¿Va a quedarse todo el tiempo en la Paz?

Turista:

No. I'm going to stay in La Paz for four days and then I'll go to the countryside.

Oficial: ¿Viaja sólo o acompañado?.

Turista:
Alone.

Oficial: Muy bien. Espero que disfrute su viaje.

Turista:
Thank you.

Continúa



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Video - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

Diálogo entre el oficial y el turista

Below is the dialogue between the immigration officer and the tourist. You can either read each part of the dialogue, listen to a spoken version by clicking on the 'Speaker' button, or watch the tourist going through immigration by clicking on the TV button. This should help you complete the next activity.



Oficial:	¡El siguiente, por favor! ¡Buenas tardes, señor!
Turista:	Buenas tardes.
Oficial:	¿Su pasaporte, por favor?
Turista:	Aquí lo tiene.
Oficial:	¿Dónde está la visa?
Turista:	Aquí la tiene.
Oficial:	¿Cuál es el propósito de su visita a Bolivia?
Turista:	De vacaciones.
Oficial:	¿Cuánto tiempo se quedará en Bolivia?
Turista:	Tres semanas.
Oficial:	¿Va a quedarse todo el tiempo en La Paz?
Turista:	No. Voy a estar cuatro días en La Paz y después <u>me</u> iré al interior del país.
Oficial:	¿Viaja solo o acompañado?
Turista:	<u>Solo</u> .
Oficial:	Muy bien. Espero que disfrute su viaje.
Turista:	Gracias.

Continúa



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Vídeo - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

Vídeo - pasando inmigración

¡Ha llegado tu turno de pasar por inmigración! Click on the TV button and answer the immigration officer's questions.



Note: at some stage the officer will ask: '¿Viaja solo o acompañado?'. If you are a female, imagine the officer asks: '¿Viaja sola o acompañada?'

Continúa



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Video - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

Frasas. Autoevaluación.

The following two phrases are also common when going through customs. It is a good idea to learn them.

¿Tiene algo que declarar?	Do you have anything to declare?
No, no tengo nada que declarar	No, I don't have anything to declare.

Autoevaluación (Self Assessment)

Click on the appropriate box.

- I know most expressions relating to going through immigration
- I am able to pass through customs in an Hispanic country

If the activity did not help you to understand the topic, what do you think could help improve understanding?

Bibliografía

- Barab, S. A., B. E. Bowdish, y K. A. Lawless. (1997). 'Hypermedia Navigation: Profiles of Hypermedia Users'. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 23-41.
- Bellon, T. y R. Oates. (2002). *Best Practices in Cyberspace: Motivating the Online Learner*. (Disponible en: http://ccenter.uoregon.edu/conferences/necc2002/program/presenter_rp_pdfs/bellon.pdf)
- Bishop, M. J. y M. C. Ward. (2001). 'Theoretical Foundations for Sound's Use in Multimedia Instruction to Enhance Learning'. *Education Technology Research and Development*, 49(3), 5-22.
- Breen, C. (1987). 'Learner Contributions to Task Design'. In Candlin, C. and D. Murphy (ed.). (1987). *Language Learning Tasks*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chapelle, C. (1998). 'Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Research on Instructed SLA'. *Language Learning and Technology*, 2(1), 22-34. (Disponible en: <http://ilt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>)
- Chapelle, C. (1997). 'CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms?'. *Language Learning and Technology*, 1(1), 19-43. (Disponible en: <http://ilt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>)
- Collentine, J. (1997). 'Irregular Verbs and Noticing the Spanish Subjunctive'. *Spanish Applied Linguistics*, 1(3), 3-23.
- Collentine, J. (2000). 'Insights Into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behavior Tracking Technologies'. *Language Learning and Technology*, 3(2), 44-57.
- Ellis, R. (1995). 'Interpretation Tasks for Grammar Teaching'. *TESOL Quarterly*, 29, 87-106.
- Gonzalez-Tunon, C. (1998). *Exploratory Study of the Learning Strategies Employed by Successful Language Learners Enrolled in a Distance Language Course*. Unpublished Thesis. Wellington: Victoria University.
- Herrington, J., y R. Oliver. (2000). 'An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments'. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Hermad, D. P. (1997). 'Design Principles and Guidelines for Authoring Hypermedia Language Learning Applications'. *System*, 25(1), 9-27
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lewis, W. B. y D. G. Jansen. (1997). *Characteristics of Hypermedia Presentations*. Las Vegas: Grand Carousel, American Vocational Association.. Las Vegas: Grand Carousel, American Vocational Association. (Disponible en: http://lamar.colostate.edu/~wblewis/AVA_presentation/)

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching – An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. y G. Crookes. (1991). 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design'. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(1), 1-36.
- Murray, L. y A. Barnes. (1998) 'Beyond the 'Wow' Factor – Evaluating Multimedia Language Learning Software from a Pedagogical Viewpoint'. *System*, 26, 249-259.
- Nation, P. (1995). *Teaching Listening and Speaking*. Wellington: Victoria University of Wellington
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peach, A. (2002). *Learning with the WWW: What does the Research Show?* Georgetown: Georgetown College
(Disponible en: <http://spider.georgetowncollege.edu/infoweb/AcademicSupport/powerpoint-web/ketc-webres2/sld001.htm>)
- Plass, J. L. (1998). 'Design and Evaluation of the User Interface of Foreign Language Multimedia Software: A Cognitive Approach'. *Language Learning and Technology*, 2(1), 35-45.
- Tomlinson, B. (ed.) (1997). 'Introduction'. In Tomlinson, B. (1997). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.