

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ENFOQUE LÉXICO
Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA
COMUNICACIÓN (TIC) EN LA CLASE DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Stella Reed

Thesis Prepared for the Degree of
MASTER OF ARTS

UNIVERSITY OF NORTH TEXAS

May 2018

APPROVED:

Jiyoung Yoon, Committee Chair
Talia Weltman-Cisneros, Committee Member
Teresa Marrero, Committee Member
Samuel Manickan, Chair of the Department of
Spanish
David Holdeman, Dean of the College of
Liberal Arts and Social Sciences
Victor Prybutok, Dean of the Toulouse
Graduate School

Reed, Stella. *Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Enfoque Léxico y las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Clase de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Master of Arts (Spanish), May 2018, 98 pp., 9 tables, 14 figures, references, 42 titles.

The purpose of this research was to use a lexical approach, and information and communication technologies (ICT) as strategies to facilitate learning to students of Spanish as a foreign language, to answer the research questions: (1) if the use of multiword lexical units improves the lexical competence and (2) whether the use of technology is an effective strategy to facilitate learning. A lesson plan with different activities was designed and put into practice with two groups of students (experimental and control) of the intermediate level of the University of North Texas (UNT). The collected data were analyzed using the quantitative paradigm with the variance model ANOVA with repeated measures, and the qualitative or interpretive paradigm to offer a broader perspective of the learning process of multiwords lexical units (collocations and idiomatic expressions). The results of this investigation answered the research questions and confirmed the effectiveness of the lexical approach and ICT in the teaching-learning process and facilitated the student's acquisition of L2.

Copyright 2018

By

Stella Reed

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Yoon por su apoyo, guía, entrega y motivación en todo este proceso. Asimismo, agradezco a los miembros del comité, la Dra. Marrero y la Dra. Weltman-Cisneros por su tiempo y retroalimentación precisa para perfeccionar esta investigación. A la Dra. Karen Upchurch por su generosidad en ofrecerme un espacio en sus clases y ayudarme a cumplir los requisitos de UNT IRB (*Institutional Review Board*) para poner en práctica esta propuesta. A Trey Dejong de la oficina de consultoría de investigación (ORC) de UNT, por su colaboración en el análisis de los datos.

A mi esposo y a mis hijos por su inmensa paciencia en todo este tiempo, este logro se lo dedico a ustedes, los amo.

A mi madre por sus consejos y ánimos desde la distancia; a mi hermana Liliana y a mi amiga Machuky por estar allí cuando más las necesitaba. A todos mis amigos y familiares que oraron por mí hasta lograr mi meta. Al Todopoderoso por sostenerme y darme fuerzas en seguir hasta el final.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
AGRADECIMIENTOS	iii
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.2 Justificación	4
1.3 Objetivo General y Objetivos Específicos	6
1.3.1 Objetivo General.....	6
1.3.2 Objetivos Específicos.....	6
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Antecedentes	7
2.2 Los Primeros Métodos, el Enfoque Léxico y las TIC.....	13
2.2.1 El Enfoque Léxico	16
2.2.2 Las TIC en la Enseñanza de ELE	21
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	27
3.1 Fases de Investigación	28
3.2 Técnicas e Instrumentos de Evaluación	29
3.3 Marco Contextual.....	30
3.4 Participantes	31
3.5 Distribución Temporal y Protocolo de la Investigación	34
3.6 El Pretest y el Posttest.....	36
CAPÍTULO 4. UNIDAD DIDÁCTICA.....	38
4.1 Introducción	38
4.2 Objetivos.....	39
4.3 Metodología	39
4.4 Materiales y Recursos	43
4.5 Evaluación.....	44

4.6	Unidad Didáctica: las Colocaciones y las Expresiones Idiomáticas.....	45
4.6.1	Actividad 1.....	47
4.6.2	Actividad 2.....	49
4.6.3	Actividades 3	49
4.6.4	Actividad 4.....	51
4.6.5	Actividad 5.....	52
4.6.6	Actividad 6.....	54
4.6.7	Actividad 7.....	55
4.6.8	Actividad 8.....	56
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....		57
5.1	Análisis Cuantitativo.....	57
5.2	Análisis Cualitativo.....	64
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES		72
APÉNDICE A. MARCO CONTEXTUAL Y ENCUESTAS		75
APÉNDICE B. PRETEST Y POSTTEST		82
APÉNDICE C. PLAN DE LECCIÓN.....		86
APÉNDICE D. POWERPOINTS		89
APÉNDICE E. AUTOEVALUACIONES		93
BIBLIOGRAFÍA		95

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Colocaciones	19
Tabla 2. Información de los Participantes del Grupo Experimental	32
Tabla 3. Información de los Participantes del Grupo Control	33
Tabla 4. Esquema de Protocolo del Estudio	35
Tabla 5. Matriz de Datos del Diseño. Resultados del Pretest y Posttest del Grupo Experimental	57
Tabla 6. Matriz de Datos del Diseño. Resultados del Pretest y Posttest del Grupo Control	58
Tabla 7. Estadística Descriptiva del Pretest y Posttest del Grupo Experimental y Control	59
Tabla 8. Estadística Descriptiva de la Sección I, II, y III del Pretest y Posttest del Grupo Experimental	61
Tabla 9. Estadística Descriptiva de la Sección I, II, y III del Pretest y Posttest del Grupo Control	62

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. <i>Edmodo</i> . (Captura de pantalla de la plataforma Edmodo.)	23
Figura 2. Clase SPAN 2050. (Captura de pantalla de la clase SPAN 2050.)	24
Figura 3. Actividad 1. (Extraído del libro <i>Juventud salvaje</i> de Anthony Breznican.).....	48
Figura 4. Actividad 2.	49
Figura 5. Actividad 3.	50
Figura 6. Actividad 3. (El examen de la parte II fue publicado por la investigadora en surveymonkey.com para su realización por parte del grupo experimental..)	51
Figura 7. Actividad 4.	51
Figura 8. Actividad 5.	53
Figura 9. Actividad 5.	54
Figura 10. Actividad 6.	55
Figura 11. Actividad 7. (Este examen fue publicado por la investigadora en surveymonkey.com para su realización por parte del grupo experimental.).....	56
Figura 12. Actividad 8.	56
Figura 13. Participación en la plataforma <i>Edmodo</i> grupo experimental. (Captura de pantalla de la clase SPAN 2050, actividad 2.)	66
Figura 14. Participación en la plataforma <i>Edmodo</i> grupo experimental. (Captura de pantalla de la clase SPAN 2050, actividad 4.)	70

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha percibido un gran interés por parte de algunos docentes en indagar sobre los recursos y métodos indicados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2), o una lengua extranjera (Manga, 2008; Fernández, 2015). Con los avances que ofrece el mundo de la tecnología y las nuevas metodologías de enseñanza, es necesario utilizar estrategias adecuadas para que los estudiantes aprendan la lengua meta de manera efectiva y adquieran la competencia comunicativa necesaria para afrontar los desafíos del mundo laboral, como el tener que hablar otras lenguas y ostentar la posibilidad de ser más exitoso en el mundo de los negocios. Según una publicación del diario *U.S. News*, una persona que hable más de un idioma puede recibir un incremento adicional del 10 o 15 por ciento de su salario, por establecer conexiones con mercados internacionales (Chau, 2014), de modo que se intuye, que aprender un idioma no solo conecta con otras culturas, sino también mejora la remuneración salarial.

Partiendo de esta premisa, y observando a la vez la gran motivación del estudiante en aprender de manera diferente y no limitarse a seguir un currículo impuesto ni un texto guía el cual hace uso primario de la gramática, el presente estudio ofrece estrategias lúdicas a los docentes y herramientas a los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), para que adquieran la competencia léxica, combinándola con las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Se ha elegido el enfoque léxico como teoría principal, porque plantea ser una secuencia lógica del enfoque comunicativo, pero poniendo más énfasis en las unidades léxicas o *chunks*, contribuyendo de esta manera a la pedagogía del lenguaje (Lewis, 1993). Cabe aclarar que este

enfoque no desvincula a la gramática del todo, más bien parte de la percepción de que la gramática no puede ser ventajosa hasta que el aprendiz no alcance un léxico mental bastante amplio donde pueda aplicarse el contenido gramatical (Lewis, 1997). Dicho aprendizaje puede facilitarse asimilando primero las palabras en contexto y a través de los instrumentos lúdicos con los cuales se crean escenarios reales o imaginarios, concienciando al estudiante a cooperar con sus compañeros de clases y a trabajar de forma independiente.

De esta manera, se elaborará una unidad didáctica con diferentes actividades que se pondrá en práctica con los estudiantes de ELE, que se encuentran en nivel intermedio, de la Universidad del Norte de Texas (UNT), específicamente la asignatura SPAN 2050, la cual está dividida en dos secciones de clases de aproximadamente 22 estudiantes cada una. Para medir la efectividad de la propuesta, se designarán dos grupos: el grupo de control y el grupo experimental. El primer grupo no recibirá ninguna intervención didáctica de las unidades léxicas y las TIC, aunque sí el mismo contenido y se registrará al método de enseñanza utilizado por su instructor. El segundo grupo aprenderá el vocabulario con el enfoque léxico y otras estrategias de aprendizaje incluyendo las TIC, comprobando así, si retuvieron con mayor facilidad las unidades léxicas. Ambos grupos recibirán un *pretest* y un *posttest* y los resultados se compararán entre sí; solo los estudiantes que completen ambas pruebas serán los que harán parte de la investigación.

La unidad didáctica, comprenderá una adaptación del vocabulario de las unidades 9 y 10 del libro *Exploraciones curso intermedio*, primera edición y se desarrollará en diez sesiones; cuatro en el aula convencional y las restantes en la plataforma digital *Edmodo*. El propósito es utilizar el enfoque léxico, usando trozos de multipalabras como las colocaciones y modismos, para así medir su validez y concederle a la enseñanza del léxico un espacio privilegiado como auxiliar en la construcción de conocimiento.

En cuanto a *Edmodo* se puede decir que es una herramienta prometedora porque permite acceder a otros portales, compartir enlaces, adjuntar archivos, crear grupos de trabajo, proponer tareas y usar mensajería instantánea, entre otros. También permitirá estar en contacto con el grupo meta fuera del aula física para dar mayor apoyo a la enseñanza y motivar al aprendiz en su proceso de aprendizaje, promoviendo de esta manera la interacción y facilitando la adquisición de la competencia comunicativa. Es así que, combinando las TIC y las unidades léxicas, se pretende lograr que los estudiantes se comuniquen con mayor seguridad y fluidez; que integren las destrezas tradicionales de comprensión y producción en un medio único y así, logren una mayor comunicación e interacción con el mundo circundante.

1.1 Planteamiento del Problema

Una de las preocupaciones constantes de los profesores de lengua extranjera, es que sus estudiantes sean capaces de adquirir destrezas básicas de la lengua para utilizarlas en contextos reales de comunicación (Stratulat, 2013). Según los descriptores de los niveles de competencia que propone el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) en el *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (2015), un estudiante de nivel intermedio, por ejemplo, debe tener la habilidad de hacer uso del lenguaje oral en contextos relacionados a su entorno personal; poder hablar de sus pasatiempos e intereses, comprar un boleto de avión, hacer preguntas y contestarlas, escribir textos con errores gramaticales que no interfieran con la comprensión del mensaje, etc.

No obstante, la realidad en el aula es otra, con base en la propia experiencia docente, la información ofrecida por los mismos estudiantes, y las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de lenguas, se puede evidenciar que los aprendices no cumplen con las expectativas

que exigen los descriptores. Al alumno se le dificulta iniciar una conversación y mantenerla, prefiere utilizar con mayor frecuencia la lengua materna porque al no poseer un vocabulario extenso para expresar sus ideas, se siente intimidado al momento de hablar, aunque conozca la gramática.

Estas dificultades de los aprendices se les atribuyen mayormente a los docentes porque muchos no tienen claro qué metodología utilizar para superar este desafío. En el campo del léxico, por ejemplo, en una encuesta realizada a veinte profesores de ELE (Amador, 2010), éstos confesaron que le dedicaban mucho tiempo a la explicación y definición de términos, también en ofrecer un listado de palabras nuevas que pocas veces utilizaban, dificultando así su retención. Partiendo de esta problemática y con el interés de contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la lengua, se ha creado este proyecto. El estudio está orientado a responder dos preguntas de investigación: 1. Si el aprendizaje de unidades léxicas mejoran la competencia léxica y 2.- Si el uso de la tecnología es una estrategia efectiva para facilitar el aprendizaje.

Es evidente que existe un intento por cimentar una cultura léxica en el aula que ayude al estudiante a construir un repertorio léxico que le permita comunicarse en el momento preciso y se le facilite la comprensión de los diferentes discursos a los que se expone. Por ello, urge la necesidad de una propuesta diferente para lograr esa escala global que propone los Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lengua. De ahí surge la importancia como docentes de investigar y estar actualizados con respecto a las nuevas metodologías o las nuevas tendencias de enseñanza para aplicarlas en el aula.

1.2 Justificación

El uso de la competencia léxica no puede fundamentarse en la concepción tradicional del

aprendizaje del vocabulario basado en una lista de palabras vacías, aisladas y fuera de contexto. La enseñanza y aprendizaje del léxico debe estructurarse o sistematizarse de tal manera que pueda integrarse en una red de significados en donde se puedan enlazar o combinar sus unidades entre sí e ir ampliándose con el paso del tiempo a causa del *input* al que el aprendiz está expuesto (Higuera, 2004).

En este sentido, y partiendo de esta percepción de competencia léxica, este trabajo de investigación es relevante para facilitarle a los estudiantes de ELE el aprendizaje de unidades léxicas como las colocaciones, (*dirigir un concierto, cantar karaoke*) junto con los modismos (*Pareces un disco rayado*). El desafío radica en que el aprendiz adquiera un repertorio de *chunks* y lo pueda almacenar de manera efectiva en la memoria a largo plazo para poder hacer un uso espontáneo en futuras conversaciones en el día a día (Boers et al, 2009). Así mismo, se pretende motivar al aprendiz en su proceso de enseñanza y de igual manera ofrecerle materiales efectivos que le permita crear, interpretar y comunicar ideas claras.

Por su parte, aunque en los últimos años el interés por la enseñanza del léxico se ha incrementado y la literatura que explica su efectividad es amplia, todavía existe una ausencia empírica que compruebe cuáles son realmente los métodos de enseñanza que fomentan un mejor proceso de identificación y retención, es decir, si con la repetición, la inversión de tiempo o la explicación explícita, se produce el aprendizaje significativo.

Esta investigación se ha implementado precisamente con el fin de servir de base para futuras investigaciones y para aportar información a los estudios realizados en este campo por autores como Boers (2009), Hernández (2012), Pérez (2015), Barrios (2016) y Triviño (2017). Se espera que al usar recursos como la autoevaluación, el trabajo grupal e individual, aprender técnicas de asociaciones, repetir actividades e integrar las TIC, específicamente la plataforma

Edmodo, se obtengan los resultados esperados y el alumno logre mayor habilidad en el uso de las cuatro destrezas de la lengua como lo es hablar, escuchar, leer y escribir; al igual que beneficiarse de elementos lúdicos que ofrece la tecnología para que pueda aprender y trabajar de manera autónoma.

1.3 Objetivo General y Objetivos Específicos

1.3.1 Objetivo General

Hasta este punto se puede visionar que el principal objetivo es: implementar estrategias didácticas para la enseñanza del enfoque léxico y las TIC en la clase de ELE. A través de estas estrategias integradas es un currículo, se espera que los aprendices se sientan más seguros en el momento de emprender una conversación básica en cualquier contexto de comunicación.

1.3.2 Objetivos Específicos

El primer paso a seguir es introducir explícitamente el concepto de colocaciones y expresiones idiomáticas. El alumno ha de familiarizarse con dicho concepto, identificarlos y usarlos de manera efectiva. Luego es necesario realizar actividades lúdicas que permitan almacenar las unidades léxicas en la memoria a largo plazo. Con ello, el aprendiz podrá tener contacto auténtico con la lengua de una manera dinámica y haciendo uso de la tecnología. Finalmente, se pretende lograr que los estudiantes se comuniquen con mayor fluidez y precisión por medio de las unidades léxicas.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Desde que Michael Lewis (1993, 1997, 2000) dio a conocer los principios, implicaciones e implementaciones de su debatido enfoque léxico, fueron muchos los estudios que comenzaron a generarse en torno a ello. Una de las propuestas prácticas más recientes, la cual se enfoca en las colocaciones, es el trabajo de María Barrios Rodríguez (2016) titulado *Propuesta metodológica para la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte a estudiantes anglófonos: un estudio empírico*. Cabe aclarar que el concepto de colocación en este estudio, es definido en base a la Teoría Sentido –Texto y no a los preceptos básicos establecidos por Lewis (1993). Es así que las colocaciones son como,

Una expresión AB, como *hacer un examen* que significa “examinarse”, es una colocación si cumple tres condiciones: a) la unidad léxica A (el lexema *examen*) es seleccionada de modo libre por el locutor; b) el sentido de la colocación incluye el sentido de la unidad A; c) la unidad léxica B (el lexema *hacer*) no es seleccionada libremente, sino de modo restringido, en función de A: si en lugar del sentido “lo que hace un estudiante es un examen” quisiera expresarse “lo que hace el profesor en una clase”, se elegiría el lexema *clase* y el colcativo *dar* y no *hacer*. (3)

La autora procuró demostrar que el aprendizaje de L2 se puede mejorar incluyendo este tema en la enseñanza, que es necesario ofrecer una explicación de las colocaciones verbales que sean más beneficiosas para los estudiantes teniendo en cuenta su motivación en el campo semántico de la lengua, y a su vez es indispensable contrastar éstas con el idioma inglés y español.

La problemática que Barrios contempla en su estudio, es que las instituciones educativas que se dedican a ELE, por lo general, no incluyen la enseñanza de las colocaciones en el contenido curricular, de una manera secuencial. Los docentes tampoco utilizan una estrategia

adecuada para su enseñanza. En este sentido, Barrios considera que si existiera una clara idea de cómo están formadas las colocaciones en el idioma español y se diferenciaban con la lengua materna de los estudiantes, sería más factible que éstos las aprendieran con facilidad.

En relación a la metodología utilizada, la autora realizó un estudio experimental por un periodo de dos semestres. El número de participantes fue de veintidós aprendices americanos divididos en dos grupos, uno de ocho estudiantes y el otro de catorce. Se trabajó un semestre con cada grupo dada la dificultad de encontrar alumnos del mismo nivel en el mismo periodo de tiempo. Con ambos grupos de estudiantes, se llevó a cabo un *pretest* y un *posttest*, basados en aciertos y errores. No obstante, antes de ejecutarlo, se les explicó el tema de manera magistral a ambos grupos, pero durante el proceso, solo uno recibió ejercicios de refuerzo. Para ayudar con el aprendizaje, se hizo un análisis de contraste con ciento veintiséis colocaciones de verbo soporte (*dar, hacer y tener*), las cuales según Barrios (2010), se obtuvieron de la base de datos BADELE.

Los resultados de Barrios (2016) fueron imprevistos. Pese a que uno de los grupos no recibió ejercicios de refuerzo, pero sí una explicación profunda sobre las colocaciones (los cuales recibieron una lista de colocaciones de verbo soporte usando sustantivos relacionados a la comunicación (v.g. *dar un curso/ teach a course*), colocaciones con el verbo *dar* utilizando sustantivos de sentimientos, violencia y expresión de afecto (v.g. *dar un puñetazo/throw/ give a punch*), colocaciones del verbo *tener* con sustantivos de sensaciones y sentimientos (v.g. *tener rencor/hold a grudge*), colocaciones del verbo *hacer* con sustantivos referentes a la vida social, actividades y religión, entre otros, v.g. *hacer una reunión/ have a meeting*), los resultados en el examen posterior fueron muy aproximados (21,1% de errores) al grupo que sí recibió intervención (20,1% de errores). Esto indica que fue más efectiva la forma de enseñar

colocaciones del verbo soporte (*dar, hacer y tener*) y su respectiva traducción en el idioma inglés, que aplicando el tratamiento o las actividades de refuerzo.

Con los resultados de esta investigación se comprueba que la sola exposición a las colocaciones no es suficiente si no va acompañada de una explicación profunda de este concepto. Es esencial sensibilizar al aprendiz respecto al *input* que recibe para que el aprendizaje sea significativo.

Ahora bien, un segundo trabajo que cabe destacar y se enfoca igualmente en este tema, es la tesis doctoral titulada *Un enfoque léxico a prueba: Efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*, escrita por Mercedes Pérez Serrano (2015), de la universidad de Salamanca. La problemática que llevó a realizar dicha investigación fue la falta de interés de los textos de ELE en resaltar esta unidad léxica por la posible arbitrariedad que representa en la lengua, ya que en algunos casos están compuestos por palabras que los estudiantes ya conocen y pueden pasar desapercibidas. Partiendo de esta idea, Pérez decidió medir la efectividad de las colocaciones insertándolas explícitamente en el currículo para descubrir su beneficio en el aprendizaje de L2.

En su estudio, intentó identificar qué métodos fomentaban mejor su desarrollo léxico para poder distinguir y dominarlas, si captando la atención de los aprendices haciéndoles anotar las colocaciones en el cuaderno (Lewis, 1993, 1997, y 2000) o solicitando una mayor atención haciendo uso de actividades de material minuciosamente seleccionado por el profesor (Laufer y Girsai, 2008; Peters, 2009, 2012). Para ello, implementó en el aula las dos propuestas en grupos distintos, para poder determinar los resultados de ambas disyuntivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje referente a las colocaciones.

Para alcanzar los objetivos, diseñó y ejecutó su propuesta en tres grupos: dos experimentales y uno de control. En el primer grupo experimental, enseñó las colocaciones desde

la captación para crear conciencia sobre ellas y motivó a los alumnos a escribirlas en sus cuadernos. En el segundo grupo, se enfocó en el tratamiento explícito, pero con tareas no incorporadas en el texto. Con el grupo de control abordó el tema desde la palabra y su nivel paradigmático. La implementación total de la propuesta tomó dos semestres de 8 semanas cada uno, 3 sesiones de 75 minutos por semana, haciendo un total de 48 sesiones, con un número de participantes de 52 estudiantes de las universidades de Columbia y Bernard.

En cuanto a los resultados, Pérez pudo concluir que el aprendizaje de las colocaciones desde la captación y la práctica explícita ayudan a que éstas sean reconocidas de forma dinámica. No obstante, si solo se exponen a ellas en el *input* sin explicación explícita, no produce aprendizaje significativo. También, resalta que una vez el estudiante crea conciencia de la importancia y uso de las colocaciones, resulta más fácil que traslade ese conocimiento a otras colocaciones no evidentes en el *input*.

Hasta este momento podemos advertir que tanto el trabajo de Barrios como el de Pérez contribuyen a esta investigación por su aporte al tema de la instrucción implícita, la cual ha dado resultados positivos en el aula, teniéndose en cuenta de manera metódica en la elaboración de las actividades que se implementaron en la clase SPAN 2050.

Un tercer trabajo que sirvió de guía para crear las actividades de la unidad didáctica desarrollada en esta investigación, fue el texto *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition* de Frank Boers et al. (2009). El objetivo principal fue perfeccionar la pedagogía orientada hacia los *chunks* o trozos prefabricados de palabras, a través de actividades como la identificación de unidades léxicas, selección de *chunks* en textos orales o escritos, el uso de corpus lingüísticos, rellenar los espacios, los ejercicios de opción múltiple y prueba de discriminación, etc.

Asimismo, los autores pusieron énfasis en el uso de las colocaciones y las expresiones idiomáticas, unidades léxicas fundamentales en el presente proyecto. Con la enseñanza de estos elementos se tuvo en cuenta las necesidades de los aprendices y la frecuencia de uso de las palabras, de este modo sería más sencillo recordar lo aprendido. Se hace necesario entonces despertar la conciencia de los alumnos al extenso repertorio de palabras al que están expuestos fuera y dentro del aula, y la importancia que esto representa en su autonomía para el aprendizaje de la lengua (p. 18). En cuanto a las expresiones idiomáticas, señalaron que para evitar que los estudiantes no las eludan y entiendan su significado implícito, hay que exponerlas al contexto donde se usa, su origen y hacer posible su equivalencia en la lengua materna. De esta manera lograrán un entendimiento social y cultural con la L2 (p. 65).

Pese a que los investigadores no aplicaron su propuesta a un grupo específico, sí compartieron a lo largo de sus capítulos sus experiencias y algunas evidencias empíricas de otros docentes que trabajaron en los beneficios del uso y conocimiento de los *chunks*.

Los autores esperan haber logrado con este libro definir la manera de despertar el interés de aquellos que quieran mostrar una forma determinada de perfeccionar el enfoque léxico (p. 168).

Por otro lado, cuando se refiere a las nuevas tecnologías de la información (TIC), otro material que aportó significativamente a esta investigación fue el artículo de María Hernández Mercedes (2012), titulado *La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución*. La autora indaga sobre la integración de las TIC en el aula de ELE y señala los aspectos más notables en el proceso de enseñanza – aprendizaje, visto desde la perspectiva del alumno, del profesor y del investigador. Hernández inicia su artículo partiendo de la importancia de aprender a integrar las nuevas tecnologías, que atraviesan barreras de tiempo y espacio y

cuentan con un sin número de materiales a disposición de todos los usuarios a diferencia de la asistencia física en el salón de clases.

Prueba de ello son las múltiples herramientas como los *blogs*, *wikis*, *podcast*, plataformas virtuales como las redes sociales, entre otras, que permiten el intercambio de información, desarrollo de proyectos comunes, debates, sugerencias, hacer seguimiento de tareas, editar, escribir, grabar, practicar pronunciación, reforzar contenidos, interactuar con nativos y no nativos, etc. Estos recursos mejoran la competencia oral y escrita de los alumnos en todos los niveles.

La autora concluye su artículo reflexionando sobre la importancia de desarrollar competencias digitales para acceder a las ventajas de la tecnología y así ofrecerle al estudiante un contenido práctico e innovador que promueva el aprendizaje dinámico, colaborativo y fructuoso, basado en la experiencia.

Finalmente, un último trabajo que hay que resaltar, el cual fue pieza clave para la selección de la plataforma *Edmodo*, fue el estudio experimental de Gloria Triviño Montoya (2017) titulado *Innovatic. Diseño de recursos con la inclusión de las TIC para reforzar el aprendizaje presencial*. El objetivo principal de la investigación fue incluir las TIC en el aula física para ampliar las alternativas de enseñanza en la clase de ELE.

El desarrollo del proyecto *Innovatic (blended learning)* se hizo bajo un entorno presencial y virtual a través de *Edmodo*, y como modelo de gestión se usó ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación). La prueba piloto se llevó a cabo con estudiantes de nivel intermedio de la escuela Antonio Moreno Sprachschule für Spanisch de Augsburg Alemania. Los materiales didácticos de apoyo que se utilizaron fueron audios, documentos, videos, etc. y se apoyó en diversas fuentes como *videoele*, *rtve*, *vocaroo*, *YouTube*, entre otros.

Como método se eligieron muestras de lenguas en el contexto real y la evaluación final se basó en una encuesta para los estudiantes y una entrevista al docente involucrado en el proceso. Los resultados fueron muy positivos: los alumnos tuvieron la oportunidad de reforzar lo aprendido y tomar conciencia sobre el uso de las TIC para el aprendizaje del español a través del entorno virtual. La plataforma *Edmodo* fue de fácil acceso y divertida, lo que permitió el trabajo autónomo y personalizado.

Queda de manifiesto, que los estudios anteriores permitieron mostrar, por un lado, la importancia del léxico en el aprendizaje de ELE, y por otro, la utilización de las TIC como herramienta para acceder sin restricciones al conocimiento. En el presente estudio se han fusionado ambas, lo que la diferencia de otras investigaciones y la cual ha dado paso a la creación de un currículo didáctico centrado en las necesidades e intereses de los estudiantes.

Posteriormente se presenta una aproximación teórica del enfoque léxico, los métodos que le preceden y la enseñanza a través de las TIC, resaltando la plataforma *Edmodo*.

2.2 Los Primeros Métodos, el Enfoque Léxico y las TIC

Durante muchos años, la enseñanza de la L2 estuvo orientada hacia la “enseñanza tradicional” de estructuras sintácticas o reglas gramaticales (Sánchez, 1992). Con el surgimiento de nuevos métodos o enfoques que proponían darle un giro al aprendizaje de las lenguas, el lugar de la gramática poco a poco se fue desplazando para darle importancia a otras habilidades de la lengua. Fue así como surgieron métodos que en su época prometían ser revolucionarios, como el método directo o natural, establecido en los años 50 por J. S Blacki e implementado en los Estados Unidos por M. Berlitz. El propósito de este método residía en que los estudiantes aprendieran la lengua de forma natural mediante la asociación de las palabras y los objetos que

los representaban, lo que prescindía hacer uso de la lengua materna y la traducción. Por esta razón, la gramática no se consideraba primordial para adquirir un idioma.

El método audiolingual o el *army method* surge en los Estados Unidos dado a que el método directo no cumplía con las expectativas en cuanto a la expresión oral y la comprensión lectora. Hasta la llegada de la Segunda Guerra Mundial los principios que regulaban los patrones de las reglas gramaticales y el vocabulario se consideraban improcedentes porque no seguían una norma establecida para enseñar la lengua a los aprendices en cada uno de los niveles, ya fuera básico, intermedio o avanzado.

No obstante, cuando Estados Unidos entra en la Segunda Guerra Mundial urge que los militares hablen otras lenguas. Fue entonces cuando el programa lingüístico *Army Specialised Training Programme*, ASTP, influenciado por el estructuralismo lingüístico de L. Bloomfiend (1933), ofreció un servicio de enseñanza para 50 lenguas distintas combinando las técnicas de distintos métodos ya existentes como el método directo (Alcalde, 2011). Con el tiempo se vio influenciado con la teoría lingüística estructuralista, las tácticas audio-orales, el análisis contrastivo y la psicología conductista.

El método audiolingual alcanzó popularidad en los años 60, pero presenta un declive durante los años 70 cuando el lingüista Noam Chomsky censura la teoría conductista sobre el aprendizaje y los preceptos estructuralistas que se empleaban en la descripción de la lengua. Según Chomsky: “La lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad.” (Liu, 2017)

La insatisfacción de la técnica audiolingual provoca el surgimiento de un nuevo método llamado comunicativo, un procedimiento que cambió el paradigma de la enseñanza de una

segunda lengua. En este contexto, el estudiante pasa a ser protagonista de la clase y el docente se traslada a un segundo plano, para permitir que el alumno participe en intercambios de comunicación recíproca y exprese sus necesidades personales (Luzón y Soria, 1999). En otras palabras, se percibe la instrucción como un proceso en donde se concentra la atención en el aprendizaje mismo y no solo en el resultado. Al igual que los otros métodos, éste recibió críticas en su falta de atención explícita a la gramática.

De manera simultánea y procedente del enfoque comunicativo, surge en los años 80 el enfoque por tareas, un paradigma que sigue en vigencia y supone ser la forma práctica de los contenidos comunicativos a través de tareas dentro de contextos concretos. El objetivo principal era encauzar el aprendizaje hacia la competencia comunicativa, cognitiva y sociocultural por medio de estrategias o actividades prácticas para ampliar la capacidad de “aprender a aprender”. La crítica hacia este método consiste en la intensa planificación y adecuación de las actividades por parte de los docentes, la cual es primordial para su efectividad, de lo contrario, no sería productiva (García, 2012).

En el anterior acercamiento de las corrientes metodológicas más populares, se puede advertir el intento de cada método o enfoque por encontrar la “metodología apropiada” para enseñar lenguas. Una de ellas se destacó por su estructura esquemática o rígida, otras se orientaron en el estudio de algunas de las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua, olvidando al mismo tiempo del papel del docente –disciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las últimas quedaron ubicadas en las nociones y funciones lingüísticas para un fin comunicativo y por tareas. Por ello, con el deseo de volver a conceptualizar los métodos anteriores y desde una perspectiva psicolingüística, surge el enfoque léxico, una perspectiva que muchos académicos consideran innovadora por la búsqueda de dar una nueva definición el rol del vocabulario y la

gramática en la competencia comunicativa, elementos indispensables en el momento de estructurar el lenguaje para un propósito comunicativo.

2.2.1 El Enfoque Léxico

El enfoque léxico surge en los años 90 como un rechazo a las perspectivas lingüísticas estructuralistas que influyeron en un número significativo de enfoques cimentados en la enseñanza comunicativa de la lengua. Basándose en las investigaciones de la lingüística aplicada, Michael Lewis (1993, 1997) desarrolla muchos de los principios básicos que presentaron los defensores de los enfoques comunicativos, pero haciendo mayor énfasis en la comprensión de la naturaleza del léxico. Lewis parte de la noción que la adquisición del lenguaje radica en la facultad de entender, interpretar y producir frases léxicas en un conjunto y no de forma individualizada; son estas unidades de aprendizaje, las que posibilitan la producción oral y escrita de los estudiantes de ELE.

Los principios fundamentales de su teoría las resume en su libro *The Lexical Approach* (1993) de la siguiente forma:

- El lenguaje consiste en lexicalizar la gramática y no gramaticalizar el léxico.
- La dicotomía entre la gramática/vocabulario es inválida; la esencialidad de una lengua consiste en los trozos multipalabras o *chunks*.
- El elemento central de la enseñanza del lenguaje consiste en concienciar al estudiante de la habilidad de desarrollar *chunks* de forma exitosa.
- No solo el patrón estructural es considerado útil, sino también el modelo léxico y metafórico.
- El lenguaje es reconocido como una técnica personal, no como un embellecimiento abstracto.
- La colocación deben ser un principio organizativo en los programas de estudio.
- La metáfora central de la lengua es holística, no atomista.

- La gramática como estructura está subordinada al léxico.
- Ya se ha aceptado la superioridad del lenguaje oral sobre el lenguaje escrito; la escritura es calificada como un recurso auxiliar y con una gramática completamente contraria al lenguaje oral.
- El error gramatical es reconocido como intrínseco en el proceso de aprendizaje.
- La gramática es una habilidad receptiva, la cual le da prioridad a la idea de similitudes y diferencias.
- Las habilidades receptivas como la escucha, reciben mayor importancia.
- En el aprendizaje de las lenguas, reciben vital importancia los elementos co-textuales (interpretación), que los elementos situacionales (codificación) del contexto.
- Se enfatiza en la tarea y el proceso, no en el ejercicio y el producto.
- La competencia lingüística y el poder comunicativo son las que sobresalen. Además, son la base y no el producto de la competencia gramatical.

Analizando estos principios queda claro que Lewis intenta desarrollar la capacidad lingüística del estudiante, no fundamentada en la aplicación de reglas (sin dejar de reconocer su importancia) sino en unidades léxicas complejas. Con la adquisición de ellas, el alumno percibirá el lenguaje desde una perspectiva más amplia y con una perspectiva crítica, asociando y contrastando ideas más concretas.

Ahora bien, partiendo de los elementos anteriores, Lewis (1997) propone cuatro categorías (palabras, colocaciones, expresiones fijas y semifijas) de componentes léxicos, considerados como unidades mínimas con sentido sintáctico. Ellas son:

- Las Palabras: según Lewis, éstas son una de las categorías más conocidas del vocabulario. Constituyen por sí mismas la más grande de las cuatro clasificaciones del léxico. La visión lingüística elemental del Enfoque Léxico es que gran parte del léxico consiste en multipalabras de diferentes tipos, como las palabras simples (*pan, hermoso, correr, mal*) y compuestas (*quemacocos, pelirrojo, sacacorchos*). Sin embargo, aunque las palabras son la

categoría más grande y más conocida, son las otras categorías las que proporcionan la novedad y el desafío pedagógico. Como señala Lewis (1997),

The most fundamental linguistic insight of the lexical approach is that much of the lexicon consist of multi-word items of different kinds. Words are the largest and most familiar category, but it is the other categories which provide the novelty and pedagogic challenge. (8)

- Las Colocaciones: Son una de las dos ideas centrales del Enfoque Léxico. Lewis señala que se trata de un grupo de palabras que coocurren de forma natural y con una frecuencia considerable. Una colocación es una combinación predecible de palabras como *publicar información, cantar música, escribir un libro, etc.* Cada una de estas combinaciones implica una elección de sus elementos frente a otros que también pueden cumplir la misma función, en otras palabras, se pueden sustituir palabras por otras o escribir equivalencias: Se dice *cantar música*, pero también puede decirse *interpretar música, escuchar música o tocar música*. El sustantivo *música* vendría siendo la palabra clave (Lewis, 2000) o la base (Higueras, 2006) y el colocativo los verbos *cantar, interpretar, escuchar y tocar*. Algunas combinaciones pueden ser altamente predecibles teniendo en cuenta uno de los componentes de las palabras, por ejemplo, *vino tinto, agua mineral, meter la pata*. Asimismo, las palabras pueden variar de frases fijas a semifijas como *convocar una reunión o tender una trampa*. Dentro de las colocaciones fijas, se destacan las expresiones idiomáticas o modismos que pueden tener un sentido figurado o metafórico como, *cada loco con su tema, tirar la toalla o estar en la luna*, los cuales comparten características estables e idiomáticas. Dentro de este grupo podemos encontrar las frases hechas o las muletillas. Lewis advierte que, aunque ciertas palabras coocuran, no quiere decir que formen una colocación, tal es el caso de las locuciones *mal de la cabeza, ¡por Dios!* Por ello es necesario enseñarlas explícitamente y hacerle saber al estudiante la importancia que ésta juega en la lengua.

Veamos a continuación las posibles combinaciones de las colocaciones sugeridas por Lewis (2000), los ejemplos fueron tomados del trabajo de Marta Higuera (2006) puesto que los ofrecidos en inglés no concordaban con las estructuras en español.

Tabla 1

Colocaciones

Adjetivo + sustantivo	Hermoso amanecer
Sustantivo +de+ sustantivo	Rebanada de pan
Sustantivo + verbo	El perro ladra
Sustantivo + adjetivo	Soltero empedernido
Verbo + adjetivo + sustantivo	Aprender una segunda lengua
Verbo + adverbio	Cambiar radicalmente
Verbo + sustantivo	Crear puestos de trabajo
Adverbio + adjetivo	Profundamente dormido

Nota. Adaptado de Michael Lewis, 2000, y Martha Higuera, 2006.

- **Expresiones Fijas o Institucionalizadas:** Son la segunda categoría que más destaca el enfoque léxico. Su estatus es primordial en la lengua porque son pieza imprescindible para el buen funcionamiento de la comunicación. Las expresiones totalmente fijas son escasas, muchas son cortas y a menudo las que se usan en el lenguaje hablado en situaciones cotidianas, no contienen verbo. Este grupo puede dividirse en aquellas expresiones que son fijas y otras en estructuras semi-fijas con espacios que pueden rellenarse con un número limitado de palabras.

Las expresiones fijas más frecuentes en los materiales o libros de ELE son las siguientes:

- (1) Saludos: buenos días, buenas noches, feliz cumpleaños, feliz navidad, feliz año nuevo etc.
- (2) Frases de cortesía: No gracias, estoy bien, con mucho gusto, tengo que irme, no te preocupes etc.

- (3) Lenguaje en libro de viaje: Me gustaría una habitación doble por _____noches, por favor, ¿Cuánto cuesta ese _____?
- (4) Modismos: entre la espada y la pared, hacer una montaña de un grano de arena.

En cuanto a esto, Michael Lewis (1997) expresó que solo las primeras tres categorías han sido consideradas importantes para los aprendices (saludos, frases de cortesía) mientras que la última (los modismos), es usualmente vista como un beneficio adicional solo para aquellos estudiantes que tienen más conocimiento de la lengua y que son capaces de interpretar lo que cada modismo significa.

- Expresiones Semi-fijas: Las expresiones semi-fijas han logrado una especial atención en el campo lingüístico por su abundancia y productividad. Su entendimiento favorece en gran medida una mejor fluidez en el hablante / lector. Estas expresiones semi-fijas junto con las colocaciones, es lo que Lewis considera una innovación y un reto didáctico.

Existen varios tipos de expresiones semi-fijas que según Lewis merecen atención:

- (5) Expresiones casi fijas (Estas permiten una variación mínima): Esto es/ no es mi culpa.
- (6) Oraciones habladas con un espacio para rellenar: ¿Podría usted pasarme_____, por favor?
- (7) Expresiones con espacios, el cual pueden ser completadas con un tipo específico de palabras: Hola, gusto en conocerte. No te he visto en_____(expresiones de tiempo).
- (8) En ideas principales, puede ser completada en muchas formas: Eso fue realmente interesante/ sorprendente/ espectacular/ fastidioso.
- (9) El uso extendido de frases, como aquellas utilizados en una carta formal, o para la apertura de un párrafo de un informe académico: Para comenzar, en primer lugar, finalmente, el tema de mi trabajo será...., la idea central es...., cordialmente, le saludamos respetuosamente, etc.

Como se ha mostrado previamente, las expresiones semi-fijas contienen unidades que raramente son abarcadas por el uso informal de las palabras “expresiones”. Éstas son una clase

importante de palabras que contienen un nivel que parten de lo conciso, a lo amplio y de lo casi fijo a lo libre. Teniendo en cuenta las categorías anteriores es importante considerar el lenguaje desde el punto de vista léxico. Son muchas las opciones que ofrecen las unidades léxicas que pueden utilizarse estratégicamente para fortalecer las cuatro destrezas de la lengua. Por eso urge la importancia como docentes de sacar un máximo provecho de ellas e involucrar a los alumnos para que obtengan beneficios a largo plazo.

Hasta este momento se han visto los principios del enfoque léxico y sus categorías esenciales que sirvieron de base para la realización de la unidad didáctica. Ahora se abordará el tema de las TIC como herramienta para aprender esos *chunks* de manera más fácil y significativa. Como los recursos que ofrecen las TIC son ilimitados, en este trabajo se le dará prioridad solo a la herramienta *Edmodo*, por ser la plataforma utilizada para enseñar el léxico en este proyecto.

2.2.2 Las TIC en la Enseñanza de ELE

Con la llegada del internet hace más de dos décadas los paradigmas de enseñanza cambiaron radicalmente para beneficio de la educación (Hernández, 2012). La falta de recursos didácticos o la dificultad de acceder a ellos, quedaron a un lado cuando las tecnologías invadieron las aulas. Los maestros comenzaron a enfrentarse a nuevos retos y al mismo tiempo a acceder a un sin número de herramientas que les ayudaría a promover los nuevos métodos o enfoques más actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el de ofrecer soporte al intercambiar información por medio de la red.

En el campo de la enseñanza de las lenguas, las TIC se han convertido en un complemento efectivo e interactivo en la construcción de conocimiento, por ello la necesidad de

implementarlas en el aula para fomentar la autonomía del alumno. Según Olga Juan “la integración de las TIC en la enseñanza de las lenguas supone un gran potencial estratégico. No una solución de *per se* para todo pero aportan y concretan una serie de posibilidades tangibles a presupuestos y necesidades de las que se viene hablando desde la década de los 70 con el método comunicativo.” (Hernández, 2012)

Se percibe entonces que el impacto de las TIC en la clase de ELE es una realidad. De los libros de texto, cederrón y proyectores, se pasó al *Facebook, Twitter, WhatsApp, Pinterest, Instagram, Moodle y Edmodo*, entre otros. No hay duda que constituyen un desafío tener que adoptarlas en el aula, no obstante, son mucho mayores los beneficios que se pueden alcanzar con ellas. Se hace necesario entonces crear nuevas propuestas donde se incluyan, para que puedan motivar, auxiliar y reforzar la adquisición de la L2.

2.2.2.1 Plataforma *Edmodo*

Edmodo es una red educativa global innovadora y gratuita, creada en el 2008 por Jeff O'Hara y Nick Borg (Garrido, 2011). Su principal función es mantener conectado a estudiantes y docentes fuera y dentro del salón de clases para intercambiar ideas, tener acceso a tareas y calificaciones, crear grupos de trabajo, compartir contenidos, etc. Aunque *Edmodo* fue creado inicialmente para estudiantes de los grados K-12, puede ser utilizado en grados superiores con los mismos beneficios, puesto que es una herramienta flexible, versátil, interactiva y al alcance de todos.

Si comparamos esta herramienta con otras plataformas sociales y tecnológicas, sería correcto mencionar la red social *Facebook*, siendo que *Edmodo* es más privada, segura, y exclusivamente académica, lo que evitará distracciones en el aprendizaje. De la misma manera,

Edmodo ofrece soporte académico a los docentes y un espacio privado para que éstos se conecten y compartan información entre ellos por todo el mundo, fortaleciendo al mismo tiempo su formación y desarrollo profesional. Hasta la fecha cuenta con 172,922 seguidores y 78 millones de usuarios (*Edmodo*, 2018) lo que indica la gran acogida por parte de centros educativos en su intento de integrar la comunidad escolar.

2.2.2.1.1 ¿Cómo funciona?

Para crear una cuenta gratuita con *Edmodo* se debe elegir inicialmente el perfil con el cual se desea registrar. Existen tres tipos de perfiles, el del profesor, estudiante y el de padre de familia (nivel K-12) (ver Figura 1), siendo el docente quien administre y organice los grupos de trabajo. Cabe aclarar, que el perfil del padre de familia solo aplica para la educación media y normalmente no participan en la plataforma, pero si pueden hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de su hijo o hija.

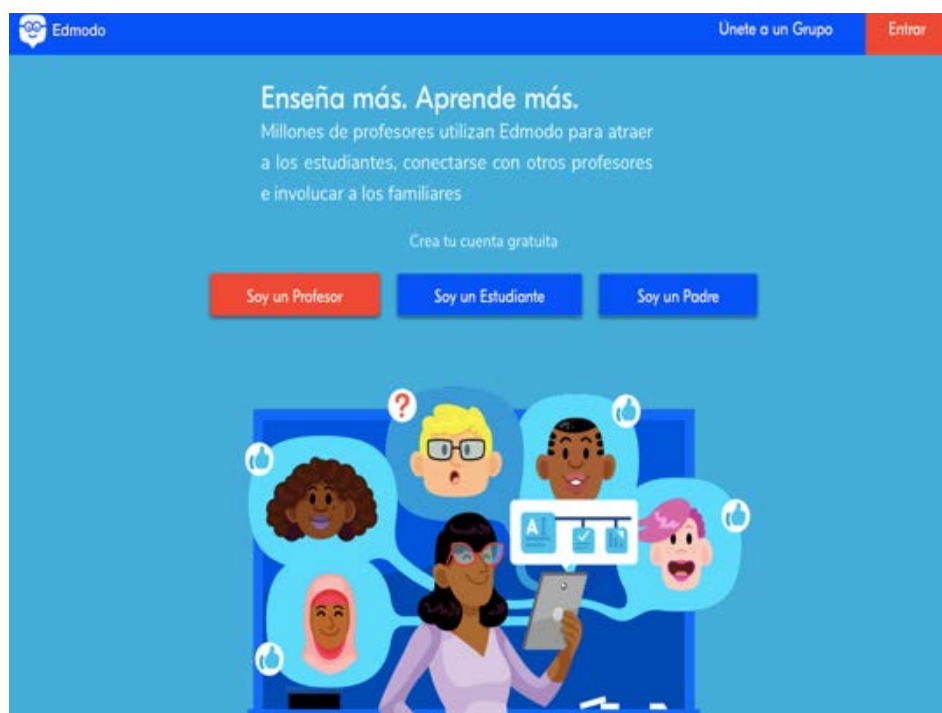


Figura 1. *Edmodo*. (Captura de pantalla de la plataforma *Edmodo*.)

Una vez establecida la cuenta, el profesor creará una clase e invitará al grupo a través de un código automático generado por *Edmodo*. Los estudiantes podrán acceder a la plataforma dirigiéndose a la dirección www.edmodo.com desde sus computadoras o dispositivos móviles (*Iphone, Android*), hacer *click* en “unirse a una clase”, usar el código automático y seguir paso a paso las instrucciones. Como ejemplo ver la Figura 2, el cual es una captura de pantalla del grupo experimental de la clase SPAN 2050.

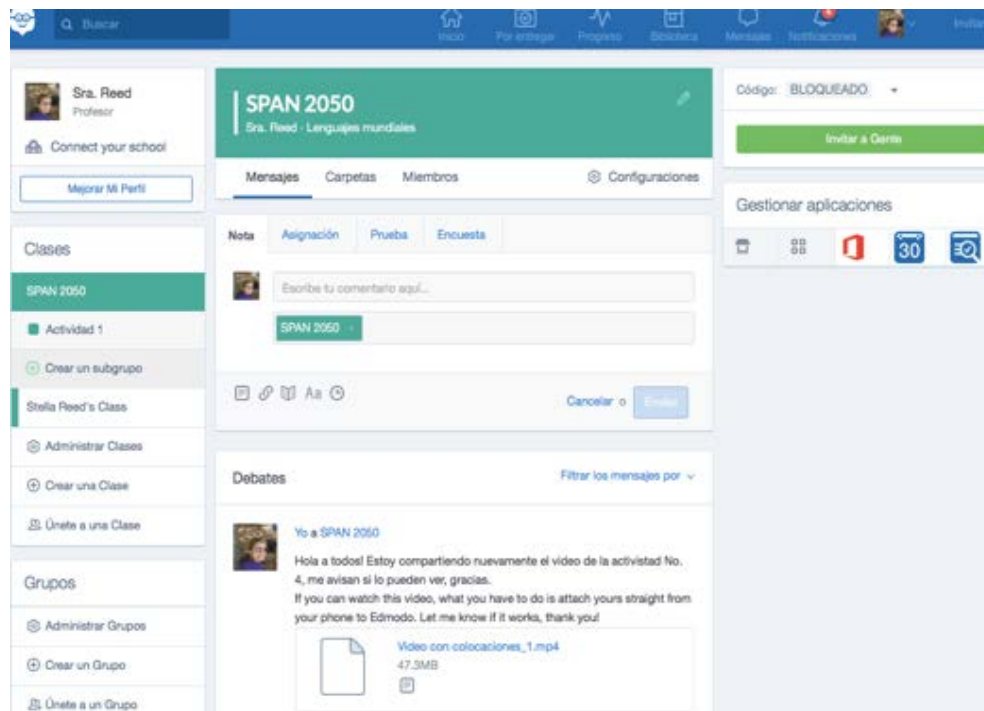


Figura 2. Clase SPAN 2050. (Captura de pantalla de la clase SPAN 2050.)

Una vez en clase, los estudiantes tendrán la oportunidad de familiarizarse con la herramienta, configurarla al idioma y color preferido y dejarse guiar por el profesor y estar abiertos al aprendizaje.

En cuanto a la interface, ésta ofrece un muro como herramienta de comunicación para establecer un diálogo con el grupo. En el muro, se registra cronológicamente los mensajes de

cada una de las partes y permite llevar un control de las tareas. También ofrece la opción de enviar mensajes privados si se desea contactar individualmente al alumno.

En relación al sistema de evaluaciones, *Edmodo* da la opción de medir el progreso del aprendiz, ya que registra las calificaciones de cada una de las tareas, ofreciendo insignias para motivarlos a participar y a ser puntuales con sus deberes. Del mismo modo, notifica al estudiante las fechas límites de entrega de sus trabajos, dando la opción al profesor de programar su entrega en un tiempo específico.

2.2.2.1.2 ¿Por qué usar *Edmodo* en la clase de *ELE*?

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, el continuo contacto con ella desempeña un papel significativo en su aprendizaje. Normalmente las horas académicas a las que los estudiantes se exponen no son suficientes para aprender la lengua meta. Si se tiene acceso a una plataforma como *Edmodo*, los aprendices tendrán la oportunidad de practicar la L2 e interactuar con más frecuencia con sus compañeros de clase estando fuera del aula física. Así mismo, *Edmodo* ofrece la opción de crear invitaciones a otras personas, una oportunidad para que los estudiantes puedan socializar con gente nativa y establecer un contacto real y cultural con la lengua meta.

Aunque no son muchos los estudios empíricos que se han hecho sobre esta plataforma en la clase de *ELE*, los pocos que la han utilizado han validado su efectividad. Tal es el ejemplo del proyecto *Innovatic* (Triviño, 2017) mencionado en los antecedentes de esta investigación, y un experimento que se hizo con estudiantes japoneses del programa ESL en Tailandia (Okumura, 2016). En este estudio se comprobó a través de una retroalimentación dada por los estudiantes, que esta herramienta provee una buena oportunidad para desarrollar la competencia

comunicativa. También le permitió al instructor reconocer la importancia de las oportunidades auténticas para usar la L2 con las nuevas tecnologías.

Así pues, considerar a *Edmodo* como una herramienta alternativa para facilitar el aprendizaje de la L2 sería de gran beneficio ya que habilita el aprendizaje continuo y potencia la interacción entre el docente/discente. Enseñar unidades léxicas a través de este medio fortalecería los conocimientos adquiridos en clase y permitiría un mejoramiento del *output* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

Con los cambios acelerados que se vienen dando actualmente en el campo de la educación y teniendo en cuenta la variedad de paradigmas y las nuevas tecnologías, se hace necesario que los docentes asuman una postura crítica y reflexiva de su contexto de enseñanza. El tener conocimiento, por ejemplo, del porqué de ciertas actitudes de los aprendices, el desnivel académico en la clase o el porqué de las dificultades en expresar las ideas en la L2, les permitirán buscar mejores técnicas para mejorar la enseñanza. Para lograrlo se requiere investigar la realidad, hacer preguntas sobre un determinado fenómeno, indagar sobre las posibles respuestas o explicaciones y buscar los medios para transformar esa realidad de forma creativa.

Partiendo de estos principios y en la búsqueda de las respuestas a las preguntas de investigación planteados en este estudio, se han elegido los paradigmas cuantitativos (empírico) y cualitativos (interpretativo) con el fin de distinguir de una manera más clara los procesos implicados en el aprendizaje de ELE. Se ha optado inicialmente por el paradigma cuantitativo porque se intenta a través del diseño *pretest- posttest* con grupo control, hacer predicciones exactas del desempeño de los estudiantes y garantizar la objetividad, fiabilidad y validez de los resultados (Gutiérrez, 1996).

En este tipo de diseño, se inicia aplicando una prueba previa (*pretest*) al grupo experimental y al grupo de control, para estar al tanto de los conocimientos que tienen en cuanto al tema a investigar. Luego se aplica las nuevas estrategias o metodologías solo al grupo intervenido, mientras el grupo de control aprenderá la temática a través de las técnicas convencionales utilizadas por su instructor. Una vez aplicado el tratamiento se realiza el *posttest* y se mide la variable que concierne en ambos grupos; finalmente, se comparan dichas medidas.

Este diseño, es considerado uno de los más completos en el campo de investigación cuantitativa experimental, sin embargo, en el campo educativo sería un error delimitarse a las tendencias racionalistas o positivistas porque no permiten visionar las variables internas como las actitudes o emociones desde la propia situación social del estudiante. Tal como lo expresó el filósofo Max Weber (1905), que nada puede entenderse si se carece del contexto (Gutiérrez, 1996).

Es por ello, que para obtener una visión más amplia de los resultados, fue necesario contemplar el paradigma cualitativo, para comprender e interpretar las acciones de los participantes desde una perspectiva holística, global y observadora (Gutiérrez, 1996). Es decir, se debe enfatizar en el proceso, no solo en el producto. Para analizar el contexto de los alumnos en detalle, es preciso aplicar encuestas de preguntas abiertas y cerradas, entrevistas, realizar algunas observaciones en clase e intercambiar información esencial. De este modo, combinando el análisis numérico con los detalles interpretativos del paradigma cualitativo, se vislumbrará mucho mejor el proceso de aprendizaje de las unidades léxicas a través de las TIC.

3.1 Fases de Investigación

Este trabajo se desarrolló en cuatro fases:

- Fase Exploratoria: Comprendió un acceso exploratorio y abierto a cada uno de los aspectos que consolidó la investigación, tales como el tema elegido, el planteamiento del problema, justificación y objetivos del mismo. También examinó una variedad de fuentes de información relacionadas al tema tratado, específicamente autores que se dedicaron al estudio del léxico y las TIC en la clase de ELE. El propósito fue encontrar las bases o argumentos teóricos que sirvieron de soporte para el trabajo de investigación.

- Trabajo de Campo: Esta fase se concentró en el trabajo experimental o la implementación del diseño de la investigación, la cual buscó la obtención de información de acuerdo a los objetivos propuestos. Simultáneamente se fueron acumulando pruebas e información pertinente a través de técnicas o instrumentos adecuados para alimentar la investigación, como encuesta de preguntas abiertas y cerradas, cuestionarios, ejercicios de práctica y autoevaluaciones, a fin de extraer y recolectar la mayor información posible para estudiar en profundidad el tema en cuestión.

- Fase Analítica: Construye y proyecta un todo significativo para darle una nueva forma a la clasificación de los datos extraídos. Es la etapa en la que se reflexiona sobre los resultados obtenidos para luego analizarlos y llegar a conclusiones concretas.

- Fase Informativa: Es la fase final donde se construye el discurso, se da a conocer las conclusiones y las nuevas perspectivas de la investigación.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Evaluación

A continuación, se reseña cada una de las técnicas e instrumentos aplicados en este proyecto.

- Encuesta y Ficha Técnica: Teniendo en cuenta las ventajas que ofrecen estos instrumentos y su fácil aplicación en el aula, se diseñaron por un lado varias encuestas dirigidas a los estudiantes y por el otro, fichas técnicas para analizar en profundidad el contexto en donde ellos se desenvuelven. Las preguntas abiertas y cerradas ayudaron a arrojar respuestas claras y específicas, y así encaminar de manera coherente la investigación.

- Autoevaluación y Evaluación: Para conocer las fortalezas y dificultades que tuvieron los estudiantes en el desarrollo de las unidades didácticas, se elaboró para la clase del grupo

experimental un formato de autoevaluación con el propósito de analizar y percibir las impresiones que ellos tuvieron en el tratamiento de las actividades. Asimismo, la autoevaluación permitió detectar los aspectos positivos y deficitarios en el proceso, como el valorar el diseño de la actividad.

- Reflexión Personal: Partiendo de la experiencia vivida en el proceso de enseñanza del enfoque léxico y las TIC, se pudo llegar a conclusiones puntuales en las ventajas y obstáculos de enseñar unidades léxicas a través de la herramienta *Edmodo*.
- Intercambios Orales con los Estudiantes: Esta técnica dio acceso a información mucho más amplia sobre las dificultades, deseos y sentimientos que los estudiantes no pudieron expresar a través de las encuestas o autoevaluaciones. También fue una manera de mantener un contacto personal con los alumnos y poder motivarlos en la culminación de las actividades.

3.3 Marco Contextual

El desarrollo de la propuesta para la enseñanza del léxico y las TIC, se llevó a cabo en el edificio de lenguas de la universidad UNT con estudiantes de español de nivel intermedio SPAN 2050. La clase estaba conformada por dos grupos del mismo nivel con distintos horarios, lo que permitió realizar la propuesta didáctica usando un grupo experimental y otro de control. Dado a que el curso estaba siendo impartido por otro instructor, fue ineludible utilizar la tecnología de plataformas virtuales, pues no se contaba con espacios suficientes para ejecutarla en el aula, por interferir con el programa establecido.

De esta forma, en el momento de diseñar la unidad didáctica se tuvo en cuenta el vocabulario de la unidad 9 y la unidad 10 del libro *Exploraciones curso intermedio* (Britt et al, primera edición, 2015) el cual es requerido por esta clase. El material fue diseñado e implementado

por la investigadora en el calendario estipulado para enseñar el vocabulario de dichas unidades y fue adaptado a su vez usando el enfoque léxico. Por su parte, el resto de las actividades se realizaron a través de la plataforma *Edmodo*.

En cuanto al grupo de control, los estudiantes no estuvieron expuestos a los conceptos de colocación léxica, pero sí se les dio a conocer las diferentes expresiones idiomáticas y su respectivo significado en el inglés, sin entrar en detalle con cada uno de ellos.

Por su parte, para motivar a los estudiantes a participar de forma voluntaria en este estudio, se les ofreció compensarlos con créditos adicionales o por la sustitución de actividades ya programadas por el instructor. También se les explicó los beneficios que obtendrían si hacían parte del proyecto como también de los posibles riesgos. El estudiante tenía la opción de dejar de participar en el estudio sin obtener ningún tipo de penalidad.

En relación al presupuesto requerido, no se necesitaron fondos para la ejecución de esta propuesta. El acceso a la plataforma *Edmodo* fue gratuito y los materiales o panfletos traídos a clases fueron impresos en el departamento de lenguas. Los estudiantes por su parte tuvieron acceso a *Edmodo* desde sus móviles y computadoras personales y también desde el laboratorio del departamento de lenguas.

3.4 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 42 estudiantes de la Universidad del Norte de Texas (UNT) cuya lengua materna es el inglés, a excepción de dos (español y vietnamita). El grupo experimental estaba conformado por 22 estudiantes y el grupo de control por 20. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 19 y 48 años, con una edad promedio entre los 20 y 22 años. Todos los participantes eran estudiantes subgraduados cuyas especializaciones variaban desde

historia, sicología, artes, teatro, diseño hasta ciencias políticas, biología y bioquímica.

Para cursar SPAN 2050, los participantes debían tener como requisito haber pasado la asignatura SPAN 2040 en la universidad UNT o el equivalente, si procedían de otras universidades. Con respecto al contacto que los participantes han tenido con el español, se puede inferir que ha sido bastante alto, ya que algunos recibieron instrucción desde la secundaria y bachillerato y la gran mayoría durante toda su carrera universitaria. Pese a lo anterior, la motivación hacia la L2 es equiparable, más del 50% de los participantes cursan la asignatura como requisito obligatorio de su plan de estudios y no porque estén interesados en aprender la lengua, viajar a un país hispano o ser bilingüe.

Por su parte, la totalidad de estudiantes que refleja este estudio, fueron solo aquellos que realizaron tanto el *pretest* como el *posttest*, por ende, quedaron eliminados los que no completaron alguno de los dos. Cabe aclarar, que se incluyeron los estudiantes que no trabajaron todas las actividades o ninguna de las actividades en la plataforma *Edmodo*, por lo que se intentó comprobar qué tanto influyeron los refuerzos de los ejercicios en el *posttest* para luego compararlos con el grupo de control. A continuación, se presenta información detallada tanto del grupo experimental (Tabla 2) como del grupo de control (Tabla 3):

Tabla 2

Información de los Participantes del Grupo Experimental

Participantes	Edad	Lengua materna	Otras lenguas	Tiempo aprendiendo el español
S1	20	Inglés		4 años
S2	24	Inglés		4 años
S3	19	Inglés		8 años
S4	21	Inglés		5 años

(tabla continúa)

Participantes	Edad	Lengua materna	Otras lenguas	Tiempo aprendiendo el español
S5	22	Inglés		No responde
S6	22	Español	Inglés	5 años
S7	21	Inglés		4 años
S8	19	Inglés		4 años
S9	19	Inglés		6 años
S10	20	Inglés		2 años
S11	20	Inglés		2 años
S12	21	Inglés		2 años
S13	32	Inglés		2 años
S14	20	Inglés		6 años
S15	20	Inglés		6 años
S16	25	Inglés		1 y medio
S17	20	Inglés		2 años
S18	20	Inglés		3 años
S19	19	Inglés		6 años
S20	21	Inglés		4 años
S21	21	Inglés		7 años
S22	Sin responder	Sin responder	Sin responder	Sin responder

Nota. Adaptado de Arushi Vyas, 2016.

Tabla 3

Información de los Participantes del Grupo Control

Participantes	Edad	Lengua materna	Otras lenguas	Tiempo aprendiendo el español
S1	22	Inglés		8 años
S2	21	Inglés		6 años
S3	21	Inglés		Muchos años
S4	48	Inglés		1 y medio
S5	21	Inglés		7 años

(tabla continúa)

Participantes	Edad	Lengua materna	Otras lenguas	Tiempo aprendiendo el español
S6	20	Inglés		4 años
S7	19	Inglés		5 y medio
S8	21	Vietnamita	Inglés	4 años
S9	20	Inglés		7 años
S10	19	Inglés		2 y medio
S11	22	Inglés		8 años
S12	21	Inglés		7 años
S13	22	Inglés		4 años
S14	19	Inglés		4 años
S15	20	Inglés		2 años
S16	20	Inglés		7 años
S17	21	Inglés		No responde
S18	20	Inglés		7 años
S19	27	Inglés		12 años
S20	19	Inglés		2 años

3.5 Distribución Temporal y Protocolo de la Investigación

El curso SPAN 2050 inició en el otoño 2017, con una intensidad horaria de 2 horas 40 minutos semanales, distribuidas dos veces por semana por 16 semanas. La implementación de la propuesta para el grupo experimental se realizó únicamente en el mes de noviembre y duró aproximadamente tres semanas intensas repartidas en 10 sesiones, incluyendo el *pretest* y *posttest*. Cuatro sesiones fueron desarrolladas en el aula de clases y las restantes en la plataforma *Edmodo*; se realizaron tres actividades de refuerzo por cada unidad. La duración por cada sesión fue muy variada, las secciones en clases tomaron alrededor de 60 y 45 minutos y las restantes a través de *Edmodo* alrededor de 30 minutos, dependiendo de las habilidades del estudiante. El grupo de control solo recibió el *pretest* en la unidad 9 y *el posttest* al finalizar la unidad 10,

ambos exámenes fueron programados para realizarse en la misma fecha que el grupo experimental. En la Tabla 4 se puede observar de forma esquemática el protocolo del estudio durante las 3 semanas.

Tabla 4

Esquema de Protocolo del Estudio

Grupo	Sesión y duración	Fecha y lugar del experimento	Materiales comunes
Experimental y control	Sesión 1 30 minutos	Noviembre 7, 2017 Salón de clases	Reclutamiento y firma de consentimiento para participar en la investigación. <i>Pretest</i>
Experimental	Sesión 2 45 minutos	Noviembre 9, 2017 Salón de clases	Concepto de colocaciones y expresiones idiomáticas. Actividades de colocaciones usando vocabulario de la unidad 9. Autoevaluación
Experimental	Sesión 3 30 minutos recomendados	Nov. 10, 2017 <i>Edmodo</i> (fuera del salón de clases)	Reflexionar sobre el concepto de colocaciones. Escribir oraciones usando algunas colocaciones.
Experimental	Sesión 4 30 minutos recomendados	Nov. 12, 2017 <i>Edmodo</i> (fuera del salón de clases)	Leer definiciones e historias de algunas expresiones idiomáticas. Realizar un examen sobre expresiones idiomáticas.
Experimental	Sesión 5 30 minutos recomendados	Nov. 14, 2017 <i>Edmodo</i> (fuera del salón de clases)	Escribir un párrafo de 100 palabras aproximadas, basado en el uso de las colocaciones y las expresiones idiomáticas.
Experimental	Sesión 6 60 minutos	Nov. 16, 2017 Salón de clases	Revisión del concepto de colocaciones y expresiones idiomáticas. Selección de colocaciones apropiadas usando vocabulario unidad 10. Explicación de expresiones idiomáticas a partir de un texto. Técnica de asociación para aprender vocabulario nuevo. Autoevaluación.

(tabla continúa)

Grupo	Sesión y duración	Fecha y lugar del experimento	Materiales comunes
Experimental	Sesión 7 30 minutos recomendados	Nov. 20, 2017 <i>Edmodo</i> (fuera del salón de clases)	Realización de video corto haciendo uso de las colocaciones.
Experimental	Sesión 8 30 minutos recomendados	Nov. 22, 2017 <i>Edmodo</i> (fuera del salón de clases)	Repaso de material sobre las expresiones idiomáticas. Realización de examen sobre expresiones idiomáticas.
Experimental	Sesión 9 30 minutos recomendados	Nov. 27, 2017 <i>Edmodo</i> (fuera del salón de clases)	Practicar vocabulario usando asociogramas.
Experimental y control	Sesión 10 15 minutos	Nov. 30, 2017 Salón de clases	<i>Posttest</i>

3.6 El Pretest y el Posttest

Con el propósito de conocer las capacidades léxicas de los estudiantes y comprobar la efectividad del Enfoque Léxico como método de enseñanza en la clase de ELE, se diseñó el *pretest* y el *posttest*. Ambos exámenes fueron el mismo y no se le dio previa notificación al estudiante. Se estableció de esta forma, con el objetivo de medir con mayor facilidad sus avances, comparando los resultados de un examen con el otro. La prueba tuvo en cuenta los descriptores de los niveles de competencia para estudiantes de nivel intermedio que proponen el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) en el *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (2015), y fue alineada con el vocabulario establecido para la clase SPAN 2050.

El examen se dividió en tres partes y el puntaje máximo que debían alcanzar era de 100 puntos. La primera parte, fue una lista de 67 colocaciones léxicas (verbo+ sustantivo y sustantivo + adjetivo), las cuales debían ser combinadas apropiadamente según su uso, el puntaje que

debían obtener en esta sección era de 34 puntos. La segunda, fueron 10 expresiones fijas como las expresiones idiomáticas, en donde los estudiantes debían elegir su significado más apropiado de tres opciones ofrecidas. El puntaje máximo para esta sección fue de 33 puntos, y la tercera, se les presentó un asociograma de dos palabras del vocabulario de las unidades 9 y 10, en el que debían escribir frases o terminologías asociadas a ellas. En esta última parte el puntaje máximo era de 33 puntos y se intentaba medir la capacidad de registrar y organizar unidades léxicas.

Por otro lado, en el momento de formar las colocaciones y elegir las expresiones idiomáticas, se tuvo en cuenta la frecuencia de su uso en la lengua. Para determinar su asiduidad, fue necesario hacer uso del corpus lingüístico *el corpus del español* de Mark Davies, el cual cuenta con una base de datos de unos 2000 millones de palabras lematizadas, fiables en español (Davies, 2016). *El corpus del español* fue pieza clave para poder ofrecerle a los estudiantes un material auténtico y real del uso de la lengua. Para una mayor visión del *pretest* y *posttest* véase el apéndice B.1.

CAPÍTULO 4

UNIDAD DIDÁCTICA

4.1 Introducción

Uno de los elementos de mayor importancia en la enseñanza de ELE, es la programación del diseño curricular. En esta dimensión del currículo, se hace evidente la intensión educativa del docente, quien debe especificar lo que va a enseñar, cómo lo piensa enseñar, los fines y el enfoque a seguir, con qué, en qué tiempo y cómo lo va a evaluar.

Esta proyección no debe darse apresuradamente, con la evolución de la ciencia y la tecnología, los enfoques y modelos de planificación curricular también deben ajustarse a estos cambios sociales y culturales. El propósito es darle a la educación una función de servicio y conciliación, para poder solucionar las necesidades del estudiante en su contexto sociocultural, tal como lo expresan Gisbert y Blanes (2013):

La exigencia de una formación eficaz y profesionalizante de los futuros alumnos debe incluir criterios de programación de los contenidos que atiendan, además, a garantizar la formación como personas conscientes, de modo que la enseñanza en la ciencia, en la técnica y un uso adecuado de las tecnologías garantice la permanencia y la flexible adecuación de estos estudios a las necesidades y demandas sociales y empresariales. (p. 3)

Ante estas circunstancias, la importancia que el docente le dé a la elaboración o ajustes del currículo influirá directamente en el aprendizaje de los aprendices. Es por ello, que como iniciativa a una formación de calidad y responder a las capacidades que se les exige a los futuros profesionales, se ha elaborado esta unidad didáctica para estudiantes de nivel intermedio de la clase SPAN 2050, la cual consiste en una serie de actividades diseñadas bajo el enfoque léxico y el uso de las nuevas tecnologías.

La idea fue presentar actividades de materiales auténticos e interactivos, que a partir del léxico se permitiera hablar de gramática, para presentar contenidos lingüísticos dentro de los

procesos de comunicación. En otras palabras, se esperaba que a partir de la enseñanza del enfoque léxico se mejorara la competencia comunicativa del alumno.

Seguidamente, se expondrán los objetivos que se procuraron a alcanzar con la unidad didáctica.

4.2 Objetivos

Para constituir los objetivos, fue necesario contemplar la descripción de los objetivos propuestos en el curso SPAN 2050. Se inquiera que los estudiantes continúen desarrollando su competencia lingüística teniendo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. El estudiante trabajará de forma individual y grupal, dentro y fuera de la clase (plataforma *Edmodo*).

Al finalizar el desarrollo de esta unidad, el estudiante podrá cumplir con los siguientes objetivos:

- Definir e identificar las colocaciones léxicas
- Seleccionar las colocaciones más apropiadas teniendo en cuenta el contexto
- Comprender la importancia del uso de las expresiones idiomáticas
- Explicar el significado de algunas expresiones idiomáticas en contexto
- Aprender técnicas de asociación para aprender vocabulario nuevo
- Usar tanto las colocaciones como las expresiones idiomáticas en contextos reales de comunicación

4.3 Metodología

Para poder implementar las unidades léxicas del enfoque léxico, se utilizaron diferentes estrategias para incitar el interés de los aprendices y ayudarlos de esta manera a retener y utilizar

la lista de colocaciones y expresiones idiomáticas en contextos reales de comunicación. Para la primera clase en el aula, se diseñó un *PowerPoint* para introducir el concepto de colocaciones y expresiones fijas. Se utilizó este programa, por ser muy eficaz en persuadir y mantener la atención de los estudiantes por su facilidad en presentar imágenes o videos. De acuerdo a Stover (2018), el *PowerPoint* es una herramienta que incrementa la participación e interacción de los alumnos por su simple implicación tecnológica. Por tal motivo, sirvió para ayudar a los aprendices a involucrarse en situaciones de análisis y reflexión para cimentar su propio conocimiento.

Asimismo, con el uso del *PowerPoint* se permitió tener acceso a videos en *YouTube*. Con esta herramienta se pretendió que los estudiantes tuvieran acceso a material auténtico y reforzaran el contenido dado de forma más fácil y motivadora, tal como lo expresa la revista *Cabal* en su edición de marzo, 2015 “Lo audiovisual permite la incorporación de contenidos de una manera más clara y sencilla e incluso más entretenida. El video posee un potencial pedagógico que no debe subestimarse”. A través de este canal de videos, los alumnos tuvieron la oportunidad de comprender algunas expresiones idiomáticas usadas en un contexto específico y en una cultura específica.

En relación a los videos, los estudiantes fueron expuestos a la creación de videos propios y grabación de voz. Esta estrategia de enseñanza es utilizada con mucha frecuencia en la enseñanza de lenguas a distancia o en *b-learning*, (un modelo de enseñanza combinado de forma presencial o mixta), (Vásquez, 2013) para conocer las habilidades orales de los estudiantes y sus capacidades de expresar mensajes de forma lógica y clara. Son múltiples los beneficios que ofrecen estas herramientas; según Quesada (2015) los aprendices desarrollan un aprendizaje activo porque en el momento de grabar “pueden manipular información con el fin de construir los conocimientos de forma participativa y colaborativa” (8). También aprenden haciendo, ya

que al cometer errores durante el proceso y al volver a crear sus videos o grabación de voz para corregirlos, les ayuda a mejorar la fluidez de la lengua y a retener contenidos con mayor facilidad.

Por su parte, el trabajo individual y cooperativo representó un papel primordial en el proceso de aprendizaje de las unidades léxicas. En el aula de clases, por ejemplo, el trabajo del estudiante era desarrollar y reflexionar de forma independiente las posibles combinaciones de las colocaciones, luego compartir sus respuestas con el resto de la clase. Esta fue una oportunidad de mostrar la creatividad y capacidad de aprender sin temor a ser evaluados por el resto del grupo. En la plataforma *Edmodo*, se les dio la libertad de ser autodidactas y comprometerse con su propio proceso de instrucción. En este contexto, el papel del docente fue el de facilitador y guía, para que así pudieran desarrollar su independencia cognoscitiva. En relación a esto, Klingberg (1970) afirma que: “el trabajo independiente es la expresión del grado de autoactividad que han logrado los estudiantes y también un medio para continuar desarrollando su autoactividad e independencia” (Soca, 2015).

En cuanto al trabajo cooperativo, los aprendices maximizaron su aprendizaje trabajando en equipo. A través de la discusión de algunas expresiones idiomáticas y el desarrollo de asociogramas pudieron intercambiar ideas, practicar la lengua meta y asumir su responsabilidad individual y grupal para alcanzar los objetivos comunes. El trabajo cooperativo es importante usarlo como herramienta o método en el aula, puesto que desarrolla la autonomía del alumno y fortalece la competencia comunicativa (lingüística y cultural) (Mátraházi, 2013). Kagan (1999) afirma que,

El método de enseñanza cooperativo favorece el desarrollo de una actitud positiva hacia otras razas y etnias, el aumento de la autoestima, la empatía y el grado de responsabilidad, mejora el ambiente del aula, ayuda a aprender a trabajar en equipo y motiva a trabajar de este modo, ayuda a desarrollar un nivel más alto de pensamiento, y

es importante para el autoconocimiento y el desarrollo de la personalidad. (Mátraházi, 2013)

Por otra parte, una de las actividades mencionadas, la cual se convirtió en estrategia para enseñar las colocaciones, fue el asociograma. Esta técnica que se apoya en la representación gráfica o en actividades de comunicación, permite al estudiante almacenar de forma coherente y no de forma aislada unidades léxicas conectadas entre sí como si fueran constelaciones. Consiste en crear palabras o frases a partir de un vocablo – *input*, que va generando relaciones lingüísticas como vínculos de asociación fónica o semántica. También se pueden trabajar usando sinónimos y antónimos o representando un concepto (Moreno, 2004). A modo de ejemplificación y retomando las ideas de Marta Higuera (2007), si se quiere enseñar la palabra *tiempo*, se puede dar en forma de colocaciones como: *aprovechar el tiempo, perder el tiempo, tener tiempo, ganar tiempo, invertir tiempo, etc.* En el aula de clase, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en grupos, asociando y contextualizando palabras del vocabulario nuevo, con otras ya conocidas. En este espacio de interacción, crearon mapas mentales y lo plasmaron en láminas de cartulina para compartirlo luego con la clase.

Otro recurso recurrente, en el cual se estructuró la unidad didáctica, fue la técnica de la repetición. Autores como Lewis (1997), Higuera (2006) y Boers (2009) coinciden en que para ayudar a los estudiantes a evitar el olvido y mejoren el aprendizaje de la lengua en todos sus aspectos, la técnica de la repetición o la continua exposición a esos elementos proporciona congruencias para que el estudiante use las palabras en diferentes contextos y las puedan procesar de forma profunda en la memoria. También destacan que hay que tener algunos encuentros con la misma unidad léxica para que hagan parte del léxico activo, recuperen otras ya olvidadas y ayuden a disminuir los errores de traducción de una lengua a otra. El conjunto de actividades presentadas en esta unidad, por ejemplo, fueron basados en el *pretest* y *posttest* en

que se usaron las mismas rejillas de colocaciones, las mismas expresiones idiomáticas y los mismos vocablos en los asociogramas, con el propósito de ayudar al estudiante a optimizar su competencia léxica. De hecho, como ya se ha expuesto anteriormente, las actividades en la plataforma *Edmodo* fueron diseñadas para reforzar la instrucción dada en el salón de clases.

Por último, otra estrategia utilizada para que los alumnos midieran su aprendizaje y dieran a conocer al investigador los avances de los objetivos establecidos, fue la autoevaluación. Según Fernández (1998) esta herramienta es indispensable para “potenciar la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje” y “desarrollar la autonomía para conseguir así mayor rentabilidad”. Es necesario que el estudiante se responsabilice de su educación para que pueda avanzar en la lengua y alcance un nivel más elevado en su conocimiento, ya que el aprendizaje explícito requiere mucho tiempo y es imposible enseñar todo en el aula. En este proyecto, se convirtió en una guía inestimable para advertir el proceso de aprendizaje de los aprendices y en una alternativa diferente para profundizar en sus pensamientos o dudas debido al poco contacto que tendrían con la investigadora. Esta herramienta fue utilizada al final de cada sesión en el aula de clase y no fue monopolizada durante las actividades en la plataforma *Edmodo*, ya que las actividades presentadas en este espacio virtual eran un refuerzo a los temas que se introdujeron en el aula.

4.4 Materiales y Recursos

Los materiales utilizados en el desarrollo de esta unidad fueron materiales auténticos extraídos del sitio *web* y obras literarias. El material fue seleccionado cuidadosamente de acuerdo al nivel del estudiante. También se diseñaron algunas actividades pensando en las necesidades de

los alumnos y teniendo en cuenta las actividades recomendadas por Lewis (1997) en su libro *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*.

Por su parte, los recursos que se establecieron para desarrollar estas actividades fueron bastante asequibles y al alcance de los aprendices y el docente. Esto ayudó a que se llevaran a cabo de manera satisfactoria las tareas.

Seguidamente, se mencionarán los materiales de apoyo necesarios para alcanzar los objetivos establecidos:

- Computadora
- Proyector
- Lámina de cartulina
- Marcadores
- Teléfono móvil
- Libro guía
- Diccionario electrónico

4.5 Evaluación

La evaluación es el último elemento del diseño curricular. Es un proceso que se da de manera dinámica, continua y sistemática para transformar y reintegrar los errores y desviaciones presentados en el proceso educativo. También permite comprobar o interpretar los logros adquiridos por los estudiantes en función a los objetivos propuestos. En esta propuesta, los estudiantes fueron evaluados teniendo en cuenta los resultados del *posttest*. Estos resultados se interpretaron considerando su participación en la plataforma *Edmodo* y la autoevaluación.

En relación a la autoevaluación, se incluyeron dos fichas de autoevaluación desarrolladas en dos sesiones de clases. Ambas contienen una escala de valoración numérica de uno a cinco, considerando cinco la nota máxima. A manera de ejemplo:

(1) I can form collocations ☹ 1 2 3 4 5 ☺

(2) I have learned some collocations and now I can use them. ☹ 1 2 3 4 5 ☺

En ellas el alumno debía indicar el nivel de entendimiento de los contenidos que se trabajaron en cada una de las lecciones, de manera que pudiera comprobar él mismo qué aspectos de las unidades léxicas no habían quedado claras y debían por lo tanto reforzarse. Para mayor amplitud de la autoevaluación, véase el apéndice F1 y F2.

4.6 Unidad Didáctica: las Colocaciones y las Expresiones Idiomáticas

A continuación, se presentan las actividades que se desarrollaron en clase y en la plataforma *Edmodo*, cada una de ellas fue de autoría propia de la investigadora. Se dará una breve explicación de cada sesión para su entendimiento. Cabe aclarar que la sesión 1 fue usada para hacer el reclutamiento de los participantes y aplicar el *pretest* y la sesión 10 para el *posttest*, por tal motivo la serie de actividades 1 inicia desde la sesión 2 y la 8 termina en la sesión 9. Para una descripción más detallada de las sesiones en el aula de clase, véase el plan de lección en el apéndice C1 y C2 y el *PowerPoint* en el apéndice D1 y D2.

La lista de colocaciones y expresiones idiomáticas que los estudiantes debían aprender eran las siguientes:

- Colocaciones:
 - Verbo + sustantivo
 - (a) tocar música/ la guitarra, el piano, la flauta, la trompeta /una serenata/ una canción/un concierto

- (b) nominar un álbum/ una canción
- (c) dirigir un concierto
- (d) interpretar música/ una canción
- (e) escuchar música/ el piano, la guitarra, la flauta, la trompeta / una serenata/una canción/un concierto
- (f) ensayar música / la serenata/ una canción
- (g) componer música/una serenata/ una canción
- (h) llevar una serenata
- (i) asistir (a) un concierto (*asistir a* se desvía un poco siguiendo la estructura verbo + prep. + sustantivo. En algunos casos la prep. *a*, se reemplaza por el artículo neutro *al*, dependiendo del contexto.)
- (j) cantar música / una serenata/karaoke/ un álbum
- (k) editar un ensayo, un cuento, una novela/ información/ un guion
- (l) publicar un ensayo, un cuento, una novela/ información/ un guion
- (m) leer un ensayo, un cuento, una novela/ información / un guion
- (n) aportar información
- (o) escribir un ensayo, un cuento, una novela/ información / un guion
- Sustantivo + adjetivo
 - (p) un cuento infantil/interesante/didáctico/corto/ trágico
 - (q) un personaje infantil/interesante/didáctico/ trágico
 - (r) una lectura infantil/interesante/didáctica/corta/ trágica
 - (s) un juego infantil/interesante/didáctico/corto/ trágico
 - (t) un capítulo infantil/interesante/didáctico/corto/ trágico
 - (u) un desenlace/interesante/ trágico
- Expresiones idiomáticas
 - (a) Pareces un disco rayado (Se refiere a alguien que repite el mismo tema)

- (b) Quien canta, sus males espanta (Tener buena actitud)
- (c) Entre pitos y flautas (Hacer cosas pequeñas y sin importancia)
- (d) Una cosa es con guitarra y la otra con violín (Una cosa es planearlo y otra es hacerlo)
- (e) ¡Vete con tu música a otra parte! (Es mejor irse antes que comiencen los problemas)
- (f) No se juzga un libro por su portada (No juzgar algo o alguien por su apariencia)
- (g) Cada loco con su tema (Se refiere a alguien que tiene sus propias preferencias e intereses)
- (h) Me dio la mano (Apoyar a alguien en los momentos más difíciles)
- (i) Todo un personaje (Ser original y divertido)
- (j) ¡Qué infantil! (Ser inmaduro al actuar o tomar decisiones)

4.6.1 Actividad 1

Esta sesión se trabajó en clases y se dividió en tres partes. En la primera, los estudiantes debían combinar individualmente el mayor número de colocaciones posibles ayudándose del diccionario y del vocabulario del capítulo 9 del libro *Exploraciones*. Al finalizar sus rejillas, debían pasar al tablero a ayudar a completar la Tabla. Al terminarla, se les explicó cuáles no podían combinarse teniendo en cuenta la frecuencia, la formación y un contexto específico. Cuando se habló de frecuencia se mencionó la importancia del corpus lingüístico y la necesidad de usar programas como *el corpus del español* de Mark Davis.

En la segunda parte, se les dio a conocer cinco expresiones idiomáticas relacionadas con la música, vocabulario principal de la unidad 9. Se les explicó su uso frecuente en los países hispanos y la importancia de conocerlas. También se indagó en otros posibles significados en inglés. Finalmente, los estudiantes fueron expuestos a material auténtico para analizar el

significado de una de las expresiones idiomáticas *Pareces/ suenas como un disco rayado*. Se les manifestó que, a pesar de ser una expresión fija, pueden variar algunas palabras dependiendo de la región, pero conservando su significado original. En esta parte, trabajaron en parejas y discutieron el uso que se le daba a la expresión en ese contexto, luego algunos expusieron sus ideas con el resto de la clase. A continuación, véase la Figura 3:

Actividad 1. Sesión 2							
Lugar: Salón de clases			Capítulo: 9				
Parte I.: Instrucciones:							
1. Combina apropiadamente las siguientes unidades léxicas. Marca con una X todas las combinaciones posibles. [Match the following lexical units appropriately. Mark with an X all possible combinations.]							
	música	el piano la guitarra la flauta la trompeta	una/la serenata	un/el álbum	una/la canción	un/el concierto	karaoke
tocar	x						
nominar							
dirigir							
interpretar							
escuchar							
ensayar							
componer							
llevar							
asistir (a)							
cantar							
Parte II: Expresiones idiomáticas: Discutir su significado y equivalencia en inglés.							
1. Parecer un disco rayado: Sounds like a broken record							
2. Quien canta, sus males espanta: He who sings scares away his woes							
3. Entre pitos y flautas: Between one thing and another							
4. Una cosa es con guitarra y la otra con violín: It is one thing to conceive a good plan and another to execute it							
5. ¡Vete con tu música a otra parte! Go somewhere else!							
Parte III: Leer el diálogo en parejas y explicar a la clase la expresión idiomática: <i>Pareces un disco rayado</i> .							
Ejemplo:							
- ¿Por qué te preocupas tanto por mí? – preguntó Lorelei, reanudando la marcha-. Tienes a muchas chicas a tus pies que se enrollarían contigo en un santimén. Puede que hasta hicieran algo más que enrollarse. Stein la alcanzó.							
-Porque... bueno, porque sí – respondió, y Lorelei re ríó de él.							
-Otra vez esa respuesta. Suenas como un disco rayado. Mi madre no me deja tener citas. Stein. Punto final.							

Figura 3. Actividad 1. (Extraído del libro *Juventud salvaje* de Anthony Breznican.)

4.6.2 Actividad 2

Esta sesión se trabajó en *Edmodo*, fuera de clase. Para reforzar el concepto de las colocaciones, los estudiantes debían reflexionar sobre su importancia compartiendo sus ideas con la clase. Luego tenían que escribir cinco oraciones eligiendo de una lista específica y teniendo en cuenta un contexto asignado. Los estudiantes recibieron retroalimentación de la investigadora en cada una de las actividades. A continuación, véase la Figura 4.

Actividad 2. Sesión 3
Lugar: Plataforma *Edmodo*

I. Reflexiona:
¿Por qué es importante aprender colocaciones? Recuerda que según Sinclair las colocaciones es la coocurrencia frecuente de dos o más palabras (unidades léxicas) que se combinan o encuentran en un corto espacio en el texto (Higueras, 2006). Ejemplo: El perro ladra

II. Escribe cinco oraciones de la siguiente lista de colocaciones: Puedes imaginarte que eres estudiante de música y piensas graduarte el próximo año. ¿Qué piensas hacer antes o después de tu graduación?

nominar un/el álbum	cantar música	dirigir un concierto
cantar karaoke	asistir a un/el concierto	escuchar un/el álbum
componer una canción	ensayar una/la canción	llevar una serenata
tocar la guitarra	interpretar música	Escuchar la flauta

Ej. Voy a ensayar la canción que he compuesto antes de cantarla el día de mi graduación.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Figura 4. Actividad 2.

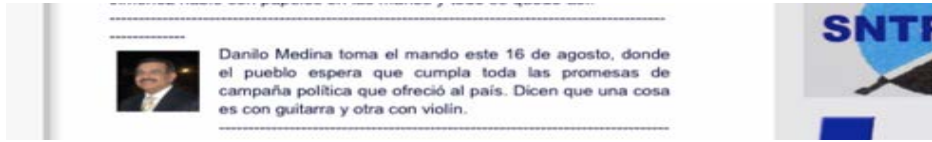
4.6.3 Actividades 3

Esta actividad se trabajó en *Edmodo*. Para ayudar a los aprendices a retener las cinco expresiones idiomáticas discutidas en clase, la investigadora ofreció enlaces de sitios de la *web* que explicaban su significado, historia y uso. Esta actividad fue una oportunidad a que los estudiantes pusieran a prueba su comprensión lectora. Al finalizar, debían tomar un examen de

opción múltiple siguiendo el enlace de *surveymonkey.com*, el cual generaba respuestas de forma automática y en caso de cometer errores podían ver la respuesta correcta. Seguidamente, véase Figura 5 y 6.

Actividad 3. Sesión 4
Lugar: Plataforma *Edmodo*
Parte I.
Lee algunas historias y definiciones sobre las siguientes expresiones idiomáticas y responde las preguntas al final. Sigue los siguientes enlaces

1. Pareces un disco rayado.
<https://forum.wordreference.com/threads/eres-un-disco-rayado.703146/>
<http://hombrefranero.blogspot.com/2013/03/parecer-un-disco-rayado.html>
2. Quien canta, sus males espanta.
<http://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2014/02/14/quien-canta-sus-males-espanta/>
<https://refranes.celeberrima.com/refranes-de-actitud/significado-de-refranes-de-actitud-quien-canta-sus-males-espanta/>
3. Entre pitos y flautas
<https://expresionesyrefranes.com/2007/05/04/entre-pitos-y-flautas/>
4. Una cosa es con guitarra y la otra es con violín.
Una cosa es con guitarra, y la otra es con violín. → Hace alusión a palabras, lugares o circunstancias.
Ej.: una cosa es planearlo y otra es hacerlo

A screenshot of a news article. On the left is a small portrait of a man in a suit. To the right of the portrait, the text reads: "Danilo Medina toma el mando este 16 de agosto, donde el pueblo espera que cumpla toda las promesas de campaña política que ofreció al país. Dicen que una cosa es con guitarra y otra con violín." To the right of the text is a logo for "SNT" with a blue and white design.

Hay varias expresiones idiomáticas en este enlace, busca: Una cosa es con guitarra

<https://books.google.com/books?id=Y8QoDQAAQBAJ&pg=PA314&lpg=PA314&dq=una+cosa+es+con+guitarra+y+la+otra+es+con+violin+que+significa&source=bl&ots=8BaOvqmutO&sig=Q2JC HBzk7yfkDgsnQTHJB5QzwG8&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwial57uj8HXAhVSyWMKHQuvCQ Q4ChDoAQhSMAU#v=onepage&q=una%20cosa%20es%20con%20guitarra%20y%20la%20otra%20es%20con%20violin%20que%20significa&f=false>

- 5. ¡vete con la música a otra parte!
<https://expresionesyrefranes.com/2008/02/26/irse-con-la-musica-a-otra-parte/>

Figura 5. Actividad 3.

Actividad 3. Sesión 4

Lugar: Plataforma *Edmodo*

Parte II.

Ahora que tienes mayor conocimiento sobre las frases idiomáticas realiza el siguiente examen:

<https://www.surveymonkey.com/r/M8P79CC>

(El examen siguió el siguiente modelo: Ex.

- 1 Lleva todo el día hablando, parece un disco rayado.
 - a. Repite el mismo tema
 - b. No se puede callar
 - c. Fastidias (molestas)

Esta sección fue una copia exacta del *pretest y posttest*, para mayor información véase apéndice B1, parte II.

Figura 6. Actividad 3. (El examen de la parte II fue publicado por la investigadora en [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com) para su realización por parte del grupo experimental..)

4.6.4 Actividad 4

Actividad 4. Sesión 5

Lugar: Plataforma *Edmodo*

Imagina que vas a ir por primera vez al concierto de tu grupo o cantante favorito. Estás tan emocionado(a) que lo publicas en el muro de tu *Facebook*. Redacta en menos de 100 palabras lo que has publicado usando todas las colocaciones posibles (tres) y una expresión idiomática aprendida. Debes responder a un compañero de tu clase.

Imagine that you are going for the first time to the concert of your favorite group or singer. You are so excited that you post a message on your Facebook wall. Write in less than 100 words your post using all possible collocations (at least 3) and one idiomatic expression. You must respond to a classmate.

Ejemplo: Estoy muy feliz porque voy a asistir al concierto de Shakira en enero. Ella es mi artista favorita; han nominado su álbum como el mejor del año. ¡Qué emoción! No puedo esperar en cantar sus canciones junto a ella. Mis amigos están cansados de escucharme a hablar de ese concierto, dicen que parezco un disco rayado, pero no me importa, soy feliz.

Figura 7. Actividad 4.

En esta sesión, los estudiantes debían demostrar a través de la escritura creativa el uso adecuado de las colocaciones y las expresiones idiomáticas. Para ponerlas en práctica, tenían que escribir un párrafo corto y usar al menos tres colocaciones y una expresión idiomática teniendo en cuenta un escenario dado. Al terminar, tenían que interactuar con un compañero de la clase

respondiendo a su mensaje. Con esta actividad la investigadora pretendía comprobar si los estudiantes habían asimilado el significado de estas unidades léxicas y las aplicaban de forma correcta. También, se esperaba que los aprendices encontraran otras formas de interacción para poner en práctica la expresión y comprensión mediante la escritura, (véase la Figura 7).

4.6.5 Actividad 5

Esta sesión se dividió en cuatro partes y se desarrolló en el salón de clase para trabajar el vocabulario relacionado al mundo literario del capítulo 10 del libro *Exploraciones*. Se les entregó a los estudiantes una tabla para combinar unidades léxicas (“verbo + sustantivo” y “sustantivo + adjetivo”) y repasar algunos conceptos gramaticales. Al igual que la actividad 1, los estudiantes debían trabajar individualmente y luego compartir sus respuestas con la clase ayudando a completar la tabla en el tablero. Al terminar, la investigadora analizó con el grupo las distintas combinaciones y se reflexionó sobre el porqué algunas no podían combinarse teniendo en cuenta el contexto y su uso frecuente. Luego, los aprendices completaron una serie de oraciones en donde debían elegir la unidad léxica apropiada para seguir poniendo en práctica las colocaciones en un contexto específico.

La tercera parte de esta sesión se enfocó en las expresiones idiomáticas. Los estudiantes fueron divididos en grupos y se les asignó una expresión por grupo, cada alumno tuvo acceso a material informativo en español sobre el significado y uso de ellas. En este espacio, los aprendices tuvieron la oportunidad de practicar su expresión oral y analizar la lengua en su uso metafórico a partir de un tema cultural, luego cada grupo intercambió sus ideas ampliando el significado básico de cada una de estas expresiones.

Finalmente se trabajaron los asociogramas; los estudiantes fueron expuestos a técnicas de asociación para aprender vocabulario nuevo a partir de información ya conocida y a formar colocaciones de una manera diferente. Esta actividad se trabajó colectivamente y se le asignó a cada grupo una lámina de cartulina con un vocablo específico. La actividad consistía en generar nuevas palabras o unidades léxicas conectadas al *input* de manera gráfica y en forma de red, con la intención de facilitar su integración al lexicón mental del estudiante. Cada grupo exhibió su trabajo en las paredes del salón de clases y se compararon sus respuestas con la de sus compañeros, (véase Figura 8 y 9).

Actividad 5. Sesión 6				
Lugar: Salón de clases		Capítulo: 10		
Parte I: Instrucciones:				
1. Match the following lexical units appropriately. Mark with an X all possible combinations. [Combina apropiadamente las siguientes unidades léxicas. Marca con una X todas las combinaciones posibles.]				
	un/el ensayo		información	un guion
	un/el cuento			
	una/la novela			
editar				
publicar				
leer				
aportar				
escribir				
	infantil	interesante	didáctico(a)	corto(a)
				trágico(a)
un cuento				
un personaje				
una lectura				
un juego				
un capítulo				
un desenlace				
Parte II: Elige la Unidad Léxica Apropiada:				
1. ¿Puedo cambiar información personal en mi cuenta de Google?				
Sí. Puedes _____ (editar/revisar) información como tu fecha de nacimiento y género. También puedes cambiar las direcciones de correo electrónico.				
2. Jaimee and Savannah deberán _____ (contribuir/aportar) información más detallada en sus informes de contabilidad.				
3. La obra de teatro tuvo un desenlace _____ (trágico/corto), los personajes murieron todos al final.				
4. El juego de la Ballena Azul, es un juego virtual _____ (interesante/trágico). Muchos jóvenes han muerto siguiendo las reglas.				
5. John Lucas _____ (escribió/ dictó) el guion de la película <i>A bad moms christmas</i> .				

Figura 8. Actividad 5.

Parte III. Expresiones Idiomáticas

Discute con tu grupo una de las siguientes expresiones idiomáticas. Luego comparte con la clase el significado y el contexto donde se usa.

- (a) No se juzga un libro por su portada: Don't judge a book by his cover.
- (b) Cada loco con su tema: To each his own.
- (c) Me dio la mano cuando más lo/la necesitaba: She/he has helped me through tough times.
- (d) Ser todo un personaje: She/he is quite a character.
- (e) ¡Qué infantil! Esperaba más de ti: Someone behaves like a child.

Véase texto impreso en apéndice E.

<http://blogdeespanol.com/2016/03/cada-loco-con-su-tema/>

<http://www.tribunadeloscabos.com.mx/demos-la-mano-y-ayudemos-a-nuestro-hermanos-que-lo-han-perdido-todo/>

<http://www.larazon.es/local/cataluna/todo-un-personaje-LF10378829>

<https://ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100223061440AA8rMJg>

<http://mdhiro.com/what-is-wrong-with-being-childish/?lang=es>

Parte IV. Asociaciones

En grupo de cuatro o cinco estudiantes completa en la lámina de cartulina las asociaciones de las palabras *canción* o *libro*. Ejemplo:

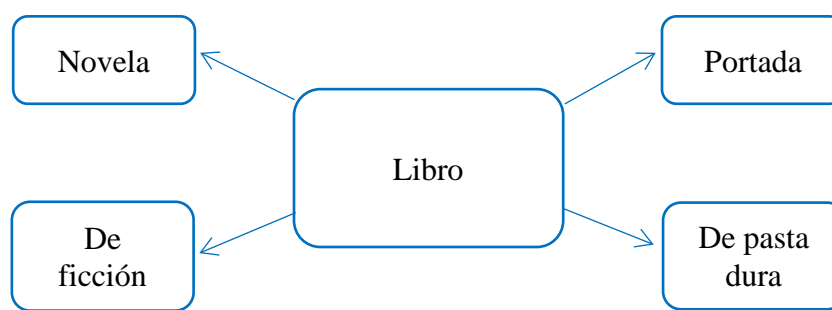


Figura 9. Actividad 5.

4.6.6 Actividad 6

Esta actividad se trabajó en *Edmodo* y fue un refuerzo a las colocaciones vistas en clase. Consistía en realizar un video corto o una grabación de voz usando al menos cinco colocaciones para que los estudiantes mostraran su creatividad y al mismo tiempo adiestraran su uso en la lengua oral. Esta fue una de las actividades más esperada por la investigadora, para poder evaluar

más objetivamente el avance de los estudiantes en el uso de las colocaciones. También se creó un video para que sirviera de modelo en su creación. A continuación, véase la Figura 10:

<p>Actividad 6. Sesión 7 Lugar: Plataforma <i>Edmodo</i> Imagina que eres un escritor famoso y quieres promover tu nuevo libro. Haz un video corto o una grabación de voz donde hables del libro e invites a tus fanáticos que compren una copia autografiada en la librería más cercana. Utiliza al menos cinco colocaciones aprendidas del vocabulario de la unidad 10 del libro Exploraciones. Sigue el enlace para que observes un ejemplo de un video creado para ustedes.</p> <p>Imagine you are a famous writer, and you want to promote your new book. Make a short video or record your voice to talk about your book and invite your fans to buy a signed copy of it in the closer bookstore. Use at least five of the following collocations learned from the vocabulary of unit 10.</p> <p>Check the video I made for you as an example: https://linksharing.samsungcloud.com/1517969895578CXfjyud</p>		
editar un/el cuento – una/la novela	publicar un/el cuento – una/la novela	leer un/el cuento – una/la novela
aportar información	Una lectura didáctica/corta	Un cuento trágico/interesante/infantil
un personaje infantil/trágico/interesante	Un desenlace interesante/trágico/didáctico	Un capítulo infantil/trágico/interesante

Figura 10. Actividad 6.

4.6.7 Actividad 7

Esta actividad fue creada para evaluar el conocimiento de los estudiantes en relación a las expresiones idiomáticas. Se les recomendó repasar nuevamente el material ofrecido en clases antes de realizar el examen en *surveymonkey.com*. Al igual que la actividad 3, los estudiantes fueron expuestos a una prueba de preguntas de selección múltiple, la cual les ofrecía la respuesta inmediata para que evaluaran personalmente su proceso de aprendizaje, (véase Figura 11).

<p>Actividad 7. Sesión 8 Lugar: Plataforma <i>Edmodo</i> Revisa el material dado en clase sobre el uso de las siguientes expresiones idiomáticas y luego realiza el examen que se encuentra en el enlace de abajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se juzga un libro por su portada 2. Cada loco con su tema 3. Dar la mano 4. Ser todo un personaje 5. ¡Qué infantil!
--

<https://www.surveymonkey.com/r/L3L7RJ2>

(El examen siguió el siguiente modelo: Ex.

1. No se juzga un libro por su portada.
2. Leer el libro completo antes de sacar conclusiones
3. Tener prejuicios (opinión negativa)
4. No juzgar algo o alguien por su apariencia.

Esta sección fue una copia exacta del *pretest* y *posttest*, para mayor información véase apéndice B1, parte II.)

Figura 11. Actividad 7. (Este examen fue publicado por la investigadora en *surveymonkey.com* para su realización por parte del grupo experimental.)

4.6.8 Actividad 8

Esta última actividad también se desarrolló en *Edmodo* y se diseñó con el propósito de reforzar el vocabulario de la unidad 10 y los conceptos aprendidos en clase. Los estudiantes fueron expuestos nuevamente a la importancia de usar asociogramas y debían crear redes de palabras partiendo de un vocablo. El uso del diccionario y el libro fue primordial para trabajar esta actividad.

Actividad 8. Sesión 9

Lugar: Plataforma *Edmodo*

Asociograma: El asociograma es una técnica educativa para aprender y memorizar colocaciones de una forma gráfica. Consiste en elegir una palabra, ya sea un sustantivo, adjetivo o verbo y escribir frases o palabras que estén asociadas a la palabra seleccionada. Es una forma de aprender palabras o unidades léxicas nuevas y crear vínculos entre grupos de palabras de temática similar.

Escoge una de las siguientes palabras del vocabulario de la unidad 10 y crea un asociograma con frases o palabras que se asocien a ella, puedes ayudarte con el diccionario o el libro (p. 316).

Vocabulario: cuento, ensayo, publicar, editar, ~~libro~~, aportar.

portada	de bolsillo	de ficción
de pasta dura	LIBRO	electrónico
didáctico	Infantil	de papel

?

Figura 12. Actividad 8.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Análisis Cuantitativo

Para analizar los resultados del *pretest* y *el posttest*, medir la variable y comparar las medidas del grupo experimental con el grupo de control, se hizo un análisis cuantitativo usando el software *SPSS (Statistical Package For Social Sciences)* en la versión 23. Este programa es utilizado para realizar estudios de datos estadísticos en el campo de las ciencias sociales.

Para responder a la primera pregunta de investigación y comparar si hubo ganancias en ambos grupos, teniendo en cuenta ambas pruebas, se recogieron los resultados de los exámenes de los 42 participantes y se utilizó el modelo de análisis de varianza *ANOVA* con medidas repetidas (MR). Este procedimiento estadístico midió los tratamientos del grupo experimental y del grupo control por separado y luego los comparó entre sí. Con *ANOVA* se intentó averiguar si el aprendizaje de unidades léxicas (colocaciones y expresiones idiomáticas) mejoraron la competencia léxica en los estudiantes del grupo experimental de la clase SPAN 2050.

A continuación, se presentarán las matrices de datos del diseño con los resultados del *pretest* y *posttest* del grupo experimental (Tabla 5) como del grupo de control (Tabla 6) y se interpretarán sus resultados teniendo en cuenta el análisis estadístico (Tabla 7). Cabe recordar que la nota máxima a alcanzar en las pruebas era de 100 puntos.

Tabla 5

Matriz de Datos del Diseño. Resultados del Pretest y Posttest del Grupo Experimental

Participantes	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
S1	34.2	86
S2	52.7	82.5
S3	48.4	76.7

(*tabla continúa*)

Participantes	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
S4	53.9	75.1
S5	57.1	59.6
S6	70.2	81.5
S7	59.8	91.4
S8	58.2	88.1
S9	42.3	85.8
S10	43.7	40.7
S11	55.7	67.8
S12	47.2	59.5
S13	55.5	71.8
S14	62.4	76.8
S15	40.8	85
S16	34.2	54.4
S17	63.5	63.3
S18	51.4	67.8
S19	47.7	49.1
S20	64.2	67.5
S21	47	74.4
S22	40	35.2

Tabla 6

Matriz de Datos del Diseño. Resultados del Pretest y Posttest del Grupo Control

Participantes	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
S1	63	57.9
S2	43.4	64.5
S3	51	60.7
S4	61.8	53.9
S5	47.2	54.8
S6	54.3	78
S7	73.6	57.1
S8	30.3	31.9
S9	58.5	66.2
S10	46.4	56.6

(tabla continúa)

Participantes	Pretest	Posttest
S11	68.4	72
S12	51.2	50.3
S13	51	76
S14	57.2	78.8
S15	88	66.6
S16	50.1	68.5
S17	50	66.1
S18	69.4	73.2
S19	51.3	52
S20	43.2	64.9

Tabla 7

Estadística Descriptiva del Pretest y Posttest del Grupo Experimental y Control

	Grupo	Media	Desviación Estándar	N
<i>Pretest</i>	Experimental	51.368	9.7906	22
	Control	55.465	12.7180	20
	Total	53.319	11.3288	42
<i>Posttest</i>	Experimental	70.000	15.3892	22
	Control	62.500	11.2372	20
	Total	66.429	13.9353	42
Porcentaje %	Experimental	Pre -> post: $18.632/51.368 = 36.3\%$		
	Control	Pre -> post: $7.035/55.465 = 12.7\%$		

Para iniciar con la interpretación del análisis estadístico es necesario definir los procedimientos más comunes de estadística descriptiva como la media y la desviación estándar, entre otros.

1. La media es la suma de los resultados obtenidos de cada uno de los participantes del grupo, dividida por el número total de participantes.
2. La desviación estándar es la medición más común de la variabilidad y ofrece información sobre la diferencia entre los resultados. Es decir, indica la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos, entre más alta es la desviación estándar, más heterogéneo es el grupo.

3. El mínimo y el máximo son los elementos de menor y mayor valor de toda la muestra.

Al observar la Tabla 7 y analizando los resultados de la media del *pretest* y *posttest* del grupo experimental y el del grupo de control, se revela que el grupo experimental, en general, mostró un aumento de 18.632 puntos (que es la diferencia entre las puntuaciones del *pretest* y *posttest*), por lo tanto, en términos de porcentaje, tuvo un avance del 36.3% (18.636 dividido por el resultado del *pretest* 51.368). Por otro lado, el grupo de control también mostró un aumento de 7.035 puntos al comparar ambas pruebas, y presentó un incremento del 12.7 % (7.035 dividido por 55.465 que es la puntuación del *pretest*). Este mínimo aumento se debió a que el grupo estuvo expuesto al mismo vocabulario y a las mismas expresiones idiomáticas, pero no se les enfatizó, ni se les profundizó en las unidades léxicas (colocaciones y expresiones idiomáticas).

Ahora bien, si se examinan los resultados de ambos grupos, se puede decir que los resultados fueron estadísticamente significativos ($p < 0.05 = 0.01$) teniendo en cuenta la diferencia de los puntajes en el *pretest* y *posttest*. Sin embargo, el concepto “estadísticamente significativo” no quiere decir que ambos valores fueros positivos, significa que hubo garantías de fiabilidad y validez de la muestra y sugiere que su distribución fue uniforme. Asimismo, como el *p*-valor fue menor que 0.05, se refuta la hipótesis de igualdad de varianzas y se deduce que los resultados entre el grupo experimental y el de control no fueron iguales. En otras palabras, si nos enfocamos en las ganancias, que corresponden a la cantidad de respuestas acertadas en ambos grupos, queda claro que el grupo experimental superó al grupo de control.

Por otro lado, para descubrir qué unidades léxicas tuvieron mayor o menor impacto en los estudiantes del grupo experimental, es necesario dividir cada una de las secciones del *pretest* y *posttest* e interpretarlas. Véase seguidamente la Tabla 8 de estadística descriptiva:

Tabla 8

Estadística Descriptiva de la Sección I, II, y III del Pretest y Posttest del Grupo Experimental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pre. Sec I	22	7.80	22.80	13.5000	3.53648
Post. Sec. I	22	6.20	25.40	19.3091	5.20393
Pre. Sec. II	22	.00	23.10	12.4364	6.45605
Post. Sec. II	22	.00	33.00	21.4318	9.19810
Pre. Sec. III	22	12.80	33.00	25.7136	6.44791
Post. Sec. III	22	16.50	33.00	29.2591	4.93063
Porcentaje %					
Pre1 -> post1: $5.8091/13.5 = 43.0\%$					
Pre2 -> post2: $8.9954/12.4364 = 72.3\%$					
Pre3 -> post3: $3.5455/25.7136 = 13.8\%$					

El examen se dividió en tres partes: I, II y III. La sección 1 del *pretest* y *posttest* se enfocó en las colocaciones, la sección 2 en las expresiones idiomáticas, y la 3 en la técnica de las asociaciones. En cuanto a las colocaciones, el grupo experimental obtuvo una ganancia del 43% (la diferencia entre los resultados del *pretest* y *el posttest* [5.8091], dividido por el resultado del *pretest*) lo que indica que hubo una mejora; no obstante, hay que trabajar mucho más en este tipo de unidades léxicas para lograr maximizarlas y ayudar al estudiante a que logre comunicarse en diferentes contextos usando un repertorio de palabras propias de un nativo. Pese al poco tiempo disponible para llevar a cabo esta propuesta, los aprendices estuvieron expuestos a un concepto nuevo que les sirvió de base para reflexionar sobre la mejor manera de adquirir y hacer uso del léxico.

Por su parte, las expresiones idiomáticas en el *pretest* y *posttest* de la sección II fueron sin duda una de las unidades que más recepción tuvo por parte de los aprendices. El porcentaje obtenido en esta sección fue del 72.3% en ganancias (la diferencia entre los resultados del

pretest y el *posttest* [8.9954], dividido por el resultado del *pretest*), el cual contrasta con el grupo de control, que obtuvo un 8.6% (la diferencia entre los resultados del *pretest* y el *posttest* [1.315], dividido por el resultado del *pretest*), (ver Tabla 5 para la comparación de los puntajes). Esto demuestra que es necesario profundizar en el significado de cada una de estas expresiones, dar a conocer su origen y exponer al estudiante a material auténtico para que las logren guardar en el lexicón mental y hacer uso de ellas en contextos reales de comunicación.

Tabla 9

Estadística Descriptiva de la Sección I, II, y III del Pretest y Posttest del Grupo Control

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pre. Sec I	20	8.30	17.60	13.0300	2.99387
Post. Sec. I	20	10.90	23.90	16.5050	3.44054
Pre. Sec. II	20	3.00	33.00	15.2750	6.94981
Post. Sec. II	20	6.00	33.00	16.5900	7.38967
Pre. Sec. III	20	16.50	33.00	28.2150	5.61204
Post. Sec. III	20	.00	33.00	29.3700	7.48698
Porcentaje %					
Pre1 -> post1: $3.475/13.03 = 26.7\%$					
Pre2 -> post2: $1.315/15.275 = 8.6\%$					
Pre3 -> post3: $1.155/28.215 = 5.4\%$					

Pese a que el grupo de control obtuvo en la sección 2 del *pretest*, una media más alta que el grupo experimental, en el *posttest* su avance fue mínimo y las respuestas de algunos estudiantes fueron inconsistentes de una prueba a otra, lo que se infiere que muchos de los aciertos en ambas pruebas pudieron haber sido cuestión de suerte y no de conocimiento (ver Tabla 9, media pre. Sec. II y post. Sec. II). Cabe recordar que a los estudiantes del grupo de control solo se les proporcionó la lista de las expresiones con sus respectivos significados, se les resaltó el vocabulario de las unidades 9 y 10, pero no fueron expuestos al uso de las expresiones

idiomáticas en contextos específicos, por tal motivo no pudieron recordarlas con facilidad cuando volvieron a tener contacto con ellas dos semanas después. Sin embargo, se infiere que el incremento que obtuvieron en el *posttest* fue a causa de que estuvieron expuestos al mismo contenido y algo debieron haber asimilado.

A continuación, véase el análisis estadístico de la sección I, II, y III del *pretest* y *posttest* del grupo de control.

En último lugar, tenemos las asociaciones del *pretest* y *posttest* en la sección 3. Aunque ellas no hacen parte del enfoque léxico, son utilizadas como técnica para enseñar las colocaciones de una manera más práctica. En esta parte, se intentaba comprobar la capacidad del estudiante de producir léxico en redes semánticas y al mismo tiempo observar su competencia léxica teniendo en cuenta su nivel en la lengua. Aunque los estudiantes del grupo experimental solo presentaron un incremento del 13.8%, se considera una ganancia si se tiene en cuenta que fue una de las secciones donde los estudiantes mejor se desempeñaron en el *pretest* (ver la media en Tabla 9, Pre. Sec.III y post. Sec. III), mostrando con esto la capacidad inconsciente de asociar palabras, pero algunos muy limitados en integrar palabras nuevas con las ya dominadas.

Por su lado, el grupo de control inició con una media mucho más alta que el grupo experimental en el *pretest*, pero fueron casi alcanzados en el *posttest*, avanzando solo el 5.4% (véase Tabla 9), comprobándose una vez más la importancia de tener encuentros frecuentes con el *input* recibido para registrarlo en la memoria y hacer uso de él en el momento indicado. Se hace necesario entonces revisar las metodologías de enseñanza en el aula, donde se sigue un libro guía que aísla en cada unidad el vocabulario y no retoma los contenidos anteriores. Para que los conceptos se retengan y hagan parte del léxico activo, hay que tener encuentros continuos con la misma unidad léxica las veces que sean necesarias (Higuera, 2006).

Se concluye con este análisis cuantitativo, que el tratamiento de las unidades léxicas (colocaciones y expresiones idiomáticas) a través de actividades explícitas sí ayudaron a mejorar la competencia léxica del grupo experimental de manera estadísticamente significativa comparándolas con el grupo de control. Se infiere por los resultados, que este último grupo permaneció casi estático a sus conocimientos iniciales y poco avanzó en su nivel competitivo. Con esto se comprueba que el enfoque léxico y las estrategias utilizadas al grupo intervenido fueron más efectivas que las estrategias utilizadas por el instructor en el grupo de control.

5.2 Análisis Cualitativo

Para comprender en profundidad el desempeño individual de los estudiantes del grupo experimental y entender el desnivel de la clase en los resultados del *posttest*, fue fundamental realizar un análisis interpretativo del contexto de la clase y los factores que beneficiaron o desfavorecieron el aprendizaje de las unidades léxicas. Se pretende con este estudio, dar respuesta a la segunda pregunta de investigación referente al uso de la tecnología y demostrar si es una estrategia efectiva para facilitar el aprendizaje.

Inicialmente se diseñó una unidad didáctica teniendo en cuenta el nivel intermedio de los estudiantes y lo que podían hacer siguiendo los descriptores para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) en el NCSSFL- ACTFL *Can-Do Statements* (2015). En el primer encuentro con el grupo en el salón de clases, los estudiantes estuvieron inhibidos y algo intimidados por el nuevo concepto que se les presentó, pero muy receptivos a la información ofrecida. Al hacerles preguntas, se les dificultaban expresar sus ideas en la L2 y optaron por usar la lengua materna, hecho que llamó la atención de la investigadora, teniendo en cuenta que para ese nivel, según los descriptores de ACTFL, los estudiantes normalmente tienen la habilidad de

hacer preguntas y contestarlas y mantener una conversación muy básica relacionada a su entorno personal. La participación en esta sección fue mínima, y se percibió de manera clara la problemática expuesta en esta investigación, en que no todos los aprendices cumplen con las expectativas que exigen los descriptores. Se hace necesario que los docentes reevalúen sus métodos de enseñanza y cimienten una cultura léxica en el aula, para crear clases homogéneas y se les facilite ofrecer un *input* al alcance y nivel de todos los integrantes.

Por su lado, para conocer si los participantes habían asimilado los conceptos, fue necesario acudir a la autoevaluación, ya que por el tiempo limitado con el que se contaba, fue difícil verificar esta información escuchándolo directamente de los estudiantes. Al analizar la escala de valoración numérica, donde 1 es la nota mínima y 5 es la máxima, y después de haber realizado los cálculos necesarios para evaluar las impresiones de los estudiantes, se concluyó que el 70% (12 de 20 estudiantes) habían comprendido el concepto de las colocaciones y podían utilizarlas en otros escenarios. El mismo valor se proyectó en el concepto y uso de las expresiones idiomáticas, y fue recurrente en los estudiantes que presentaron dificultad en comprender el concepto y uso de las colocaciones. La autoevaluación se convirtió en estas circunstancias, en una herramienta imprescindible para medir el aprendizaje de los alumnos e identificar las fortalezas y debilidades en el contenido presentado.

Fuera del aula convencional, los estudiantes tuvieron la oportunidad de acceder a la plataforma *Edmodo*, se esperaba que esta herramienta fuera un espacio para mejorar el fluir de la clase y fortaleciera los conceptos presentados en ella. La participación en *Edmodo* en las primeras tres actividades fue bastante activa comparándola con la del aula física. Los estudiantes mostraron buena actitud y ganas de aprender, logrando expresar sus pensamientos de forma desinhibida y sin miedo a que se les cuestionaran sus errores. *Edmodo* fue definitivamente un

espacio interactivo y le proporcionó a la investigadora la oportunidad de conocer mejor a los estudiantes y advertir sus capacidades léxicas y comunicativas en la L2. También fue un potenciador estratégico que fomentó el aprendizaje autónomo y reintegró a la comunidad escolar.

Véase un ejemplo de los participantes S16 y S4 en la Figura 13.



Figura 13. Participación en la plataforma *Edmodo* grupo experimental. (Captura de pantalla de la clase SPAN 2050, actividad 2.)

En esta Figura observamos la participación de los estudiantes S16 y S4 en la actividad 2. A pesar que esta actividad no requería responderle a un compañero, la estudiante S4 interactuó dinámicamente poniendo en práctica sus habilidades comunicativas. También se advirtió el uso del pensamiento crítico, en donde el aprendiz S16 reflexionó sobre la importancia de las colocaciones y compartió su opinión con el resto del grupo. Este tipo de escenario muy poco se ve en el aula de clase, cuando se reflexiona en un tema específico, no todos los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas porque hay que controlar el tiempo para cumplir con el currículo o simplemente porque el estudiante no desea participar. *Edmodo* por ser una

herramienta versátil, ofreció a toda la comunidad educativa más tiempo para expresar sus ideas en cualquier momento, y brindó la oportunidad de que se analizara o investigara más sobre ese tema, permitiendo al estudiante a que desarrollase mejor su pensamiento y exponiéndolo a otro *input* diferente al que le ofreció el profesor.

Por su parte, en la segunda sesión de clases, la actitud de los estudiantes fue más abierta y menos cohibida, muchos expresaron el porqué de su timidez en hablar en público y de su dificultad en expresar sus ideas. Resaltaron que normalmente los docentes dedicaban mucho tiempo a la explicación y les ofrecían pocos espacios para la interacción, limitando así sus capacidades de expresarse oralmente; otros manifestaron su insatisfacción a las metodologías utilizadas por los docentes en cursos anteriores.

Como se puede percibir, a través de la plataforma *Edmodo* los estudiantes pudieron reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al estar expuestos a un *input* avanzado, a otros contextos de comunicación y al tener mayor apoyo académico, pudieron cuestionar la forma en que se les ha estado enseñando con el paso de los años. Se les pudo ver la motivación en aprender de manera diferente y conectarse intrínsecamente con la clase en ambos espacios, virtual y físico.

A su vez, en el desarrollo de las actividades subsiguientes los aprendices trabajaron de forma cooperativa y muchos intentaron usar la lengua meta con algo de dificultad, pero muy enfocados en cumplir los objetivos. En la actividad de las expresiones idiomáticas, por ejemplo, un representante de cada grupo debía compartir las ideas discutidas en su grupo en cuanto al significado y uso de esa expresión (ver actividad 5, parte III). Los estudiantes se mostraron muy entusiastas en comunicar lo que habían aprendido y se las ingeniaron para transmitir de forma efectiva la información.

Ahora bien, en la segunda sesión de actividades en *Edmodo* (actividad 6,7, y 8) la participación de los estudiantes menguó y se reflejó de forma contundente en los resultados del *posttest*. Como la lista de colocaciones era amplia y se debía profundizar un poco más en ellas, la práctica en *Edmodo* era necesaria. A los estudiantes les correspondía realizar un video o una grabación de voz en donde debían usar cinco colocaciones y al hacerlo tendrían contacto con al menos veinticuatro de ellas, así pondrían en práctica su expresión oral. Desafortunadamente, ningún estudiante completó la tarea y para conocer los motivos se abrió un espacio de discusión en *Edmodo*. Algunos de los estudiantes manifestaron haber tenido problemas tecnológicos y otros expresaron no haber tenido tiempo suficiente para cumplir con su compromiso. Aunque estas respuestas parecieron muy sinceras, existe la posibilidad de que los estudiantes no se hubieran sentido cómodos o competentes en hacerse ver o escuchar por el resto de la clase. Otro motivo pudo haber sido el miedo a la crítica pública o vergüenza, o temor a que sus videos o voces fueran descargados para su uso inapropiado, los cuales fueron unos de los posibles riesgos mencionados en esta investigación en el momento de hacer el reclutamiento de los participantes.

Se hace necesario entonces fomentar actividades orales en el aula en donde el estudiante pierda el miedo a expresarse en público y gane confianza no solo en los espacios del aula física, sino además que se sienta seguro a que no se le violen sus derechos de confidencialidad al sensibilizar a la comunidad educativa de los beneficios de la tecnología en la clase de ELE. En concreto, la falta de esta actividad oral no les permitió practicar las colocaciones, dificultándoles dominarlas o retenerlas. Con esta experiencia se comprueba una vez más la hipótesis de Lewis (1997), Higuera (2006) y Boers (2009) en cuanto a la repetición, que la enseñanza del léxico debe ser cíclica para que haga parte del léxico activo, teniendo en cuenta que hay que ofrecerle al estudiante un *input* comprensible que le facilite el aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes que no obtuvieron buenos resultados en el *posttest*, en su mayoría fueron aquellos que poco participaron en *Edmodo*. Por ejemplo, los participantes S5, S11, S19, y S22 (ver Tabla 5), solo trabajaron en una o dos actividades de las 6 propuestas, impidiéndoles cumplir con los objetivos establecidos en la unidad didáctica. Queda claro que hay que promover la independencia en el aula para que los aprendices se apropien de su educación y aprendan la L2 de manera efectiva. La intensidad horaria que se ofrece en la clase y el *input* al que son expuestos, no son suficientes para adquirir la lengua. De allí surge la importancia de que los docentes crean conciencia que su papel principal no es el de enseñar, sino de facilitar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, otros estudiantes que no avanzaron al mismo nivel que su grupo, fueron los participantes S10, S12, S16 y S20. A pesar que su participación en la plataforma *Edmodo* fue bastante dinámica, en contraste al grupo anterior, no fue suficiente para alcanzar las metas. Se desconocen exactamente los factores que les impidieron mejorar, pero se podría indagar las posibles causas teniendo en cuenta las autoevaluaciones y observando sus producciones en *Edmodo*. Uno de los motivos pudo haber sido el desnivel en la L2 en relación a la clase, pues la mayoría manifestó en las autoevaluaciones que había sido confuso el tema de las colocaciones y las expresiones idiomáticas.

Hay que dejar claro que las actividades y vocabulario utilizados en este estudio fueron diseñados para estudiantes de nivel intermedio, los cuales ya deben poseer a estas alturas un repertorio amplio de palabras y ser capaces de entender la lengua en su forma semántica y pragmática. Si a un estudiante de nivel más bajo se expone a este tipo de *input*, de seguro los llevaría a la reprobación sin importar cuál sea su esfuerzo, pues el aprendizaje de una lengua no se basa en recibir cualquier cantidad de información, sino recibir un *input* comprensible adaptado

a las necesidades del aprendiz. Veamos en la Figura 14 un ejemplo de *input* comprensible adaptado al nivel intermedio de los estudiantes. Este ejemplo es la actividad 4 en donde los estudiantes debían imaginar que iban a asistir a un concierto. Tenían además que responder a un compañero de clase.



Figura 14. Participación en la plataforma Edmodo grupo experimental. (Captura de pantalla de la clase SPAN 2050, actividad 4.)

Notamos en esta figura, que el lenguaje utilizado por los estudiantes fue muy fluido, la creación de un diálogo partiendo de un tema de interés, les ayudó a usar la imaginación y a ser creativos en el momento de usar la lengua. A su vez, el participante S8 cumplió su objetivo usando algunas colocaciones (*tocar la canción, interpretar música, etc.*) y una expresión idiomática (*música para mis oídos*). Aunque esta expresión no se encontraba en la lista, fue utilizada en clases para introducir el tema. Por su parte, la estudiante S14 respondió llevando la secuencia del diálogo.

Se concluye con este análisis interpretativo, que la plataforma *Edmodo* fue una herramienta efectiva para facilitar el aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental de la clase SPAN2050. Por medio de ella, independientemente de los resultados de los participantes, se permitió crear mejor conexión con el grupo, y mejorar los ambientes de tensión presentados el primer día de clase. A través de *Edmodo* los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con sus compañeros, reflexionar sobre su propio aprendizaje y poner en práctica las unidades léxicas para retenerlas con mayor facilidad. Gracias a esta nueva tecnología fue posible llevar a cabo este proyecto de investigación, ofreciéndoles a los estudiantes de ELE un espacio diferente de aprendizaje.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

La presente investigación se realizó con el propósito de facilitar a los estudiantes de ELE el aprendizaje de la L2 a través del enfoque léxico y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Para responder a las preguntas de investigación, se diseñó una unidad didáctica con diferentes actividades y se puso en práctica con estudiantes de nivel intermedio de la Universidad del Norte de Texas (UNT). La unidad didáctica fue una adaptación de las unidades 9 y 10 del libro *Exploraciones nivel intermedio* de la clase SPAN 2050 y se llevó a cabo en ocho sesiones implementadas tanto en el aula convencional como en el aula virtual, usando la plataforma *Edmodo*.

Para comprobar la efectividad de la propuesta se designaron dos grupos, uno experimental y otro de control. El primero recibió intervención didáctica utilizando unidades léxicas como las colocaciones y las expresiones idiomáticas, y el segundo se rigió por la metodología utilizada por su instructor.

Para medir los resultados de este estudio y garantizar su objetividad y confiabilidad, fue necesario realizar unas pruebas de *pretest* y *posttest*, determinar la variable en ambos grupos y comparar las medidas después del tratamiento. Para su análisis se utilizaron el paradigma cuantitativo con el modelo de varianza ANOVA con medidas repetidas (MR) y el paradigma cualitativo o interpretativo para ofrecer una perspectiva más amplia del proceso de aprendizaje de las unidades léxicas.

Los resultados de esta investigación fueron estadísticamente significativos teniendo en cuenta los resultados de las pruebas. El avance que presentó el grupo experimental frente al

grupo de control fue del 36.3% alcanzando en cierta medida los objetivos planteados en la unidad didáctica.

Ahora bien, se esperaba que el desempeño del grupo experimental fuera más alto, pero debido a las limitaciones presentadas hubo interferencia en el proceso. En primera instancia, no se contaba con que hubiese tanta heterogeneidad en los grupos; por los resultados del *pretest*, el grupo de control demostró tener un nivel mucho más elevado que el grupo experimental, lo cual requirió más esfuerzo por parte de este grupo. Pese a esto, el grupo experimental sobrepasó en los resultados al grupo de control demostrando que la metodología utilizada por la investigadora fue mucho más eficaz que el del instructor.

Por su parte, el factor de tiempo fue otro impedimento para que la propuesta no mostrara su mayor efectividad. Como los grupos participantes debían seguir un currículo, los espacios ofrecidos por el instructor fueron muy limitados, lo cual causó que el grupo experimental mostrara mucha tensión en la primera intervención por tanta información. En la plataforma *Edmodo* se vio reflejado en la actividad de la grabación de video o voz, una de las actividades claves de este proyecto. Asimismo, los estudiantes confesaron no haber tenido tiempo para su desarrollo por los compromisos con otras asignaturas. Si este tipo de propuesta se ejecuta en un periodo más largo de tiempo como en los proyectos mencionados en los antecedentes de esta investigación, y se implementara por el docente asignado a la clase, de seguro mejorarían significativamente la instrucción en el aula y los estudiantes estarían mucho más al nivel que exige los descriptores de ACTFL y que proponen los estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas.

Se considera entonces, que esta investigación a pesar de sus limitantes, demostró ser una propuesta diferente para mejorar la competencia léxica y por ende la competencia comunicativa

de los estudiantes. En la última sesión de clases, los estudiantes se mostraron menos inhibidos y más abiertos a compartir sus ideas con el grupo, lo que demuestra que enseñar la lengua explícitamente desde una perspectiva del léxico, usando trozos de multipalabras y no de manera aislada, les brinda mejores herramientas para adquirir un repertorio de palabras que puedan utilizar para comunicarse en momentos o situaciones específicas.

Asimismo, la plataforma *Edmodo* se convirtió en estrategia clave para facilitar el aprendizaje y llevar a la práctica este proyecto; sin su efectividad los resultados de esta investigación habrían tomado otro curso. Se comprueba que con el uso adecuado de la tecnología y los métodos apropiados de enseñanza se puede mejorar la interacción, fortalecer los contenidos expuestos y promover el aprendizaje autónomo.

En general, se espera que este estudio sirva de base para futuras investigaciones y promueva la reflexión en cuanto a la manera en que se ha venido enseñando las lenguas. Es indispensable que como docentes estemos al tanto de las nuevas tecnologías, los nuevos métodos o enfoques para ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitarle al estudiante la adquisición de la L2. Se aconseja para futuros estudios, que se haga una selección aleatoria de los participantes y se les administren pruebas de nivel antes de iniciar la recogida de datos, de esta manera se evitarán discrepancias en los resultados y así se medirá con mayor efectividad la propuesta.

APÉNDICE A
MARCO CONTEXTUAL Y ENCUESTAS

Apéndice A.1: Marco Contextual

Objetivo: Recolectar datos para tener conocimiento del contexto.

I. Justificación de la Modalidad

- ¿Por qué enseñar léxico a través de las TIC?

- Ubicación de la institución o profesor que imparte las clases:

II. Población Estudiantil

- a. ¿De dónde vienen los estudiantes?

- b. Cuentan con los recursos necesarios como:

- Computador o portátil
- Teléfono móvil
- -Conexión a internet
- -Multimedia

- c. ¿Poseen un dominio o familiarización con el manejo del computador?

III. Recursos Disponibles

- ¿Qué presupuesto hoy disponible para desarrollar el curso?

- ¿Cuál es el cronograma a seguir?

Apéndice A.2: Survey

Personal and Academic Background

1. Personal Information

- a. Age:
- b. Gender:
- c. Nationality:
- d. What is your first language?
- e. Where do you live? (e.g. on campus, with parents, etc.)

2. Academic Information Related with a Foreign Language Study

- What is your major?
- What is your minor?
- What other languages do you know?
- How long have you been living here in the USA? (Only for international students)
- Why are you studying Spanish? (e.g. credit, plan to travel abroad, etc.)
- How long have you been studying Spanish?
- Your knowledge in Spanish is:
 - a. Outstanding_____
 - b. Excellent _____
 - c. Good_____
 - d. Regular _____
 - e. Bad _____
- In what way have you had contact with the Spanish? You can mark more than one.
 - a. Through the radio_____
 - b. Through the TV. _____
 - c. Through internet _____
 - d. Through magazine/newspapers _____
 - e. I've visited countries where they speak the language _____
 - f. I know people who speak Spanish _____

Apéndice A.3: Internet Usage Questionnaire

Gender:

Age:

1. Have you received lessons on how to use the internet?
2. How often do you use Internet?
 - a. Every day _____
 - b. Twice or three times (a week) _____
 - c. Once a week _____
 - d. Others (please specify) _____
3. How many hours a day do you spend on the Internet?
 - a. 1 to 3 hours _____
 - b. 4 to 6 hours _____
 - c. 6 to 9 hours _____
 - d. All day _____
4. Where do you access the Internet from?
 - a. From home _____
 - b. From your mobile phone _____
 - c. From the office _____
 - d. Others (be specific) _____
5. What do you like doing most online?
 - a. E-mail _____
 - b. Messenger _____
 - c. Social networking (e.g. Facebook, Myspace) _____
 - d. YouTube _____
 - e. Gaming _____
 - f. Shopping _____
 - g. Web browsing _____
 - h. Others (please specify) _____
6. What is the main way of communication with your offline friends?
 - a. Voice o video call _____
 - b. SMS _____
 - c. Email _____
 - d. Instant messaging _____

e. Gaming sites _____

7. Does your type of connection allow you to watch videos and upload, download any kind of file easily?
8. Do you think the Internet is useful for learning languages? Why?

Apéndice A.4: Student Language Learning Survey

Section I.

General Data

- a. Sex:
- b. Age:
- c. Native language:
- d. Language you are learning:

Section II

Data on Language Learning

- a. What linguistic competences does the teacher give more importance in the foreign language class? List them according to the importance.

Grammar _____

Vocabulary _____

Listening _____

Writing _____

Speaking _____

Reading _____

- b. Which of the above competences do you think should be given higher priority in learning a language?
 - What kind of activities do you enjoy most in the classroom and why?
 - Do you consider that only grammar gives you good foundations for good communicative competence?
 - Does the instructor use social platforms like Messenger, Instagram, Facebook, YouTube etc. in the Spanish class? Which ones? If not, would you like to use them in class?

APÉNDICE B
PRETEST Y POSTTEST

Apéndice B.1: Pretest Y Posttest

Nombre:

Fecha:

Curso:

Instrucciones:

I. Match the following lexical units appropriately. Mark with an X all possible combinations. Combina apropiadamente las siguientes unidades léxicas. Marca con una X todas las combinaciones posibles.

	música	el piano la guitarra la flauta la trompeta	una serenata	un álbum	una canción	un concierto	karaoke
tocar	x						
nominar							
dirigir							
interpretar							
escuchar							
ensayar							
componer							
llevar							
Asistir (a)							
cantar							

	un/el ensayo un/el cuento una/la novela	información	un guion
editar			
publicar			
leer			
aportar			
escribir			

	infantil	interesante	didáctico(a)	corto(a)	trágico(a)
un cuento					
un personaje					
una lectura					
un juego					
un capítulo					
un desenlace					

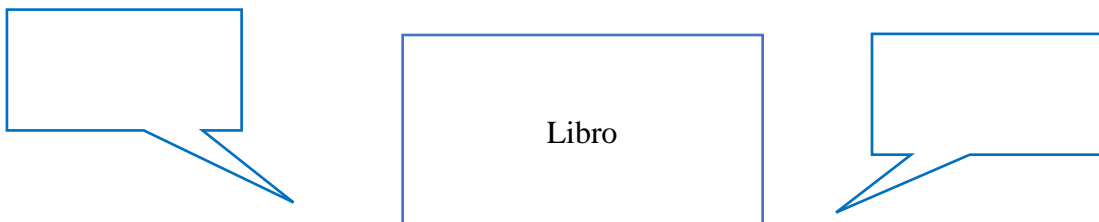
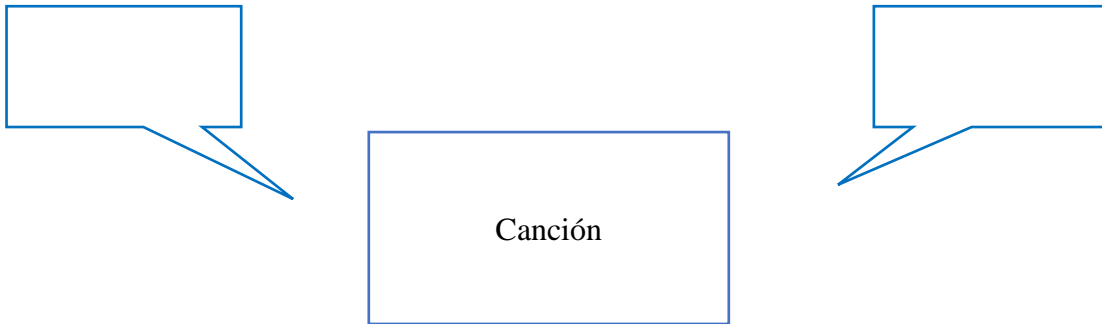
II. Choose the appropriate meaning of the following phrases*.
Escoge el significado apropiado de las siguientes frases hechas.

1. Lleva todo el día hablando, parece un disco rayado.
 - a. Repite el mismo tema
 - b. No se puede callar
 - c. Fastidias (Molestas)
2. Quien canta, sus males espanta
 - a. Asustar a alguien
 - b. Tener buena actitud
 - c. Decir las desgracias (desdichas)
3. Entre pitos y flautas, se hizo la hora de cenar.
 - a. Haciendo cosas pequeñas y sin importancia
 - b. Tocando los instrumentos musicales
 - c. Haciendo cosas importantes
4. El pueblo espera que cumpla todas las promesas de campaña política que ofreció al país. Dicen que una cosa es con guitarra y la otra con violín.
 - a. Que cumpla lo prometido
 - b. Una cosa es planearlo y otra es hacerlo
 - c. Que no tienen esperanzas
5. No me agrada tu comentario, ¡vete con tu música a otra parte!
 - a. Deja de molestar
 - b. Es mejor que te vayas
 - c. Llévate el reproductor de música a otro sitio.
6. No se juzga un libro por su portada
 - a. Leer el libro completo antes de sacar conclusiones
 - b. Tener prejuicios (opinión negativa)
 - c. No juzgar algo o alguien por su apariencia
7. Cada loco con su tema
 - a. Alguien que dice una tontería (estupidez)
 - b. Alguien que tiene su propio punto de vista
 - c. Alguien que tiene sus propias preferencias o intereses
8. Me dio la mano cuando más lo necesitaba

* Esta sección fue publicada por la investigadora en *surveymonkey.com*.

- a. Dar un masaje
 - b. Apoyar en los momentos más difíciles
 - c. Saludar
9. Mi amiga siempre me hace reír. Ella es todo un personaje
- a. Ser original y divertido
 - b. Es un personaje de película
 - c. Ser extraño
10. Qué infantil! Esperaba más de ti.
- a. Parecerse a un niño
 - b. Ser inmaduro (falta de madurez)
 - c. Tener baja autoestima (valorarse a uno mismo)

III. Write sentences or words in Spanish that are associated with the word in the middle.
Escribe frases o palabras en español que se asocien con la palabra en el centro



APÉNDICE C
PLAN DE LECCIÓN

Apéndice C.1: Plan De Lección Sesión 2

Las Colocaciones Y Las Expresiones Idiomáticas

Tiempo Estimado: 31 minutos

Tiempo utilizado: 45 minutos

Sesión: 2 (Vocabulario unidad 9)

Fecha: Noviembre 9

Clase: SPAN 2050 Nivel Intermedio

Objetivos	
4	Familiarizar al aprendiz con el concepto, identificación y uso de las colocaciones.
5	Comprender la importancia y uso de las expresiones idiomáticas en contexto.
Plan de Lección	Tiempo
3	Apertura
Se le preguntará al estudiante si conoce el concepto de colocaciones y si conoce expresiones idiomáticas. Se le pedirá que ofrezca ejemplos.	
Presentación del Contenido	
La clase se dividirá en 2 sesiones en la primera se introducirá el concepto de colocaciones y en la segunda las expresiones idiomáticas.	
Para introducir las colocaciones mostraré imágenes en donde se realiza una acción y se les dará una base (sustantivo). Luego ellos intentarán agregar el colocativo (verbo). De esta forma entenderán las partes de una colocación y su importancia en la lengua. Partiendo de allí ampliaré el concepto usando la herramienta de <i>PowerPoint</i> .	
Una vez finalizada esta parte pasaré a las frases idiomáticas, les explicaré el concepto y ofreceré un ejemplo para analizar. Concluiré la presentación del contenido resaltando la importancia de estas unidades léxicas en el mejoramiento de la competencia comunicativa.	
Nota: Para que el estudiante aprenda las colocaciones y expresiones idiomáticas se reforzarán en la plataforma <i>Edmodo</i> en tres sesiones más.	
Aplicación de la Actividad	
A los estudiantes se les dará individualmente una tabla en donde podrán combinar todas las colocaciones posibles. Esta tabla es la misma del <i>pretest</i> y <i>posttest</i> . Se ayudarán usando el diccionario o el libro <i>Exploraciones</i> en donde podrán identificar algunas en contextos específicos (pág. 282, 288, 289). Mientras trabajan individualmente se acercarán al tablero a marcar la tabla creando colocaciones. Esta actividad se revisará minuciosamente en la plataforma <i>Edmodo</i> .	
En cuanto a las expresiones idiomáticas, se les proporcionará cinco. Estas expresiones están relacionadas con el vocabulario de la unidad 9. De las cinco, solo una se trabajará en clase. Los estudiantes leerán un pequeño diálogo extraído del libro <i>Juventud Salvaje</i> de Anthony Breznican y tratarán de explicar la expresión idiomática teniendo en cuenta el contexto.	
Cierre/Autoevaluación	
Se le dará al estudiante la oportunidad de hacer preguntas. Se les invitará a la plataforma <i>Edmodo</i> para profundizar más en el tema. La clase finalizará con una autoevaluación.	

Materiales:

- Papel bond
- Marcadores
- Folletos
- PowerPoint

Apéndice C.2: Plan De Lección Sesión 6

Las Colocaciones Y Las Expresiones Idiomáticas

Tiempo Estimado: 35 minutos Tiempo utilizado: 60 minutos

Sesión: 6 (Vocabulario unidad 10)

Fecha: Noviembre 16

Clase: SPAN 2050 Nivel Intermedio

Objetivos	
6	Que el estudiante seleccione las colocaciones más apropiadas teniendo en cuenta el contexto.
7	Que el estudiante explique el significado de algunas expresiones idiomáticas a partir de un texto.
8	Que el estudiante aprenda técnicas de asociación de palabras para aprender vocabulario nuevo.
Plan de Lección	Tiempo
4	Apertura
Se le preguntará al estudiante si recuerda el concepto de las colocaciones y de las expresiones idiomáticas. Se le pedirá que ofrezca ejemplos.	
Presentación del Contenido	
La clase se dividirá en 3 sesiones. En la primera se introducirá las colocaciones que se formaron del vocabulario de la unidad 10.	
También se les presentará cinco expresiones idiomáticas que se usan con frecuencia tendiendo en cuenta el vocabulario de la unidad 10. Por último, se le explicará que aprenderán a realizar asociaciones de palabras que les ayudará a incrementar su vocabulario y así fortalecerán su competencia comunicativa	
Nota: Para que el estudiante memorice y use a largo plazo las colocaciones y expresiones idiomáticas dadas en clase, éstas se reforzarán con actividades en la plataforma <i>Edmodo</i> en tres sesiones más.	
Aplicación de la Actividad	
A los estudiantes se les dará individualmente una tabla en donde podrán combinar todas las colocaciones posibles. Esta tabla es la misma del <i>pretest</i> y <i>posttest</i> . Se ayudarán usando el diccionario. Mientras trabajan individualmente se acercarán al tablero a marcar la tabla creando colocaciones. Luego se les entregará una actividad que contiene oraciones contextualizadas y deberán elegir la colocación apropiada. Al estudiante se le presentará las diferentes opciones. Más adelante compartirán sus respuestas con la clase.	
Una vez terminada esta parte, pasaremos a las expresiones idiomáticas. Se organizará la clase en cinco grupos y a cada uno se le dará una expresión idiomática con su respectivo significado y uso. Deberán discutir como se usa, qué significa y luego elegirán un representante para que le explique a la clase. Terminada esta sección pasaremos a la asociación de palabras, se elegirá un sustantivo de la unidad 9 y otro de la unidad 10, al estudiante se le dará una lámina de cartulina con una de las palabras y se le explicará que debe escribir las palabras que el considere que están asociadas a ella, el alumno podrá ayudarse del diccionario. Al final tendrán que pasar al tablero y completar conjuntamente el sociograma de ambos sustantivos.	
Cierre/Autoevaluación	
Se le dará al estudiante la oportunidad de hacer preguntas. Se les invitará a la plataforma <i>Edmodo</i> para ahondar más en el tema y así reforzar lo aprendido en clase. La clase finalizará con una autoevaluación.	

Materiales:

- Lámina de cartulina
- Marcadores
- Folletos
- PowerPoint

APÉNDICE D
POWERPOINTS


Apéndice D.1: PowerPoint Sesión 2

Las colocaciones y las expresiones idiomáticas

Stella Reed

Las colocaciones

¿Qué hace el Mariachi?




El _____ la trompeta.

¿Qué hacen ellos?



Ellos _____ karaoke.

¿Qué hace el director de orquesta?



El _____ un concierto.

Las colocaciones

- La colocación es la coocurrencia de dos o más palabras que se encuentran en un corto espacio de texto.
- "Words that often occur together (Lewis). The way words combine in predictable way.
- Sustantivo + verbo (el **perro ladra**)
- Sustantivo + adjetivo (la **chica morena**)
- Verbo + sustantivo (**ingresar a la prisión**)

Las expresiones idiomáticas

- Son expresiones de dos o más palabras que no permiten cambios en el orden de sus palabras, ni alteración en el número de sus componentes, ni sustitución por sinónimos. Normalmente tienen una interpretación figurada y varían dependiendo del contexto cultural.
- Ejemplo: Música para mis oídos
- https://www.youtube.com/watch?v=c3_stmbjMU



Expresiones idiomáticas

- Pareces un disco rayado: Sounds like a broken record
- Quien canta, sus males espanta: He who sings scares away his woes
- Entre pitos y flautas: Between one thing and another/ between the jigs and the reels
- Una cosa es con guitarra y la otra es con violín: It is one thing to conceive a good plan and another to execute it
- ¡Vete con tu música a otra parte!: I told him to sling his hook

Libro: Juventud salvaje de Anthony Breznican

—¿Por qué te preocupas tanto por mí? —preguntó Lorelei, reanudando la marcha—. Tienes a muchas chicas a tus pies **que se enrollarían contigo en un santiamén. Puede que hasta hicieran algo más que enrollarse.**
Stein la alcanzó.
—Porque... bueno, porque sí —respondió, y Lorelei se rio de él.
—Otra vez esa respuesta. Suenas como **un disco rayado.** Mi madre no me deja tener citas, Stein. Punto final.

Asociogramas

verso	popular	letra
voz	Canción	estrofa
romántica	Composición	de cuna

obra impresa	portada	novela
infantil	Libro	papel
electrónico	de ficción	de pasta dura



APÉNDICE E
AUTOEVALUACIONES

Primera Sección

Salón de Clases

Name:

I have learned the concept of collocation.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned some collocation and now I can use them.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I can identify the collocation in unit 9 of <i>Exploraciones</i> .	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned the concept of idiomatic expressions.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned the meaning of idiomatic expressions in real context of communication.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned the importance of collocation and idiomatic expressions for a better communication and interaction with others.	☹ 1 2 3 4 5 ☺

Segunda Sección

Salón de Clases

Name:

I can form collocations.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned some collocations and now I can use them.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned new idiomatic expressions and I can explain to others the meaning and use.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
I have learned new techniques to learn new vocabulary.	☹ 1 2 3 4 5 ☺
Now I know the importance of collocations and idiomatic expressions for a better communication and interaction with others.	☹ 1 2 3 4 5 ☺

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Amador, M. (2010). Actividades que motivan el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua. *Comunicación*, 19, 34-42.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). *NCSSFL-ACTFL can-do statements: Progress Indicators for Language Learners*.
https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do_Statements_2015.pdf
- Barcroft, J. (2005). La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua. *Hispania*, 88, 568-582.
- Barrios, M. (2016). Propuesta metodológica para la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte a estudiantes anglófonos: un estudio empírico. *Revista de Didáctica ELE*, 23, 1-13. http://marcoele.com/descargas/23/barrios_colocaciones.pdf
- Blitt, M et al., (2015). *Exploraciones curso intermedio*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt & Co.
- Boers F, & Lindstromberg S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chau, L. (2014). Why you should learn another language. *U.S. News*.
<https://www.usnews.com/opinion/blogs/economic-intelligence/2014/01/29/the-business-benefits-of-learning-a-foreign-language>
- Davies, M. (2016). Web / dialectos, 2 millones de palabras, 2015-16. *El corpus del español*.
<http://www.corpusdelespanol.org>
- Fernández, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4, 391-404. <http://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>
- Fernández, S. (1998). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Marcoele Revista de Didáctica ELE*, 13, 133-148. http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf
- García, G. (2012). El enfoque por tareas: la pragmática llega a las aulas. *Revista de Estudios Filológicos*, 23. http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tritonos-1-enfoque_por_tareas.htm
- Garrido, A. (2011). Edmodo. Redes sociales para el aula. *Junta de Andalucía*, 1-93.
http://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/1466754/2139928/Edmodo._Redes_sociales_para_el_aula.pdf/57e9fce5-6490-4dea-ac3c-216355dae0eb?version=1.0

- Gisbert, V & Blanes C. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. *3 Ciencias*, 2-21.
- Gutiérrez, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexión. *Paradigma, Revista Semestral*, 8, 7-25.
- Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-hill.
https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-_sampieri_-_6ta_edicion1.pdf.
- Hernández, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 63-99.
- Higuera, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela*, 56, 5-25.
<http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=PCcPVWTircc%3D&tabid=774&mid=1543&language=es-ES>
- Higuera, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Asele.
- Higuera, M. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. <http://achd.eu/MATERIALIEN/KOLLOK/SP/LAS%20COLOCACIONES%20EN%20EL%20AULA%20DE%20ELE.pdf>
- Higuera, M. (2007). Técnicas para la enseñanza del léxico. *Mosaico*, 20, 37-42.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Liu, D. (2016). *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, España.
- Luzon, J., & Soria, I (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4, 40-58.
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacanonteoriadeloscodigos_2/enfoque_comunitario.pdf.

- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16. <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Mátraházi, N. (2013). El método cooperativo aplicado en la clase de ELE en la enseñanza secundaria obligatoria y en la enseñanza de adultos en Hungría. *Cervantes*, 271-278. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/30_matrahazi.pdf
- Moreno, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas Didácticas*, 11, 162-167.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowlwy, MA: Newbury House.
- Pérez, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Quesada, M. (2015). Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-19. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a06v15n1.pdf>
- Rodrigues, J.M. (2004). *La utilización de internet en la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera en entornos virtuales*. Tesis de maestría, Universidad de Valladolid, Valladolid, España. <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaester/2-semester/rodrigues-r.html>.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL. <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>.
- Soca, E. (2015). El trabajo independiente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 7, 122-131. http://www.rcim.sld.cu/revista_31/articulo_pdf/trabajoindependiente.pdf
- Stover, E. (2018). ¿Cuáles son los beneficios de usar presentaciones de diapositivas de PowerPoint en clases?. *Techlandia*. https://techlandia.com/cuales-son-beneficios-presentaciones-diapositivas-powerpoint-clases-hechos_177625/
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Tesis de maestría, Universidad de Oviedo, Asturias, España. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18332/6/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf>
- Triviño, G. (2017). *Innovatic. Diseño de recursos con la inclusión de las TIC para reforzar el aprendizaje presencial*. Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya, Augsburg, Alemania. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/60425/6/gtrivinom0117TFMmemoria.pdf>.

Vázquez, I. (2013). Integrar herramientas digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje b-learning en ELE. *Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/56_vazquez.pdfhttps://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/56_vazquez.pdf

Vyas, A. (2016). *El impacto del enfoque léxico sobre la adquisición de la competencia léxica en aprendices de español como lengua extranjera*. Tesis de maestría, Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.

YouTube como herramienta educativa (2018). *Revista Cabal*.
<http://www.revistacabal.coop/tecnologia/youtube-como-herramienta-educativa>