



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y LA REALIDAD VIRTUAL SOBRE COMPETENCIA ORAL DE LOS ESTUDIANTES"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **NELSON ALBERTO MEJÍA TAVAREZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. FREYCA CALDERÓN BERUMEN**

Noviembre 2021. Aguascalientes, México

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 3 de mayo de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“El impacto del aprendizaje basado en tareas y la realidad virtual sobre competencia oral de los estudiantes”

Elaborado por **Mtro. Nelson Alberto Mejía Tavarez**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de la Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Freyca Calderón Berumen

A Quien Corresponda
Presente

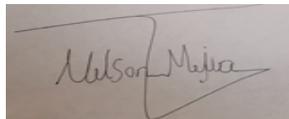
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Nelson Alberto Mejia Tavarez, con matrícula adco18279, egresado del programa (Doctorado en Ciencias de la Educación), de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° (1115943595), pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“El impacto del aprendizaje basado en tareas y la realidad virtual sobre competencia oral de los estudiantes”

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



(Nelson Alberto Mejia Tavarez)
nelsonmeji101@gmail.com cel: 3008781228

Índice General

Resumen	10
Abstract	11
Agradecimientos	12
Dedicatorias.....	13
Introducción	14
Capítulo 1 Planteamiento del Problema	22
1.1. Contextualización.....	22
1.2 Definición del problema.....	25
1.3. Pregunta de Investigación.....	34
1.4. Justificación.....	34
1.4.1. Conveniencia.....	34
1.4.2. Relevancia Social	35
1.4.3. Implicaciones Prácticas	36
1.4.4. Utilidad Metodológica	37
1.4.5. Utilidad Teórica.....	37
1.5. Supuestos Teóricos.....	39
Capítulo 2 Marco Teórico.....	42
2.1 La habilidad del Habla.....	43

2.1.1 Micro-habilidades del habla	45
2.1.2 Evaluación de la Habilidad Oral.....	50
2.1.3 Estrategias de la Habilidad Oral	51
2.2 Autonomía en el Aprendizaje del Lenguaje.....	54
2.3 Enfoque Comunicativo	56
2.4 Aprendizaje Basado en Tareas (<i>TBL-Task-Based Learning</i>).....	57
2.4.1 Tareas en el Aprendizaje del Lenguaje	59
2.4.2 Implementación de las Tareas.....	59
2.5 Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la Educación	61
2.5.1 Uso de Nuevas Tecnologías en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de Idioma Extranjero	64
2.5.2 Educación a Distancia o Remota.....	67
2.5.3 La Educación Virtual.....	67
2.5.4 Educación Sincrónica y Asincrónica	68
2.5.5 e-Learning	70
2.5.6 Virtualidad vs Presencialidad.....	70
2.5.7 Realidad Virtual en la Enseñanza del Idioma Extranjero	71
2.5.8 ¿Cómo Funciona la Realidad Virtual?	73
2.6 La Atención en el Aprendizaje de Idioma Extranjero.....	74
2.8 Aprendizaje Colaborativo en el Aprendizaje de Segundo Idioma.....	76
2.9 Marco Referencial	77

Capítulo 3 Método	92
3.1 Objetivos	92
3.1.1 Objetivo General.....	92
3.1.2 Objetivos Específicos:	92
3.2 Participantes	93
3.3 Escenario	95
3.4 Instrumentos de Recolección de la Información.....	97
3.5 Procedimiento	104
3.6 Diseño del Método	110
3.6.1 Diseño: Investigación-Acción.....	110
3.7 Alcance del Estudio: Exploratorio.....	113
3.8 Análisis de Datos	114
3.9 Consideraciones Éticas.....	117
Capítulo IV. Resultados de la Investigación.....	120
4.1 Talleres	121
4.1.1 Taller 1 Inmersión Virtual en la Ciudad.....	121
4.1.2 Taller 2 Explorando mi Casa Virtual	122
4.1.3 Taller 3 My favorite Virtual Sport.....	124
4.1.4 Taller 4 A Virtual Experience	126
4.1.5 Taller 5 My Short Funny Virtual Story	128

4. 2 Instrumentos	129
4.2.1 Diario del Docente-investigador.....	129
4.2.2 Observaciones Externas.....	135
4.2.3 Entrevistas.....	140
4.2.4 Rúbrica Oral	146
4.3 Categorías Emergentes	155
4.3.1 Expansión de Vocabulario	156
4.3.1.1 Expansión de vocabulario taller # 1	156
4.3.2 Uso apropiado de las Estructuras Gramaticales.....	159
4.3.3 Interés por la Realidad Virtual	162
4.3.4 Más Seguridad al Hablar	166
4.3.5 Desarrollo de la Fluidez	169
4.3.6 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo	171
4.3.7 Interacción Limitada.....	173
4.3.8 Concentración	175
Capítulo 5 Discusiones	177
5.1 TBL y RV como Herramientas para el Incremento del Vocabulario	177
5.2 Aprendizaje de la Gramática con el Apoyo de la RV.....	183
5.3 Influencia de la RV en el Desarrollo de la Fluidez Oral	187
5.4 Interacción	191

5.5 El Rol de TBL y RV al Ganar Confianza al Hablar	196
5.6 Concentración	199
5.7 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo	201
5.8 Mejoramiento de la Competencia Oral en los en los Estudiantes	202
Capítulo 6 Conclusiones	205
Referencias	219

Índice de Tablas

Tabla 1 Formato Diario del investigador.....	100
Tabla 2 Instrumentos implementados en la etapa diagnóstica	103
Tabla 3 Características sociodemográficas de los participantes en la presente investigación	121
Tabla 4 Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 1... ..	147
Tabla 5 Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 2... ..	149
Tabla 6 Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 3... ..	151
Tabla 7 Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 4... ..	153
Tabla 8 Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 5... ..	151

Índice de Figuras

Figura 1 Conductas de los estudiantes identificados en la prueba diagnóstica	26
Figura 2 Pasos en la implementación del TBL.....	60

Lista de Apéndices

Apéndice # 1 Plan del taller 1.....	235
Apéndice # 2 Plan del taller 2.....	241
Apéndice # 3 Plan del taller 3.....	248
Apéndice # 4 Plan del taller 4.....	254
Apéndice # 5 Plan del taller 5.....	260
Apéndice # 6 Formato de Autorización para toma de Fotografías/Video	266
Apéndice # 7 Formato de observación externa.....	267
Apéndice # 8 Formato de validación de instrumentos # 1.....	268
Apéndice # 9 Formato de validación de instrumentos # 2.....	274
Apéndice # 10 Formato de validación de instrumentos # 3.....	276
Apéndice # 11 Protocolo de entrevista semi-estructurada.....	281
Apéndice # 12 Diario del investigador.....	283

Resumen

La tecnología basada en la realidad virtual se ha convertido en un aliado sustancial en la enseñanza de idiomas, dadas sus características inmersivas e interactivas. La presente disertación reporta los resultados de un trabajo de investigación enfocado en determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual, en la competencia oral de estudiantes de décimo grado de una institución pública. Cinco talleres fueron aplicados a 24 estudiantes entre los 14 y 15 años de edad; las clases se desarrollaron en la modalidad virtual durante la pandemia del Covid-19. El estudio aplicó la investigación cualitativa con un diseño de investigación en acción y un análisis de contenido en el que se privilegió la triangulación de los datos (Creswel, 2014). Para la recolección de datos el investigador llevó un diario, se realizaron entrevistas a estudiantes, un docente de inglés realizó observación externa y se utilizó una rúbrica para la evaluación de la competencia oral de los participantes. Los resultados mostraron un efecto positivo en el vocabulario, la gramática, la fluidez y la interacción en inglés, lo cual corroboró el mejoramiento de la competencia oral, al igual que el desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo, el fortalecimiento de la concentración y la confianza al interactuar en inglés. Se concluyó que el uso de la realidad virtual en combinación con estrategias de habla beneficia el aula de clase de inglés como lengua extranjera de manera significativa.

Palabras claves: Competencia oral, realidad virtual, Idioma extranjero, habilidades del lenguaje, tareas.

Abstract

Virtual reality-based technology has become a substantial ally in language teaching, given its immersive and interactive characteristics. This dissertation reports the results of a research work focused on determining the effectiveness of task-based learning supported by virtual reality, in the oral competence of tenth grade students of a public school. Five workshops were applied to 24 students between 14 and 15 years of age; Classes were held in virtual mode during the Covid-19 pandemic. The study applied qualitative research with an action research design and content analysis in which data triangulation was privileged (Cresswel, 2008). For data collection, the researcher kept a diary, the students were interviewed, an English teacher conducted an external observation, and a rubric was used to assess the oral competence of the participants. The results showed a positive effect on vocabulary, grammar, fluency and interaction in English, which corroborated the improvement of oral competence, as well as the development of skills for cooperative work, the strengthening of concentration and concentration. confidence when interacting in English. It was concluded that the use of virtual reality in combination with speaking strategies significantly benefits the EFL classroom.

Keywords: Oral competence, virtual reality, foreign language, linguistic skills, tasks.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme la vida y salud para emprender y culminar la presente disertación. Agradezco a mi familia que me ha acompañado emocionalmente durante este proceso y por haber inculcado en mí el amor y la pasión por la lectura desde niño, ese no tiene precio. No podía faltar, el papel del sentimiento más grande que nos mueve el “amor”, gracias infinitas a mi pareja Dania Arenas por estar a mi lado.

A mi tutora Freyca Calderón le agradezco por el profesionalismo y el compromiso que me brindó en la investigación, también un profundo agradecimiento a Odilia Ramírez por el apoyo brindado.

Dedicatorias

Mi dedicación va dirigida a la educación colombiana con la cual he adquirido el compromiso de contribuir de manera crítica a generar un cambio, y para lo cual me preparo cada día.

Introducción

La presente disertación tiene como punto de partida la experiencia de un docente investigador que, en su bagaje como miembro del equipo pedagógico de instituciones públicas, identifica dos puntos que considera claves para que el proceso de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera inglés sea efectivo. El primero está relacionado con brindar a los alumnos una metodología que tuviera en cuenta los gustos de los estudiantes, en este caso, el gusto por la tecnología, y además involucrarlos en el desarrollo de tareas que les permitieran utilizar el idioma inglés de una manera práctica, autónoma y colaborativa, en la que pudieran interactuar con sus pares y con la posibilidad de pensar, tomar decisiones en el desarrollo de las actividades del aprendizaje.

En la actualidad, el idioma inglés se ha convertido en el idioma más hablado alrededor del planeta a causa de la gran influencia que ejerce en diversos ámbitos como negocios, tecnología, educación, información, y deportes, entre otros, por lo cual la gran mayoría de países incorporan políticas educativas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera y de esta manera están en sinergia con las relaciones internacionales, en las que requieren del uso del idioma inglés. Colombia no ha sido la excepción y a través de El Programa Nacional de Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras en armonía con lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022, busca fortalecer las prácticas pedagógicas, generar ambientes de aprendizaje innovadores, crear contenidos y herramientas para la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero, con el objetivo de convertir a Colombia en un país bilingüe con un alta competitividad a nivel internacional (Ministerio de Educación de Colombia, 2016).

El proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, en el territorio colombiano está lleno de desafíos y no ha

sido fácil debido a muchos factores como la falta de una infraestructura adecuada, poca capacitación a los docentes, y principalmente por la descontextualización de idioma extranjero ya que son limitados los espacios para ponerlos en práctica fuera de las instituciones educativas (Cardenas, 2006); no obstante, los educadores, teóricos, y líderes en los procesos de bilingüismo, por medio de material didáctico, currículos, estrategias y enfoques hacen esfuerzos enormes para desarrollar y promover la adquisición de lenguaje extranjero en las aulas de clase del idioma inglés. Las tendencias de enseñar por medio de tareas donde los estudiantes están expuestos al uso del lenguaje de acuerdo con las necesidades de comunicación han tomado considerable popularidad en el siglo XXI. El aprendizaje basado en tareas (TBL por sus siglas en inglés *Task-Based Learning*) es uno de los enfoques de enseñanza aprendizaje más promisorios y día a día se maximiza más su uso en el área de inglés como lengua extranjera (Rodríguez & Rodríguez, 2010). TBL está enfocado en el estudiante y propone la simulación de tareas en el salón de clase para motivar a los educandos a usar el idioma de la manera más natural y comunicativa posible (Nunan, 2004).

Por otro lado, la irrupción del mundo digital en el siglo XXI ha impactado de manera sustancial la forma de pensar y actuar de las personas en muchos aspectos, y el ámbito educativo es sin duda uno de los más revolucionados con la incorporación las nuevas tecnologías. De igual manera, los alumnos actuales pertenecen a la denominada Generación Z, que incluye las personas nacidas después de 1995, época en la que el mundo empezó a ser gobernado por la tecnología. Estos jóvenes se caracterizan por ser críticos, autodidactas, perceptivos, y viven en un mundo digitalizado donde la interacción por medio de plataformas virtuales juegos, e información multimedia forman parte del día a día, y estas personas están acostumbradas a la interacción social mediante medios virtuales (Jauam, 2013).

A la vista de este nuevo paradigma tecnológico, y de la importancia de promover actividades y estrategias de comunicación real para facilitar la adquisición de idioma extranjero

inglés, a través del presente estudio se busca innovar en el área de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés y determinar la efectividad de TBL apoyado en la realidad virtual (RV) móvil para desarrollar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado en la institución educativa Andrés Bello, un colegio público que se encuentra ubicado en el municipio de Bello Antioquia, Colombia.

El marco teórico de este estudio se apoya en la opinión y experiencia de expertos en el área de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero como Nunan (2004) con sus seis principios para TBL, Ellis (2008) con el modelo para el desarrollo de una clase centrada en TBL, la cual incluye *pre-task* (pre-tarea), *task* (tarea) y *post-task* (post-tarea). De igual manera, este estudio hace hincapié en el uso de la tecnología en la educación y la manera como ésta ha impactado los modelos de pensar y actuar tanto de alumnos como profesores, y principalmente la realidad virtual que ha ido tomando fuerza y popularizándose como una herramienta muy promisoriosa y efectiva en el ámbito de la educación (El-Seoud, 2008), formando parte de la estrategia innovadora para completar las lecciones de TBL en sus diferentes fases (pre-task, task, post-task) en el sentido de proveer a los estudiantes con simulación de contextos naturales que le permitan hacer uso del idioma a través de estrategias para la promoción de la competencia oral y habilidad del habla y sus componentes como fluidez (Segalowitz, 2003), vocabulario (Shafaei & Nejati, 2009) interacción (Brown H. , 2000) y gramática (Thornbury, How to Teach Grammar, 1999).

Para la realización de este proyecto, se precisó del uso de la realidad virtual a través del uso de gafas de visión que generan sensación de inmersión y el dispositivo celular para generar en el entorno virtual. A esta fase de realidad virtual se le llama pasiva, porque se caracteriza por brindar entornos inmersivos no interactivos, en un espacio donde los estudiantes podrán ver, oír y quizás sentir lo que sucede, lo que se puede denominar como pseudo-realidad (Levis, 2006). Sin lugar a duda, las posibilidades que ofrece la realidad virtual son bastantes, gracias al actuar de manera

simultánea con diferentes sentidos, por lo tanto, se hace sustancialmente importante en el área de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero por las grandes posibilidades de poner en práctica el idioma por parte de los estudiantes, siendo partícipes de su propio aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones acerca de la realidad virtual móvil en el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés son muy limitadas tanto a nivel nacional como internacional, específicamente a lo largo del territorio colombiano no se tiene registro de una investigación de tal magnitud, por ende se hace indispensable disponer de la tecnología suficiente para satisfacer la exigencias de los elementos característicos así como la integración de las redes informáticas de manera estandarizada para las instituciones y demás entes educativos (Moreno, Leiva, López, 2017).

Este estudio consistió en la implementación de cinco talleres, en los que se incorporó la realidad virtual para apoyar el enfoque de aprendizaje basado en tareas; cada taller consistió en una etapa *warm-up* en la cual se familiarizaba a los estudiantes con el vocabulario y la tarea que se desarrollaría más adelante. Seguidamente, una fase *pre-task* donde se introducía la tarea y la temática, posteriormente la etapa del *during-task* donde los estudiantes planeaban y luego reportaban la actividad principal y finalmente el *post-task* donde el profesor daba retroalimentación de lo aprendido y trabajaba en los temas que requieren refuerzo. La realidad virtual estuvo apoyando el desarrollo de los talleres principalmente cuando se implementó la etapa de *pre-task* donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de observar videos de realidad virtual, muy similares a la tarea principal que debían desarrollar, estuvieron en una inmersión pasiva escuchando y participando de manera oral con la conducción del docente. Esto permitió que en la siguiente etapa de *during-task* los estudiantes estuvieran más preparados una vez que ya habían experimentado y estado expuestos al vocabulario, interacción y gramática en un entorno virtual, y así poder estar

listos para la siguiente etapa con la implementación de algunas estrategias de habla como *role-plays*, debates, discursos informativos y narraciones.

Para analizar el desempeño de la competencia oral de los estudiantes de décimo grado al ser expuestos a los cinco talleres de aprendizaje basado en tareas y apoyados en realidad virtual, se implementó una investigación cualitativa concretada en el método de investigación-acción que permitió analizar los resultados en discurso oral. En esta metodología el investigador fue partícipe del proceso con un análisis continuo y sistemático donde se observó, pensó, actuó y reflexionó en cada momento del proceso. Para el desarrollo de la investigación cualitativa, el investigador administró cuatro instrumentos de manera seguida durante cada uno de los talleres implementados y ellos fueron: el diario del investigador, entrevistas, observación externa y la rúbrica de competencia oral.

Para responder a la pregunta central de esta investigación ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas en el mejoramiento de la competencia oral de los estudiantes de décimo grado del colegio Andrés Bello a través de la realidad virtual móvil? se llevó a cabo un método de análisis de contenido donde en primer lugar, el investigador pudo recolectar la información valiosa de los fenómenos observados y de esta manera proceder a identificar, codificar, y categorizar los principales aspectos en los datos obtenidos, permitiendo establecer que el vocabulario de los estudiantes se incrementó. Así pues, el uso de la estrategia de aprendizaje basado en tareas apoyado en realidad virtual permitió que los estudiantes usaran la gramática de manera apropiada al optimizar la fluidez en las presentaciones y el nivel de interacción fue más efectivo. De igual manera se descubrió que el trabajo cooperativo de los equipos fortaleció la confianza al hablar en el idioma extranjero inglés, así como el uso de la realidad virtual logró un mayor grado de concentración durante las clases, lo que hace de este proyecto una gran contribución y referente para la comunidad académica de la ciudad y la región en materia de la enseñanza del inglés en lo

relacionado con la competencia oral y con la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el proceso pedagógico.

El presente informe investigativo reporta un estudio cualitativo que determinó el impacto de la realidad virtual dentro del modelo de aprendizaje basado en tareas (Willis & Willis, 2007) en la competencia oral de estudiantes de grado 10° de un colegio público en Colombia. En esta disertación, se encuentra en primer lugar el planteamiento y descripción del problema en el que se contextualiza la temática principal, se introduce la pregunta de investigación, así como la justificación, conveniencia y relevancia social del estudio, sus implicaciones prácticas, la utilidad metodológica y finalmente los supuestos teóricos. Esta sección pretende formular el problema de manera estructurada y concreta, mostrando cómo se valida la investigación por medio de procedimientos científicos.

En segundo lugar, se encuentra el marco teórico que cuenta con cuatro ejes de análisis: Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning-TBL*), Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), fundamentación lingüística y competencia oral, los cuales tienen como propósito reunir teorías, conceptos y estrategias metodológicas que permitan abordar la dificultad de los estudiantes que tienen baja competencia oral y de esta manera obtener la conceptualización pertinente de los términos a implementar durante toda la investigación.

En el capítulo tres, aparece el método de la investigación, aquí se incorporan los objetivos de la investigación, también se especifica la población y el escenario en el cual se desarrolla la investigación; además se presentan los instrumentos (diario del investigador, entrevistas, observación externa y rúbrica oral) implementados para obtener los datos. La investigación se enfoca en un método cualitativo con un diseño de investigación-acción. Adicionalmente, se brinda información acerca del alcance del estudio, el proceso para el análisis de los datos y las

consideraciones éticas que se tomaron en cuenta. La pertinencia de este capítulo estriba en la aplicación de técnicas y procedimientos de una manera sistemática, lo que permitió la recolección de datos y, que a su vez permitió describir y explicar el efecto de la realidad virtual dentro del TBL en el bajo nivel de competencia oral de los estudiantes.

La descripción de los resultados obtenidos una vez se administraron todos los instrumentos utilizados en la recolección de datos se presentan en el capítulo cuatro. Este tiene como objetivo presentar de manera objetiva los resultados más relevantes de acuerdo con la temática que atañe al problema de investigación (competencia oral) y la estrategia implementada (aprendizaje basado en tareas y apoyado en la realidad virtual móvil), de manera ordenada con el apoyo de materiales ilustrativos como lo son las tablas y figuras para tener una mejor comprensión de los resultados.

Seguidamente, se accede a la discusión donde se comparan y se contrastan los resultados obtenidos con los objetivos, los supuestos teóricos planteados previamente y, por supuesto, con los modelos teóricos investigados para sustentar la investigación. Entre los resultados fundamentales se destacan TBL y RV como herramientas para el incremento del vocabulario, aprendizaje de la gramática con el apoyo de la RV, influencia de la RV en el desarrollo de la fluidez oral, la competencia oral fortalecida con la realidad virtual y el trabajo en equipo, interacción y concentración.

El siguiente capítulo de esta disertación contiene las conclusiones que son las proposiciones y reflexiones finales, teniendo cuenta los datos y las discusiones. Éstas aportan nueva información acerca de los beneficios de implementar TBL apoyado en la realidad virtual en la competencia oral y reflexionar sobre la relevancia de implementar tecnología en las clases de idioma extranjero inglés.

Capítulo 1 Planteamiento del Problema.

El presente capítulo permite adentrarnos en el planteamiento del problema y para ello se explora la problemática que existe respecto a la baja competencia oral en el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el colegio Andrés Bello, específicamente en el grado décimo. Este capítulo se compone de elementos esenciales que buscan contextualizar el problema y definirlo con más precisión, para poder plantear con certeza las preguntas de investigación que guían el proceso; además se incluye también una descripción de la conveniencia del estudio, así como su relevancia social, implicaciones prácticas, utilidad metodológica y utilidad teórica, y para concluir se introducen los supuestos teóricos sobre los cuales se fundamenta esta disertación.

1.1. Contextualización

El uso del idioma inglés se ha ido popularizando en las últimas décadas hasta llegar a convertirse en el idioma universal en el contexto que busca la globalización. Esta realidad ha favorecido la determinación de los gobiernos de muchos países de establecer el inglés como el idioma extranjero y objetivo en la educación bilingüe en muchos países de habla no-inglesa, incluyendo Colombia. Actualmente el proceso de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera cuenta con un modelo internacional como lo es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR por sus siglas en inglés), el cual se utiliza en muchos países para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de determinada lengua, estableciendo estándares de calidad que permiten describir el desempeño de los estudiantes de idioma extranjero (Common European Framework of Reference for Languages, 2001)) en Europa y extendiéndose a otros continentes como Asia y América Latina, como es el caso de Colombia, donde se han implementado tendencias

y políticas internacionales como la alineación del Plan Educativo Institucional (PEI) con los estándares del CEFR.

El aprendizaje de un idioma confluye con muchos componentes como lo son el lingüístico, pragmático y sociolingüístico, los que se asumen como el conjunto de destrezas, conocimientos, y habilidades que el individuo adquiere y las cuales está constantemente desarrollando en este proceso continuo de aprendizaje. Cuando se estudia una lengua extranjera no sólo aprendemos acerca de los aspectos lingüísticos, sino que también se aprende acerca de la cultura de los países donde esta lengua tiene más incidencia, de esta manera es esencial que en las clases de inglés los docentes tengan en cuenta la cultura de la lengua objetivo, así como la cultura local, inculcando a los educandos el respeto por los demás y la diversidad. Existen algunas políticas e instituciones nacionales e internacionales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), tales como la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI) o Teaching of English to Speakers of other Languages (TESOL) que equivale a la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, que se distinguen por ser asociaciones que promueven el respeto por la diversidad, el multilingüismo y multiculturalismo, y que por medio de inmersiones, capacitaciones, ponencias, congresos y similares promueven estándares internacionales de calidad del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera o como segunda lengua entre los estudiantes y profesores (Pattanayak, 1981).

Otras instituciones como el Marco Común Europeo de Idiomas (MCER), adoptado por el gobierno colombiano, proponen objetivos de carácter más integral que involucran la existencia del saber ser, los cuales hacen hincapié en el desarrollo de factores individuales como la motivación, actitud y autonomía que deberían ser considerados en la realización del plan de área y el currículo en general de las diferentes instituciones educativas.

Hoy en día, en pleno siglo XXI, las nuevas tecnologías forman parte de nuestro día a día y en el ámbito educativo es innegable la afinidad que la generación actual de jóvenes estudiantes tiene con la tecnología, pues hace parte de sus vidas diarias con el uso de sus dispositivos celulares con diferentes funciones y aplicaciones como el uso de correo electrónico, videos, y entretenimiento, ya que han nacido inmersos en ella y se les puede considerar como nativos tecnológicos. Por este motivo, sería totalmente contraproducente negar este advenimiento de cultura digital en el contexto educativo y sustancialmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para muchos gobiernos de América Latina como Colombia, Chile, Perú y México, entre otros, se ha convertido en una prioridad la digitalización de la educación y fortalecer el bilingüismo. Para lograr este objetivo han implementado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales se articulan en nuevos escenarios, en los cuales los educandos y profesores convergen para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje (Harmer, 2001).

En los últimos años, diversos autores a nivel internacional como López (2010) y Zamora (2012) han estudiado la importancia de las TIC en la educación con el objetivo de conocer la manera más práctica de aplicarla. En esta búsqueda de recursos informáticos, la realidad virtual móvil aparece como una de las estrategias para revolucionar nuestras vidas, y por supuesto, el ámbito educativo no es excluyente de ello, y más precisamente, se puede ver en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en el diseño de software, videos, programas y juegos que facilitan el aprendizaje de este idioma proporcionando experiencias diferentes de aprendizaje que favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La realidad virtual aparece como una alternativa para explorar e interactuar con la información de una manera práctica y divertida produciendo en los estudiantes un efecto llamado inmersión pasiva donde reciben estímulo para el aprendizaje (Sherman & Craig, 2003).

1.2 Definición del problema

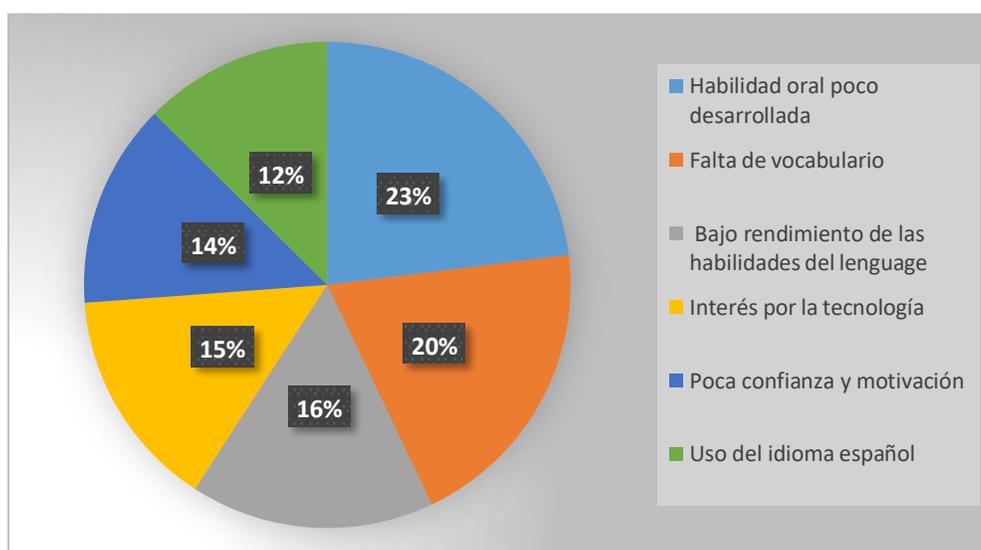
La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la institución educativa Andrés Bello tiene un enfoque comunicativo y hace énfasis en todas las habilidades (*speaking, listening, reading and writing*), adicionalmente está alineado con el currículo sugerido por parte del ministerio de educación; sin embargo, el desempeño que obtienen los estudiantes en la competencia oral no es el más satisfactorio de acuerdo con los resultados obtenidos en una prueba diagnóstica realizada por el investigador, quien a su vez es docente de inglés en esta misma institución. Este estudio diagnóstico se llevó a cabo en el año 2020 cuando el grupo se encontraba cursando noveno grado, dicho estudio consistió en identificar las fortalezas y debilidades en la habilidad oral de los estudiantes. Para ello se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: una encuesta a los estudiantes (24), observación externa por parte de una docente de inglés, presentación oral de los estudiantes en clase para medir el nivel de inglés teniendo en cuenta estándares básicos de competencia para idioma extranjero inglés para noveno grado en las habilidades de escucha y conversación principalmente, los cuales fueron establecidos por el Ministerio de Educación colombiano, y el diario del docente.

Estos instrumentos permitieron identificar algunas conductas y dificultades relacionadas con el desempeño oral de los estudiantes ahora en décimo grado en la Institución Educativa Andrés Bello en el área de idioma extranjero inglés que se referían a una falta de fluidez al usar el idioma en los ejercicios propuestos por el profesor, limitaciones en conocimiento y uso de vocabulario para expresar sus ideas u opiniones en clase, falta de una pronunciación apropiada de los sonidos básicos del inglés, interferencia del idioma español para expresar sus ideas en inglés, poca confianza y motivación para participar en las actividades así como un interés por usar tecnología en las clases de inglés. Estos resultados sirvieron como antecedentes para establecer el planteamiento, diseño y organización de este estudio.

La figura 1 muestra los factores más relevantes que resultaron en el proceso de análisis de la información de esta etapa diagnóstica, donde se identificaron las siguientes conductas en los estudiantes que se expresan en las siguientes acciones específicas presentadas por los mismos, así como el porcentaje con el que aparecieron: habilidad oral poco desarrollada, falta de vocabulario, bajo rendimiento en las habilidades del lenguaje, interés por la tecnología, poca confianza y motivación, y uso de idioma español.

Figura 1

Conductas de las estudiantes identificadas en la prueba diagnóstica



Nota. El gráfico representa los resultados de los factores más importantes en el proceso de análisis de información de la etapa diagnóstica con los estudiantes de décimo grado.

A través de los resultados se pudo problematizar la situación con las acciones identificadas en la etapa diagnóstica, y con esto se pueden inferir algunas conclusiones acerca de los factores que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera inglés en la Institución Educativa Andrés Bello, específicamente en el grupo de décimo grado. La figura 1 muestra la frecuencia registrada de las seis conductas más relevantes, donde la baja competencia oral se aprecia como el factor más evidente con un 23% de frecuencias, seguida de falta de vocabulario

con un 20% y un rendimiento bajo de las habilidades del lenguaje con un 16%. También, encontramos que los educandos muestran un creciente interés por la tecnología, así como falta de confianza y motivación con un 15% y 14% respectivamente. Finalmente, se identifica el uso no controlado de la lengua materna como uno de los obstáculos en el proceso de adquisición de idioma extranjero, presentado un 12% en las frecuencias seleccionadas. A continuación, se describen las conductas que permitieron identificar el problema de la investigación de manera más detallada.

- Habilidad oral poco desarrollada: la competencia oral se identifica como la principal debilidad en los estudiantes, esto fue corroborado por los estudiantes quienes reconocieron que aunque esta habilidad es la más importante de todas, admiten que es la que menos ponen en práctica; igualmente, en el diario del investigador se evidencian las dificultades de los estudiantes en la competencia oral al realizar los ejercicios propuestos en clase: “durante las presentaciones orales ejecutadas en grupos, la gran mayoría de los estudiantes expone de una manera poco fluida y una pronunciación no apropiada, además, olvidan lo que deben decir, teniendo que recurrir a sus apuntes para continuar”

Las debilidades en la habilidad oral también fueron evidenciadas en la rúbrica oral utilizada en clase calificando criterios de pronunciación, interacción, vocabulario, fluidez y comprensión, donde el promedio de resultados fue significativamente bajo, en una escala de 1 a 5, 4 grupos obtuvieron un 3.0 y dos grupos solo alcanzaron un 2.0. En concordancia con lo anterior, durante la observación también se registró lo siguiente: “los estudiantes difícilmente terminan una idea, algunas veces las dicen de memoria, pero cuando se les pregunta no encuentran las palabras para expresar las ideas y otros tardan mucho en expresar una sola frase”.

- Otro aspecto relevante que se identificó se refiere al Bajo rendimiento en las habilidades del lenguaje, principalmente el habla y la escucha. Los estudiantes no lograron expresar las ideas con fluidez y precisión, y al momento de interactuar se les dificultó mucho entender el mensaje o

la pregunta de sus compañeros y profesor. “la mayor dificultad es que no se entiende lo que el profesor dice en inglés” (encuesta). El deletreo también necesita ser reforzado y practicado con mayor frecuencia, cuando el docente pedía conocer alguna palabra porque no entendía la pronunciación, se quedaba con dudas de por qué el deletreo no era el apropiado “se evidencian varios errores de deletreo en las entregas escritas de los estudiantes” (diario). La pronunciación de los estudiantes confunde a los oyentes, así como la entonación correcta al leer, los estudiantes leen si saber muchas veces lo que dice el texto “los estudiantes leen algunos segmentos de la presentación como muchos errores en pronunciación y sin seguir los signos de puntuación” (observación).

- Falta de Vocabulario: sin lugar a dudas esta es una de las razones más determinantes en la identificación del problema sobre la expresión oral que se pudo observar claramente: “Durante las presentaciones orales realizadas en clase, los estudiantes recurren constantemente al español para completar y terminar una idea. En cinco oportunidades se identificó que los estudiantes pedían apoyo de una palabra en inglés, decidían usar español, o simplemente pedían la traducción de una palabra a su profesor pues les faltaba el vocabulario necesario para expresarse”. Además, el escaso repertorio de vocabulario de los estudiantes se registra en los resultados de la rúbrica de la presentación oral, donde el resultado obtenido del grupo en general fue de 2.5.

- Interés por incorporar tecnología en las clases de inglés: las nuevas tecnologías representan oportunidades que benefician el proceso enseñanza aprendizaje, permitiendo diversificar las clases y adecuar el conocimiento con la realidad, esto aunado a la empatía de nuestros jóvenes de esta generación con los dispositivos tecnológicos. Así, los resultados de la encuesta muestran la empatía y deseos de los estudiantes de incluir tecnología en las clases de inglés con comentarios como: “Creo que en las clases de inglés deberíamos de tener la oportunidad de conocer herramientas tecnológicas y de comunicación”, “Nos gusta mucho la tecnología y nos desenvolvemos bien en

este medio”, “Estamos en una época donde las clases deberían ir en sintonía con las nuevas tecnologías, no solo en inglés sino en todas las áreas”, y por parte del docente: “Durante las clases de inglés el uso de herramientas virtuales como videos, audios, imágenes, brindan una dinámica diversa y los estudiantes no sólo disfrutaban de ellas, sino que las exigen en repetidas ocasiones”.

- Inseguridad y desmotivación para participar en las clases: A pesar de que el investigador ha considerado la motivación y la confianza como aspectos que deben primar en la educación, los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados evidencian la falta de confianza y motivación para que los alumnos puedan tener un mayor desempeño en las clases. Esta debilidad se evidenció y ratificó en diversos instrumentos: “Muchos estudiantes se les notaba ansiosos y con poca confianza a la hora de expresar sus ideas e intentar interactuar” (observación). “Los estudiantes manifiestan su temor al hablar y que se les permita incluir temas más afines a su época” (diario). “No me siento con confianza para hablar en frente de los compañeros y me da miedo equivocarme” (encuesta).

- Uso del idioma español: se pudo confirmar que el uso excesivo y no controlado del español durante las presentaciones y conversaciones en inglés es un factor que representa interferencia al momento de demostrar las competencias del lenguaje. Esta categoría está relacionada con la falta de vocabulario mencionada anteriormente, la cual lleva a los educandos a apoyarse en el español para completar sus ideas y otros no sienten la confianza suficiente para hacer uso de inglés en la clase, mencionando solamente dos o tres palabras en inglés y luego inmediatamente se apoyaban en el español. Estos resultados contribuyen de manera significativa en la identificación y planteamiento del problema de este estudio, ya que se puede concluir que los estudiantes no tienen las competencias comunicativas desarrolladas para establecer una conversación básica, su vocabulario es limitado y por lo tanto recurren a hacer uso de su lengua materna, adicional a esto

hay muchos aprendices que tienen temor de participar porque no quieren equivocarse, se sienten inseguros, lo que hace que pierdan la motivación por utilizar el inglés en forma oral.

Una vez se identifican estas debilidades en relación con el desempeño de los estudiantes de décimo grado en idioma extranjero inglés, el investigador determina que están asociadas con una baja competencia oral debido a que la mayoría de los aspectos identificados como una debilidad como son el vocabulario, la escucha, y la interacción están directamente relacionados con la competencia del habla. El diagnóstico realizado con los estudiantes cuando cursaban el noveno grado, permitió identificar el problema con relación al aprendizaje y uso del idioma inglés que es la baja competencia oral como se citó anteriormente. De manera paralela, el investigador ha planteado la pregunta de investigación teniendo en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes han sugerido la incorporación de la tecnología y temas que los involucren el proceso de aprendizaje, es decir ser más activos. De allí surge la pregunta que será la guía fundamental en el proceso de este proyecto.

La baja competencia oral en inglés como idioma extranjero se ha venido presentando a nivel institucional desde hace varios años. El docente e investigador, autor de esta disertación, ha enseñado en la institución desde hace 7 años, durante los cuales ha reportado el bajo rendimiento de esta habilidad cuando recibe en sus aulas alumnos de grados décimo y undécimo; ha sido recurrente que tanto docentes como estudiantes del nivel de Educación Media¹ manifiesten las debilidades en inglés que tienen que ver principalmente con la falta de capacidad para la comunicación e interacción oral (Institución Educativa Andrés Bello, 2013). Para contrarrestar este flagelo, el investigador desarrolló una investigación en el año 2016, utilizando un enfoque llamado CLIL, el cual hace referencia a un aprendizaje por medio de contenido y lenguaje enfocado en la

¹ Educación Media en el sistema educativo colombiano corresponde a los grados 10º y 11º.

cultura local (Mejía & Jensen, 2017). Los resultados fueron satisfactorios, porque los estudiantes lograron incrementar los niveles de competencia oral al trabajar con contenidos relevantes a sus intereses culturales. Sin embargo, a pesar de estos resultados, este enfoque pedagógico no se incorporó al currículo institucional y en la mayoría de las aulas se continúa con prácticas tradicionales que privilegian la lectura, la traducción y la gramática.

Dando una mirada a la enseñanza del inglés a nivel local, algunas instituciones como Andrés Bello y Abraham Reyes, las instituciones también reportan un nivel bajo de la competencia oral de idioma extranjero inglés en los estudiantes, tal como lo reportan Jensen y Mejia (2017) en un estudio diagnóstico que reportó que los estudiantes de décimo grado no tenían el vocabulario suficiente para expresar sus ideas en temas cotidianos y simples, además de que su manejo de las estructuras gramaticales no era adecuado, esto sin duda, de acuerdo con los autores, conlleva a que la competencia oral sea baja.

A nivel nacional, el nivel de inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas públicas tampoco alcanza los objetivos que el gobierno se ha trazado en sus proyecciones de los últimos años a pesar de las múltiples iniciativas que se han implementado; por ejemplo, en el programa nacional de bilingüismo está el objetivo de lograr que los ciudadanos sean competentes en el idioma extranjero inglés, pero la realidad es que se necesita mucha más inversión y una cobertura que incluya a los estudiantes desde etapas tempranas en primaria, es decir que tengan las herramientas tecnológicas y el personal docente idóneo para ser formados en esta área (Ministerio de Educación, 2014).

Otro aspecto que debemos tener en cuenta al momento de contextualizar el flagelo del bajo rendimiento oral en idioma extranjero inglés, es la necesidad de que los colegios conciban el inglés como un área transversal, es decir, como medio para aprender acerca de diferentes contenidos; por supuesto, esto es algo que se debe empezar a hacer de manera gradual y para lo cual es necesaria

la capacitación de la planta docente así como un cambio de paradigma donde la enseñanza de los idiomas no sea concebida como un fin, sino como un medio para apoyar otras áreas. Finalmente, otro de los factores que conllevaba a que los estudiantes tengan una competencia oral poco desarrollada es el sistema educativo colombiano, es el hecho de que a esta habilidad no se le da la relevancia que debiera, pues las pruebas estándar que aplica el gobierno enfatizan las demás habilidades, principalmente la lectura. En este sentido, cabe mencionar que la evaluación del sistema educativo colombiano se realiza a través de una prueba al final de la etapa escolar de Educación Media, es decir, en el grado once, prueba que lleva por nombre Saber 11 y en ella no se incluye la habilidad del habla, se les pregunta a los estudiantes por gramática, vocabulario y comprensión lectora. En virtud de lo argumentado, los estudiantes en la gran mayoría de las instituciones reciben una enseñanza centrada en estas habilidades minimizando la importancia de la interacción oral.

A nivel internacional, la competencia oral es sin duda la más investigada y en ésta se han centrado la mayoría de enfoques en las últimas décadas, entre ellos el aprendizaje basado en tareas (TBL), el enfoque comunicativo y aprendizaje integrando contenidos con el lenguaje como CLIL. Apoyando estos enfoques, por supuesto, tenemos la tecnología que, con la introducción de multimedia y nuevas herramientas como la realidad virtual y aumentada, han empezado a incorporarse a la educación, aunque esta última apenas se encuentra en exploración. Estos enfoques, le dan prioridad a la competencia oral, y buscan maximizar el tiempo de interacción de los participantes, teniendo en cuenta que en los países donde se enseña inglés como lengua extranjera, como es el caso de Colombia, Argentina, y México, entre otros países latinoamericanos, ésta se ve como una necesidad prioritaria (MEN, 2014). Una situación similar se presenta en algunos países europeos como España y Portugal, y otros países asiáticos y africanos, donde no se usa el idioma inglés fuera de los contextos educativos, y su práctica se limita a lo que pueden

practicar los estudiantes en el salón de la clase, siendo el idioma materno el que se utiliza en todos los lugares, diferente a lo que acontece en los países donde el inglés se enseña como segundo idioma, entre los que se puede mencionar a Alemania, India, Polonia, Hungría, Noruega y Finlandia, donde incluyen el idioma inglés en todos los niveles de educación, en las empresas, negocios y deportes (Alptekin, 1993).

En base a lo expuesto anteriormente, se concluye como situación problemática el bajo nivel de competencia oral y, esto se constituye en un desafío para el personal docente que debe promover esta habilidad y sobre todo brindarles a los estudiantes espacios donde puedan llevar el uso del idioma objetivo más allá del aula de clase y buscar estrategias tecnológicas, lúdicas, sociales, además de adaptar materiales y recursos para maximizar el tiempo de interacción entre los estudiantes.

Son múltiples los estudios que se desarrollan a nivel internacional que buscan mejorar la competencia oral en los estudiantes y que han sido efectivos como en (Cakici, 2016), (El-Seoud, 2008) (Kyeong, 2005) (Anas, 2018) . Estos estudios incluyen las herramientas tecnológicas para completar y dinamizar las prácticas pedagógicas pues, sin lugar a dudas, producen un impacto positivo y están revolucionando la enseñanza de los idiomas por lo que recomiendan a los docentes incluir tecnología en sus clases (Anas, 2018). Otro enfoque que busca darle solución a la baja competencia oral es el enfoque comunicativo, el cual busca darle su atención al uso del lenguaje real y se centra en la construcción de significados con la idea de que la mejor manera de aprender un idioma es a través de la comunicación (Dornyei, 2001). Otra solución al problema de baja competencia oral son las inmersiones que han tomado fuerza en los últimos años y permite a los docentes brindar a los estudiantes espacios en los que tengan una mayor exposición al idioma, mayor concentración, se contextualiza el idioma y simultáneamente se divierten los estudiantes (Mercuri, 2008), como se propone en esta investigación.

1.3. Pregunta de Investigación

El proceso de investigación de este estudio está guiado por las siguientes preguntas:

General:

¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado del colegio Andrés Bello a través de la realidad virtual móvil?

Específicas:

- ¿De qué manera influye el TBL en el mejoramiento de la fluidez oral de los estudiantes de grado décimo con el apoyo de la realidad virtual móvil?
- ¿Cuál es el impacto de implementar el aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en el vocabulario de los estudiantes de décimo grado?
- ¿Cómo puede afectar la interacción entre los estudiantes de décimo grado el uso de la estrategia de aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil?
- ¿Cuál es el efecto del aprendizaje basado en tareas en la competencia gramatical de los estudiantes de décimo grado a través de la realidad virtual móvil?

1.4. Justificación

En esta sección se explica la importancia y las razones que llevan al investigador a desarrollar la presente investigación. Por medio de la justificación el lector conocerá por qué y para qué se investigó sobre TBL apoyado en la realidad virtual, así como de la conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, utilidad metodológica y teórica, así como de los supuesto teóricos.

1.4.1. Conveniencia

La importancia de este estudio reside en la realidad que los educadores del siglo XXI enfrentan una educación que está en constante cambio, con nuevos desafíos, generando el surgimiento de nuevas estrategias y metodologías donde el alumno es considerado el centro de las clases, y se deben de tener en cuenta los contextos, necesidades y estilos de aprendizaje de los

mismos. El mundo es flexible, cambiante y diverso y, la escuela no puede seguir basándose en currículos y modelos de siglos atrás, por el contrario debe repensarse la educación desde un punto de vista contextualizado y enfocado en los estudiantes del siglo XXI, estudiantes que interactúan constantemente con la tecnología, estudiantes cuyos intereses estriban en temas actuales, y sobre todo estudiantes que son críticos y desean aprender (Zubiría, 2013).

De una manera paralela, la tecnología y los avances científicos han moldeado la manera de enseñar y de pensar en las nuevas generaciones, y los educadores están constantemente enfrentando desafíos al momento de adaptar y contextualizar la enseñanza de tal manera que pueda ser aprovechada al máximo por los estudiantes. En armonía con lo antes mencionado, la realización de este proyecto es conveniente para los docentes de inglés, ya que sirve como antecedente para vislumbrar un acercamiento de la tecnología de la realidad virtual en la esfera de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, donde todavía se necesita mucho por investigar ya que es una herramienta reciente, y observar sus alcances en diferentes aspectos del desarrollo de competencia comunicativa como vocabulario, gramática, lectura, entre otros.

1.4.2. Relevancia Social

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) por medio del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) ha trazado unos objetivos relacionados con el nivel de inglés que deben alcanzar los estudiantes al terminar las diferentes etapas escolares, los egresados de colegio idealmente deberían alcanzar un nivel B1 o intermedio, que es considerado como un usuario independiente del idioma, es decir que comprende las ideas principales de una información y se puede enfrentar a la mayoría de las situaciones que surjan al viajar a un lugar donde se hable el idioma objetivo; mientras que los egresados universitarios se espera que alcancen un nivel B2 o intermedio superior donde el usuario puede interactuar con cierta fluidez y espontaneidad en el idioma inglés de acuerdo con los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Idiomas (Ministerio de Educación, 2006).

Esta disertación tiene un alcance social en la medida que sus resultados brindan información relevante para ayudar a los docentes con un modelo de estrategias específicas de realidad virtual que prepara a los estudiantes a desarrollar la competencia de la lengua que le permita alcanzar el nivel deseado de B1 al terminar la etapa del colegio, particularmente en la competencia oral, que muchas veces es soslayada por sistemas educativos y sabiendo que se requiere para tener un mejor desempeño en la siguiente etapa de la universidad, donde se exige como mínimo un nivel A1 o principiante, que es considerado como un usuario básico, donde los usuarios puedan presentarse a sí mismo y a otros y responder y hacer preguntas acerca de información personal (European Council, 2001).

1.4.3. Implicaciones Prácticas

En Colombia, la enseñanza y formación del idioma inglés se traduce como inglés como lengua extranjera (EFL) que es el lenguaje que se utiliza fuera del país, es decir para turismo, comunicación con nativos, informarse por medio de medios internacionales entre otros, el cual se diferencia del inglés como segunda lengua debido a que juega un rol tan sustancial como el idioma materno (IRA, 2019). Se trae a colación las diferencias entre estos dos conceptos debido a que en Colombia la oportunidad de utilizar el inglés es muy limitada a contextos educativos, en otras palabras, los estudiantes no tienen la oportunidad de poner en práctica el idioma con hablantes nativos de manera sistemática ni estar inmersos en esa cultura que les permita asimilar mejor y practicar el idioma que están aprendiendo. Con la realización de este proyecto se pretende impactar los resultados de la institución educativa Andrés Bello y presentar un modelo de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera para que otras instituciones a nivel local puedan implementarla.

1.4.4. Utilidad Metodológica

Cabe destacar que los contextos (regiones, localidades, escuelas, colegios) y la cultura donde se desarrollan dinámicas de aprendizaje deben ser considerados al momento de trazar objetivos en el marco del aprendizaje de lengua extranjera inglés para lograr una mayor efectividad y acogimiento en la población. Para dimensionar la importancia de la cultura en el aprendizaje de idiomas extranjeros, se debe mencionar que la cultura ha sido considerada como la quinta habilidad del lenguaje y autores como Bryam (1997) consideran que no sea separada del lenguaje, afirmando que si la cultura se integra al lenguaje, los estudiantes podrían aprender críticamente a comparar su propia cultura con la cultura del idioma objetivo e interpretar diferentes perspectivas del mundo. De esta manera, por medio del presente estudio se recoge información muy valiosa respecto a la manera cómo los estudiantes del municipio de Bello especialmente en la Institución Educativa Andrés Bello viven el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, mediado por la tecnología de realidad virtual. La metodología utilizada facilita el análisis de los resultados, de manera que se pueden identificar claramente las fortalezas y debilidades de los estudiantes, y que se puedan inferir otras estrategias que promuevan un mejor desempeño oral y optimizar otros aspectos del lenguaje que atañen este fenómeno.

1.4.5. Utilidad Teórica

Este estudio podría representar una importante contribución para la comunidad de docentes de idioma extranjero inglés, a los encargados de las políticas educativas en bilingüismo y a los diseñadores de currículos a nivel local, departamental y nacional, al proveer teorías con voces de diferentes autores, expertos y teóricos en el ámbito de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés, el uso de la realidad virtual en la educación y tecnología al servicio de la educación. La teoría establecida en este estudio contribuye a aclarar el panorama de la manera cómo confluyen las herramientas virtuales y la enseñanza de idioma extranjero en las clases de inglés

particularmente con el uso de TBL que constituye el fundamento teórico de la presente investigación y que, apoyada en la realidad virtual móvil se convierten en la estrategia novedosa y revolucionaria como aporte principal de esta investigación.

Los beneficios de TBL han sido ampliamente conocidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero, pues ha favorecido la interacción debido a que se centra en el estudiante y se sienten motivados con el tipo de tareas que deben desarrollar, permitiendo una comunicación significativa. De este modo, los estudiantes son expuestos al vocabulario de manera intensiva, las dinámicas de trabajo en equipo tiene una influencia positiva en su aprendizaje (Willis & Willis, 2007); finalmente todos estos aspectos contribuyen a mejorar la competencia oral en los estudiantes.

Por otro lado, la realidad virtual con su naturaleza inmersiva está dando resultados muy positivos en la educación, y especialmente en la enseñanza de idiomas, donde se proyecta como una alternativa muy loable para maximizar la concentración en los estudiantes, llamar la atención de ellos por su revolucionaria tecnología y porque permite la exploración de lugares que en tiempo real sería imposible de lograr en clase (Villaroel, 2016). Por tanto, por medio de esta disertación podríamos llegar a conocer cómo el enfoque TBL acompañado de la realidad virtual puede beneficiar la competencia oral y por supuesto las habilidades que atañen a esta competencia como lo son: vocabulario, gramática, fluidez e interacción.

En concordancia con lo versado, por medio del proyecto se consolida la teoría del uso de la realidad virtual móvil para mejorar la competencia oral de los estudiantes por primera vez en el contexto colombiano y así abrir las puertas a futuras investigaciones en otros aspectos del lenguaje como vocabulario, gramática, motivación, seguridad, etc.

1.5. Supuestos Teóricos

En respuesta a la problemática relacionada con la baja competencia oral de los estudiantes, este estudio parte del supuesto que señala que para mejorar dicha competencia se requiere un enfoque pedagógico que priorize el uso del lenguaje y donde los estudiantes aprendan mientras utilizan el idioma con actividades que los motiven. Aunado a esta premisa, el investigador tiene en claro que una estrategia en el aprendizaje de idioma extranjero es aquella que permite la integración de las habilidades del lenguaje (escucha, habla, lectura y escritura) y la práctica del idioma de manera contextualizada y lo más real posible (Bradford, 1973). Es así como aparece en el escenario el supuesto teórico que establece que el enfoque metodológico TBL propuesto Willis (1996), que se caracteriza por promover el uso de lenguaje auténtico y por desarrollar tareas significativas usando el lenguaje objetivo, y permite que los estudiantes desarrollen la fluidez y la confianza en el proceso comunicativo.

Otros supuestos teóricos, abordan los beneficios que se pueden alcanzar con aspectos de la competencia oral como la fluidez, el vocabulario y la gramática cuando los estudiantes se involucran en tareas significativas en las que tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y compartir sus experiencias y perspectivas del mundo en que viven. Para fortalecer estos supuestos teóricos se menciona lo propuesto por Thornbury (2005), quien ve la fluidez como un indicador crucial en la evaluación y medición de la competencia oral, al igual que el vocabulario que para Shafaei & Nejati (2009) se constituye en uno de los principales elementos para el desarrollo de dicha competencia, sin desconocer que a pesar de las múltiples críticas a la enseñanza de la gramática, ésta es un complemento muy importante para poder darle coherencia y corrección al discurso oral (Chaney & T.L, 1998).

Otro supuesto relevante que aporta a este estudio, es el componente tecnológico; el investigador se basa en el supuesto de que la época en la que estamos, donde los estudiantes tienen

un filia especial con la tecnología, amerita la incorporación de este elemento para facilitar el aprendizaje, así como motivar a los estudiantes a utilizarlo de manera comunicativa. Se parte entonces de la premisa que la tecnología se ha convertido en los últimos años en un aliado fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas, debido a que permite fortalecer las diferentes habilidades del lenguaje mediante plataformas, juegos, programas, internet, multimedia y, en los últimos años, el desarrollo de programas de realidad virtual.

A la luz del ya mencionado supuesto, surge la idea de implementar la realidad virtual móvil que se caracteriza por ser pasiva, es decir que involucra sólo los sentidos de escucha y visión y la cual es de fácil acceso en la actualidad pues sólo requiere de un dispositivo celular y de un kit de gafas y audífonos cuyos precios se han ido abaratando en los últimos años. La realidad virtual móvil se acopla de manera apropiada a la estrategia de TBL y además brinda unos beneficios extras por medio de la inmersión virtual que favorece la concentración y contextualización en las actividades a desarrollar. En este contexto, las TIC combinadas con TBL se presentan como supuesto teórico que constituye la base para el diseño e implementación de planes de clase que articulan estrategias pedagógicas que favorecen la competencia oral (Vega, 2016).

A través de este capítulo se han revelado el contexto en el cual los estudiantes de décimo grado reciben las clases de inglés, así como de las políticas educativas en idioma extranjero ingles a nivel local e internacional. Adicionalmente, se establece el problema el cual está relacionado con la baja competencia oral en los estudiantes por medio de las prácticas del docente y una prueba diagnóstica; todo esto ha ayudado a conocer de manera profunda el desempeño de los estudiantes, sus necesidades, gustos entorno al aprendizaje del inglés. De esta manera se han establecido las preguntas de investigación abarcando los supuestos teóricos centrados en la realidad virtual y el aprendizaje basado en tareas (TBL). También se mencionaron aspectos que le dan viabilidad de la investigación a nivel social con estrategias para ayudar a los docentes de inglés en la región, teórico

con la contribución al currículo de inglés considerando la tecnología de realidad virtual, practico en cuanto podría brindar oportunidades inmediatas de interacción a costos muy accesibles y metodológico entendiendo la manera como los estudiantes asumen el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés en el contexto local.

Capítulo 2 Marco Teórico

Como sabemos la educación es un proceso que está constantemente cambiando de acuerdo con los desafíos y necesidades que impone el contexto, y el ámbito de enseñanza de idiomas extranjeros no es la excepción. En las últimas décadas hemos visto diversos cambios en esta área, por ejemplo, las nuevas tendencias están centradas en el estudiante y la promoción de una comunicación real y contextualizada que permita desarrollar las habilidades del lenguaje, superando enfoques tradicionales basados en la gramática y la traducción (Ellis, 1992). De igual manera, el uso de las TIC ha ido tomando fuerza y popularizándose en el área de enseñanza de inglés como una herramienta educativa auxiliar que permite grandes ventajas como mejorar el contenido seleccionado y facilitar la adquisición de las habilidades del lenguaje (Mofareh, 2019). Esto convierte a la tecnología moderna en una herramienta indispensable en la enseñanza del idioma inglés, exigiendo al sector educativo adoptar dispositivos, aplicaciones de efectos visuales y auditivos, redes sociales, teléfonos inteligentes, y sistemas como el de la realidad virtual para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta última se encuentra hoy en día más cerca de los profesores y de la educación y se han comprobado sus efectos positivos en la esfera educativa por medio de entornos de aprendizaje inmersivos que facilitan el aprendizaje constructivista, proveen formas alternativas de aprendizaje y aumentan la motivación e interés de los estudiantes (Otero & Flores, 2011). Todos estos conceptos corresponden los constructos teóricos que se presentan en este capítulo.

Este marco teórico inicia con la discusión de la habilidad del habla, sus micro-habilidades (fluidez, pronunciación, gramática, vocabulario), la manera como se evalúa y las principales estrategias para promoverla, entre las que se incluyen los *role-plays* o simulaciones, los debates y las presentaciones; ligado a esto, se discute la importancia de la autonomía y del enfoque

comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Seguidamente, el aprendizaje basado en tareas se presenta desde su concepción teórica, mostrando la manera como éstas se diseñan e implementan en la clase de inglés. Finalmente, el constructo teórico relacionado con las TIC se presenta abordando sus usos en el contexto educativo y explicando las diferentes modalidades de enseñanza que se han desarrollado a través de la historia y que han permitido identificar conceptos como los de educación a distancia o remota, educación virtual o *e-Learning*, lo que lleva también a diferenciar los términos de virtualidad y presencialidad con ocasión del esquema educativo generado por la pandemia del Covid-19 en el mundo. El capítulo cierra con la introducción al tema de la realidad virtual, su funcionamiento y aplicabilidad en la enseñanza de la lengua extranjera.

2.1 La habilidad del Habla

Al momento de considerar a un individuo competente en un idioma, la habilidad del habla es sin lugar a duda la más representativa y notoria, sin desconocer la importancia de las demás habilidades (escritura, lectura, escucha). La habilidad del habla no sólo va más allá de ser gramaticalmente preciso al expresarse, incluyendo aspectos mecánicos como el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis, etc., sino que también involucra otros aspectos relevantes como que sea funcional, es decir, que se produzca una interacción y que sea pragmático, social y cultural teniendo en cuenta al interlocutor. De acuerdo con Chaney (1998), el habla es el proceso de construir y compartir significado a través del uso verbal y no verbal de símbolos en gran variedad de contextos, de manera que al desarrollar esta habilidad los individuos la puedan utilizar de varias maneras y en distintas situaciones sin complicaciones; por esto, es de vital importancia para los docentes adaptar sus actividades para generar en los estudiantes la necesidad de construir esos significados con situaciones contextualizadas a su realidad de manera que pongan en práctica lo aprendido en cada lección.

En virtud de lo citado vemos cómo la habilidad del habla muchas veces se reduce al aspecto mecánico donde simplemente se trabaja la memoria y actividades gramaticales; en ocasiones los profesores e instructores de inglés ignoran los componentes comunicativos; por ejemplo, no es apropiado evaluar el desempeño de un alumno con base en lo aprendido de memoria; por el contrario, se debe analizar la interacción, el uso apropiado del lenguaje, la coherencia y la cohesión, esto significa que se precisa incluir en los currículos de inglés como lengua extranjera actividades contextualizadas que brinden espacios de interacción, enseñar temas que sean de interés a los educandos y los puedan aplicar con un propósito. Scarcella y Oxford (1992) plantean que ser competente en la habilidad del habla atañe a la competencia comunicativa, la cual está relacionada con la gramática, vocabulario y pronunciación; también la competencia estratégica, que incluye los gestos, redundancia y la selección de temas; la competencia sociolingüística, que aporta al uso apropiado del idioma; y finalmente la competencia del discurso, que asegura que éste sea coherente y cohesivo.

Para concluir este segmento, la habilidad del habla comprende tres aspectos esenciales: con la gramática, vocabulario y pronunciación; para promover su desarrollo en actividades reales y contextualizadas, los cuales deben ser tomados en cuenta por los docentes al trabajarlos con los estudiantes, pues el habla se da en interacción frente a frente, lo que permite a los interlocutores asegurarse de recibir el mensaje y simultáneamente recibir retroalimentación, facilitando así el proceso de comunicación (Widdowson, 1994). Adicionalmente, las situaciones de habla pueden darse a través de elementos electrónicos o virtuales en la comunicación a distancia como es el caso de teléfonos celulares, video conferencias, video llamadas. Este último aspecto es un punto a favor para la presente disertación en la cual se están implementando las clases a través de videoconferencias por medio de *Google Meet* para establecer comunicación sincrónica con los estudiantes.

En segundo lugar, el habla se caracteriza por ser interactiva, es decir, entre los participantes se generan momentos para preguntar y hacer contribuciones de manera balanceada. Durante una conversación los estudiantes deben permitir la comunicación, con un tiempo prudente según el contexto para escuchar e interactuar, que haya comprensión e interpretación para saber cuál es mejor momento de intervenir o dejar hablar a su interlocutor (McDonough, 2000). Finalmente, en una verdadera conversación las respuestas del interlocutor son en tiempo real, la respuesta se da en función de lo que acontece en ese preciso momento, lo que comprende, siente y piensa el hablante. Se pueden producir algunas pausas y vacilaciones al hablar durante una conversación espontánea, pero este tiempo es necesario para que el hablante piense, organice y decida lo que va a decir (Miller, 2001). El caso de las conversaciones mediadas por herramientas virtuales es muy similar, porque las conversaciones se dan en tiempo real e inmediato a lo que se le llama comunicación sincrónica, como es el caso de las lecciones impartidas en esta investigación para facilitar la comunicación a distancia entre docente y alumnos y aun entre los mismos alumnos.

Una vez se han abordado las diferentes definiciones versadas por múltiples autores acerca de la habilidad oral y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero, es momento de mencionar las sub-habilidades o micro-habilidades como también son conocidas y que conforman la competencia del habla. En los siguientes apartados se conocerán las definiciones de cada micro-habilidad y su transcendencia en el desarrollo de la habilidad del habla. En primer lugar, se explicará la fluidez, en segundo lugar, el vocabulario, seguidamente la gramática y finalmente la pronunciación.

2.1.1 Micro-habilidades del habla

La habilidad del habla más allá de ser un proceso interactivo de construcción de significado que involucra la producción, recepción y procesamiento de información, debe ser entendida teniendo en cuenta los elementos que la componen: fluidez, vocabulario, gramática y

pronunciación que, se les conocen como las *micro-skill* o micro-habilidades de la competencia oral (Sayer, 2005). Teniendo en cuenta lo versado previamente, sería de gran ayuda para los educadores de lengua extranjera y segundo idioma conocer cuáles son los aspectos que permiten desarrollar la habilidad del habla y de esta manera trabajar los componentes que más requieran atención de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. A continuación, vamos a definir de manera concisa cada una de estas sub-habilidades:

2.1.1.1 Fluidez Oral. De acuerdo con Thornbury (2005), la fluidez se define como la habilidad para conversar o expresar ideas de una manera fluida, mientras que Segalowitz (2003) lo define como la capacidad de describir y reportar acciones o situaciones con las palabras precisas. Para ser más específicos y tomando en consideración lo citado, la fluidez se manifiesta cuando los interlocutores tienen un dominio de las pausas durante su discurso oral considerando la transición de palabras, tiempo para organizar las ideas, el número de palabras mencionadas y la aplicación de correcciones de acuerdo con el contexto o la actividad que estén realizando.

La automatización en el lenguaje aparece como un elemento relacionado con la fluidez. Para entender mejor la automaticidad en el lenguaje definimos este concepto que se caracteriza por ser rápido e independiente de la cantidad de información que se procese, y no hay una conciencia acerca de cada palabra que se dice o se interpreta (Newell, 1990). Entender el proceso de automaticidad con relación al lenguaje es de suma importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero o segundo idioma. Cuando hay una transición al procesar la información de manera pausada y controlada en la que se requiere concentración para comunicar a un nivel de automatización, la persona aprende a ser inmune a las distracciones, a sonidos externos y demás porque hay una adquisición de lenguaje (Segalowitz, 2003).

Por todo lo citado anteriormente, es necesario concluir que uno de los desafíos que tienen las personas que deciden aprender un segundo idioma o lengua extranjera es lograr hablar sin

ningún esfuerzo, de manera precisa y rápida, a esto le llamamos fluidez. En este orden, aparece la automatización que juega un papel fundamental para lograr una fluidez apropiada, y para ello hay que tener en cuenta los diferentes elementos de lenguaje como la gramática, el vocabulario y la pronunciación; que cuando son automatizados, el usuario logra un desempeño rápido, preciso y estable (Segalowitz, 2003). De ahí la importancia de brindar la oportunidad a los estudiantes de usar el idioma objetivo en la clase y promover la interacción al involucrarlos en tareas que les interesen para incrementar la automatización, tal como lo propone el aprendizaje basado en tareas donde a través de sus diferentes etapas, pueden entrenar y usar el idioma objetivo.

2.1.1.2 Pronunciación. Thornbury (2005) define la pronunciación como la habilidad de los estudiantes para producir frases u oraciones comprensibles, que los sonidos sean significativos de acuerdo con el contexto y de esta manera se produzca una comunicación efectiva. La pronunciación hace parte del código de un lenguaje por medio del cual podemos distinguir el idioma, ya sea inglés, francés, español etc. Si trasladamos esto al salón de clase y lo contextualizamos con la enseñanza de idioma extranjero inglés, podemos mencionar que una de las tareas de los docentes es procurar que los estudiantes sean precisos al hablar y para ello se hace hincapié en los aspectos de la semántica, sintaxis y, por supuesto, la fonología. Como síntesis, en esta micro-habilidad trasladada al contexto del salón de clase se puede decir que promover una buena pronunciación en los aprendices es facilitar la comunicación porque hay un mayor entendimiento, mientras que una pronunciación incorrecta puede llevar a frustraciones y malentendidos.

2.1.1.3 Gramática. Se entiende por gramática el sistema de reglas que operan en la estructura de un lenguaje (Parsons, L, 2004), como por ejemplo en el idioma inglés la posición de los adjetivos antes de los sustantivos, agregarle “s” a los verbos cuando se hace uso de tercera persona, entre otros. Estas reglas tienen el propósito de facilitar el reconocimiento de la forma de un idioma e identificarlo a la hora de estudiarlo. Contextualizar este concepto en un salón de clase

permite que los estudiantes sean capaces de hablar y escribir de manera correcta o académica (Harris, 1998; Li, 2017). Un claro ejemplo que permite resumir lo citado es lo aprendido en la experiencia como docente, donde puedo dar testimonio de que la gramática no se necesita para que un estudiante sea capaz de hablar o entender un idioma, pero sin ella la escritura y el habla se ven afectados porque no se forman las oraciones de manera correcta.

2.1.1.4 Interacción. La interacción es un término crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje de un segundo idioma e idioma extranjero, por eso es considerada por Brown (1994) como el fundamento de la comunicación. Algunos enfoques que están a la vanguardia en la enseñanza de idiomas como lo son el aprendizaje enfocado en proyectos, el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje integrado de lenguaje y contenido priorizan la interacción con la inserción de actividades y tareas que involucren a los estudiantes en actividades para interactuar, teniendo como premisa que la mejor manera de mejorar la interacción es interactuando (Wang & Castro, 2010). Las ventajas de hacer hincapié en la interacción conllevan a múltiples beneficios en el mejoramiento de los diferentes aspectos del lenguaje como la pronunciación, entonación, fluidez y la gramática, cuando los estudiantes interactúan mejoran la resolución de problemas, tienen más confianza para desarrollar las tareas y reducen la ansiedad (Rivers, 1987).

Para que la interacción sea efectiva el docente juega un rol indispensable; se requiere entonces que el docente brinde espacios para la interacción libre de los estudiantes sin la presión de él, donde ellos puedan implementar el lenguaje real y equivocarse si es necesario, y apoyarse entre ellos mismos; para esto el docente debe ser un facilitador de la interacción, pero también un motivador para que los estudiantes descubran el lenguaje que se enfoca en el contexto y no en el lenguaje (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013; Rivers, 1987).

Para concluir el concepto de interacción, es preciso mencionar que este aspecto se ha convertido en un aspecto muy importante en la adquisición de idiomas, y las teorías relacionadas con la interacción social hacen un aporte interesante al contemplar que el lenguaje está fundado en la interacción; uno de los referentes en esta teoría es Vygotsky (1997) quien considera que la interacción social juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje.

2.1.1.5 Vocabulario. El vocabulario es uno de los aspectos más relevantes en un idioma, y en el campo de la enseñanza de idioma extranjero es uno de los objetivos principales debido a que es la base del discurso (Shafaei & Nejati, 2009). La semántica se empieza a desarrollar desde edades tempranas y continúa hasta el último momento de la existencia, es decir que es un aprendizaje constante y nunca se termina de aprender la cantidad de palabras que contiene un idioma. La adquisición de este vocabulario permite a los hablantes ser independientes, de manera que aprendan e infieran significados de las palabras desconocidas. Cuando una persona habla un idioma generalmente conoce muchas palabras, algunas de ellas las domina perfectamente y las emplea de manera cotidiana. No obstante, hay otras que palabras que apenas las interpreta, porque desconoce su significado o porque lo descifra por contexto. Por lo tanto, es importante hacer una distinción entre las clases de vocabulario que existen, y se pueden dividir principalmente en: Vocabulario pasivo o receptivo que es cuando la persona puede entender, pero no es capaz de utilizar dicho vocabulario en un mensaje; y está el vocabulario activo o productivo que es cuando el sujeto lo puede emplear de manera efectiva y lo tiene internalizado en su uso cotidiano del lenguaje (Alvar, 2003; Kurnianwan, 2009).

De lo antes dicho, podemos concluir que tanto el vocabulario activo como el pasivo son imprescindibles para el desarrollo de la competencia oral. Un ejemplo claro para entender la importancia del vocabulario activo es cuando en el salón de clase enseñamos que el prefijo “un” le da una connotación negativa o contraria a los adjetivos, un estudiante que sepa el significado de

“happy” va ser capaz de inferir que el término “unhappy” es el opuesto y por ende significa infeliz. De la misma manera todo el vocabulario que los estudiantes escuchan de sus pares y profesor y les permite interpretar y comprender lo que se explica a través del idioma objetivo, a esto se le denomina vocabulario pasivo, y es extremadamente importante en el desarrollo de la competencia oral.

2.1.2 Evaluación de la Habilidad Oral

Según el Marco Común Europeo de Referencia (2001), las competencias humanas como el conocimiento sociocultural, el saber ser, el saber hacer y el saber conocer pueden contribuir a la capacidad comunicativa de los participantes y se les considera aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, cuando se pretende evaluar alguna tarea o actividad es necesario tener en cuenta las competencias lingüísticas:

1) La competencia léxica, que se refiere al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para hacer uso de él. Se compone simultáneamente de elementos léxicos como modismos, estructuras fijas, régimen semántico y gramaticales como artículos, pronombres, adverbios etc. (Common European Framework of Reference for Languages, 2001).

2) La competencia gramatical, que se define como el conocimiento de los recursos gramaticales de un idioma y la habilidad para implementarlos. La gramática es el sistema de reglas que rigen la conexión de elementos dentro de una oración o frase. Se obtiene una competencia gramatical cuando el usuario es capaz de comprender y expresar significados al momento que se reconoce que las oraciones están bien formados acorde con los principios de la lengua (Common European Framework of Reference for Languages, 2001).

3) La competencia fonológica, la cual comprende el conocimiento y la destreza en el manejo de las unidades de sonido que se refiere a los fonemas, los rasgos fonéticos, por ejemplo, la

nasalidad y la sonoridad fonética de las oraciones que hace alusión al acento y la entonación, y la reducción fonética relacionado con la reducción vocal.

La evidencia presentada, nos lleva a concluir que estas competencias son indispensables al momento de tener en cuenta el desempeño de una actividad oral, hay dos factores cualitativos que determinan el éxito funcional de un usuario y estamos hablando de la fluidez y la precisión. La primera, como ya se mencionó, es la capacidad de proferir un mensaje y continuar en una conversación de manera apropiada de acuerdo al contexto, es la habilidad para desenvolverse durante la interacción, aunque se encuentre atrapado lingüísticamente hablando (Fang, 2010), es decir que cuando se produzca un cambio de tema, se genera una pregunta, o se pida una explicación, el usuario aun así continúa su discurso (Common European Framework of Reference for Languages, 2001); la segunda se define como la destreza de generar pensamientos y proposiciones con el objetivo de ser específico y clarificar el mensaje.

2.1.3 Estrategias de la Habilidad Oral

La competencia oral es fundamental en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero y es la habilidad más notoria al momento de decir que un usuario es competente en un idioma. La habilidad del habla se conoce como un proceso interactivo de significado constructivo que implica producir, recibir y procesar información (Brown H. , 1994). Chaney (1998) afirmó que hablar es el proceso de crear y compartir significado mediante el uso de símbolos verbales y no verbales en diferentes contextos. Además, Bygate (1987) definió el habla como la producción de señales auditivas para producir diferentes respuestas verbales en los oyentes. En virtud de la importancia de la habilidad del habla, se han buscado diferentes estrategias de enseñanza para promover la participación oral de los estudiantes y ampliar el conocimiento sobre el idioma junto con la confianza en sí mismos al momento de usar el idioma extranjero: por ejemplo, usar el lenguaje apropiado, ser entendido, mantener una conversación, interactuar de forma más natural, mejorar la

fluidez y presentar las ideas con claridad. A continuación, se informa brevemente sobre algunas de las estrategias de habla utilizadas en el área de enseñanza de lengua extranjera y segundo idioma, las cuales han sido sugeridas por diferentes estudiosos de en el tema como Brown (2000), Krieger (2005), Schreiber (2013) y Tsiplakides, (2009) para promover la práctica oral del lenguaje y el desarrollo de la habilidad comunicativa.

2.1.3.1 Role-play/Simulaciones. Según Brown (2001), un *role-play* o juego de roles “implica mínimamente: (a) dar un rol a uno o más miembros de un grupo y (b) asignar un objetivo o propósito que los participantes deben lograr” (p.183). Una sola persona, en parejas o grupos, con cada persona asignada a un papel para lograr un objetivo, podría realizar un juego de roles. Stern (1983) sugirió que “el juego de roles ayuda al individuo a ser más flexible [...] y desarrolla un sentido de dominio en muchas situaciones” (p. 213). Las simulaciones contribuyen a que los usuarios del lenguaje afronten la realidad, simulando situaciones en las que viven diferentes situaciones que les quitan la ansiedad y se familiarizan con el entorno. En conclusión, incorporar role-plays podría agregar diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés y en el aula de clase podría ofrecer más oportunidades de usar el lenguaje, porque la clase se amplía para traer el mundo exterior a la actividad y, al mismo tiempo los estudiantes se divierten y motivan.

2.1.3.2 Debates. Consisten en una discusión en la que dos o más personas o grupos exponen sus opiniones e intercambian argumentos respecto a un tema dado. Los debates ofrecen oportunidades de poner en práctica el idioma inglés con motivación y ganas de hablar, entablar discusiones y defender posiciones, etc. A través de debates, los estudiantes pueden practicar sus habilidades mientras se involucran en una tarea desafiante en situaciones de la vida real. Krieger (2005) señala que el debate es una actividad excelente para el aprendizaje de idiomas porque involucra a los estudiantes en una variedad de formas cognitivas y lingüísticas. Además de

proporcionar práctica de comprensión oral, expresión oral y escritura significativa, el debate también es muy eficaz para desarrollar habilidades de argumentación para el habla y la escritura persuasiva. Una de las características más positivas de los debates es que potencian las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), así como algunas sub-habilidades como pronunciación, entonación, ritmo, estrés, vocabulario, habilidades de pensamiento, etc (Brown H. , 1994). De esta manera se puede concluir, si tenemos en cuenta las características de cada uno; cuando los estudiantes participan en un debate sobre una situación de la vida real, tienen la oportunidad de practicar todas las habilidades, expresando sus opiniones y sentimientos a través del lenguaje escrito y hablado.

2.1.3.3 Discurso Informativo o Presentación. El discurso informativo, como su nombre lo indica, se utiliza para informar o impartir conocimientos; de acuerdo con Schreiber (2013), el objetivo del discurso informativo es brindar a la audiencia información que aún no conocía, o enseñarle más sobre un tema con el que ya está familiarizada. Desde su punto de vista, el discurso informativo es para dar información sobre hechos importantes que requieren exactitud y precisión; el autor propone las características relacionadas con el rol del hablante. En primer lugar, sostiene que el propósito del discurso informativo es informar, persuadir y entretener. En segundo lugar, el discurso informativo pretende fortalecer la credibilidad del orador cuando la audiencia tenga la percepción de que está bien preparado y calificado para hablar sobre el tema. En tercer lugar, los oradores informativos están equipados con diferentes perspectivas a lo largo del discurso (Brown H. D., 2000). Finalmente, el ponente informativo hace relevante el tema cuidando de seleccionarlo y transmitirlo con pasión y acuerdo.

Estas estrategias para desarrollar la habilidad del habla son adaptables y flexibles para diferentes niveles de inglés y atender diversidad de temáticas. Además, por medio de las estrategias mencionadas se privilegia el trabajo en equipo y se le da más autonomía al estudiante, potenciando

la creatividad e involucrando al alumno en el proceso aprendizaje de lengua extranjera inglés, fortaleciendo también la autonomía en el proceso pedagógico como se discute a continuación.

2.2 Autonomía en el Aprendizaje del Lenguaje

En los años recientes se ha evidenciado un enorme crecimiento en el interés por la autonomía en la educación y esencialmente en el aprendizaje del lenguaje. Los beneficios de un aprendizaje independiente, donde los estudiantes estén involucrados en tareas significativas, es una de las metodologías más promisorias y que está dando mejor resultado en el aprendizaje del lenguaje y especialmente en el área de segundo idioma o idioma extranjero, donde algunos enfoques como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje por contenidos, enfoques comunicativos con perspectivas culturales entre otros, brindan la posibilidad al estudiante de tomar responsabilidad por su propio aprendizaje lo cual incrementa las posibilidades de aprender un segundo idioma de manera atractiva y enfocándose en temas de interés (Kenny, 1993).

El concepto de autonomía se refiere a la capacidad del aprendiz para tomar control de su propio proceso de aprendizaje, lo cual atañe a las capacidades, habilidades, actitudes, toma de decisiones, voluntad y planeación (Chitashvili, 2007). Todas estas características representan la complejidad del término autonomía y su dinamismo; trasladada a las aulas de clase, esta autonomía puede ser impredecible y de carácter adaptativo; por lo tanto, los educadores tienen un rol crucial para fomentar su desarrollo con actividades que despierten interés, que precisen de un esfuerzo, y de esta manera puedan ser asumidas como reto personal o grupal, así como la retroalimentación y acompañamiento de las diferentes etapas de las tareas.

Jones (1998) plantea que el aprendizaje independiente se enfoca en aspectos como el trabajo en clase, inmersiones completas o naturales, las tareas y actividades realizadas en clase, así como la libertad que se les ofrece a los estudiantes es regularmente muy limitada, pero enfoques como el aprendizaje basado en tareas (TBL) brindan espacios de interacción y trabajo en equipo que permite

al estudiante tener gran variedad de opciones y libertad para actuar. Las inmersiones son muy significativas para el desarrollo de la autonomía, porque se expone a los estudiantes a entornos reales o virtuales simulando situaciones de la vida real para que se comuniquen e interactúen. Los entornos virtuales de inmersión son un apoyo para la implementación de lecciones de TBL y la estrategia novedosa de la presente investigación, lo cual está en armonía con el fomento de la autonomía en los educandos.

A continuación, se hace hincapié en la importancia de la autonomía en el aprendizaje de lengua extranjera inglés, lo cual es relevante para el presente proyecto. En concordancia con Nunan (2004), el concepto de autonomía está estrechamente conectado con el enfoque comunicativo, en el sentido de que el aprendizaje de lenguaje será más efectivo si los educandos están involucrados en ejercicios que les permitan utilizar su autonomía. De esta manera, Nunan ha planteado distintos niveles de autonomía desde el nivel más básico hasta el más elaborado: 1. Conciencia, 2. Involucramiento, 3. Intervención, 4. Creación y 5. Transcendencia.

A partir de las definiciones y características de la autonomía en la educación y específicamente en el campo de lengua extranjera, se concluye este apartado mencionando la importancia de la autonomía pues en la presente investigación, con el uso de TBL se da prioridad a lo que los estudiantes puedan producir con el idioma de manera creativa desarrollando cada uno de estos niveles en cada una de las etapas de la clase; por ejemplo durante la primera etapa (*pre-task*) los estudiantes empiezan a ser conscientes del uso del lenguaje inglés para desarrollar determinada tarea y simultáneamente se involucran en el desarrollo de la misma. En la siguiente etapa (*during task*) empiezan a desarrollar y crear su tarea de manera grupal, pero con el aporte individual de cada miembro, todo esto permite que el estudiante trascienda de un simple receptor y observador de clase a ser un participante activo y participe de su conocimiento.

2.3 Enfoque Comunicativo

Se precisa en este estudio conocer las estrategias y enfoques que funcionan de manera más efectiva en la enseñanza de inglés como idioma extranjero y sin duda el enfoque comunicativo se ha convertido no solamente en el más usado, sino en el más efectivo y práctico desde finales del siglo XX. La enseñanza de un idioma extranjero siempre ha sido tema complejo debido a diversas aristas como el contexto, los recursos, propósitos, personalidad de los aprendices, entre otros. Teniendo en mente esto, han surgidos muchos enfoques que en su momento fueron muy efectivos como el gramatical (Kelly, 1969), y el comportamental y audio lingüístico (Skinner, 1974/1976) entre otros; la enseñanza del lenguaje con un enfoque comunicativo se consolidó desde sus inicios en 1970 hasta la época actual (Ahmed, 2017). De este enfoque se deriva el concepto de competencia comunicativa que hace referencia a la capacidad de comunicarse de manera oral o escrita y hasta incluso no-verbal en situaciones reales.

Para entender mejor la competencia comunicativa es pertinente fragmentar la definición de cada término. La palabra “competencia” en el ámbito educativo se refiere al conocimiento o capacidad que desarrollan las personas teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos; y el término comunicativo implica un intercambio de datos que requiere mínimo de un emisor y un receptor. De acuerdo con Murcia (2007), la competencia comunicativa es el conocimiento tácito del lenguaje y la habilidad de usarlo adecuadamente para establecer comunicación.

El término de competencia oral también está ligado a la competencia comunicativa y ha ido extendiéndose en el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje, el cual era inicialmente llamado habilidad para hablar. La competencia oral, se manifiesta con la habilidad para comunicarse verbalmente de una forma funcional y precisa en el idioma que se quiere aprender llamado “*target language*” o lengua objetivo. Un nivel alto en la competencia oral exige la habilidad de poder aplicar el conocimiento lingüístico en contextos nuevos, así como diversas

situaciones (Omaggio, 1986). Se pueden mencionar diversos grados de competencia oral; los alumnos aprenden en una variedad de formas y a diferentes velocidades. Hay algunos estudiantes de lenguas extranjeras que pueden comunicarse con automaticidad y utilizar un vocabulario amplio que permite mantener una conversación específica, mientras que otros pueden comunicarse con algunas dificultades y con un vocabulario limitado, sin embargo, podríamos decir que ambos grupos tienen un cierto grado de dominio del idioma (Richards & Theodore, 2001).

Asumiendo que la precisión y la fluidez son dos aspectos esenciales que se correlacionan en el lenguaje hablado, la idea es mantener un equilibrio entre ellos para ser competente al momento de hablar. No obstante, no es un equilibrio 50-50 porque la precisión es más compleja que la fluidez, el proceso para alcanzar la mayor precisión posible en el lenguaje es paulatino y los errores se consideran normales para los estudiantes, quienes pueden alcanzar una fluidez de manera más natural en circunstancias normales como lo son la interacción con los pares y la socialización tanto en las actividades realizadas en la clase como en situaciones que trascienden el aula en su contexto cultural donde pueden utilizar lo aprendido (Lys, 2013). Para sintetizar el concepto de enfoque comunicativo, se debe mencionar que éste representa el uso del idioma mucho más allá del componente lingüístico, pues se combina con el contexto social y la cultura. Para que lo que el estudiante dice o escucha realmente tenga sentido, y también es pertinente mencionar que la lengua que se estudia es un medio para conocer acerca de diversos temas y no sólo el estudio de ella misma.

2.4 Aprendizaje Basado en Tareas (*TBL-Task-Based Learning*)

El aprendizaje basado en tareas es una metodología implementada en el área de aprendizaje de idiomas extranjeros y segundo idioma, que se ha popularizado en los últimos años, causando un interés en los profesores y estrategias por evaluar su efectividad, principalmente en aquellos que desean promover comunicación real y el significado por encima de la estructura. TBL aplicado a

la enseñanza del inglés promueve y anima a los estudiantes a utilizar la lengua objetivo de una manera natural por medio de tareas significativas que los involucran en el uso práctico y funcional del idioma inglés.

Esta metodología ha sido reconocida y apreciada por los investigadores y profesores en el área de enseñanza del idioma inglés por su enfoque en lecciones centradas en el estudiante y el contexto, lo cual ofrece la oportunidad a los estudiantes de interactuar y mejorar las habilidades del lenguaje, esto lo postula como una gran opción para solucionar problemas de comunicación y bajo desempeño de la competencia oral (Lin, 2009).

Adicionalmente, el lingüista Nunan (2005) afirma que TBL permite desarrollar las habilidades del lenguaje de manera integral, esto permite que los estudiantes interactúen, produzcan y manipulen el contenido a aprender. Cuando se involucra a los aprendices en el desarrollo de tareas significativas que requieren de trabajo en equipo, contribuciones, lluvia de ideas, equivocaciones y que tengan un papel protagónico, se genera un contexto para comunicarse tanto oralmente, como de manera escrita, es decir, el aprendizaje por medio de tareas significativas, contribuye a mejorar la fluidez que es un componente esencial en la competencia comunicativa, sin dejar de lado la precisión, es decir, sin descartar la manera correcta de usar el lenguaje en términos de gramática, vocabulario y pronunciación (Ellis, R, 2009).

Finalmente, teniendo en cuenta que el TBL se centra alrededor de la simulación de tareas de la vida real dentro del salón de clase, se produce una motivación intrínseca en los estudiantes (Hyde, 2013), ya que pueden percibir su aplicación inmediata y conectarlo a actividades relacionadas con su entorno. El alumno asume la tarea como reto personal sin la necesidad de una recompensa externa. Cuando los estudiantes se sienten involucrados en la tarea y tienen más confianza, esto aunado al rol del docente quien está para dar las instrucciones apropiadas, se desencadena con facilidad el esfuerzo necesario para aprender sin miedo a equivocarse (Orbegoso,

2016), (Cohen & Norst, 1999; Díaz & Hernández, 1999). Al definir el concepto de TBL, es necesario definir también un elemento esencial en este enfoque de aprendizaje, que es el concepto de “tarea”, analizado desde un punto de vista constructivo y sistemático.

2.4.1 Tareas en el Aprendizaje del Lenguaje

El término “tarea” ha sido definido por diferentes investigadores desde el punto de vista pedagógico así como desde la perspectiva de adquisición del lenguaje. Breen (1987) considera que este término se refiere a una variedad de trabajos planeados, cuyo objetivo principal es facilitar el aprendizaje del lenguaje. Por su parte, Nunan (2004) versa que las tareas son asignaciones dentro del salón de clase que involucran a los aprendices en la comprensión, producción o interacción con el lenguaje objetivo mientras su interés principal se centra en la construcción de significado más que en la forma.

Si analizamos el concepto de tarea en el contexto de aprendizaje de idiomas, es más que una simple actividad, pues se refiere a ejercicios enfocados en producir resultados de comunicación significativa, tales como resolver un problema, hacer un plan, diseñar una estrategia, orientarse en una ciudad, comprar un tiquete, hacer una reserva de hotel, tomar un curso de conducción, etc. (Thornbury, 2006). En este sentido, cuando los estudiantes son involucrados en el desarrollo de tareas significativas, esto contribuye a consolidar el proceso de negociación, modificación y experimentación en el uso de idioma extranjero (Richards & Rodgers, 2004), es decir, las tareas involucran el uso del lenguaje de una manera comunicativa, enfocadas en el significado en vez de lo gramatical. Por supuesto que lo estructural no se deja de lado, también se desarrolla, pero de una manera interrelacionada con el significado y la intención de comunicarse.

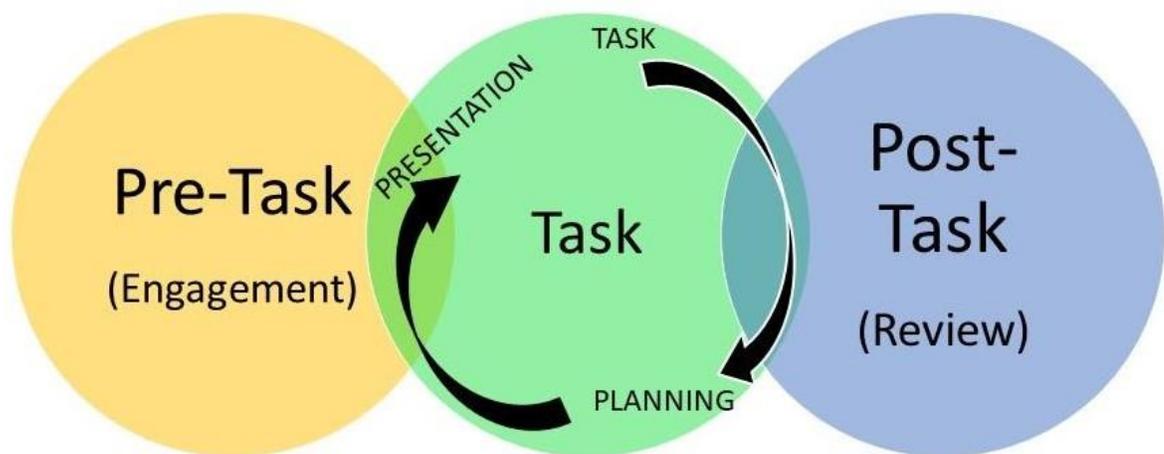
2.4.2 Implementación de las Tareas

La manera de desarrollar las tareas es un tema de discusión por parte de los expertos; algunos teóricos reconocidos en el área de aprendizaje de idiomas como Estaire and Zanon (1994),

Lee (2000), Harmer (2001), Skehan (1996) y Willis (1996), Tavacoli & Shekan (2005), convergen en que una tarea dentro de este modelo debe tener tres fases, conocidas como pre-tarea, durante la tarea y post-tarea (*pre-task, during task, y post task*). A continuación (figura 2), se esboza las características de cada etapa de acuerdo a lo planteado por Willis (1996):

Pre-task: Durante esta fase se les presenta el tema de la tarea a los estudiantes, se destaca el rol del docente para preparar a los aprendices para el desarrollo de la tarea, se precisa resaltar las frases y vocabulario necesario para cumplir con el objetivo de la tarea. En esta fase, el docente proporciona instrucciones claras para facilitar el entendimiento de lo que los estudiantes requieren hacer. Un aspecto esencial es que los educandos puedan observar el desarrollo de una tarea similar o modelo para ellos seguir (Ellis, R, 2009).

Figura 2: Pasos en la implementación del TBL de acuerdo con Willis & Willis (2007)



Nota: Adaptado de Willis & Willis (2007)

During-Task: La siguiente fase es considerada la etapa más productiva, donde se les brinda la oportunidad a los aprendices de hacer uso del lenguaje para comunicarse, desarrollando la autonomía y la creatividad. Se recomienda que en esta etapa se desarrollen lluvia de ideas en grupos mientras el profesor monitorea a la distancia al tiempo que ellos deciden el contenido, herramientas

e ilustraciones de su tarea. Seguidamente, los estudiantes empiezan a planear cómo reportar su tarea al resto de la clase, designando roles, tiempo, etc.; el docente apoya permanentemente a los estudiantes en el uso del vocabulario, estructuras del lenguaje que se necesitan o significados.

Como etapa final, está *Post-Task*: En esta etapa también llamada enfoque del lenguaje, se les brinda la oportunidad a los aprendices de informarse acerca del lenguaje usado en la tarea y se analizan las frases, estructuras y expresiones importantes de tal manera que lo puedan identificar en situaciones similares en la vida real.

2.5 Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la Educación

El uso de las herramientas tecnológicas en la educación no es para nada nuevo, y en su momento causó controversia por parte de la comunidad educativa, debido al miedo al cambio de romper con la educación tradicional donde la información de los libros de texto se considera una verdad absoluta y no era cuestionada. A los educandos no les era permitido refutar una idea, el docente en la clase era el único que tenía conocimientos; sin embargo, fueron incorporándose algunas herramientas hasta hacerse indispensables, como es el caso del ábaco y la calculadora. Uno de los primeros cambios en la educación fue la llamada educación a distancia, que según Maldonado (2016) se refiere a un sistema educativo de formación independiente, no presencial y mediada por diversas tecnologías, esto lo convierte en una alternativa para desarrollar el acto educativo en cualquier momento y espacio. Más adelante con la creación de la internet, se consolidó la educación virtual que es una educación basada en el uso de las TIC, por ello se habla de un enfoque de enseñanza-aprendizaje que necesita del Internet para su desarrollo, finalmente surge el *e-learning* que es un anglicismo que se refiere a una forma de educación a distancia con la diferencia que es totalmente de manera virtual, a través de nuevos canales de comunicación:

plataformas, correo electrónico, foros, que se emplean como soporte para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para referirnos a la evolución de las TICs en el ámbito educativo, es menester mencionar primero que la educación ha ido evolucionando a través de los años, teniendo como primera revolución la alfabetización que generó el lápiz y el papel. Luego llegó con la formación de las escuelas teniendo al maestro como gran pilar. Seguido de la imprenta donde el papel se implementó como uso de información y, por último, la actual que es la revolución mediada por las nuevas tecnologías donde la información es digitalizada y se transmite por el ámbito de multimedia, convergiendo con sonido, voz, texto e imagen para hacer que la experiencia educativa sea más contextualizada y dinámica (Suarez & Najjar, 2014). Sin duda el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han beneficiado a la sociedad en muchos aspectos, y en el ámbito educativo no ha sido la excepción; ahora se tiene más acceso a la información, más capacidad de almacenamiento de información, interactividad, automatización de trabajos, procesos fiables, canales de comunicación inmediata.

No obstante, han surgido circunstancias o problemas con la incorporación de las TIC en el ámbito educativo. Por ejemplo, el mal uso de esta herramienta en las aulas de clase debido al desconocimiento de su aplicación por parte de los docentes, el acceso limitado a los centros educativos donde vemos que, a pesar de contar con sala con computadores o tabletas, el acceso a internet no es posible en muchos sectores del territorio colombiano. También se ha generado una dependencia tecnológica por parte de los estudiantes, transformando el concepto de sociedad debido que los jóvenes no pueden vivir sin dejar de publicar en las redes sociales. Otro inconveniente es verificar la autenticidad de la información, es decir que el uso de información se ha vuelto incontrolable, cada vez se plagia más información y no hay capacitación para que los usuarios sepan elegir la fuente de información auténtica y confiable (Ferreiro, 2006).

Todos los avances y beneficios de las TIC con los que contamos actualmente no han surgido mágicamente, han ido evolucionando paulatinamente junto con la educación, que ha migrado a nuevos horizontes para seguir vigente. Por ejemplo, a continuación, se presentan aquí algunos cambios significativos que las TIC han logrado en el campo de la educación. Hace algunos años se implementaban rotafolios y acetatos para hacer presentaciones, hoy en día podemos acceder a pizarrones interactivos, la información se almacenaba exclusivamente en libros y enciclopedias mientras que ahora las computadoras de escritorio y personales cuentan con capacidad para almacenar mucha más información y organizarla de acuerdo a las necesidades de cada usuario; antes la comunicación se limitaba a un teléfono fijo en casa, ahora por medio de los teléfonos celulares inteligentes, los estudiantes pueden establecer comunicación global al acceder a internet. En el pasado, las clases eran impartidas con apoyo de un pizarrón y ahora muchas aulas cuentan con proyector multimedia, internet, computadoras y tabletas facilitando múltiples actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje; antes para realizar trabajos los estudiantes necesitaban reunirse físicamente ahora pueden hacerlo por medio de la redes sociales y aplicaciones digitales. Por los motivos mencionados, y muchos otros más, las TIC son indudablemente relevantes en la educación actual (Rodríguez, 2012).

De igual manera, las TIC también han ido evolucionando con el tiempo, presentando algunos cambios sustanciales en los últimos años en el campo de la educación: En 1975 las TIC se basaban en programación, ejecución y práctica, es decir que sus beneficios se limitaban a la parte operativa y técnica. Posteriormente, a partir de 1985, se migró a un entretenimiento mediado por computadoras con multimedia, donde las imágenes, sonido y video empezaban a dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo con la grabación audios acerca de diferentes materias como medicina, política, economía, física que eran almacenados en memorias *usb* o *diskettes* y posteriormente compartidos en los espacios educativos, así como la proyección de

videos cortos acerca la naturaleza, el reino animal, medicina, anatomía entre otros. Ya en el año 1990, se logra un entretenimiento basado en internet, la aparición de las redes informáticas empieza a facilitar la comunicación y el intercambio de información. Ya a partir del año 2000, hace aparición el aprendizaje mixto donde el trabajo presencial se combina con el aprendizaje virtual. Y finalmente, desde el año 2005 la inclusión de contenidos abiertos y gratuitos, así como de software sociales que permiten ampliar la comunicación entre personas, y los cuales están al alcance de cualquiera en esta época actual, por ejemplo, los blogs y wikis, *e-bay*, *match.com*, entre otros. Los softwares tridimensionales como la realidad virtual aparecen como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2012).

En definitiva, el uso de la tecnología en la educación se ha ido presentando gradualmente desde los sistemas operativos más básicos hasta hoy en día llegar a implementar realidad virtual y realidad aumentada; esto sin duda ha revolucionado la educación, con nuevos modelos educativos, metodologías y enfoques que incluyen esta herramienta tan importante. A medida que la tecnología evoluciona, se incorpora en la educación y los más importante se adapta y adopta dicha tecnología para el beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje, y este fenómeno se presenta en diversas áreas del conocimiento, en este caso, la enseñanza de idioma extranjero inglés. En cuanto a la incidencia de las TIC en este campo, a continuación se aborda la modalidad de clase remota, clases virtuales, los términos de sincrónico y asincrónico, *e-Learning*, virtualidad vs presencialidad, el uso de la realidad virtual en la enseñanza de idioma extranjero y la manera cómo funciona.

2.5.1 Uso de Nuevas Tecnologías en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de Idioma Extranjero

Para consolidar y fundamentar el supuesto teórico en que se basa la presente investigación, no puede faltar la contribución que las denominadas TIC le hacen a la enseñanza de inglés como

idioma extranjero, transformando la manera cómo los educandos aprenden, así como la manera en la que los educadores imparten sus clases. Actualmente el llamado e-Learning, que según Rahimi, Seyed, & Mohebi (2013) puede ser definido como la aplicación de sistemas electrónicos como el internet, computadores y multimedia, implementados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, empieza a incorporarse de manera paulatina en institutos, colegios, universidades etc. brindando la oportunidad a sus estudiantes de revivir experiencias pedagógicas novedosas incluyendo la estimulación multi-sensorial por medio del material multimedia que engloba videos, audios, imágenes, chat, letras, etc. (López, 2010). En este orden de ideas, la tecnología se ha convertido en un factor clave en la enseñanza de idioma extranjero, se ve consolidado y fortalecido con la incorporación de lenguaje multimedia y material multimodal como lo son el audio, video y las imágenes para facilitar la competencia comunicativa.

Hoy, en pleno siglo XXI, donde el proceso de globalización amerita una constante actualización en el dominio de conocimientos y habilidades, es imprescindible un acceso a la información más rápido y eficaz tanto de docentes como estudiantes, de diferentes maneras, visual, auditiva, estática y dinámica también. Este aspecto favorece la educación ya que el proceso de enseñanza aprendizaje deja de ser un proceso memorístico y de repetición y los educandos se vuelven más activos, proyectándose a una búsqueda continua de aprendizaje donde ellos tienen la oportunidad de construir conocimiento, permitiendo el desarrollo de niveles de pensamiento más avanzados como los planteados por Bloom (1956) analizar, evaluar y crear (Mayer, 2000).

Incorporar la tecnología en las clases ofrece muchas ventajas, entre ellas el estímulo para el aprendizaje, retroalimentación en tiempo real y la oportunidad de aprender y enseñar de una manera no convencional con diferentes matices y alternativas que se ven favorecidas por las herramientas multimodales que ofrece la tecnología para la educación haciéndola más inspiradora,

motivadora y significativa para esta generación de estudiantes denominada como nativos digitales (Solak, 2015).

En la búsqueda de instrumentos y herramientas para promover la enseñanza de idiomas en la educación por parte de profesores y estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés, las TIC han demostrado mediante gran cantidad de investigaciones acerca del aprendizaje de idioma inglés como lengua extranjera en universidades de gran prestigio cómo el uso de la tecnología mejora las habilidades del lenguaje, por ejemplo, la Universidad del estado de California con un estudio desarrollado por Ybarra (2003). Esto ha sido extendido también en universidades de otros continentes como el asiático con un estudio realizado por Solanki (2012) llamado el uso de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de idioma inglés; y en Herrera (2017) con una investigación llamada el impacto de la implementación de un entorno de aprendizaje virtual en el aula; y así podríamos traer a colación estudios realizados en diferentes universidades como Cambridge, Oxford y otras a nivel local en Colombia como Universidad de Caldas, Amazonia, Antioquia en Colombia que juegan un papel crucial en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el auge de las TIC como herramientas en la enseñanza de idiomas, se espera integrar las herramientas tecnológicas en el contexto de salón de clase de una manera más efectiva.

En suma, el uso de las TIC sin duda tiene efectos positivos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, y su impacto depende de la manera como sea implementado, la motivación por parte de los educadores, así como sus destrezas en el uso de las herramientas apropiadas que permitan explotar al máximo el tiempo que los estudiantes están expuestos a ellas. De esta manera las TIC pueden ser incorporadas en las clases de inglés para mejorar y facilitar el aprendizaje, el uso de computadora, internet, celulares inteligentes, juegos de video, entre otros, deben ser

implementados para motivar a los estudiantes y hacer las clases de inglés más interactivas, flexibles e innovadoras (Cakici, 2016).

2.5.2 Educación a Distancia o Remota

Hablar de educación a distancia, se deriva del concepto más general de educación que se refiere a un proceso de enseñanza-aprendizaje que convencionalmente se realiza frente a frente entre alumnos y profesor; sin embargo, con los cambios de la sociedad y las exigencias de las nuevas dinámicas culturales y económicas, surge el concepto de educación a distancia, el cual ocurre de manera virtual donde se usan otros medios para establecer interactividad de manera sincrónica o asincrónica, como los son el internet, video conferencias, videos, chats, foros, entre otros. Para que se dé una interactividad es necesario que estén presentes contenidos procesados didácticamente con los que el usuario interactúa y donde se produce una retroalimentación o “*feedback*” (Fainholc, 1999). Por consiguiente, un ejemplo de educación a distancia es que se adopta en estos tiempos de pandemia en las instituciones educativas, donde los docentes por medio de una plataforma virtual pueden estar conectados sincrónicamente e impartir sus clases, teniendo como herramientas para interactuar el chat, el audio y la cámara.

2.5.3 La Educación Virtual

La proliferación y masificación de las TICs han permitido el surgimiento y popularización de la educación virtual o virtualización de la educación en sus modalidades abierta y a distancia. La educación virtual se entiende como la modalidad educativa que permite maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la flexibilidad y disponibilidad (Lara, 2002), es decir que se pueden articular en diversos espacios y tiempos. Para lograr esto se apoya en la tecnología permitiendo el uso de métodos de educación sincrónicos que se refiere a los momentos en que los alumnos pueden aprender e interactuar en tiempo real compartiendo el espacio con compañeros y profesores; y también métodos asincrónicos que toman lugar cuando los usuarios pueden aprender

a través de videos o recursos educativos que han sido previamente seleccionados, logrando adecuarlos a su conveniencia, esto le permite al estudiante avanzar en su aprendizaje de acuerdo a su propio ritmo (Astudillo, Pinto, Arboleda, & Anchundia, 2017). Esto ha convertido a la educación virtual en una panacea en estos tiempos en que los retos educativos están a flor de piel a causa de los cambios de paradigma donde se pretende dar más protagonismo al estudiante, el hacinamiento de estudiantes en las aulas, el difícil acceso de algunos estudiantes por factores de tiempo, la inclusión educativa, entre muchos otros; se puede decir entonces que, la educación virtual amplía el acceso a diferentes grupos sociales marginados y sobre todo aquellos cuyas necesidades espacio-temporales no les permiten ingresar a la educación presencial, como lo plantean Piccoli, Gabriel, Rami y Blake (2001); en otras palabras, a través de la educación virtual estos grupos marginales no sólo tienen acceso al proceso pedagógico, sino que también tienen diferentes opciones para superar las dificultades que se han evidenciado en este tiempo coyuntural de pandemia en el que el aislamiento social y las limitantes de interacción han llevado a que tanto docentes como estudiantes adapten sus estilos de enseñanza y aprendizaje a estrategias apoyadas en las TIC.

En resumidas palabras, la educación virtual se caracteriza por ser un ambiente de aprendizaje virtual y a distancia, los alumnos están conectados en línea desde sus casas, trabajo, u otros sitios apropiados y realizan sus tareas de forma independiente, la comunicación se produce a través de medios electrónicos como el e-mail, chat, pizarras electrónicas, video llamada entre otras y los estudiantes pueden acceder a material e información a través de la WEB e Internet (Heedy, 2008, págs. 8-10)

2.5.4 Educación Sincrónica y Asincrónica

En el contexto de la virtualidad surgen otros conceptos relevantes; el primero es la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO), que es una herramienta pedagógica que facilita

que personas que se encuentran separados por tiempo y espacio puedan compartir conocimientos, y esta comunicación ocurre en dos formas básicas que son la sincrónica y la asincrónica. La comunicación sincrónica se caracteriza por mantener a sus participantes conectados en tiempo real (García & Rodríguez, 2004), es decir que las interacciones, preguntas, respuestas y solicitudes ocurren de manera inmediata. Como se acaba de mencionar, para que se dé una comunicación sincrónica los estudiantes deben estar conectados al mismo tiempo sin importar el tiempo y la distancia, algunos ejemplos de este tipo de comunicación son cuando se dan conversaciones por teléfono, participación en video conferencias, chats y realidad virtual en el caso de los video juegos y algunas plataformas que ya cuenta con esta tecnología para mejorar la experiencia de los participantes como lo son los programas de medicina.

La comunicación asincrónica, por otro lado, es cuando el usuario se conecta para estudiar, enviar mensajes, y revisar información en el momento que le sea más conveniente a esa persona (García & Rodríguez, 2004). Esta clase de comunicación no ocurre con correspondencia temporal por parte de los usuarios, ya que no se da en tiempo real, esto quiere decir que los participantes no necesitan estar conectados al mismo tiempo. Las herramientas implementadas en la comunicación asincrónica tienen una característica no intrusiva, por ejemplo, el correo electrónico donde la persona que recibe el mensaje decide cuándo leerlo y responderlo (Zamora, 2012).

De lo anteriormente dicho, podemos concluir resaltando la importancia de la comunicación mediada por un ordenador en sus modalidades de sincrónica y asincrónica en la educación y principalmente en el contexto de educación virtual. La preferencia por uno u otra modalidad depende de diversos factores como el área del conocimiento, infraestructura disponible, y la preparación de los docentes en este campo tecnológico. Lo que sí se debe tener siempre en cuenta es que cada día es más necesario complementar la educación con estas herramientas, y los gobiernos tienen un reto enorme y una responsabilidad de preparar a sus docentes brindando

capacitaciones, así como invirtiendo en infraestructura para garantizar la accesibilidad a toda la nación.

2.5.5 e-Learning

El *e-Learning* es un sustantivo compuesto, donde la letra “e” es la abreviatura de la palabra *electronic* que quiere decir electrónico y *learning* significa aprendizaje, por lo que *e-Learning* se traduce como el aprendizaje por medios electrónicos. El *e-Learning* se conceptualiza como la capacitación no presencial que por medio de plataformas tecnológicas hace posible y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza aprendizaje; adicionalmente puede permitir ambientes de aprendizaje colaborativo por medio de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (García F. , 2005).

Para cerrar el concepto de *e-Learning* y su relación con las herramientas tecnológicas se hace necesario mencionar que se beneficia de los recursos ofrecidos por la informática e internet, con el objetivo de brindar a los alumnos una gran diversidad de herramientas didácticas y esto, permite que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más dinámico, amigable e inspirador. El papel que juega el profesor en el *e-Learning* es un tanto similar al del profesor presencial, ya que ofrece tutoría en línea, resolviendo dudas, proponiendo actividades y haciendo uso de las herramientas virtuales para realizar sus acciones.

2.5.6 Virtualidad vs Presencialidad

Hablar de educación implica reconocer que es un término polisémico al considerar los usos y costumbres como referentes principales, es decir que la actividad educativa es muy compleja de entender desde el punto de vista social. Según Sánchez (2021) la educación es una relación dinámica y abierta, es decir que no está estática y por lo tanto no se supedita al espacio tiempo. Durante el proceso de educación, la persona recibe las herramientas y conocimientos esenciales para ponerlas en práctica en la vida cotidiana, este aprendizaje comienza desde edades tempranas

y no se limita sólo a la educación formal impartida en institutos o colegios, sino que abarca todos los espacios donde el individuo adquiere conocimientos, ya sean habilidades, creencias, valores o hábitos por parte de profesores, padres y madres de familia, o la persona que haga las veces de educadores.

Aun así, encontramos algunas diferencias entre los ambientes de aprendizaje presencial o tradicional y el virtual, veamos los principales: las clases virtuales toman lugar en un ambiente de aprendizaje a distancia apoyado por las TIC, mientras que el tradicional es presencial; en el ambiente virtual los estudiantes están conectados desde sus casas, lugar de trabajo, algún otro espacio físico, tiene un enfoque del proceso enseñanza aprendizaje donde se utiliza el internet y todo el proceso se experimenta en línea con comunicación a través de medios electrónicos como email, chat, pizarras, video conferencias; mientras que en el ambiente tradicional se interactúa cara a cara, en tiempo y espacio real donde alumnos y profesores conviven físicamente de manera presencial en un aula (Piccoli, Gabriele, Rami, & Blake, 2001). Por consiguiente, la educación trasciende el tiempo y el espacio, es decir no existe un tiempo y lugar específico para aprender, por este motivo los términos de presencialidad y virtualidad tienen algunas diferencias, pero están interconectados y en la actualidad son combinadas para que los resultados sean mucho más efectivos.

2.5.7 Realidad Virtual en la Enseñanza del Idioma Extranjero

El incremento del uso de la realidad virtual y la tecnología para mejorar los niveles de educación ha ido tomando fuerza y penetrando en los diferentes niveles y ámbitos educativos, transformando la manera cómo los estudiantes aprenden (El-Seoud, 2008). Recientemente existen varios estudios que se encuentran en su etapa exploratoria y otros con antecedentes muy positivos, que son el detonante para emprender e implementar este enfoque para la enseñanza de inglés como lengua extranjera y facilitar el aprendizaje en los educandos. Por lo tanto, la educación se postula

para ser uno de los campos más promisorios para el uso de la realidad virtual y todas las aplicaciones que ofrecen la oportunidad al estudiante de vivir una inmersión multi-sensorial (Vera, Ortega, y Burgos, 2003).

El uso de la realidad virtual en educación genera grandes expectativas por la gran acogida y el valor de entretenimiento y contextualización para los educandos, motivos suficientes para su incorporación en las aulas educativas y empezar a obtener resultados más efectivos en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con Rahimi, Seyed, y Mohebi (2014), existen todavía muchos inconvenientes que impiden que se pueda empezar a implementar dentro de las aulas de clase. En primer lugar, la falta de una conectividad apropiada y cobertura de internet; en segundo lugar, el apego a métodos tradicionales por parte de la mayoría de los docentes impidiendo la incorporación de enfoques novedosos y tecnológicos al sistema educativo; y finalmente, la limitación de espacios virtuales adecuados.

La realidad virtual es una tecnología que se ha diseminado y que se empezó a comercializar a partir del año 2016. Sin embargo, los registros de investigaciones acerca de la incorporación de realidad virtual en el campo de idiomas a nivel internacional son muy escasos y existe aún mucho por descubrir acerca de los beneficios y efectos que podría causar este revolucionario método (El-Seoud, 2008). Teniendo en cuenta el ámbito nacional colombiano, existen varios motivos por los cuales el uso de realidad virtual no se ejecuta aún en los contextos escolares. El primero de ellos tiene que ver con el perfil de los docentes de lengua extranjera en nuestro país quienes aún enfrentan retos para adoptar tendencias que les permitan explorar las herramientas informáticas que nos ofrece la tecnología de manera parcial; otra razón sustancial es que los softwares, conexión a internet y la infraestructura de las aulas no están cerca de cumplir con los requerimientos mínimos para implementar el uso de realidad virtual (MEN, s.f.; Ministerio de Educación, 2006)

A modo de cierre, se puede decir que la educación se postula para ser uno de los campos más promisorios en el uso de la realidad virtual y todas las aplicaciones que ofrecen la oportunidad al estudiante de vivir una inmersión multi-sensorial (Vera, Ortega, y Burgos, 2003). En el área de la enseñanza-aprendizaje de idioma extranjero, esta tecnología apenas se encuentra en etapa de exploración y aún se necesitan muchas investigaciones en las diferentes habilidades del lenguaje y en los diferentes contextos educativos. Por este motivo, se insta a incorporar la realidad virtual y a experimentar los posibles beneficios y también desafíos al momento de implementarlo con estudiantes de diversos idiomas.

2.5.8 ¿Cómo Funciona la Realidad Virtual?

La realidad virtual ha tenido su evolución al igual que muchas herramientas tecnológicas, pero al momento de entender cómo funciona tenemos que hablar del intento por desarrollar dispositivos de comunicación que le permitan al ser humano interactuar y establecer comunicación con la computadora de la manera más amigable e intuitiva posible. La realidad virtual responde a un sistema básico de cuatro elementos que le permiten operar y son: el usuario, el equipo de control (ordenador), dispositivos de entrada y salida de datos, y el entorno inmaterial o virtual (programa informático) (Levis, 2006).

Vemos que el funcionamiento básico de la realidad virtual es similar a otros sistemas informativos y la caracteriza el papel superlativo que desempeña el aparato sensorial humano, pues se hace indispensable la incorporación de dispositivos de entrada también llamados motrices y de salida o sensoriales. Los dispositivos sensoriales permiten transmitir a los sentidos del usuario de manera automática la situación general en la que se encuentre la escena creada por el sistema informático, esto genera una estimulación entre los sentidos de la vista y el tacto a lo que se le denomina sentido vestibular; esto a su vez genera en los usuarios una sensación de movimiento,

algunos ejemplos de estos dispositivos son las pantallas, cascos y gafas de visualización, y sistemas de proyección y ópticas generadoras de imagen (Coiffet, 1995).

Los dispositivos de entrada son un componente de realidad virtual que hasta el momento es muy complejo simular las sensaciones táctiles de los usuarios y, a pesar de que hay aplicaciones que se aproximan al objetivo, podría tardar algunos años para que se generen aplicaciones que permitan una interactividad más espontánea (Levis, 2006). A través de los dispositivos motrices los usuarios puedan cambiar el entorno virtual de acuerdo con sus deseos y voluntad, esto permite que la interacción sea más verosímil y similar a la realidad física.

Para concluir, debe señalarse que en esta investigación se implementó el uso de dispositivos de fácil acceso como los son las gafas de realidad virtual VR-Box (disponibles en el mercado a un precio asequible), a su vez se necesita de otro dispositivo informático para poder funcionar, que en este caso son los *smartphone* o teléfonos inteligentes de los estudiantes. Por medio de estos lentes se separa la pantalla en dos imágenes, convirtiendo el celular en un dispositivo de RV. Estos elementos permiten trabajar la RV con los estudiantes de manera pasiva, es decir incorporando sólo los sentidos de la visión, la escucha para apoyar los talleres que serán diseñados bajo el modelo de TBL.

2.6 La Atención en el Aprendizaje de Idioma Extranjero

Uno de los retos que afrontan los profesores de lengua extranjera está relacionado con mantener atentos a los estudiantes durante en las actividades que se desarrollan al interior de las aulas de clase, enfocadas en las diferentes habilidades llámese escritura, lectura, habla o escucha. Teniendo en cuenta que las clases de idioma extranjero involucran un idioma diferente al materno, la atención debe ser mucho más alta, y es en este punto donde mucho de los procesos de formar estudiantes competentes en idioma extranjero fracasan y por el contrario los participantes se vuelvan reticentes y apáticos en querer aprender el idioma objetivo.

La adquisición del lenguaje tiene lugar en el momento que la persona está prestando atención y es consciente de su aprendizaje (Schmidt, 2001). Teniendo en cuenta la estrecha relación que existe entre atención y aprendizaje, se han implementado diferentes estrategias para mejorar la atención de los alumnos en las clases y de esta manera puedan tener un mejor desempeño en el aprendizaje de lengua extranjera. El rol del docente es indispensable no solo para involucrar a los educandos en tareas significativas, sino también para motivarles al dinamizar las clases con juegos, preguntas de interés, promoviendo participación etc.; algunos enfoques en lengua extranjera como TBL y CLIL avalan esta teoría.

Otro aliado para lograr mejorar la atención de los estudiantes en las clases es sin dudas la tecnología, desde la utilización de imágenes y videos hasta la incorporación de juegos, uso de plataformas que permiten combinar las diferentes habilidades del lenguaje y últimamente una herramienta que está revolucionando la educación y que recientemente se incluye en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas como la realidad virtual y la realidad aumentada. Estas herramientas brindan no solo una atractiva forma de presentar los contenidos, sino también la oportunidad de una inmersión donde la atención de los estudiantes mejora al no tener ninguna distracción visual ni auditiva (Vera, Ortega, & Burgos, 2003).

En este sentido, se concluye que la atención es un factor esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje de idioma extranjero; de ahí que los docentes y encargados de enseñar idiomas extranjeros deban tener en cuenta modelos y enfoque pedagógicos que involucren a los estudiantes y donde ellos sean los principales protagonistas, y así lograr atraer su atención con actividades que los cautiven, permitiéndoles estar consciente de su aprendizaje. Por lo anterior, para este proyecto se pensó en TBL ya que se ajusta a lo citado y apoyado en la RV, permite brindar por medio de escenarios virtuales temáticas de interés y minimizar la distracciones auditivas y visuales que están presentes en las clases convencionales.

2.8 Aprendizaje Colaborativo en el Aprendizaje de Segundo Idioma

En los últimos años las investigaciones acerca del rol que ejerce el aprendizaje colaborativo en el desempeño de los estudiantes en idioma extranjero han aumentado. Una de las razones de esta tendencia es el impacto positivo que tiene el trabajo colaborativo en la exposición al lenguaje y la producción del mismo. Krashen (1988) afirma que el trabajo en equipos pequeños enriquece el ambiente de aprendizaje en el aula de clase debido a que promueve la comunicación, brinda soporte a las dudas y retroalimentación de los participantes y adicionalmente los motiva a aprender. El aprendizaje colaborativo se refiere al uso instructivo de grupos pequeños en el aula con el objetivo de que los estudiantes trabajen juntos para potenciar no sólo su aprendizaje sino también el de sus compañeros (Johnson & Johnson, 1989). Sin embargo, en el proceso de enseñanza aprendizaje de segundo idioma no todo trabajo en equipo puede contribuir a mejorar la interacción; el docente debe asegurarse que se incluyan dos factores cruciales: la interdependencia positiva, que se basa en la percepción de que ayudar a un miembro del equipo beneficia al grupo entero, y la responsabilidad individual que tiene cada miembro para contribuir al éxito del grupo, para explicar a sus compañeros o para cumplir el rol que le sea delegado (Johnson & Johnson, 1989).

En relación con el rol del aprendizaje colaborativo en el aprendizaje de idiomas, se concluye que el aprendizaje comienza por medio de la interacción social, primero desde un plano social y luego desde lo individual, es por eso que en esta investigación se brindan las explicaciones con el apoyo de la realidad virtual, para que los estudiantes puedan poner en práctica con sus compañeros y apoyarse utilizando el idioma; por eso es esencial fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo donde cada participante aporta y contribuye a mejorar el desempeño del grupo pero también individual en términos de idioma extranjero inglés (Vygotsky, 1997). En este orden de ideas, algunos enfoques aplicados en la enseñanza de segundo idioma e idioma extranjero como lo son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje integrado de contenido y lenguaje, y el aprendizaje

basado en tareas y, éste último aplicado en el presente estudio, se caracterizan por promover espacios de interacción entre estudiantes. Sin duda el enfoque TBL permite que la clase se desarrolle teniendo en cuenta el aprendizaje colaborativo, constituyéndose como un aporte significativo al sistema educativo al desarrollar competencias sociales en los estudiantes.

2.9 Marco Referencial

En un mundo cambiante y caracterizado por la implementación de la tecnología, se hace imperativo que en el ámbito educativo se incluyan las nuevas tecnologías para construir nuevos conocimientos. Bajo esta premisa aparece el concepto de realidad virtual en la educación, visualizándose como una herramienta novedosa y promisoría. La realidad virtual aparece por primera vez en 1965 con el concepto de visor autónomo y de allí en adelante se fueron incorporando múltiples elementos como los cascos virtuales, gafas virtuales, mapas, simuladores computarizados y el desarrollo de softwares para facilitar el acceso al mundo virtual (Samaniego, 2016).

Inicialmente, la realidad virtual se implementó en países desarrollados como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania como una alternativa de ocio y diversión, pero gradualmente se han ido incorporando al ámbito educativo con proyectos en las distintas áreas del currículo. Con estos antecedentes, para el desarrollo de esta disertación fue necesario indagar por los estudios realizados a nivel internacional, nacional (Colombia) y regional en relación con la realidad virtual en el ámbito educativo y más precisamente en la enseñanza de idioma extranjero -ingles, ámbito en el cual el uso de esta tecnología se encuentra en su estado embrionario y hay mucho por investigar y analizar.

A nivel internacional, se encontraron algunos estudios que sirvieron como base en esta investigación, y en primer lugar tenemos una investigación basada en realidad virtual para enseñar vocabulario como objetivo específico realizado por Alshaikhi (2017); esto se desarrolló en la universidad de Kinh Abudalaziz en Arabia Saudita con 20 estudiantes femeninas entre 23 y 35 años de edad, matriculadas en un curso de términos didácticos en idioma inglés. El objetivo de este

estudio era ayudar a las estudiantes a retener más vocabulario relacionado con el área de conocimiento, para ello se empleó un estudio cuantitativo. Las estudiantes estuvieron recibiendo clases durante seis semanas, interactuando con videos de realidad virtual, en este tiempo expuestos a diferentes clases de términos en su área de estudio.

Los resultados mostraron que los videos de realidad virtual ayudaron a los estudiantes a retener vocabulario específico y contribuyó a mejorar su nivel de competencia en vocabulario (Alshaikhi, 2017). También se concluyó que este estudio responde a la pregunta de las investigaciones acerca de la efectividad de implementar realidad virtual para ayudar a mejorar el vocabulario en las estudiantes. Estos resultados son de gran importancia para la investigación actual ya que se relaciona directamente con la competencia oral, donde el vocabulario es un elemento esencial al enseñar a los estudiantes a retener palabras.

De esta misma manera, en un estudio realizado en la universidad Islamic Azad en Irán, se llevó a cabo un proyecto con realidad virtual en un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de idioma extranjero–inglés; el objetivo de esta investigación consistía en conocer las actitudes de 36 profesores de idiomas escogidos de manera aleatoria frente al uso de la realidad virtual; en el proyecto se implementó un enfoque cualitativo y se recolectó la información por medio de una entrevista semiestructurada y, que arrojó como resultados que los profesores estuvieron entusiastas acerca del uso de ambientes virtuales como herramienta de introducción en las clases, así como algunos mostraron temor al implementar esta nueva herramienta. En este estudio se concluyó que a pesar de que la mentalidad de los profesores de lengua extranjera está lista para abordar e implementar la realidad virtual en las clases, hay un vacío grande en términos de infraestructura para implementarla.

Leer y conocer acerca de este estudio en la universidad Islamic Azad le permitió al investigador estar más motivado al conocer que los resultados mostraban una conexión entre los

profesores de idioma extranjero y el uso de la realidad virtual, así como también al momento de planear las clases, seleccionar las mejores herramientas en términos de economía y accesibilidad (Rahimi, Seyed & Mohebi, 2013). Este estudio es de suma importancia para el desarrollo de esta investigación, porque permite proyectar las posibles limitaciones de implementar la realidad virtual en un colegio público y tomar los correctivos pertinentes.

Otro estudio relevante se realizó en la Universidad de Gothenburg en Suecia por Mustafa Hussein en el año 2015. El objetivo de esta investigación estriba en examinar los beneficios de la realidad virtual en la educación. Para su elaboración se implementó un método cualitativo el cual utilizó una aplicación llamada Xolious, diseñada para el aprendizaje de astronomía; la propuesta fue evaluada por 20 estudiantes y 5 profesores a través de entrevistas. Los resultados arrojaron que la mayoría de las personas entrevistadas 15 de 25 habían tenido alguna experiencia con la realidad virtual previo al estudio, también en las entrevistas los participantes encontraron el uso de la realidad virtual interesante y entretenida.

El estudio concluye que la característica principal de la realidad virtual consiste en la experiencia inmersiva, donde los participantes pueden ser parte de un mundo virtual que ofrece la sensación de exploración y de ser partícipe. Otra conclusión, se relaciona con el hecho de que los participantes que utilizan realidad virtual pueden tener una imagen clara de lo que quieren aprender, en este caso en la astronomía, los usuarios podían experimentar la escala de los planetas y así podría ser aprovechada en otras esferas. El hecho de conocer mediante esta investigación los beneficios de una experiencia inmersiva en el campo educativo, permite avizorar los posibles beneficios que podría llegar a tener en el campo de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera de manera virtual. Es decir, actualmente se conocen múltiples beneficios de las inmersiones físicas que lograr crear una asimilación del idioma de manera más efectiva, pero se desconocen los efectos de una inmersión en realidad virtual (Hussein, 2015).

Ahora es tiempo de relacionar directamente la realidad virtual en el campo de la enseñanza de idiomas, donde las investigaciones se encuentran aún en etapa de exploración. En un estudio realizado por Symonenko, Zaitseva, & Osadchyi (2020) en Ucrania por parte de la Universidad Pedagógica, da cuenta de que los usuarios de teléfonos inteligentes e internet han aumentado considerablemente en los últimos años; esta disponibilidad les permite a los usuarios adquirir la información necesaria en asuntos académicos, profesionales, de negocios etc. Teniendo en cuenta esta premisa, este estudio analiza el uso de aplicaciones de realidad virtual para aprender idioma extranjero por parte de los estudiantes de la universidad. La metodología efectuada para este estudio fue de enfoque cualitativo, donde se analizaron de manera descriptiva las entrevistas realizadas a 100 estudiantes de la universidad.

Los resultados arrojaron que la realidad virtual es una herramienta educativa que se encuentra en su etapa embrionaria y que inevitablemente en un futuro cercano será fundamental en las clases. Asimismo sugiere que la realidad virtual es específicamente preferida entre los estudiantes de pregrado debido a su afinidad y dependencia a la tecnología. También dentro las aplicaciones de realidad virtual que más prefieren los usuarios para el aprendizaje de idioma extranjero son aquellas que incluyen detalles para una inmersión, altos niveles de efectos visuales, accesibilidad, control simple del avatar, y las que son simples de utilizar entre ellas tenemos las siguientes: Mondly, VRSpeech, VR Learn English, Gold Lotus, AltSpaceVR and VirtualSpeech. Las aplicaciones de realidad virtual que se exponen en este estudio para el aprendizaje de idioma extranjero fueron consideradas para decidir sobre la opción de realidad virtual más accesible y adecuadas para la presente investigación.

Uno de los objetivos del investigador es que los estudiantes se sientan involucrados en la clase, que se interesen y estén motivados a aprender. En búsqueda de brindarles a los estudiantes este elemento motivacional, se toma como referente un estudio realizado en Granada España en el

año 2020 por Campos, Navas, & Moreno que brindó información muy valiosa acerca del rol de la realidad virtual en la motivación de los estudiantes. Teniendo en cuenta la trascendencia de la realidad virtual en el campo educativo en los últimos años y su influencia positiva, este estudio tiene como objetivo principal la situación actual en que se encuentran los estudios de la base de datos Socopus sobre realidad virtual en la Educación en los últimos veinte años.

Para este estudio se aplicó una metodología de estudio bibliométrico con la intención de cuantificar la producción científica de una de las bases de datos más relevantes. Se constituyeron, previamente, una serie de descriptores relacionados con la temática a estudiar, contenidos en el Tesoro de ERIC, dando como resultado las siguientes palabras clave con las que se realizó la búsqueda: “Virtual Reality” (Realidad Virtual), “Education” (Educación) y “Motivation” (Motivación). Una vez se encontraron los distintos descriptores en el buscador de Scopus se hallaron 1.241 resultados. Finalizada la búsqueda los resultados se reducen a 1112 archivos. En este estudio se concluye que la realidad virtual en el contexto educativo ha tenido una gran trascendencia en los últimos años, proyectándose en una metodología que influye en la motivación de los estudiantes, entre el año 1998 y 2018 se observaron aumentos en el auge de la realidad virtual en la educación. Este estudio es de relevancia para el investigador ya que le permitió conocer que la herramienta de realidad virtual se ha estado implementado año tras año con mayor auge en la educación y además ha jugado un papel decisivo en la motivación y la manera cómo los estudiantes asumen el proceso de aprendizaje.

A nivel latinoamericano, podemos mencionar un estudio realizado en Ecuador por Samaniego (2016), más precisamente en la universidad de Guayaquil, allí se pretendía conocer cómo funciona la realidad virtual, las herramientas que se utilizan, las implicaciones educativas y la accesibilidad por parte de los estudiantes. Los resultados obtenidos se enfocan en la importancia de implementar innovaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje. En el estudio

se demostró que es posible integrar la realidad virtual con la educación, siempre y cuando haya una capacitación al personal docente. El estudio recomienda realizar cambios en las metodologías de enseñanza, y finalmente el gobierno debe intervenir con un efectivo financiamiento de las herramientas de realidad virtual como gafas, cascos y de esta manera llevar a cabo los proyectos. Los resultados permitieron contemplar la posibilidad del uso de una metodología que se compenetra con la realidad virtual para una mayor efectividad como fue el caso de TBL que debido a su etapa de *pre-task* donde el estudiante es expuesto a escuchar, ver y prepararse para la tarea final por medio de ejemplos y modelos similares, se proyectó como el momento preciso para hacer uso de la realidad virtual en esta etapa y brindarle al estudiante una experiencia virtual, donde lograra practicar de manera contextualizada.

Adicionalmente, se tuvo en cuenta un estudio realizado en Colombia por parte de (Bacca, Tejada, & Ahumada (2018) en la Fundación Universitaria Konrad Lorenz con 41 estudiantes que cursaban el primer nivel de inglés correspondiente a un A1 del Marco Común Europeo. La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y 20 años de edad. El objetivo de este estudio consistía en evaluar el efecto del ambiente de realidad virtual en el desempeño académico, la aceptación del ambiente por parte de los estudiantes y el efecto de las actividades de autorregulación sobre el desempeño académico. Para la realización de este proyecto se llevó a cabo un método cuantitativo con un diseño experimental en la cual se evaluaron todos los participantes después de cada sesión de realidad virtual; seis escalas de auto-reporte fueron implementadas para evaluar la percepción de los participantes respecto a la realidad virtual teniendo en cuenta la usabilidad, aplicabilidad, atracción, utilidad y facilidad de uso.

Los resultados exponen que el ambiente de realidad virtual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico, así como una aceptación positiva del ambiente por parte de los estudiantes y las actividades de autorregulación influyen de manera relevante cuando se utiliza un

ambiente de realidad virtual. El desarrollo de este estudio ha permitido identificar algunas líneas de trabajo para un futuro. Por ejemplo, se concluyó que hay una relación entre las habilidades de autorregulación y el desempeño académico del estudiante sin embargo se requiere de estudios más longitudinales que permitan tener un seguimiento y observar claramente los niveles de aceptación de esta tecnología en los diferentes niveles educativos. La relevancia de este estudio para el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo estriba en el llamado a tener un seguimiento de los efectos de realidad virtual por medio de un estudio más longitudinal. Otro aspecto determinante, está relacionado con autorregulación del aprendizaje, el uso de la realidad virtual demostró que los estudiantes se motivan al estar utilizando esta tecnología y esto permite que exista una disciplina y autonomía en el momento de aprender, esto podría ser una propuesta interesante en la presente investigación.

En esta misma línea de aprendizaje de idioma extranjero inglés por medio de nuevas tecnologías, analizamos un estudio realizado en Veracruz México por López, Medina, & Octavo (2018) el cual lleva por nombre inglés para niños con realidad aumentada. El objetivo de este estudio consiste en desarrollar una aplicación de realidad aumentada mediante la tecnología de marcadores para contribuir al aprendizaje del idioma inglés en niños de 3° año de primaria. La realidad aumentada se refiere a las tecnologías que permiten la superposición en tiempo real de imágenes o información generados de manera virtual de tal manera que los usuarios sienten que hacen parte de la realidad. Para la aplicación de este estudio se seleccionaron población estudiantil de la institución Educación del Golfo, un total de 30 estudiantes. Para la realización de este proyecto se empleó el “método cascada” con una secuencia de actividades de la siguiente manera: análisis de requerimientos, análisis del método, diseño de interfaz de usuario, integración de componente y pruebas. Durante estas etapas hay un enfoque metodológico que ordena rigurosamente las etapas para el desarrollo del software. Una vez se concluye con las actividades

se aplicó una encuesta a los alumnos sobre la utilidad, intención de uso y facilidad de uso de la tecnología de realidad aumentada.

Los resultados obtenidos permiten concluir el aprendizaje de idioma extranjero inglés es prioridad en la actualidad y por medio del software de realidad aumentada, diseñado en este proyecto se puede ayudar a los niños a mejorar su nivel de inglés, debido a que facilita el aprendizaje de idioma inglés y se hace más efectivo y más atractivo. Por medio de este estudio, se analiza de manera profunda el tipo de tecnología que utilizaría en la investigación que toma lugar, es decir al conocer que se ha diseñado un software y adaptado la realidad aumentada, se analiza la posibilidad de seleccionar la realidad virtual con los elementos más accesibles y efectivos para desarrollar el proyecto.

También en Latinoamérica, una prueba fehaciente de que el acceso a la realidad virtual no es solamente de los países desarrollados es un estudio realizado por Escartín (2000) en el Instituto Superior en Cuba, donde se analizaron diferentes puntos como ejemplos de utilización de esta herramienta en la región y algunas dificultades para implementarla en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este estudio validó las razones por las cuales se incluyó la realidad virtual en el presente proyecto; en primer lugar, lo poco que se ha explorado acerca de los beneficios de esta herramienta en la educación, y aún menos en el campo del idioma extranjero. En segundo lugar, el hecho de que los alumnos disfrutaran la experiencia de aprendizaje con los ambientes virtuales, así el investigador avizoró que incluir la realidad virtual en las clases podría llegar a ser muy motivador.

En este estudio se concluyó que la realidad virtual de computadora de mesa es la más adecuada para una mejor divulgación, teniendo en cuenta que no se necesitan costos adicionales de softwares, mientras la realidad virtual inmersiva es una tecnología que aún no está madura y la infraestructura de la isla cubana no es la apropiada para su desarrollo. Este último punto permitió al investigador validar la idea de manejar la realidad virtual móvil, esta vez con el uso de

dispositivos celulares teniendo en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes los poseen, lo que facilita los costos y acceso y lo cual resulta beneficioso para el proyecto.

En relación con el uso de la realidad virtual a nivel local en el territorio colombiano, tenemos un estudio realizado por la Oficina de transferencia tecnológica con el liderazgo de Santamaría (2015) en el sector educativo en Boyacá, Colombia, donde se presenta un estado del arte de la realidad virtual en la educación y otros sectores que promueven el desarrollo de ambientes de aprendizajes colaborativos e interactivos, como propuesta metodológica que pretende realizar la transferencia tecnológica de la realidad virtual a un sector educativo. Durante este estudio, se analizaron algunos elementos esenciales en el ámbito educativo como necesidades educativas, análisis de posibilidades pedagógicas-tecnológicas, apropiación y desarrollo de la solución tecnológica, prueba piloto, pruebas de campo y puesta en marcha. Esta investigación encontró algunas bondades pedagógicas de la realidad virtual en la educación superior, media y básica primaria de algunas instituciones educativas en el departamento de Boyacá.

El estudio concluyó que la metodología de transferencia de la realidad virtual móvil permite fortalecer los procesos académicos e investigativos, porque integra las posibilidades pedagógicas con tecnológicas y de esta manera genera estrategias didácticas para el desarrollo de destrezas de aprendizaje. Este último factor, es de gran relevancia para esta disertación debido a que se hace énfasis en el sector educativo más precisamente en la educación media y básica. El hecho de conocer que a nivel local se han estado adelantando estudios de la manera cómo la realidad virtual impacta la educación en las instituciones, le permitió al investigador reconocer la realidad virtual como una herramienta que está disponible en Colombia y que es posible emplearla en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera.

En países donde la enseñanza de idioma extranjero tiene un nivel de comunicación muy bajo como es el caso de Colombia, las nuevas tecnologías son de vital importancia debido a que

permite establecer comunicación con otras culturas y potenciar las habilidades el lenguaje. Un estudio realizado en Bogotá por Reina & Gonzalez (2020) implementó la realidad aumentada en el proceso de enseñanza del idioma inglés por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tomando como población niños entre 7 y 12 años, edad en la cual las personas tienen mayor facilidad para la adquisición y desarrollo de conocimientos. El objetivo de este estudio era desarrollar un prototipo de software para la enseñanza de idioma inglés en niños que se encuentran en la segunda infancia por medio de componentes de realidad aumentada. Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un método deductivo como estrategia de razonamiento para deducir conclusiones teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

En este estudio se concluye que el proceso de enseñanza apoyado por la realidad aumentada brinda grandes ventajas como el acceso a materiales didácticos, autoaprendizaje, aumento de la motivación en los aprendices, adicionalmente se fortalecen las competencias digitales de los estudiantes ya que permite mejorar el trabajo y los procesos de autoaprendizaje de forma interactiva y dinámica. Igualmente, la investigación muestra que el uso de esta tecnología aumenta la motivación y el interés y a los niños de segunda infancia les resulta muy atractiva. Por último, se destaca la receptividad por parte de los docentes en cuanto a la implementación de esta tecnología en sus clases.

Para el investigador es sustancialmente importante brindarles a los estudiantes un ambiente en el que se sientan motivados y cómodos para que disfruten del aprendizaje de idioma extranjero, por lo que son importantes investigaciones como la que se analizó previamente. También la aceptación por parte de los docentes de tecnologías nuevas en el campo de idiomas extranjero inglés, es un factor que atañe a el estudio que adelanta el investigador, ya que algunos docentes son muy reacios a aceptar la incorporación de nuevas tecnologías por miedo al cambio y porque se

han quedado en una zona de confort, pero cuando se empieza a leer e investigar que los resultados son positivos, el pensamiento e imaginario empieza a cambiar.

Una vez se brindó información acerca de los estudios que sirvieron como pilares para la presente investigación en lo relacionado con la realidad virtual, se dan a conocer los estudios relacionados con la competencia oral y el enfoque TBL que sirvieron para orientar y orientar el estudio. Este enfoque fue escogido como la estrategia pedagógica en la enseñanza de idioma extranjero inglés que mejor se adaptaba a la estrategia de realidad virtual, para que el investigador determinara su conveniencia fue necesario analizar varios estudios que explicaran la dinámica y características de TBL. En primer lugar, analizaremos un estudio realizado por Hismanoglu & Hismanoglu (2017) en Turquía en la Universidad de Lefke cuyo objetivo central es describir las características de TBL, resaltar el rol de las tareas como un enfoque relevante para maximizar el uso del lenguaje, los beneficios y algunas recomendaciones para que los profesores la implementen. Para la realización de este análisis se recolectó información de los más reconocidos autores que hablan de TBL como es el caso de Ellis (2008), Nunan (2004), Richards and Rogers (2001), y se expusieron en forma narrativa los puntos más importantes.

Mediante el análisis de las teorías y opiniones de diferentes autores se concluye que TBL ha crecido de manera prominente en los últimos años, TBL es un enfoque que ayuda a los estudiantes a internalizar las habilidades del lenguaje de manera natural, el rol del docente seleccionador y guía de las actividades y el de preparar estudiantes para la tarea. Los principales beneficios de TBL son que resalta el significado más allá de la forma, ayuda a desarrollar la fluidez, se enfoca en el estudiante quien es el principal protagonista y es intrincadamente motivadora. En cuanto a las tareas que se deben diseñar los profesores deben tener en cuenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, los estudiantes deben conocer cuál es la finalidad de la tarea. Por medio de este estudio, el investigador reconoce la importancia de las tareas para

involucrar los estudiantes en la clase, así como el acople que pudiese existir entre TBL donde el estudiante es el protagonista y realidad virtual donde por medio de inmersiones los estudiantes pueden maximizar el tiempo de exposición al lenguaje y autonomía en cuanto al uso del lenguaje.

Otro estudio realizado en la India en el Instituto de Ciencia y Tecnología por Masuram & Nagini (2019) pretendía mejorar la fluidez oral en los estudiantes a través de TBL. Mediante cuestionarios se tienen en cuenta las opiniones de estudiantes y profesores acerca del aprendizaje de la habilidad del habla. Aparte de eso se observaron clases para conocer cómo los profesores proveen oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de la competencia oral, también se realizó un examen a los estudiantes, antes de la intervención con TBL para evaluar su nivel en la habilidad del habla y luego un examen después de dos semanas de intervención.

Para llevar a cabo esta investigación se implementó un estudio cuasi-experimental con datos tanto cualitativos como cuantitativos. En los resultados, se encontró que los estudiantes aprendieron el idioma con un mejoramiento notable no solo en la habilidad oral sino también se mostraron con más confianza y fluidos. En conclusión, los resultados indicaron que las tareas implementadas incrementaron el entusiasmo de los estudiantes y la comunicación oral en el salón de clase. La relación de este estudio con el estudio que está llevando a cabo es muy estrecha, ya que abarca un tema vital que es la comunicación oral y que, es la debilidad identificada en los estudiantes y la cual se pretende mejorar, y con antecedentes como el demostrado en este estudio se consolida la idea de implementar TBL para mejorar dicha competencia, teniendo en cuenta la incorporación de tareas que involucre a los estudiantes y les haga sentir que son partícipes de su desarrollo en idioma extranjero así como incrementar la motivación.

Otro estudio que corrobora la efectividad de TBL en las habilidades del habla es el investigado por Syatriana, Afdaliah, & Supriadi (2020) en Arabia Saudita. El Estudio se centró en investigar los efectos de usar TBL en el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma

extranjero inglés en el primer año de Universidad. El investigador empleó una prueba piloto con 100 estudiantes de idioma extranjero inglés, en dos grupos de 50 estudiantes cada uno. En uno de los grupos se implementó TBL (grupo experimental) y en el otro un método de enseñanza tradicional (grupo de control). Para recolectar la información utilizó tres herramientas que fueron: Entrevista para establecer el nivel de los estudiantes, una prueba previa a la intervención y otra prueba una vez se realizó la intervención. Para el análisis de datos se utilizó una descripción analítica y un análisis estadístico.

Una vez se implementaron los análisis de información se encontró que las diferencias significativas entre el grupo de control y grupo experimental, siendo este último el que obtuvo un nivel más alto en las competencias comunicativas. También se encontró un efecto significativo en el uso de TBL para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el grupo experimental. Un aspecto que se concluyó y el cual es de relevancia para el estudio que se está adelantando es que cuando se aplica el enfoque TBL se debe definir muy bien el ciclo sugerido *de pre-task- during-task y post-task* para garantizar una evaluación continua y un *feedback* apropiado e inmediato que les permita a los estudiantes desarrollar la competencia comunicativa.

Dentro de la importancia de este estudio para el investigador, se encuentra las discusiones en donde se afirma que el diseño de las intervenciones siguiendo los ciclos de TBL (de pre-task- during-task y post-task) permitieron una brindar una retroalimentación en tiempo real, de esta manera este aspecto se proyecta como un aspecto importante a tener en cuenta para la implementación de los talleres, donde el investigador pretende por medio de la realidad virtual maximizar estos momentos de retroalimentación y espacios para usar el idioma extranjero inglés.

Dentro del componente lingüístico es preciso mencionar la gramática y el vocabulario que se hacen indispensable para mejorar la competencia comunicativa. Teniendo en cuenta los bajos niveles que los estudiantes regularmente han tenido en la competencia oral, involucrando el manejo

de la gramática y por supuesto el léxico de los estudiantes del colegio, donde el investigador está llevando a cabo la investigación. Se toma como referencia un estudio realizado en India en la ciudad de Karnataka por parte de Denzil & Wilson, (2021). El estudio experimental se hizo con estudiantes de colegio, 44 hombres y 31 mujeres. El objetivo principal era que los estudiantes conocieran su nivel de competencia lingüística y a través del enfoque TBL mejorar su vocabulario y la gramática en idioma inglés. Para llevar a cabo este estudio fue necesario realizar una prueba diagnóstica para determinar el nivel de los estudiantes en gramática y vocabulario y luego se diseñaron las cinco clases con el enfoque TBL siguiendo el ciclo de *pre-task*, *during-task* y *post-task*. Luego se utilizaron entrevistas y encuestas para conocer los resultados. El método que se adoptó para analizar la investigación fue cuantitativo con un diseño experimental.

El estudio concluye, afirmando que el nivel de gramática y vocabulario de los participantes era relativamente bajo y mediante la implementación de TBL su confianza para hablar y escribir aumentó, así como disminuyó el número de errores gramáticos al hablar y escribir. Cuando se estableció que la problemática es relacionada con la competencia oral baja, fue necesario identificar cuáles eran los aspectos del lenguaje que hacen parte de la competencia oral y entre los más sustanciales se encuentra el vocabulario y la gramática, y por medio de esta investigación se prueba la efectividad de TBL para mejorar estos dos elementos, motivo por el cual se robustece la idea de implementar TBL apoyada en realidad virtual para mejorar la competencia de los estudiantes.

En este capítulo se han discutido los principales constructos que orientan el presente estudio: la habilidad oral, el TBL, las TIC y con ellas la RV, con lo que se ha brindado al lector una oportunidad de conocer y comprender los principales elementos que comprenden esta propuesta investigativa. Del mismo modo, se presentaron las investigaciones más relevantes con respecto a estos conceptos y que sirven como referencia para el diseño y fundamentación de este

proyecto. En el siguiente capítulo se presenta en detalle el diseño metodológico utilizado para llevar a cabo la investigación.

Capítulo 3 Método

En este apartado se presenta de una manera detallada la información relacionada con la metodología y procesos utilizados en el desarrollo de esta investigación para alcanzar los objetivos generales y específicos, además de los detalles y características de los participantes en los ámbitos académico, social y familiar. También, se especifica el escenario en el cual se implementó el proyecto, así como los instrumentos, procedimientos, tipo de metodología y alcance del estudio, juntamente con las técnicas de análisis de datos aplicadas en esta disertación. Finalmente, se encuentran las consideraciones éticas tenidas en cuenta para respetar la confidencialidad de los participantes y garantizar que la información obtenida solo sea utilizada para beneficios pedagógicos y académicos.

3.1 Objetivos

3.1.1 *Objetivo General*

Describir la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil para mejorar en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado del Colegio Andrés Bello a través de la implementación de talleres y analizando los resultados con un método de investigación-acción.

3.1.2 *Objetivos Específicos:*

Determinar los efectos del TBL apoyado en la realidad virtual móvil para incrementar la fluidez en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado a través de la implementación de talleres.

Explicar cómo el TBL impacta el aprendizaje de vocabulario de los estudiantes de décimo grado a través de su uso y practica en los talleres de realidad virtual móvil.

Establecer de qué manera el TBL apoyado en la realidad virtual móvil afecta la interacción entre los alumnos de grado décimo demostrada en su participación activa durante las actividades y presentaciones de los talleres.

Examinar el impacto de TBL apoyado en la realidad virtual móvil para el mejoramiento de la competencia gramatical de los alumnos de grado décimo al momento de escribir y preparar sus presentaciones en los talleres.

3.2 Participantes

Los participantes elegidos para realizar este estudio son los estudiantes de un grupo que cursan el décimo grado en el año 2021 en la Institución Educativa Andrés Bello en el municipio de Bello Antioquia en Colombia, donde el investigador forma parte del equipo docente. En la asignación académica del investigador hay cinco grupos posibles, el grupo elegido se seleccionó porque fue el que demostró mayor disponibilidad para participar de manera voluntaria en el proceso de investigación según la encuesta realizada por el docente investigador y de acuerdo con los formatos de consentimiento informado que fueron inicialmente firmados por los padres de los participantes. Otra razón por la cual se escogió un grupo de décimo grado es porque con este nivel educativo se puede dar continuidad al proceso durante el próximo año y así tener un seguimiento del grupo para verificar su desempeño en el grado undécimo, que es cuando se miden su aprendizaje o dominio del idioma principalmente a través de la prueba estándar administrada por el ICFES².

Desde el punto de vista pedagógico, la competencia oral de este grupo es muy baja de acuerdo con un examen diagnóstico diseñado y aplicado por el docente investigador al inicio del año escolar

² ICFES es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior que se encarga de medir la calidad de la educación en Colombia a través de pruebas estandarizadas que incluyen un componente para el inglés.

como parte del proceso de implementación del currículo institucional que, realizan los docentes de inglés a todos los grupos que tienen a cargo tal y como se ha estipulado en el plan de área, con el objetivo de conocer las fortalezas y debilidades de los participantes. Esta prueba diagnóstica consistió en una presentación oral, allí el docente adaptó una serie de criterios de desempeño oral para determinar el nivel de los estudiantes con respecto a la habilidad del habla; estos criterios fueron pronunciación, interacción, vocabulario, gramática, fluidez y comprensión y fueron evaluados con base en una rúbrica en la que el docente incluyó descriptores basados en el currículo institucional y en el Marco Común Europeo. Esta evaluación permitió determinar que los participantes se encontraban en el nivel A1, el cual es uno de los niveles más bajos del Marco Común Europeo, también denominado nivel principiante (Common European Framework of Reference for Languages, 2001) y se utiliza para categorizar a estudiantes que apenas están comenzando a aprender inglés o incluso aquellos que no tienen conocimientos previos en el idioma; también como parte del currículo institucional, esta prueba diagnóstica fue aplicada a todos los grupos de décimo grado ratificando las debilidades y necesidades en materia de desempeño oral de los estudiantes seleccionados como los participantes en el estudio.

El grupo seleccionado está conformado por 14 niñas y 12 niños. Estos jóvenes se caracterizan por la responsabilidad que se evidencia en la entrega puntual de sus trabajos y demás responsabilidades institucionales como el cumplimiento de los horarios, respeto a sus docentes, participación en las actividades escolares como feria de la ciencia, donde el grupo contó con 10 estudiantes involucrados en proyectos; esto también se corrobora con los demás docentes y el conocimiento del docente investigador quien lleva trabajando en el colegio hace varios años. Además, es un grupo muy unido donde los miembros se interesan por el bienestar de todos en el ámbito académico y de convivencia. En relación con el proceso de aprendizaje, los participantes en este estudio corresponden al perfil del típico estudiante con estilos de aprendizaje variados entre

los cuales se destacan los auditivos, que muestran preferencia por la música; visuales, quienes se orientan por la tecnología en sus múltiples manifestaciones; y los kinestésicos, que disfrutan el juego y el movimiento (Gardner, 1998).

La mayoría de estos estudiantes pertenecen a los estratos sociales 2 y 3³, cuyas familias corresponden a sectores de la economía informal, empleados del sector servicios o industrial, o trabajadores independientes. Las condiciones socioeconómicas de los alumnos les permiten tener acceso a internet por lo que se pueden conectar con regularidad a las sesiones virtuales y adaptarse al modelo de clases remotas adoptado por la institución Educativa Andrés Bello en el marco de la pandemia del Covid-19. La selección de los participantes se realizó entonces con base en el método de muestreo por conveniencia (Cozby, 2018) teniendo en cuenta que el investigador impartía clases en el grado décimo como parte de su asignación académica.

3.3 Escenario

El contexto donde se desarrolla este estudio, como ya se mencionó, es la institución educativa Andrés Bello ubicada en el municipio de Bello, departamento de Antioquia. Esta institución cuenta con aproximadamente 600 estudiantes, además de una planta docente de 50 miembros. Andrés Bello es un colegio de carácter público que brinda educación formal en los niveles de preescolar, básica, y media académica y técnica con especialidad en comercio. La institución educa bajo una perspectiva social y cultural; en la primera se tiene en cuenta al estudiante como un sujeto social, con responsabilidad en la sociedad, que está aprendiendo y se está formando, pero que debe ser crítico y propositivo frente a las problemáticas coyunturales de nuestro país; y en la perspectiva cultural, porque existe un sentido de pertenencia por los lugares, tradiciones, celebraciones y demás aspectos que conforman su entorno, además del respeto por la

³ Estrato corresponde a la clasificación de los grupos sociales de acuerdo con su situación socioeconómica; el estrato más bajo es 1 que se enmarca dentro de los niveles de pobreza; estratos 2 y 3 corresponden a clase media-baja, es decir, la clase trabajadora.

diversidad de personas con las que interactúa y a quienes se les demuestra consideración con actitudes y comportamientos incluyentes. En la localidad, la institución es reconocida por ser una de las mejores a nivel académico y, esto es motivo de orgullo para la comunidad. Muchos de los padres y madres de familia deciden matricular a sus hijos por el prestigio que se ha ganado Andrés Bello, gracias a la entrega de su planta docente y la representación de los egresados en las pruebas ICFES en las que frecuentemente ocupan los primeros lugares, logrando así que muchos ingresen a las universidades públicas donde normalmente la demanda es alta y la oferta baja, lo que se traduce en un cupo limitado.

Respecto a la infraestructura hay que resaltar que el edificio se encuentra muy deteriorado debido a que su construcción data de más de 50 años, aunque según los expertos, puede resistir algunos años más gracias a los trabajos de mantenimiento que se han realizado, principalmente en la fachada. El colegio cuenta con tres pisos y cada uno con aproximadamente 10 salones, donde se reciben un promedio de 35 estudiantes por aula en los grados 6, 7 y 8; en los grados superiores el promedio es menor siendo de 30 estudiantes en grado 9 y 25 estudiantes en grados 10 y 11. En los últimos años la institución ha invertido en la adecuación de los salones con tecnología y 20 de ellos cuentan con un proyector y tablero inteligente.

Debido en gran parte a la actual situación de pandemia que se está atravesando a nivel mundial, no es posible ejecutar la investigación de manera presencial. La enseñanza a nivel nacional está siendo impartida de una manera virtual, razón por la cual la implementación del estudio debe migrar a un escenario también virtual, alineado con los propósitos de esta investigación, además de ir de la mano con la inclinación tecnológica que se requiere. A nivel institucional, se ha adquirido una cuenta académica de Google (*Hosting*), por medio de la cual es posible que los estudiantes y profesores tengan correo institucional, hecho que facilita el desarrollo de las clases en términos de seguridad y efectividad, es decir, la institución trabaja dentro de la

modalidad de clases en línea en las que se usan herramientas virtuales o electrónicas para asignar trabajos a los estudiantes, ya sea de manera asincrónicas con trabajo diferido por ejemplo haciendo uso del correo electrónico, o sincrónica para realizar los trabajos en tiempo real por medio de herramientas como el chat o videoconferencia (Picón, 2020).

La institución ha elegido la aplicación de *Google Meets* para que a través de esta se registren y lleven a cabo las clases y todos los eventos oficiales. Esta decisión ha acarreado muchas vicisitudes en cuanto a que no todos los estudiantes tienen acceso a internet asegurado, no todos los docentes cuentan con amplio conocimiento en el manejo de estas nuevas tecnologías para la enseñanza, se hace necesaria una reestructuración de guías, entre muchas otras problemáticas presentadas. Aun así, las clases remotas han permitido continuar avanzando con los compromisos del calendario escolar y es a través del uso de la tecnología que se ha podido interactuar con los estudiantes de manera sincrónica e intentar desarrollar algunas competencias de lenguaje de segundo idioma.

El grupo de décimo en esta modalidad recibe dos sesiones académicas de inglés a la semana, cada una de 45 minutos de contacto con el tutor, que sirven para aclarar dudas y participar en actividades diseñadas por el docente; estas dos sesiones están programadas los días lunes de 6:00 a 7:30am. Estas clases son programadas por medio de la aplicación *Google Meet*; en el calendario, los estudiantes reciben la invitación en su correo institucional, es un mismo enlace para todas las clases que se han extendido a lo largo de todo del año escolar y, esto hasta que se levanten las restricciones por la pandemia y regresen las clases de manera presencial al colegio. La programación presencial sería para la primera semana del mes de agosto del año 2021.

3.4 Instrumentos de Recolección de la Información

De acuerdo con la naturaleza de la investigación cualitativa y la particularidad de la presente investigación, el investigador diseñó los instrumentos más apropiados para recolectar información

de todos los aspectos relacionados con la implementación de este proyecto de aprendizaje basado en tarea y apoyado en la realidad virtual, tanto de parte del docente, así como de las acciones y reacciones de los estudiantes. Los instrumentos utilizados son: diseño de talleres, observación externa, diario del investigador, entrevista, y una rúbrica para evaluar la competencia oral al final de cada taller, mencionando que estos instrumentos fueron validados por dos expertos doctores.

El proceso de validación se efectuó de la siguiente manera: en primer lugar, se les envió a los doctores el formato de cada instrumento donde estaba específico el objetivo y pregunta de la investigación, el objetivo del instrumento, la descripción, la población a quien va dirigido, justificación del instrumento. Adicionalmente, se les envió un formato con la estructura del proceso pedagógico en el que se centraron los instrumentos, incluyendo las categorías de enfoque metodológico con las dimensiones de TBL, realidad virtual y aprendizaje de lengua extranjera con las dimensiones de fundamentación lingüística y competencia oral; todas ellas con sus respectivas sub-dimensiones (8). El formato contaba con una columna, donde los doctores determinan si el instrumento cumplía con las categorías, dimensiones y sub-dimensiones en las cuales se fundamentó el proyecto. Una vez, ellos realizaron el respectivo análisis, devolvieron las calificaciones y, como fueron satisfactorias se procedió a aplicarlos en la investigación.

En el diseño de los talleres, los doctores recomendaron la inclusión de las principales habilidades lingüísticas de la competencia oral y el uso de mecanismos de registro de cada evento observado para determinar así la relevancia del mismo. Cada uno de los instrumentos se aplicó durante la implementación de los cinco talleres.

1. Diario del investigador: Este fue desarrollado por el investigador quien registró de manera reflexiva lo sucedido en el ambiente donde se desarrolló el taller de intervención; en este caso, las reflexiones sobre las clases fueron muy importantes para tomar decisiones sobre lo que se debía mejorar, lo que faltaba hacer, lo que era necesario

ajustar y lo que debía suprimirse, definir cuál era el siguiente paso para desarrollar nuevas propuestas. Un diario de campo se caracteriza por incluir descripciones de los ambientes, aspectos del desarrollo de la investigación, videos y fotos de los datos indicando las fechas (Hernández, 2014), y el diario de campo en la presente investigación se implementó como una herramienta pedagógica para plasmar los procedimientos y reflexiones detalladas de los talleres aplicados de manera virtual, así como de algunos pormenores presentados en las entrevistas y observaciones de las clases. Adicional a esto, el diario, según se muestra en el formato de la Tabla 3, incluía un espacio de reflexión frente al desarrollo de las clases enfocado en el desempeño de los estudiantes y sus respuestas frente a la estrategia a implementar de “Aprendizaje basado en tareas apoya en la realidad virtual móvil”. Por recomendación de los expertos que validaron los instrumentos de recolección de datos, el diario de campo centraría la descripción como el principal aspecto para facilitar y enriquecer el análisis de datos, mientras que la reflexión se mantendría como un espacio para registrar elementos fundamentales para la evaluación de lo realizado en cada taller, de manera que se tomarán decisiones en la planeación de los siguientes talleres (ver Tabla 1).

Tabla 1

Formato Diario del investigador

El impacto del Aprendizaje Basado en Tareas Apoyado en la Realidad Virtual Móvil en la Competencia Oral de los Estudiantes de Décimo Grado

<i>Diario de campo #</i>	Lugar:
<i>Nombre:</i>	Tema:
<i>Fecha:</i>	Objetivo:

Descripción

Reflexión

Nota. Esta tabla representa el formato que el investigador utilizó para escribir su diario.

2. Las entrevistas cualitativas se caracterizan por ser más flexible y abierta y tiene una naturaleza de conversación en la cual se intercambia información entre el entrevistador y el entrevistado. Estas entrevistas se dividen en abierta, estructurada y semi-estructuradas, en este caso se implementa la última, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir otras preguntas con el objetivo de precisar algún concepto u obtener más información (Ryen, 2011). Estas entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas al finalizar cada taller, se llevaron a cabo entrevistas con aproximadamente diez estudiantes por taller. Estas ocurrieron por medio de la plataforma *Google Meets*. Se efectuaron un total de 50 entrevistas semi-estructuradas durante toda la investigación, es decir teniendo en cuenta los 5 talleres aplicados y que solo se escogió una muestra de 8, 9, 10, 11 y 12 estudiantes en los talleres 1, 2, 3, 4 y 5 respectivamente y sumando todos los estudiantes en cada taller el resultado final es una suma de 50 estudiantes en la que algunos repitieron teniendo en cuenta que son solo 26 participantes en total. Estas entrevistas se hacen con el objetivo de recolectar información sobre las perspectivas, opiniones y sentires de los estudiantes acerca del efecto que tiene el aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en su desempeño oral. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo al finalizar cada taller, teniendo en cuenta que fueron 7 sub-grupos de trabajo en clase que se establecieron desde el inicio de las clases; así que con 7 estudiantes entrevistados se aseguraba que cada grupo tuviera un representante, sin embargo, el número de entrevistados en el primer taller fue

de 8 y de ahí en adelante el docente investigador decidió ir aumentando el número de entrevistados paulatinamente con 9, 10, 11 y 12 estudiantes respectivamente en los siguientes talleres y así garantizar la validez y confiabilidad de la información, superar limitantes de tiempo y observar los principios de saturación en el análisis de la información. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 10 minutos y se llevaron a cabo en español para facilitar la comprensión de los temas tratados. El protocolo de entrevista incluye preguntas que exploran las percepciones de los estudiantes sobre cómo habían o no mejorado la competencia oral, teniendo en cuenta los mismos aspectos sugeridos por los expertos que validaron los instrumentos de manera que se garantizara la trazabilidad, validez y confiabilidad en la información (ver apéndice 10), también tiene preguntas relacionadas con el vocabulario, la fluidez, la interacción, la gramática, así como la afinidad que con el uso de la realidad virtual.

3. Observaciones externas: La observación cualitativa implica que el observador pueda examinar las situaciones que se presenten, estar atento a los detalles y sucesos, interacciones de los participantes, y de esta manera poder dar reflexiones profundas en torno al ambiente físico así como social y humano (Hernández, 2014). Las observaciones se realizaron por parte de un colega que también es docente de inglés de una institución diferente y se conectó a cada clase y taller a través de *Google Meets* y especialmente en la etapa de “*during task*” prestando especial atención a la participación de los estudiantes.

El investigador recurre a la observación directa ya que puede decirse que permite adentrarse de manera profunda en el contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y todo el ambiente físico y social en el que se desarrollan las clases; además, la observación permite que el investigador sea más reflexivo y esté atento a los detalles,

sucesos y eventos (Hernández, 2014). Esta observación se realiza con el objetivo de obtener panoramas, puntos de vista, descripciones y análisis de lo que acontece en las clases de inglés, desde una perspectiva que no es del docente, centrando la atención en lo que los estudiantes realizan y la manera cómo reaccionan al estar expuestos al idioma extranjero inglés, acompañado del uso de la realidad virtual móvil mediante el TBL teniendo en cuenta la competencia oral.

El colega observador estuvo acompañando al investigador aproximadamente durante una hora en cada taller, principalmente en la etapa correspondiente al desarrollo de la actividad principal. Para registrar su apreciación en cada intervención, el observador diligenció el uso del formato de observación externa suministrado por el investigador donde registró cada evento en que los criterios de gramática, fluidez, vocabulario, interacción y manejo de tecnología (realidad virtual) fueron observados, habiendo también proporcionado retroalimentación a través de un espacio para comentarios adicionales (ver apéndice 11).

4. Las rúbricas son guías que permiten valorar los aprendizajes de manera más precisa, en ellas es posible clasificar por niveles de desempeño en determinados aspectos y con criterios específicos. Una rúbrica se caracteriza por estar conectada con los objetivos propuestos, ser apropiada de acuerdo con el nivel de desarrollo en los estudiantes (Lara & Uribarren, 2013). El instrumento rúbrica de competencia oral se diseñó específicamente para evaluar la competencia oral de los estudiantes durante las actividades de cada taller. En los criterios que se tienen en cuenta se encuentran algunos aspectos del lenguaje relacionados con la habilidad del habla como el vocabulario, la gramática, la interacción, y la fluidez, así como la afinidad de los estudiantes con la tecnología de realidad virtual. Los aspectos serán puntuados de 1 a 5, siendo 5 el mayor

desempeño. El docente aplicó este instrumento puntualmente durante los 5 talleres realizados.

La siguiente tabla sintetiza la elaboración de los instrumentos implementados en la etapa diagnóstica, así como en la etapa de acción en la investigación:

Tabla 2

Instrumentos implementados en la etapa diagnóstica

<i>ETAPA DE ACCIÓN Y EVALUACIÓN</i>			
<i>Observación</i>	Formato de Observación externa	Obtener información desde una perspectiva diferente acerca del desempeño de los estudiantes al estar expuestos al Aprendizaje Basado en Tareas apoya en la Realidad Virtual Móvil	Profesor de Inglés
<i>Diario</i>	Formato del diario	Registrar datos acerca del desempeño de los estudiantes en las habilidades del lenguaje escucha, habla, así como las sub-habilidades (vocabulario, pronunciación, fluidez) teniendo en cuenta las presentaciones orales.	Investigador
<i>Entrevista</i>	Protocolo de entrevista	Reunir información relacionado con el proceso de aprendizaje de lengua extranjera Inglés, haciendo hincapié en las fortalezas y debilidades en las diferentes habilidades del lenguaje.	Investigador
<i>Evaluación de presentaciones orales para medir el desempeño o</i>	Rúbrica	Encontrar información acerca del desempeño de los estudiantes, relacionado con el vocabulario y la competencia oral en idioma extranjero inglés.	Investigador

Nota. Esta tabla muestra los instrumentos que se utilizaron en la etapa de acción y evaluación de la investigación.

3.5 Procedimiento

Para lograr una perspectiva amplia y profunda acerca del comportamiento de los estudiantes y poder determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas y apoyado en la realidad virtual móvil, se requiere de una investigación de tipo cualitativo, ya que dicho enfoque está orientado al estudio en profundidad de los significados subjetivos e intersubjetivos de las realidades estudiadas, y la presente investigación se enfoca en analizar el desempeño de la competencia oral de los estudiantes de décimo grado y la efectividad de la estrategia de TBL apoyada en la realidad virtual para mejorar dicha competencia. En este proceso se tienen en cuenta las acciones que los estudiantes realizan en torno al uso del idioma extranjero inglés, ellos escuchan, interactúan, opinan, realizan presentaciones, etc. (Osses, Sanchez e Ibañez, 2006). Teniendo en cuenta esta percepción, el investigador recolecta información valiosa del fenómeno observado y luego la analiza e interpreta, incorporando diferentes perspectivas teóricas y pedagógicas para generar propuestas y teoría para futuras investigaciones en este ámbito tan prometedor y poco explorado de la realidad virtual en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como parte fundamental del estudio, el investigador desarrolló cinco talleres basándose en una de las metodologías más conocidas y efectivas en la actualidad para la enseñanza de idiomas que es el aprendizaje basado en tareas, conocido por sus siglas en inglés como TBL y apoyado en una herramienta novedosa y revolucionaria en el ámbito educativo en el siglo XXI como lo es la realidad virtual móvil.

La estructura de los talleres se divide en cuatro momentos: “*warm up*”, donde se conecta a los estudiantes con el idioma inglés por medio de juegos, actividades, multimedia etc. relacionados con la temática correspondiente a cada taller. Posteriormente, tenemos las tres fases que según Willis (1996) debe tener una tarea efectiva: *pre-task*, *during-task*, y *post-task*. Cada taller está diseñado con el objetivo de promover y animar a los estudiantes a hacer uso del idioma inglés de una manera natural, por medio tareas significativas apoyadas de la realidad virtual móvil, para brindarles espacios de inmersión pasiva donde ellos logren estar más concentrados y motivados. Además, se implementó el uso de una rúbrica para evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes durante las actividades, teniendo en cuenta los criterios de algunos aspectos del lenguaje como son el vocabulario, interacción gramática, fluidez y la afinidad con la tecnología.

El proceso de recolección de datos se implementó durante toda la investigación utilizando diferentes instrumentos para realizar el proceso de triangulación, primeramente por medio del diario del investigador, utilizándolo como proceso de reflexión en las prácticas pedagógicas, el investigador consideró necesario registrar las reacciones y comportamientos de los participantes, durante cada uno de los cinco talleres y en cada etapa (*warm-up- pre-task, task, post-task*), inicialmente el investigador realizó los registros en su diario al finalizar cada uno de los talleres, pero después descubrió que había muchos detalles y percepciones de las clases que se olvidaban, entonces optó por escribir gradualmente después de cada sesión virtual o incluso durante el transcurso de la clase.

El siguiente instrumento aplicado fue la observación externa por parte de un docente de inglés, quien se conectaba a las secciones sincrónicas por medio de *Google Meet* y registraba todo lo concerniente al comportamiento y desempeño de los estudiantes frente a las clases de inglés con el enfoque de TBL y apoyada en la realidad virtual móvil; estas observaciones se prolongaron durante la aplicación de los cinco talleres y el observador siguió el formato establecido por el

investigador el cual fue enviado de manera virtual al correo, fue necesaria una reunión virtual para explicarle al observador los ítems y el papel que debía jugar exclusivamente de observador mas no intervenir en a clase así como los ítems incluidos en el formato; después de una sesión virtual el observador comprendió todo y estaba listo para proceder. Un aspecto que se hace menesteroso mencionar es el hecho que el observador se vinculaba a las sesiones virtuales y observaba el desarrollo de la clase, pero el manifestó que quisiera conocer también lo que los estudiantes estaban observando con gafas de realidad virtual, acto seguido el investigador se reunió nuevamente esta vez de manera personal y le entregó un set de realidad virtual (gafas, audífonos) así como los videos, se le dio las indicaciones de cómo utilizarlo. De esta manera él llegaba a las sesiones con conocimiento previo y podía dar unas opiniones más profundas de las reacciones de los estudiantes en clase.

Después de finalizado cada taller, se entrevistaron entre 8 y 12 participantes siguiendo un formato de entrevista semiestructurada. Estas entrevistas también se desarrollaron de manera sincrónica a través de *Google Meet*, se hicieron en español para facilitar la comprensión de las preguntas y se concertaron tiempos cercanos a la implementación de la clase para su realización de manera que se garantizara la validez y confiabilidad en las respuestas.

Finalmente, se tuvo en cuenta una rúbrica de evaluación oral para determinar el desempeño que los estudiantes tuvieron en las actividades de cada taller; esta calificación se hizo de manera grupal y teniendo en cuenta los criterios de gramática, vocabulario, interacción, fluidez e interacción con la realidad virtual. Es importante aclarar que todos los instrumentos en mención fueron revisados y validados por expertos en investigación quienes establecieron las condiciones de validez y confiabilidad de los mismos.

A continuación, se presenta una descripción detallada de la manera como se ejecutó el primer taller de la investigación, el cual sirve como modelo para la elaboración de los siguientes

talleres que siguieron el mismo patrón y secuencia, lo único que variaba en cada uno de ellos era la temática; el primero se basó en una conversación sobre lugares en una ciudad, el segundo un diálogo preparado sobre actividades de la casa, el tercero en una discusión sobre los deportes favoritos, el cuarto en una narración de las experiencias vividas en vacaciones y finalmente, el quinto taller es acerca de una narración basada en un video de Charles Chaplin.

Taller 1: Inmersión Virtual en la Ciudad

Considerando que la propuesta de implementar el TBL apoyado en la realidad virtual móvil, pretende causar un efecto positivo en la competencia oral de los estudiantes, este primer taller consiste en simular una conversación entre amigos en una ciudad imaginaria y dar información acerca de lugares de interés, describir actividades a desarrollar y orientarse por medio de direcciones, haciendo uso de las preposiciones de lugar, verbos en presente, y vocabulario sobre direcciones.

Inicialmente, en la etapa del “*warm-up*” el docente proyectó un juego de vocabulario acerca de lugares en la ciudad y direcciona un recorrido virtual en 3d de una ciudad popular. Inmediatamente, el docente contextualiza el vocabulario repasado y las direcciones con los lugares donde los estudiantes viven, haciendo hincapié en las preguntas “*Where do you live?- Where is...?*”. Posteriormente, en la etapa del “*pre-task*”, el docente presentó el vocabulario, y frases necesarias para desarrollar la tarea final que consistía en un *role-play* o juego de roles de una conversación en una ciudad imaginaria. Fue en esta etapa donde se comenzó a hacer uso de la realidad virtual móvil, los estudiantes desde sus casas usaron las gafas y se transportaron a una inmersión donde estuvieron totalmente concentrados viendo y escuchando una simulación de la tarea que debían desarrollar acerca de visitantes en una ciudad, buscando direcciones y lugares comunes a través de un video que duró aproximadamente 6 minutos. En varias ocasiones el docente les pide de manera general que pausen los videos en determinados momentos, haciendo uso de los

controles *bluetooth*, para hacer énfasis en la pronunciación o el uso de expresiones e interactuar con ellos haciendo uso del idioma inglés, respondiendo a las inquietudes de ellos, por ejemplo: *Teacher, what is the definition of that word?*, o el docente preguntaba directamente *¿what is this place? where is the hotel?* etc.

Se da inicio a la siguiente etapa “*during-task*”, donde los estudiantes se reunieron por grupos para planear la situación de *role-play* que debían representar y delegar roles, aplicando técnicas como lluvia de ideas y hablar en voz alta, entre otras. Los grupos fueron de tres o cuatro participantes cada uno donde estuvieron muy activos, animados, interactuando y apoyándose, haciendo uso del idioma inglés durante aproximadamente 30 minutos. Después, los estudiantes realizaron una puesta en escena de *los role plays* acerca de direcciones y lugares en la ciudad por grupos, aquí fueron pasando uno a uno de acuerdo a la numeración que les había otorgado su profesor. En esta etapa nuevamente se hizo uso de las gafas de realidad virtual, donde se les proyectaba absolutamente a todos, incluyendo presentadores y receptores una ciudad imaginaria con el objetivo de que todos estuvieran observando el mismo lugar y de esta manera involucrarse activamente en las presentaciones de sus compañeros. El orden de las presentaciones de los grupos sucedió de manera voluntaria; las presentaciones, que duraron entre 3 y 4 minutos cada una, fueron muy lacónicas pero fructuosas. Finalmente, se concluyó con la etapa de “*post-task*”, donde los estudiantes observaron un recorrido por una ciudad imaginaria y fue guiado por la voz del docente que en varios pasajes preguntaba dónde estaba algún lugar, estas preguntas fueron dirigidas aleatoriamente, y algunas veces se dejan abiertas para quien quisiera contestarlas, por ejemplo, cómo hacían para llegar a cierto lugar etc., con el objetivo de verificar lo aprendido y consolidar el vocabulario trabajado durante el taller.

Como se puede observar con la descripción anterior, para llevar a cabo el proceso de intervención con los estudiantes de décimo grado, se diseñaron los cinco talleres teniendo en cuenta

el TBL apoyados en la realidad virtual móvil; cada uno de ellos consta de cuatro etapas que incluyen primero un *warm-up* en el cual se conecta a los estudiantes la temática por medio de actividades dinámicas e interactivas como por ejemplo juegos, *quizzes*, cuestionarios, participaciones, etc.; después, la segunda etapa es de *pre-task* donde los estudiantes reciben la explicación y demostración de la actividad que deben desarrollar y para ello se los expone a la realidad virtual para recibir la información pertinente y puedan estar en una inmersión pasiva, la cual está conducida por el docente para hacer hincapié en la temática que requiera mayor atención, y para ello se usó el control *bluetooth* para pausar o continuar con el video que están observando los estudiantes en ese momento. Posteriormente, se continúa con la tercera etapa denominada *during-task* donde los educandos se reúnen en sus grupos y preparan todo lo necesario para su intervención de acuerdo al tipo de actividad sugerida, en esta etapa también se hace uso la realidad virtual para que los estudiantes puedan simular el espacio y el contexto de lo que han preparado para hablar, de la logística se encarga el docente quien proporciona todo el material y los estudiantes lo almacenan en sus dispositivos celulares para poder reproducirlos e insértalos en las gafas de realidad virtual. Finalmente, la cuarta etapa *de post-task* refuerza lo aprendido y se da retroalimentación sobre los puntos que necesitan atención mediante videos que los estudiantes están observando con sus gafas de realidad virtual, pero esta vez sin los subtítulos y con preguntas directas a los participantes.

Esta estructura de los talleres se mantuvo en todo el proceso de implementación del proyecto y las variaciones tuvieron que ver solamente con los contenidos y estructuras de la lengua vistas en cada uno de los talleres que siempre respondieron al currículo institucional, pues se respetó la secuencia en la enseñanza de formas lingüísticas propias del nivel de formación, por ejemplo, la transición del presente simple al pasado de simple y la enseñanza gradual de

vocabulario asociado a dichas formas y a los contextos culturales que dieron significación a los temas vistos (rutinas, deportes, etc.).

Se llegó al punto de saturación y se determinó que la aplicación de cinco talleres era suficiente, debido a que a partir del tercer taller aplicado se efectuó la tendencia a mejorar de manera gradual cada uno de los componentes de la competencia oral como lo son el vocabulario, gramática, fluidez, y la interacción y por lo tanto aquellos aspectos que en su momento fueron negativos como la baja competencia oral y la poca interacción empezaron a decrecer a medida que se analizaban los talleres.

3.6 Diseño del Método

3.6.1 Diseño: Investigación-Acción

La presente disertación es una investigación de tipo cualitativo, debido a que está relacionada con analizar los efectos producidos por la estrategia de TBL apoyado en realidad virtual móvil en el desempeño oral de los estudiantes de décimo grado de la institución educativa Andrés Bello, por ende, los resultados serán demostrados en el discurso, actitudes y comportamiento de los participantes en el microcosmos de la clase de inglés, mas no en números, aunque la rúbrica así los evalúe.

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio exploratorio, debido a que la realidad virtual en la enseñanza de idioma extranjero ha sido poco trasegada y es un problema de investigación nuevo. Se proyecta conocer el impacto del TBL en el mejoramiento de la competencia oral de los estudiantes de décimo grado del colegio Andrés Bello a través de la realidad virtual móvil. De esta manera, se decide implementar la investigación en acción con este grupo, ya que su nivel de competencia oral es bajo, y se pretende generar cambios donde el investigador está inmerso en el proceso de investigación, es decir se indaga y se interviene simultáneamente. En esta investigación se implantará el modelo propuesto por Kurt (1946) que se

manifiesta por ciclos repetitivos que le permitan al investigador conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez. En las fases secuenciales tenemos las siguientes: Planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y posteriormente evaluación. Adicionalmente, el diseño de investigación en acción que se pretende efectuar es participativo, porque requiere de la participación colectiva del grupo décimo, así como del investigador para que pueda desarrollarse (Caï, Yue, Hillon, Haddad, & Pierre, 2018).

Esta disertación se efectúa de manera continua para que el investigador pueda observar el impacto de la estrategia a implementar, la aplicación de los talleres se realiza paulatinamente ya que el diseño de cada intervención debe ser analizado teniendo en cuenta el modelo de Kurt (1946) previamente citado, donde es necesario conceptualizar y redefinir. Por este motivo, cada taller que se realiza se hace pensando en el desempeño obtenido en el previo y está abierto a cambios, así no se requiere de estudios longitudinales ni transversales, porque si bien los talleres van a ser aplicados en momentos diferentes, se mantiene una conexión y relación de un taller al siguiente y en este caso, son efectuados con una periodicidad semanal.

Durante el proceso de intervención, el investigador recolecta información valiosa del fenómeno observado y luego interpreta esta información, incorporando diferentes perspectivas para generar propuestas y teoría para futuras investigaciones. Bajo este paradigma, un estudio de enfoque cualitativo es adecuado cuando se busca obtener una perspectiva amplia y profunda para entender el comportamiento de los estudiantes e identificar los aspectos que lo influyen. Ya que este estudio tiene como finalidad determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes de décimo grado, el enfoque cualitativo facilita el alcance de los objetivos para comprender cómo este proyecto de intervención influye en el desarrollo del idioma inglés como segunda lengua y de esta

manera poder hacer recomendaciones en este ámbito tan prometedor y poco explorado de la realidad virtual en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La investigación-acción se basa en un proceso cíclico, continuo y sistemático, que de acuerdo con Stringer (1999) se lleva a cabo a través de cuatro ciclos esenciales que son: observar, pensar, actuar y reflexionar; donde el docente investigador busca identificar falencias, reflexiona, toma acción y vuelve a observar y reflexionar hasta que la mejora se introduce de manera satisfactoria.

La investigación-acción tiene como objetivo principal mejorar la práctica educativa, es decir mejorar la educación a través del cambio (Kemmis & McTaggart, 1988), lo cual lo vincula directamente con el objetivo principal de este proyecto que busca mejorar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado, mediante la intervención del investigador con la aplicación de cinco talleres con la metodología TBL y apoyados en la realidad virtual.

Esta disertación comparte las características de una investigación-acción que sugiere Pring (2000), en primer lugar, es cíclica, es decir que pasos similares tienden a repetirse, y en esta investigación se diseñaron cinco talleres con el mismo formato que se basa en cuatro etapas (*warm up, pre-task, task y post-task*); es participativa, es decir que el investigador participa activamente dirigiendo la implementación de los talleres. Finalmente, es reflexiva, lo que quiere decir que después de cada taller aplicado se produce una reflexión crítica sobre el proceso y los resultados y de esta manera planear el siguiente; esta reflexión se basa siempre en el análisis de los datos recolectados donde se capturan las percepciones, impresiones, actitudes, comportamientos de los participantes para interpretarlos y establecer las implicaciones de la práctica pedagógica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El diseño de esta investigación pertenece al de investigación-acción debido al rol del investigador, que se convierte en el instrumento principal, y como tal, es quien debe diseñar,

organizar, aplicar, analizar, evaluar, y re-diseñar los talleres enfocados en el uso de la realidad virtual móvil para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de décimo grado, ya que es el docente de la clase. El investigador es quien está encargado de analizar e indagar información de manera sistemática para lograr los objetivos de la investigación, pero al mismo tiempo de intervenir con su diseño de manera directa dirigiendo las clases y talleres para buscar una solución al problema identificado que tiene que ver con el bajo nivel de competencia oral de los estudiantes.

3.7 Alcance del Estudio: Exploratorio

El término de realidad virtual fue inventado por el informático Ivan Southerland en 1965 quien construyó el primer casco y el primer programa para experimentar la realidad virtual; de allí en adelante se han empleado en la Nasa y en actividades de ocio en países desarrollados. Seguidamente, al empezar a descubrir los beneficios de la realidad virtual se ha venido incorporando de manera gradual en la educación con estudios en diversos campos como la medicina, el deporte, biología, anatomía etc. (Villaroel, 2016). No obstante, en un campo como la enseñanza de idiomas, los beneficios de aplicar la realidad virtual para mejorar las competencias de los estudiantes se encuentran en una etapa exploratoria y requiere de más investigación.

Por lo anterior, la presente disertación se considera que tiene un alcance exploratorio por su naturaleza novedosa y porque se desconoce de un estudio en la región y sobre todo en el territorio colombiano, donde se tenga como estrategia TBL apoyado en la realidad virtual para mejorar la competencia oral en los estudiantes. Aquí se pretende estudiar una herramienta muy promisoriosa para los fines educativos como lo es la realidad virtual móvil, se van a explorar los efectos de acompañar un enfoque conocido como lo es TBL con la realidad virtual y conocer los efectos en la competencia oral de los estudiantes, por medio de un diseño investigativo enmarcado en la

metodología cualitativa que se caracteriza por la implementación de estrategias exploratorias y descriptivas de recolección y análisis de datos.

El proyecto abarca dos ejes de investigación que se conectan entre sí para lograr un mejor resultado en la búsqueda del desarrollo de los objetivos. El primer eje se refiere al diseño metodológico, incluye el desarrollo de cinco talleres de intervención de la práctica docente basados en el modelo TBL y el uso de la tecnología educativa abordada desde el uso de la realidad virtual móvil. El otro eje de investigación es el de la enseñanza del idioma extranjero desde la perspectiva de la fundamentación lingüística y la competencia oral. Con este estudio se busca mejorar la competencia oral de los estudiantes por medio de talleres enfocados en TBL apoyado en realidad virtual móvil; esta estrategia es novedosa y converge con la nueva generación de estudiantes que tenemos hoy en día, quienes han incorporado la tecnología en su diario vivir (Solak, 2015).

La realidad virtual se postula como una herramienta revolucionaria para incursionar en el campo de idioma extranjero que hasta el momento ha sido poco explorado. Con la realización de esta investigación se abren puertas para que otras instituciones y entidades logren aplicar la realidad virtual para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma extranjero inglés. Adicional a esto, este proyecto tiene un enfoque tecnológico, el cual puede ser aplicado a diferentes áreas del conocimiento como matemáticas, ciencias, sociales, geometría entre otras, y de esta manera otros docentes y personas que estén involucrados en la educación puedan tener como antecedentes los resultados obtenidos en esta disertación.

3.8 Análisis de Datos

Como se ha venido mencionando, esta disertación precisa de análisis profundo de la manera cómo el aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil influye en el aprendizaje de lengua extranjera inglés, donde el investigador es el principal instrumento y juega un papel activo en su desarrollo. Por este motivo, se requiere de un método de análisis de contenido, el cual

se define como el proceso de identificación y categorización de los principales ejes de análisis, que a su vez se definieron teniendo en cuenta la problemática relacionada con la baja competencia oral; se buscó una estrategia innovadora y teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes como lo es la realidad virtual móvil y finalmente se eligió la teoría en la enseñanza de lengua extranjera que mejor respaldara la estrategia de realidad virtual y es el caso de TBL. De esta manera se garantiza que la investigación abarca una a problemática en la comunidad educativa y se propone una estrategia innovadora, respaldada por teoría que ha sido implementada en el campo de la enseñanza de idiomas durante varios años.

Es aquí donde el investigador debe recolectar la información valiosa y pertinente de los fenómenos observados requerida para proceder a identificar, codificar, y categorizar la información obtenida de los instrumentos aplicados. Se requiere de un análisis a profundidad, que vaya mucho más allá de la descripción literal de lo que se observa, es preciso interpretar y descifrar los diferentes comportamientos de los participantes usando lengua extranjera inglés; esto significa que el análisis determinará la medida en que los estudiantes avanzan o no en su competencia oral, mediante el seguimiento a su proceso de aprendizaje en el que se describe y explica cuando se equivocan, tienen dudas, entienden un tema, se sienten cómodos con la metodología y más detalladamente describir el análisis de su desempeño en los aspectos relacionados con la competencia oral como la fluidez, vocabulario, gramática, e interacción, para de esta manera realizar interpretaciones apropiadas (González, s.f.).

A continuación, se describe de manera detallada el proceso de análisis de datos de los diferentes instrumentos con el objetivo de brindar confiabilidad en los resultados y evitar sesgos y posibles subjetividades por parte del investigador. El proceso de triangulación ofrece la posibilidad de visualizar el problema desde diferentes perspectivas, aumentando la validez y la consistencia de los hallazgos (Okuda & Gómez, 2005). El proceso de triangulación fue progresivo, es decir que se

recogió información en distintas fechas para analizar el progreso de los estudiantes y el efecto de las lecciones impartidas de TBL apoya en realidad virtual.

Para llevar a cabo el análisis de datos el investigador implementa dos softwares muy conocidos y de fácil manejo que son Word y Excel, con los que siguió el enfoque de Burns (2001) en el siguiente orden: en primer lugar se reunieron los datos de cada uno de los instrumentos, es decir, de las entrevistas, diario del investigador, las observaciones y la rúbrica de la actividad oral; en un documento Word y de esta manera facilitar el análisis de lo acontecido en cada taller, es decir que los datos obtenidos en cada uno de estos instrumentos se transcribieron en un documento Word de manera detallada y luego de la aplicación de cada taller para darle más consistencia a los hallazgos e ir entendiendo el efecto de TBL con el apoyo de la realidad virtual.

En segundo lugar, se procedió a identificar los aspectos que caracterizaron o afectaron el desempeño oral de los participantes en cada uno de los instrumentos y talleres, este procedimiento se utilizó el color amarillo para resaltar las frases y palabras relacionadas con el desempeño oral de los participantes, posteriormente los datos se organizaron en una plantilla de Excel de manera más sintética, con la información más relevante relacionada con los diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta para la aplicación de los talleres (fluidez, vocabulario, gramática, tecnología, interacción), en diferentes columnas cada aspecto del lenguaje.

El tercer paso consistió en seleccionar información de cada aspecto relacionado con el lenguaje, por medio de la técnica de saturación (Hernández, 2014); se resaltaron en Excel con color verde claro los datos más recurrentes, se representaron en categorías de análisis en los diferentes instrumentos para de esta manera, proceder al último paso que consistió en agrupar dichas categorías en un cuadro en Excel y de manera meticulosa identificar en los diferentes instrumentos donde se veía reflejada dicha categoría con la frecuencia con la que se presentaba; y por medio de las herramientas de Excel se graficaron y ordenaron los datos.

El investigador estableció las categorías siguiendo el procedimiento anteriormente descrito, teniendo en cuenta que durante cada taller surgieron categorías que mostraron que por parte de los estudiantes se presentaron cambios en su desempeño como consecuencia de su exposición a las estrategias de habla apoyadas en la realidad virtual. Los principales hallazgos en el análisis de datos fueron sistematizados de manera manual.

El proceso de triangulación estuvo presente durante toda la investigación desde el momento de plantear el problema cuando el investigador se documentó en diferentes fuentes a nivel local, nacional e internacional acerca de las debilidades y fortalezas al momento de aprender idioma extranjero inglés lo cual se denomina una triangulación documental. Ya dentro de las intervenciones realizadas con el grupo décimo donde se implementaron diferentes fuentes y métodos de recolección como lo fueron entrevistas de manera aleatoria a los estudiantes, el diario del investigador, observaciones externas y rubricas de evaluación oral al final cada taller de los 5 en total que se desarrollaron (Hernández, 2014)

3.9 Consideraciones Éticas

Una investigación educativa atañe una naturaleza humana donde la interacción con los participantes debe presentarse bajo el marco del respeto a la individualidad y las leyes que protegen la identidad, datos y otros aspectos que no pongan en riesgo el derecho a la individualidad y la privacidad de las personas. El respeto de la vida privada y la confidencialidad de los que participan en la investigación conlleva una detenida reflexión sobre diversos aspectos, como la protección de datos en relación con la cantidad de información que el participante desea revelar o compartir, y con qué persona; y la privacidad en los procesos de recopilación de la información y el almacenamiento de datos que asegure el anonimato de la información intercambiada, a fin de que no puedan ser identificados al publicarse y darse a conocer los resultados (Graham et al., 2013), para ello se manejan estrictas reservas durante y después del ejercicio investigativo.

Por su parte Moreno (2011) versa que la protección de los participantes toma lugar en la medida que se respeta su autonomía, informándoles la intención que se tiene con la investigación, aunado a esto la privacidad es un principio fundamental, el cual exige anonimato y confidencialidad de los involucrados. Contemplando las normas regulatorias internacionales en materia de educación, el presente proyecto se acoge al uso del consentimiento informado de manera voluntaria. Donde en primer lugar se informe a los participantes y sus responsables los beneficios, riesgos, y sobre todo preponderancia a la dignidad humana antes de cualquier beneficio investigativo. Adicionalmente, prevalecen los derechos supremos de los directamente implicados (estudiantes) como los son la libertad, justicia y la paz (Naciones Unidas, 2002).

Esta disertación se ajusta a la aceptabilidad de tipo ético debido a que busca únicamente generar un impacto en la comunidad del colegio Andrés Bello en el grado décimo en la manera cómo se enseña inglés como lengua extranjera por medio de la realidad virtual, enfocada en contenido multimedia y manejado mediante los teléfonos inteligentes. Para ello, el investigador ha adaptado contenido multimedia para el desarrollo de los talleres estipulados para la etapa de acción, previamente sometidos a varios filtros entre ellos el tipo de imágenes y vocabulario contando con la opinión de diferentes colegas en el área de ética y sociales, buscando generar una responsabilidad social. En la aceptabilidad de tipo ético, se aclara que es una investigación donde la participación es anónima y confidencial siguiendo lo establecido en el estudio Código de Ética para la Investigación (2016).

Al implementar cada uno de estos instrumentos de recolección de datos, los educandos y comunidad involucrada son informados de los derechos que tienen durante y después de las intervenciones, así como se les aclara cuál es rol que juegan asegurándoles absoluta confidencialidad en la información recolectada y la devolución del material obtenida a los estudiantes que son los que están directamente relacionados con la investigación. Se informa que

el principal objetivo es el determinar el impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y que la información será exclusivamente manejada por el investigador como pueden ser sus datos personales. Finalmente, teniendo en cuenta que la investigación involucra menores de edad, se realiza un consentimiento informado (Ver apéndices 2 y 3) centrado en la relación investigador-padres-participantes, siendo garante de la integridad del adolescente y validando la responsabilidad de los padres y madres a través de un compromiso ético y académico.

De esta manera damos por concluido este capítulo que da cuenta de la metodología utilizada en esta investigación sistemática y profunda para responder al planteamiento del problema, el cual se circunscribe a la baja competencia oral en los estudiantes de décimo grado. Se plantearon los objetivos de la investigación, y acto seguido menciona características de los participantes desde el punto de vista académico, social y familiar, así como el escenario donde se desarrolla la investigación mencionando la naturaleza virtual como consecuencia de la pandemia por Covid-19. Es este capítulo se estableció que la presente es una investigación de tipo descriptivo- exploratorio desde un enfoque cualitativo. El diseño que se utiliza es de investigación-acción con la participación directa del investigador quien simultáneamente realiza el proceso de investigación con la información primaria que obtiene de las clases. Las técnicas de recolección de información aplicadas fueron observación, encuesta, diario y evaluación oral. Finalmente, se especificaron los elementos éticos para garantizar una investigación integral donde todos salgan beneficiados y evitar de manera franca la vulneración de los derechos de los participantes.

Capítulo IV. Resultados de la Investigación

En este capítulo se incluye una presentación sociodemográfica de los participantes y se muestran los resultados de la investigación a través de una descripción detallada de los datos obtenidos en la implementación de cada taller diseñado, utilizando el aprendizaje basado en tareas y apoyado en la realidad virtual con el objetivo de desarrollar la competencia oral en el grupo de estudiantes participantes. Se discute aquí la manera cómo esta estrategia de TIC impactó el desempeño oral de los estudiantes en inglés; para esto, cada taller se reporta con los resultados cualitativos representados en las categorías identificadas a través del análisis de datos y los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño de los estudiantes según el instrumento utilizado que funge como rúbrica de competencia oral con la que se ratificó el impacto de la realidad virtual en su habilidad oral.

Tabla 3

Características sociodemográficas de los participantes en la presente investigación

Número de estudiantes	Mujeres	14		
	Hombres	12		
Edades	Entre 14 y 15 años de edad			
Estrato socioeconómico	Los estudiantes del grupo decimo se encuentran entre los estratos socioeconómicos ⁴ 2 y 3			
Información escolar de grupo a intervenir	Colegio	Grado	Modalidad	Jornada
	Andrés Bello	Décimo	Virtual por pandemia	Mañana: 6:00 a.m- 12:00 p.m
Situación laboral de los padres	Todos los 26 estudiantes dependen de sus padres quienes en su mayoría trabajan en economía informal (Solo 6 padres de familia tienen contrato con el Estado)			
Economía	Todos los estudiantes tienen un lugar donde vivir y tienen las condiciones y dispositivos para conectarse a las clases virtuales a través de <i>Google Meet</i> (14 se conectan desde el celular, 8 tienen computador y 4 desde unas <i>tabletas</i> proporcionadas por el colegio).			
Estructura familiar	El 70% de los participantes pertenecen a familias nucleares (cuentan con padre y madre), 20% a familias extendidas (habitan con padres y otros familiares y 10% a familias monoparentales (padre o madre soltera/a).			
Nivel educativo de los padres	Un 25% no terminaron sus estudios de colegio, un 40% han culminado el colegio, un 30% son profesionales y solo un 5% tienen un posgrado (Solo del grupo décimo).			
Nivel de involucramiento con el colegio	Los padres y madres de familia están muy pendientes y asisten constantemente a las reuniones programadas por el colegio.			

⁴ Estrato socioeconómico es la clasificación oficial que el gobierno hace de la población de acuerdo con grupos que señalan los niveles de pobreza, yendo de 0 a 6, siendo 0 y 1 los más bajos.

La mayoría de estos estudiantes pertenecen a los estratos sociales 2 y 3⁵, cuyas familias corresponden a sectores de la economía informal, empleados del sector servicios o industrial, o trabajadores independientes. Las condiciones socioeconómicas de los alumnos les permiten tener acceso a internet por lo que se pueden conectar con regularidad a las sesiones virtuales y adaptarse al modelo de clases remotas adoptado por la institución Educativa Andrés Bello en el marco de la pandemia del Covid-19. La selección de los participantes se realizó entonces con base en el método de muestreo por conveniencia (Cozby, 2018) teniendo en cuenta que el investigador impartía clases en el grado décimo como parte de su asignación académica.

Una vez obtenidos los resultados de los instrumentos administrados en cada taller (diario del investigador, observación, entrevista y la rúbrica de competencia oral) implementando el enfoque de análisis de datos de Burns (2001), el investigador identificó las categorías más relevantes que daban cuenta del impacto de la realidad virtual en la competencia oral, descritos a detalle en este capítulo. Con el objetivo de brindar una mejor comprensión de los hallazgos obtenidos durante este estudio muestran a continuación lo sucedido en cada uno de los talleres aplicados. Seguidamente se presentan la información más relevante recogida por cada uno de los instrumentos y finalmente un análisis general donde se exponen las categorías emergentes del análisis.

4.1 Talleres

4.1.1 Taller 1 Inmersión Virtual en la Ciudad

Este taller tuvo como principal objetivo hacer que los estudiantes tuvieran oportunidad de practicar el lenguaje utilizado para dar y recibir instrucciones sobre ubicaciones en un contexto de ciudad. El docente primero preparó a los estudiantes con el *warm-up* en el que se les dio vocabulario

⁵ Estrato corresponde a la clasificación de los grupos sociales de acuerdo con su situación socioeconómica; el estrato más bajo es 1 que se enmarca dentro de los niveles de pobreza; estratos 2 y 3 corresponden a clase media-baja, es decir, la clase trabajadora.

sobre ubicaciones con el apoyo de videos de realidad virtual sobre ciudades muy populares en Colombia; luego, con las actividades previas (*pre-task*) se generó un contexto para practicar el vocabulario necesario para la actividad oral a través de videos adaptados con herramientas TIC como *Video Converter*, *YouTube* y *Google Meet*, a lo que los alumnos reaccionaron positivamente ya que demostraron interés y deseos de realizar las tareas propuestas.

Seguidamente, se procedió al desarrollo de la tarea central que era un *role-play* (juego de roles) con el que los alumnos debían intercambiar información sobre ubicaciones en la ciudad, solicitando y proporcionando información sobre direcciones, por ejemplo, en el *role-play* algunos de ellos preguntaron sobre la ubicación de sus sitios de interés y otros los guiaron con base en el conocimiento real que tenían de la ciudad; todo esto se basó en lo proyectado en el video de realidad virtual que acaban de ver; este desempeño fue valorado por el docente de acuerdo con la rúbrica y en relación con las funciones lingüísticas correspondientes a la clase (dar y recibir direcciones). Finalmente, durante la etapa del *post-task*, el docente reforzó el vocabulario relacionado con la ciudad, el presente simple, la dirección por medio de un video donde estudiantes estuvieron realizando un recorrido virtual con la voz del docente, mientras los estudiantes estaban en el entorno virtual con el uso de las gafas de realidad virtual, el docente con su voz les daba las indicaciones de los lugares que recorría de manera virtual y les pedía pausar para hacerles preguntas tales como: *what is the name of that place on the right corner?*, *how do you get from here to the park?*

4.1.2 Taller 2 Explorando mi Casa Virtual

El taller número dos se inició con un *warm-up* donde los estudiantes hicieron un recorrido virtual con las gafas de realidad puestas durante aproximadamente 10 minutos. El docente hizo énfasis en los lugares de la casa y las actividades que se realizaban regularmente en cada lugar, en diferentes momentos les pedía pausar el video con el control *bluetooth* preguntaba: *what is the*

name of this place?, *what do you normally do there?* Posteriormente, se procedió a reforzar las actividades que se realizan en la casa, al exponer a los estudiantes a un video de realidad virtual en el cual las personas utilizaban adverbios de frecuencias y verbos en presente para hablar de las actividades que hacían en sus casas.

El docente hizo hincapié en las actividades que se realizaban y pedía pausar el video para que los estudiantes pronunciaran y les hacía preguntas de confirmación como *do you do that in your house?*, también preguntó por los nombres de los lugares, *what is that place?* Luego el docente procedió a indicar en qué consistía la actividad principal, que era un diálogo preparado entre amigos para simular una conversación de las actividades que realizan en casa haciendo énfasis en el uso de verbos, lugares de la casa y adverbios de frecuencia. Finalmente, los estudiantes observaron en realidad virtual un video de un grupo de amigos que hablaron de los lugares favoritos dentro de la casa y las actividades que normalmente hacían allí.

Ya en la etapa de *during-task*, los estudiantes se reunieron en sus grupos de trabajo de manera virtual, y haciendo uso del idioma extranjero inglés planearon sus diálogos. El docente, estuvo constantemente monitoreando el proceso, visitó de manera virtual a los grupos, y notó como los estudiantes estaban bien acoplados en sus grupos de trabajo, delegaron roles, uno se encargaba de tomar nota de las ideas principales, otro orientaba acerca del uso del presente simple y cómo generar las preguntas, y así desarrollaron su diálogo. Los estudiantes buscaron una imagen en google de un modelo de una casa y se la enviaron al docente quien organizó estas imágenes de cada grupo en un solo video de realidad virtual con el orden de los grupos del 1 al 7. De esta manera, a la siguiente clase los estudiantes realizaron sus diálogos preparados grupo a grupo, usando las gafas de realidad virtual y observando el video que el docente les envió a sus correos y ellos descargaron previamente.

Durante la etapa del *post-task* se hizo una retroalimentación del vocabulario y los temas de presente simple y adverbios de frecuencia, para ello el docente les pidió a los estudiantes que organizaran en sus dispositivos celulares el video que ya habían observado en la etapa de *pre-task*, pero esta vez con una versión sin subtítulos y sin audios, (el docente antes de cada taller envía por correo electrónico todos los videos que se necesitan para el desarrollo de la clase) de esta manera el docente les preguntaba de manera aleatoria a los estudiantes cómo se llamaba dicho lugar que observaban en el video y lo que ellos hacían allí.

4.1.3 Taller 3 *My favorite Virtual Sport*

Una de las problemáticas identificadas por el docente en la etapa de diagnóstico en relación con el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera de los participantes en este estudio fue la falta de continuidad, se resaltó que no había una relación entre los temas y mucho menos una contextualización atractiva y significativa para el estudiante. Por lo tanto, en el diseño de los talleres, el investigador-profesor se aseguró de que en él hubiera una secuencia clara y se diera una convergencia entre los aspectos que se acaban de mencionar.

En los dos primeros talleres se habían estado promoviendo actividades dirigidas a practicar y mejorar la competencia oral, aunado a esto, los talleres uno y dos tenían como eje central el presente simple, y el vocabulario aprendido desde el primer taller lo siguen utilizando en el segundo y ahora en el tercero, para promover su práctica al usarlo en temas cotidianos que están siendo observados en realidad virtual, y por lo tanto se hacen más contextualizados, por ejemplo, en el primer taller fueron las ubicaciones de algún lugar, y en el segundo fueron las actividades de rutina en casa, ahora el tercer taller se concentró en sus gustos, hobbies o deportes.

Los resultados obtenidos en el segundo taller mostraron un leve incremento en la fluidez y la interacción, que fueron los dos factores más álgidos en el taller uno; y sobre los que había que tomar decisiones, por ese motivo este tercer taller tenía como objetivo darle continuidad a lo que

los estudiantes ya habían aprendido en los dos talleres anteriores, consolidar el aprendizaje de formas gramaticales y poner en práctica vocabulario con la ayuda de las inmersiones que representan la realidad virtual.

Este tercer taller se centró en los deportes que más les gustan a los estudiantes y tenían como actividad principal de la clase realizar una discusión sobre su deporte favorito, explicando cómo se jugaba y decir la frecuencia con que lo practicaban. Para ello, los estudiantes hicieron uso del presente simple, preposiciones de lugar *in*, *at*, *on*, así como adverbios de frecuencia como *always*, *never*, *sometimes*, entre otros. Desde la etapa de warm-up, los estudiantes usaron la realidad virtual para observar un video acerca de diferentes deportes; durante la actividad los estudiantes preguntaron acerca del uso de los verbos *do*, *play* y *go* y sobre cómo eran usados con los deportes; el docente-investigador dio la indicación de pausar el video y explicó que el verbo *play* era para deportes que se juegan con pelotas, el *go* para los deportes que llevan el sufijo *ing* como *running*, y que para actividades individuales usaban *do* como el caso de “*do exercise*”.

Durante la etapa del *pre-task*, los estudiantes usaron la realidad virtual para ver un video donde varios niños estaban hablando acerca de los deportes favoritos, ellos estuvieron observando durante aproximadamente 5 minutos, mientras que el docente hizo énfasis en el uso de las preguntas en presente simple, y las respuestas que daban usando los adverbios de frecuencia como por ejemplo: “*how often do you practice tennis? - I practice everyday*”.

Durante la etapa del *during-task* los estudiantes se reunieron de manera virtual con sus compañeros y empezaron a organizar las discusiones, ellos se apoyaron en sus pares para salir de duda en el uso de los verbos *play*, *go*, *do*; por ejemplo, preguntaban: “*we say do yoga or doing yoga*”, y el compañero que sabía la respuesta le decía, “*we say do yoga because it is an individual sport*”. Ya durante la discusión, los grupos se concentraron en la inmersión virtual, haciendo sus intervenciones y escuchando a los demás compañeros. En la fase final denominada *post-task*, el

profesor reforzó el uso de los verbos *play*, *go* y *do*, así como el uso de los adverbios de frecuencia e indujo a los estudiantes a preguntar y responder acerca de los deportes, entre diferentes compañeros de manera aleatoria.

4.1.4 Taller 4 A Virtual Experience

Con el propósito de conectar más a los participantes con las clases de TBL, apoyadas en realidad virtual, y de lograr una mayor familiarización con la temática relacionada con el uso de tiempos gramaticales, este cuarto taller propuso una transición de presente a pasado simple. En esta oportunidad, se abordó el tema de las experiencias que habían sido significativas en la vida de los estudiantes, el objetivo principal era narrar una experiencia vivida donde convergieran en un lugar que el grupo hubiera visitado. Adicionalmente en este taller, se implementó el apoyo de la realidad virtual con el uso de audiolibros, con lo que los alumnos estuvieron inmersos en experiencias cortas narradas y acompañadas de imágenes que hicieron que fueran más reales y experienciales.

En el desarrollo de este taller los estudiantes participaron en un juego de verbos llamado *hang-man*, aquí tuvieron la oportunidad de recordar y aprender la forma en pasado de algunos verbos como *go*, *have*, *tell*, *speak*, *spell*, *play*, *eat*, entre otros; la actividad se les presentó en la pantalla compartida del docente investigador usando la aplicación *Google-Meet* y se hizo de manera sincrónica. Posteriormente, los participantes fueron expuestos a escuchar y observar videos en inglés mediante la realidad virtual; en esta oportunidad pudieron observar y escuchar el uso del pasado simple mediante oraciones que eran pronunciadas por un hablante nativo, quien explicaba la estructura que lleva el pasado simple y las expresiones en pasado que lo pueden complementar, tales como *last year*, *one year ago*, *in the past*, entre otras.

Adicionalmente, ellos completaron algunas oraciones de manera oral, las cuales eran proyectadas en sus dispositivos celulares en realidad virtual, y que el docente les pidió que resolvieran, y cuando les daba la indicación de pausar, ellos respondían o les pedía que generaran

preguntas. Se observó que los participantes cometieron errores cuando se les hacía la pregunta: *what did you do yesterday?*; ya que algunos no respondieron en pasado y otros respondieron en forma negativa, olvidaron cambiar el auxiliar *do* a su versión en pasado *did*, pero a medida que observaron el video fueron asimilando el uso de esta estructura. Parte de esta inmersión, que se hizo en la etapa del *pre-task*, consistió en un audiolibro llamado “The Young King,” mediante éste se les hacía preguntas en pasado como: *did he die?* a lo que cuatro estudiantes no pudieron responder de manera correcta y el resto, aunque estaba algo dubitativo lo hizo bien. También, se les explicó a los estudiantes que debían hacer una simulación de un lugar que hubiesen visitado en vacaciones y utilizar el pasado simple para hablar de las actividades que hicieron, hacer preguntas entre ellos y por supuesto responderlas.

Finalmente, ellos observaron por medio de la realidad virtual un video modelo de lo que se pretendía que ellos presentaran un diálogo entre amigos hablando de sus vacaciones; allí el docente volvió hacer énfasis en el uso de los verbos en pasado, el auxiliar *did* y las expresiones en pasado. Los estudiantes preguntaron que por qué el verbo no iba en pasado en las oraciones negativas, el docente respondió que era una regla en inglés y que las oraciones negativas cuando llevan el auxiliar no se modifica el verbo. Luego ellos hicieron el trabajo en equipo en los mismos grupos establecidos; frecuentemente el docente visitaba los grupos para aclarar dudas y ayudar con frases con las que ellos no estaban seguros de cómo organizarlas. Una vez que los estudiantes prepararon la simulación, se procedió a presentarla de manera oficial ante el resto del grupo. Se pudo observar que el desempeño oral en este taller con las simulaciones acerca de las vacaciones se presentó de manera más natural y se desarrolló totalmente en inglés, no hubo olvidos, ni uso del español por parte los participantes.

4.1.5 Taller 5 My Short Funny Virtual Story

La planeación del taller cinco tuvo en cuenta la misma línea de pasado simple del taller anterior, con el propósito de facilitar el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes y haciendo uso de los verbos en pasado, expresiones para referirse a eventos o experiencias ya sucedidos, vocabulario trabajado en los talleres previos y por supuesto consolidar las estructuras gramaticales donde hubo algunas dificultades presentadas en el taller número 4.

En este taller, durante el *warm-up* los estudiantes fueron expuestos a la realidad virtual para escuchar la pronunciación de los verbos en pasado por medio de un video explicativo; ellos participaron pronunciando los verbos de manera aleatoria durante la proyección del video. Más adelante, en la etapa del *pre-task*, el docente-investigador reforzó el uso del pasado simple por medio de otro video en realidad virtual; se hicieron preguntas a los estudiantes como: *what did you do yesterday- last week?*, los estudiantes respondieron con verbos en pasado y cuando expresaban sus ideas todavía en presente el docente les decía: *Remember that it is in past*. Luego se les explicó a los estudiantes que el objetivo de este taller era presentar una narración, teniendo en cuenta un video sin sonido acerca de Charles Chaplin; el docente les dijo que debían utilizar su creatividad e imaginación y recrear una historia a partir de ese video y que debían utilizar el pasado en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa. Luego, nuevamente los estudiantes se expusieron a la realidad virtual con la observación de un video de una pequeña historia narrada, para que ellos se guiaran y pudieran desarrollar la narración con más precisión.

Posteriormente, los estudiantes se reunieron en sus grupos y proyectaron el video de Charles Chaplin para dar ideas e inventar una historia; durante esta etapa los participantes hicieron lluvia de ideas y eligieron la que mejor les parecía, luego seleccionaron los verbos en pasado, practicando entre ellos y cuando el docente los visitaba de manera virtual ellos preguntaban: *Teacher, what is the pronunciation of love in past?*, u otros verbos, principalmente los regulares. Esta preparación

duró aproximadamente 45 minutos y la narración la desarrollaron al siguiente día. Durante las narraciones, se les proyectó el video con la indicación del docente, todos se pusieron las gafas de realidad virtual y sincronizaron el control *bluetooth* para *darle play* al video de manera organizada cada uno desde sus casas; cuando un miembro terminaba su parte el siguiente continuaba de manera inmediata; en general, hubo buena coordinación.

Una vez se presenta lo sucedido de los respectivos talleres se procede a mostrar a continuación los apartados más importantes que se obtuvieron en cada uno de los instrumentos aplicados en cada taller.

4. 2 Instrumentos

4.2.1 Diario del Docente-investigador

4.2.1.1 Diario Taller # 1. En el diario del investigador se registró que el uso de la gramática, especialmente el uso del presente simple fue utilizado de manera correcta, la mayoría de los estudiantes tuvieron en cuenta el plural y singular para hablar de los lugares de la ciudad, por ejemplo: “Los estudiantes haciendo uso de las expresiones *there is* para singular y *there are* para plural, así como el uso correcto de los auxiliares *do* y *does* durante las preguntas realizadas en el *role-play*” (diario, abril 4, 2021). También se resalta, el trabajo en equipo que realizaron los diferentes grupos donde durante la etapa de preparación de *role-play*, los estudiantes delegaron tareas para cada participante según sus destrezas y gustos, como la elección del tema, otros la revisión de las estructuras gramaticales, buscar vocabulario y de esta manera cada uno se sentía participe de la tarea que estaban preparando acerca de un *role play* en la ciudad.

Los estudiantes que tenían más nociones en idioma extranjero inglés estuvieron apoyando a sus compañeros, con la pronunciación, el uso de la gramática, y el vocabulario más apropiado según el enfoque de cada presentación. Adicionalmente, el investigador hizo una reflexión acerca del desempeño de los estudiantes en la competencia oral, haciendo hincapié en que los estudiantes

hicieron muchas pausas al hablar, es decir no mostraron suficiente fluidez al participar en la conversación, “cuando un participante preguntaba en inglés donde estaba el teatro (*where is the theater?*) su interlocutor se demoraba mucho tiempo en responder” (diario, abril 4, 2021). En el diario también se registró que la interacción fue muy limitada pues al intercambiar información sobre los diferentes sitios en el *role-play* el profesor casi siempre tenía que darles expresiones claves para iniciar y o completar sus intervenciones como por *ejemplo* “*well, the hospital is...*” o “*there is a library next to...*”.

A pesar de estos limitantes, en el diario del investigador también sobresale la asimilación de vocabulario de los estudiantes durante este primer taller, “algunas palabras para señalar muchos lugares de la ciudad como *hospital, drugstore, newstand, theater etc*; fueron asimilados con facilidad gracias a que en ese momento observaban esos lugares en el video de realidad virtual de la ciudad, de manera que inmediatamente reconocían el lugar y decían su nombre pronuciándolo correctamente” (diario, abril 5, 2021). Para terminar, el investigador resaltó en el diario la importancia del trabajo en equipo que realizaron los estudiantes, teniendo en cuenta que una de las características de TBL es brindar espacio para que los estudiantes exploren y sean creativos, y en esta etapa los estudiantes delegaron algunos roles de acuerdo a sus habilidades, “aquéllos que tenían más nociones en inglés ayudaban a los demás miembros con la pronunciación, gramática y uso de las palabras, otros aportaban ideas para la elaboración del *role-play* y entre todos se ayudaban generando un ambiente de confianza y participación” (diario, abril 5, 2021).

4.2.1.2 Diario Taller # 2. El diario del investigador en este taller reportó que: “los estudiantes hablaban con mayor propiedad acerca del tema de partes de la casa y de sus rutinas” (diario, abril 15, 2021); en efecto, este tema les facilitó aún más la expresión oral al mostrarse más fluidos y con mejor pronunciación, asumiendo con mayor autoridad, pues se observó que los participantes conocían y se sentían identificados con esta temática tal como lo manifestaron en las entrevistas, lo que permitió que su tono de voz fuera más elevado y su pronunciación mejorara, por ejemplo la pronunciación de los auxiliares *do* y *does* fue correcta así como los verbos *play, do, make, go, goes, work, train, study, eat*.

En el diario se estableció también que hubo un avance en el desarrollo de la competencia oral pues se hizo hincapié en el repertorio de vocabulario: “Los estudiantes seguían incorporando verbos en presente simple sumados a los utilizados en el *role-play* del primer taller, lo que significó un avance significativo en el vocabulario de los estudiantes, esto se expandió y notó cuando en las interacciones con los estudiantes en la etapa de *post-task*, el docente preguntaba por las actividades que normalmente se hacían en algún lugar como *living-room, bath-room, dining-room, etc* y hubo una participación masiva, es decir, varios estudiantes querían responder a la vez y, de hecho, el profesor se vio obligado a asignar turnos y orientar una participación en la que cada uno compartía sus rutinas en relación con la distribución de la casa en sus hogares” (diario, abril 15, 2021).

Lo anterior, le dio un toque muy experiencial y de aprendizaje activo a la forma en que se compartió esta información. Sin embargo, en el diario también se identificó la necesidad de continuar trabajando en la interacción oral; la información mostró que éste todavía era uno de los aspectos a mejorar: “Los estudiantes aún no lograban sostener una conversación continúa intercambiando preguntas y respuestas y, por el contrario, se limitaban a dar una respuesta sin darle continuidad con el interlocutor; por ejemplo en la etapa de *pos-task* que es donde se consolidaba lo aprendido, el docente les preguntaba de manera aleatoria, qué hacían ellos en determinado lugar

de la casa tratando de dar continuidad a la conversación, y sólo obtenía frases cortas como: *I play, I dance*, o incluso palabras sueltas sin corrección gramatical como *Dance, bathroom, go, yes, repeat please*, lo cual fue un obstáculo para que se diera una interacción natural entre los estudiantes” (diario, abril 16, 2021).

4.2.1.3 Diario Taller # 3. En el diario del investigador se destacó el uso de la estructura de presente simple, fue comprendida y aplicada con efectividad gracias al dominio de aspectos lingüísticos como el uso de los auxiliares *do/does*, la “s” en los verbos aplicados a la tercera persona, las respuestas cortas y largas, entre otros. Esto fue destacado por uno de los estudiantes, quien dijo que “el uso de los auxiliares *do* y *does* cuando se cambia de pronombre ya no fue una dificultad, yo lo hice muy bien y además escuché muchos compañeros que sabían cómo hacerlo también, en este momento puedo decir que entendí el uso de los auxiliares” (diario, abril 22, 2021).

El investigador también hizo referencia al hecho de que los estudiantes habían mejorado en el uso del idioma inglés de manera oral, esto se veía reflejado en un amplio uso de vocabulario acerca de verbos y expresiones de frecuencias así como conectores; el diario también reportó que los estudiantes en este taller hablaron de manera más fluida con menos pausas y menos expresiones dubitativas; en una de las entradas del diario se destacó el incremento del vocabulario en el desempeño oral de los estudiantes “*al intervenir en las discusiones y al expresar ideas relacionadas con los deportes que les gustaban, por ejemplo, hubo buen uso de verbos para describir acciones relacionadas con los diferentes deportes, sustantivos para nombrar elementos propios de dichos deportes, adjetivos para describir sus características, etc.*” (diario, abril 24, 2021).

Como otro indicador de la mejoría en la habilidad oral, aparece la seguridad de los estudiantes al hablar en inglés acerca de los deportes. La información del diario muestra evidencia de este hallazgo como se aprecia en la siguiente entrada: “los equipos se han consolidado y vienen

trabajando juntos durante tres talleres en los cuales han conocido sus debilidades y fortalezas para delegar responsabilidades a cada miembro, y en la preparación de la discusión ellos estuvieron comunicándose en inglés y cuando alguno no podía los demás participantes insistían en utilizar el idioma inglés hasta contagiar a los demás; también la corrección sutil y con intención de ayudar, les daba confianza en todo momento” (diario, abril 24, 2021).

Por último, el diario también hace referencia al apoyo que se dieron los estudiantes de décimo grado en sus grupos de trabajo; en este instrumento se registró que “los estudiantes se han acoplado a su grupo de trabajo, trabajan de manera colaborativa y sobre todo haciendo uso del idioma inglés, y cada uno aporta de acuerdo al dominio del tema, por ejemplo en un grupo que visité puede observar que un estudiantes era fluido para hablar pero tenía dificultades con la gramática y su compañero le complementaba” (diario, abril 24, 2021)

4.2.1.4 Diario Taller # 4. En el diario del investigador de este taller se destacó en primer lugar la dificultad que tuvieron algunos grupos con la gramática de la conjugación, principalmente en el uso de los verbos en pasado. En este instrumento se registró que inicialmente era “evidente que el cambio de tiempo, es decir el haber pasado de presente a pasado ha causado un poco de dificultad lo que es normal; a los estudiantes se les olvidaba con frecuencia que en las oraciones negativas e interrogativas el verbo tenía que ser usado en su forma base, por ejemplo, got volvía a ser get, o played volvía a ser play” (diario, abril 26, 2021). También se hace alusión al buen desempeño que seguían obteniendo los estudiantes en lo relacionado con el vocabulario que usaron durante las narraciones; otro registro en el diario indica que *“los estudiantes combinaron algunas expresiones aprendidas en presente como always, never, sometimes con las expresiones en pasado como last, ago, in the past; para narrar las vacaciones que tuvieron; también utilizaron verbos en pasado y presente cuando era necesario, por ejemplo, un estudiante narró su experiencia con la*

siguiente narrativa: My last vacation were amazing, I traveled to Santa Marta with my family, we always travel there because is clean and beautiful” (diario, abril 27, 2021); como se observa en este extracto del diario, el alumno mostró una comprensión intermedia de la temática gramatical y a pesar del uso combinado de presente y pasado logró transmitir un significado completo.

El investigador también registró que la fluidez era un factor que seguía mejorando al comentar que “sin duda la fluidez es uno de los elementos que más ha mejorado, durante la narración, los estudiantes hablaron de sus experiencias vividas como las vacaciones, con una naturalidad que se asemeja mucho a la realidad, a lo que normalmente hacen en español, además cuando hacían preguntas la entonación para hacerlo era la correcta, y los demás respondían de manera fluida” (diario, abril 27, 2021).

Este progreso en la fluidez oral se relacionó también con la confianza que iban adquiriendo al hablar pues de acuerdo con otras observaciones registradas en el diario “las narraciones las hicieron con mucha confianza como resultado de la relación entre mejorar la pronunciación, fluidez y el vocabulario y el hecho de sentirse cómodos utilizando la herramienta de realidad virtual móvil, causando esto una emoción de confianza que se evidenció en el mejoramiento del desempeño de la competencia oral” (diario, abril 28, 2021).

4.2.1.5 Diario Taller # 5. En el diario del investigador del taller cinco se destacó la mejoría en el componente gramático, pues los estudiantes tuvieron buen dominio del uso del auxiliar did para oraciones en pasado y la conjugación del verbo en sus formas negativa e interrogativa. En el diario se encontró el siguiente registro de observación: “Las narraciones acerca del video de Charles Chaplin se caracterizaron por el buen uso del pasado simple, cuando ellos narraban lo que sucedía en el video sin sonido, pude identificar que utilizaron los verbos en pasado en las oraciones afirmativas y en las negativas lo dejaban en su forma base” (diario, julio 11, 2021).

Adicionalmente, se escribió acerca de la fluidez con la que narraron el video, la entonación y la pronunciación, habiendo registrado lo siguiente: “Estuve concentrado escuchando las narraciones de los estudiantes y lo hicieron con una buena pronunciación y entonación, realmente sonaba como una narración y me pude conectar bastante con ella, no había necesidad de verla, sólo con escucharla bastaba” (diario, julio 11, 2021). Otro aspecto que vale la pena destacar es la buena interacción que los estudiantes tuvieron con la realidad virtual, lo cual se registró en el diario: “Los alumnos se notaron muy cómodos cuando estaban narrando y simultáneamente inmersos con su sentido de la visión en el video, puede ver que ellos sonaban tranquilos y además cuando los compañeros terminaban preguntaban si ya era el turno de ellos, querían empezar a narrar” (diario, julio 11, 2021).

El manejo de diario como instrumento de información es muy valioso en esta investigación debido a que contiene la información de lo sucedido en cada taller y en sus diferentes etapas (*warm-up, pre-task, during task, post-task*) con respecto a la competencia oral desde la perspectiva del docente investigador al aplicar los talleres diseñados y poder reflexionar sobre lo sucedido durante la clase, donde se incluyen comentarios sobre las reacciones de los estudiantes frente la propuesta de TBL apoyada en la realidad virtual móvil, analizando los diferentes aspectos del lenguaje como vocabulario, gramática, fluidez, desempeño oral, el componente afectivo como el trabajo en equipo, la confianza al hablar en inglés y la afinidad con la tecnología de la realidad virtual, elementos que resultan vitales para el estudio y que se discuten en el siguiente capítulo.

4.2.2 Observaciones Externas

4.2.2.1 Observación Externa Taller # 1. El colega docente de inglés que realizó la observación externa de la clase, reportó que el vocabulario que manejaron los estudiantes fue correcto, se equivocaron en pocas ocasiones al mencionar los lugares y los recordaron al momento del *role-play*, sin embargo mencionó que la interacción de los estudiantes no era espontánea debido

a que se limitaba a lo que habían preparado, pero durante la etapa de *post-task* el docente les pidió generar algunas preguntas y la interacción se vio interrumpida debido a que los estudiantes tardaban mucho tiempo en hacer la pregunta o en responderla.

El docente observador comentó sobre la comodidad de los estudiantes al estar utilizando las gafas de realidad virtual, pues lo hicieron con mucha naturalidad y demostraron que se podían adaptar fácilmente a las clases mediadas por la tecnología. También, mencionó que las preposiciones de lugar fueron utilizadas adecuadamente cuando mencionaban la posición de algún lugar en la ciudad virtual, y para hablar de los lugares los estudiantes mencionaron las expresiones *there is* para singular y *there are* para plural de manera adecuada. Además, el observador hizo referencia al tipo de tarea que se les asignó a los estudiantes, indicando que fue muy contextualizada y permitió que los estudiantes estuvieran motivados a usar el inglés para hablar de lugares interesantes en la ciudad. Finalmente, se refirió a la estrategia de la realidad virtual para mostrarle a los estudiantes la manera como debían utilizar el lenguaje, incluyendo la pronunciación, gramática, fluidez y vocabulario, citando lo siguiente: “Los estudiantes permanecieron muy concentrados, sin distracciones auditivas e inmersos en esta realidad virtual, creo que puede ser una herramienta útil y accesible para que los profesores puedan contextualizar las clases” (observación, abril 5, 2021).

4.2.2.2 Observación Externa Taller # 2. En la observación externa del taller dos, el docente visitante ratificó lo expuesto por el investigador en su diario al registrar: “Los diálogos preparados por los alumnos de décimo grado comenzaron a tener una tonalidad más naturalidad, aunque en algunos casos se dio una interacción muy pausada pues lo alumnos utilizaban expresiones incompletas o aisladas que no mostraban mucha fluidez” (observación, abril 16, 2021). A pesar de esto, el observador destacó que al momento de pronunciar los alumnos lo hicieron más seguros y con mejor entonación y articulación de los sonidos en lengua inglesa. Respecto a la

precisión gramatical, el observador también reportó que el uso del presente simple en las preguntas y respuestas negativas o positivas fue notable, pues los estudiantes siempre hicieron uso de los auxiliares *do* y *does*; por ejemplo, en las preguntas como: *What do you do?* todos la implementaron correctamente y los pares la respondieron bien, con oraciones tan acertadas como: *“I like many things, I do not practice sport”*. Sin embargo, el observador también mencionó que muchas veces cuando tenían que hacer un cambio de pronombre y sobre todo cuando el docente formulaba preguntas de manera aleatoria, algunos pocos se equivocaron en el uso del auxiliar, por ejemplo, el docente preguntaba: *“Does she study?”* y ellos respondían *yes, she do*”.

Otro aspecto que el observador destacó en el formato fue la manera cómo los estudiantes reaccionaron a las clases, haciendo uso de esta tecnología de realidad virtual: Es de admirar pues la RV les ayudó a los estudiantes a mostrarse muy tranquilos, concentrados y sobre todo se notó que disfrutaron las actividades en las que mostraron su progreso en el desempeño oral. En el instrumento de observación se identificó que los estudiantes estuvieron más atentos a las indicaciones del docente en inglés, especialmente al momento en que debían utilizar la gafas de realidad virtual, por ejemplo al inicio de la clase se saludaron en inglés y el docente les dio la indicación *“Now put on you virtual glasses and get ready to play the video”* y ellos lo hicieron con una gran expectativa, notándose permanentemente que querían observar y hablar de lo que había detrás de ese mundo virtual” (observación, abril 16, 2021).

4.2.2.3 Observación Externa Taller # 3. Durante este taller, la observación externa acotó puntos importantes como el uso correcto de la estructura de presente simple al registrar en el formato de observación lo siguiente: “La gramática sigue mejorando, incluso algunos errores que tenían en el uso del auxiliar *does* en tercera persona ahora es perfecto, ellos tienen claro que la manera formal de hacer una pregunta es con los auxiliares *do* y *does* y además la estructura de

sujeto, verbo y complemento para oraciones afirmativas y negativas agregando la partícula *not*.

Durante las discusiones el grupo # 2 lo hizo de la siguiente manera:

Estudiante a: *Do you practice any sport?*

Estudiante b *“Yes, I do. I practice tennis, do you like it?”*

Así vemos la facilidad con que utilizan los auxiliares de presente simple y reconocen las preguntas para dar respuesta oportuna” (observación, abril 20, 2021).

El observador también menciona que la estrategia de realidad virtual móvil logró que los estudiantes estuvieran más concentrados y que en cada clase se notara cómo el hecho de estar en los lugares de manera virtual les motivaba a participar más. En el registro de observación se pudo encontrar la siguiente evidencia: “Los estudiantes estuvieron hablando de los deportes que les gustan, ellos parecían estar viviendo y estar presentes en los lugares donde podían ver y apreciar los deportes, es decir que al estar observando el video en realidad virtual acerca de los deportes podían hablar con naturalidad y comodidad” (observación, abril 20, 2021).

4.2.2.4 Observación Externa Taller # 4. En esta misma línea, el observador externo escribió lo siguiente en sus aportes del taller cuatro: “En estas narraciones que hicieron los estudiantes acerca de sus vacaciones, se evidenció más seguridad al hablar, su tono de voz cuando mencionaban alguna actividad realizada, les permitió expresar emociones; el hecho de haber vivido esta experiencia les daba autoridad para expresarlo con seguridad. La actividad previa donde ellos observaron un video en realidad virtual y donde había un grupo de amigos conversando, les permitió tener más seguridad de cómo se realizaba, muchas expresiones en el video como: *that was awesome, fantastic*, fueron usadas luego por ellos” (observación, abril 29, 2021). En otras palabras,

el observador externo destacó el uso de la realidad virtual móvil para despertar emociones de satisfacción y motivación en los estudiantes, así como el apoyo para mejorar la competencia oral.

En el registro de la observación describe lo siguiente: “Los estudiantes se ven muy motivados, apenas ellos quedan inmersos en el mundo virtual, se nota la concentración y la motivación por participar activamente, es decir respondiendo y preguntando, además que en las etapas previas a la narración, la realidad virtual ofreció a los estudiantes la experiencia de estar inmersos en una conversación sobre pasado de unos amigos y con el apoyo del docente que siempre hacía hincapié en el uso de los verbos y las preguntas, así como respuestas” (observación, abril 29, 2021).

4.2.2.5 Observación Externa Taller # 5. En los comentarios realizados por el observador externo sobre el taller cinco, aparece el tiempo dedicado por los estudiantes a interactuar; así destacó que “cuando cada presentación terminaba, los estudiantes preguntaban a los que acababan de hacer la narración: *why did he do that?, did Charles travel anywhere?*, y los del grupo respondían, los estudiantes interactuaron alrededor de las historias narradas, me parece que la interacción espontánea estuvo presente en este taller” (observación, julio 10, 2021). El observador también se refirió al vocabulario, citando lo siguiente: “El número de palabras que estos muchachos mencionaron durante las narraciones es significativo, los verbos y expresiones en pasado están activos, algunos adjetivos para describir personas. Este vocabulario fue narrado con naturalidad, sólo identifique dos estudiantes que titubearon y pensaban algunas palabras mucho tiempo, pero el resto muy fluidos” (observación, julio 11, 2021).

Contar con un observador externo en esta investigación, resultó de gran relevancia para los resultados de este estudio por diferentes motivos. En primer lugar, la persona que realizó las observaciones es también una docente de idioma extranjero inglés, característica idónea para dar sus opiniones en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permite que la información

recolectada venga de una fuente fidedigna y confiable al tener un entendimiento de lo que está observando en las clases. En segundo lugar, es pertinente contar con una perspectiva diferente a la del investigador para que los resultados no estén sesgados con la visión única del investigador en acción. Y, por último, contar con esta observación permitió analizar aspectos o momentos de la investigación que tal vez el investigador pueda pasar por alto como las reacciones de los estudiantes frente a la tecnología de realidad virtual. Así el aporte realizado por las observaciones externas en este aspecto es crucial para los resultados y discusión de este estudio.

4.2.3 Entrevistas

4.2.3.1 Entrevista Taller # 1. En cuanto a las entrevistas realizadas con participantes de cada uno de los equipos de trabajo interno del grado décimo, los datos indican que la mayoría de los estudiantes entrevistados, es decir, siete de los ocho entrevistados, manifestaron que habían mejorado su inglés pero que en algunos aspectos como la fluidez todavía les faltaba mejorar para tener un buen desempeño en las intervenciones, y que esto hizo que sonaran lentos y se perdiera la conexión en las presentaciones por algunos instantes. Los participantes fueron enfáticos al expresar esta situación con comentarios como “profesor, creo que he mejorado, pero todavía se me dificulta hablar de corrido y por eso me demoro para completar las ideas” (entrevista # 5 del primer taller).

Los estudiantes entrevistados también hicieron alusión al hecho de que el vocabulario acerca de partes y lugares de la ciudad estaba activo en sus mentes y lo podían recordar fácilmente con simplemente ver las imágenes o pensar en ellas. De acuerdo con los testimonios de los participantes en las entrevistas, el vocabulario fue uno de los aspectos que más se fortaleció durante el primer taller. Finalmente, todos los participantes hicieron alusión a la herramienta de realidad virtual móvil, diciendo que se sentían cómodos utilizándola y que les facilitaba el aprendizaje, debido a que al estar en esa inmersión durante diferentes lapsos en el desarrollo del taller, ellos pudieron estar escuchando la pronunciación y asociarla con los subtítulos así como la forma en que

las personas la usaban en contexto; esto se ratifica en el siguiente apartado tomado de una de las entrevistas: “Siento que realmente estoy allí en el momento que están hablando en el video y puedo estar más concentrado” (entrevista # 4 del primer taller).

4.2.3.2 Entrevista Taller # 2. En cuanto a las diez entrevistas realizadas a los estudiantes al terminar el taller dos, estos coincidieron en que por medio de las inmersiones haciendo uso de la realidad virtual, se les facilitó internalizar vocabulario, que cuando estaban en la etapa del *pre-task*, fue como si hubieran estado de manera real en los lugares o situaciones que se proyectaron y su cerebro pudo recordar y asociar la información con mayor facilidad. Uno de los entrevistados indicó lo siguiente: “Cuando veo y escucho la palabra *living-room* para mi es fácil acordarme del nombre porque la imagen se queda grabada, además el docente nos pide deletrear y hacemos énfasis en la pronunciación, por eso siento que nuestro vocabulario ha mejorado” (entrevista # 6 del segundo taller).

También destacaron el uso de esta herramienta de realidad virtual diciendo que les parecía un elemento que deberían incluir en la educación actual, mencionan que es muy importante para ellos poder tener la experiencia de estar inmersos en un contexto sin necesidad de viajar. Un entrevistado manifestó: “la realidad virtual permite acortar la distancia y tiempo, podemos estar viviendo experiencias de manera casi real, además nosotros nos entendemos muy bien con el mundo digital” (entrevista # 2 del segundo taller). Por otro lado, los participantes entrevistados también reconocieron nuevamente que la fluidez necesitaba ser mejorada, que eran conscientes de que hicieron muchas pausas innecesarias y que demoraron mucho en procesar algunas preguntas, lo cual afectó negativamente la interacción; uno de los entrevistados dijo que “la fluidez en inglés es compleja de lograr, cuando estoy en la conversación con mis compañeros, creo que el español hace interferencia y quiero primero traducir todo, creo que con más vocabulario y práctica podemos mejorar este aspecto” (entrevista # 4 del segundo taller).

Como fue identificado por el observador externo, los participantes entrevistados también mencionaron que a medida que recibían información de manera virtual su vocabulario se ampliaba, sentían que tenían más confianza en lo que decían, es decir, que el conocer más verbos y expresiones para hablar de rutinas les dio seguridad para tener menor desempeño; otro estudiante indicó: “en este taller yo me sentí más seguro en el diálogo preparado que en la presentación del *role-play*, no estuve tan ansioso y se me hizo más familiar todo, la realidad virtual, el presente simple, el vocabulario y el hecho de hablar en inglés” (entrevista # 1 del segundo taller). Finalmente, algunos estudiantes manifestaron que el acompañamiento que hizo el docente al visitar los grupos durante la etapa de planeación y preparación fue de gran ayuda para ellos; uno de ellos describió que “cuando no encontrábamos la palabra precisa le preguntábamos al docente y nos orientaba, además nos motivaba a hablar en inglés, era un requisito y eso nos ayudaba bastante a pensar en inglés y a exigirnos más para crear más oraciones” (entrevista # 3 del segundo taller).

4.2.3.3 Entrevista Taller # 3. Durante las entrevistas realizadas a los participantes se destaca el incremento de vocabulario, pues la gran mayoría de los entrevistados (9 de los 10 estudiantes) mencionaron que aprendieron el vocabulario en inglés relacionado con expresiones de tiempo como *often, frequently, always, never*; así como los verbos y conectores como *first, second, and finally*. Según sus propias expresiones, esto les permitió sostener más una conversación en inglés con sus compañeros y con su profesor. A continuación, se presenta un aparte de esta información: “El vocabulario aprendido en los talleres premios acerca de verbos y conectores me permito discutir acerca de mi deporte favorito que es el fútbol y me facilitó la interacción con mis compañeros, durante la discusión utilizamos bastantes verbos relacionados con deporte como: *play, go, jump, kick, train, warm up* entre otros” (entrevista # 1, del tercer taller).

Los estudiantes también hacen mención sobre la manera cómo hablaron y discutieron sobre su deporte favorito; afirman que por primera vez pudieron reconocer de manera directa que

estuvieron más fluidos durante las discusiones, como lo expresa el siguiente ejemplo: “Cuando mi compañero me preguntó que por qué yo prefería el ajedrez en vez de fútbol, yo le pude responder sin dudar así: *I prefer to play chess because I like a sport where we think and then act*” (entrevista # 10 del tercer taller).

La seguridad al hablar es otro factor al que los estudiantes se refirieron en las entrevistas, ellos convergieron en que ya no les daba pena hablar en inglés y que, por el contrario, ya se sentían confiados porque entendían más y pronunciaban mejor. Uno de los participantes dijo que “es muy importante tener confianza al hablar, y eso es lo que experimenté durante la discusión; no me dio pena hablar acerca de las razones por las cuales me gusta el fútbol y también el hecho de entender más y pronunciar mejor me dio más confianza” (entrevista # 5 tercer taller).

En las entrevistas los estudiantes también hablaron de la importancia de la realidad virtual en el progreso que habían tenido, principalmente en entender la gramática y ganar más vocabulario, es decir, conjuntamente se refirieron al interés por la realidad virtual que les permitió tener una mejor interacción con el idioma inglés. Uno de ellos dijo que “escuchar inglés con el dispositivo de realidad virtual me permitió reconocer más de cerca las secuencias gramaticales del inglés que me sirvieron como ejemplo o modelo para crear oraciones similares al referirme a mis preferencias, gustos u opiniones acerca de los deportes” (entrevista # 3 del tercer taller).

4.2.3.4 Entrevista Taller # 4. Desde la perspectiva de los participantes, las once entrevistas realizadas a los estudiantes sobre este taller tienen aportes muy relevantes para la investigación; por ejemplo, destacaron el uso del vocabulario; para ellos fue muy importante que en cada taller pudieron aprender más vocabulario como se evidencia en el siguiente comentario: “El vocabulario relacionado con expresiones en pasado fue muy fácil de aprender, por ejemplo, *last month, last*

year, last hour, sólo era agregarle a la palabra *last* una palabra dependiendo del tiempo, además muchos de los verbos aprendidos en presente teníamos sólo que agregarle *ed* y ya quedaban en pasado” (entrevista # 7 del cuarto taller). Este aspecto relacionado con la transición presente-pasado fue resaltado por los estudiantes quienes adujeron que el cambio fue un poco complejo pero que con más práctica lograrían cometer menos errores, y que de todas maneras consideraban que sus desempeños en inglés seguían mejorando. Uno de los estudiantes dijo: “Para mí el uso de los verbos en pasado se me dificultaba un poco, a veces se me olvidada, sobre todo cuando decían oraciones negativas como *I did not do that* , solía repetir el *did*, y decía algo como *I did not did that*, pero estoy seguro que ya en una próxima lo haremos mejor, necesitamos más práctica” (entrevista # 5 del cuarto taller).

El interés por usar la realidad virtual fue otro aspecto que los participantes mencionaron en repetidas ocasiones, ellos enfatizaron el hecho de que usar esta herramienta los motivaba y siempre estuvieron a la expectativa del momento en que la usarían durante el taller. Uno de los testimonios evidenció este interés: “Desde antes de la clase estoy pensando que me voy a viajar a otro lugar donde hablas inglés, la verdad es que es como estar en otro lugar, nos concentramos allí, es por eso que estoy esperando con ansia la clase y el momento de utilizar las gafas de realidad virtual, estoy convencido de que hemos mejorado nuestro inglés con la ayuda de las inmersiones virtuales” (entrevista # 2 del cuarto taller). Otro punto por describir en este cuarto taller es que los estudiantes afirman que tienen más confianza al momento de hablar; uno de los alumnos dijo que “cuando narré lo que pasó en mis vacaciones usando los verbos en pasado, me fue más familiar porque lo había vivido y había sido una experiencia significativa para mí” (entrevista # 8 del cuarto taller).

4.2.3.5 Entrevista taller # 5. En las entrevistas realizadas a 12 estudiantes, ellos hablaron de lo oportuno que había sido la actividad de la narración, porque les permitió imaginar, ser creativos y ser partícipes de su aprendizaje, y esto les daba más confianza para hablar en inglés; en

palabras de los participantes se estableció que: “Estuvimos dando aportes durante la etapa de *during-task*, imaginándonos lo que pasaba y todos aportando ideas, entonces al momento de la narración lo hicimos con confianza, porque fue algo que nosotros construimos” (entrevista # 4 del quinto taller). También destacaron que el vocabulario aprendido acerca de verbos y expresiones en pasado lo pudieron expresar de manera oral, que el ver el video en realidad virtual ayudó bastante para incrementar el vocabulario pues “En este momento tal vez pueda mencionar solo algunos verbos en pasado, pero cuando observaba las imágenes, mi mente los recordaba, tenía asociada la imagen con la palabra, y esa experiencia fue única, creo que es la clave para aprender vocabulario, asociarlo con imágenes mentales” (entrevista # 2 del quinto taller).

Otro aspecto, que se debe mencionar es que los estudiantes entrevistados reconocieron de nuevo que la realidad virtual móvil les llamó mucho la atención como herramienta pedagógica, que fue una manera sencilla de complementar las clases y hacerlas interesantes; uno de los entrevistados dijo: “Para mí es muy interesante estar en una realidad virtual donde puedo aprender y al mismo tiempo poner en práctica el vocabulario, la pronunciación, la gramática, y sin sentir pena” (entrevista # 5 del quinto taller).

La realización de las entrevistas en esta etapa de hallazgos, fue la fuente principal para conocer las opiniones de los estudiantes frente a la propuesta de TBL apoyada en la realidad virtual móvil. De esta manera, representan la fuente más fidedigna para conocer cómo se sintieron los estudiantes después de la aplicación de cada taller, ellos opinaron acerca de la manera cómo se sentían en diferentes aspectos del lenguaje como gramática, vocabulario, fluidez, interacción y desempeño oral. Por medio de las entrevistas fue posible conocer las percepciones de los participantes frente a la estrategia TBL, apoyada en la realidad virtual móvil y, de esta manera tener en cuenta las planeaciones de los siguientes talleres. Estas entrevistas permitieron un análisis

mucho más personal, haciendo énfasis en las respuestas de los estudiantes para continuar con el ciclo de la investigación.

4.2.4 Rúbrica Oral

4.2.4.1 Rúbrica Oral Taller # 1.

Tabla 4

Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el **taller # 1**

CRITERIOS	GRUPOS DE TRABAJO							Porcentaje Promedio por Criterio
	1	2	3	4	5	6	7	
Fluidez	3	2	3	3,2	2,8	3	2,4	50%
Vocabulario	4	3,5	3,8	4	3,8	4	3,9	75%
Interacción	2	2,5	2,6	3	2	3	2,6	49%
Gramática	4	3,5	3,9	4,2	3,7	4	4	75%
Tecnología	4	4	4,2	4,5	4	4	4	79%
Promedio por Grupos	3,4	3,1	3,5	3,1	2,9	3,6	2,9	3,2
Porcentaje por grupos	68%	62%	70%	63%	59%	72%	58%	64%

Nota. Esta tabla indica los resultados obtenidos por los grupos en la presentación oral del taller # 1

El último instrumento utilizado para el análisis de este primer taller fue una rúbrica con la que el investigador valoró los principales aspectos relacionados con la habilidad del habla. La Tabla 3 representa los resultados obtenidos en la actividad principal desarrollada en la etapa “*during-task*” en este taller, donde se implementaron una serie de criterios que incluían el vocabulario, la interacción, la gramática, la fluidez y la afinidad con la tecnología por parte de los estudiantes. A cada ítem se le asignó una puntuación de 1 a 5 siendo esta última la valoración más alta. Se tienen en cuenta los siguientes descriptores en la rúbrica para determinar el desempeño de los alumnos: En la escala de 1 a 2.9 se considera desempeño bajo, es decir, el alumno no alcanza los objetivos

en relación con cada criterio; de 3.0 a 3.9 es desempeño intermedio, refiriéndose a un desempeño que refleja el alcance parcial de las competencias esperadas en cada criterio; por último los puntajes de 4 a 5 representan un desempeño alto que indica que los estudiantes alcanzaron con suficiencia los objetivos propuestos. Se presentaron siete grupos de tres estudiantes, y el análisis presentado se enfoca en el porcentaje alcanzado por cada grupo, así como su promedio de 1 a 5.

Estos resultados muestran que el nivel general de fluidez es uno de los criterios más bajos donde tres de siete grupos en total presentan un desempeño bajo, debido a que demoraban mucho en la transición de una idea a la otra y tuvieron muchas pausas durante las intervenciones, por ejemplo un estudiante le preguntaba a otro *where is the restaurant?* y el estudiante hacía pausas de hasta cinco segundos para empezar a responder, esto no permitía que el diálogo tuviera un ritmo adecuado para una conversación. Por su parte, la interacción fue el criterio que más ameritaba atención para ser mejorado pues los datos indican que tan sólo un grupo alcanzó un desempeño intermedio mientras el resto reportó desempeño bajo. Este aspecto hace referencia a que las conversaciones de los estudiantes se vieron limitadas a responder preguntas ya preparadas, pero al pedirles salir del rol preparado o ensayado y hacerles preguntas a un compañero, entonces no hubo una interacción mutua por lo que el docente tuvo que intervenir para orientar a los estudiantes en cómo terminar las oraciones y en algunas ocasiones tuvo que explicar de nuevo aspectos gramaticales o de pronunciación.

El uso del vocabulario estuvo en un promedio intermedio y es uno de los aspectos a resaltar en virtud de mejorar la competencia oral, se alcanzó un desempeño alto en absolutamente todos los grupos, demostraron tener activo el vocabulario relacionado con lugares del ciudad y preposiciones de lugar. De igual manera, el uso de las estructuras gramaticales requeridas para esta presentación fue muy efectivo con un nivel alto en todos los grupos, donde el uso de las expresiones *there is* y

there are fueron implementadas apropiadamente, así como los auxiliares *do* y *does* para las oraciones interrogativas y las negativas. Finalmente, es superlativa la acogida que tuvo esta tecnología de realidad virtual móvil, obtenido en el criterio tecnología, demostrando que esta generación de estudiantes tiene una afinidad particular con la tecnología y sienten cómodos cuando se implementan como herramientas para fortalecer el proceso de aprendizaje.

4.2.4.2 Rúbrica Oral Taller # 2.

Tabla 5

Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 2

CRITERIOS	GRUPOS DE TRABAJO							Porcentaje Por Criterio
	1	2	3	4	5	6	7	
Fluidez	3	3	3	3,2	3,2	3		61%
Vocabulario	4	3,4	3,4	3,9	3,8	4		75%
Interacción	3	2,5	2,8	3	3	3		57%
Gramática	3,8	3,8	4	3,8	3,7	4		78%
Tecnología	4,4	4	4	4	4	4		83%
Promedio por Grupos	3,6	3,3	3,4	3,5	3,5	3,7		
Porcentaje por grupos	72%	66%	68%	70%	70%	74%		

Nota: Esta tabla resume los resultados de 6 grupos obtenidos en la presentación oral del taller # 2.

En este taller, se presentaron solamente 6 grupos debido a que el séptimo grupo presentó problemas técnicos y no fue posible establecer conexión con los dos integrantes del mismo. Vemos en los resultados un incremento gradual pero muy significativo en los criterios de interacción y

fluidez, destacando el hecho de que en la evaluación general del desempeño en el taller ninguno de los grupos quedó en nivel bajo y, por el contrario, hubo tres grupos en nivel intermedio y tres en nivel alto. La interacción es aún el aspecto que presenta el desempeño más bajo en esta rúbrica, ya que dos grupos se encuentran todavía en nivel bajo y los otros cuatro en intermedio. Los estudiantes lograron realizar la puesta en escena de los diálogos preparados e interactuaron alrededor de lo que habían estudiado, pero cuando se hacía una pregunta espontánea la situación era diferente, se demoraban en responder o en muchos casos ni siquiera respondían a la pregunta, por ejemplo:

Teacher: What do you usually do in the kitchen?

Student: I... I..., repeat, please.

Esto sirvió para que el docente hiciera retroalimentación y preguntara a otro estudiante que podía responder bien de manera que pudiera servir de modelo para los demás. Por otro lado, la fluidez de los estudiantes al hablar también mostró un progreso, se notaron algunas mejorías en el ritmo de los estudiantes al participar en el diálogo con sus compañeros, el tiempo de respuesta a las preguntas fue más rápido lo cual le dio una tonalidad de mayor naturalidad. Por ejemplo, cuando un estudiante preguntaba: “*what is your favorite place in the house?*” El estudiante B respondía de manera coherente y sincronizada: “*I love my bedroom,*” pero en otras ocasiones cuando estudiante preguntaba: “*what do you do in the afternoon?*”, el otro estudiante tardaba algunas veces hasta 5 segundos, y esto hacía que se perdiera sincronía e interés en la conversación.

El criterio de vocabulario sigue mostrando mejorías y los estudiantes ampliaron su repertorio de vocabulario, durante las intervenciones los participantes utilizaron verbos aprendidos en el primer taller como: *turn, go, stop, eat, drink*, y preposiciones de lugar para mencionar el lugar donde estaban los objetos de la casa: *at, in, on*; junto a nuevo vocabulario introducido en el segundo taller como *usually, often, sometimes, always* y verbos como: *cook, work, clean, study, brush etc.*

En cuanto a la gramática, es evidente que los estudiantes están consolidando el uso de la estructura presente simple, los auxiliares los manejan con precisión, así como las reglas para tercera persona, lo que se manifiesta en este diálogo: Estudiante A: *I do not like broccoli*, Estudiante B: *My mother likes vegetables*. (Dialogo entre amigos del taller # 2).

En el primer lugar en la rúbrica continúa la afinidad que los estudiantes mostraron por las herramientas tecnológicas, esto significa que la realidad virtual móvil los mantuvo cautivos en el desarrollo de las actividades y, esto es ratificado por los comentarios que los participantes constantemente mencionaron en las entrevistas, donde afirmaron que la realidad virtual es la herramienta del futuro y tiene muchas ventajas que ayudan a facilitar el aprendizaje del inglés.

4.2.4.3 Rúbrica Oral Taller # 3.

Tabla 6

Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 3

CRITERIOS	GRUPOS DE TRABAJO							Porcentaje Por Criterio
	1	2	3	4	5	6	7	
Fluidez	3.5	3.4	3.6	3.8	3.8	3.3	3.5	71%
Vocabulario	4.1	3.8	3.6	4	4	4.1	4.3	80%
Interacción	3.4	3	3.2	3.5	3.6	3.6	3.7	68%
Gramática	3.8	3.8	4.2	4	3.8	4.2	4	80%
Tecnología	4.5	4.3	4.3	4.1	4	4.3	4.2	84%
Promedio por Grupos	3.9	3.7	3.8	3.9	3.8	3.9	3.9	
Porcentaje por grupos	78%	72%	75%	78%	77%	78%	79%	

Nota: Esta tabla resume los resultados de los 7 grupos obtenidos en la presentación oral del taller # 3.

Los datos obtenidos por medio de la rúbrica de competencia oral, permiten hacer una lectura acerca del desempeño de los estudiantes de grado décimo en la actividad que consistía en una discusión que involucrara el gusto por los deportes. Referente a los diferentes criterios que se evaluaron en la discusión que desarrollaron los estudiantes en el tercer taller, se destaca el buen desempeño que tuvieron los estudiantes con el uso de esta herramienta tecnológica llamada realidad virtual móvil, pues se observó una interacción más cómoda y con mayor confianza tal como lo manifiestan algunos estudiantes en las entrevistas “Este taller acerca de los deportes me llamo mucho la atención, fue muy emocionante e interesante apreciar en nuestra inmersión de realidad virtual los deportes que nos gusta, pude observar la imagen de mi deporte de yoga, como si yo estuviera allí meditando, eso me gustó mucho y me motivó”. (entrevista # 10 del tercer taller).

Seguidamente, los resultados de la rúbrica muestran que el criterio de vocabulario se vio favorecido durante la actividad de discusión, pues los estudiantes lograron utilizar vocabulario aprendido previamente en los talleres anteriores como los verbos y adverbios de frecuencias, así como los nombres de deportes y conectores enseñados en el presente taller para hablar acerca de sus deportes favoritos y de esta manera alcanzaron un nivel alto. Referente a la gramática, el presente simple en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa fueron utilizadas por la mayoría de los estudiantes con precisión y, por lo tanto, también alcanzó un nivel alto en la rúbrica de evaluación oral. La fluidez de los estudiantes durante sus intervenciones mejoró tal como lo venían haciendo de manera gradual, los participantes hablaron con menos pausas y procesaron la información más rápido. Finalmente, la interacción se mantuvo con desempeño intermedio y mejorando, lo cual se pudo observar porque la interacción de los estudiantes ocurrió de manera

más espontánea y natural cuando el docente hacía preguntas o cuando les pidió a los estudiantes hablar de los deportes al final en la etapa del *post-task* cuando se realizaban las retroalimentaciones.

4.2.4.4 Rúbrica Oral Taller # 4.

Tabla 7

Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 4

CRITERIOS	GRUPOS DE TRABAJO							Porcentaje Por Criterio
	1	2	3	4	5	6	7	
Fluidez	3.6	3.5	3.5	3.7	3.8	3.4	3.5	71%
Vocabulario	4.2	3.7	3.7	4.2	4	4	4.5	80%
Interacción	3.4	3.3	3.3	3.5	3.6	3.5	3.7	69%
Gramática	3.7	3.8	3.8	3.9	3.8	4	3.9	76%
Tecnología	4.4	4.3	4.3	4	4	4.4	4.4	85%
Promedio por Grupos	3.9	3.7	3.7	3.9	3.8	3.9	4	
Porcentaje por grupos	77%	74%	74%	77%	76%	77%	80%	

Nota: Esta tabla resume los resultados de los 7 grupos obtenidos en la presentación oral del taller # 4.

De acuerdo con la rúbrica, durante las narraciones realizadas por los estudiantes, la fluidez se mantuvo en un nivel intermedio con un promedio de 71%; a pesar del cambio de estructura gramatical los estudiantes. Al hablar de sus vacaciones, mostraron una fluidez considerable acorde con el nivel A2 en el que deberían de estar de acuerdo con el CEFL (Marco común europeo por sus siglas en inglés). El vocabulario es uno de los criterios que se siguió incrementado en los resultados de la rúbrica, quienes siguieron internalizando vocabulario e implementándolo en cada

presentación; en efecto, durante esta narración incorporaron expresiones y verbos en pasado lo que, sin duda, ha sido uno de los mayores logros de esta investigación hasta el momento.

La interacción, es uno de los aspectos que hay que destacar en este taller, sorprendentemente, al cambiar de presente a pasado simple los estudiantes continuaron mejorando sus interacciones, es decir, que tomaron el vocabulario y estructuras gramaticales aprendidos en los primeros talleres para interactuar en los momentos requeridos en el presente taller de manera más espontánea. En cuanto a la gramática, como ya se mencionó, se vio afectada por la combinación de formas en presente y pasado y por algunos errores de coherencia entre sujetos y formas verbales, pero desde una perspectiva general del proceso es muy significativo, ya que se mantiene un rendimiento alto en este criterio. Finalmente, la interacción con la tecnología de realidad virtual siguió mostrando resultados positivos, los estudiantes se adaptaron y disfrutaron una vez más de esta tecnología, efecto positivo en el rendimiento de los demás aspectos que dan cuenta de cómo viene mejorando el desempeño oral.

4.2.4.4 Rúbrica oral taller # 5.

Tabla 8

Resultados de evaluación de las presentaciones orales en el taller # 5

CRITERIOS	GRUPOS DE TRABAJO							Porcentaje Por Criterio
	1	2	3	4	5	6	7	
Fluidez	3.8	3.7	3.7	3.9	3.9	3.6	3.7	75%
Vocabulario	4.4	3.9	3.9	4.5	4.2	4.2	4.6	84%
Interacción	3.6	3.5	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	73%
Gramática	4	4	4	4.1	4	4.2	4.1	81%
Tecnología	4.4	4.3	4.4	4.1	4.1	4.4	4.5	86%
	4	3.9	3.9	4	4	4	4.1	

Promedio por Grupos								
Porcentaje por grupos	80%	77%	78%	80%	79%	80%	83%	

Nota: Esta tabla resume los resultados de los 7 grupos obtenidos en la presentación oral del taller # 5

Analizando cada uno de los aspectos de la rúbrica, tenemos la fluidez que se mantuvo en un nivel alto, puesto que los estudiantes mostraron un discurso más continuo en el que se apoyaron constantemente en los verbos en pasado y en el vocabulario sobre eventos pasados, con los que también mostraron una mejor expresión en términos de mantener coherencia y cohesión en las ideas expresadas, además de menos pausas o titubeos al momento de hacer la narración.

Referente al vocabulario los educandos tuvieron un desempeño alto, con la utilización de verbos regulares e irregulares relacionados con historias como los son (*was, were, leaft, thought, went, played, worked, ate, jumped, walked, talked, listened, etc.*) y frases en pasado como: *Last week, ago, one year ago, in the past, long time ago, once upon a time*. A medida que iban apareciendo las imágenes en el video de Charles Chaplin, los estudiantes empezaban a narrar la historia y mencionaban todo este vocabulario antes citado. El siguiente aspecto está relacionado con la interacción de los estudiantes durante el desarrollo del presente taller, aquí presentaron un desempeño intermedio durante la sección de preguntas al finalizar cada grupo de hacer su narración, estuvieron muy activos y todos los grupos participaron, haciendo uso del pasado simple y respondiendo a preguntas espontáneas como: *what did he do after..., how did he react when saw the lion? where did he go?*.

Con relación al uso de las estructuras gramáticas, los estudiantes estuvieron más familiarizados con el uso del auxiliar *did* para preguntas y oraciones negativas, sólo hubo dos estudiantes que olvidaron su uso y no utilizaron auxiliar en la pregunta, además el uso de los verbos

en pasado en oraciones afirmativas se hizo más notorio, especialmente los verbos regulares, pero aun los verbos irregulares requieren de más práctica para dominar su forma en pasado.

Finalmente, la interacción con la tecnología de la realidad virtual móvil por parte de los estudiantes de décimo, marcó un desempeño alto con tendencia a excelente. Durante las narraciones los estudiantes actuaron con más naturalidad al estar observando el entorno virtual, donde el personaje de Charles Chaplin hacía su actuación, los estudiantes mostraron sincronía con lo observado y lo que iban narrando, evidenciando la facilidad de ellos para adaptarse a clases mediadas por la realidad virtual móvil.

Una vez presentados los resultados obtenidos de cada uno de los instrumentos utilizados en la recolección de datos, se procede a describir las categorías emergentes en el análisis de los mismos.

4.3 Categorías Emergentes

Una vez se ha expuesto lo sucedido en cada taller, teniendo en cuenta el comportamiento de los estudiantes en relación con la estrategia de TBL apoyada en la realidad virtual y posteriormente el reporte de cada uno de los instrumentos: el diario del investigador, observación externa, entrevistas y los resultados de rúbricas orales en cada uno de los talleres, se permite al lector tener una orientación para conocer de dónde emergen las categorías de análisis que se presentan a continuación. Estas serán presentadas teniendo en cuenta la más relevante en términos de desempeño y concurrencia en los instrumentos hasta la menos relevante; también, se describen estas categorías según aparecieron en cada uno de los talleres, teniendo así que algunas de ellas sólo se identificaron una vez o en un solo taller y otras se mantuvieron sólidas de principio a fin, apareciendo en cada uno de los talleres.

4.3.1 Expansión de Vocabulario

4.3.1.1 Expansión de vocabulario taller # 1. Este aspecto es uno de los más importantes que prueba que los estudiantes van por buen camino de mejorar su competencia oral, al incrementar el vocabulario que era parte fundamental para establecer comunicación y fluidez en un idioma. El vocabulario presentado acerca de la ciudad y direcciones fue en gran medida incorporado en su repertorio y lo implementaron en el *role-play* de manera amplia, es decir que usaron la mayoría de los términos. También hay que aclarar que este proyecto apenas iniciaba y todavía había estudiantes que olvidaban vocabulario ya aprendido al momento de ponerlo en práctica, afectando negativamente su competencia oral y viéndose interrumpida y pausada, a su vez limitando su interacción. En este aspecto, los datos mostraron que los participantes valoraron su progreso en el aprendizaje de vocabulario y lo describieron como práctico y útil para poder llevar a cabo la actividad de *role-play*. Por ejemplo, durante las entrevistas realizadas los participantes manifestaron que el vocabulario acerca de lugares de la ciudad está activo y lo pueden utilizar en el momento que lo necesiten. Un estudiante versó lo siguiente: “Yo había estudiado vocabulario acerca lugares en la ciudad, pero siempre pasaba desapercibido y lo olvidada fácilmente, no tenía donde aplicarla ni un propósito para usarlo, pero a través de la realidad virtual puedo estar inmerso en la ciudad y aplicarlos (entrevista # 2 del primer taller)”

4.3.1.2 Expansión de vocabulario taller # 2. Esta categoría de incremento de vocabulario se presenta como relevante desde el primer taller y aquí se demuestra que los estudiantes empezaron a incorporar vocabulario muy práctico y necesario para conversaciones convencionales como verbos, sustantivos, adjetivos, preposiciones, con los que ellos pudieron describir las partes de la casa y las acciones que realizaban allí. Por ejemplo, este segmento se extrajo de uno de los diálogos preparados acerca de la casa y es destacado por la reflexión del docente en su diario: “*In my house there are different places that I like, but my bedroom is my favorite, I read and sleep in*

my bedroom” (diario, abril 13 del 2021). Este vocabulario lo fueron incorporando de manera muy activa en las presentaciones; por ejemplo, en este taller durante la etapa del *pre-task* cuando los estudiantes estuvieron expuestos a escuchar inglés a través de la realidad virtual, pudieron asociar las imágenes con la pronunciación y empezaron a incorporar este vocabulario a su repertorio.

Se hizo observación de que muchas palabras y frases del vocabulario practicado en el primer taller fueron utilizadas en el segundo, como son, *there is, there are, in, at, on, first, second, frequently, always, sometimes, never*), las cuales fueron combinadas con expresiones nuevas en la descripción de la casa. “*I always take a rest in my living room because there is a tv on the wall, and I like watching T.V. while I get asleep*”. (diario, abril 13 del 2021).

4.3.1.3 Expansión de Vocabulario Taller # 3. La expansión de vocabulario sigue siendo una constante en este tercer taller, y se aparece en todos los instrumentos. Los resultados muestran que seis estudiantes de los 10 entrevistados hicieron referencia al aumento de vocabulario práctico durante el taller, mencionando la importancia de la realidad virtual móvil que les permite asociar el vocabulario con el contexto que se está proyectando en los videos, dando cuenta de un aumento significativo en el número de palabras que los estudiantes adquirieron y reutilizaron en las actividades. En este sentido, el reporte de los entrevistados demuestra su satisfacción al haber podido incorporar en sus producciones orales palabras que han aprendido a través de la inmersión en la actividad de realidad virtual; uno de los estudiantes dijo, por ejemplo, que: “durante la discusión utilicé el vocabulario aprendido, principalmente el relacionado con verbos y adverbios de frecuencia, nuestro vocabulario relacionado con rutinas y actividades ha incrementado porque lo hemos aplicado y no se nos olvida” (entrevista # 2 del tercer taller).

Otro instrumento que ratificó este resultado en relación con expansión del vocabulario es el diario del investigador en el que se menciona este aspecto frecuentemente como parte de la reflexión al final de las clases, en efecto uno de los registros en el diario indica que “el vocabulario

utilizado en las discusiones por parte de los estudiantes es más extenso, le agregaron a su repertorio el uso de verbos como *practice, train, warm up, stretch*” (diario, abril 24, 2021)

4.3.1.4 Expansión de Vocabulario Taller # 4. La categoría de expansión de vocabulario nuevamente emergió de manera significativa, al igual que en los análisis previos donde fue una de las constantes durante el desarrollo de los talleres. Los alumnos siguieron incorporando y aplicando significativamente el vocabulario adquirido en los tres talleres anteriores en esta última actividad denominada simulación de una experiencia vivida, como por ejemplo expresiones de opinión como: *I think, I believe, in my opinión*, preposiciones de lugar y tiempo, verbo modal *should* para dar recomendaciones y muchos verbos que ellos ya habían aprendido antes y lo único que hicieron era adicionarle la terminación “ed” a los verbos que son regulares.

De once estudiantes entrevistados, cinco de ellos mencionaron de manera directa que su vocabulario había mejorado, que el vocabulario aprendido en cada taller lo pudieron emplear en el siguiente, lo cual facilitó sus intervenciones en inglés, como lo expresan dos ejemplos a continuación:

“Mi vocabulario en verbos en pasado ahora es más amplio, antes me sabía 5 o 6 pero ahora puedo nombrarte 12 o más, además las expresiones en pasado como *last, ago, yesterday*, las tengo activas para usarlas en una conversación” (entrevista # 10 del cuarto taller).

“Los verbos en pasado son sencillos, especialmente a los que hay que agregarle ed, porque tienen la base, por ejemplo, *play* es *played*, durante la simulación nombré varios verbos regulares y me los aprendí como: *danced, wanted, needed, listened*” (entrevista # 2 del cuarto taller).

4.3.1.5 Expansión de Vocabulario Taller # 5. La expansión de vocabulario aparece como la categoría más sólida, con ello se mostró que los estudiantes asimilaron el vocabulario y lo asociaron a la narración de diferentes experiencias que ellos habían tenido en el pasado. El análisis

muestra que este aumento de su bagaje de vocabulario, les permitió a los estudiantes expresar sus ideas de manera más completa. Las entrevistas realizadas ratifican el efecto positivo de los talleres basados en TBL y apoyados en realidad virtual móvil, pues los estudiantes manifestaron que habían adquirido la competencia para utilizar muchos más verbos tanto en presente como en pasado, así como expresiones de rutina. Otro testimonio establece que “durante la narración utilicé vocabulario como *usually, never sometimes, like play* y muchos verbos en pasado como *went, said, walked, listened, called* y otros, el vocabulario aprendido en los primeros talleres y en este taller me fueron muy útiles para poder hablar” (entrevista # 11 del quinto taller).

Los estudiantes insistieron en el hecho de que, gracias a la exposición frecuente a la realidad virtual y a las estrategias orales utilizadas, pudieron familiarizarse lo suficiente con estos elementos lingüísticos hasta alcanzar el nivel de competencia que mostraron en este taller 5. Uno de ellos dijo que: “Haber estado inmersos en la realidad virtual me ayudó a mejorar mi vocabulario, pude observar la manera como se utilizaban las expresiones en pasado como *past, last, one year ago*; así como la pronunciación de los verbos en pasado, principalmente los regulares como *loved, played, wanted, talked*” (entrevista # 8, taller 5).

De esta manera, se concluye la categoría de expansión de vocabulario y que estuvo presente desde el primer taller hasta el último, siendo la más relevante por el crecimiento constante de vocabulario en los estudiantes especialmente el relacionado con verbos en sus formas en presente y pasado, adverbios de frecuencias, conectores y expresiones en pasado, lugares de la ciudad, lugares en la playa. A continuación, se presenta la segunda categoría que se trata del uso apropiado de las estructuras gramaticales.

4.3.2 Uso apropiado de las Estructuras Gramaticales

4.3.2.1 Uso Apropiado de las Estructuras Gramaticales Taller # 1. Otro aspecto importante en este primer taller fue el progreso en el aspecto lingüístico, representado en esta

categoría identificada que se refiere al uso apropiado de las estructuras gramaticales por parte de los estudiantes. En este aspecto, el observador externo mencionó de manera descriptiva y enfática en el formato de observación que: “los alumnos aprendieron y utilizaron las expresiones *there is/there are* para expresar existencia en sus formas afirmativas, negativas e interrogativa, así como los imperativos y el uso del verbo modal “*should*” para dar recomendaciones (negativo, afirmativo)” (*observación, abril 8, 2021*). Adicionalmente en el diario del investigador se resalta el uso correcto del presente simple, el cual se puso en práctica durante el *role-play*; igualmente, de manera que el investigador registró lo siguiente: “Durante las presentaciones se evidenció el buen uso de las estructuras gramaticales, cuando los estudiantes hacían preguntas de si y no como, por ejemplo: *Do you live here? Does she live in another city?* O preguntas de información extra como: *Where do you live? What do you need?*. (diario, abril 9, 2021).

4.3.2.2 Uso Apropiado de las Estructuras Gramaticales Taller # 2. En este análisis también se identificó que el uso adecuado de las estructuras gramaticales sigue apareciendo como uno de los aspectos del lenguaje que se va fortaleciendo en el segundo taller. Los diálogos preparados por parte de los estudiantes evidenciaron que las estructuras gramaticales del presente simple en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa se utilizaron de manera apropiada cuando los estudiantes hablaban acerca de sus hábitos y rutinas realizadas en sus lugares de residencia. El uso de los auxiliares *do* y *does* para preguntas y oraciones negativas fue tomado en cuenta al momento de hablar de las actividades que hacen y no hacen, así como para preguntar. “*A: Do you like your bedroom? B: Yes, I do, A: Do you sleep in the second floor? B: No, I do not, because my bedroom is in the first floor*” (diario, abril 14 2021). El uso correcto de las estructuras de presente simple fue resaltado por el observador externo: “El uso del presente simple en las preguntas y respuestas negativas o positivas fue preciso, siempre se hacía uso de los auxiliares *do* y *does*, por ejemplo, en las preguntas como *what do you do?*, todos los implementaron correctamente y los

pares las respondieron bien, con respuestas tan acertadas como: “*I like many things, I do not practice sport*” (observación, abril 15, 2021).

4.3.2.3 Uso Apropiado de las Estructuras Gramaticales Taller # 3. En este tercer taller el componente gramatical también se fortaleció, los participantes se refirieron a este aspecto como un factor crucial que les permitió tener más seguridad al hablar, fluidez y desarrollo de la competencia oral. En el diario del investigador se destaca que los participantes tenían un dominio significativo de la gramática relacionada con el presente simple, “Los auxiliares *do* y *does* del presente simple se utilizaron de manera correcta, hubo una perfección en el manejo de éstos, y también en las oraciones negativas, lo tienen claro, durante la discusión los grupos utilizaron el *do* y *does* cuando se requería” (diario, abril 22, 2021). En cuanto a los participantes, éstos citaron los beneficios de la realidad virtual para facilitar el aprendizaje de la gramática diciendo que: “Cuando vemos en realidad virtual las estructuras gramaticales, el uso del presente simple, el cual el profesor nos indica en la parte del video que es utilizado y explica el porqué, y podemos hacer preguntas, esto nos facilitó asimilar el uso de auxiliares y reglas para tercera persona como el uso de *las*” (entrevista # 5 del tercer taller).

4.3.2.4 Uso Apropiado de las Estructuras Gramaticales Taller # 4. En relación con el uso adecuado de las estructuras gramaticales, en este cuarto taller se presentaron algunas dificultades en el uso de pasado simple, especialmente la forma en pasado de los verbos para las oraciones afirmativas y para las negativas e interrogativas el verbo en su forma base. Durante las narraciones se notó que 10 estudiantes de diferentes grupos pronunciaron los verbos en pasado como si estuviera en presente y cuando hacían referencia a una oración negativa se les olvidaba dejar el verbo en su forma base, por ejemplo: “*She did not went*” cuando debería ser “*she did not go*”. Los estudiantes entrevistados se refirieron al cambio de presente a pasado simple y de algunas dificultades diciendo que “el uso del auxiliar *did* me confundió un poco, es fácil entenderlo, pero

cuando estaba hablando se me olvidaba, creo que aprendí por medio de los errores y sin miedo a equivocarme de nuevo, en la próxima ya sé que *do* y *does* no existen en pasado simple, como auxiliar” (entrevista # 4 del cuarto taller).

4.3.2.5 Uso Apropriado de las Estructuras Gramaticales Taller # 5. El uso apropiado de las estructuras gramaticales es una de las categorías que mostró mayor solidez en este taller. Se observa que los estudiantes ya asimilaron el uso de los verbos en pasado para oraciones positivas y el auxiliar “*did*” para las negativas e interrogativas. Durante las entrevistas realizadas los educandos expresaron: “Las diferencia entre pasado y presente está clara, aunque lo que más se me dificultó fue aprendérmelos verbos irregulares en pasado pero que al continuar con los ejercicios de realidad virtual en los que observé la manera práctica pude memorizarlos” (entrevista # 2 del quinto taller). En la observación externa también se resalta un notorio avance en el componente gramático “Los estudiantes utilizaron la gramática en contexto, es decir que el pasado simple y el presente simple fueron utilizados con un propósito que era hacer una narración cuando se observa que la gramática se implementa de manera adecuada y aunado a ello en un contexto, es cuando realmente hay aprendizaje (observación, 12 de Julio 2021).

Una vez presentados los resultados de los cinco talleres en torno al uso apropiado de las estructuras gramaticales, se concluye que esta categoría estuvo presente en todos los talleres destacando el uso del presente y pasado simple, donde la estrategia de apoyar las clases de TBL con la realidad virtual jugó un papel muy significativo en el aprendizaje de las estructuras gramaticales. A continuación, los hallazgos más relevantes en la categoría de interés por la realidad virtual.

4.3.3 Interés por la Realidad Virtual

4.3.3.1 Interés por la Realidad Virtual Taller # 1. En relación el uso de la realidad virtual, también se identificó una categoría relevante para la confirmación de la efectividad de la presente

disertación y es el interés demostrado por los estudiantes ante esta herramienta digital, durante las entrevistas la mayoría de los participantes (8) expresaron la filia que tienen por el uso de herramientas virtuales; de manera que efectivamente como se esperaba, el uso de la realidad virtual móvil generó una sensación de tranquilidad y seguridad al momento de implementarla en la clase, los estudiantes mencionaron estar muy cómodos y disfrutar durante el tiempo de inmersión virtual. “Siento que realmente estoy allí en el momento que están hablando en el video y puedo estar más concentrado” (entrevista # 2 del primer taller).

Además, los estudiantes nunca se quejaron del uso de esta herramienta virtual y durante el proceso de adaptación, es decir para sincronizar los celulares con el *bluetooth* e insertar el dispositivo celular en las gafas de realidad virtual, lo desarrollaron sin ningún inconveniente y en algunos casos que la sincronización de los dispositivos fallaba ellos preguntaban internamente en el chat de la video-llamada en que minuto iba el video para poder incorporarse de nuevo y continuar con la actividad de la clase.

4.3.3.2 Interés por la Realidad Virtual Taller # 2. El interés por la realidad virtual por parte de los estudiantes se presenta en este taller como un aspecto muy importante que les permitió fortalecer su competencia oral. Los resultados revelan que los estudiantes se mostraron muy interesados por la clase y constantemente manifestaron que el observar los videos les hacía sentir en un mundo real y que eso les llamaba mucho la atención y era interesante para ellos, pues se sintieron transportados a otros lugares o escenarios que replicaban la realidad y la hacían sentir más vivencial con lo cual el aprendizaje del inglés fue más fácil y significativo. La experiencia de inmersión pasiva fue de total interés y gusto de los estudiantes pues, según explicaron, pudieron estar por algunos minutos en contextos virtuales que simulaban la realidad, les produjeron satisfacción y los hicieron sentir muy cómodos. “Las gafas de realidad virtual nos ayudan a

trasportarnos a otros lugares, nos sentimos en un lugar real, eso para mí y creo que para mis compañeros es muy interesante” (entrevista # 10 del segundo taller).

4.3.3.3 Interés por la Realidad Virtual Taller # 3. La categoría interés por la realidad virtual siguió siendo mencionada en las entrevistas como una experiencia única y muy efectiva en el proceso de aprendizaje del inglés. En las entrevistas realizadas a los estudiantes ellos mencionaron que la interacción con la realidad virtual tuvo un impacto positivo en el desempeño oral de los estudiantes, pues los motivó más y les presentó formas muy reales de usar las formas lingüísticas aprendidas, es decir, “por medio de la realidad virtual móvil las clases son más interesantes, debido a que se contextualiza y podemos darle sentido a lo que hablamos, como cuando observamos las imágenes de lo que estamos hablando, es único” (entrevista #6 del tercer taller). Otro participante indicó que “al estar inmersos en la realidad virtual, me concentro y me conecto con las clases, con el entorno y con el idioma inglés, no me distraigo para nada, y considero que para aprender inglés hay que estar concentrado” (entrevista # 7 del tercer taller).

4.3.3.4 Interés por la Realidad Virtual Taller # 4. La categoría relacionada con el interés por la realidad virtual como apoyo a las clases centradas en TBL, se siguió manifestando como un aspecto importante debido a la comodidad y el gusto de los estudiantes al utilizar las gafas de realidad virtual y los dispositivos móviles para estar inmersos en esta modalidad.

En el transcurso del taller número 4 y especialmente en las narraciones los estudiantes mostraron interés por el uso de la realidad virtual móvil, manifestaron que estar observando el lugar de vacaciones que escogieron les motivaba a hablar de ello. Uno de ellos dijo: “Estoy pendiente con mi grupo del momento que no corresponde la clase de inglés porque sabemos que vamos a utilizar la realidad virtual, durante este taller cuatro personalmente me interesé mucho por la forma como los videos nos ilustraban la forma de utilizar el sado simple, y ver aquellos niños hablando de sus vacaciones me hizo pensar que yo también era capaz” (entrevista # 1 del cuarto taller). Este

aspecto fue complementado por el observador quien también resaltó el interés de los estudiantes por la realidad virtual registrando en su formato de observación que “los estudiantes se ven muy motivados, apenas ellos quedan inmersos en el mundo virtual, se nota la concentración y la motivación por a participar activamente, es decir respondiendo y preguntando” (diario, abril 29 2021).

En este sentido los participantes dijeron que el avance obtenido en el ámbito de competencia oral no hubiese sido posible sin una aprobación por parte de los estudiantes a seguir trabajando con estas herramientas virtuales. En este taller nuevamente las entrevistas y las observaciones del docente invitado y del investigador reportaron comentarios favorables en el sentido de que el uso de la realidad virtual es una forma novedosa de exponer a los estudiantes al inglés, modelando y ejemplificando formas gramaticales, patrones de pronunciación y vocabulario de una manera experiencial al sentirse inmersos en una realidad en la que pueden experimentar la lengua extranjera.

El interés por la realidad virtual también lo ratifico el observador cuando habló de la sensación que percibió en los estudiantes, quienes parecían estar viviendo lo que estaban discutiendo porque “parecía tan real verlos y escucharlos hablar del deporte favorito, mientras ellos estaban observando y hablando inmersos en ese contexto” (observación # 6, abril 25 2021).

4.3.3.5 Interés por la Realidad Virtual Taller # 5. La categoría interés por la realidad virtual la cual se ratificó como un factor de suma importancia al acompañar las lecciones y explicaciones de los temas, esto quiere decir que la realidad virtual impactó de manera positiva a los estudiantes quienes expresaron afinidad con esta herramienta al decir que “nos sorprende cada día aprender inglés con la realidad virtual, nos transporta al uso de la lengua de una manera muy vivencial al vernos inmersos en situaciones en las que experimentamos formas variadas de construir

significados con las formas gramaticales vistas en la clase” (entrevista # 8 del quinto taller). El investigador también hizo alusión a el interés de la realidad virtual por parte de los estudiantes al haber registrado en su diario: “en la realización de este último ejercicio en el cual los estudiantes estuvieron observando el video de Charles Chaplin para poder narrar sus historias, los estudiantes manifestaron que fue muy contextualizados y casi reales, pues al estar observando a los personajes realizar lo que ellos iban narrando les permitió comprender mejor los significados vistos en todo el contenido correspondiente a la lección” (diario, Julio 11 2021).

Aunado a esto, en la rúbrica de competencia oral como ya se mostró en las tablas de la sección anterior, se puede ver que la interacción entre los estudiantes y la realidad virtual fue muy significativa, lo cual corrobora la afinidad de esta tecnología con los estudiantes de décimo grado; más aún, la conexión que tienen con esta tendencia les produce más seguridad al hablar, lo que se manifestó en la siguiente categoría.

4.3.4 Más Seguridad al Hablar

Es necesario hacer notar que esta categoría no se presentó durante el primer taller, sino que apareció hasta el segundo.

4.3.4.1 Más Seguridad al Hablar Taller # 2. Este aspecto se pudo observar en el proceso de preparación de los estudiantes en las etapas previas a la presentación (*pre-task*). En el diario el investigador reflexiona acerca de la confianza que demostraron los estudiantes al realizar los diálogos preparados acerca de las actividades que se realizan en casa en este tiempo de pandemia, “los estudiantes hablaron acerca de este tema con autoridad como cuando conocen y se sienten identificados con una temática, su tono de voz fue más elevado y su pronunciación mejoró, por ejemplo la pronunciación de los auxiliares *do* y *does* fue correcta así como los verbos *play, do, make, go, goes, work, train, study, eat*” (diario, abril 15, 2021).

También se pudo observar este punto en los comentarios de los estudiantes, quienes versan acerca de la confianza que empiezan a desarrollar después de estar expuestos a las clases de realidad virtual, por ejemplo: “Yo me sentí más seguro en el dialogo preparado que en la presentación del *role-play*, no estuve ansioso y se me hizo más familiar todo, la realidad virtual, el presente simple, el vocabulario y el hecho de hablar en inglés” (entrevista # 2 del segundo taller).

4.3.4.2 Más seguridad al Hablar Taller # 3. Esta categoría también involucra indicadores de mejoramiento en la competencia oral como buena pronunciación, precisión y manejo del tema, debido a que a los estudiantes les gustó lo que hicieron en las tareas propuestas. En el desarrollo del taller, los estudiantes mostraron un mayor conocimiento de la estructura gramatical de presente simple y un vocabulario más amplio de verbos y expresiones, lo cual les permiten tener más seguridad al hablar. Esto se ratifica con una de las entradas en el diario que establece que: “los equipos se han consolidado y vienen trabajando juntos durante tres talleres en los cuales han conocido sus debilidades y fortalezas para delegar responsabilidades a cada miembro, y en la preparación de la discusión ellos estuvieron comunicándose en inglés y cuando alguno no podía los demás participantes insistían en utilizar el idioma inglés hasta contagiar y los demás, también la corrección sutil y con intención de ayudar, les daba confianza en todo momento” (diario, 24 de abril 2021).

Finalmente, durante las entrevistas los estudiantes hicieron alusión a tener más seguridad al hablar, pues varios factores les dieron confianza para intervenir en las discusiones entre los cuales destacaron haber aprendido más vocabulario y gramática y haber tenido el apoyo de sus pares para organizar ideas y expresar sus sentimientos y preferencias en relación con los deportes, como lo expresa uno de los participantes quien dijo que “sentirse seguro para hablar en inglés es lo primordial para hablar bien, durante esta discusión tuve seguridad al hablar del deporte que practico que es yoga” (entrevista # 10 del tercer taller).

4.3.4.3 Mas Seguridad al Hablar Taller # 4. Esta categoría se consolida en este taller como uno de los principales indicadores del impacto de TBL y RV en el desempeño oral de los estudiantes, teniendo en cuenta que ellos manifestaron que tienen más confianza en el momento de aprender; por ejemplo, en el diario el investigador mencionó que el factor afectivo jugó un papel indispensable en los resultados por parte de los estudiantes en términos de la adquisición del lenguaje, lo que se tradujo en mayor seguridad al momento de expresarse oralmente. En el formato de observación externa entregado por el observador también se encuentra el siguiente comentario al respecto: “Noté que los estudiantes estuvieron más seguros al hablar, tenían más vocabulario, eran más fluidos y la pronunciación fue más natural, se notaba que estaban conectados con la simulación acerca de las vacaciones” (observación # 8, Abril 30, 2021). Los estudiantes también destacaron este aspecto al decir que los ejercicios realizados les hicieron sentirse más confiados al utilizar el inglés oralmente, como lo muestra este comentario en una de las entrevistas: “La conversación del lugar que visitamos, que todos acordamos que es Necoclí, fue muy familiar, el grupo se sintió con confianza de hablar, porque ya teníamos el vocabulario, sabíamos que lo utilizaríamos con un propósito y todo fluyo más” (entrevista # 9 del cuarto taller).

4.3.4.4 Mas Seguridad al Hablar Taller # 5. Esta se mantiene como una categoría significativa en este análisis, principalmente porque lo ratifican los mismos educandos durante las entrevistas: “Lo que me dio más confianza fue mejorar el vocabulario y la gramática; esto me permitió hablar con más confianza, también el trabajar en equipo y saber que aportaba me dio confianza” (entrevista # 8 del quinto taller). El docente investigador también se refirió a este aspecto al citar: “Durante la planeación grupal acerca de la historia, ellos sintieron que eran los creadores de la historia y por lo tanto esto les dio confianza, al igual que ver en realidad virtual lo que sucedía les hizo pensar que las situaciones eran reales y que se sintieron como si estuvieran en esos lugares” (observación # 9, Julio 11 2021)

La seguridad al hablar en idioma extranjero inglés es una de las categorías que permite analizar el mejoramiento de la competencia oral en los estudiantes, con el transcurrir de los talleres los estudiantes se familiarizaron con las temáticas y el uso de la herramienta de realidad virtual, esto permitió que de manera gradual aumentaran su vocabulario, usaran la gramática de manera correcta, pronunciaran mejor y desarrollaran la fluidez, lo cual aumentó la confianza para expresarse en idioma extranjero inglés. Seguidamente, se abarca uno de los temas que se relaciona con la confianza al hablar y es el desarrollo de la fluidez.

4.3.5 Desarrollo de la Fluidez

4.3.5.1 Desarrollo de la Fluidez Taller # 3. Esta categoría fue identificada hasta el taller # 3 y emerge como desarrollo de la fluidez en los estudiantes de décimo grado, ya que durante la discusión acerca de los deportes favoritos los participantes mostraron una mejoría en la fluidez al mencionar las frases, expresar sus opiniones e interactuar con sus compañeros, como lo observa el docente en su diario: “Cinco de siete grupos en total que se presentaron, mostraron una fluidez adecuada al momento de discutir acerca de su deporte favorito, el número de verbos, expresiones, adverbios de frecuencia que implementaron fue durante las intervenciones fue mayor de lo que normalmente habían hecho en las actividades anteriores” (diario, abril 24, 2021). Los estudiantes, tuvieron más fluidez al expresarse cuando pasaban de un tema al otro, o cuando terminaba un estudiante y el siguiente continuaba. “Las pausas que se registraron los estudiantes fueron mínimas, expresaron sus ideas sin necesidad de preguntar al docente si una palabra se les olvidaba, solo dos estudiantes de dos grupos diferentes el 1 y el 7 preguntaron: *Teacher, how do you say in english...?*” (diario, abril 24, 2021).

4.3.5.2 Desarrollo de la Fluidez Taller # 4. En el análisis del cuarto taller el desarrollo de la fluidez fue una categoría importante, ya que continuó evidenciando el impacto del TBL y RV con un aumento positivo y significativo en el desempeño oral de los estudiantes. En la observación

externa se hace alusión a este aspecto en repetidas ocasiones describiendo cómo los grupos mejoraron su fluidez así como se ilustra en el siguiente registro: “Los estudiantes narraron sus vacaciones con mayor fluidez, es decir que la pausas para pasar de una idea a la otro se redujo, lo cual parecía muy natural, en realidad la velocidad en el habla que los alumnos se notó” (observación, 30 de abril 2021). Además, en el diario, el investigador hizo algunas acotaciones acerca de la fluidez en idioma extranjero inglés de los estudiantes entre las cuales se incluye la siguiente: “Sin duda la fluidez es uno de los elementos que se consolida y ha tenido un proceso digno de seguimiento y de estudiar, ha ido aumentando de manera gradual, es decir los estudiantes se expresan con menos titubeos y procesan la información mucha más rápido” (diario, abril 28, 2021).

4.3.5.3 Desarrollo de la Fluidez Taller # 5. Este análisis también encontró que el desarrollo de la fluidez se fortaleció durante las narraciones que los estudiantes realizaron, teniendo en cuenta las estructuras gramaticales y las expresiones de tiempo en pasado. El observador externo relató “los estudiantes realizaron las narraciones del video de charles Chaplin con una fluidez relevante y adecuada de acuerdo al grado decimo en el cual se encuentran” (observación, julio 12, 2021), incluso en las entrevistas los estudiantes evocaron que hubo mayor rapidez para hablar y narrar la historia, y que conocer los verbos adecuados en pasado y su concreta pronunciación permitió que fluyera la actividad lo que les permitió crear más ideas y organizarlas en un discurso más completo: “Esta narración la hicimos con el ritmo adecuado, no fue rápida porque era una narración pero si me pareció que sonó como una narración, mi grupo se conectó con la narración, cuando yo terminé mi compañero inmediatamente continuó” (entrevista # 9 del quinto taller).

La categoría del desarrollo de la fluidez ha sido uno de los resultados sobresalientes, debido a que este aspecto mejoró de manera gradual, pero sin duda uno de modo bastante evidente, los estudiantes pasaron de pausas prolongadas en el *role-play* del primer taller a mejorar de manera

gradual taller tras taller con cada vez menos pausas innecesarias en el discurso, hasta narrar la historia del video de Charles Chaplin de manera fluida, es decir a expresarse con ritmo similar al que lo hacen en el primer idioma español. A continuación, el siguiente hallazgo contribuye al desarrollo de la competencia oral (interacción, gramática, fluidez, vocabulario).

4.3.6 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo

4.3.6.1 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo Taller # 1. Al desarrollar tareas juntos, los estudiantes evidenciaron los principios del modelo de TBL. Una de las premisas de esta metodología es potenciar el trabajo en equipo para que el estudiante se sienta respaldado y con confianza de participar, sintiendo que es miembro activo y que su opinión cuenta al sentirse involucrado en la tarea específica a desarrollar (Willis & Willis, 2007). El diario reporta que durante el trabajo que se les asignó a los estudiantes en grupos, fue notorio el trabajo en equipo, mucha colaboración de los integrantes para llevar a cabo el *role-play* de la mejor manera, por ejemplo: “Los que más sabían orientaban los demás explicándoles el uso del presente simple, las expresiones *there is* y *there are*, otros aportaban en la creatividad para presentar el *role-play* y así se generaba una atmosfera de participación y confianza” (diario, abril 9, 2021).

4.3.6.2 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo Taller # 2. El trabajo en equipo se vio potenciado por la metodología de *TBL* debido al espacio que se les brindó a los participantes para socializar, planear, brindarse apoyo. Este espacio, tanto en la etapa del *pre-task* como en la de *during-task*, promovió la autonomía de los estudiantes, quienes al recibir apoyo de sus pares, potenciaron su desempeño oral: “Escuchar mis compañeros, que tenían una competencia oral más desarrollada que la mía, eso me ayudó a mejorar, los escuchaba e interactuaba con ellos, paso a paso, al principio solo preguntaba: *What is my role?* O

simplemente decía yes, pero me empecé a contagiar y a llenar de confianza, destaco el trabajo de mi equipo” (entrevista # 1 del segundo taller).

Las tareas diseñadas para el segundo taller hicieron que los estudiantes se sintieran parte del equipo y que tuvieran un rol que cumplir, asumiendo la responsabilidad de aportar al grupo y simultáneamente mejorar las habilidades del lenguaje oral individuales de cada uno. Los alumnos pudieron apoyarse en la preparación de la actividad principal que consistía en un diálogo preparado de las actividades que normalmente desarrollan en casa, ellos hablaban libremente, se corregían sus errores, se daban retroalimentación, animándose para hablar en inglés y, lo más importante, fortaleciendo sus habilidades sociales características del trabajo en equipo, lo cual fue constatado por el observador externo y por el investigador quienes siempre estuvieron atentos a la manera como se llevó a cabo la actividad.

Algunos de los comentarios de los participantes señalaron el por qué la naturaleza del aprendizaje basado en tareas les permitió establecer grupos de trabajo muy unidos y equitativos, es decir que cuando se reunieron al trabajar de manera virtual los grupos de delegaban responsabilidad, lo cual le daba una tonalidad de equidad y participación de cada uno de los miembros. Por ejemplo, un estudiante expresó: “Cuando teníamos alguna duda no teníamos que esperar siempre a que el docente llegar a nuestro grupo, sino que mi equipo me sacaba de duda, mi compañero conoce mucho la estructura de presente simple y me colaboraba para generar las preguntas” (entrevista # 6 del segundo taller).

4.3.6.3 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo Taller # 3. Continuamos con la categoría de la competencia oral, fortalecida con la realidad virtual y el trabajo en equipo; en efecto, los estudiantes destacaron el trabajo en equipo en los talleres resaltando el hecho de que interactuar y recibir la corrección de sus compañeros les ayudó a tener un mejor desempeño y más confianza en sus intervenciones en la discusión. El diario sigue

ratificando este hallazgo al registrar que: “Los equipos se han consolidado y vienen trabajando juntos durante tres talleres en los cuales han conocido sus debilidades y fortalezas para delegar responsabilidades a cada miembro, y en la preparación de la discusión ellos estuvieron comunicándose en inglés y cuando alguno no podía los demás participantes insistían en utilizar el idioma inglés hasta contagiarse y los demás, también la corrección sutil y con intención de ayudar, les daba confianza en todo momento” (diario, abril 24, 2021).

Los equipos de trabajo se consolidaron cada vez que se reunían los estudiantes de manera virtual y sincrónica para planear las tareas y posteriormente para las respectivas presentaciones de cada taller con el uso de la realidad virtual móvil. Los aportes de cada miembro de los grupos estuvieron orientados a mejorar los desempeños individuales y grupales, los estudiantes manifestaron durante los primeros tres talleres, luego ya no se registró más, pues en las entrevistas no se mencionó más por aporte de los participantes, y en el diario se hizo una reflexión por parte del investigador, que el acople de los miembros fue efectivo hasta el punto de que no se percibieron inconvenientes, y por ende los estudiantes actuaron con naturalidad que no se presentaron ninguna opinión al respecto. Ahora citamos la categoría de interacción limitada la cual se hizo presente solo en los talleres número 1 y 2, pero que luego mejoró con la intervención de los siguientes talleres y es una prueba fehaciente del efecto positivo de la estrategia de TBL apoyada en realidad virtual.

4.3.7 Interacción Limitada

4.3.7.1 Interacción Limitada Taller # 1. La siguiente categoría se presenta como interacción limitada, y resulta relevante ya que durante las clases se pudo observar que el docente tenía que estar constantemente repitiendo información y haciendo hincapié en frases y vocabulario presentados en realidad virtual, entonces cuando el docente hacía una pregunta haciendo cambio de pronombre o cambiando alguna palabra de las que ellos observaron en el video, muchos

quedaban confundidos y el profesor tenía que retomar el tema y hacer otros ejemplos con otros estudiantes para que pudieran entender. Además, los estudiantes solo interactuaron con sus compañeros durante la presentación acerca de los temas que ya habían preparado, pero durante la etapa de *post-task*, el docente preguntaba la ubicación de algún lugar y los estudiantes respondían bien, pero si el docente pedía a un estudiante hacer una pregunta a otro compañero de manera espontánea y diferente a la realizada en el *role-play*, se demoraba bastante tiempo y el docente tenían que intervenir y explicar de nuevo.

En la observación externa se menciona que, “los estudiantes mostraban inseguridad y demoras en la interacción cuando se les pedía dar información sobre la ciudad de manera espontánea” (observación, abril 5, 2021). Otro comentario por parte de los estudiantes confirma que la interacción entre ellos estuvo limitada en el *role-play*: “Nuestro inglés ha mejorado un poco, aunque nuestro desempeño sigue siendo bajo, considero que podemos mejorar más la fluidez, tener más vocabulario, y por supuesto pronunciar mejor las palabras” (entrevista # 5 del primer taller).

4.3.7.2 Interacción Limitada Taller # 2. El investigador registró en su diario que “fue difícil para los participantes interactuar principalmente durante la etapa del *post-task* cuando el docente pregunta aleatoriamente acerca de las actividades que se hacían en lugares de la casa o cuando los ponía a generar preguntas y responderse y preguntarse entre ellos” (diario, abril 16, 2021). Sin embargo, la interacción se notó en algunos momentos del taller número dos, en el diario del investigador se evidenció que: “se destaca que durante los diálogos preparados la interacción empezó a notarse poco a poco sobre todo cuando en las respuestas que los estudiantes daban a las preguntas de sus pares” (diario, abril 16, 2021).

La interacción limitada al momento de expresarse en idioma inglés extranjero, fue una de los componentes que presentó porcentajes más bajos en cuanto al desempeño de los estudiantes al momento de interactuar de manera espontánea, para lo cual fue necesario incluir actividades contextualizadas como hablar de las rutinas, de deportes, vacaciones y espacios durante las diferentes etapas del taller para sacar a los estudiantes de lo que se aprendían de memoria e interactuar con ellos acerca de los temas propuestos. Finalmente, tenemos la categoría de concentración la cual surge como resultado del apoyo de la realidad virtual en las clases.

4.3.8 Concentración

4.3.8. 1 Concentración Taller # 1. Finalmente, se identificó la categoría de concentración, la cual hace alusión al hecho de que mediante el uso de esta herramienta virtual los estudiantes alcanzan niveles de concentración más altos al no tener distracciones visuales ni auditivas y, de esta manera lo registró en el diario el investigador: “Se notó la diferencia con las clases convencionales donde, según los estudiantes, ellos se distraían con cualquier ruido o acontecimiento; en este caso los participantes relataron que durante el tiempo que llevaban puestas las gafas de realidad virtual, especialmente en las presentaciones, estuvieron concentrados escuchando a sus compañeros e inmersos en la ciudad virtual que se proyectaba durante aproximadamente 40 minutos sin distracciones, lo que permitió mayor exposición al idioma extranjero propiciando así mejor aprendizaje del vocabulario, la gramática, las expresiones relacionadas con el tema de la clase (direcciones), la pronunciación y demás aspectos importantes en el desempeño oral”. (diario, abril 9, 2021).

Con esta última categoría concluimos los hallazgos obtenidos con un total de 8 categorías que surgieron del análisis de datos obtenidos de los instrumentos: Diario del investigador, entrevistas, observación externa y las rubricas orales. Algunas de estas categorías están

relacionadas directamente con la competencia oral como es el caso del incremento de vocabulario, el uso apropiado de la gramática, el desarrollo de la fluidez y otras se relacionan con la estrategia de TBL apoyada en realidad virtual por lo tanto ya se habían documentado en el marco teórico; sin embargo la categoría de concentración no se había contemplado por lo cual será necesario anexarla al marco teórico y de esta manera darle apertura al siguiente capítulo de las discusiones donde se llevara a cabo la triangulación de la información y de esta manera analizar la efectividad de TBL apoyado en la realidad virtual en la competencia oral y todo lo que ello implica, es decir que involucra la gramática, el vocabulario, la fluidez, la interacción y hasta el factor emocional de los estudiantes para querer aprender.

Capítulo 5 Discusiones

Esta disertación tuvo como propósito mejorar la competencia oral en inglés de los estudiantes de décimo grado en la institución educativa Andrés Bello en el Municipio de Bello, Antioquia, por medio de cinco talleres diseñados teniendo en cuenta el TBL y apoyados en la realidad virtual móvil. Como ya se explicó anteriormente, estos talleres se aplicaron todos de manera virtual por medio de la aplicación *Google Meet* debido a que es la manera en la que se estaban impartiendo las clases en las fechas en las que se implementaron dichos talleres, los estudiantes contaron con el uso de las gafas virtuales y su dispositivo celular desde casa. Durante la implementación de estos talleres, se fueron presentando hallazgos significativos, los cuales están en armonía con el objetivo general y los objetivos específicos que buscaban identificar y evidenciar los beneficios de implementar TBL apoyada en la realidad virtual móvil en contextos educativos públicos para mejorar la competencia oral de los estudiantes en el idioma inglés.

Con base en dichos objetivos, a continuación se discuten los principales hallazgos del presente estudio que, en primer lugar, muestran que el vocabulario de los estudiantes se incrementó significativamente al mostrar un uso más nutrido de palabras y expresiones del inglés, el uso correcto de las estructuras gramaticales también sobresalió como mejoría durante el proyecto, así como el desarrollo de la fluidez al hablar durante las presentaciones e interacciones en clase; por último, la afinidad que los estudiantes mostraron con el uso de esta tecnología de realidad virtual se destacó como elemento importante para futuras investigaciones.

5.1 TBL y RV como Herramientas para el Incremento del Vocabulario

Aludiendo a uno de los objetivos que versa sobre explicar cómo TBL apoyado en la realidad virtual móvil **afecta** el uso de vocabulario de los estudiantes de décimo grado, el análisis de la información muestra que el aprendizaje y uso de vocabulario fue el aspecto del lenguaje que

alcanzó el mejor desempeño, es decir, el nivel más alto de competencia oral en el uso del inglés (CEF, 2001) por parte de los estudiantes de décimo grado en el idioma extranjero inglés, -pues estos lograron aumentar su léxico en temáticas cruciales para cualquier hablante tales como lugares en la ciudad, direcciones, hábitos, rutinas, gustos, deportes, expresiones en pasado, verbos regulares e irregulares en presente y pasado; este logro en la competencia lingüística se reflejó de una manera significativa y progresiva; este hallazgo ratifica el supuesto teórico planteado por Alali & Schmith (2012) quien defiende la premisa de que el aprendizaje de un idioma extranjero se puede establecer en la medida en que los estudiantes vayan desplegando un uso más frecuente y rico de los elementos lexicales a que son expuestos en el proceso pedagógico.

La tendencia en los análisis de cada taller a lo largo de la implementación del proyecto fue el mejoramiento en el uso de palabras que cada vez fue incrementando y se evidenció en los momentos en que los estudiantes fueron capaces de utilizar un mayor número de verbos, adjetivos, expresiones de tiempo y, en general, el vocabulario utilizado por los estudiantes en las distintas presentaciones o actividades comunicativas durante las clases virtuales; esto se pudo comprobar a través de la forma como los estudiantes fueron incorporando nuevos términos a su bagaje lexical con lo que se facilitó la expresión oral y la interacción en las diferentes actividades propuestas; al inicio, por ejemplo, los estudiantes utilizaron expresiones cortas y hacían sus intervenciones en las actividades de manera tímida guiados por el profesor quien les apoyaba con palabras con las que podían completar sus oraciones; a medida que avanzaron en el proceso de aplicación de TBL y RV, su desempeño se tornó más independiente y demostraron la capacidad de articular sus propias oraciones intercambiando ideas haciendo así la interacción mucho más notable.

Este resultado corrobora lo teorizado por Shafaei y Nejati (2009) quienes consideran el vocabulario como la base del discurso, especialmente porque con éste, es que se pueden construir

sentido en oraciones significativas, como se planteó en los supuestos teóricos de este estudio. En este proyecto se evidenció que los alumnos fueron capaces de utilizar tanto nuevas palabras como aquellas que ya conocían previamente para hacer descripciones de sus casas, de su ciudad o de sus deportes favoritos de manera estructurada y completa, siendo capaces de utilizar oraciones cada vez más elaboradas, que les permitieron una comunicación más precisa; ejemplo de esto se puede ver claramente en el taller 3, en el que los alumnos compartieron información muy interesante sobre los deportes de su preferencia, poniendo en práctica términos que fueron tomando de la modelación con la realidad virtual y que, según los participantes, fue un aspecto clave para el mejoramiento de su competencia oral; los comentarios de los estudiantes dan cuenta del vocabulario como elemento crucial para mejorar la fluidez en la lengua extranjera (Thornbury, 2005) ya que consideran que con el pudieron llevar a cabo interacciones más ricas en contenido e intercambiar información a un nivel conversacional, confirmando los supuestos teóricos que dieron solidez a este estudio.

La relevancia del vocabulario en los resultados del presente proyecto se evidenció también en la evaluación del desempeño de los alumnos a través de la rúbrica de competencia oral donde el ítem relacionado con vocabulario registró un incremento a partir del taller 3; a continuación, se describe el proceso registrado durante todos los cinco talleres aplicados.

Durante el primer taller los estudiantes lograron aprender vocabulario acerca de ciudades y direcciones y lo pusieron en práctica durante el *role-play*, donde la gran mayoría de los grupos lo utilizaron de manera adecuada, sin embargo, se registraron dos grupos en los que los participantes olvidaron el vocabulario de algunos lugares, o se demoraron un poco para decirlo, fue entonces cuando el docente intervino con algunas ayudas, lo cual se considera normal pues se brinda a los estudiantes la forma de darle continuidad a su discurso con palabras o expresiones que precisan los significados de acuerdo con cada situación; en este caso, las ayudas se brindaron a través de la

modelación de la pronunciación u ortografía de las palabras o con ayudas visuales que les permitieron a los estudiantes recordar los términos que querían utilizar en sus intervenciones; a este respecto Shafaei and Nejati (2009) explican que en el proceso de aprendizaje los estudiantes experimentan dificultades en la adquisición de vocabulario y que por esta razón los docentes deben proporcionar suficiente modelación y práctica del tipo de vocabulario que se espera que aprendan.

En el segundo taller los alumnos hicieron una presentación acerca de las actividades que frecuentemente desarrollaban en sus hogares, en la cual utilizaron parte del vocabulario aprendido durante el taller 1 acerca de preposiciones y presente simple, más lo aprendido en la etapa de inmersión virtual de este taller, donde reforzaron el presente simple y se agregaron adverbios de frecuencia. A este respecto, el Marco Común Europeo (2001) contempla diferentes niveles de desempeño que muestran la manera progresiva en que los alumnos pueden ir incorporando nuevas palabras a su inventario de vocabulario después de la práctica y de la reutilización de términos en experiencias previas. Como evidencia de esto, el investigador escribió en su diario que los estudiantes se fueron familiarizando progresivamente con el vocabulario relacionado con sus hábitos, rutinas, actividades, etc. como resultado de la interacción con el inglés en los ejercicios de realidad virtual que desarrollaron en cada taller.

El impacto de los talleres aplicados en el aprendizaje del vocabulario de los estudiantes se hizo más evidente en el taller 3, cuando 6 estudiantes de diez entrevistados hicieron referencia a la manera como estaban aprendiendo más vocabulario al estar observando los ejemplos y explicaciones por medio de la realidad virtual móvil; de acuerdo con los resultados de las entrevistas, los alumnos enfatizaron el hecho de que aprendieron, no memorizaron, el vocabulario especialmente porque tuvieron la RV como la principal herramienta para reconocer su significado y utilidad.

Posteriormente, en la simulación de una experiencia vivida en el taller 4, los estudiantes mostraron un desempeño oral destacado, es decir, su uso del inglés hablado reflejó un mejor nivel de acuerdo con los referentes del Marco Común Europeo, debido a que su repertorio de palabras había aumentado ya, no solamente con los verbos en presente sino con verbos en pasado; por ejemplo en el taller sobre la narración de una historia teniendo en cuenta un video de Charles Chaplin, se destacó la consolidación del vocabulario en pasado, donde los participantes iban narrando la historia y utilizando verbos como *went, talked, scared, said, saw*; de una manera más natural y con mayor fluidez porque ya tenían activo dicho vocabulario, así como lo propone Krashen (1981) quien teoriza que el vocabulario es la base de la comunicación y un elemento clave para la adquisición del lenguaje, la cual depende de que la información recibida sea comprendida, y sin vocabulario no es posible.

La presente investigación se hizo hincapié en el vocabulario, se seleccionó el vocabulario para la realización de cada taller de manera que estuviera relacionado con el siguiente, y además las inmersiones pasivas de realidad virtual permitieron hacer hincapié en el vocabulario y el significado, así como la manera de utilizarlo, es decir, a medida que los estudiantes iban observando los ejemplos, empezaban a tener claro en qué momentos se debe usar.

La habilidad de dominar vocabulario, entendido este como lista de palabras que incluyen adjetivos, verbos, sustantivos, adverbios etc. se percibe como la habilidad que tiene una persona para reconocer y escoger palabras para utilizar adecuadamente en oraciones según el contexto (Alvar, 2003), los estudiantes de décimo grado han logrado realizar sus presentaciones utilizando el vocabulario adecuado de acuerdo al contexto, por ejemplo durante la simulación de una experiencia virtual, ellos escogían de manera acertada los verbos y las frases de acuerdo a lo que iban observando en su entorno de realidad virtual y luego las utilizaban en todas las actividades que se fueron desarrollando a lo largo del proyecto.

Con las tareas propuestas en este proyecto también se pudo evidenciar el fortalecimiento del vocabulario, como lo propone Kurnianwan (2009) quien sostiene que en el proceso de aprendizaje de vocabulario se divide en expresivo el cual abarca el habla y la escritura; y el vocabulario receptivo con la escucha y la lectura lo cual constituye parte de los supuestos teóricos de esta investigación; teniendo en cuenta esto, en la implementación de este proyecto los alumnos fueron aumentando su uso de la lengua inglesa con el aprovechamiento de la habilidad de la escucha y la lectura al ponerlos en contacto con material lingüístico significativo en inglés a través de la RV donde pudieron escuchar y experimentar el significado de la información que cada lección contenía; a su vez, se les permitió también asociar las imágenes proyectadas en el video con la redacción de lo que se estaba diciendo, ya que en ocasiones se utilizaron videos con subtítulos en la misma actividad de RV, lo que les dio mayores elementos para el reconocimiento y comprensión del vocabulario.

De otro lado, este proyecto ofreció a los alumnos la oportunidad de adquirir lo que también Kurnianwan (2009) señala como léxico expresivo cuando se relaciona el habla con la escritura, pues todas las tareas propuestas les exigieron expresar su comprensión de lo visto o discutido en las clases y en muchas ocasiones consolidar ese aprendizaje en actividades de expresión escrita cuando se reunían en sus grupos de trabajo y se escribían por medio del chat para expresar algunas ideas que muchas veces no quedaban claras de manera oral. Igualmente, este proyecto permitió, como se infiere en los supuestos teóricos que los sustentan, construir en los estudiantes un bagaje de vocabulario oral cuando los llevó a combinar el habla y la escucha (Kurnianwan, 2009) por medio de los talleres de TBL apoyados en realidad virtual en los que los estudiantes practicaron el léxico oral desarrollado, debido a que por medio de las inmersiones pasivas pudieron percibir mejor su uso y significado, y además tuvieron espacios para desmostarlo en las presentaciones.

5.2 Aprendizaje de la Gramática con el Apoyo de la RV

Otro hallazgo relevante durante el proceso de investigación fue la consolidación de las estructuras gramaticales como el presente simple y pasado en sus formas afirmativas, negativas e interrogativas; lo cual responde a uno de los objetivos específicos de esta investigación que se refiere a examinar el impacto del TBL apoyado en la RV en el desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos.

El análisis de datos reveló que los estudiantes de décimo grado mejoraron el uso de las formas gramaticales, tal y como lo muestran los resultados de la rúbrica de oral que se suministró en cada taller y donde la gramática fue uno de los criterios, junto con el vocabulario, que mostraron mejor desempeño en todo el proceso realizado con los estudiantes con promedios de evaluación entre el 75% y el 81%, especialmente las presentaciones al final de cada taller donde el discurso de los estudiantes mostró coherencia en el uso de verbos y sujetos en las oraciones, corrección en la aplicación de reglas gramaticales exclusivas del inglés, diferenciación de singulares y plurales, entre otros aspectos formales del idioma extranjero, en armonía con lo planteado en los supuestos teóricos y en la revisión de literatura de este estudio donde se incluye a Parsons (2004) quien sostiene que la gramática es definida como un sistema de reglas que operan en la estructura de un lenguaje, el cual se puede fortalecer a través de la implementación de la realidad virtual inmersa en el aprendizaje basado en tareas.

Mediante actividades diseñadas para darle protagonismo al estudiante e involucrarlo en experiencias comunicativas tales como hablar de la casa y las actividades que se desarrollan allí o narrar historias de manera creativa con un enfoque comunicativo que se centra directamente en el significado de la lengua utilizada sin descuidar la correcta articulación de las estructuras gramaticales, por ejemplo se logró un uso apropiado del presente simple con la adición de la “s” en la tercera persona gramatical y la forma base de los verbos al combinarlos con los auxiliares del

inglés tanto en preguntas como en oraciones negativas, afirmando los supuestos teóricos que plantean que este tipo de estrategia contribuye significativamente al mejoramiento de la competencia oral, desde el manejo de las formas lingüísticas necesarias para el proceso de comunicación.

La línea gramatical que se manejó en los tres primeros talleres estuvo centrada en el presente simple y sus usos afirmativo, negativo e interrogativo. Inicialmente, en el primer taller donde los estudiantes participaron en un *role-play* acerca de visitantes en una ciudad virtual, los estudiantes lograron alcanzar un desempeño intermedio y tuvieron una perspectiva diferente del uso de la gramática como la base para la transmisión de significados; ellos aprendieron a usarlo en contexto y le dieron sentido a las estructuras de presente simple y pasado simple, es decir supieron que se utilizaban con un propósito especial en cada taller, como por ejemplo el de aprender el presente simple para hablar de las actividades que regularmente hacían en casa o el pasado simple para hablar de lo que hicieron en vacaciones. Por medio de la realidad virtual se les brindó a los estudiantes la oportunidad de observar previamente la manera como se utilizaban las estructuras gramaticales al estar inmersos en videos en los que se ejemplificaba con hablantes nativos la forma en que se debían aplicar las principales reglas vistas. Por ejemplo, durante el transcurso del primer taller ellos observaron por medio de la realidad virtual como las personas utilizaban las expresiones *there is* y *there are* para nombrar lugares en singular y plural respectivamente dentro de la ciudad y eso dio pie para que ellos empezaran a contextualizar la gramática y darle sentido a lo que aprendían. Por medio de las lecciones planeadas de TBL apoyada en realidad virtual móvil los estudiantes aprendieron la manera como utilizar las estructuras gramaticales en las oraciones durante sus discursos, es decir, pasaron de conocer las reglas gramaticales para aplicarlas en comunicación como lo propone Thornbury (1999) quien sostiene que aprender gramática en contexto permite a los aprendices conocer cómo la gramática puede ser usada en las oraciones pues

el lenguaje es sensible al contexto, y en ausencia de éste, es difícil entender el significado de las frases, confirmando así los supuestos teóricos relacionados con la importancia de las bases gramaticales para la construcción del discurso oral.

El buen impacto de la RV dentro del modelo TBL fue evidente también en el segundo taller donde los educandos recibieron información relacionada con las actividades que desarrollaban normalmente en casa en la época de pandemia y en el análisis se halló que el uso de las estructuras gramaticales se consolidó al ser aplicadas en la elaboración de oraciones sobre los hábitos y rutinas de los estudiantes en el hogar. Esta misma tendencia se mantuvo en el análisis del tercer taller basado en gustos por los deportes; los estudiantes hablaron de sus preferencias, lo que les gustaba y lo que no les gustaba de los deportes a manera de discusión, haciendo uso del presente simple con un desempeño alto en todos los grupos presentados. El presente simple es una estructura gramatical que se puede contextualizar muy fácil y con las rutinas y actividades de deporte se necesita mucho más, por eso cuando los estudiantes prepararon las presentaciones se evidenció que su comprensión de estas formas gramaticales con lo que fueron capaces de organizar sus intervenciones de manera lógica conectando significados lo que ratifica que la gramática se aprende mejor en contexto y no de manera aislada (Thurnbury, 1999) como se estableció en los supuestos teóricos del presente estudio.

En el análisis de la información también se identificaron progresos en el componente lingüístico en las tareas realizadas en los talleres cuarto y quinto; es importante-mencionar que el enfoque gramatical de estos talleres fue el pasado simple, el cual regularmente se enseña después del presente simple de acuerdo con los contenidos sugeridos por el currículo nacional (Ministerio de Educación, 2006). Los resultados obtenidos en el cuarto taller relacionados con este aspecto siguieron siendo positivos, aunque hubo una reducción mínima con relación al taller número tres. Los estudiantes, cometieron algunos errores en el uso del auxiliar *did*, así como en el cambio del

verbo de su forma en pasado a su forma base en las oraciones negativas e interrogativas; se encontró que este aspecto pudo haber ocurrido como consecuencia de cambiar de tiempo gramatical y migrar de presente a pasado que es percibido como más complejo por el uso de verbos regulares e irregulares cuya pronunciación y ortografía cambian.

Los estudiantes expresaron en las entrevistas que cuando estaban más familiarizados más se les facilitaba transformar los pensamientos en expresiones gramaticalmente apropiadas al hablar; este hallazgo ratifica lo dicho por Li (2017) en cuanto a que una de las tareas de los docentes de idiomas es mostrarle al estudiante no solo el significado del idioma lo que normalmente se hace cuando se enseña gramática de una forma directa, sino también la manera en que se usa, es decir en contexto, y de esta manera puedan mejorar sus habilidades comunicativas; en coherencia con este, en la transición del taller número 3 al número 4 sólo se cambió de forma, es decir la estructura gramatical de presente a pasado, pero la función siguió conectada taller a taller, porque en todos los talleres los estudiantes utilizaban la gramática en contexto y reutilizaban tiempos gramaticales del taller anterior en el siguiente, en este caso, al hablar de las vacaciones; este proceso de exposición a variadas formas gramaticales evidenció entonces los supuestos teóricos de este estudio relacionados con la utilidad de explorar diferentes formas lingüísticas para ayudar a los estudiantes a organizar sus ideas de una manera coherente (Thornbury, 1999).

En la etapa final de la implementación del proyecto se pudo ratificar el impacto positivo del TBL y de la RV pues al finalizar el análisis del quinto y último taller en el cual los estudiantes estuvieron reforzando las estructuras del pasado simple mediante narraciones de historias ilustradas en realidad virtual, se identificaron mejorías en el uso del pasado simple en todos los grupos y de manera individual. Durante las entrevistas realizadas a los estudiantes, ellos expresaron que les había quedado clara la diferencia entre pasado y presente y que lo que más se les dificultaba era

aprenderse los verbos irregulares pero que al darle continuidad en nuevas tareas como la narración en pasado los pudieron poner en práctica de manera oportuna y apropiada.

En resumen, vemos un impacto positivo del TBL y la RV al evaluar la competencia gramatical de los estudiantes de décimo grado al desarrollar actividades orales; el uso de estos recursos pedagógicos facilitó a los estudiantes observar y escuchar la manera como se utilizaban las estructuras gramaticales y posteriormente utilizarlas en contexto, es decir, que los estudiantes pudieron identificar en contextos auténticos el uso del inglés el cual pudieron reproducir en su desempeño oral demostrando así haberse apropiado de las formas gramaticales vistas alcanzando una comunicación efectiva.

5.3 Influencia de la RV en el Desarrollo de la Fluidez Oral

Respecto al objetivo específico referente a identificar los efectos del TBL apoyado en la RV en la fluidez oral de los estudiantes de décimo grado, los resultados muestran que la fluidez es uno de los aspectos relacionados directamente con la competencia oral, que es el aspecto que se identificó como problema en los estudiantes de décimo grado, por este motivo se tuvo en cuenta durante las intervenciones realizadas en las clases por medio de los cinco talleres aplicados. Los hallazgos muestran que los estudiantes desarrollaron de manera progresiva la habilidad para conversar y expresarse fluidamente luego de ser expuestos a cinco talleres con la estrategia de TBL y apoyado en la realidad virtual móvil.

En primer lugar, durante el análisis del primer taller se comprobó que los estudiantes tenían poca fluidez al momento de conversar y expresar sus ideas, la rúbrica oral reportó resultados bajos siendo unos de los criterios con desempeño más bajo al igual que la baja interacción. Estos resultados afectaron directamente la competencia oral y los efectos de la estrategia no se vieron reflejados en el primer taller. Sin embargo, en el análisis del segundo taller, hubo un mejoramiento

de la fluidez durante las presentaciones de los estudiantes acerca de los hábitos y actividades frecuentes realizadas en casa, sin embargo, su desempeño continuaba mostrando debilidades al expresarse oralmente.

Después de la exposición a la RV y el afianzamiento de las formas gramaticales de presente y pasado simple, a partir del análisis realizado a los datos obtenidos en el taller 3 se determinó el desarrollo de la fluidez pues ésta pasó a ser valorada como intermedia de acuerdo a la escala manejada en los talleres y sugerida por el docente investigador; en efecto, la categoría desarrollo de la fluidez se evidenció a través de una mayor facilidad que los estudiantes mostraron al hacer la presentación del producto de sus tareas (juego de roles, presentaciones orales, descripciones de imágenes, etc.) pues en ellas se observaron menos pausas, oraciones más largas sin interrupciones, entonación más acorde con el contexto y articulación apropiada de formas gramaticales (verbos, pronombres, sustantivos, adverbios, etc.), lo que significa que estos resultados revalidan los supuestos teóricos, donde se dice que para obtener mayor fluidez oral es bueno exponer a los estudiantes a estrategias y recursos que capturen su atención y aumenten su motivación para compartir oralmente sus ideas (Thornbury, 2005)

Tavakoli & Skehan (2005) afirman que la fluidez oral es el resultado del desarrollo progresivo de habilidades para combinar los diferentes componentes del acto comunicativo, cuando un estudiante posee suficiente inventario léxico y es consciente del uso de la gramática (tiempos simples) de una lengua extranjera, su desempeño oral mejora pues el discurso fluye en una cadena de oraciones que representan significados conectados con las experiencias de vida, como en el caso de los participantes de este estudio que siempre fueron motivados a crear discursos relacionados con sus gustos, hábitos, experiencias y percepciones del mundo real.

El desarrollo de la fluidez oral fue una de las habilidades más demandantes en el desarrollo de este proyecto, aunque no todos los estudiantes mostraron un desarrollo de dicha fluidez al mismo

ritmo, en general el grupo de décimo mostró un mejoramiento más consistente en la fluidez oral a partir del tercer taller donde muchas de las respuestas se comenzaron a dar de manera automática; por ejemplo, cuando un estudiante preguntó a su compañero: *When do you practice yoga?* (*¿Cuándo practicas yoga?*) y el compañero respondió inmediatamente, sin pensar mucho y sin pedir ayuda del docente o compañeros: *I practice yoga every night during 30 minutes* (*yo practico yoga todas las noches durante 30 minutos*).

La automaticidad (Segalowitz, 2003) de las palabras, expresiones y estructuras en la mente de los estudiantes trae como resultado que su fluidez y naturalidad al hablar tengan un efecto positivo. Esta automatización tiene una naturaleza de conocimiento implícito, donde el estudiante ya no se esfuerza por decir cada palabra de manera consciente, sino que es automática y se realiza de manera inconsciente, dándole fluidez en su discurso, lo que ratifica el impacto positivo de TBL y la RV en el desempeño oral que se infiere en los supuestos teóricos de este estudio los cuales están relacionados con la integración de las habilidades del lenguaje Escucha, habla, lectura y escritura) y la práctica del idioma de manera contextualizada y lo más real posible (Bradford, 1973), el involucramiento de los estudiantes en tareas significativas en las que puedan interactuar con sus compañeros y compartir sus experiencias y perspectivas del mundo en que viven (Thornbury, 2005) también la incorporación del componente tecnológico para mejorar y dinamizar las habilidades del idioma inglés.

Ya en el análisis de los talleres 4 y 5, el código de desarrollo de la fluidez mostró mejoras graduales; los datos mostraron que los estudiantes tuvieron mayor velocidad y control de las pausas al hablar, tanto en la actividad de experiencia virtual del taller número cuatro como en la de historia virtual narrada por los estudiantes en el taller número cinco. Estos aspectos reflejan lo propuesto por Skehan (1998) quien define la fluidez oral como la habilidad que tienen los estudiantes para expresar sus pensamientos de manera libre; estas habilidades se clasifican en tres tipos la semántica,

léxica y fonética. Teniendo en cuenta estas habilidades, durante la exposición que los estudiantes tuvieron al idioma inglés mediante talleres basados en TBL y apoyados en la realidad virtual móvil, les permitió su desarrollo al aumentar su vocabulario, así como la semántica cuando tuvieron la oportunidad durante las inmersiones virtuales de conocer el significado y el uso del vocabulario; esto se demostró en los resultados de los talleres finales, donde los estudiantes interactuaban con sus pares a un ritmo apropiado, es decir, sin pausas prolongadas y las respuestas fueron automáticas.

Por ejemplo, en el taller 5 un grupo se destacó por su facilidad para articular las oraciones en sus presentaciones con mayor rapidez y seguridad sobre el significado que querían expresar; uno de los participantes preguntó: *What did Charles Chaplin do first?* a lo que su compañero respondió con un léxico completo: *Firstly, he thought and then he acted.* Concerniente a la fluidez fonética, ésta fue favorecida debido a la fuente de videos en realidad virtual, los educandos asociaban la pronunciación con la palabra porque podían ver los subtítulos y además escuchar su pronunciación para después seguirlas como modelos y reproducirlas en sus propias producciones.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante todo este proceso relacionados con la fluidez, se evidencia un efecto positivo de la realidad virtual móvil que ha permitido que los estudiantes estén expuestos a escuchar la frases, palabras y ejemplos de manera virtual, simulando la realidad, y de esta manera escuchar la pronunciación correcta, la entonación y naturalidad con la que hablan en los videos que ellos observaban por medio de las gafas de realidad virtual y sus dispositivos celulares. Además, en coherencia con los supuestos teóricos de esta investigación, la

característica de la metodología TBL que propone el desarrollo de una tarea que en esta investigación se enfocaron en la habilidad del habla, permitió a los estudiantes estar familiarizados con la temática taller tras taller, es decir que muchas palabras, frases, expresiones que se

implementaron en las primeras presentaciones ellos las utilizaban en los posteriores, esto les daba un mayor repertorio de palabras y por lo tanto, su fluidez se desarrollaba progresivamente.

Finalmente, las presentaciones se caracterizaron por ser conversaciones cortas de 3 o 4 minutos, en las que los estudiantes empezaron a organizar mucha información tardando menos tiempo en expresarse, ratificando así lo propuesto por Harris (1998) quien sostiene que la fluidez es el resultado también de la práctica y el uso constante de formas lingüísticas que se apropian progresivamente, llevando a los hablantes a mejorar su tiempo en la producción de oraciones o en la construcción del discurso.

En conclusión, la estrategia de TBL apoyada en la realidad virtual móvil impactó de manera significativa la fluidez oral en los estudiantes de décimo grado ya que al utilizar el idioma inglés en las conversaciones lo fueron haciendo de una manera más fluida, dominando las pausas y considerando la transición de palabras, tomando tiempo razonable para organizar las ideas de acuerdo con el contexto o la actividad que estaban realizando (Segalowitz, 2003).

5.4 Interacción

Otro aspecto que sobresalió durante la realización de los cinco talleres y que estaba incluido en los supuestos teóricos que dieron bases a este estudio fue la interacción; ésta se relaciona directamente con uno de los objetivos específicos de la investigación el cual pretende Determinar de qué manera se implementa el TBL apoyado en la realidad virtual móvil para fomentar la interacción entre los alumnos de grado décimo. Los hallazgos encontrados demuestran que los estudiantes lograron superar la baja interacción que registraron al inicio de la investigación. Este hallazgo es de suma importancia para la presente disertación ya que se estableció como uno de los objetivos específicos que consistía en determinar la manera cómo TBL apoyado en la realidad virtual móvil afectaba la interacción en los estudiantes.

Por medio de los talleres basados en TBL y apoyados en la realidad virtual móvil, los estudiantes lograron desarrollar la interacción en idioma extranjero inglés, esto lo hicieron de forma gradual y voluntaria gracias a las temáticas relacionadas con la vida cotidiana que se trataron en las conversaciones acerca de direcciones, actividades a desarrollar en la casa, deportes favoritos y el compartir experiencias sobre sus últimas vacaciones. Las actividades propuestas en cada taller desde el enfoque de TBL permitió a los estudiantes utilizar el idioma de manera espontánea para intercambiar ideas y para compartir información, no sólo sobre sus experiencias personales sino también de la información que pudieron comprender en el material trabajado en las actividades de realidad virtual. En varias oportunidades se observó cómo los estudiantes hablaron con entusiasmo de sus rutinas, experiencias pasadas y preferencias y mostraron interés por conocer las de sus compañeros, para lo cual intercambiaron preguntas utilizando las formas gramaticales aprendidas.

Según Vygotsky (1997), autor que también aporta a los supuestos teóricos de esta investigación, la interacción juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y en su teoría de zona de desarrollo próximo (ZDP) expone que es por medio de esta interacción que el lenguaje se construye. En armonía con lo citado, las interacciones que los estudiantes tuvieron en el desarrollo de los talleres, sirvió para que lograran construir lenguaje para ellos (Brown H. D., 2000) al incorporar nuevas palabras o expresiones para representar sus pensamientos y experiencias en un compartir con su grupo de trabajo, es decir que el poner en práctica el vocabulario introducido por medio la realidad virtual y la manera de utilizar las estructuras gramaticales y luego interactuar en el trabajo en grupo y durante el desarrollo de todo el taller fue fundamental para que los estudiantes comprendieran la manera de utilizar el presente simple, el pasado simple y las frases características de cada tiempo gramatical.

Es importante mencionar que en algunos momentos de la implementación del proyecto, la interacción entre los estudiantes de décimo grado fue muy limitada, principalmente en las

intervenciones del primer taller, especialmente durante el *role-play*; tanto el investigador como el observador externo y lo mismos estudiantes comentaron que en esa actividad específica, los estudiantes hablaron en sus grupos acerca de las direcciones y lugares en la ciudad pero de una manera mecánica, dependiendo principalmente de su memoria, es decir, se dedicaron a presentar cada uno lo que debía decir y en algunos casos se pudo identificar la falta de comprensión entre ellos.

Durante los diálogos preparados en el segundo taller, donde los estudiantes hablaron sobre las actividades que regularmente hacían en la casa en tiempo de pandemia, la interacción mejoró de manera gradual y durante el desarrollo del taller el docente investigador estuvo constantemente promoviendo esta habilidad, cuando visitaba los grupos, sacándolos de la zona de confort de lo que se memorizaba y poniéndolos a pensar y a hablar en inglés, les explicó que con el léxico que ya conocían podían intercambiar preguntas y utilizando las expresiones *how do you say ...in inglés?*; por si necesitaban alguna palabra o frase o si no entendían debían utilizar *what is the meaning of...?* y el docente con ejemplos y sin traducciones les explicaba. Posteriormente, la categoría de interacción limitada que estuvo vigente en los dos primeros talleres desapareció en los análisis del taller número tres, y en respuesta a esto los estudiantes mostraron un desempeño intermedio en este aspecto de interacción tal como se registró en la rúbrica de desempeño oral.

Otro ejemplo de los progresos en la interacción se evidenció en la discusión que, se realizó acerca de los deportes favoritos en la que los alumnos interactuaron de manera más natural y espontánea, y cuando el docente les hacía preguntas al final que cada discusión tales como: *do you like that sport? I mean Soccer. Yes or not and why*; ellos respondían: *No, I do not like it, I prefer yoga, o yes, I like it, it is my favorite sport, I can practice it everyday, etc.*, lo que demostró una mejor capacidad para responder en situaciones conversacionales, ratificando a Wang y Castro (2010) quienes teorizan que cuando los estudiantes son involucrados en actividades de interacción

en las cuales ellos pueden compartir ideas que les interesan, es mucho más probable que se dé un aprendizaje significativo. En virtud de lo anteriormente citado los 5 talleres aplicados en esta disertación, fueron diseñados con el objetivo de promover la interacción durante el desarrollo de cada uno de ellos, con temas de interés y de la cotidianidad como las rutinas, direcciones, vacaciones, deportes.

Siguiendo los supuestos teóricos de este diseño investigativo, cada momento del taller permitió que se diera lugar a la interacción, desde el *warm-up* con preguntas de interés y de cultura general, pasando por el *pre-task* donde los estudiantes fueron expuestos por medio de la realidad virtual móvil a escuchar cómo otras personas desarrollaban conversaciones, y el profesor daba la indicación de pausar los videos y promovía la interacción espontánea con preguntas de lo que acababan de observar.

Además, durante el trabajo realizado en equipo los alumnos tuvieron la oportunidad de intercambiar información y opiniones sin ningún tipo de presión y a su ritmo, sin miedo a equivocarse tal y como lo manifestaron en las entrevistas. Estas interacciones fueron muy significativas ya que permitieron un mayor entendimiento de los temas y un mejor desempeño de la interacción durante la etapa de *during-task*, donde los estudiantes estuvieron haciendo las presentaciones llámese *role-play*, diálogo preparado, narración, o discusión mucho más interactivas, evidenciando lo propuesto por Fang (2010) quien argumenta que sólo se puede promover la interacción si se proporciona un contexto significativo en la planeación de las tareas desarrolladas en clase.

En el análisis del taller número cuatro, la interacción tomó lugar esta vez haciendo uso no sólo de las estructuras de presente simple sino de pasado simple en las narraciones que realizaron los estudiantes de sus vacaciones. En dichas narraciones los participantes desarrollaron de manera espontánea y permitieron una interacción más notoria, pues los participantes se concentraron en el

tema y se hicieron preguntas mutuamente acerca de lo que sus compañeros narraban y preguntaban esta vez sin que el profesor lo *solicitara* “*Where did you go?, What did you do? Did you play? Did you and your family travel together?* Ya al final de la implementación de los talleres, por ejemplo, en las narraciones del video de Charles Chaplin los estudiantes continuaron mejorando la interacción, cuando los compañeros terminaban de narrar la historia de acuerdo a la creatividad que le había puesto cada grupo, los demás preguntaban: *What did he laugh?, How did he survive? Did he die?*.”

La rúbrica de competencia oral corrobora que la interacción culminó en el último taller con un desempeño intermedio, y con una participación activa de los estudiantes alrededor de las narraciones del video donde los grupos generaron preguntas y respuestas en pasado. La realidad virtual también jugó un papel fundamental, porque los estudiantes eran expuestos al uso auténtico de las estructuras y frases de pasado simple, lo cual les servía como entrenamiento y les daba confianza de poner en práctica lo aprendido con sus compañeros y profesor. En las entrevistas, los estudiantes dijeron que la realidad virtual fue de gran ayuda durante todos los talleres y en el último taller se pudo observar que gracias a los videos que fueron proyectados, los estudiantes interactuaron nuevamente haciendo y respondiendo preguntas, apoyados en los modelos que vieron en la actividad de realidad virtual.

Con todo esto, la interacción pasó de ser uno de los componentes más débiles de los estudiantes de décimo grado a representar uno de los aspectos con mejor desempeño al reportar un nivel intermedio en la evaluación de la competencia oral; lo más importante es que este proceso gradual de mejoramiento en la interacción oral durante cada taller es prueba del impacto positivo de la RV en la competencia oral al incluir actividades contextualizadas propuestas a través del enfoque TBL, lo que a su vez llevó a que los estudiantes se interesaran más por usar el inglés hablado y de manera voluntaria preguntaron y respondieron preguntas, utilizando la gramática de

presente y pasado estudiada a lo largo de las clases. Adicionalmente, la realidad virtual permitió que los estudiantes recibieran las instrucciones correctas de cómo utilizar lenguaje para interactuar, mediante los videos ellos observaron y escucharon modelos de cómo hacer preguntas y sus posibles respuestas, y luego lo practicaron en sus grupos para finalmente realizar las tareas propuestas.

5.5 El Rol de TBL y RV al Ganar Confianza al Hablar

Basados en las observaciones y las entrevistas con los estudiantes, se comprueba que la confianza al hablar en idioma extranjero inglés por parte de los estudiantes mejoró a través de la aplicación de los cinco talleres del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual. Los resultados de los talleres analizados muestran que hay una relación directa entre la autoconfianza de los estudiantes y su desempeño oral pues este enfoque metodológico (TBL) en combinación con la herramienta tecnológica (RV) que les brindó las herramientas lingüísticas necesarias para sentirse tranquilos al momento de intervenir en los juegos de roles o en las presentaciones orales, ya que el conocimiento de las formas lingüísticas inglesas les permitió reducir emociones negativas como la ansiedad, el nerviosismo, la timidez o el miedo; esto ratifica lo expuesto por Tsiplakides (2009) quien explica como supuesto teórico que la ansiedad al hablar hace que los estudiantes muestren resistencia para participar utilizando el idioma extranjero pero que también se puede superar con el uso de estos recursos pedagógicos y tecnológicos.

Durante el análisis del primer taller, donde los estudiantes realizaron un *role-play* acerca de direcciones y lugares en la ciudad, el investigador citó en su diario que al principio de la implementación del proyecto los estudiantes estaban muy ansiosos y se mostraron reacios a hablar y a participar en conversaciones y, por el contrario, apenas se limitaban a decir de manera mecánica o memorística el material lingüístico que habían preparado de manera escrita; por ejemplo, si un estudiante en la etapa de *during-task* hablaba de los lugares preferidos a visitar y luego el docente

al terminar su intervención le preguntaba, *why do you like that place?*, el estudiante respondía con monosílabos como *yes*, o simplemente no respondía.

Los datos también mostraron que cuando los estudiantes eran expuestos a desarrollar algunas actividades en frente de sus compañeros, ellos mostraban sus miedos y ansiedad, lo cual se reflejaba en nervios, frustración y respuestas físicas que les impedían articular un lenguaje coherente o fluido, ratificando lo teorizado por Cohen y Norst (1999), respecto al efecto negativo de la falta de confianza en el aprendizaje y uso del idioma extranjero; a este respecto durante la actividad de *role-play* el investigador también registró en su diario que en los primeros talleres observó algunas palabras o interjecciones que representaban frustración y nervios entre los estudiantes, como por ejemplo: *ahh, no, ehh*; así como algunos movimientos con la cabeza de un lado a otro el cual generalmente estaba asociado a desaprobación.

Kayaoğlu and Sağlamel (2013) encontraron que una de las principales causas de la ansiedad en el lenguaje es la dificultad lingüística por falta de vocabulario o entendimiento de las estructuras gramaticales, lo que se pudo evidenciar en las entrevistas realizadas a los estudiantes quienes manifestaron que algunos de los factores que no les permitían expresarse con fluidez y corrección eran el temor y frustración que sentían al principio cuando veían que les faltaba vocabulario y que su desconocimiento de las formas gramaticales correctas incrementaba su miedo a cometer errores.

Los datos también mostraron que este panorama fue cambiando luego en el análisis del taller número dos, en el cual los estudiantes realizaron un diálogo preparado sobre las actividades a realizar en casa; las observaciones reportaron que la ansiedad al hablar disminuyó y los estudiantes manifestaron en las entrevistas que tuvieron más confianza al hablar al tener oportunidad de aprender vocabulario y giros lingüísticos modelados en las actividades de RV; de hecho en este segundo taller surgió la categoría más confianza al hablar, y se empezó a notar la incidencia positiva de la estrategia TBL apoyado en la RV en la confianza que empezaron a

desarrollar los participantes al desempeñarse oralmente, lo que se pudo ver en la construcción de oraciones más largas y completas, intercambio de preguntas y respuestas e intervenciones espontáneas de manera independiente sin la ayuda del profesor o de los apuntes escritos.

El análisis mostró que desde el tercer taller en adelante los estudiantes mejoraron de manera gradual su desempeño en la competencia oral, como resultado de tener confianza al momento de utilizar el lenguaje. Uno de los principales factores que permitió mejorar la confianza al hablar en los estudiantes, y que fue identificado en los hallazgos principalmente por los registros del investigador y los testimonios de los estudiantes, fue que aumentaron su vocabulario, el cual estaba relacionado con las rutinas, verbos, adverbios de frecuencia, expresiones en pasado así como las estructuras gramaticales de presente y pasado simple; esto les permitió tener más repertorio y fue notorio cuando el docente les hacía una pregunta o les pedía interactuar con un compañero y a medida que recibían las clases iban aumentando sus niveles de uso del inglés hablado de manera espontánea, fluida y relajada.

En el TBL uno de los roles del docente es preparar al estudiante para el desarrollo de la tarea principal; Richards & Theodore (2001) proponen que para ello debe brindarle al estudiante no sólo espacios para practicar el idioma objetivo (inglés) sino también motivarlos a hacer uso del mismo en un ambiente de confianza y tranquilidad, para lo cual es necesario proporcionar oportunidades de aprendizaje del idioma mismo con práctica suficiente de su vocabulario y giros idiomáticos de manera que se adquieran e internalicen hasta alcanzar la automaticidad necesaria para hablar con confianza. Durante todo el proceso de intervención, el docente estuvo modelando el uso del idioma inglés, motivando a los estudiantes si cometían un error para que tomaran conciencia de que los errores eran parte del proceso de aprendizaje y que con ellos también se aprendía.

En resumen, respecto al aumento de la confianza entre los participantes de este estudio, se puede decir que la realidad virtual móvil también se mostró como uno de los factores que permitió que los estudiantes desarrollaran esta capacidad para hacer sus intervenciones en inglés e interactuar con seguridad y tranquilidad. Los estudiantes manifestaron en repetidas ocasiones que les daba más confianza hablar en inglés cuando tenían un modelo de la manera como se pronunciaba y usaba el idioma, tal y como lo pudieron experimentar en los ejercicios de RV. En las entrevistas realizadas, los alumnos comentaron que no les daba pena hablar cuando su mente se encontraba en este entorno virtual y que la práctica que tuvieron con la RV les permitió trascender a un desempeño oral de mejor calidad pues luego pasaron a usar el inglés frente a todo un salón, habiendo reducido sus temores y sintiéndose más seguros.

5.6 Concentración

Otro aspecto que va de la mano con el interés por la realidad virtual y que sobresalió fue la concentración de los estudiantes durante la exposición a la lengua inglesa en los ejercicios con material auditivo y visual a través de los dispositivos de tecnología de RV; éstos les hicieron estar inmersos en el uso de este idioma con material auténtico en el que recibieron modelos de pronunciación, gramática, interacción y fluidez propios de hablantes nativos y que ellos intentaron reproducir en sus parlamentos en los *role-plays*, presentaciones y, en general, los ejercicios de habla.

Los estudiantes se refirieron a este aspecto, argumentando durante las entrevistas realizadas que el estar equipados con las gafas de realidad virtual y estar inmersos en el entorno virtual les permitió estar más concentrados pues debían sumergirse en las escenas y seguir en detalle la manera en que los participantes hablaban. Unas de las razones que ellos le adujeron para resaltar su alto nivel de concentración en las actividades propuestas fue que estaban pendientes de lo que se les proyectaba en realidad virtual, y que no tenían ninguna distracción exterior ya que se sentían

dentro de las escenas, eran parte del escenario y vivenciaban el uso del inglés, es decir, sus comentarios en las entrevistas estaban orientados a manifestar que les daban la impresión de estar allí presentes, y por eso le prestaban toda la atención, era como real; esta percepción es coherente con Quéau (1995) quien sostiene que un sistema de realidad virtual es capaz de brindarle a los aprendices de un idioma mediante una estimulación adecuada de su sistema sensorial, la sensación de que están interactuando en un mundo físico, y esto fue lo que experimentaron los estudiantes de décimo grado durante las diferentes etapas de los talleres, principalmente *pre-task* y *during-task*, lo que significa que los resultados ratifican este supuesto teórico.

En efecto, según Quéau (1995) cuanto más sentidos estén implicados en la experiencia virtual de los usuarios, mayor será la intensidad de la experiencia simulada, a la luz de esto, la realidad virtual móvil aplicada en este estudio involucraba dos sentidos principalmente, la audición con la información en inglés que escuchaban de los videos y también la visión con los subtítulos de la información que se emitían así con la ilustración de los videos. De esta manera, podemos concluir que los sentidos de la visión y el oído estuvieron enfocados en las inmersiones realizadas, los estudiantes no tuvieron ningún tipo de distracción visual porque llevaban puestas las gafas de realidad virtual y solo podían observar el entorno virtual; así como el auditivo pues todos los videos llevaban sonidos.

Relacionado con el aprendizaje de lengua extranjera inglés, la realidad virtual tuvo un efecto positivo en el mejoramiento de la habilidad oral en los alumnos porque les permitió lograr niveles de concentración más altos gracias a un aprovechamiento significativo de los sentidos de la audición y la visión con los que se mantuvo la concentración en los aspectos que conforman la competencia oral (vocabulario, fluidez, pronunciación, gramática, entre otras). Otra de las razones expuestas por parte de los participantes, que se atañe a la concentración, es la motivación que tenían al saber que estarían en un entorno virtual, los estudiantes se mostraron muy interesados por utilizar

la realidad virtual móvil. Las respuestas que dieron sobre este aspecto de motivación y concentración, fue sostener que utilizando la realidad virtual móvil la clase de inglés era más atractiva y placentera y eso les motivaba a prestar toda la atención.

5.7 La Competencia Oral Fortalecida con la Realidad Virtual y el Trabajo en Equipo

Otro supuesto teórico en este estudio estaba basado en Willis (1996) quien considera que una de las características del enfoque basado en tareas es que está diseñado para que el eje central de la clase sea el estudiante y para que por medio de tareas significativas y contextualizadas se promueva la competencia oral. Durante el desarrollo de las tareas comunicativas de este proyecto, hubo múltiples momentos en que los participantes tuvieron la oportunidad de aprender de manera cooperativa al reunirse en los grupos de trabajo y delegarse responsabilidades de acuerdo con las habilidades y gustos de cada miembro; de esta manera, los estudiantes pudieron interactuar con sus pares, lo cual facilitó su adquisición del lenguaje al lograr comprender lo que decían sus compañeros y hacerse entender utilizando el idioma objetivo (inglés), ratificando entonces lo propuesto por Willis y Willis (2007) quienes sostienen que la necesidad de intercambiar ideas en un contexto colaborativo lleva a los aprendices a poner en práctica el lenguaje aprendido y a apoyarse mutuamente en el proceso de construcción y consolidación de metas comunes, por ejemplo, en el diseño de los diálogos en el *role-play* o en la preparación de las presentaciones orales en las que siempre hubo ese ingrediente de trabajo en equipo.

En el transcurso de este estudio los estudiantes tuvieron un equipo de trabajo fijo el cual se reunió de manera virtual por medio la aplicación *Google Meet*, para planear y desarrollar las actividades, lo que correspondió a uno de los hallazgos que se destaca aquí y que es el beneficio del trabajo en equipo, pues el desempeño de las actividades programadas en cada taller empezó a mejorar a medida que los grupos se conocieran en lo referente a aspectos del lenguaje. Durante el análisis del primer taller los estudiantes apenas se estaban conociendo, durante este proceso ellos

compartieron y construyeron juntos las actividades haciendo uso del idioma inglés, ellos daban sus opiniones de manera ordenada esperaban su turno y expresaban su opinión, si alguno se equivocaba su compañero intervenía y le indicaba la manera correcta de hacerlo, siendo esto evidencia de una de las bondades de TBL como es que ofrece momentos en los cuales los estudiantes pueden llegar a consensos para hablar, compartir ideas, darse retroalimentación mutua y construir juntos significados de acuerdo con el contexto de las actividades (Willis & Willis, 2007).

Durante la aplicación del segundo y tercer taller, los estudiantes se entendieron mejor con su grupo de trabajo y tuvieron más confianza con sus compañeros sin temor a equivocarse; tal como lo manifestaron durante las entrevistas, en las que afirmaron que se adaptaron y acoplaron bien al grupo de trabajo, incluso aquellos que estaban más acostumbrados a trabajar de manera individual, encontraron en sus compañeros un apoyo y una oportunidad de practicar el idioma e interactuar de manera espontánea, pues uno de los roles que asume el estudiante en el aprendizaje basado en tareas es la participación en grupo o equipo de trabajo, donde desarrolla diferentes tipos de actividades como planeación, lluvia de ideas, practicas, retroalimentación entre compañeros (Willis & Willis, 2007). Si analizamos este rol de los estudiantes durante la implementación de este proyecto, los últimos talleres 4 y 5 mostraron que los estudiantes se acoplaron a sus grupos de trabajo y se empezó a ver el cambio en algunos estudiantes que eran muy tímidos para hablar de cómo se contagiaron de sus pares y se beneficiaron al ver como sus compañeros se expresaban en inglés para hablar de una misma tarea en común, esto significa que el estudio ratifica lo expuesto por Willis y Willis (2007), Willis (1996) y Scarcella y Oxford (1992) quienes privilegian el carácter comunicativo y experiencial de las actividades que involucran el interactuar con otros.

5.8 Mejoramiento de la Competencia Oral en los en los Estudiantes

Una vez se han abordado los diferentes aspectos del lenguaje que atañen a la competencia oral, se procede a corroborar el objetivo general de la investigación el cual que se basa en

determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil para mejorar en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado del Colegio Andrés Bello. La información recolectada revela que la competencia oral en los estudiantes de décimo grado mejoró de manera gradual pero significativa a medida que avanzaba la investigación, habiendo respondido a los supuestos teóricos establecidos al inicio del proceso como se describe anteriormente.

El presente hallazgo está directamente relacionado con el problema de esta investigación que se centra en la baja competencia oral de los estudiantes. Inicialmente, cuando se analizó el primer taller los estudiantes reportaron un desempeño bajo en la competencia oral lo cual evidenciaba las dificultades al momento de establecer interacción de manera natural y espontánea. Este código de competencia oral baja fue uno de los más destacados menesterosos de atención para tener en cuenta a mejorar en los siguientes talleres, la gran mayoría de los estudiantes manifestaron en sus entrevistas que tenían debilidades en la habilidad del habla y debían mejorar,

Luego, se aplicó el taller 2 con la misma estrategia del primero, es decir teniendo en cuenta TBL y la realidad virtual móvil, cuyo análisis reportó que a pesar de que la baja competencia oral era todavía evidente, hubo un mejoramiento significativo en competencia oral, es decir que los grupos estuvieron más conectados y las conversaciones más fluidas y naturales. En el análisis del taller tres, se registró un mejoramiento significativo en la competencia oral de los estudiantes, es decir que el número de acciones por partes de los estudiantes relacionados con la baja competencia oral disminuyó. Este factor, **evidencia** el efecto positivo de TBL que mediante talleres diseñados para darle protagonismo a los estudiantes y hacer uso del idioma inglés de una manera contextualizada y el apoyo de la realidad virtual móvil empezaba a mejorar los diferentes aspectos lingüísticos del idioma como el vocabulario, fluidez, gramática y la pronunciación, así como los aspectos funcionales como la pragmática, social y cultural.

La efectividad de esta estrategia de TBL y apoyado en RV, fue una tendencia y entre más tiempo los estudiantes fueron expuestos a estas inmersiones pasivas durante todas las etapas de cada taller (*pre-task- task and post-task*) y a la preparación y ejecución de las actividades de *speaking* en grupo, su desempeño oral fue en aumento. A partir del análisis del taller cuatro las referencias la baja competencia oral fueron desapareciendo, lo cual da lugar a un mejoramiento en la competencia orla de los estudiantes y se ratificó en el análisis del quinto y último taller donde los estudiantes lograron alcanzar un desempeño alto en todos los aspectos de la rúbrica de presentación oral (Fluidez, vocabulario, interacción, gramática).

La Competencia oral es la habilidad para usar el lenguaje de manera en contexto y una correcta aplicación de las reglas gramaticales en diferentes situaciones y con confianza (Chaney & T.L, 1998), en virtud de esto vemos que de manera progresiva los estudiantes de Andrés Bello grado décimo uno, fueron mejorando diversos aspectos como gramática, vocabulario, fluidez, e interacción lo cual se traduce en una alta competencia oral, dando así evidencia favorable al objetivo principal del estudio.

En este capítulo se discutieron los hallazgos que surgieron después de aplicar cinco talleres de TBL apoyado en la realidad virtual móvil, los cuales se abordaron desde una perspectiva investigativa de tipo cualitativo con un diseño enmarcado en la investigación acción con instrumentos como diario, rubrica oral, entrevistas y observación externa. El análisis de los datos tuvo siempre presente el objetivo principal de este estudio que consistía en mejorar la competencia oral en los estudiantes décimo grado que a su vez exploraba los objetivos específicos que abordan los aspectos del lenguaje relacionados con dicha competencia oral como la fluidez, gramática y vocabulario.

Capítulo 6 Conclusiones

Basados en los hallazgos discutidos en los dos capítulos anteriores relacionados con la aplicación de cinco talleres apoyados en el enfoque el aprendizaje basado en tareas y apoyados la realidad virtual móvil, en este capítulo se discuten las principales conclusiones derivadas de este proceso investigativo y que responden a las preguntas de la investigación relacionadas con el impacto de la RV dentro del modelo TBL en la competencia oral de los estudiantes de grado 10.

En primer lugar, para responder a la pregunta: sobre es el impacto de implementar el aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en el vocabulario de los estudiantes de décimo grado, se ha evidenciado en los resultados de los talleres, la implementación del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil permite incrementar el léxico en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero inglés; este aprendizaje de vocabulario se logra de manera progresiva a medida que los estudiantes se involucran de manera reiterativa con dicha metodología, pues ésta les brinda la oportunidad de entrar en contacto con el idioma en sus diferentes formas: auditiva y visual, constituyéndose en fuente de ejemplos y modelación de formas gramaticales, de pronunciación y significación que los alumnos reproducen en tareas propuestas en las clases.

Con la realización de ejercicios en RV bajo el enfoque TBL los estudiantes incorporan con facilidad vocabulario nuevo en su bagaje lingüístico; formas gramaticales como adverbios de frecuencia, verbos en presente y pasado, vocabulario sobre lugares de la ciudad y la casa, entre otros, son más fáciles de asimilar y aplicar cuando los estudiantes son inmersos en experiencias sensoriales en las que el significado de las mismas son identificados en situaciones de contexto familiares a los aprendices; este aprendizaje de vocabulario y formas gramaticales permite a los

alumnos interactuar de manera más natural y espontánea en las actividades propuestas como *role-plays*, diálogos, narraciones etc.

De manera más precisa, cuando en la clase de inglés se utilizan herramientas TIC como la RV en un contexto de aprendizaje por tareas, se facilita la adquisición de vocabulario expresivo y receptivo, como lo propone Kurnianwan (2009) quien sugiere que el vocabulario se hace indispensable para el desarrollo de habilidades para la interacción entre usuarios del idioma extranjero, en otras palabras, con la RV los alumnos adquieren léxico suficiente para interactuar en la realización de tareas que involucran actividades comunicativas.

Otro indicador de que se incrementó el vocabulario hace referencia al mejoramiento de su desempeño oral, pues por medio de los videos de realidad virtual adaptados a los objetivos del currículo los alumnos pueden tener referentes prácticos del uso del idioma, por ejemplo al observar subtítulos que los orientan en la pronunciación y entonación correcta de las palabras, o en la comprensión de los contextos en que se usa el idioma al tener elementos adicionales de la comunicación que facilitan la identificación de significados particulares del vocabulario visto en la clase. Por medio de las sesiones virtuales, también se potencia el vocabulario receptivo, a medida que los estudiantes son expuestos a observar los videos de realidad virtual, el docente puede dedicar tiempo para confirmar el grado de entendimiento haciendo preguntas de verificación, de esta manera el vocabulario que se aprende en este ambiente virtual sirve para ser reutilizado en la interacción con compañeros y docente. Así, con la implementación de este proyecto se concluye que la RV hace que el vocabulario expresivo de los estudiantes se incremente de manera progresiva y consistente.

La gramática es otro aspecto que sobresale en esta investigación y se relaciona directamente con la pregunta de investigación: el efecto del aprendizaje basado en tareas en la competencia gramatical de los estudiantes de décimo grado a través de la realidad virtual móvil, concluyendo

que TBL apoyada en RV permite que los estudiantes entiendan y dominen de manera oral las estructuras de presente y pasado simple, mostrando coherencia en la construcción de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, y también en el uso de formas muy particulares del idioma inglés como la *s*, *es* o *ies* en el verbo en tercera persona y en el uso de los auxiliares.

La realidad virtual es una herramienta muy útil en el mejoramiento de las estructuras gramaticales por parte de los estudiantes, ya que permite que la gramática tenga un propósito, cuando se les enseña el uso del presente o pasado simple en sus diferentes formas (afirmativa, negativas, interrogativas) los estudiantes tienen la oportunidad de observar por medio de los videos para qué y cuándo se utiliza una frase afirmativa en presente, por ejemplo, cuando ven que una persona habla de su rutina en la casa “*I like to rest in my bedroom*” o “*I cook in the morning*”. Otro aspecto positivo, es que por medio de los videos de realidad virtual los estudiantes pueden practicar antes de hacer sus presentaciones, es decir, escuchar y ver el uso del lenguaje en situaciones reales a través de las inmersiones virtuales.

TBL también promueve el buen desempeño de los estudiantes en el uso de las estructuras gramaticales pues les permite aprenderlas en contexto, trascendiendo así el conocimiento de las reglas gramaticales sólo como formas lingüísticas y haciéndolas unidades significativas para transmitir información relevante para los participantes en el acto comunicativo (Li, 2017); la RV también ayuda a desarrollar la capacidad de aprender a utilizar esas reglas gramaticales en el discurso al momento de expresarse y sobre todo entender el significado de las frase (Thornbury, 1999) en un contexto determinado. Esto ratifica que una de las características de TBL es que propone hacer uso del idioma objetivo por medio de tareas significativas (Willis & Willis, 2007) que se plantean actividades relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes, pero de una manera didáctica haciendo uso de la realidad virtual, como por ejemplo el *role-play* en la ciudad, el dialogo sobre actividades de la casa, la discusión acerca de deportes favoritos y las narraciones de las

últimas vacaciones. En conclusión, de esta manera el TBL contribuye a que las estructuras gramaticales sean aprendidas de manera práctica, es decir que los estudiantes puedan saber para qué y cómo se utiliza la gramática, y de la mano con la realidad virtual se logra una amalgama que permite fortalecer su aprendizaje en contexto.

Una de las preguntas de esta disertación se refiere a la fluidez oral de los estudiantes, dentro del modelo TBL con el apoyo de la realidad virtual móvil a lo que los hallazgos permitieron concluir que la fluidez es una sub-habilidad que se alcanza de manera progresiva al exponer a los alumnos a modelos del uso de la lengua que ellos luego reproducen y con los cuales comienzan a evidenciar los indicadores de progreso en el desempeño oral; en este proyecto se concluye que en primer lugar, la RV ayuda a que los estudiantes tengan menos pausas innecesarias en el discurso al utilizar en idioma extranjero; esto quiere decir que las dilaciones y estancamiento en una palabra, que se notan con frecuencia en los estudiantes que no han desarrollado fluidez en la expresión oral, se supera en gran medida con este tipo de estrategia. En segundo lugar, la pronunciación de las palabras es más precisa cuando se cuenta con modelos como los proporcionados en ejercicios de RV. Finalmente, otro factor que permite concluir que la fluidez en los estudiantes es mejor cuando se exponen al idioma a través de ejercicios como la RV, es que ellos tienen en cuenta la entonación en el lenguaje, pues con la inmersión en la RV los estudiantes hacen hincapié en la entonación, diferenciando cuando es una pregunta, una respuesta con intención de argumentar o de agradar al interlocutor; lo cual quiere decir que se vuelven más conscientes de estas características del lenguaje hablado, como lo proponen Tavakoli y Skehan (2005), quienes dimensionan que la fluidez en la expresión oral en los usuarios mejora debido al desarrollo progresivo de los componentes del acto comunicativo como lo son el léxico, la gramática, la fluidez, entonación y la pronunciación. A la luz de esto, se determina que dos factores fundamentales como lo son el aumento del léxico y

el mejoramiento en el uso de las estructuras gramaticales permiten un mejor desempeño en la fluidez de los estudiantes al expresarse en idioma inglés.

En cuanto a la contribución de la realidad virtual en el mejoramiento de la fluidez en los estudiantes, y dando respuesta a la pregunta sobre cómo puede afectar la interacción entre los estudiantes de décimo grado el uso de la estrategia de aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil, este estudio permitió concluir que la exposición a los videos de realidad virtual sirve a los estudiantes como inmersión para escuchar la pronunciación, entonación y la naturalidad con que los hablantes utilizaban el lenguaje. Aunado a este factor, las tareas de TBL con un enfoque comunicativo, propician más tiempo para que los estudiantes puedan expresarse e interactuar.

El componente de interacción del cual se registró un nivel bajo durante la primera actividad y paulatinamente fue mejorando hasta alcanzar un nivel intermedio según la rúbrica de competencia oral diseñada por el investigador. Se concluye que los talleres diseñados con enfoque *TBL* proponen el desarrollo de tareas significativas lo cual involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ellos estuvieron interesados en desarrollar las actividades propuestas y para ello tuvieron que hacer uso del lenguaje idioma inglés en las diferentes etapas de cada taller, desde el *warm up* donde participaron voluntariamente, y la siguiente etapa del *pre-task* donde fueron expuestos a la realidad virtual y el docente les hacía preguntas, también en la fase del *during-task* donde podían interactuar en las actividades propuestas en cada taller como *role-play*, discusión, diálogos etc.; y finalmente en el *post-task* donde se corroboraba el aprendizaje. En conclusión, cada una de las etapas que comprende el modelo TBL promueve la interacción en los estudiantes de manera natural y espontánea, esto les permite a ellos agregar vocabulario a su repertorio relacionado con verbos en presente y pasado, adverbios de frecuencia, expresiones en pasado, conectores y de esta manera pueden expresar sus pensamientos durante las interacciones entre

compañeros preparándose para el desarrollar las tareas propuestas (Brown H. D., Teaching by Principles, 2000).

También se reconoce el aporte de la realidad virtual móvil en el desarrollo de la interacción en los estudiantes ya que el lenguaje real que se presenta a los estudiantes les funciona como modelo a ellos, según los testimonios de los propios estudiantes es de gran ayuda para ellos el poder observar en la etapa del *pre-task* un modelo de lo que ellos deben desarrollar, esto les da confianza y les sirve como entrenamiento.

El componente emocional también estuvo presente a lo largo del desarrollo de este proyecto e influyó de manera positiva en el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes de décimo grado. A medida que los estudiantes fueron conociendo más vocabulario, manejando de forma correcta las estructuras gramaticales y familiarizándose con la entonación y pronunciación de verbos y frases en presente y pasado, las emociones negativas como la ansiedad, timidez y el miedo fueron desapareciendo gradualmente, lo cual les permitió una mayor participación haciendo uso del idioma extranjero inglés (Tsiplakides, 2009). De lo anterior se concluye que existe una relación directa entre la autoconfianza que tienen los participantes para expresar sus ideas e interactuar en idioma extranjero inglés y el mejoramiento de la competencia oral, es decir que entre más confianza a los participantes muestran, el desempeño en las actividades que involucraban la habilidad del habla se favorece.

El docente investigador, durante este estudio, les proporcionó a los estudiantes espacios para expresarse en idioma inglés, y les corregía de afable sin reprochar las equivocaciones, siempre les transmitió el mensaje que equivocarse era parte del proceso y que lo importante era intentar comunicarse (Richards & Theodore, 2001). Se puede concluir que el incremento de la confianza en los estudiantes se debe en gran medida al enfoque TBL el cual confiere al docente el rol no solo de preparar al estudiante para el desarrollo de la tarea principal desde el punto de vista lingüístico

sino también emocional, motivando al estudiante haciendo uso del idioma objetivo y trasmitiéndole confianza en caso de alguna equivocación.

La realidad virtual móvil en este estudio fue decisiva para disminuir la ansiedad y el miedo a expresarse en idioma inglés, por testimonio de los mismos estudiantes quienes afirman que cuando están expuestos a la realidad virtual móvil, es un entrenamiento para ellos y no sentían la presión del público a la hora de hablar, en otras palabras, no les produce temor equivocarse y por lo tanto pueden hablar e interactuar de manera segura. En conclusión, la inmersión de realidad virtual ayuda a los estudiantes a reducir la ansiedad y el temor al hablar funcionando como preparación y simultáneamente evitando que los estudiantes tuvieran que pasar por vergüenza a equivocarse y ser observados por todos sus compañeros, todo lo contrario, en este entorno virtual se sienten protegidos y seguros. Esto aumenta la confianza de ellos al hablar y por ende su desempeño oral se es más efectivo.

El interés que mostraron los estudiantes por las clases de TBL apoyadas en la realidad virtual móvil se hace evidente en el análisis de todos los talleres, y por supuesto, en la triangulación de la información que arrojaron los instrumentos, principalmente en las entrevistas. Las clases en la que se utiliza la realidad virtual móvil generan alta expectativa porque las parece una herramienta novedosa, y durante las clases los estudiantes se sienten cómodos y disfrutan la experiencia de inmersión en un entorno real. Con este tipo de recursos los estudiantes se concentran más durante la clase, ya que ponen más atención en las imágenes y los sonidos que aparecen en sus pantallas porque les parecen reales, lo cual les cautiva de principio a fin de la sesión. En conclusión, la realidad virtual aplicada en este proyecto estimula los sentidos de la visión y audición, a este fenómeno Coifet (1995) lo denomina como sentido vestibular, lo cual cautiva y llama la atención de los estudiantes, haciendo uso de las gafas de realidad virtual y sus dispositivos móviles. Otra conclusión que se infiere de la triangulación, es que la realidad virtual podría aplicarse en otras

áreas de enseñanza en los entornos públicos y brindar a los usuarios experiencias multi-sensoriales al estar inmersos en entornos virtuales y de esta manera dinamizar la educación al facilitar que los estudiantes se interesen más por las clases.

La realidad virtual móvil tiene como herramientas principales las gafas de realidad virtual y los dispositivos celulares de los estudiantes, lo que facilita su uso en contextos escolares debido a que la gran mayoría de los estudiantes tienen celulares con la capacidad de reproducir videos y las gafas de realidad virtual hoy en día debido a su comercialización los costos se han reducido de manera considerable. Contar con estos recursos puede brindar a los estudiantes una inmersión pasiva en diferentes contextos simulados, la cual involucra dos sentidos que fueron el visual con los videos y los subtítulos que se proyectaban y el auditivo con lo que los estudiantes escuchan a las personas hablar en inglés pudiendo estar así en contacto con el idioma extranjero auténtico, o sea que los estudiantes utilizan las gafas de realidad virtual para ver y simultáneamente escuchar para simular la realidad lo que les permite estar más concentrados. En conclusión, la realidad virtual móvil permite un mayor grado de concentración en los estudiantes ya que no tienen ningún tipo de distracción visual mientras están usando las gafas observando los videos, ni auditiva porque escuchan solamente lo que dicen las personas en el video.

Una de las características del enfoque basado en tareas es el trabajo colaborativo, según Willis (2007) una vez los estudiantes se involucran en la realización de una tarea, es crucial brindar espacios para la socialización entre pares, afirmando que el trabajo en equipo permite a los participantes intercambiar ideas y apoyarse mutuamente para la realización de las tareas propuestas, tal como sucedió en la presente investigación donde los estudiantes se reunieron en grupos fijos durante todo el proceso para desarrollar *role-play*, diálogos, discusiones y narraciones. Los estudiantes eligieron, inicialmente los grupos y trabajaron con el mismo grupo durante todos los talleres, esto les permitió consolidar los vínculos y saber cuál era el rol específico de cada uno,

de acuerdo con lo que más les gustara y mejor se desempeñara para bien del grupo. De esta información propuesta podemos concluir que el trabajo en equipo permite fortalecer la competencia oral en los estudiantes de décimo grado, debido al buen acople que tienen los participantes para adaptarse a sus grupos de trabajo, en la discusión se evidenció que los aportes realizados por cada miembro de acuerdo con su rol en el grupo, permite que los demás se beneficien. Según los testimonios de los mismos estudiantes, aprenden mucho de sus compañeros al interactuar con ellos previo a las tareas a desarrollar y actúa como entrenamiento teniendo más confianza para hablar en inglés.

Finalmente, se concluye que todos los aspectos que fueron discutidos anteriormente como el vocabulario, gramática, fluidez, interacción, interés en la realidad virtual, confianza para hablar, la atención en las clases y el trabajo en equipo, confirman el efecto positivo que tiene la estrategia de TBL apoyada en la realidad virtual móvil en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes, dando respuesta a la pregunta general de la presente investigación: ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado del colegio Andrés Bello a través de la realidad virtual móvil?

De esta manera se aborda el objetivo general de la presente investigación, el cual pretendía determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil para mejorar en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello, de lo cual se puede deducir que la competencia oral de los estudiantes es mejor ahora, sus interacciones son más prolongadas y espontáneas, la fluidez con la que preguntan e interactúan es más adecuada, los errores gramaticales son mínimos, la pronunciación de las palabras y frases se hace con mayor precisión y todo esto se relaciona con los elementos esenciales de la habilidad oral como el vocabulario, gramática, fluidez y la interacción, y la pronunciación (Scarcella & Oxford, 1992).

Estos resultados corroboran lo que exponen algunos autores como Nunan (2004), Ellis (2009) y Willis (2007), en el sentido de que el enfoque basado en tareas favorece la competencia comunicativa de los participantes del presente estudio con este enfoque implementado en el municipio de Bello, donde no se tiene registro de alguna otra investigación anterior. Sin embargo, del uso de TBL apoyado en una tecnología como la realidad virtual móvil no se tienen evidencias en ningún estudio en la región, por lo tanto, este es un estudio pionero en el territorio colombiano. La realidad virtual móvil hace un aporte fundamental en el desarrollo de la competencia oral, pues se ha demostrado aquí que por medio de la realidad virtual móvil se favorece el incremento de adquisición y uso de vocabulario porque los estudiantes observaban de manera virtual el uso adecuado de las palabras, así como su pronunciación y el correcto uso de la gramática, todo esto les sirve como entrenamiento durante el *pre-task* para tener un mejor desempeño durante la etapa de *during-task*. En relación a la información expuesta, donde se concluye el efecto de TBL apoyada en realidad virtual en los diferentes elementos del lenguaje y principalmente en la competencia oral, es preciso cerrar la investigación brindando un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) con el objetivo de ofrecer una visión crítica en forma de narrativa. EL objetivo de este análisis es dar a conocer beneficios para el área de idioma extranjero de implementar la estrategia de TBL apoyada en realidad virtual, pero al mismo tiempo tomare el pulso a realidad y ser claros con los obstáculos y posibles inconvenientes para realizar investigaciones con esta estrategia en el futuro.

En primer lugar, abordamos las fortalezas, y hay que mencionar la naturaleza de inmersión que ofrece la realidad virtual, beneficio sustancial para los aprendices de idiomas extranjero, por medio de la inmersión los estudiantes tienen la pasibilidad de estar enfocados exclusivamente en el idioma objetivo, esto permite que se mejore la comunicación oral, empiece a pensar más inglés, y también que se fomenté e interés por seguro aprendiendo. Aunado a esto. el plus que brinda la

realidad virtual es que se logra aumentar la concentración debido a que los estudiantes están menos expuestos a distracciones auditivas y visuales. (Villaroel, 2016). Adicionalmente, otra de las fortalezas de la propuesta aplicada en esta investigación es la filia que los participantes tienen con la tecnología y lo cual se vio reflejado en cada sesión, donde constantemente se sentía motivados a usar la realidad virtual y estar en este contexto virtual por algunos minutos. Finalmente, la accesibilidad el *kit* de realidad virtual (gafas y audífonos) es muy favorable hoy en día y como dispositivo para proyectar se puede implementar en el celular tal como se realizó en esta investigación, debido a que la gran mayoría de los jóvenes poseen estos dispositivos.

Hablamos ahora de las oportunidades que se abren con la apertura de esta investigación en el campo de enseñanza- aprendizaje de idioma extranjero, línea principal de investigación en esta disertación. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, donde hubo un impacto positivo de TBL apoyado en la realidad virtual en la competencia orla de los estudiantes, se abre camino para que otros investigadores y estudiosos de idiomas extranjeros exploren las bondades que puede llegar a tener en otras habilidades y sub-habilidades del lenguaje como la gramática, vocabulario, escritura, lectura entre otras. Además, esta investigación tiene una línea tecnológica, la realidad virtual, que se postula como una herramienta promisorio y revolucionario en la educación, por consiguiente, podría ser aprovechada por docentes de otras áreas a nivel local, y nacional para mejoras sus prácticas educativas como por ejemplo en ciencias sociales, biología, química y muchas más.

Otro aspecto importante que se debe mencionar, es la necesidad de llegar a los estudiantes con necesidades especiales, la realidad virtual se consolida como herramienta para brindarles a estos estudiantes la oportunidad de tener experiencias sensoriales y práctica que es difícil de ofrecer en el día a día. El uso de la realidad virtual debe ser más explorada en todas estas necesidades en los campos del lenguaje, la investigación, el arte, trabajo social, comunicación entre otros.

Durante el proceso de investigación de este método cualitativo, se aplicó un diseño de investigación en acción, durante el cual el investigador logró conceptualizar y redefinir estrategias, en esta planeación fue posible identificar que existen algunas debilidades al momento de diseñar los talleres y se trata del limitado contenido en realidad virtual que hay disponible en el web relacionado con la enseñanza de lengua extranjera; para esto se requiere que sea necesario realizar los videos con fotos, sonido imágenes y convertirlos a realidad virtual por medio de programas como videosolo, *wondershare* y algunas aplicaciones del celular que permiten observar los videos normales en realidad virtual. Esto requiero de mucho tiempo y explicaciones extras a los estudiantes, quienes muchas veces necesitan ser orientados y capacitados en repetidas ocasiones.

Otro factor que se identificó como una posible debilidad es llevar a cabo la investigación de manera virtual por causas de fuerza mayor como lo fue la pandemia, a pesar de que el docente investigador sorteó de la mejor manera este factor, capacitando los estudiantes e implementando una plataforma tan accesible y manejable como lo es *google meet*; sin embargo, en algunas ocasiones se iba la señal y la retroalimentación se demoraba mucho mientras el docente visitaba los grupos. Creemos que con un espacio condicionado con las herramientas de realidad virtual y donde estén y puedan recibir las indicaciones y ejemplos de manera presencial antes de conectarse a la realidad virtual podría llegar a ser más efectivo.

Finalmente, entre algunas posibles consecuencias negativas de implementar la realidad virtual se encuentra la exposición a la realidad virtual durante bastante tiempo, esta herramienta revolucionaria está siendo usada de manera más recurrente año tras año, y no se tiene un registro de lo perjudicial que puede llegar a ser para la salud de los niños principalmente para la visión y el deterioro cognitivo. No obstante, se espera que con los avances tecnológicos se puedan contrarrestar los posibles efectos adversos que pueden subyacer al utilizar esta herramienta (Diaz & Florez, 2018)

Otra posible amenaza estriba en combinación de las clases convencionales y la realidad virtual, lo que se pretende en esta investigación es mostrar la realidad virtual como una herramienta para complementar las practicas pedagógicas y brindar contexto y experiencias que involucren las emociones de los estudiantes, pero en ninguna circunstancia se aconseja reemplazar la educación y el rol que juega el docente en la enseñanza. En virtud de lo argumentado se teme por un posible rechazo de los estudiantes a las clases convencionales e inclinen preferencia hacia un entorno virtual.

Teniendo en cuenta lo novedoso de este estudio, si bien se demuestra el efecto positivo de TBL apoyado en la realidad virtual en la competencia oral, se necesitan más estudios para continuar investigando a profundidad el efecto que podría llegar a tener en otros aspectos diferentes al vocabulario, gramática o la fluidez, por ejemplo, la competencia escrita o la comprensión de lectura. Se necesita de un apoyo por parte del Ministerio de Educación que permita en los contextos escolares con herramientas como la realidad virtual activa (Levis, 2005), es decir que involucre más sentidos aparte de la visión y la audición, como el tacto para que sea más real la experiencia, también se requieren espacios adecuados para una mejor conectividad y ejecución de esta herramienta.

Este proyecto también plantea la creación de líneas de investigación en el sector educativo en las que se consideren las TIC con todo su bagaje de herramientas tanto de hardware como de software, con las que los docentes puedan investigar sus aulas de clase incorporando estrategias que promuevan el aprendizaje experiencial en los estudiantes.

De igual manera se debe mencionar que el presente estudio realizado en la Institución Educativa Andrés Bello tomó lugar de manera virtual debido a la pandemia que actualmente atraviesa la humanidad y por supuesto nuestra nación colombiana, teniendo en cuenta esto la

modalidad de trabajo en casa permitió el desarrollo de la investigación donde el investigador jugó un papel decisivo al coordinar la entrega del material de realidad virtual y de esta manera cada estudiante del grado décimo pudiera participar. Sin embargo, si se piensa desarrollar una investigación donde se involucre el uso de la realidad virtual en las instalaciones de alguna institución educativa, se debe pensar en un espacio adecuado, y cuando digo adecuado esto atañe a un lugar con espacio suficiente para todos, libre de ruidos externos donde los estudiantes puedan estar totalmente concentrados, sería ideal un laboratorio de inglés, lo cual hoy en día es una limitante en muchas de las instituciones de la región.

Otra limitante al momento de desarrollar las clases que involucren la realidad virtual es el contenido, ya que los videos proyectados necesitan estar convertidos al formato de realidad virtual y muchas veces se necesitan programas que requieren pagar licencia lo cual genera costos adicionales, y el contenido que se encuentra disponible en la red es muy limitado y está reaccionado a los juegos y entretenimiento, en educación aún falta que sea más diverso.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional . (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Ahmed, M. (2017). Virtual Reality for Teaching ESP Vocabulary: A Myth or A Possibility. *International Journal of English Language Education*, 5(2), 1-17.
- Alali, F., & Schmith, N. (2012). Teaching Formulaic Sequences: The Same as or Different From Teaching Single Words? *TESOL Journal*, 3, 21-34.
- Alptekin, C. (1993). Target Language Culture in EFL materials . *ELT Journal* , 136-141.
- Alshaikhi, D. (2017). Virtual Reality for Teaching ESP Vocabulary: A Myth or A Possibility. *International Journal of English Language Education*, 5(2).
- Altun, M. (2015). The Evolvement of the Term ‘Communicative Competence. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies* , 16-19.
- Alvar, E. (2003). La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Madrid: Arco/Libros.
- Anas, I. (2018). Being an E-Teacher: Preparing the ESL Teacher to Teach English with Technology. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 3(1), 40-54.
- Astudillo, M., Pinto, B., Arboleda, M., & Anchundia, Z. (2017). Aplicación de las Tic como herramienta de aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2).
doi:<https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/247>
- Bacca, A., Tejada, j., & Ahumada, A. (2018). Realidad virtual para practicar las preposiciones de lugar en inglés: Un estudio sobre el efecto de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y la aceptación. *IFundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia*, 475-486.

- Balbastre, F. (2013). *Investigación cuantitativa e Investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de Investigación*. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: the exercise of control". New York.
- Bioca, F., & Levy, M. (1995). "Virtual reality as a Communication System" .
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Bradford, A. (1973). *Natural Language Learning: In Teaching English to Speakers of English*. New York.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy. *Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall*.
- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. N.J: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). New York: Addison Wesley: Longman.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* . New York: Longman.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles*. New York: Longman.
- Burns, A. (2001). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Australia : Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. New York: Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. 81-89.
- Caï, Yue, Hillon, M., Haddad, E., & Pierre. (2018). Kurt Lewin´s action-research .
- Cakici, D. (2016). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research (PER)*, 73-77. Obtenido de http://www.perjournal.com/archieve/spi_16_4/per_16_spi_4_10.pdf

- Campos, M., Navas, M., & Moreno, A. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *Scielo, 15*(1).
- Cardenas, M. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Ponencia Presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Obtenido de http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf.
Fecha de consulta: [febrero 7 de 2012].
- Chaney, A. (1998). Teaching Oral Communication in Grades K-8. USA: A Viacom Company.
- Chaney, A., & T.L, B. (1998). Teaching Oral Communication in Grades K-8. . Boston : Allyn&Bacon.
- Chitashvili, N. (2007). The Concept of Autonomy in Second Language Learning. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology, 11*(2).
doi:https://www.researchgate.net/profile/Nanuli_Chitashvili/publication/331522079_The_Concept_of_Autonomy_in_Second_Language_Learning/links/5c7e1fbaa6fdcc4715af8c0b/The-Concept-of-Autonomy-in-Second-Language-Learning.pdf
- Codigo de Ética para la Investigación. (2016). Lima: Universidad Jaime Bausate y Meza.
- Cohen, Y., & Norst, M. (1999). Fear, independence and loss of self-esteem: affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal, 20*, 61-77.
- Coiffet, P. (1995). Mondes Imaginaires. Les Arcanes de la réalité virtuelle. París: Hermes.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2001).
- Cozby, P. &. (2018). Methods in Behavioral Research. McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. (2014). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *Sage*.
- Denzil, A., & Wilson, D. (2021). Teaching Vocabulary And Grammar Through Task Based Learning Activities. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 8*(2), 20-40.

- Díaz, A., Romero, J., & y Rodríguez, A. (2018). Virtual Reality mobile technology in education: a review of the state of scientific literature in Spain. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 256-274. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>
- Díaz, E., & Florez, J. (2018). Realidad virtual y demencia . *Neurología* , 344-351.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México:: McGraw Hill. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. System.
- Dornyei, Z. (2001). Teaching and Researching Motivation. Harlow. England: Longman.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19(3), 221- 246.
- Ellis, R. (1992). Second language acquisition and language pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- El-Seoud, S. (2008). Collaborating and learning a second language in a Wireless Virtual Reality Environment. *Int. J. Mobile Learning and Organisation*, 2(4), 370-375. Obtenido de Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/228756922>
- Escartín, E. (2000). La realidad virtual, una tecnología a nuestro alcance. *Revista de Medios de Educación* , 15-21.
- Estaire, S., & Zanon, J. (1994). Planning classwork: A task based approach. *Oxford, UK: Heinemann*.
- European Council . (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fang, X. (2010). The role of input and interaction in second language acquisition. 11-17.

- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- García, C., & Rodríguez, V. (2004). Aprender con otros en la red: El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asincrónica. Bordón.
- García, F. (2005). «Estado actual de los sistemas e-learning». Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Obtenido de <<http://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302878>>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401509/2014-1/unidad/Gardner_inteligencias.pdf
- González, T. &. (Marzo-Abril 10 de s.f.). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation*(45), 1-10.
- Graham, A. P. ((2013)). Investigación Ética con Niños / Ethical Research Involving Children (p. 214). Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF. Obtenido de Innocenti. Recuperado de <http://childethics.com/wp-co>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* . London : Pearson Education .
- Harris, R. (1998). Making grammar instruction relevant through student-run conversations'. Paper presented at the TESOL convention. Seattle Washington.
- Heedy, C. &. (2008). Educación a distancia: Sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*(33), 7-27.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mexico: McGRAW-HILL.
- Herrera, M. (2017). Impact of Implementing a Virtual Learning Environment (VLE) in the EFL Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 22(3), 479-498. doi:10.17533/udea.ikala.v22n03a07

- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2017). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *ScienceDirect* , 3-10.
- Hussein, M. (2015). The Benefits of Virtual Reality in Education A Comparison Study. *Virtual Reality* , 1-10.
- Hyde, C. (2013). *Task-based language teaching in the business English classroom (Master's thesis)*. University of Wisconsin-River Falls .
- Institución Educativa Andrés Bello. (2013). Proyecto Educativo Institucional. Obtenido de <https://www.andresbello.edu.co/manual-de-convivencia>
- IRA. (2019). A Study of the Differences between EFL and ESL for English Classroom Teaching in China. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 32-35.
- Jauam, G. (Agosto de 2013). Percepciones de la Generación "Z" y la Escuela en el Siglo XXI. Rosario .
- Jensen, C., & Mejia, N. (2017). *The Impact of CLIL Through Metro Culture Based-Lessons on 10th Graders' Oral Proficiency*. Bello.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company. Nueva Jersey, Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Jones, F. (1998). Self-instruction and success: A learner-profile study. *Applied Linguistics*. (19), 378-406.
- Kayaoğlu, M., & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of history Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Keller, J. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance." *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*. 2, 79-104.
- Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model. 20-55. doi:{10.1007/978-1-4419-1250-3}

- Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley [Mass.]: Newbury House.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenny, B. (1993). *For more Autonomy*. Bangkok, Thailand: Asian Institute of Technology.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California : Pergamon . Obtenido de http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Krieger, D. (2005). Teaching debate to ESL students: A six-class unit. *The Internet TESL Journal*, 11(2).
- Kurnianwan, E. (2009). *Improving Vocabulary Ability By Using Comic*. Cendekia .
- Kurt, L. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology*. Obtenido de <https://doi.org/10.1037/10756-016>
- Kyeong, J. (2005). Developing EFL Learners' Communicative Competence Through Multimedia-Assisted Language Learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 96(5), 1-10.
- Lara, F., & Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? 2, 61-65.
- Lara, L. (2002). «Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales». Ponencia presentada en el Segundo Congreso Virtual «Integración sin barreras en el siglo XXI».
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Levis, D. (2005). *¿Que es Realidad Virtual?*
- Levis, D. (2006). *¿Que es la realidad virtual?* Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30471870/que_es_rv.pdf?1358924370=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DQue_es_la_realidad_virtual.pdf&Expires=1605410171&Signature=IGlHpQ1AtK1a3SG8s17Pwrz4jl~W0tKoqnXk~jXjJfT4aoT1qIOoY47DMw6PNEw1YnoTjN2

Li, X. (2017). Teaching grammar in context. Metaphors for second language teaching . *Academia*, 4.

Lin, Z. (10 de July de 2009). Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty. Obtenido de t <http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/Zhu,%20Lin.pdf.txt?sequence=3>

López, J., Medina, B., & Octavo, A. (2018). Inglés para niños con realidad aumentada. *Expociencias*, 5-20.

Lopez, S. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje,. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 20(10), 183-204.

Lys, F. (2013). The Development od Advance Learner Oral Proficiency . *Language Learning & Technology*, 94-116. Obtenido de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44341/17_03_lys.pdf

Mackey, A. &. (2005). *Second langauge research: Methodology and design*. . London: : Lawerence Erlbuam.

Maldonado, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1).

Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación . (2001). En C. o. Europe. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. (2002). En C. o. Europe. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Masuram, J., & Nagini, P. (2019). Developing Spoken Fluency Through Task-Basaed Teaching. *Elsevier*. Obtenido de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877050920314095?token=2712AF35AE3247328A259E02383AB2348A2A98314B74F442E73B0BBC7B2821294669F37419DFC348CFB7C08F19617CD5&originRegion=us-east-1&originCreation=20220221114320>
- Mayer, R. (2000). *Diseño Educativo para un aprendizaje constructivista*. En Reigeluth Charles (ed.) *Diseño de la instrucción*. Madrid : Santillana.
- McDonough, K. &. (2000). Communicative Tasks, Conversational Interaction, and Linguistic Form: An Empirical Study of Thai. *Foreign Language*.
- Mejia, N., & Jensen, C. (2017). The impact of CLIL through Metro Culture Based- Lessons on 10th Graders´s Oral Proficiency. Bello, Antioquia.
- Mercuri, S. (2008). Una Mirada Crítica a los Programas de dolbe Inmersión. *Mercuri, Sandra P. "Una Mirada crítica a los programas de doble inmersión." Gist: Education and Learning Research Journal, 2, 85-93.*
- Mihaljević, J. (2007). Defining Communicative . *Vesna Bagarić, 8, 94-103.*
- Miller, J. (2001). *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación. (2006). *Estandares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles . Bogotá: Imprenta Nacional.*
- Ministerio de Educación. (2014). *Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Colombia Aprende*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia . Obtenido de <https://>

aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagógicos.pdf

Ministerio de Educación Nacional . (s.f.). *Formación Docente para la Calidad Educativa*.

Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia . Obtenido de https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Compentencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf

Mofareh, A. (2019). The Use of Technology in English Language Teaching. *Frontiers in Education Technology*, 2(3). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.22158/fet.v2n3p168>

Moreno, N., Leiva, J., & López, E. (2017). La realidad aumentada como tecnología emergente para la innovación educativa. *Revista Notandum*, 125-140. Obtenido de <http://www.hottopos.com/notand44/>

Moreno, O. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 130-144. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/661391>

Murcia, C. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En S. Alcon, *Intercultural Language Use and Language Learning* (págs. 41-57). California: Springer.

Naciones Unidas. (2002). Comisión Preparatoria de la Corte Penal Internacional. Nueva York.

Newell, A. (1990). *Unified Theories of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2005). Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 225-240.
- Okuda, M., & Gómez, R. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Scielo*, 3(1).
- Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context: Proficiency oriented instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Orbegoso, A. (2016). La Motivación Intrínseca según Ryan & Deci y algunas Recomendaciones para Maestros . *Educare, Revista Científica de Educação*, 75-93.
- Osses, S., Sanchez, I., & Ibañez, F. (2006). Investigación Cualitativa en Educación hacia la Generación de Teoría a través de la Teoría del Proceso Analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*(1), 119,133.
- Otero, A., & Flores, J. (2011). Realidad virtual: Un medio de comunicación de contenidos. Aplicación como herramienta educativa y factores de diseño e implantación en museos y espacios públicos. *Revista de Comunicación Audiovisual y Nuevas Tecnologías*, 9(2), 185-211.
- Parsons, L. (2004). *Grammarama! Innovative Exercises, Creative Activities, Models From Reading, Sentence Combining, Updated Rules, and More!* Ontario: Pembroke .
- Pattanayak, P. (1981). *Multilingualism and Mother Tongue Education*. Oxford University Press.
- Piccoli, Gabriele, Rami, A., & Blake, I. (2001). «Web-Based Virtual Learning Enviroments: A Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skills Training». *MIS Quarterly*, XXV(4), 401-426. Obtenido de <http://www.links.jstor.org/journals/misrc.html>
- Picón, M. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *FORO EDUCACIONAL*, 11-34. doi:<http://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2357>
- Pring, R. (2000). *Philosophy in Educational Research* . London: Bloomsbury.

- Quéau, P. (1995). *Lo virtual, virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- Rahimi, A., Seyed,N., Mohebi, H. (2013). Virtual Reality as a Learning Environment in Iranian EFL Context: Personal, Technical, and Pedagogical. *Social and Behavioral Sciences*, 136, 334-239. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038014>
- Reina, J., & Gonzalez, C. (2020). *Implementación de la Realidad Aumentada en el Proceso de Enseñanza del Idioma Inglés*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Richards, C., & Theodore, R. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2004). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. In a Wilga M. Rivers (ed). *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Robertson, P., & Jung, J. (2006). Special Conference Proceedings Volume: Task-based Learning in the Asian Context. *Asian EFL Journal*, 4-9.
- Rodríguez, M., & Rodríguez, J. (2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. *SCIELO*, 12(2). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000200011
- Rodriguez, V. (2012). Evolución de las TICS en la Educación.wmv. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JNZT5o9LEPw&t=196s>
- Ryen, T. (2011). La entrevista en profundidad. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Samaniego, J. (2016). Realidad Virtual en la Educación el Próximo Desafío. *Journal of Research*, 57-61.

- Samaniego, J. (2016). Realidad Virtual en la Educacion; el Próximo desafío. *Science and Research* , 1, 57-61.
- Sanchez, A. (1 de Julio de 2021). Definición de Educación. Obtenido de <https://conceptodefinicion.de/educacion/>
- Santamaría, G. &. (2015). Metodología para la Transferencia Tecnológica de la realidad virtual al sector educativo en Boyacá. *Colección Idea Latinoamericana*.
- Sayer, P. (2005). "An Intensive Approach to Building Conversational Skills". *ELT Journal*, 59, 14-22.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle Publishers.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* . Cambridge: Cambridge University Press. .
- Schreibe, L. (2013). Informative speech. Obtenido de www.publicspeakingproject.org
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages In: Doughty, C. J. & Long, M. H. (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Shafaei, A., & Nejati, M. (2009). *Annals of Language and Learning: Proceedings of the 2009 International Online Language Conference (IOLC 2009)*. Florida: Universal Publishers.
- Sherma, W., & Craig A. (2003). *Understanding Virtual Reality* . Chicago : Morgan Kaufmann Publishers .
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistic*. 17(1), 38-62. doi:<http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.1.38>.
- Skinner, B. F. (1974/1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Solak, E. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *The Journal of Educators Online-JEO*, 13(2), 50-60.

- Solanki, D. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning”: An Analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture*, 33.
- Stern, K. N. (1983). Pocket guide to cultural assessment. St. Louis: MO: Mosby.
- Stringer, E. (1999). *Action Research*. Michigan: Music Educational Research .
- Stringer, E. T. (2013). Action research. Los Angeles Calif: SAGE.
- Suarez, N., & Najar, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicaci6nen el proceso de ensefianza-aprendizaje. *Revista Vinculos*, 11(1), 209-211.
- Syatriana, E., Afdaliah, N., & Supriadi, B. (2020). A Method to Push Students’ Speaking Ability in English Foreign Language Classroom . *The Asian ESP Journal* , 3-10.
- Symonenko, S., Zaitseva, N., & Osadchyi, V. (2020). Virtual reality in foreign language training at higher educational institution. Melitopol: Computer Science.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). ‘Strategic planning, task structure, and performance testing’ in R. Ellis (ed.): Planning and Task Performance in a Second Language. Amsterdam: Benjamins.
- Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. Essex : Pearson Education Limited.
- Thornbury, S. (2005). Beyond the Sentence: Introducing Discourse Analysis. Oxford: Macmillan.
- Thornbury, S. (2006). An A-Z of ELT. *Oxford: Macmillan Publisher Limited*.
- Tsiplakides, L. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, international Education Studies. 2(4), 39-44.
- Vega, B. (6 de Septiembre de 2016). Uso de las TIC en el Aula de Lenguas Extranjeras en Educaci6n Primaria. *Facultad de Educaci6n*.
- Vera, B. (2015). Impacto de la realidad aumentada m6vil en el proceso ensefianza-aprendizaje de estudiantes universitarios del 6rea de medicina. *RESEARCH GATE*, 1421-1429.

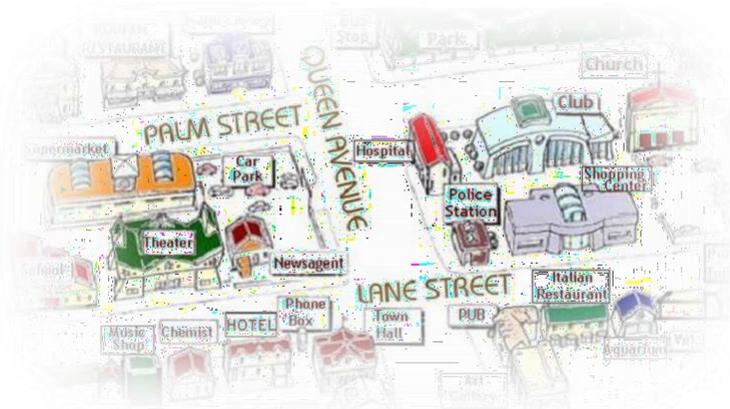
- Vera, G., Ortega, J., & Burgos, M. (2003). La realidad virtual y sus posibilidades didácticas. *Etica.met*(2), 1-17. doi:<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Villaroel, J. (2016). Realidad Virtual en la Educación; el proximo desafío . *Journal of Science of Reserach* , 57-61.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions* (R. W. Rieber, Vol. Ed; M. J. Hall, Trans. New York: Plenum Press. (Original work published 1941).
- Wang, Q., & Castro, C. (2010). Classroom interaction and language output. *English Language Teaching*, 3(2), 175-.
- Widdowson, H. (1994). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London, UK: Longman.
- Ybarra, R. (2003). *Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills*. Fullerton, California, USA.
- Zamora. (2012). *Análisis de los aprendizajes mediante las TIC* . Barcelana, España : Panamericana
- Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Editorial de revistas REDIPE* 825, 1-6.

Apéndices

Apéndice 1

Taller # 1

Inmersión virtual en la ciudad



Fecha: 29 y 30 de Marzo del 2021	Grado: <i>Décimo uno</i>	Tiempo: <i>120 minutos</i> <i>Clases: Una clase de dos horas académicas, y una clase de una hora para culminar la última etapa.</i>	Profesor: <i>Nelson Mejia</i>
--	---------------------------------	---	--------------------------------------

Marco Común Europeo De referencia (CEFR)	Estándares básicos de competencias	Derechos básicos de aprendizaje
Me puedo comunicar de una manera simple en tareas y rutinas cotidianas. Puedo intercambiar información acerca de temas y tareas familiares.	Participo de manera espontánea en conversaciones acerca de temas de interés con un lengua claro y simple.	Intercambio de opiniones acerca de temas de interés personal, social o académico, de una manera coherente y natural haciendo uso de expresiones familiares.

- **TEMAS:** LUGARES Y DIRECCIONES EN LA CIUDAD
- **OBJETIVOS:**

Comunicativos: Dar información acerca de lugares de interés en la ciudad -Sugerir lugares ubicados en la ciudad -Describir las diferentes actividades para desarrollar en la ciudad

Lingüísticos: Hacer uso de las preposiciones para ubicar sitios- Utilizar verbos en presente simple en la descripción de actividades en la ciudad - Expresar la existencia de elementos de su entorno

Warm-up
TIME: 20 minutos

El profesor proyectará un juego de vocabulario acerca de los lugares de la ciudad (Anexo A) y un recorrido virtual en 3d de ciudades populares (Anexo B). Seguidamente, el tutor genera un ambiente de comunicación funcional con expresiones que indiquen existencia y ubicación de lugares en la región y contexto donde viven los educandos. Los Estudiantes, describirán los lugares donde viven y mencionarán los lugares más representativos de la ciudad por medio de un mapa virtual de la ciudad proyectado en sus pantallas, teniendo como referencia las siguientes preguntadas dirigidas por el docente *What is there in your city?, where is the park- school-church?, how many stadiums- stations-malls are there?*, para ello se hace uso del vocabulario acerca de la ciudad y expresiones para hacer recomendaciones (should.- need).

Pre-task:

TIME: 30 minutos

Introducción del tema y la tarea (Willis , 1996)

- Inicialmente se les presentará el tema, el vocabulario y las frases importantes y necesarias para desarrollar la tarea final, por medio de videos tomados de *You tube* y convertidos realidad virtual por medio del programa *Video Converter* (Anexo C) el cual será compartido en sus correos y posteriormente descargado en sus dispositivos inteligentes para finalmente insertarlos en las gafas de realidad virtual desde sus hogares, siguiendo las indicaciones del docente de manera sincrónica por medio la plataforma Google meet. Durante esta inmersión virtual los estudiantes estarán observando y escuchando el uso de vocabulario y frases importantes para dar direcciones y ubicarse en la ciudad.
- El docente cumple el rol de monitorear el proceso con las indicaciones precisas. Los estudiantes precisan de repetir la pronunciación en voz alta mientras van asociándolo con las imágenes y contextos que observan.
- El profesor facilita las instrucciones para que los estudiantes comprendan lo que deben desarrollar como tarea final que consiste en un *role-play* en grupos de 3 o cuatro estudiantes, quienes interpretarán el papel de turistas en una ciudad buscando lugares de interés e interactuando para buscar las direcciones, haciendo uso del vocabulario previamente introducido y las expresiones de y para dar recomendaciones y hablar de lugares.
- Adicionalmente, se les proyectará un video donde ellos observarán un *role-play* de una conversación entre varias personas en una ciudad similar a la tarea que ellos deben de desarrollar en la segunda etapa del taller (Anexo D).

During-task:

Time: 50

Planeación y reporte de tarea (Willis, 1996)

Esta es la fase más productiva y, es donde a los estudiantes se les da la oportunidad de usar su creatividad y ser autónomos

- **Planeación:** Se distribuyen en grupos o parejas donde se comunican en inglés para dar lluvia de ideas para la presentación del *role-play* acerca de una conversación en la ciudad en busca de direcciones, teniendo en cuenta el ejemplo ilustrado previamente. Esta tarea la deben desarrollar de manera a distancia, pero simulando que ellos se encuentran en el lugar (Debido a la situación de pandemia las clases son virtuales). Luego los estudiantes, organizan las funciones, roles y la manera como desarrollarán el diálogo. Es menester aclarar que el contexto donde ellos van a desarrollar su presentación es una imagen virtual que será previamente cargada en sus dispositivos celulares y proyectada de

manera simultánea para ser observada con las gafas de realidad virtual; de esta manera se asegura la intervención de la realidad virtual y su efecto en la competencia oral de los estudiantes.

- El docente estará jugando el papel de facilitador, ayudando con la pronunciación y dando ideas e ilustrando el uso de algunas estructuras gramaticales.
- **Reporte:** Posteriormente los estudiantes hacen su intervención desde sus hogares e interpretando el rol de cada uno y simulando estar en el lugar que ellos eligieron, el cual estará proyectado en la pantalla y observado por el docente y los demás compañeros (Anexo E).

Post-task:

Análisis y Práctica (Willis, 1996)

Time: 40 minutos

- Se concluye con la etapa de Post-Task, para consolidar el lenguaje que se implementó en el desarrollo de la tarea. Esta etapa consiste en reproducir un video convertido a realidad virtual (Anexo E), el cual observarán con las gafas de realidad virtual, aquí van a tener un recorrido guiado por la voz del profesor desde la conferencia sincrónica y haciendo las preguntas correspondientes durante el recorrido tales como: (Is there a park, are there trees? , where is the School?, How do you go from one place to other?)

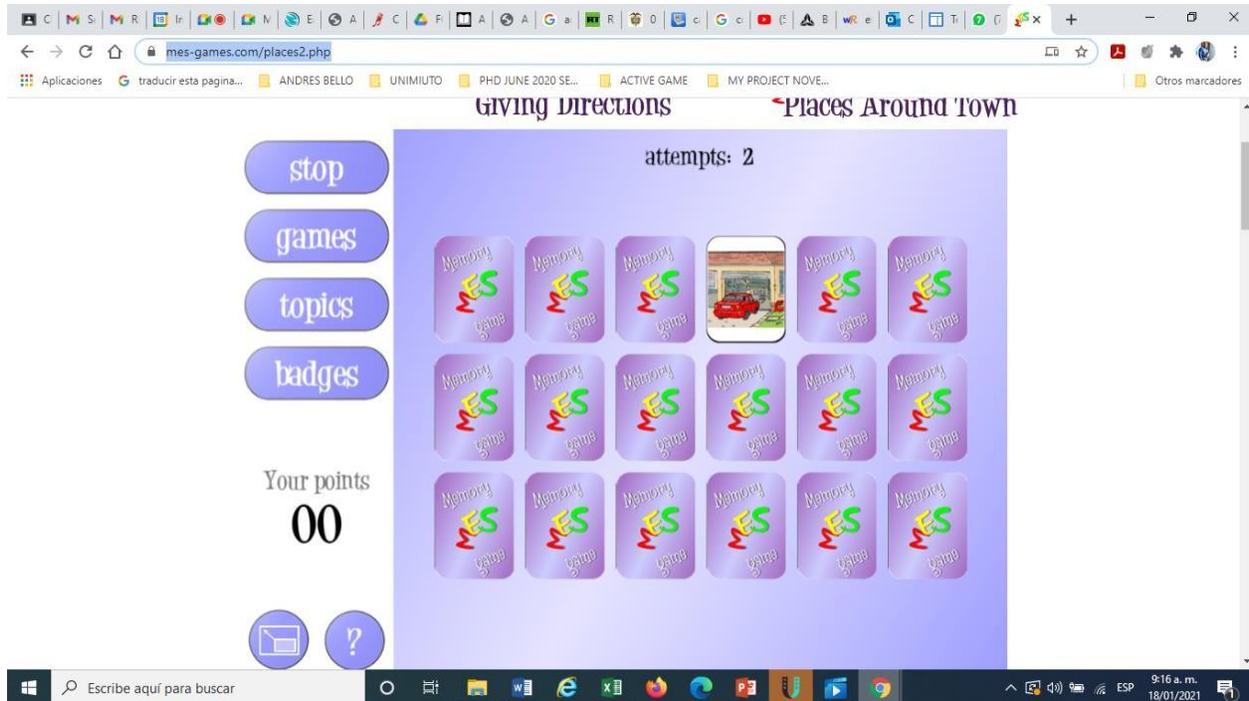
VOCABULARIO, FRASES Y PREGUNTAS:

Stop, turn left, turn right, take a taxi, walk, run, look, in front of, diagonal of, behind, next to, near, where is the, how do you get from.... To....., describe this place.

Anexos

Anexo A: Juego de vocabulario acerca de lugares en la ciudad

<https://www.mes-games.com/places2.php>



Anexo B: Recorrido virtual por ciudades

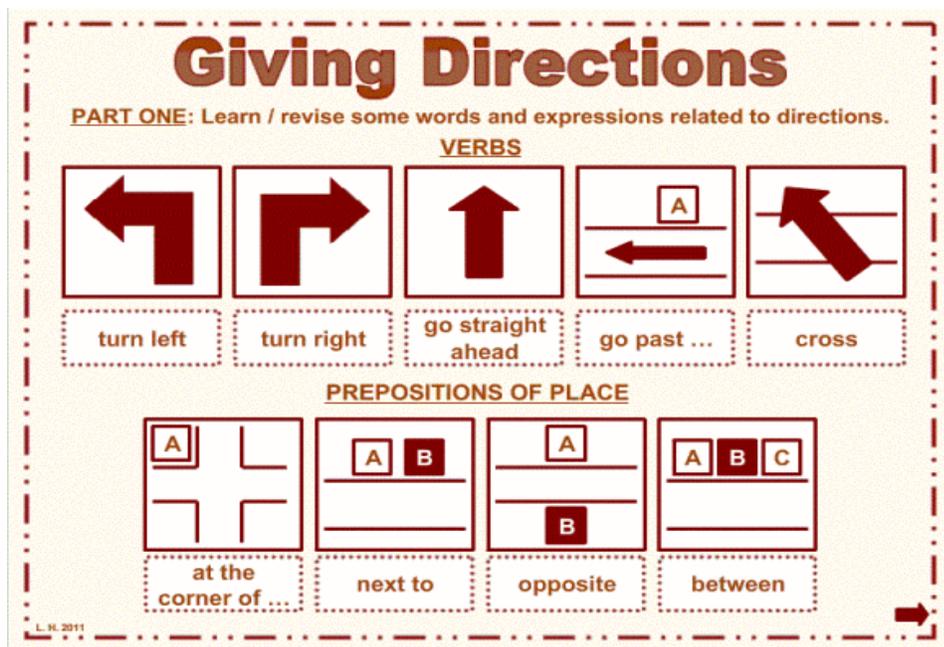
<https://www.google.com/maps/@10.4230852,->

[75.5514603,2a,75y,155.89h,98.17t/data=!3m6!1e1!3m4!1sX3RybiFEIz7ibkWmjH6k8A!2e0!](https://www.google.com/maps/@10.4230852,-75.5514603,2a,75y,155.89h,98.17t/data=!3m6!1e1!3m4!1sX3RybiFEIz7ibkWmjH6k8A!2e0!)

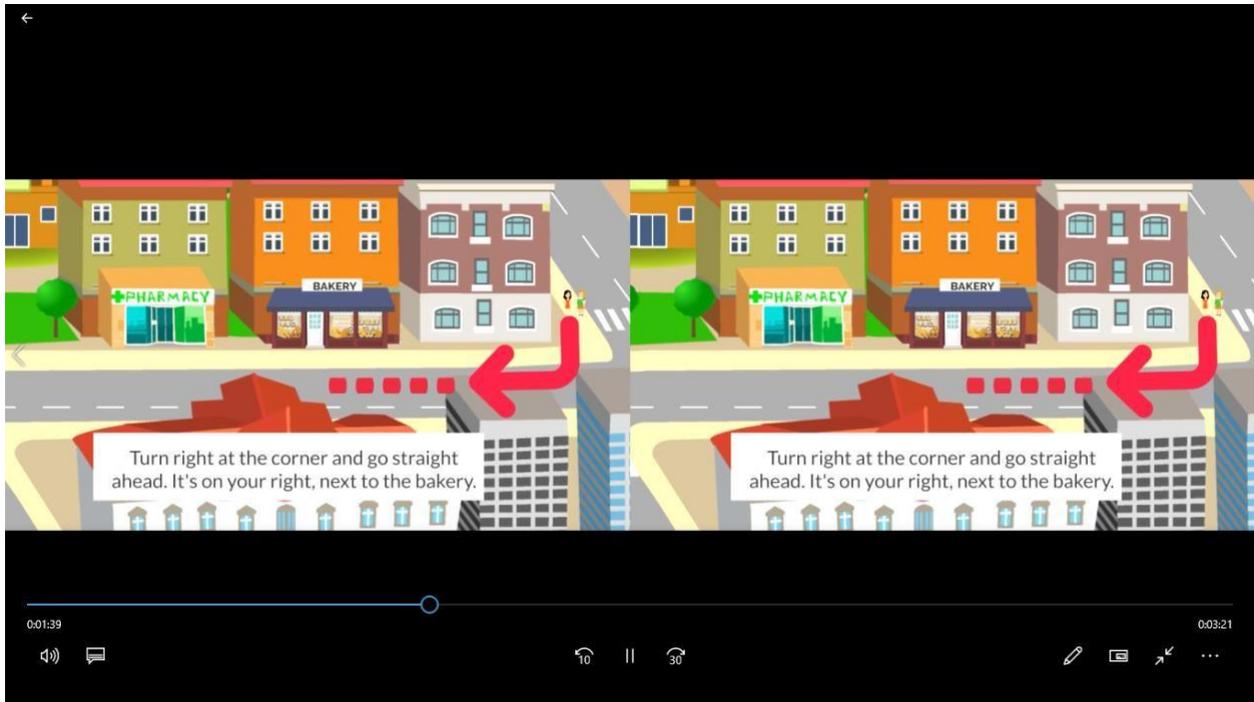
[7i13312!8i6656?hl=es-419](https://www.google.com/maps/@10.4230852,-75.5514603,2a,75y,155.89h,98.17t/data=!3m6!1e1!3m4!1sX3RybiFEIz7ibkWmjH6k8A!2e0!7i13312!8i6656?hl=es-419)



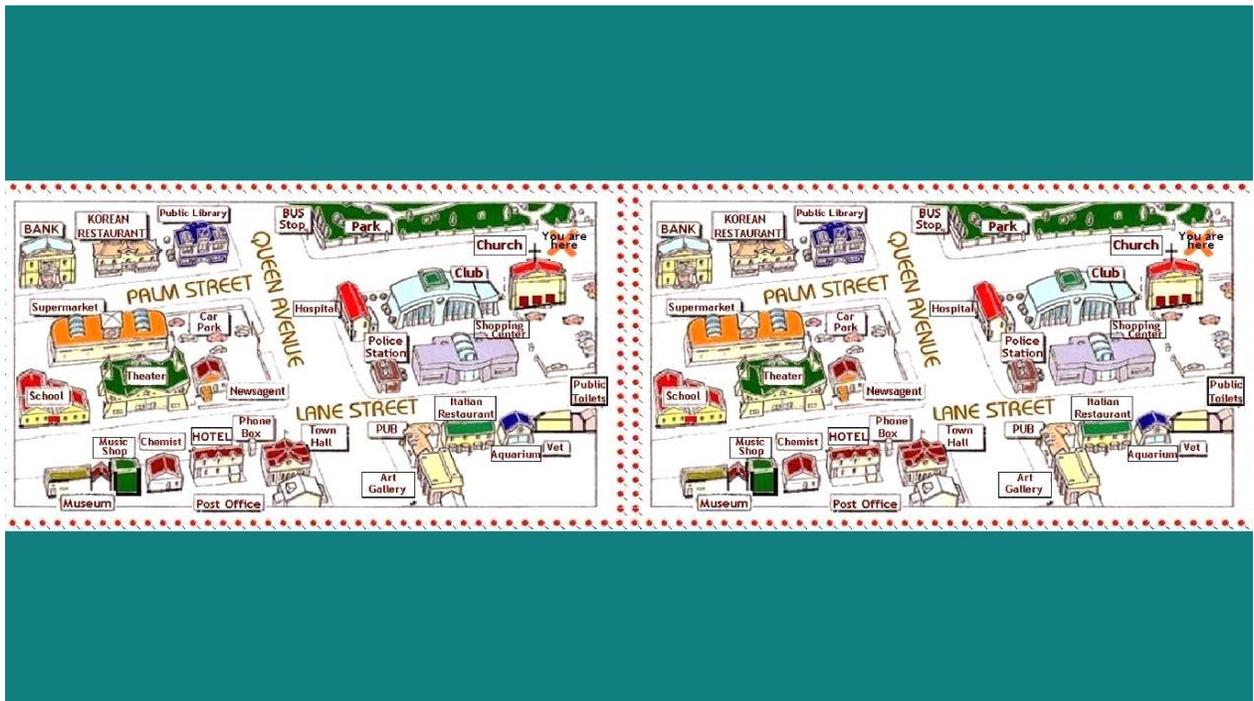
Anexo C: Dando direcciones



Anexo D: Conversación en la ciudad en realidad virtual



Anexo E: Ciudad virtual



El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Rúbrica para evaluación de desempeño oral

El objetivo principal de la siguiente rúbrica es evaluar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado durante el desarrollo de un role play, en el cual harán uso de la realidad virtual móvil. Para su desarrollo se tienen en cuenta como criterios algunos aspectos del lenguaje: el vocabulario, interacción, gramática, fluidez y la afinidad con la tecnología. Estos aspectos serán evaluados teniendo en cuenta la escala de evaluación del colegio que es de 1 a 5, siendo esta última la más alta.

ASPECT	ITEM	POINTS ASSIGNED FROM 1 TO 5
Fluency	Students' speech is smooth and manages a good pace when speaking in English about places in the city and directions	
Vocabulary	Students use enough vocabulary in the prepared talk, to speak about iconic places and expression to give advice	
Interaction	Students interact communicatively when preparing and carrying out the talks about places in the city they designed or chose to do the role play	
Grammar	Students show a correct use of the modal verbs, commands, WH questions, present simple, there is and there are.	
(Technology)	Learners use the available technology of virtual reality with confidence to prepare, rehearse and carry out a role play.	

Apéndice # 2

Taller # 2

Explorando mi casa virtual



Fecha:
12 y 13 de abril del 2021

Grado: Décimo

Tiempo: 120 minutos

*Profesor: Nelson
Mejía*

Clases: Una clase de dos horas académicas, y una clase de una hora para culminar la última etapa.

Marco Común Europeo De referencia (CEFR) A2

Puedo comunicarme en tareas sencillas que requieren de un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN, 2002)

Estándares básicos de competencias

Utilizo vocabulario apropiado para expresar mis ideas en con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Derechos básicos de aprendizaje

Sostiene conversaciones espontáneas y sencillas acerca de temas que son de su conocimiento, interés personal o académico. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

- **TEMAS:** Partes de la casa y hábitos
- **OBJETIVOS:**

Comunicativos: Brindar información acerca de los lugares y objetos de la casa y describir los hábitos durante la pandemia del Covid 19 este año 2021

Lingüísticos:

Utilizar las preposiciones de lugar para mencionar objetos en la casa-
Identificar y usar verbos en presente para hablar de hábitos.

TIME: 15 minutos***Warm-up***

Con el objetivo de conectar los estudiantes con la lección que van a tener, el docente presentará un recorrido virtual de una casa de un video tomado de *you-tube* en el cual van a ser guiados paso a paso, haciendo hincapié en el vocabulario de los lugares y objetos más comunes en la casa (Video acerca de partes de la casa #1). Los estudiantes harán uso desde el principio de las gafas de realidad virtual para observar este recorrido con una duración aproximada de 10 minutos, incluyendo algunas pausas para prácticas de pronunciación y el deletreo del vocabulario. Durante el recorrido virtual también se hace énfasis en el uso de verbos para hablar de hábitos, de lo cual el video proporciona ejemplos. Con la intención de fortalecer la competencia oral el docente estará continuamente haciendo la siguiente pregunta a diferentes estudiantes ¿Qué puedes hacer en la ducha, sala, biblioteca, habitación, cocina, etc.? Terminado el recorrido, el docente explorará con los estudiantes en plenaria para llevarlos de manera inductiva al uso del vocabulario visto en el ejercicio de Realidad Virtual; por ejemplo, pausando el video en el momento donde se muestren diferentes lugares el profesor formulará preguntas a ellos como: *What is this place?, where is the chair?, what do you do in the living room?*.

TIME: 30 minutos***Pre-task:*****Introducción del tema y la tarea (Willis , 1996)**

- Una vez los estudiantes se han familiarizado y han activado vocabulario acerca de las partes de la casa y los objetos más comunes se procede a presentar acciones y rutinas que se realizan regularmente en la casa, especialmente durante el marco de pandemia que estamos atravesando, por medio de un video de realidad virtual (Video de acciones y adverbios de frecuencia # 2) en el cual los estudiantes van a estar observando haciendo uso de las gafas de realidad virtual las imágenes de acciones con los subtítulos, lo que les permite relacionar la pronunciación con las imágenes, y de esta manera facilitar su aprendizaje. Adicionalmente, serán presentados los adverbios de frecuencia con ejemplos de personas que los desarrollan en el video. Para este proceso los estudiantes estarán haciendo uso de las gafas de realidad virtual desde sus hogares, teniendo en cuenta la modalidad de clases remotas bajo la que se está desarrollando el proyecto. Los estudiantes estarán durante esta etapa recibiendo todo el vocabulario y expresiones necesarias para el desarrollo de la tarea principal en la siguiente fase. Adicionalmente, ellos pueden pedir claridad en algún tema que deseen durante la inmersión, haciendo uso de las siguientes expresiones que han sido presentadas previamente (*I have a question, I do not understand, what is the pronunciation of that word?, What is the meaning of?*), también estarán atentos a las preguntas que formule el docente tanto de manera individual como grupal, todo ello con el fin de hacer énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Durante esta etapa el docente estará dando indicaciones desde la virtualidad de pausar o continuar el video para hacer énfasis en la pronunciación, deletreo del vocabulario

cuando lo considere pertinente, brindando la oportunidad de participar, se les pregunta, haciendo contrastes y ejemplos de lo observado, relacionándolo con la lección anterior acerca de existencia y vocabulario acerca de la casa: (*What do you do in the morning?, is there a computer in the living room?, what do you eat for breakfast?*)

- También durante esta etapa el profesor instruye a los aprendices para indicarles que la actividad principal de esta lección consiste en simular un diálogo entre amigos que se están conociendo y hablan de sus hábitos y sus lugares favoritos en la casa, actividad para la cual ellos deben continuar con sus grupos de trabajo y reunirse de manera virtual para dar opiniones y escoger las imágenes de sus casas, con la opción de dibujarlas o tomarlas de internet y entregarlas al docente para el tener lista la conversión a realidad virtual y de esta manera permitir que todos tengan acceso a los que el grupo observa de manera sincrónica. Es preciso hacer uso del vocabulario acerca de partes de la casa y objetos en ella, así como los verbos de hábitos usándolos en presente simple en su formas positiva, negativa, interrogativa acompañado de los adverbios de frecuencia y preposiciones de lugar.
- Para concluir esta etapa y exponer a los estudiantes a escuchar inglés por medio de la realidad virtual, se les proyectará un video modelo en el cual ellos están observando y haciendo uso de las gafas de realidad virtual y sus dispositivos de una conversación entre amigos acerca de la casa, mostrando los lugares favoritos y brindando información específica acerca de ella. (Conversación entre amigos # 3) Esta es una conversación entre amigos hablando de rutinas y mencionando los lugares favoritos en la casa.

Time: 60

During-task:

Planeación y reporte de tarea (Willis, 1996)

Esta es la fase más productiva, y es donde a los estudiantes se les da la oportunidad de usar su creatividad y ser autónomos

- **Planeación:** Es tiempo de que los estudiantes se reúnan durante 30 minutos para que planeen y organicen un diálogo preparado (*Speaking strategy: Prepared talk* (Harmer, 2001)), este momento toma lugar haciendo uso del idioma inglés, donde el docente está presente asegurándose del uso del idioma objetivo a través de monitoreo y visitas a los diferentes grupos durante este periodo, promoviendo y facilitando el uso del idioma mediante preguntas como: *Are you doing well?, do you need any help? What is your idea?*, brindando recomendaciones en pronunciación, entonación, uso de estructuras gramaticales, y los demás relacionado con la tarea que deben preparar. Ellos estarán apoyándose y haciendo lluvia de ideas, así como practicando las frases y vocabulario visto previamente. Para desarrollar esta tarea, se ha sugerido que cada participante debe escoger una imagen de una casa modelo o su casa real y enviar la fotografía para que el docente pueda condensar todo en un solo video de realidad virtual y durante las presentaciones se pueda simular el contexto de manera apropiada y se garantice el uso de la realidad virtual móvil en cada etapa y probar la influencia de la misma en la competencia oral.
- **Reporte:** A la siguiente clase virtual por medio de la aplicación *Google Meet* los estudiantes dan inicio a los diálogos, donde el docente les ha enviado previamente los videos de realidad virtual en el orden que deben presentar. (Video de las casas de los diferentes grupos # 4)

Post-task:

Análisis y Práctica (Willis, 1996)

Time: 40 minutos

- Para dar cierre a este segundo taller, inmediatamente los estudiantes terminan las presentaciones se procede a presentar el video del el *Pre-task*, (Video de acciones sin subtítulos # 5) pero esta vez sin los subtítulos y sin audio, el objetivo es que el docente va enunciando los estudiantes que deben pronunciar y decir lo que está haciendo los diferentes personajes, con el propósito de que el vocabulario y las expresiones vistas hayan quedado bien internalizadas en los estudiantes; se procede hacer preguntas y a tener conversaciones espontáneas, promoviendo de esta manera el uso del idioma inglés y conectándolo a la habilidad del habla con el uso de la realidad virtual. Para dar cierre a este segundo taller el docente da retroalimentación en el uso de las expresiones y el vocabulario y la manera como lo están implementado durante la comunicación.

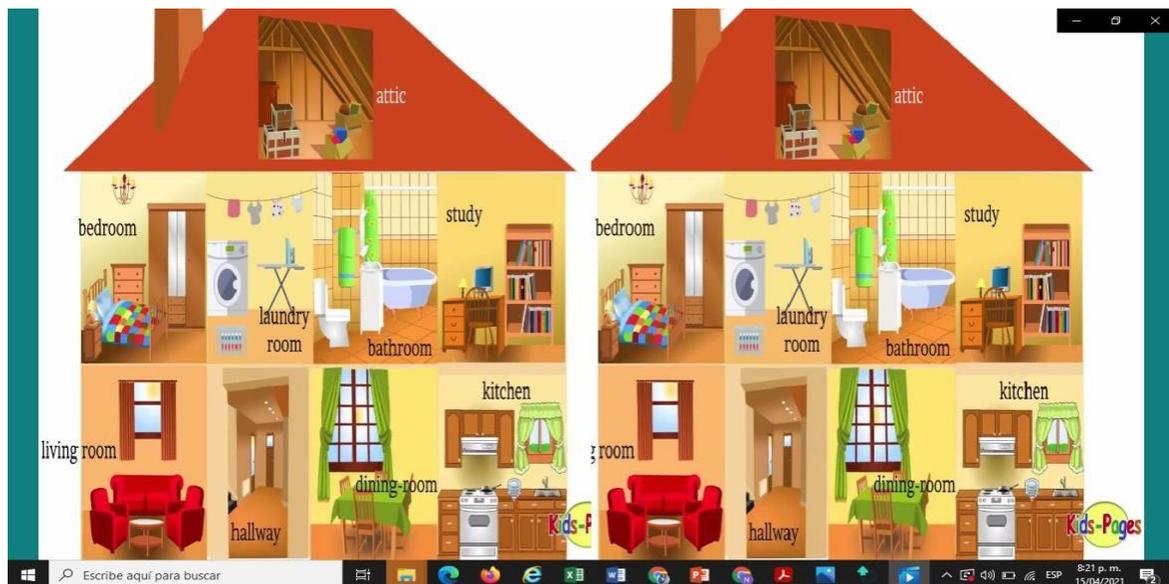
VOCABULARIO, FRASES Y PREGUNTAS:

Preposiciones: *On, in, at, behind, left, right, in front of, next, near.*

Verbos Principales: *Eat, live, walk, cook, have a shower, talk, speak, study, play, sleep, rest, jump, do exercises, wake up, stand up, sit down, call, visit, enjoy.*

Adverbios de Frecuencia: *Never, rarely, sometimes, frequently, usually, always*

Video acerca de partes de la casa #1



Video de acciones y adverbios de frecuencia # 2

15 abr. 2021
jueves

82% 8:46

ADVERBS OF FREQUENCY Woodward ENGLISH

%	Adverb of Frequency	Example
100%	Always	I always study after class
90%	Usually	I usually walk to work
80%	Normally / Generally	I normally get good marks
70%	Often / Frequently	I often read in bed at night
50%	Sometimes	I sometimes sing in the shower
30%	Occasionally	I occasionally go to bed late
10%	Seldom	I seldom put salt on my food
5%	Hardly ever / Rarely	I hardly ever get angry
0%	Never	Vegetarians never eat meat

Subject + Adverb + Main Verb
Daniel always passes his exams.

Subject + BE + Adverb
He is always happy.

ADVERBS OF FREQUENCY Woodward ENGLISH

%	Adverb of Frequency	Example
100%	Always	I always study after class
90%	Usually	I usually walk to work
80%	Normally / Generally	I normally get good marks
70%	Often / Frequently	I often read in bed at night
50%	Sometimes	I sometimes sing in the shower
30%	Occasionally	I occasionally go to bed late
10%	Seldom	I seldom put salt on my food
5%	Hardly ever / Rarely	I hardly ever get angry
0%	Never	Vegetarians never eat meat

Subject + Adverb + Main Verb
Daniel always passes his exams.

Subject + BE + Adverb
He is always happy.

WhatsApp Video 2021-04-15 at 8.47.40 PM 00:04

0:00:01 0:00:00

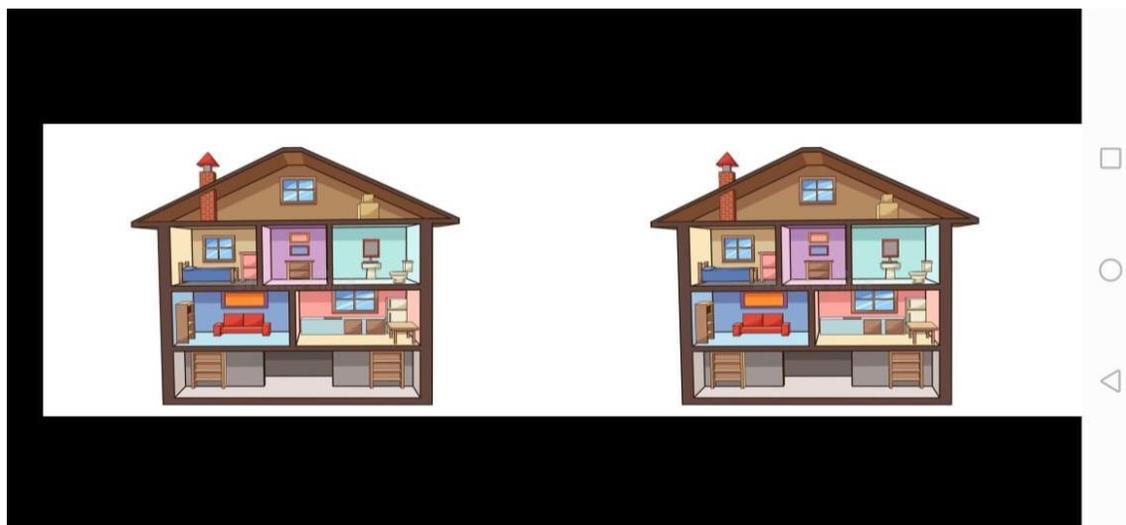
Escribe aquí para buscar

8:49 p. m. 15/04/2021

Apéndice # 3: Video conversación entre amigos # 3

<https://www.youtube.com/watch?v=5b--wk0rn6A>

Video de las casas de los diferentes grupos # 4



Video de acciones sin subtítulos # 5



El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado
Rúbrica para evaluación de desempeño oral

El objetivo principal de la siguiente rúbrica es evaluar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado durante el desarrollo de un role play, en el cual harán uso de la realidad virtual móvil. Para su desarrollo se tienen en cuenta como criterios algunos aspectos del lenguaje: el vocabulario, interacción, gramática, fluidez y la afinidad con la tecnología. Estos aspectos serán evaluados teniendo en cuenta la escala de evaluación del colegio que es de 1 a 5, siendo esta última la más alta.

ASPECT	ITEM	POINTS ASSIGNED FROM 1 TO 5
Fluency	Students' speech is smooth and manages a good pace when speaking in English about sports and hobbies	
Vocabulary	Students use enough vocabulary in the prepared talk to speak about favorite sports and hobbies	
Interaction	Students interact communicatively when preparing and carrying out the talks about sports during the discussion	
Grammar	Students show a correct use of the preposition of place, actions in present (Affirmative, negative, interrogative), adverb of frequency and prepositions in, at, for.	

(Technology)

Learners use the available technology of Mobil Virtual Reality with confidence to prepare, rehearse and carry out the discussion about their favorite sports.

Apéndice # 3

Taller # 3

My favorite virtual sport



Fecha:
19 y 20 de abril del 2021

Grado: Décimo uno

Tiempo: 120 minutos

Profesor: Nelson Mejia

Clases: Una clase de dos horas académicas, y una clase de una hora para culminar la última etapa.

Marco Común Europeo De referencia (CEFR) A2

Estándares básicos de competencias

Derechos básicos de aprendizaje

Puedo continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas
(MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN, 2002)

Uso conocimientos previos para participar en una conversación.
(Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Intercambia opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social.
(Ministerio de Educación Nacional , 2016)

- **TEMAS:** Hobbies y Deportes
- **OBJETIVOS:**

Comunicativos: Hablar acerca de hobbies en el área del deporte y describir el deporte que le gusta practicar y la frecuencia con que lo practica, así como emociones al respecto.

Lingüísticos:

Implementar verbos en presente para hablar de gustos en los deportes, adverbios de frecuencia, preposiciones que acompañan los diferentes deportes y su uso (*at, in, for*)

<p>TIME: 15 minutos</p>	<p style="text-align: center;">Warm-up</p> <p>Para conectar a los estudiantes con esta clase, el docente proyectará un video en realidad virtual (Video about <i>sports</i> # 1) en el que los estudiantes estarán observando diferentes deportes y los respectivos nombres, el uso de diferentes preposiciones que acompañan los deportes (<i>at, in, for</i>). En el transcurso del video se estará aplicando la misma metodología de pausar las escenas importantes para que los estudiantes pronuncien y conozcan en detalle el vocabulario y logren asociarlos con las imágenes. Posteriormente, se presentará un “<i>crossword</i>” (<i>Link for crossword</i> # 2) <i>virtual</i> para que ellos tengan puedan recordar vocabulario acerca de deportes y acciones relacionadas, este será desarrollado de manera grupal, para dar participación voluntaria e incentivar el uso del idioma extranjero inglés.</p>
<p>TIME: 30 minutos Introducción del tema y la tarea</p>	<p style="text-align: center;">Pre-Task:</p>
<p>Se da inicio a la clase con la proyección de un video modelo simulando la tarea que ellos deben desarrollar en la siguiente etapa, este video será presentado haciendo uso de los elementos de realidad virtual (gafas, dispositivo celular, y audífonos), en el video los estudiantes van a estar observando un video de unos 3 minutos de duración (<i>Children talking about sports</i> # 3) con apoyo de subtítulos, en el cual aparecen niños hablando de los deportes favoritos y justificando el por qué, mencionando cada cuánto lo juegan, así como de la manera y reglas para jugarlo. Es necesario realizar algunas pausas durante la presentación por medio del control “<i>bluetooth</i>” con el objetivo de consolidar algunas frases y hacer hincapié en la pronunciación de algunas palabras, así como en el entendimiento de las escenas. Este es un espacio para que los estudiantes puedan preguntar y poner en práctica el idioma inglés por medio de las siguientes preguntas (<i>How do you say _____ in English?, what is the pronunciation of...? What is the meaning of? Give me an example please</i>)</p> <p>En la siguiente fase, los estudiantes serán informados acerca la tarea para esta sesión, dicha tarea consiste en tener una discusión acerca del deporte que les gusta, mencionando la frecuencia con que lo practican, ¿por qué le gusta?, ¿cómo se juega? y las ventajas de jugarlo. Para la presentación el docente les enviará un video convertido a realidad virtual donde ellos estarán observando los escenarios de los respectivos deportes que ellos han escogido, serán observados con las gafas de realidad virtual durante todas las presentaciones. Es decir, para cada grupo hay un video con diferentes escenarios que representa los deportes.</p>	

During-Task:

Time: 60

Planeación y reporte de tarea (Willis, 1996)

Durante esta fase los estudiantes pondrán a prueba su creatividad y trabajo en equipo para realizar sus discusiones acerca de sus gustos por los deportes.

- **Planeación:** Los participantes estarán reunidos en sus grupos de trabajo con el objetivo de organizar una discusión (Mackey, 2005) acerca de los deportes que consideran más importantes y que más les gustan. La discusión es la estrategia para promover la habilidad del habla y es la actividad principal, por ende, los educandos deben trabajar alrededor de ella y construirla teniendo en cuenta los temas de presente simple, nombre de deportes, y expresiones como *I like, I dislike, I love, practice, exercises* entre otros. El medio para realizar estos encuentros será a través de *Google Meets*, para lo cual el docente creará links para cada grupo y luego uno general para que se encuentren todos. Los alumnos deben incluir en la discusión el uso del presente simple, las preposiciones para referirse al deporte escogido (*at, in, for*), adverbios de frecuencias y verbos para referirse a los deportes como (*enjoy, like, dislike, practice, train*) El docente, estará visitando los diferentes grupos de manera virtual para asegurar el uso del idioma inglés entre los participantes, y además promoviendo su uso por medio de preguntas como: (*How are you?, How is the planning? Do you need help? Any doubt?*), y respondiendo preguntas que tengan los participantes en relación a la pronunciación, deletreo, gramática y otros aspectos del lenguaje relacionados con la tarea a desarrollar. Los estudiantes estarán organizando el lenguaje para hablar de los deportes y argumentar por qué son sus predilectos; para ello necesitan los conectores necesarios para expresar opinión, los cuales serán facilitados por parte del docente durante las visitas que el realiza a los grupos. También el docente en concertación con los participantes estará mostrando las imágenes de acuerdo a los deportes escogidos, para saber si satisfacen sus ideas y sus gustos (El docente debe organizar estos escenarios virtuales en realidad virtual, es por eso que necesita que se desarrolle de esta manera para convertir todas estas imágenes en realidad virtual y en virtud de esto fusionar la realidad virtual con la tarea a desarrollar para conocer su efecto en la competencia oral de los estudiantes). Ellos van hacer sus discusiones, y a interactuar observando los deportes que los grupos han escogido con sus gafas de realidad virtual. Cada grupo tiene máximo 4 minutos para la discusión, pasados esos 4 minutos deben pausar el video con indicación del docente haciendo uso del control *bluetooth*, y luego se le da la palabra al siguiente grupo y así progresivamente.
- **Reporte:** Posteriormente, en la clase siguiente programada de manera virtual, ellos estarán presentando sus discusiones con el uso de las gafas de realidad virtual para simular un entorno de deporte. Los estudiantes estarán recibiendo en sus correos los videos para descargar en sus celulares y tener todo a punto para el desarrollo de la actividad (*Sport video presentations # 4*). Cada grupo tiene 4 minutos máximo para desarrollar su presentación, en el video de realidad virtual que ellos estarán observando con sus gafas, se encuentra en orden cada presentación de los grupos formados desde el 1 hasta el 7, y transcurridos cuatro minutos les aparece un letrero que dice: *Get ready group # 2,3,4,5,6,7*. De esta manera, cada vez que un grupo termine, el docente da la indicación con la palabra “*Stop*” para que los estudiantes haciendo uso del *bluetooth*

pausen el video y el profesor pueda hacer un pequeño comentario de retroalimentación y/o evaluación o dar información relacionada con la conectividad, o cómo se sienten etc.

Análisis y Práctica (Willis, 1996)

Post-Task:

Time: 40 minutos

- Para dar cierre a este segundo taller, inmediatamente los estudiantes terminan las presentaciones se procede a presentar el video del *Pre-task*, (Apendice # 4) pero esta vez sin los subtítulos y sin audio, el objetivo es que el docente va enunciando los estudiantes qué deben pronunciar y decir lo que está haciendo los diferentes personajes. Con el propósito de que el vocabulario y las expresiones vistas hayan quedado bien internalizadas en los estudiantes, se procede hacer preguntas y a tener conversaciones espontáneas, promoviendo de esta manera el uso del idioma inglés y conectándolo la habilidad del habla con el uso de la realidad virtual. Para dar cierre a este segundo taller el docente da retroalimentación en el uso de las expresiones y el vocabulario y la manera como lo están implementado durante la comunicación.
- En el cierre de esta tarea los estudiantes estarán en una última pequeña inmersión virtual, la cual difiere un poco de los dos talleres anteriores debido a que se propone que los estudiantes puedan preguntar y responder entre ellos, es decir, por medio de imágenes proyectadas en realidad virtual los estudiantes hacen preguntas de acuerdo al tipo de deporte que vaya apareciendo, de manera voluntaria responden los demás estudiantes teniendo siempre como primicia la competencia oral y que ellos puedan interactuar de manera segura y voluntaria. Adicionalmente, el profesor hace énfasis en los verbos aprendidos, estructuras, preposiciones y adverbios de frecuencia con mapas mentales proyectados en realidad virtual, pausando en lo que él considere se debe consolidar o reforzar (con el uso de los controles *bluetooth*).

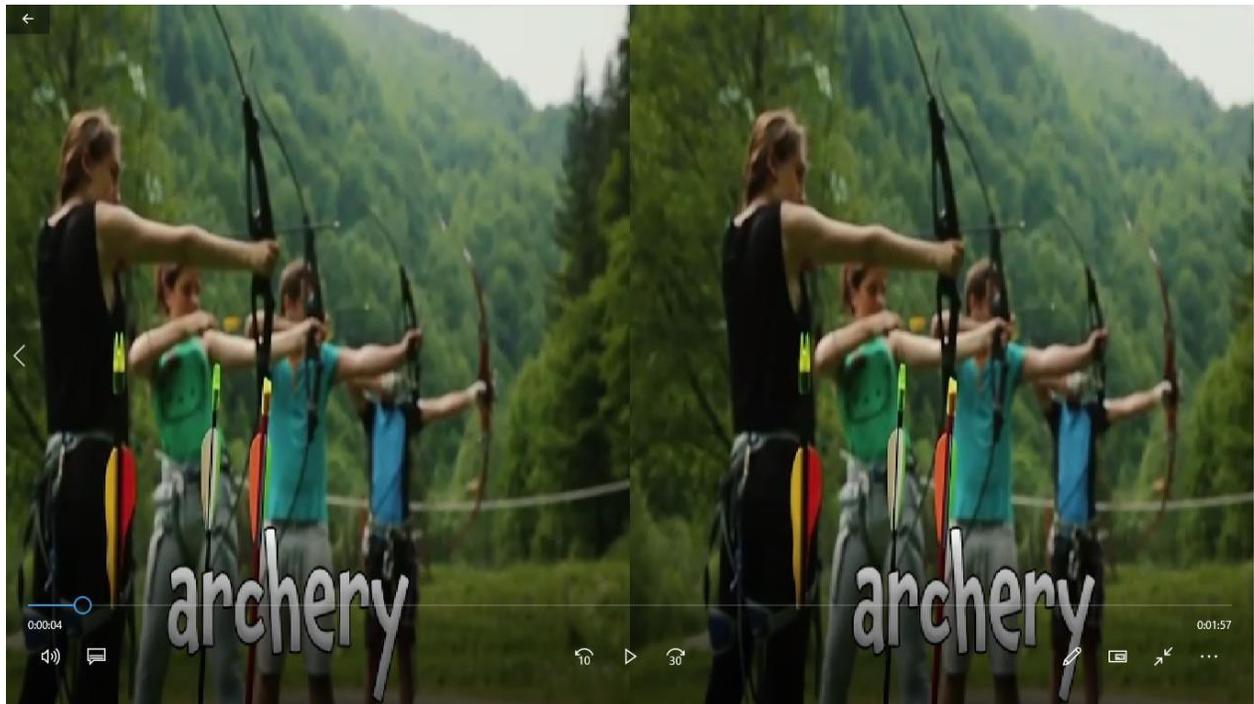
VOCABULARIO, FRASES Y PREGUNTAS:

Preposiciones: *On, in, at, behind, left, right, in front of, next, near.*

Verbos Principales: *Eat, live, walk, cook, have a shower, talk, speak, study, play, sleep, rest, jump, do exercises, wake up, stand up, sit down, call, visit, enjoy.*

Adverbios de Frecuencia: *Never, rarely, sometimes, frequently, usually, always.*

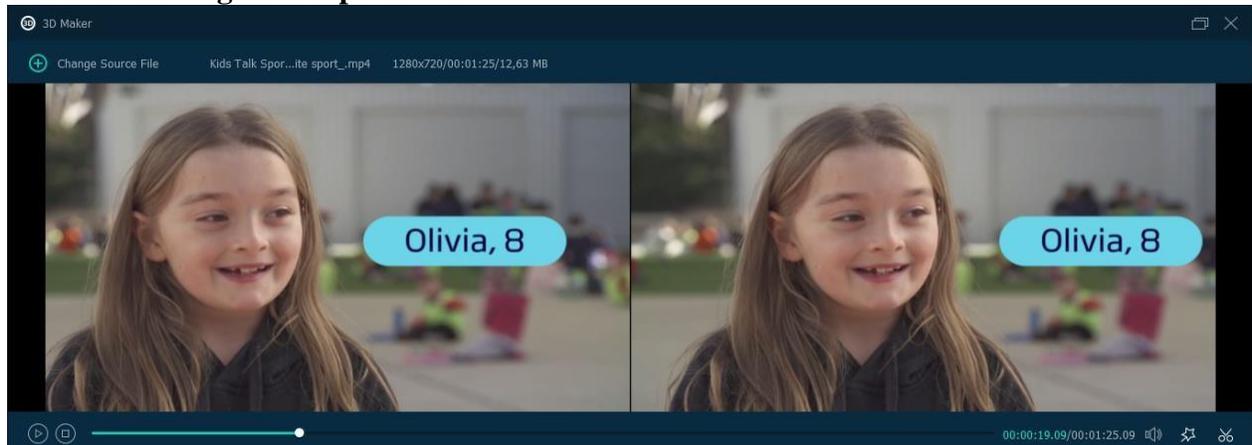
Video about sports # 1



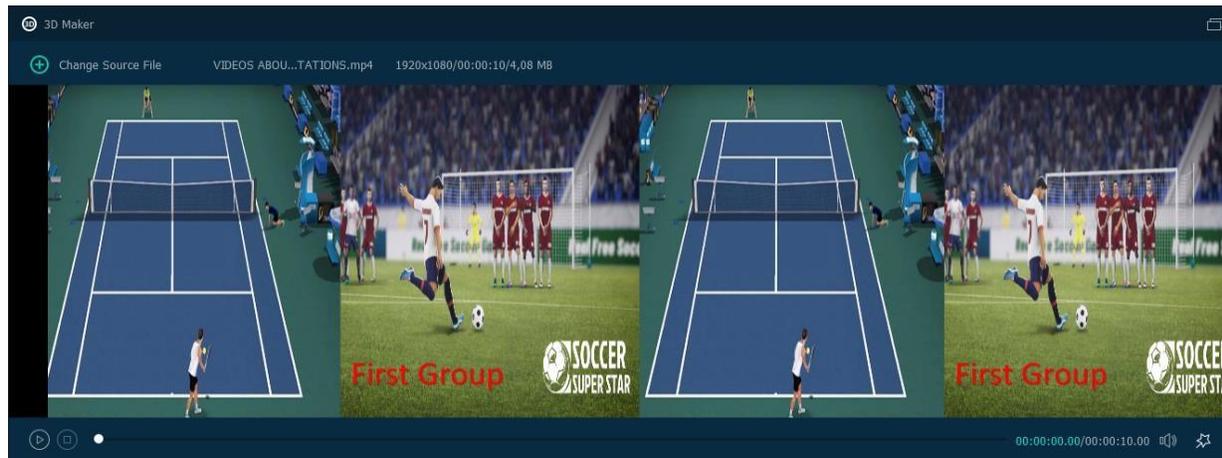
Link for crossword # 2

<https://www.englishclub.com/esl-games/vocabulary/crossword-sports-1.htm>

Children talking about sports # 3



Sport video presentations # 4



El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Rúbrica para evaluación de desempeño oral

El objetivo principal de la siguiente rúbrica es evaluar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado durante el desarrollo de PREPARED TALK en el cual harán uso de la realidad virtual móvil. Para su desarrollo de si tienen en cuenta como criterio algunos aspectos del lenguaje: el vocabulario, interacción, gramática, fluidez y la afinidad con la tecnología. Estos aspectos serán evaluados teniendo en cuenta la escala de evaluación del colegio que es de 1 a 5 siendo esta última la más alta.

ASPECT	ITEM	POINTS ASSIGNED FROM 1 TO 5
Fluency	Students' speech is smooth and manages a good pace when speaking in English about places in the city and directions	
Vocabulary	Students use enough vocabulary in the prepared talk to speak about iconic places and expression to give advices	
Interaction	Students interact communicatively when preparing and carrying out the talks about places in the city they designed or chose to do the role play	
Grammar	Students show a correct use of the preposition of place, actions in present (Affirmative, negative, interrogative), adverb of frequency and there is / there are.	

(Technology)

Learners use the available technology of Mobil Virtual Reality of virtual reality with confidence to prepare, rehearse and carry out a role play.

Apéndice # 4

Taller # 4

A virtual experience



Fecha:
26 y 27 de Abril del 2021

Grado: Décimo uno

Tiempo: 120 minutos

Profesor: Nelson Mejia

Clases: Dos clases de una hora académica, cada una (45) y una clase de una hora para culminar la última etapa.

Marco Común Europeo De referencia (CEFR) A2

Estándares básicos de competencias

Derechos básicos de aprendizaje

Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS:

Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Intercambia opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

**APRENDIZAJE,
ENSEÑANZA, EVALUACIÓN,
2002)**

- **TEMAS:** Hobbies
- **OBJETIVOS:**

Comunicativos: Narrar una experiencia positiva o negativa

Lingüísticos:

Utilizar los verbos regulares e irregulares en pasado, así como expresiones de tiempo como: *Last time-week-year, ago, in the past*)

TIME: 15 minutos

Warm-up

En primer lugar, se cautiva a los estudiantes con juegos relacionados con verbos como es el caso de *hang-man* y *balloon.verbs*, esto será presentado de manera general a través de la pantalla compartida del docente, quien hará uso de emulador *Blue-stacks* para acceder a las aplicaciones (Imagen #1). A través de estos juegos se introducen los verbos y su forma en pasado, el docente hace énfasis en la pronunciación y les hace preguntas como: *How do you pronounce this verb?*, *how do you spell this verb?* *What did you do yesterday?*, de esta manera aprovecha para que los alumnos vayan practicando los verbos y el juego para preguntar y si alguno no responde bien pasa la pregunta y la hace con otro estudiante para que todos escuchen y observen cómo se responde de manera correcta.

TIME: 30 minutos

Pre-Task:

Introducción del tema y la tarea (Willis, 1996)

Ya en esta fase se da apertura a la realidad virtual móvil, con el objetivo de exponer a los estudiantes al lenguaje inglés el mayor tiempo posible (30 minutos). Inicialmente, se les proyecta un video de realidad virtual, el cual están observando con sus gafas y en el que se explica el uso del pasado simple y las expresiones más comunes. El video ofrece ejercicios que ellos pueden ir desarrollando y pronunciado de manera independiente o grupal de acuerdo a quien el profesor le pregunte, y también el video muestra la respuesta correcta (imagen # 2). Posteriormente, ellos van a escuchar la parte inicial de un audiolibro (2 minutos) que muestra los subtítulos y les permite escuchar y ver la representación en caricatura de lo que acontece en la historia, es ideal para que ellos identifiquen verbos y la forma cómo se usan, este video también será presentado en realidad virtual para que ellos estén más concentrados e inmersos en la historia. (*The Young King* by Oscar Wilde). (imagen # 3), tiempo en el cual se aprovecha para hacerle a los estudiantes preguntas simples con el auxiliar *did*, y de información extra con *When, where, what, why, how*. El docente procede a explicar cuál es la actividad que ellos van a presentar, que está basada en una simulación en la que los estudiantes se centran en clase y empiezan a tener una conversación de un lugar donde todos convergen y que todos ya han visitado, ellos tendrán que elegir el lugar, explicar lo que hicieron allí, pero deben hacer preguntas en pasado, y utilizar los verbos en pasado en oraciones negativas y afirmativas, así como otras expresiones en pasado. Al igual que los talleres anteriores, deben enviar la imagen o las imágenes del lugar escogido para que el profesor organice los videos de realidad virtual para la próxima clase.

Para el cierre de esta fase como es características de esta metodología se les presenta a los estudiantes una muestra o ejemplo de lo que ellos deben realizar para el desarrollo de la actividad principal, por supuesto con los ajustes y la creatividad que ellos le puedan agregar. En esta

ocasión, se les introduce una conversación entre amigos estudiantes narrando sus experiencias de las últimas vacaciones. Durante la proyección el profesor estará resaltando las frases importantes y la manera cómo utilizan el presente simple, su estructura, así como pronunciación, también les replica las mismas preguntas que se observan en el video. Ellos tendrán acceso al link del video (Imagen # 4) para luego ingresarlo a la aplicación *VR-Player* que, permite que los videos normales puedan ser observados en realidad virtual.

Time: 60

During-task:

Planeación y reporte de tarea (Willis, 1996)

- **Planeación:** Los estudiantes mantendrán los mismos grupos de trabajo, lo cual ha sido decisión de ellos, se han sentido a gusto en los talleres previos y conocen el grupo de trabajo, sus fortalezas y debilidades, de acuerdo con lo que han expresado en las entrevistas realizadas. Ellos estarán reunidos en salas virtuales independientes creadas por el docente para cada grupo (7 en total). Estarán dando lluvia de ideas de los lugares visitados y cuáles les han gustado más o dado el caso podrán pensar en un lugar imaginario que ya todos visitaron, depende de la creatividad que ellos tengan, así como el contexto. Para este trabajo en equipo, ellos tendrán aproximadamente 35 minutos en los cuales el profesor como lo indica su rol es estar brindando apoyo en todo lo concerniente a la presentación, y aclarando dudas en aspectos claves en la competencia oral como lo es la pronunciación, vocabulario, fluidez, gramática etc. Es pertinente aclarar que el idioma inglés se estará utilizando durante esta etapa, está permitido el español solo en casos extremos, pero el idioma objetivo es el inglés, por ende, cada pregunta dirigida del docente a los alumnos o viceversa debe hacerse en inglés. El docente también está recordando la importancia de enviar las imágenes escogidas para proyectarlas junto con la de los otros grupos en un video de realidad virtual durante las simulaciones, se deben enviar al correo del docente.
- **Reporte:** A la siguiente clase (al día siguiente) los estudiantes darán inicio a las simulaciones de vacaciones en un determinado lugar, por supuesto desde la primera presentación todos estarán conectados con las gafas de realidad virtual y el video que el docente ya ha enviado a los alumnos por correo electrónico, se proyectará de manera sincronizada, la idea es que todos estén atentos, si hay que realizar una pausa, el control *bluetooth* debe estar sincronizado. El tiempo estimado para que hagan las presentaciones los siete grupos es de 30 minutos.

Post-task:

Análisis y Práctica (Willis, 1996)

Time: 40 minutos

Para concluir el taller se procede hacer una revisión de los temas vistos relacionados con el pasado simple, verbos regulares e irregulares, expresiones en pasado. Para esto se procede a presentar un video de un *trailer* (Snack attack) corto y sin subtítulos donde el docente aprovechará para hacer preguntas en pasado simple, (*Did she say something?, what did she say? Where was she? What did they talk about?*). Ellos recibirán el link del video en el chat de *Google Meet* e inmediatamente lo buscan en sus dispositivos celulares para utilizar la aplicación *VR-Player* y reproducirlo en realidad virtual (Imagen # 5). De la misma manera el profesor estará reforzando estructuras gramaticales, vocabulario, pronunciación y todo lo que considere

necesario que necesita mayor atención en la comunicación oral, de acuerdo a lo observado durante las presentaciones y el desarrollo del taller.

VOCABULARIO, FRASES Y PREGUNTAS:

Expresiones en pasado: *Ago, last week-moth-year-yesterday- in the past*

Verbos Principales: *Traveled, ate, shared, danced, visited, swang, ran, walked, kissed, hugged, played*

Questions?: *What did you do?, where did you go?, when did you travel? Did you ...?*

Imagen # 1: *Hang man and verbs*

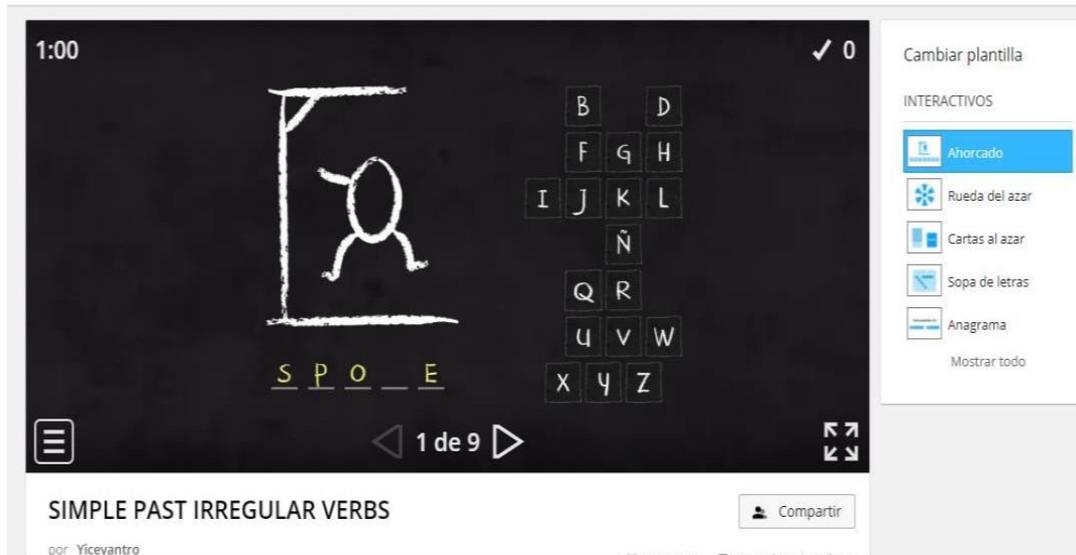


Imagen # 2: *Simple past Explanation*

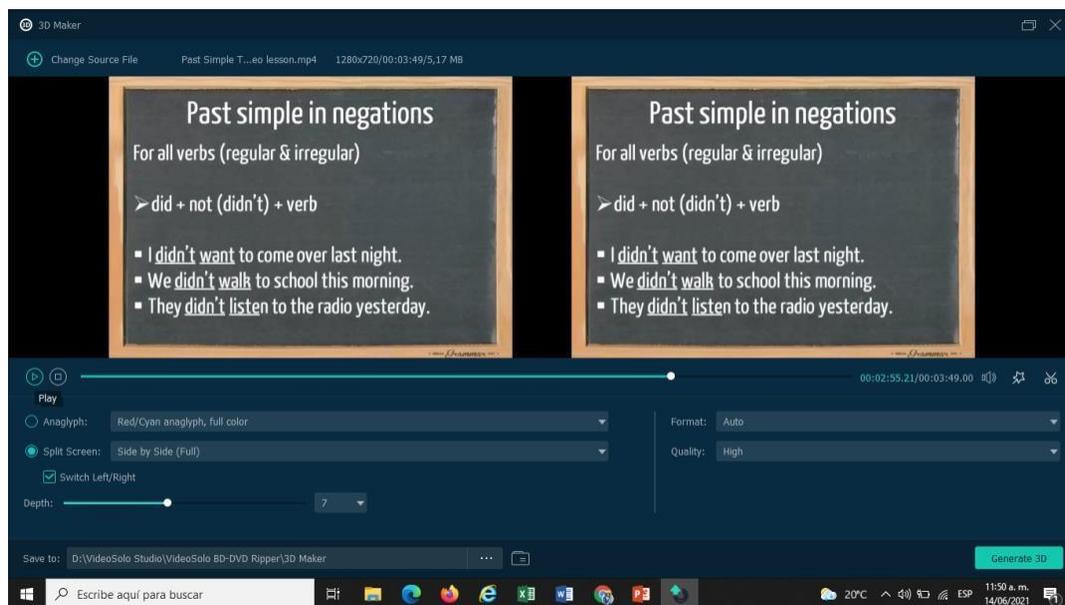


Imagen # 3: *The Young King Story*



Imagen # 4: Conversación acerca de vacaciones



Imagen # 5: movie trailer



El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Rúbrica para evaluación de desempeño oral

El objetivo principal de la siguiente rúbrica es evaluar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado durante el desarrollo de SIMULACIÓN en el cual harán uso de la realidad virtual móvil. Para su desarrollo de si tienen en cuenta como criterio algunos aspectos del lenguaje: el vocabulario, interacción, gramática, fluidez y la afinidad con la tecnología. Estos aspectos serán evaluados teniendo en cuenta la escala de evaluación del colegio que es de 1 a 5 siendo esta última la más alta.

ASPECT	ITEM	POINTS ASSIGNED FROM 1 TO 5
Fluency	Students' speech is smooth and manages a good pace when speaking in English about verbs in past and places they visited	
Vocabulary	Students use enough vocabulary in the simulation to speak about vacations using past expressions and verbs in past	
Interaction	Students interact communicatively when preparing and carrying out the simulations about vacations, mentioning the places they visited.	
Grammar	Students show a correct use of regulars and irregular verbs in past as well as past simple structure in affirmative, negative, and interrogative.	
(Technology)	Learners use the available technology of Mobil Virtual Reality with confidence to prepare, rehearse and carry out the simulation.	

Apéndice # 5

Taller # 5

My short funny virtual story

<https://www.youtube.com/watch?v=mpjEyBKSfJQ>



Fecha:
5 y 6 de julio del 2021

Grado: Décimo uno

Tiempo: 120 minutos

Profesor: Nelson Mejía

Clases: Dos clases de una hora académica, cada una (45) y una clase de una hora para culminar la última etapa.

Marco Común Europeo De referencia (CEFR) A2

Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.

(MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN, 2002)

Estándares básicos de competencias

Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Derechos básicos de aprendizaje

Intercambia opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

- **TEMAS:** Hobbies y Deportes

- **OBJETIVOS:**

Comunicativos: Narrar una experiencia positiva o negativa con referencia temporal específica (pasado)

Lingüísticos:

Utilizar los verbos regulares e irregulares en pasado, así como expresiones de tiempo como: *Last time-week-year, ago, in the past*)

TIME: 15 minutos

Warm-up

La apertura de esta clase tiene como propósito dinamizar el involucramiento oral de los estudiantes. En primer lugar, ellos van a dar sus nombres en el chat the *Google Meet* para que el docente utilice los nombres en una aplicación llamada *Wheel of name*, con el objetivo de seleccionar algunos estudiantes para participar de manera aleatoria en la actividad; una vez el estudiante sea seleccionado, tendrá que dibujar por medio de la pizarra *Jam-board* algo que represente el verbo que el docente de manera interna (WhatsApp) le indica. Serán dos o máximo tres estudiantes y posteriormente el docente va hacer un dictado comunicativo con frases que incluyen verbos tanto regulares como irregulares, unos en presente y otros en pasado. Todo este procedimiento y estas actividades son dirigidas en Inglés. Luego se proyecta una explicación de la pronunciación de los verbos regulares en pasado y se practica llamando estudiantes de forma aleatoria (*regular verbs pronunciation #1*)

TIME: 30 minutos

Introducción del tema y la tarea (Willis , 1996)

Pre-task:

Esta lección está conectada con la anterior, porque el tema principal es el pasado simple, verbos regulares e irregulares y expresiones en pasado. El docente refuerza nuevamente la explicación anterior y para ello, se presentará el video de realidad virtual donde se ilustra la forma de utilizar el pasado en sus forma afirmativa, negativa e interrogativa. (Video pasado simple #2). Durante la explicación se pausará el video en momentos claves para que el docente haga preguntas y promueva la participación de los estudiantes, compartiendo experiencias pasadas de sus vidas y contexto en los que se apliquen las formas verbales mencionadas, por ejemplo (*What did you do yesterday?, where did you go? What time did you mother get up? Did you study English yesterday?*).

Una vez presentado este tema, se les explica a ellos que hay un trabajo muy especial a realizar en la siguiente etapa productiva y se trata de narrar una historia observando un video sin sonido tomado de *you-tube* y el cual ellos deben observar usando la aplicación *VR-Player* que ya ha sido previamente instalada en sus celulares. Ellos deben reunirse en sus mismos grupos de trabajo y determinar lo que pasó en la historia, ponerse de acuerdo cómo van organizar la narración, es decir, de los tres o cuatro integrantes, quienes llevan la secuencia inicio, nudo y desenlace. El profesor explica bien a los estudiantes que pueden utilizar la imaginación e inventar la historia que quieran, siendo necesario utilizar el pasado simple en sus formas afirmativas, negativa e interrogativa cuando sea posible. El video tiene una duración de 3 minutos y es del conocido cineasta Charles Chaplin (*Video story Charles # 3*).

Seguidamente para que ellos se preparen y tengan una idea de los que deben realizar, se procede a proyectar un video modelo, pero esta vez con sonido donde se narra una historia corta (*Video*

story # 4). Este video será proyectado en realidad virtual y ellos deben hacer uso de las gafas y estar inmersos en la historia que viene con subtítulos para facilitar a comprensión. El profesor pide pausar el video con ayuda de los controles bluetooth para hacer preguntas de comprensión como: *Did he win the game?, what did they do? Did you whatch an animal?*, y también cuando los estudiantes pidan explicación en términos de pronunciación, gramática, vocabulario se procede a pausar el video para que se puedan aclarar dudas.

Time: 60

During-task:

Planeación y reporte de tarea (Willis, 1996)

- **Planeación:** Durante este periodo los estudiantes siguen reuniéndose con los mismos compañeros del taller # 1. Los estudiantes tendrán el link del video de Charles Chaplin en el chat de la sala a través de *Google Meet*, dicho video estarán reproduciendo las veces que consideren necesario para que decidan los verbos, expresiones, y vocabulario que se ajusta más a la historia. Teniendo en cuenta que el video es sin sonido, ellos tienen la oportunidad de ser creativos y proponer el discurso, por supuesto teniendo en cuenta el contexto, pero sin ninguna restricción. El docente estará visitando los grupos, promoviendo el uso del lenguaje inglés, y aclarando que deben narrar la historia en pasado principalmente, hacer uso oraciones afirmativas, negativas; además, cuando cada grupo termine de crear su narración se deben formular mínimo dos preguntas y responderlas entre ellos, esto para activar la competencia oral, y si alguien en público quiere participar lo pueden hacer. (A cada uno de los grupos se les asignará un *WH-question* para que realice sus preguntas, y de esta manera se pueda generar una mayor variedad de preguntas por parte de los participantes)
- **Reporte:** Al día siguiente, para no perder la conexión con la lección, se está dando lugar a las narraciones del video de Charles Chaplin que dura aproximadamente 3 minutos y ellos tienen otros dos minutos para formular las preguntas y sus respectivas respuestas. Posteriormente, se dará participación al siguiente grupo y así sucesivamente hasta terminar todos los grupos. Para el desarrollo de esta actividad con el resto que se han aplicado, los estudiantes usan sus gafas de realidad virtual y quedan inmersos en el video de manera simultánea cuando a la indicación del profesor le dan *Play* al video por medio del control *bluetooth*. Para esta actividad está programado 35 minutos.

Post-task:

Análisis y Práctica (Willis, 1996)

Time: 40 minutos

Una vez se da finalización a las narraciones de la escena de Charles Chaplin el docente brinda retroalimentación por medio de presentación en *Power-Point* en los puntos que se necesitan reforzar, incluyendo gramática, pronunciación, verbos, fluidez, interacción. Como acto de consolidación del pasado simple, se vuelve a repetir el video haciendo uso de la realidad virtual, este recorrido se estará constantemente pausando en la escena que el docente considere pertinente para hacer preguntas a los diferentes grupos (7): *What did he say? What did he do?, Did he go to a restaurant? What did he eat?*. También el docente hace un cierre del Proyecto y aprovecha para preguntarle a los alumnos cómo se sintieron, qué aprendieron, qué les pareció interesante.

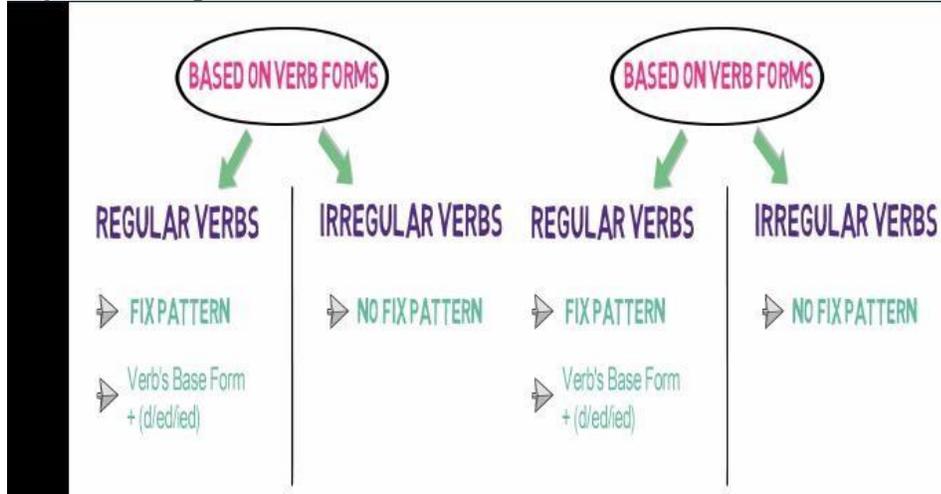
VOCABULARIO, FRASES Y PREGUNTAS:

Expresiones en pasado: Ago, last week-moth-year-yesterday- in the past

Verbos Principales: Traveled, ate, share, danced, visited, swang, run, walked, kissed, huged, played.

Questions?: What did you do?, where did you go?, when did you travel? Did you ...?

Regular verbs pronunciation #1



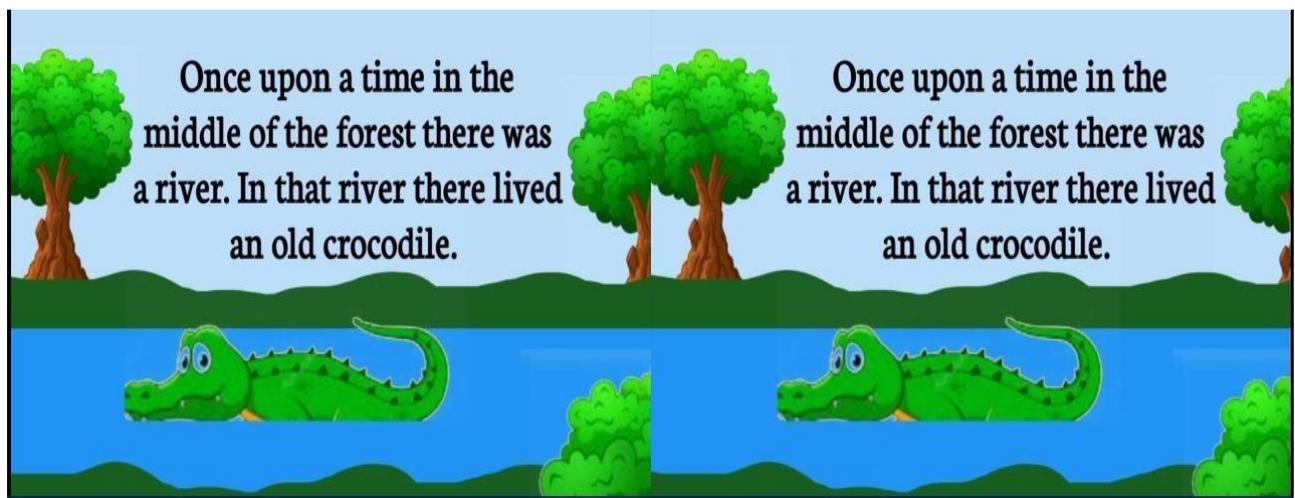
Video pasado simple # 2

Conjugating the Past Simple (affirmative)			Conjugating the Past Simple (affirmative)		
I	washed	the car	I	washed	the car
You	washed	the car	You	washed	the car
He/She	washed	the car	He/She	washed	the car
We	washed	the car	We	washed	the car
They	washed	the car	They	washed	the car

Video story Charles # 3



Video story # 4



El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Rúbrica para evaluación de desempeño oral

El objetivo principal de la siguiente rúbrica es evaluar la competencia oral de los estudiantes de décimo grado durante el desarrollo de una Narración en el cual harán uso de la realidad virtual móvil. Para su desarrollo de si tienen en cuenta como criterio algunos aspectos del lenguaje: el vocabulario, interacción, gramática, fluidez y la afinidad con la tecnología. Estos aspectos serán evaluados teniendo en cuenta la escala de evaluación del colegio que es de 1 a 5 siendo esta última la más alta.

ASPECT	ITEM	POINTS ASSIGNED FROM 1 TO 5
Fluency	Students' speech is smooth and manages a good pace when speaking about stories and narration in past	
Vocabulary	Students use enough vocabulary in the narration including regular and irregular verbs as well as expressions in past	
Interaction	Students interact communicatively when preparing and carrying out the narration based on Charles Chaplin's video	
Grammar	Students show a correct use simple past structure in affirmative, negative and interrogative	
(Technology)	Learners use the available technology of Mobil Virtual Reality with confidence to prepare, rehearse and carry out the narration	

Apéndice # 6

Formato de Autorización para toma de Fotografías/video

Nombre del participante: _____

Teléfono: _____

Institución: _____

Nombre del padre, madre tutor/a: _____

Fecha: _____

A través de la firma de autorización en este formato, otorgo los derechos a nombre del docente Nelson Mejia Tabares, para la implementación de imágenes, videos e información digital en el proyecto que está llevando a cabo **“El efecto del aprendizaje Basado en Tareas apoyado en la realidad Virtual Móvil en la competencia oral de los estudiantes”**, en su estudio de doctorado. Las fotografías/video serán tomadas en las sesiones académicas que se desarrollan para el proyecto del cual los estudiantes tienen conocimiento y ha sido divulgado en sus fases a los estudiantes que participan. Es relevante aclarar que la información obtenida durante el desarrollo del proyecto será utilizada exclusivamente con propósitos pedagógicos y los nombres de los estudiantes quedarán en anonimato.

Confirmando que estas imágenes fueron tomadas con mi total conocimiento y consentimiento.

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA: _____

Apéndice # 7

**El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil
en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado**

Diario del investigador

DIARIO DE CAMPO No.:	LUGAR:
TÍTULO DE LA CLASE:	TEMA:
FECHA:	OBJETIVO:

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Aquí el investigador registrará de manera descriptiva los principales eventos de la clase relacionados con la fluidez oral de los estudiantes, su uso del vocabulario, la forma en que interactúan, su comprensión y utilización de las formas gramaticales vistas en la clase y la forma cómo reaccionan al uso de la realidad virtual en la misma.</p>	<p>Como parte de la recolección de datos y para facilitar el análisis, el investigador registrará en este espacio todas sus reflexiones respecto a los mismos aspectos descritos, incluyendo a la vez comentarios o anotaciones teóricas para explicar los fenómenos observados relacionados con la competencia oral de los estudiantes.</p>

Apéndice # 8

El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Formato de validación de instrumentos # 3

Título: DIARIO DEL INVESTIGADOR

Objetivo del proyecto de investigación:

Determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello

Objetivo del instrumento:

A través de este diario de campo el investigador realizará el registro de sus observaciones, reflexiones y percepciones de lo que acontece en las clases de inglés, centrando la atención en todo lo que sucede respecto al proceso de aprendizaje del inglés apoyado en el uso de la realidad virtual móvil mediante el aprendizaje basado en tareas (*TBL*), teniendo en cuenta la competencia oral y sus indicadores.

Descripción del instrumento:

El instrumento se ajusta a tres dimensiones a saber planteadas en el estudio: (1) Aprendizaje Basado en Tareas (*TBL*⁶) que se basa en los principios del aprendizaje activo y significativo (Lin, 2009; Nunan, 2005), (2) Realidad virtual que representa el uso de recursos tecnológicos adaptados a la enseñanza de EFL (Rodríguez, 2012; Zamora, 2012) y (3) Competencia oral que se refiere a la habilidad del estudiante para hacer uso del EFL de manera hablada y comunicativa (Omaggio, 1986; Sayer, 2005). El instrumento está diseñado para explorar las percepciones del investigador sobre las dimensiones mencionadas, específicamente las relacionadas con la competencia oral y con el uso de las TIC, con base en registros descriptivos y abiertos que registran sus reflexiones y posibles ilustraciones teóricas de los observado y vivido en las clases.

Población a la que va dirigido el instrumento:

Docente-investigador responsable del diseño e implementación de los talleres sobre realidad virtual en la clase de inglés para el mejoramiento de la competencia oral dentro de un enfoque en tareas.

Pregunta de investigación:

⁶ TBL: Sigla en inglés *Task-Based Learning* que traduce aprendizaje basado en tareas

¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral en inglés de los estudiantes de décimo grado?

Justificación:

Uno de los propósitos de la investigación cualitativa es explorar y describir los ambientes analizando los puntos de vista de los actores que la generan. Es por eso que el diario del investigador contribuye a que el análisis sea más profundo y objetivo, contemplando desde diferentes puntos de vista (Hernández, 2014) las perspectivas de aquéllos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que justifica el uso de esta técnica de recolección de datos.

Objetivos de investigación:

- Determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas (TBL) apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello
- Identificar los beneficios de TBL apoyado en la realidad virtual móvil en la fluidez oral de los estudiantes de décimo grado
- Describir cómo afecta el vocabulario de los estudiantes de décimo grado la implementación del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil.
- Establecer el impacto de TBL apoyado en la realidad virtual móvil en la interacción de los estudiantes de décimo grado mediante la participación y disposición de las actividades de la clase
- Explicar el impacto de la realidad virtual dentro del modelo TBL en el uso de formas gramaticales del inglés en los alumnos de grado décimo.
- Describir las experiencias de los alumnos de grado décimo en el uso de la realidad virtual con un enfoque basado en tareas.

Estructura de los instrumentos desde su fundamentación teórica

La estructura para el diseño y aplicación de los instrumentos de la presente investigación ajusta al proceso pedagógico el cual incluye la siguiente distribución de categorías, dimensiones, sub-dimensiones e indicadores:

ESTRUCTURA DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN EL QUE SE APLICAN LOS INSTRUMENTOS PARA SU
VALIDACIÓN
VALIDACION DEL DIARIO DEL INVESTIGADOR

Categoría	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Validación
1. Enfoque metodológico	1.1 Aprendizaje basado en tareas	1.1.1 Conocimientos previos	1.1.1.1 Identificación de estructuras lingüísticas previas	CUMPLE
			1.1.1.2 Reconocimiento de experiencias previas	
		1.1.2 Etapa preparatoria	1.1.2.1 Presentación de vocabulario nuevo	CUMPLE
			1.1.2.2 Exploración uso del vocabulario en contexto	
			1.1.2.3 Explicación de tarea	
		1.1.3 Etapa de ejercitación	1.1.3.1 Presentación de ejemplos	CUMPLE
			1.1.3.2 Generación independiente de ejemplos	
			1.1.3.3 Interacción con uso de formas ejemplificadas	
			1.1.3.4 Consolidación de patrones lingüísticos vistos	
		1.1.4 Etapa de producción	1.1.4.1 Elección de temática para producción oral	CUMPLE
			1.1.4.2 Presentación de la tarea y propósitos	
			1.1.4.3 Planeación de la tarea comunicativa	
	1.1.4.4 Ejecución del plan de la tarea comunicativa			
	1.1.4.5 Trabajo en equipo/grupo en interacción			
	1.1.4.6 Presentación de la producción lingüística			
	1.1.5 Etapa de evaluación	1.1.5.1 Registro de valoraciones en rúbrica	CUMPLE	
		1.1.5.2 Retroalimentación producción lingüística		
1.2 TIC (Realidad virtual)	1.2.1 Tecnología en la educación	1.2.1.1 Exploración herramientas TIC	CUMPLE	
		1.2.1.2 Inducción en el uso de la herramienta TIC		
	1.2.2 Uso de equipos TIC	1.2.2.1 Verificación habilidades tecnológicas	CUMPLE	
		1.2.2.2 Pruebas en uso de herramienta		
	1.2.3 Realidad virtual	1.2.3.1 Ejercitación realidad virtual	CUMPLE	
		1.2.3.2 Incorporación realidad virtual en tarea comunicativa		

			1.2.3.3 Asociación producción lingüística a realidad virtual	
2. Aprendizaje Lengua extranjera	2.1 Fundamentación lingüística	2.1.1 Contenidos lingüísticos	2.1.1.1 Exploración conocimientos lingüísticos	CUMPLE
			2.1.1.2 Ejemplificación de formas lingüísticas	
			2.1.1.3 Incorporación de formas lingüísticas a tarea	
			2.1.1.4 Consolidación producción de formas vistas	
	2.1.2 Aprendizaje de vocabulario	2.1.2.1 Exploración vocabulario previos	CUMPLE	
		2.1.2.2 Incorporación vocabulario nuevo		
		2.1.2.3 Ejercitación vocabulario en tarea comunicativa		
		2.1.2.4 Presentación producción lingüística en tarea		
	2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.2.1.1 Presentación formas lingüísticas nuevas	CUMPLE
			2.2.1.2 Ejemplificación y ejercitación de formas lingüísticas nuevas.	
			2.2.1.3 Incorporación formas lingüísticas en la tarea con realidad virtual	
		2.2.2 Habilidad comunicativa oral	2.2.2.1 Fluidez en el uso de EFL de forma oral comunicativa	CUMPLE
2.2.2.2 Incorporación de vocabulario nuevo en la producción oral				
2.2.2.3 Interacción entre los participantes en la tarea con realidad virtual				
2.2.2.4 Comprensión de las formas lingüísticas al expresarse oralmente				

2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.1.2.3 Ejercitación vocabulario en tarea comunicativa	
		2.1.2.4 Presentación producción lingüística en tarea	
2.2 Competencia oral	2.2.2 Habilidad comunicativa oral	2.2.1.1 Presentación formas lingüísticas nuevas	
		2.2.1.4 Ejemplificación y ejercitación de formas lingüísticas nuevas.	
		2.2.1.3 Incorporación formas lingüísticas en la tarea con realidad virtual	
		2.2.2.1 Fluidez en el uso de EFL de forma oral comunicativa	
		2.2.2.2 Incorporación de vocabulario nuevo en la producción oral	
		2.2.2.3 Interacción entre los participantes en la tarea con realidad virtual	
		2.2.2.4 Comprensión de las formas lingüísticas al expresarse oralmente	CUMPLE

Delma Ospina García
PhD. DELMA OSPINA GARCÍA

C. C. 24341507

DOCTORA EN EDUCACION

UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA



La Universidad de Baja California



Otorga a
Delma Ospina García

**El Grado de
Doctora en Educación**

"MAGNA CUM LAUDE"

GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA
PARTICULAR
CLAVE 1817-022
TEPIC, NAYARIT

Con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios otorgado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nayarit, según Acuerdo No. ESDR-1817-022-2012 de fecha 25 de Julio de 2012, en atención a que terminó los Estudios de Posgrado y aprobó el Examen de Grado el día 20 de Julio de 2016.

Tepic, Nayarit; a 18 de Noviembre de 2016.

El Rector

El Secretario de Educación

Antonio Ayón Bañuelos

David Aguilar Estrada

UBC

Apéndice # 9

El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Protocolo de entrevista semi-estructurada

INTRODUCCION

El objetivo de esta entrevista es recolectar información sobre las perspectiva y sentires de los estudiantes acerca del efecto del Aprendizaje Basado en Tareas Apoyado en la Realidad Virtual Móvil. Las entrevistas son una forma más personal de investigación debido a que se hace hincapié en el análisis de las respuestas de los participantes.

La entrevista conducida por parte del investigador será concisa, y enfocada a determinar hasta qué punto los estudiantes han mejorado la competencia oral teniendo en consideración aspectos del lenguaje tales como: Vocabulario de direcciones y partes de la ciudad, la fluidez, interacción, gramática del presente simple, así como la afinidad que han tenido con el uso de la realidad virtual.

Los pasos para llevar a cabo la entrevista son presentados a continuación:

Preparación Previa: El investigador organizará el tiempo y mecanismo virtual para realizar la entrevista, así como hacer saber a los entrevistados el propósito y la intención pedagogía con la información obtenida.

INTRODUCCIÓN: Espacio para saludo y presentación

TIEMPO DE PREGUNTAS: El investigador realizará las preguntas y responderá las que el entrevistado haga.

Preguntas de opinión y conocimiento:

1. ¿Cómo considera que fue su desempeño oral durante la actividad oral realizada en grupos de manera virtual?
2. ¿De qué manera la actividad realizada ayudó al aprendizaje y uso del vocabulario visto en la clase?
3. ¿Qué tan relevante fue la actividad oral llevada a cabo en esta clase para poner en práctica la habilidad del habla e interactuar con compañeros y profesor?

4. ¿Cómo considera que la realidad virtual influyó en su aprendizaje de vocabulario en esta clase?
5. ¿De qué manera la inmersión en la realidad virtual afectó su capacidad para interactuar en inglés?
6. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la realidad virtual para practicar, ejemplificar o modelar el uso de la lengua inglesa?
7. ¿Percibió alguna afinidad o conexión con el uso de la tecnología de realidad virtual móvil y su desempeño oral en inglés?
8. ¿Qué tanto le gusta la idea de usar realidad virtual móvil en las clases de inglés?
¿Por qué?

CIERRE: Tiempo para despedida y agradecimiento

SEGUIMIENTO: El investigador estará constantemente en contacto con los entrevistados analizando su progreso y resultados al aplicar el Aprendizaje Basado en Tareas apoyado de la Realidad Virtual Móvil.

Apéndice # 10

El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Formato de validación de instrumentos # 2

Título: PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Objetivo del proyecto de investigación:

Determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello

Objetivo del instrumento:

A través de esta entrevista se pretende obtener perspectivas, puntos de vista, descripciones y análisis de lo que acontece en las clases de inglés, centrando la atención en lo que los estudiantes expresan respecto al proceso de aprendizaje del inglés apoyado en el uso de la realidad virtual móvil mediante el aprendizaje basado en tareas (*TBL*), teniendo en cuenta la competencia oral y sus indicadores.

Descripción del instrumento:

El instrumento corresponde a tres dimensiones a saber: (1) Aprendizaje Basado en Tareas (*TBL*⁷) que se basa en los principios del aprendizaje activo y significativo (Lin, 2009; Nunan, 2005), (2) Realidad virtual que representa el uso de recursos tecnológicos adaptados a la enseñanza de EFL (Rodríguez, 2012; Zamora, 2012) y (3) Competencia oral que se refiere a la habilidad del estudiante para hacer uso del EFL de manera hablada y comunicativa (Omaggio, 1986; Sayer, 2005). El instrumento está diseñado para explorar las percepciones de los alumnos de grado décimo sobre las dimensiones mencionadas, específicamente las relacionadas con la competencia oral y con el uso de las TIC, con base en preguntas abiertas.

Población a la que va dirigido el instrumento:

Estudiantes de grado 10 que participan en los talleres sobre realidad virtual en la clase de inglés para el mejoramiento de la competencia oral dentro de un enfoque en tareas.

⁷ TBL: Sigla en inglés *Task-Based Learning* que traduce aprendizaje basado en tareas

Pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral en inglés de los estudiantes de décimo grado?

Justificación:

Uno de los propósitos de la investigación cualitativa es explorar y describir los ambientes analizando los puntos de vista de los actores que la generan. Es por eso que la entrevista semi-estructurada contribuye a que el análisis sea más profundo y objetivo, contemplando desde diferentes puntos de vista (Hernández, 2014) las perspectivas de aquéllos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que justifica el uso de esta técnica de recolección de datos.

Objetivos de investigación:

- Determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas (TBL) apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello
- Identificar los beneficios de TBL apoyado en la realidad virtual móvil en la fluidez oral de los estudiantes de décimo grado
- Describir cómo afecta el vocabulario de los estudiantes de décimo grado la implementación del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil.
- Establecer el impacto de TBL apoyado en la realidad virtual móvil en la interacción de los estudiantes de décimo grado mediante la participación y disposición de las actividades de la clase
- Explicar el impacto de la realidad virtual dentro del modelo TBL en el uso de formas gramaticales del inglés en los alumnos de grado décimo.
- Describir las experiencias de los alumnos de grado décimo en el uso de la realidad virtual con un enfoque basado en tareas.

Estructura de los instrumentos desde su fundamentación teórica

La estructura para el diseño y aplicación de los instrumentos de la presente investigación ajusta al proceso pedagógico, el cual incluye la siguiente distribución de categorías, dimensiones, sub-dimensiones e indicadores:

ESTRUCTURA DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN EL QUE SE APLICAN LOS INSTRUMENTOS PARA SU
VALIDACIÓN
VALIDACION PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Categoría	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Validación
3. Enfoque metodológico	1.1 Aprendizaje basado en tareas	1.1.1 Conocimientos previos	1.1.1.1 Identificación de estructuras lingüísticas previas	CUMPLE
			1.1.1.2 Reconocimiento de experiencias previas	
		1.1.2 Etapa preparatoria	1.1.2.1 Presentación de vocabulario nuevo	CUMPLE
			1.1.2.2 Exploración uso del vocabulario en contexto	
			1.1.2.3 Explicación de tarea	
		1.1.3 Etapa de ejercitación	1.1.3.1 Presentación de ejemplos	CUMPLE
			1.1.3.2 Generación independiente de ejemplos	
			1.1.3.3 Interacción con uso de formas ejemplificadas	
			1.1.3.4 Consolidación de patrones lingüísticos vistos	
		1.1.4 Etapa de producción	1.1.4.1 Elección de temática para producción oral	CUMPLE
			1.1.4.2 Presentación de la tarea y propósitos	
			1.1.4.3 Planeación de la tarea comunicativa	
			1.1.4.4 Ejecución del plan de la tarea comunicativa	
			1.1.4.5 Trabajo en equipo/grupo en interacción	
	1.1.4.6 Presentación de la producción lingüística			
	1.1.5 Etapa de evaluación	1.1.5.1 Registro de valoraciones en rúbrica	CUMPLE	
		1.1.5.2 Retroalimentación producción lingüística		
	1.2 TIC (Realidad virtual)	1.2.1 Tecnología en la educación	1.2.1.1 Exploración herramientas TIC	CUMPLE
			1.2.1.2 Inducción en el uso de la herramienta TIC	
		1.2.2 Uso de equipos TIC	1.2.2.1 Verificación habilidades tecnológicas	CUMPLE
1.2.2.2 Pruebas en uso de herramienta				
		1.2.3.1 Ejercitación realidad virtual	CUMPLE	

		1.2.3 Realidad virtual	1.2.3.2 Incorporación realidad virtual en tarea comunicativa	
			1.2.3.3 Asociación producción lingüística a realidad virtual	
4. Aprendizaje Lengua extranjera	2.1 Fundamentación lingüística	2.1.1 Contenidos lingüísticos	2.1.1.1 Exploración conocimientos lingüísticos	CUMPLE
			2.1.1.2 Ejemplificación de formas lingüísticas	
			2.1.1.3 Incorporación de formas lingüísticas a tarea	
			2.1.1.4 Consolidación producción de formas vistas	
	2.1.2 Aprendizaje de vocabulario	2.1.2.1 Exploración vocabulario previos	CUMPLE	
		2.1.2.2 Incorporación vocabulario nuevo		
		2.1.2.3 Ejercitación vocabulario en tarea comunicativa		
		2.1.2.4 Presentación producción lingüística en tarea		
	2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.2.1.1 Presentación formas lingüísticas nuevas	CUMPLE
			2.2.1.3 Ejemplificación y ejercitación de formas lingüísticas nuevas.	
			2.2.1.3 Incorporación formas lingüísticas en la tarea con realidad virtual	
		2.2.2 Habilidad comunicativa oral	2.2.2.1 Fluidez en el uso de EFL de forma oral comunicativa	CUMPLE
2.2.2.2 Incorporación de vocabulario nuevo en la producción oral				
2.2.2.3 Interacción entre los participantes en la tarea con realidad virtual				
2.2.2.4 Comprensión de las formas lingüísticas al expresarse oralmente				

4. Aprendizaje Lengua extranjera	2.1 Fundamentación lingüística	2.1.1 Contenidos lingüísticos	2.1.1.1 Exploración conocimientos lingüísticos	CUMPLE	
			2.1.1.2 Ejemplificación de formas lingüísticas		
			2.1.1.3 Incorporación de formas lingüísticas a tarea		
			2.1.1.4 Consolidación producción de formas vistas		
	2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.2.2 Habilidad comunicativa oral	2.1.2.1 Exploración vocabulario previos	CUMPLE
				2.1.2.2 Incorporación vocabulario nuevo	
				2.1.2.3 Ejercitación vocabulario en tarea comunicativa	
				2.1.2.4 Presentación producción lingüística en tarea	
	2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.2.2 Habilidad comunicativa oral	2.2.1.1 Presentación formas lingüísticas nuevas	CUMPLE
				2.2.1.3 Ejemplificación y ejercitación de formas lingüísticas nuevas.	
				2.2.1.3 Incorporación formas lingüísticas en la tarea con realidad virtual	
				2.2.2.1 Fluidez en el uso de EFL de forma oral comunicativa	
2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.2.2 Habilidad comunicativa oral	2.2.2.2 Incorporación de vocabulario nuevo en la producción oral	CUMPLE	
			2.2.2.3 Interacción entre los participantes en la tarea con realidad virtual		
			2.2.2.4 Comprensión de las formas lingüísticas al expresarse oralmente		


PhD. DELMA OSPINA GARCIA

C. C. 24341507

DOCTORA EN EDUCACION

UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA

ANEXO 11

**El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil
en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado**

FORMATO DE OBSERVACIÓN EXTERNA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

Nombre del observador:		Nombre de profesor	
Salón:	Grado:	Fecha:	No. de estudiantes

INTRODUCCIÓN:

Agradecemos de antemano su disposición y amabilidad para cooperar en este proceso de investigación. A través de esta observación se pretende obtener perspectivas, puntos de vista, descripciones y análisis de lo que acontece en las clases de inglés, centrando la atención en lo que los estudiantes realizan y la manera cómo reaccionan al estar expuestos al idioma extranjero inglés acompañado del uso de la realidad virtual móvil mediante el aprendizaje basado en tareas (*TBL*), teniendo en cuenta la competencia oral. Te invitamos a marcar con una X cada vez que alguno de los indicadores de desempeño oral ocurra o sea observado. También hay un espacio para comentarios extras.

IMPLICACIONES ÉTICAS: La información obtenida será implementada únicamente con propósitos pedagógicos e investigativos por parte del investigador y su información personal permanecerá en el anonimato.

Aspectos	Indicadores de desempeño oral	Conteo de ocurrencias de indicadores de desempeño	Comentarios adicionales
Fluidez	Los estudiantes hablan con soltura y fluidez en la implementación de la actividad oral.		
	El discurso oral en la implementación de la actividad oral se realiza con un ritmo adecuado.		
Vocabulario	Los estudiantes usan un rango amplio de vocabulario en sus		

	intervenciones en la actividad oral.		
	Los estudiantes usan suficiente vocabulario relacionado con los temas de la clase.		
Interacción	Los estudiantes intervienen con naturalidad (turn-taking) en la actividad oral.		
	Los estudiantes intercambian suficiente información sobre los temas de la clase.		
Gramática	Los estudiantes reconocen y utilizan con efectividad las formas gramaticales vistas en la clase.		
	Las expresiones lingüísticas de los estudiantes reflejan precisión de acuerdo con los temas vistos en clase y con su nivel.		
Tecnología	Los estudiantes hacen uso de tecnología de realidad virtual con confianza y afinidad para el desarrollo de la actividad oral.		
	La proyección de imágenes y videos en realidad virtual móvil favorece la participación e interacción durante la actividad oral.		

Apéndice # 12

El impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de décimo grado

Formato de validación de instrumentos # 1

Título: FORMATO DE OBSERVACIÓN EXTERNA -INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

Objetivo del proyecto de investigación:

Determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello

Objetivo del instrumento:

A través de esta observación se pretende obtener perspectivas, puntos de vista, descripciones y análisis de lo que acontece en las clases de inglés, centrando la atención en lo que los estudiantes realizan y la manera cómo reaccionan al estar expuestos al idioma extranjero inglés acompañado del uso de la realidad virtual móvil mediante el aprendizaje basado en tareas (*TBL*), teniendo en cuenta la competencia oral y sus indicadores.

Descripción del instrumento:

El instrumento se ajusta a tres dimensiones a saber que son la base del estudio: (1) Aprendizaje Basado en Tareas (*TBL*⁸) que se basa en los principios del aprendizaje activo y significativo (Lin, 2009; Nunan, 2005), (2) Realidad virtual que representa el uso de recursos tecnológicos adaptados a la enseñanza de EFL (Rodríguez, 2012; Zamora, 2012) y (3) Competencia oral que se refiere a la habilidad del estudiante para hacer uso del EFL de manera hablada y comunicativa (Omaggio, 1986; Sayer, 2005). El instrumento está diseñado para orientar al observador externo de la clase de inglés en el registro de sus impresiones sobre las dimensiones mencionadas, específicamente las relacionadas con la competencia oral y con el uso de las TIC, con base en subdimensiones e indicadores que permitirán determinar la relación entre las dimensiones principales. Cada indicador tiene una casilla de conteo en la que se registra cada vez que un evento sea observado o el desempeño de los estudiantes lo evidencie, al igual que un espacio para la descripción detallada del desempeño de los estudiantes en cada indicador.

Población a la que va dirigido el instrumento: Docentes de Inglés de la Institución Educativa Andrés Bello que acuerden ser observadores no participantes en el proceso de investigación.

⁸ TBL: Sigla en inglés *Task-Based Learning* que traduce aprendizaje basado en tareas

Pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral en inglés de los estudiantes de décimo grado?

Justificación:

Uno de los propósitos de una observación cualitativa es explorar y describir los ambientes analizando los actores que la generan. Es por eso que la observación externa contribuye a que el análisis sea más profundo y objetivo, contemplado desde diferentes puntos de vista (Hernández, 2014) lo que justifica el uso de este instrumento de observación por parte de docentes de inglés que colaborativamente contribuirán al proceso de recolección de datos en esta investigación.

Objetivos de investigación:

- Determinar la efectividad del aprendizaje basado en tareas (TBL) apoyado en la realidad virtual móvil en la competencia oral de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Andrés Bello
- Identificar los beneficios de TBL apoyado en la realidad virtual móvil en la fluidez oral de los estudiantes de décimo grado
- Describir cómo afecta el vocabulario de los estudiantes de décimo grado la implementación del aprendizaje basado en tareas apoyado en la realidad virtual móvil.
- Establecer el impacto de TBL apoyado en la realidad virtual móvil en la interacción de los estudiantes de décimo grado mediante la participación y disposición de las actividades de la clase
- Explicar el impacto de la realidad virtual dentro del modelo TBL en el uso de formas gramaticales del inglés en los alumnos de grado décimo.
- Describir las experiencias de los alumnos de grado décimo en el uso de la realidad virtual con un enfoque basado en tareas.

Estructura de los instrumentos desde su fundamentación teórica

La estructura para el diseño y aplicación de los instrumentos de la presente investigación se ajusta al proceso pedagógico, el cual incluye la siguiente distribución de categorías, dimensiones, subdimensiones e indicadores:

ESTRUCTURA DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN EL QUE SE APLICAN LOS INSTRUMENTOS PARA SU VALIDACIÓN
VALIDACIÓN DEL FORMATO DE OBSERVACION EXTERNA

Categoría	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Validación
1. Enfoque metodológico	1.1 Aprendizaje basado en tareas	1.1.1 Conocimientos previos	1.1.1.1 Identificación de estructuras lingüísticas previas	CUMPLE
			1.1.1.2 Reconocimiento de experiencias previas	
			1.1.2.1 Presentación de vocabulario nuevo	CUMPLE
		1.1.2 Etapa preparatoria	1.1.2.2 Exploración uso del vocabulario en contexto	
			1.1.2.3 Explicación de tarea	
			1.1.3.1 Presentación de ejemplos	CUMPLE
	1.1.3 Etapa de ejercitación	1.1.3.2 Generación independiente de ejemplos		
		1.1.3.3 Interacción con uso de formas ejemplificadas		
		1.1.3.4 Consolidación de patrones lingüísticos vistos		
		1.1.4.1 Elección de temática para producción oral		
	1.1.4 Etapa de producción	1.1.5 Etapa de evaluación	1.1.4.2 Presentación de la tarea y propósitos	
			1.1.4.3 Planeación de la tarea comunicativa	CUMPLE
			1.1.4.4 Ejecución del plan de la tarea comunicativa	
1.1.4.5 Trabajo en equipo/grupo en interacción				
1.1.4.6 Presentación de la producción lingüística				
1.1.5.1 Registro de valoraciones en rúbrica			CUMPLE	
1.2 TIC (Realidad virtual)	1.2.1 Tecnología en la educación	1.1.5.2 Retroalimentación producción lingüística		
		1.2.1.1 Exploración herramientas TIC	CUMPLE	
		1.2.1.2 Inducción en el uso de la herramienta TIC		
	1.2.2 Uso de equipos TIC	1.2.2.1 Verificación habilidades tecnológicas		
		1.2.2.2 Pruebas en uso de herramienta	CUMPLE	
		1.2.3.1 Ejercitación realidad virtual		
1.2.3 Realidad virtual	1.2.3.2 Incorporación realidad virtual en tarea comunicativa			
	1.2.3.3 Asociación producción lingüística a realidad virtual	CUMPLE		
	2.1.1.1 Exploración conocimientos lingüísticos			
2.1 Fundamentación lingüística	2.1.1 Contenidos lingüísticos	2.1.1.2 Ejemplificación de formas lingüísticas		
		2.1.1.3 Incorporación de formas lingüísticas a tarea	CUMPLE	
		2.1.1.4 Consolidación producción de formas vistas		
		2.1.2.1 Exploración vocabulario previos		
		2.1.2.2 Incorporación vocabulario nuevo	CUMPLE	
		2.1.2.3 Ejercitación realidad virtual		
2.2 Aprendizaje de vocabulario	2.2.1 Fundamentación lingüística	2.2.1.1 Exploración vocabulario nuevo		
		2.2.1.2 Incorporación vocabulario nuevo	CUMPLE	

	2.2 Competencia oral	2.2.1 Competencia lingüística	2.1.2.3 Ejercitación vocabulario en tarea comunicativa	
			2.1.2.4 Presentación producción lingüística en tarea	
	2.2.2 Competencia comunicativa oral	2.2.2.1 Competencia lingüística	2.2.1.1 Presentación formas lingüísticas nuevas	
			2.2.1.2 Ejemplificación y ejercitación de formas lingüísticas nuevas.	
			2.2.1.3 Incorporación formas lingüísticas en la tarea con realidad virtual	
			2.2.2.1 Fluidez en el uso de EFL de forma oral comunicativa	
			2.2.2.2 Incorporación de vocabulario nuevo en la producción oral	
			2.2.2.3 Interacción entre los participantes en la tarea con realidad virtual	
			2.2.2.4 Comprensión de las formas lingüísticas al expresarse oralmente	CUMPLE



Ph.D. DELMA OSPINA GARCIA

C.C. 24341507

DOCTORA EN EDUCACION

UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA

