

Las aplicaciones de video-llamada como herramienta comunicativa oral en aprendices de inglés como lengua extranjera



The applications of video-calling as an oral communication tool in learners of English as a foreign language



Chess Enmanuel Briceño Núñez

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

chesspiare@gmail.com

Teléfono de contacto: +593 939252813

Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi
Departamento de Idiomas Modernos
Guayaquil, Guayas-Ecuador

Maryuri D. Villegas Rincón

<https://orcid.org/0000-0003-1921-20989>

teacher.maryuri.villegas@gmail.com

Teléfono de contacto +56 96 3290893

Liceo Bicentenario Industrial Chileno Alemán
Corporación Educacional de Asimet
Santiago, Región Metropolitana-Chile

Fecha de recepción: 11/04/2021

Fecha de envío al árbitro: 13/04/2021

Fecha de aprobación: 08/05/2021

Resumen

Este estudio presenta información sobre la efectividad de las aplicaciones de video llamada en la promoción de la competencia comunicativa oral en aprendices de inglés como lengua extranjera. Se empleó una metodología correlacional y descriptiva, con un diseño de campo cuasi-experimental. Participaron 120 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) con nivel B1 de dominio de la lengua inglesa. Se establecieron sesiones de intercambio *con y sin* la utilización de aplicaciones de video llamada, grabadas para ser analizadas mediante un instrumento propuesto por Sánchez (2002), para evaluar aspectos cuantificables de la fluidez oral. Los participantes lograron un mayor desarrollo en algunas medidas de la fluidez oral, por lo que las herramientas resultan idóneas para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y el aprendizaje del idioma.

Palabras claves: competencia comunicativa oral, enseñanza del inglés, lengua extranjera.

Abstract

This study presents information on the effectiveness of video calling applications in promoting oral communicative competence in learners of English as a foreign language. A correlational and descriptive methodology was used, with a quasi-experimental field design. 120 students from the Unified General Baccalaureate (BGU) participated with a B1 level of English language proficiency. Exchange sessions were established with and without the use of video call applications, recorded to be analyzed using an instrument proposed by Sánchez (2002), to evaluate quantifiable aspects of oral fluency. The participants achieved greater development in some measures of oral fluency, making the tools ideal for the development of oral communicative competence and language learning.

Keywords: oral communicative competence, teaching English, foreign language.

Author's translation.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura-UNESCO (2003) considera que “aprender otro idioma da acceso a otros sistemas de valores, otras formas de interpretar el mundo y fomenta el entendimiento intercultural”. El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por la UNESCO (op.cit). “*La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales*” (p.30).

En nuestro mundo globalizado, es indiscutible que el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación por excelencia. Es uno de los idiomas de mayor uso en el mundo; considerado el idioma de la divulgación, del avance científico, tecnológico y humanístico. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente. Es por ello que la enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia debido a la dominancia del mismo en diferentes ámbitos.

Podemos decir que la evolución y los avances sobre la enseñanza de idiomas se han ampliado de forma vertiginosa a lo largo de los últimos años. Al comparar la enseñanza del inglés en épocas pasadas con la aparición de nuevos medios tecnológicos, es evidente que el ritmo de crecimiento de las emergentes tecnologías y las enormes posibilidades que ofrece la red está favoreciendo de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas rompiendo así viejos paradigmas. Actualmente, existen herramientas entre las que se destaca internet, que permiten compartir experiencias por medio de videoconferencias en tiempo real.

Las Nuevas Tecnologías para el aprendizaje o enseñanza de una lengua, lo que en inglés se refiere normalmente con las siglas CALL (Computer-Assisted Language Learning) proporcionan a docentes y estudiantes posibilidades sin precedentes de entrar en contacto directo con la lengua de aprendizaje y las comunidades que la hablan. Internet por su parte nos permite acceder a lugares lejanos, poniendo a nuestro alcance infinidad de herramientas que se pueden explotar como recurso didáctico y con gran creatividad.

Así pues, los estudiantes pueden comunicarse con hablantes nativos y poner en práctica lo que aprenden a través de herramientas como el chat, foros, correo electrónico u otras diseñadas específicamente para el aprendizaje de lenguas. Últimamente se ha venido incrementando el número de proyectos de aprendizaje de lenguas asistido por computador, incluyendo la interacción entre grupos de estudiantes de otros países, permitiendo la apertura de la perspectiva de la enseñanza de lenguas hacia el aprendizaje sobre contextos culturales.

De acuerdo a Levy (2009) el desarrollo de la habilidad oral ha atraído quizás la más diversa gama de tecnologías y enfoques en CALL. Esto incluye aplicaciones que permiten al ordenador mediar la comunicación a través de voz, transmitir audio o video a través de conferencias, o facilitar la participación e interacción de los usuarios a través de chat de texto, chat de voz, audioblogs. Los estudiantes también pueden enviar o publicar archivos de sonido utilizando correos electrónicos sonoros o simplemente tener una conversación a través de un VoIP (Voz sobre Protocolo de Internet), que permite que el equipo funcione como un teléfono.

Bassetto (2009) sostiene que las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades. El autor considera que las suposiciones de que las necesidades humanas están constantemente cambiando, varían de una cultura a otra, y son diferentes en cada período histórico, son incorrectas; puesto que son producto de un error conceptual, el cual consiste en confundir las necesidades con los satisfactores de esas necesidades.

Uno de los grandes satisfactores de las necesidades del hombre es sin duda la tecnología la cual “*surge como una manera de superarse, perfeccionarse, analizarse, favorecer el progreso de la humanidad y la evolución del hombre*”

(Galeano, 2010). A su vez Levis (2009; citado por Galeano, 2010), explica que la tecnología ha evolucionado en la medida en que aumentan las necesidades de la humanidad. También, Catalano, (citado por Nicolini, 2012) coincide que la tecnología “*se origina como la reflexión del hombre para enfrentar mejor las dificultades*”.

A lo largo de la historia, el hombre ha logrado innumerables avances tecnológicos por ser una criatura indefensa mucho más que las otras especies; situación que lo condicionó a desplegar su capacidad intelectual para dar solución a problemas de adaptación y dominio del medio que lo rodea. Al principio de los tiempos, los seres humanos no podían conseguir todo cuanto deseaban sólo con sus manos como cazar un animal o partir un alimento de corteza muy resistente; por tanto, construyeron herramientas que lo ayudaron para tales fines: tallando piedras y uniéndolas a un palo hacían hachas, dardos, flechas, propulsores y demás utensilios para el hogar.

De acuerdo con Yopez Castillo, (1989), la edad contemporánea es uno de esos grandes períodos de la historia en los que la humanidad ha cambiado el mundo en innumerables campos, mucho más que en los cinco mil años precedentes. En esta llamada “*sociedad de la información y del conocimiento*” (Castells, 2000), la tecnología ha progresado considerablemente en los últimos tiempos y tiende a hacerse más perfecta, compleja y más diversificada. Se fabrican aviones, satélites, redes de comunicación, telefonías fijas y móviles, microprocesadores, los computadores que son capaces de realizar cálculos en billonésimas de segundo, aparece Internet, el correo electrónico y la World Wide Web.

El uso de la computadora con la inserción de Internet está abriendo nuevos paradigmas educativos en la enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento incluyendo las lenguas extranjeras. El advenimiento de Internet como importante foro para la comunicación humana ha provocado una explosión de interés en la computación social, con ello el uso de la comunicación mediada por ordenador (CMC) para interactuar con individuos de todo el mundo en espacios y entornos virtuales.

Hoy más que nunca un entorno multimedia que ofrece la posibilidad de enriquecer el entorno de enseñanza-aprendizaje de idiomas; “éste permite crear espacios dentro y fuera de clase para experimentar con la lengua meta, interactuar, negociar significados y aspectos interculturales con otros estudiantes que se encuentran a cientos o miles de kilómetros” (Jáuregui y Sanz, 2008: tomo 14, p.1170).

Así mismo, hoy día se observa que los estudiantes utilizan con cierta frecuencia las sesiones chat para comunicarse permanentemente con amigos que conocen a través de la red y, de paso descubren otras formas de vida y de comportamiento que enriquece su formación. Garret (2009) resalta que los alumnos de lenguas de hoy rutinariamente se comunican con amigos, familiares y personas que comparten sus intereses en Facebook, Myspace, blogs, Twitter “...*haciéndose eco la perspectiva que el lenguaje es un sistema de relaciones y que el aprendizaje de idiomas ocurre a través de la socialización*” (Lafford, 2009:685).

Digamos que el estudiante se va a valer de todos los medios disponibles a su alcance para facilitar su modo de vida. Es por ello, que claramente los jóvenes siempre están a la vanguardia en los usos de los últimos medios que van apareciendo (Correa, 2010). En este orden de ideas, Becerra, et al (2010) sostienen que los estudiantes en esta década demandan más interacción de recursos en línea para reforzar su aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje de idiomas, Blake (2009:826) afirma que “*los estudiantes necesitan interactuar con hablantes nativos en situaciones comunicativas auténticas con el fin de alcanzar niveles avanzados de conocimiento de la lengua objeto de aprendizaje*”, A este respecto, el uso de las tecnologías actuales brindan a los estudiantes oportunidades para construir el conocimiento fundamental de L2 mediante la interacción con sus profesores, compañeros, incluso nativos de la lengua meta.

Con la inclusión del ordenador con conexión a Internet y los nuevos recursos tecnológicos en la enseñanza, el profesorado tiene a su disposición una gran gama de recursos multimedia tanto online como offline realmente útiles para las clases de inglés o cualquier otro idioma. “*Estos conducen a proporcionar un aprendizaje no sólo más motivador sino también más interactivo para los alumnos*” (Garrido, 2009).

Este fácil acceso a materiales auténticos tiene el potencial para mejorar la comprensión del estudiante sobre la lengua destino en formas que no eran posibles con el uso de herramientas pre-Internet (Lafford, 2009). Actualmente son innumerables los servicios, recursos materiales, etc., que se tienen a disposición a través de un ordenador y que vienen a enriquecer el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, agrupados en una especie de disciplina que se conoce como ELAO “Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador” o, en inglés, CALL “Computer-Assisted Language Learning” (Llano, Ainciburu y Lázaro, 2011). CALL es la integración total de la tecnología en el aprendizaje de lenguas. Garret (op. cit) expresa que CALL *“no es una abreviación para el uso de la tecnología sino que designa una compleja dinámica en la que están inseparablemente entrelazadas la tecnología, la teoría y la pedagogía”* (p. 720).

Norton (2007) sostiene que cada vez más escuelas incluyen la tecnología en computación en sus programas de estudio, no sólo la simple enseñanza de habilidades en computación, sino que incorporan esas habilidades en otras clases. Por otro lado Jauregi et al (2003) opinan que las nuevas tecnologías, especialmente, Internet y las posibilidades de comunicación tanto sincrónica como asincrónica; a través del correo electrónico, los foros de discusión o los chats, enriquecen el entorno de aprendizaje y ofrecen una amplia frontera de posibilidades. No obstante, en este tipo de comunicación, el alumno teclea o escribe lo que quiere decir, viéndose la comunicación impregnada por la presencia de procesos más afines a la escritura que a la producción oral más espontánea.

Pizanty (2000; citado por Hernández, 2006) menciona que en la actualidad, la videoconferencia ofrece una accesible solución a esta necesidad de comunicación, que permite el transmitir y recibir información visual y sonora entre puntos o zonas diferentes evitando así los gastos y pérdida de tiempo, con sistemas que implican el traslado físico de la persona, a costos cada vez más bajos y con una mejor calidad de señal.

García (2000) ha señalado que la videoconferencia en educación se fundamenta en la interactividad que esta permite. No existe otro medio que facilite las posibilidades de comunicación directa, la retroalimentación e inmediatez visual, siendo una conexión inmediata en tiempo real. La conexión que puede realizarse entre dos sedes, llamada videoconferencia “punto a punto”, o bien, entre varias sedes, “multi-punto”, conectadas y participando simultáneamente en una conferencia utilizando un “puente” (conexión múltiple).

Como menciona García (Ibídem) el uso de la videoconferencia permite efectuar los distintos tipos de enseñanza, proporcionando la comunicación oral y visual en tiempo real, utilizando materiales de demostración en directo. En consecuencia, la audiencia puede reaccionar durante el proceso de aprendizaje y lograr una inmediata respuesta del conferenciante y también de otros educandos participantes. Esto la hace apropiada para la enseñanza de las lenguas, con la oportunidad de utilizar la lengua objeto de estudio pasivo y activamente en un entorno multilingüe.

Por su parte, Jauregi et al. (op.cit) exponen que lejos de lo que algunos puedan pensar, el lugar de la videoconferencia en la clase de lengua no se limita al profesor en un determinado punto geográfico y una sala con estudiantes en otro punto diferente. La videoconferencia ofrece a estudiantes de distintas instituciones y países un medio lleno de posibilidades que van desde verse, hablar, mostrarse documentos (artículos, presentaciones en PowerPoint, páginas de Internet, fotos, fragmentos auditivos, etc.) hasta escribir documentos juntos. Por medio de ella podemos hacer posible la comunicación virtual sincrónica en la lengua meta. La videoconferencia nos permite superar las limitaciones que el contexto de lengua extranjera impone a las interacciones que se desarrollan en clase entre no nativos y dar un paso adelante haciendo posible la interacción con nativos y así estimular al mismo tiempo el aprendizaje.

1. Referentes Teóricos

1.1 . Desarrollo de la competencia comunicativa oral

Alcón (en Muñoz, 2000) menciona en primer lugar, que en la comunicación oral se observan unos rasgos generales, los cuales a su vez se ven modificados atendiendo a diversas variantes: número de participantes,

presencia real o presencia virtual de éstos, las relaciones de poder entre los participantes, etc. En relación a estos rasgos podemos afirmar que en toda conversación, se da una interacción entre el/los emisores, receptores y el contexto, así como la utilización de modos no verbales de comunicación. Además, se constata el uso de vacilaciones, reformulaciones, evaluaciones y comprobaciones del discurso construido conjuntamente por el emisor y receptor, como muestra de que la planificación y la información se construyen a medida que se desarrolla la comunicación.

En segundo lugar la autora agrega que los aspectos abordados dentro de la conversación oral (el turno, los pares adyacentes, las respuestas preferentes, aperturas y cierres conversacionales, el significado pragmático, o la cortesía) tienen por objeto describir la estructura conversacional y el comportamiento de los participantes en la interacción. Así, en el desarrollo de una conversación, observan que los interlocutores inician, responden o cierran los intercambios conversacionales. (Sacks et al., 1974; en Muñoz, 2000)

Por otro lado, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995; en Muñoz, 2000), logran relacionar los distintos componentes de la competencia comunicativa (su modelo incluye la competencia lingüística, sociolingüística, accional, discursiva y estratégica) de manera que estos componentes contribuyen a la creación del discurso.

Por otra parte, la posición interaccionista desarrollada por investigadores tales como Long (1996), Swain (1995) y Pica (1994; en Muñoz, 2000) sostiene que la producción oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa. La predicción es que la sintaxis se desarrolla por medio de la conversación, y no al revés. En otras palabras, la habilidad para el uso se desarrolla a través del uso.

El lugar que la producción oral ocupa en la teoría de adquisición propuesta por VanPatten (1996; en Muñoz, 2000) es de producir el desarrollo de la fluidez, un atributo de la actuación lingüística que puede ser deseable como objetivo de aprendizaje en ciertos contextos (p. ej., para el uso académico o profesional de la lengua).

La importancia del análisis de la fluidez se basa en el hecho de que puede ser un parámetro de evaluación para determinar las destrezas o la competencia que tiene un individuo en una lengua extranjera. En algunos casos, si no se contempla directamente la fluidez; sí algunos criterios muy relacionados con ella (Pradas, 2004: 66-67 en Vargas, 2008).

1.2. CALL y los materiales auténticos

Llano, Ainciburu y Lázaro (2011), sustentan que referirse y acotar la nomenclatura de los innumerables servicios, recursos, materiales, etc., que tenemos a disposición a través de un ordenador es la disciplina que se conoce como ELAO “Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador” o, en inglés, CALL “Computer Assisted Language Learning”.

Entre los temas tratados, resulta oportuno mencionar el concepto de CALL. Egbert (2005), define CALL como “*estudiantes aprendiendo el lenguaje en cualquier contexto, con, a través y alrededor de las tecnologías informáticas*” (p.4); lo cual parece reflejar el uso de este término. Garret (1991) también toma nota de la utilización del término potenciado por la tecnología en el aprendizaje de idiomas para incluir dispositivos portátiles de comunicación que se han sumado a las computadoras “convencionales”. Sin embargo en su actualización del año 2009, la autora se apresura a señalar una visión más ampliada y matizada de CALL; es decir, “*la plena integración de la tecnología en el aprendizaje de idiomas*” (p.720).

Así mismo, la autora citada añade que CALL podría ayudar en la individualización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes elegir las actividades que responden a sus estilos preferidos de aprendizaje (por ejemplo, audio vs visual). Hace dos décadas, Garret (1991) revisó el campo CALL y replanteó un conjunto básico de temas de investigación. Entre el principal de ellos, argumentó que las computadoras deben ser utilizadas como apoyo del aprendizaje y no sólo como ayuda para un profesor relegado al limitado papel curricular de sólo el manejo de aspectos tediosos del aprendizaje de idiomas (por ejemplo, morfología y léxico). También destacó la capacidad del estudiante “*para construir el significado comunicativo en un nuevo sistema*” (p. 92).

En el enfoque sobre CALL ella enfatiza el proceso sobre el producto como una forma de crear un ambiente de aprendizaje acogedor que anima la interacción tanto como sea posible en la segunda lengua (L2), incluidos los intercambios con los miembros de la correspondiente comunidad de hablantes nativos de la lengua meta. En su mencionada actualización, Garret (2009) afirma que la comparación de las tecnologías de CALL hoy en día con los que se utilizaban para el aprendizaje de idiomas en 1991 sería discutible, debido al cambio radical que ha tenido lugar la tecnología en los últimos 18 años.

En el mismo, Garret propone categorías actuales de CALL: (a) tutorías, (b) Compromiso con materiales auténticos y (c) comunicación. Por su parte, Chappelle (2001), establece seis criterios que podrían utilizarse para evaluar materiales en CALL: (a) potencial para el aprendizaje de idiomas (calidad de entrada, interacción y práctica), (b) se centran en el significado, (c) se adecuan al aprendiz, (d) autenticidad (e) impacto positivo (beneficios derivados que pueden ir más allá del aprendizaje de idiomas), y (f) sentido práctico.

Blake (2009) concuerda con la afirmación de Garret que los materiales en CALL deben ser juzgado sólo a la luz de la capacidad de una determinada tecnología para ayudar a los alumnos llevar a cabo una determinada tarea en un contexto determinado. Por otra parte, Garret (2009) sostiene que la explosión de la Web, y el consiguiente incremento en el poder y la sofisticación de las herramientas utilizadas para encontrar material en ella, ha hecho a CALL cada vez más valioso para los profesores de idiomas, al menos para los que tienen acceso regular a ella en su salón de clases / laboratorio.

1.3. Herramientas para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Según Lord (Verano, 2008), el desarrollo continuo, aunado a la creciente importancia de las nuevas y emergentes tecnologías en las escuelas y sociedades; indudablemente, han comenzado a dar forma a puntos de vista sobre la enseñanza de idiomas. Nuevas herramientas; tales como salas de chat, wikis y los blogs están ganando importancia en las aulas.

Con ello, los educadores se convencen del potencial de estas herramientas para incrementar la participación, la interacción y la producción en un idioma extranjero; factores que sugieren ser importantes en la adquisición de una lengua segunda (Long, 1996; Pica, 1994; Swain, 1985). Estas herramientas en línea han sido el foco de una gran cantidad de investigaciones y estudios que han estudiado la eficacia en la adquisición de vocabulario, lectura, habilidades orales y conocimientos culturales, entre otras áreas. (Liu, Moore, Graham y Lee, 2002; Warschauer y Healy, 1998, o Zhao, 2003). Haremos especial hincapié en aquellas herramientas que permiten la comunicación sincrónica cara a cara, como la videoconferencia.

1.4. Entornos virtuales de aprendizaje

Cada vez son más comunes los programas de realidad virtual que permiten incluir contenidos y archivos audiovisuales tan interesantes como significativos. Asimismo, permite crear los espacios educativos en los cuales adquieren un sentido y justificación para su uso. Esta corriente ha llevado a crear y desarrollar clases e incluso congresos en plataformas como *Second Life* (Livingstone y Kemp, 2006; en García, J; 2010).

Estas plataformas permiten la comunicación síncrona y asíncrona mientras que los estudiantes y los profesores permanecen en un cierto anonimato. La gran ventaja de *Second Life*; por otro lado, es que cada profesor y cada estudiante crea sus objetivos de manera autónoma y, a la vez, en negociación colaborativa con aquellos que pertenecen a su mismo entorno educativo (Pence, 2008) y lo hace de manera creativa (Oishi, 2007).

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

De acuerdo con los planteamientos de Sabino (2007) el tipo de investigación se establece según la clase de problemas de conocimiento a resolver del que surgirán naturalmente los objetivos de la indagación, los cuales

a su vez, son el elemento que más claramente nos indica el tipo de investigación que se efectúa, sin pasar por alto la disponibilidad de recursos.

Salkind (ibidem) afirma que uno de los puntos más importantes respecto a este tipo de investigación, es que *“examina relaciones entre variables pero de ningún modo implica que una es la causa de la otra. En otras palabras, la correlación y la predicción examinan asociaciones pero relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro”*. (p. 13). Por otro lado, también se plantea que esta es una investigación de carácter descriptiva pues está orientada a recolectar información relacionada con el fenómeno que se pretende medir.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño es una estrategia general de trabajo. Tal como lo expresa Sabino (2002), el investigador determina, esta estrategia una vez que ya ha alcanzado suficiente claridad respecto a su problema; de igual manera orienta y esclarece las etapas que habrán de acometerse posteriormente. *“El diseño remite a un plan coherente de trabajo para recabar y analizar los datos que nos acercan al conocimiento de la realidad en estudio”* (p. 63). Martín (1986; citado por Balestrini, 2002) añade que el diseño intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas.

En los diseños de campo los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza (Sabino, 2002; p. 64).

Definición que coincide con las características de la presente investigación. De tal manera que éste estudio se puede ubicar en el tipo de investigación de campo puesto que los datos se recogen directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos; *“el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes”* (Arias 2006, p.31).

Igualmente, para ejecutar el mismo, se asumen los postulados establecidos para las investigaciones con diseño cuasi-experimental, puesto que se busca obtener cierto conocimiento sobre la efectividad de un tratamiento, según Balluerka y Vergara (2002) *“se caracteriza por el estudio de la variable de tratamiento en contextos donde el investigador no puede asignar las unidades de análisis a los distintos niveles de la(s) variable(s) de interés”* (p.9).

2.3. Población y muestra

La muestra que es *“parte de un colectivo, un subconjunto de unidades de análisis representativas de la población, que el investigador selecciona con la finalidad de obtener la información precisa que caracteriza al colectivo”* (Silva, 2007, p.97). En otras palabras es una porción representativa de la población.

Se ha seleccionado la técnica de azar simple que se considera conveniente para este estudio; pues, de acuerdo con Sabino (2002) es adecuado porque el universo es relativamente pequeño; es decir, la población objetivo está constituida por un pequeño número de alumnos.

Así mismo Lohr (2000; citado por Hurtado, 2008) menciona que la técnica azar simple consiste en elaborar una lista con todos los integrantes de la población, asignarle un código a cada uno, y luego seleccionar a los integrantes de la muestra mediante la utilización de la tabla de números aleatorios. Además, señala que las condiciones necesarias de este tipo de muestreo son: que cada unidad de la población tenga la misma probabilidad de pertenecer a la muestra y que la selección de una unidad no condicione la elección o el rechazo de la otra.

Con respecto a la muestra, en el caso específico de esta investigación, se redujo a un grupo mínimo de cuatro 120 participantes, todos ellos cursantes de los años primero, segundos y terceros, de Bachillerato General

Unificado (BGU). Todos los participantes se encuentran en un nivel B1 de dominio de la lengua inglesa, por lo que se les considera capaces de entablar una conversación fluida que evidencien sus conocimientos gramaticales, fonológicos y sintácticos, además de usar un vocabulario amplio de la lengua meta.

2.4. Instrumento

Silva (2007) señala que *“en investigación, la recolección de datos es un proceso estrechamente relacionado con el análisis de los mismos. Esta fase del proyecto implica dos importantes actividades: elegir o desarrollar un instrumento de medición y aplicarlo”* (p.107).

Se utilizó como instrumento para la recolección de datos una adaptación del material utilizado por Sánchez, C (2002), en su trabajo titulado: *La Percepción de la Fluidez en Español como Segunda Lengua*, quién realiza la medición de la fluidez oral a través de aspectos que denomina como “dificiles de cuantificar” y “aspectos cuantificables”. Estas últimas inicialmente propuestas por Lennon (1990), en cuyo estudio *“Investigating Fluency in EFL: a Quantitive Approach”* identifica 12 aspectos cuantificables para la medición de la fluidez.

Más adelante, en el año 2004, Freed, Segalowitz y Dewey en su trabajo de investigación denominado *“Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs”*, coinciden con las variables cuantitativas propuestas por Lennon pero a un número reducido.

2.5. Procedimiento para la recolección de datos

Para determinar la efectividad del uso de las aplicaciones se les invito a los estudiantes a seleccionar una aplicación de video llamada (Skype, Messenger, WhatsApp, Meet, Zoom y Teams). Manejando dos fases para la recolección de la información. La primera fase fue previa a la utilización de la aplicación y posterior a ésta. Se conformaron parejas de forma aleatoria quienes conversaron en inglés sobre temas diseñados previamente y asignados, disponiendo de un tiempo de 10 minutos. Este procedimiento se efectuó en cuatro sesiones, con temas de conversación diferente, cada una de las cuales fueron grabadas a fin de analizarlas para recolectar los datos.

En una segunda fase, cada participante efectuó una vez por semana una video llamada, con un nativo de los Estados Unidos empleando una aplicación de su preferencia previo acuerdo. A cada nativo colaborador se le explicaron previamente las pautas para la realización de la actividad, la duración de la misma (10 minutos) y el tema a desarrollar durante la experiencia de intercambio virtual. Cabe destacar que los temas son los mismos de la primera fase. Del mismo modo, estas conversaciones se grabaron con la finalidad de efectuar el análisis y así completar el proceso de recolección de datos.

2.6. Procedimiento para el análisis de datos

En primer lugar, se grabaron las conversaciones realizadas en parejas conformadas por el grupo A, (sin aplicaciones de video llamada), seguidamente se escucharon las grabaciones obtenidas y se analizaron los errores; esta acción permitió extraer los aspectos cuantitativos de la fluidez tales como la velocidad, las pausas y las reparaciones.

Estas acciones se repitieron con la sesión individual de cada participante con el profesor estadounidense a través de la aplicación para hacer video llamadas. Es decir, que estos procedimientos se ejecutaron en cada sesión que realizó el participante con o sin la aplicación. Luego de analizar de las conversaciones en los cuatro (4) tópicos, los aspectos cuantitativos de la fluidez, se pudo establecer la comparación para así describir el resultado del desarrollo de la fluidez oral por cada participante y posteriormente de forma general.

3. Análisis de los resultados

Los resultados de las cuatro medidas de fluidez se analizaron, utilizando procedimientos estadísticos, correspondientes a un estudio cuantitativo de dichas transcripciones sobre la fluidez oral como criterio de la competencia comunicativa oral. El porcentaje de mejora del pretest al postest se presenta como *logro* del aspecto *velocidad*. Para ello se procedió a calcular los porcentajes, tomando cada una de las cifras presentadas por tópicos para ambas modalidades. Cada número se multiplicó por 100, el resultado de cada multiplicación se dividió entre 130, siendo éste considerado el punto medio de velocidad ideal en palabras por minuto. Una vez calculado, cada porcentaje máximo posible entre ambas condiciones (*sin* y *con* la aplicación) tópico por tópico se resta con el porcentaje de valor mínimo. El resultado de dichas operaciones representa el mejoramiento adquirido por el estudiante.

Las actividades que se presentaron fueron estructuradas con el fin de explorar información de índole personal, académica y cultural de los estudiantes; también fueron diseñadas con el propósito de que las conversaciones giraran alrededor de un tema, tomando en cuenta el vocabulario con el que el participante se encuentra más familiarizado por el uso en contexto, y así evitar interferencias que pudieran afectar el desarrollo de los temas. Adicionalmente, estas actividades sirvieron como referencia para el desarrollo de las conversaciones hechas por cada uno de los estudiantes y permitieron determinar la fluidez oral de los mismos. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los tópicos y el objetivo por el cual se diseñaron.

El primer tema era Tell me about yourself y sirvió como punto de inicio en las relaciones por pareja del Grupo A; e igualmente de cada participante con un miembro nativo del Grupo B. En esta actividad los estudiantes debían describir ellos mismos, la edad, lugar de nacimiento, familia, amigos, hobbies, comidas favoritas, música y deportes. De esta manera permitir que las parejas comenzaran a conocerse y establecieran vínculos de confianza que sentarían las bases para las próximas sesiones. Cabe notar que la temporalización de las mismas era de 15 minutos.

Una segunda actividad denominada College life profundizaba aspectos académicos y personales relacionados al tópico anterior; ya que consistía en relatar un día normal en su vida como estudiante y debían preguntar a sus pares sobre su carrera, horario, asignaturas, profesores, su primer día en la universidad, entre otros.

Un tercer tópico llamado Let's talk about your country se utilizó para que las parejas compartieran información de índole cultural, estableciendo así similitudes y diferencias entre sus culturas. Los aspectos que debían discutir eran sobre la ciudad en la que viven especificando cosas que más le gustan y las que menos le gustan de ella como el clima, comidas típicas, monumentos, creencias religiosas, lugares turísticos, festivales tradicionales.

La última actividad con el tema Memorable Events in your childhood abarcó aspectos más detallados de la vida personal acontecidos en la infancia, que fueron agradables y memorables tales como: los amigos, profesores, sueños e ilusiones, travesuras, actividades de tiempo libre, etc. Esta actividad puso a prueba la elección apropiada de los tiempos verbales en referencia con el contexto.

Conclusiones

Al evaluar la fluidez oral de los participantes, antes y después de sus experiencias con las aplicaciones para video llamada, haciendo uso de las grabaciones tomadas durante las sesiones, con el propósito de obtener los datos necesarios para describir el desarrollo de la fluidez oral de los mismos, se puede identificar situaciones en las que los estudiantes reflejan una mejoría significativa en algunas cuestiones relativas a los aspectos cuantitativos de la fluidez. Por ejemplo, se observó que bajo la modalidad *con* la aplicación las cifras en el total de palabras contabilizadas en 7 minutos de conversación por cada tópico, son mayores con respecto a las cifras contabilizadas en las sesiones *sin* la aplicación y lo mismo sucede con el número de palabras contabilizadas en el minuto que más habló. Cabe destacar, que estos últimos no llegan a ubicarse en ninguna de las modalidades dentro de la tasa de habla normal, según lo establecido por el Centro Virtual Cervantes (s/f) y Arbazúa et al.

(2005). A pesar de resaltar ciertos aspectos positivos, el mejoramiento (logro) no fue ascendiendo a medida que se desarrollaban los tópicos.

De igual modo, en ninguna de las modalidades consiguió disminuir las cantidades de pausas, reparaciones y errores gramaticales en forma decreciente. Los resultados de estos aspectos son inconstantes e incluso mayores en las sesiones efectuadas *con* la aplicación, lo que da la idea de problemas en el proceso de planificación del habla. Tales resultados pueden atribuirse a que los individuos, según sus palabras expresadas se sienten más inseguro en la comunicación por videoconferencia, puesto que percibió que el proceso comunicativo era diferente y que requirió haber usado la aplicación antes de haber participado en esta experiencia en particular. En cambio algunos reportan más comodidad con su pareja en la sesión *sin* la aplicación.

Posiblemente sea el caso en que el estudiante tenga especiales dotes para comunicarse presencialmente y que no lo sea tanto a través de una videoconferencia, ello coincide con las siguientes afirmaciones de Llano et al. (2011):

En las interacciones orales cara a cara, los hablantes tienen en cuenta la distancia física que los separa, el contacto físico y visual, la disposición del cuerpo, los gestos, la toma de turnos de palabra. Todos estos aspectos diferencian las actividades realizadas presencialmente y las realizadas a través de videoconferencia. En las interacciones comunicativas por videoconferencia estos matices de proceso de comunicación se pierden en buena parte; existen matices en la comunicación detectadas cara a cara y que pueden pasar desapercibidas en la comunicación on line. Hay aspectos que resultan determinantes en el proceso de comunicación cara a cara presencial y que no ocupan la misma jerarquía en la comunicación on line: el olor, la presencia física, microespacio (contexto físico) (p.12).

Con referencia al total de pausas, entre las que se incluyen las silenciosas y vocalizas los resultados fueron diversos para ambas modalidades. Por añadidura, en esta medida se presenta que en tres de los cuatro tópicos, la participante interrumpe más su discurso en las conversaciones *con* la aplicación. Emplea en cantidades excesivas las reparaciones, principalmente en las sesiones *con* la aplicación, como una estrategia para llenar los silencios a toda costa, lo cual repercute en la claridad del mensaje, puesto que su intervención está cargada de reformulaciones, repeticiones y salidas en falso. Ello influye negativamente en la fluidez de las conversaciones.

Finalmente, en el manejo gramatical como medida del desempeño oral, los errores cometidos no van decreciendo en la totalidad de tópicos en las sesiones *con* la aplicación. Aunque se puede señalar que algunas veces comenten menos errores cuando usan la herramienta. Esto permite indicar que no existieron mayores cambios significativos en al menos buena parte de los rubros.

En general, los estudiantes se desenvolvieron natural y espontáneamente durante las sesiones realizadas *con* y *sin* las aplicaciones, debido a que los temas estaban relacionados a situaciones auténticas, lo cual se puede constatar en las grabaciones y transcripciones de las conversaciones. No obstante, es necesario señalar que empuzando las sesiones con los angloparlantes, los jóvenes manifestaron nerviosismo debido a que era la primera vez que conversaban con un nativo a través de esta herramienta tecnológica. También, en ciertas ocasiones demostraron sensación de ansiedad debido al miedo que sentían a equivocarse, ya que para ellos ningún error de pronunciación pasaría desapercibido. Consiguientemente, los estudiantes manifestaron su deseo de continuar usando el programa.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes expresen que seguirán utilizando estas herramientas en el futuro para comunicarse con personas nativas de las lenguas que estudian, muestra su deseo y motivación en mejorar su competencia comunicativa oral. Finalmente, esperamos que los datos cotejados y las conclusiones expuestas resulten de utilidad e interés tanto para los profesores del área de lenguas extranjeras como para otros profesores de otras áreas. Es necesario que se continúe investigando sobre este tema, puesto que tanto el uso de herramientas tecnológicas en el contexto de clase y la fluidez oral deberían ser una cuestión medular en el aprendizaje de una lengua extranjera. ©

Chess Emmanuel Briceño Nuñez. Licenciado en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Cum Laude, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Licenciado en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Docente de Francés e Inglés en la Unidad Educativa Rural Monseñor Ignacio Camargo (Trujillo-Venezuela). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas y Tecnología de la Unidad Educativa Martin Lutero (Guayaquil Ecuador). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas de la Unidad Educativa Internacional Bilingüe Giuseppe Garibaldi (Guayaquil-Ecuador).

Maryuri D. Villegas Rincón. Licenciada en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Cum Laude, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en Escuela Técnica Salesiana “Santo Tomás de Aquino”, AVEC (Asociación Civil Pro-educación Católica), (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en “American English College” C.A (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en Corporación Educativa de Asimet “Liceo Bicentenario Industrial Chileno Alemán” (Santiago - Chile).

Referencias Bibliográficas

- Allegra, Mary & Rodríguez, Mayela (2010). *Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como LE*. *Revista ciencias de la educación* 35 (20) ,135-140
- Alred, Geof; Bryam, Michael & Fleming, Mike. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Arias Odón, Fidas Gerardo. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, (5^a edición). Caracas, Venezuela
- Balestrini, Miriam. (2002). *¿Cómo se elabora el proyecto de investigación?* Sexta 6^a edición. Caracas, Venezuela
- Balluerka Lasa, Nekane. & Vergara Iraeta, Ana Isabel. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación
- Bates, Tony. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona, España: Gedisa.
- Blake, Robert. (2009). The use of technology for second language distance learning. *Modern Language Journal*, 93 (1), 822-835
- Bradshaw, Amy; Bishop, Jeanne; Gens, Linda; Miller, Sharla & Rogers, Martha. (2002). The relationship of the World Wide Web to thinking skills. *Educational Media International*, 39, 275–284
- Cabero, Julio. (2007). *La videoconferencia. Su utilización didáctica*. En F. Blázquez (coord.), *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*, Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, pp. 99-115.
- Canale, Michael. & Swain, Merri. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, pp. 1-47.
- Castells, Manuel. (2000). *La era de la información: La sociedad red*. (2^{da} ed. Alianza, Madrid.
- Crook, Charles. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.

- Díaz Barriga, Frida. & Hernández Rojas, Gerardo. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Serie Docente del Siglo XXI. Colombia: Mc Graw Hill Interamericana, S.A.
- Freiermuth, Mark. (2002). Internet chat: collaborating and learning via e-conversations. *Tesol Journal*, 11 (3): 36-40.
- FUNDABIT (2004). *RENADIT: Documentación del proyecto*. Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT). Caracas: Autor.
- Garret, Nina. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *Modern Language Journal* (75): 74-101.
- Garret, Nina. (2009). Computer assisted language learning trends and issues revisited: integrating innovation: *Modern Language Journal*, 93 (1): 719-740
- Gass, Susan; Mackey, Alison. & Ross-Feldman, Lauren. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory setting. *Language Learning*, 55 (3): 575-611.
- Gómez, Marbelis. & Matos, Tepey. (2008). *Estrategias de aprendizaje para la producción oral en FLE*. (Tesis de licenciatura). Universidad De Los Andes, Mérida.
- Gordon, Judith. (2005). *La comunicación ascendente en el comportamiento organizacional (ed.9)*. Prentice Hall
- Healey, Deborah. & Klinghammer, Sarah. (2002). Constructing meaning with computers. *Tesol Journal*, 11 (3):3
- Horwitz, Elaine. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hurtado, Jaqueline. (2008). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación (6ª ed.)*. Caracas, Venezuela: Quirón-Sypal
- Jauregui, Kristi., Nieuwenhuijsen, Dorien. & De Graaff, Rick. (2003). A virtual writing environment for peer feedback in Spanish as a second language, en J. Piqué-Angordans, M.J. Esteve & M.L. Gea Valor (eds.) *Internet in Language for specific purposes and Foreign Language Teaching*. Universitat Jaume 1, Castelló, pp. 445-457
- Jonassen, David. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 225-249). Madrid, España: Santillana
- Lafford, Barbara. (2009). Toward an ecological CALL: update to Garret (1991). *The modern language Journal*, 93, Focus Issue.
- Lennon, Paul. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40 (3):387-417.
- Levy, Mike. (2009). Technology in use for second language learning. *The Modern Language Journal*. 93 (1):769-782.
- Liu, Min., Moore, Zena., Graham, Leah., & Lee, Shinwoong. (2002). A look at the research on computer based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990–2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34, 250–273.
- Long, Michael. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition*, Vol. 2: Second language acquisition (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Long, Larry. & Long, Nancy. (1999). *Introducción a las computadoras y a los sistemas de Información*. (5ta ed.). México: Prentice-Hall
- López Segrera, Francisco. (2001). *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, IESALC/UNESCO.
- Lord, Gillian. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2): 364-379.

- Maslow, Abraham. (1963). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz De Santos S.A (1991).
- Mayer, Richard. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C. Reigeluth (Ed), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 153-171). Madrid, España: Santillana.
- Méndez Álvarez, Carlos Eduardo. (2001). *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. (3ª edición). Bogotá, Colombia
- Méndez Barrantes, Zayra. (2006). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia
- Miratía, Omar. (2005a). La formación del docente en la era de las TICs. *Revista INFOBIT* 8, (2): 16-17.
- Miratía, Omar. (2005b). El docente y su desarrollo profesional en la era de las TICs. *Revista INFOBIT* 9, (2), 16-17. Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). *Learning with technology. A constructivist perspective* (p. 84). Upper Sadler River, NJ, EE.UU.: Prentice-Hall.
- Muñoz, Carmen. (2000) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Norton, Peter. (2006). *Introducción a los computadores* (6ª. Ed.). McGraw- Hill Interamericana.
- Oishi, Lindsay. (2007). Surfing Second Life: What does second life have to do with real-life learning? *Technology & Learning*, 27 (11): 54.
- Opp-Beckman, Leslie. (2002). Africa online: A web-and content-based English language-teaching course. *Tesol Journal*, 11 (3): 4 – 5
- Palella, Santa. & Martins, Feliberto. (2003). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Payne, Scot & Whitney, Paul. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, Working Memory and Interlanguage Development. *CALICO Journal*, 20 (1):7-32
- Pence, Harry (2008). The homeless professor in second life. *Journal of Educational Technology Systems*, 36 (2), 171-177.
- Pica, Teresa. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493–527.
- Sabino, Carlos. (2002). *El proceso de investigación*. Editorial PANAPO. Caracas, Venezuela
- Salkind, Neil. (1999). *Métodos de Investigación* (3ª ed.). México: Prentice Hall.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2002). La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Revista de filología y lingüística*, 28 (1): 137-163
- Schuetze, Ulf. (2008). Exchanging second language messages on line: Developing and intercultural communicative competence? *Foreign Languages annals*, 41 (4): 660-672
- Swain, Merrill. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. París, Francia: Autor.
- Warschauer, Mark. & Healey, Deborah. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Yepez Castillo, Aureo. (1989). *Historia universal de educación básica*. Editorial Larense. Caracas.
- Zhao, Yong. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21, 7–27
- Zheng, Dongping; Young, Michael; Wagner, Manuela Maria & Brewer, Robert (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *The modern Language Journal*, 93 (4): 489-508.