



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL  
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

Título de la Tesis:

**Impacto de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) en el desarrollo de competencias lingüísticas en tareas comunicativas básicas del inglés, en alumnos de bachillerato.**

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestría en Tecnología Educativa  
Con Acentuación en Medio Innovadores para la Educación**

Presenta:

**Abi Rivera Hernández**

Asesor Tutor:

**Mtra. Alejandra May Navarro**

Asesor Titular:

**Dra. Darinka Ramírez**

México, D.F.

Octubre 2013

## Índice

<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b> .....	1
1.1 Antecedentes .....	1
1.2 Definición del problema .....	6
1.3 Objetivos de investigación .....	14
1.4 Justificación .....	14
1.5 Delimitación del estudio .....	18
(a) Limitaciones .....	18
(b) Delimitaciones .....	19
<b>Capítulo 2. Marco Teórico</b> .....	21
2.1. Aprendizaje significativo .....	21
2.1.1 Conceptualización .....	22
2.1.2 Requerimientos .....	22
2.1.3 Resultados .....	24
2.2. Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) .....	25
2.2.1 Conceptualización .....	25
2.2.2 Potencialidades de las TIC, a favor de un aprendizaje significativo .....	27
2.2.3 Complicaciones latentes .....	29
2.2.4 Lineamientos que sustentan el uso eficiente de las TIC .....	30
2.2.5 Recomendaciones para el uso eficiente de las TIC .....	32
2.2.6 Contribución al aprendizaje significativo, resultado de investigaciones empíricas .....	34
2.3. El aprendizaje del idioma inglés en la sociedad actual .....	38
2.3.1 Discursos sobre el aprendizaje del idioma inglés .....	38
2.3.2 La globalización y su repercusión en el idioma inglés .....	39
2.3.3 Beneficios del dominio del idioma inglés .....	41
2.4. Competencias comunicativas .....	43
2.4.1 Conceptualización .....	43
2.4.2 Componentes .....	44
2.4.3 Relevancia de la competencia lingüística .....	45
2.4.4 Evaluación de las competencias comunicativas .....	47
2.5. Ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza del inglés .....	48
2.5.1 Características de las TIC a favor del aprendizaje significativo del idioma inglés .....	48
2.5.2 Primeras aportaciones y su evolución .....	49
2.5.3 Etapas en relación a los paradigmas del aprendizaje .....	50
2.5.4 Moodle y Portal English Media como AVA .....	51
2.5.5 Implementación de AVA en modalidad Blended Learning .....	53
2.5.6 Aportaciones específicas de los AVA al aprendizaje de inglés .....	54
2.5.6.1 Desarrollo de la autonomía .....	54
2.5.6.2 Desarrollo de habilidades de lectura .....	55

2.5.6.3	Desarrollo de habilidades de escritura.....	57
2.5.6.4	Desarrollo de habilidades de expresión oral.....	58
2.5.6.5	Desarrollo de habilidades de comprensión auditiva.....	59
2.5.6.6	Retroalimentación personalizada y automatizada .....	60
2.5.7	Requerimientos de los AVA para el aprendizaje del idioma.....	62
2.5.7.1	Entrenamiento previo .....	63
2.5.7.2	Diseñar actividades basadas en las necesidades y satisfacción de los usuarios .....	63
2.5.7.3	Registro sistemático y reconocimiento del trabajo extra aula de los alumnos.....	64
2.5.8	Resultado de investigaciones recientes .....	65
<b>Capítulo 3. Método</b>	.....	<b>78</b>
3.1	Enfoque metodológico .....	79
3.1.1	Preguntas de investigación.....	79
3.1.2	Objetivos de investigación .....	80
3.1.3	Metodología mixta .....	81
3.1.4	Método cuantitativo .....	84
3.1.5	Método cualitativo .....	87
3.2	Participantes .....	88
3.3	Instrumentos .....	91
3.4	Procedimiento.....	95
3.5	Análisis de datos.....	100
<b>Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados</b>	.....	<b>104</b>
4.1	Preguntas de investigación .....	105
4.2	Objetivos de investigación .....	106
4.3	Datos cuantitativos .....	107
4.3.1	Inicio .....	108
4.3.2	Trabajo en AVA.....	111
4.3.3	Etapas finales .....	114
4.3.4	Comparación de resultados de ambos grupos .....	116
4.3.4.1	Desempeño general .....	116
4.3.4.2	Desempeños particulares en cada tipo de tarea .....	120
4.3.4.3	Relación entre actividades y desempeño .....	122
4.3.5	Comprobación de hipótesis.....	124
4.4	Datos cualitativos .....	126
4.4.1	Obstáculos y actitud de los participantes ante los AVA, según la observación .....	127
4.4.2	Cuestionario: experiencia de los participantes.....	132
4.4.2.1	Obstáculos en la realización de las tareas en el AVA .....	134
4.4.2.2	Actitud de los alumnos hacia los AVA .....	135
4.4.2.3	Elementos motivantes de los AVA.....	135
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b>	.....	<b>138</b>

5.1	Desempeño en tareas comunicativas .....	138
5.2	Factores y condiciones de la implementación de los AVA que impactan en la motivación de los alumnos .....	143
5.2.1	Principales obstáculos para la realización de actividades de aprendizaje en el aula virtual.....	143
5.2.2	Elementos motivacionales de los AVA que conviene fortalecer .....	145
5.3	Logro de objetivos de esta investigación .....	146
5.3.1	Recomendaciones.....	148
5.4	Propuesta para investigaciones posteriores .....	148
5.5	Conclusión.....	150
<b>Referencias .....</b>		<b>152</b>
<b>Apéndices</b>		
	Apéndice 1. Definición de términos .....	160
	Apéndice 2. Prueba objetiva.....	162
	Apéndice 3. Rúbricas .....	169
	Apéndice 4. Formatos de observación .....	171
	Apéndice 5. Cuestionario .....	176
	Apéndice 6. Carta de consentimiento del Director del plantel Vallejo de CCH de la UNAM .....	178
	Apéndice 7. Exámenes del grupo experimental .....	179
	Apéndice 8. Exámenes del grupo control.....	188
	Apéndice 9. Resultados de post test de comprensión de lectura ambos grupos.....	197
	Apéndice 10. Resultados de post test de comprensión auditiva ambos grupos.....	199
	Apéndice 11. Observación .....	201
	Apéndice 12. Cuestionarios grupo experimental .....	205
	Apéndice 13. Cumplimiento de tareas de aprendizaje en AVA y a base de papel y lápiz.....	217
<b>Curriculum Vitae.....</b>		<b>218</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Procedimiento .....	99
Figura 2. Diferencia inicial de desempeño entre grupos experimental y control respecto al tipo de actividad.....	111
Figura 3. Actividad de vocabulario en audio, incrustada en el aula virtual. ....	112
Figura 4. Actividad de vocabulario, desarrollada en Hot Potatoes e incrustada en el aula virtual.....	113
Figura 5. Actividad de gramática, acceso libre e incrustada en el aula virtual. ....	113
Figura 6. Actividad de expresión oral, de acceso libre e incrustada en el aula virtual. ....	113
Figura 7. Actividad de expresión escrita, de acceso libre e incrustada en el aula virtual. ....	114
Figura 8. Desempeño de ambos grupos, experimental y control en el post test de acuerdo al tipo de actividad solicitada. ....	116
Figura 9. Histograma, pre test grupo experimental. ....	118
Figura 10. Histograma, post test grupo experimental. ....	119
Figura 11. Histograma, pre test grupo control.....	119
Figura 12. Histograma, post test grupo control .....	119
Figura 13. Diferencia en el desempeño del grupo experimental en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test .....	121
Figura 14. Diferencia en el desempeño del grupo control en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test. ....	121
Figura 15. Incremento real en el desempeño del grupo experimental en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test. ....	121
Figura 16. Incremento real en el desempeño del grupo control en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test. ....	122
Figura 17. Ejemplo de problemas técnicos en el AVA. ....	130
Figura 18. Ejemplo de páginas externas de acceso libre. <a href="http://esl-lab.com/elem/elemrd1.htm">http://esl-lab.com/elem/elemrd1.htm</a> .....	130

## Índice de tablas

Tabla 1. Eficiencia terminal en 2010. Inglés tercer semestre, plantel Vallejo. ....	90
Tabla 2. Ejercicios a realizar en la fase de experimentación .....	97
Tabla 3. Pre-test grupo experimental (1) y control (2).....	109
Tabla 4. Resultado del análisis de medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre grupos experimental y control del pretest.....	110
Tabla 5. Pos-test grupo experimental (1) y control (2) .....	115
Tabla 6. Resultado del análisis de medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre grupos experimental y control en el post test. ....	115
Tabla 7. Tabla comparativa de las medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre grupos experimental y control en el pre test y post test.....	118
Tabla 8. Tabla comparativa de las medias aritméticas de las calificaciones respectivas a las cinco tareas comunicativas entre grupos experimental y control del pre test y post test .....	120
Tabla 9. Desempeño en relación a su participación en las actividades de aprendizaje en los AVA.....	123
Tabla 10. Desempeño en relación a su participación en las actividades de aprendizaje a base de papel y lápiz. ....	124
Tabla 11. Tabla comparativa, diferencia final entre grupo experimental y grupo control en la media aritmética .....	125
Tabla 12. Comentarios y conductas observadas durante el desarrollo de la experimentación en ambos grupos. (Evidencias en Apéndice 11) ....	128
Tabla 13. Respuesta al cuestionario sobre características personales, gustos y preferencias respecto a la tecnología. (Evidencias en apéndice 12). ...	132

## **Dedicatoria**

A mi esposo, por su amor demostrado en su apoyo incondicional para mi desarrollo profesional. Por todos los momentos sacrificados y la ayuda oportuna que facilitaron la cristalización de este proyecto.

A mi padre, que con su ejemplo de perseverancia, responsabilidad, curiosidad e insaciable búsqueda de la verdad ha siempre despertado en mí la pasión por el saber.

A mi sobrina Iveth, que ha sabido conquistar mi corazón y con su cariño motivarme a ser mejor.

## **Agradecimientos**

Al Tecnológico de Monterrey que a través de su plan de estudios, docentes y tutores me proporcionó las herramientas necesarias para mi superación académica, profesional y personal.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: al director del plantel Vallejo, por la oportunidad que me brindo para la realización de este trabajo. A mis compañeros docentes que contribuyeron con sus recomendaciones, ánimo y orientación, así como a mis alumnos por su participación, apoyo y comprensión.

A la Dra. Darinka Ramírez, directora de este proyecto, por su guía y motivación para alcanzar esta meta.

A la Mtra. Alejandra May Navarro por su acompañamiento en la realización de este trabajo, por las horas invertidas y la confianza que me brindó. Así como por compartir sus conocimientos, animarme y motivarme en todo momento hasta el final.

A mis amigos, que con su confianza en mí, además de sus palabras de ánimo me impulsaron para llegar a la culminación de este ciclo importante de mi vida.

A todos ustedes, muchas gracias.



## **Resumen**

El presente trabajo, enfocado en la búsqueda de evidencias sobre el impacto de los ambientes virtuales de aprendizaje en el desarrollo de competencias lingüísticas en tareas comunicativas básicas del inglés en alumnos de nivel bachillerato, surgió como respuesta a la necesidad de justificar, así como guiar los trabajos encaminados a su inclusión en ambientes tradicionales. La finalidad del presente trabajo de investigación fue establecer si el uso de tecnología permite el logro de aprendizajes significativos en el idioma inglés permitiendo identificar los factores que conllevan a un empleo exitoso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Con este objetivo se realizó un estudio empírico cuasi-experimental durante una unidad didáctica del programa de inglés III del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. La metodología que guió esta investigación fue mixta, es decir se utilizaron dos enfoques complementarios: cuantitativo y cualitativo. Desde el punto de vista cuantitativo se analizaron estadísticamente datos derivados de un pre y post test de dos grupos. Los datos resultantes se analizaron desde una visión cualitativa siendo interpretados y complementados a través de la observación del investigador y discurso de los sujetos experimentales. Los resultados del análisis estadístico indicaron que sí hay diferencia en los resultados de los alumnos que sí acceden a AVA siendo mayor su avance. Por otro lado, estos resultados interpretados a través de los datos cualitativos indican que es preciso realizar una serie de acciones por parte de docentes, diseñadores y administradores de estos ambientes para lograr su efectividad mediante estrategias didácticas, planeación y retroalimentación en los mismos.

# CAPÍTULO 1

## Planteamiento del problema

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) y su impacto en las relaciones sociales, económicas y culturales ha alcanzado el ámbito educativo, de manera que más instituciones están adoptando estas herramientas como auxiliares didácticos. Sin embargo, las altas expectativas que éstas generan, frecuentemente han llevado a un uso desmedido sin poner atención a las nuevas oportunidades de aprendizaje que representan. Por lo tanto, es preciso un análisis contextualizado que permita descubrir las posibilidades de estas herramientas, así como las limitaciones que suponen, con el fin de desarrollar estrategias y metodologías que optimicen su potencial y conduzcan al logro de aprendizajes significativos.

### 1.1 Antecedentes:

A la par del progreso de las TIC, las teorías y postulados sobre la concepción del aprendizaje, mismos que fundamenta la actividad educativa, han sufrido cambios que afortunadamente representan avances positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, las TIC hoy ofrecen un sinnúmero de herramientas que permiten la creación de ambientes virtuales de aprendizaje (en adelante AVA), definidos según Peralta (2010) como espacios virtuales de comunicación integrado por herramientas TIC y agentes educativos que establecen sistemas de interacción entre el estudiante su actividad mental constructiva, el profesor y los contenidos significativos con base en paradigmas constructivistas.

A partir de investigaciones de Piaget, Vygotsky, psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como John Dewey, filósofo de la educación, entre otros, se han creado diversas corrientes actuales que conforman las bases de metodologías, estrategias y técnicas que en la actualidad aportan grandes beneficios a la educación.

Entre estas corrientes surge el constructivismo revolucionando la forma de concebir el proceso de aprendizaje. De acuerdo a Pimienta (2007), esta corriente ofrece una concepción equilibrada del origen del conocimiento frente al planteamiento inicial que señalaba que éste estaba en el ser humano (era innato), y la idea opuesta de ubicar el conocimiento afuera de él y posible de ser introducido como copia dentro del cerebro (empirismo). Es decir, el constructivismo postula que se trata de un término medio: ni del todo innatista, pero tampoco del todo empirista.

Así pues, Pimienta (2007) señala que para el constructivismo, el conocimiento no está del todo en el individuo, pero tampoco todo fuera de él, es más bien desarrollado a través de una interacción entre el individuo y su exterior, originando una construcción del conocimiento. Esto supone que el individuo tiene cierto conocimiento inicial, pero para lograr su desarrollo debe mediar una acción con el exterior.

Pimienta (2007) enfatiza que el constructivismo intenta explicar el aprendizaje como una construcción de conocimientos en el hombre, construcción propia que se logra a través de relacionar o enlazar ideas previas o existentes con conocimiento nuevo, generando esquemas más complejos, integradores. Es decir, a través de la interacción, entre el sujeto y el objeto a conocer) y se genera la información nueva, es decir, el conocimiento.

Sin embargo, no sólo la interacción entre el sujeto y objeto de estudio generan

conocimiento, Pimienta (2007) resalta que la interacción entre individuos en la adquisición del conocimiento. El aprendizaje es concebido también como una construcción social compartida del conocimiento, aunque para algunas corrientes se destaca más las fuerzas sociales que en otras.

De estos postulados emerge la actividad social como punto fundamental para el logro de aprendizajes y consecuentemente se enfatiza la importancia del sentido de la información a aprender, más que su significado. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010) consideran que este hecho hace imprescindible la contextualización de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a aprender, demeritando el aprendizaje memorístico, que consideran como almacenamiento de información sin sentido, de aplicación mecánica, y ponderan lo que se nomina aprendizaje significativo.

En este contexto, los ambientes de aprendizaje ocupan un lugar importante en el quehacer educativo, Pimienta (2007) enfatiza la necesidad de instauración de ambientes complejos de aprendizaje de la vida real y la promoción de las relaciones sociales. Puntualiza que para lograr una enseñanza que produzca aprendizaje significativo se requiere establecer un ambiente que promuevan el desarrollo del pensamiento constructivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Presentar material y tareas que representen problemas para los estudiantes.
2. Organizar situaciones en que se revelen contradicciones.
3. Contribuir a que los estudiantes desarrollen la capacidad de encontrar de forma independiente, modos de solución a las tareas.

Ante esta demanda, las TIC responden acertadamente. Primero, porque en este

universo virtual se puede encontrar una gran variedad de recursos vanguardistas que permiten por un lado la presentación de contenido de manera clara e irrefutable y por otro, a través de medios multimedia es posible representar o presentar la realidad a estudiar, las situaciones complejas de la vida real señaladas por Pimienta (2007).

Segundo, porque estos medios innovadores no sólo facilitan un acercamiento del sujeto a su objeto de estudio de manera extraordinaria, sino que brindan la posibilidad de interacción tanto con el objeto de estudio como con otros individuos, permitiendo la interacción social, ambos, elementos esenciales en un aprendizaje significativo.

Aunado a esto, la disposición libre de estos instrumentos y el acceso sin restricciones de tiempo y espacio favorecen la ausencia del docente, lo que aporta otros componentes más a la formación de los alumnos: los hábitos de estudio que inducen al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico.

En este sentido, las contribuciones de las TIC representan oportunidades singulares para el diseño de ambientes de aprendizajes que promueven un aprendizaje significativo, pues sus características posibilitan la creación de espacios comunicativos de interacción que hace posible el aprendizaje.

Afortunadamente, en México estos recursos, aunque aún con algunos obstáculos, hoy son accesibles para muchos. Instituciones educativas privadas e incluso públicas, con la intención de lograr mejores resultados de aprendizaje, han invertido en infraestructura, capacitación de sus docentes, desarrollo de software, aplicaciones, etc.

Indudablemente, la inversión y el quehacer que esto implica han estado sustentados en resultados de diversas investigaciones que señalan, al menos en teoría, enormes beneficios de estos ambientes virtuales a favor del aprendizaje. A continuación

se mencionan algunas de ellas.

Waldegg (2002) señala que los resultados de investigaciones recientes sobre el uso de las TIC muestran que se aprende mejor en el marco de una acción concreta, significativa y a la vez colectiva. Resalta que los beneficios, se deben a su capacidad de presentación de materiales de estudio a través de múltiples medios y canales, así como por hacer posible la disminución del protagonismo del maestro.

Asimismo, Villareal, (2007) indica en su estudio los alumnos manifestaron actitudes muy positivas, disposición y entusiasmo hacia el uso de los AVA.

Por otro lado, en lo que concierne al campo de la enseñanza de un idioma extranjero, estos AVA también han probado ser muy valiosos. Egbert (2005) presenta ocho aspectos en que los alumnos son beneficiados en su aprendizaje:

1. Tienen oportunidad de interactuar socialmente y negociar significados.
2. Interactúan en la lengua meta con audiencia auténtica.
3. Se involucran en tareas auténticas.
4. Son expuestos y motivados a producir de manera variada y creativa.
5. Tienen tiempo suficiente para la práctica y acceso a retroalimentación.
6. Son guiados para ocuparse de su proceso de aprendizaje conscientemente.
7. Trabajan en una atmósfera con un nivel de ansiedad o estrés ideal.
8. Se desarrolla autonomía.

Al respecto Healey, Hanson-Smith, Hubbard, Ioannou-Georgiou, Kessler, y Ware (2011) refieren que los resultados de investigaciones muestran que el uso de la tecnología genera beneficios importantes como mejorar la motivación, desarrollar

actitudes positivas hacia la lengua meta, mejorar los resultados de aprendizaje y elevar los índices de retención.

Estos resultados hacen innegable la aportación de las TIC a un aprendizaje significativo del idioma inglés, pues estas herramientas facilitan la exposición del alumno a un aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión, en donde dicha exposición permite el desequilibrio de esquemas ya establecidos, la asimilación y establecimiento de nuevos, es decir, la construcción de su propio aprendizaje.

Sin embargo, es importante también destacar los señalamientos que otros especialistas como Delleppiane (2012) hacen a este respecto en relación a investigaciones ya realizadas. Ella puntualiza que efectivamente sí hay investigaciones que verifican que el uso de las TIC, en especial de dispositivos como tablets, incrementa la motivación y predisposición, pero añade que aún faltan más resultados que señalen una mejora en los aprendizajes, sobre todo para conocer las condiciones pedagógicas que llevaron a tales resultados, pues como se ha señalado anteriormente, estas herramientas per se no conducen a aprendizajes significativos.

## **1.2 Definición del problema:**

Estos estudios mencionados y otros más, referentes al uso de las TIC en la educación, permiten concluir que definitivamente los AVA tiene el potencial de producir beneficios importantes al aprendizaje significativo.

Sin embargo, aunque en muchos contextos se ha comprobado su importante aportación para el aprendizaje, en la experiencia docente concreta, no hay aún evidencia del impacto de esos ambientes, tampoco se conoce hasta hoy si las acciones realizadas

en la creación e implementación de estos ambientes virtuales en la enseñanza de inglés estén generando las condiciones deseables que faciliten su potencial y consecuentemente originando un aprendizaje significativo del idioma.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante CCH) plantel Vallejo de la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM) ha implementado una serie de recursos que permite la inclusión de AVA para la enseñanza del idioma inglés.

Estos AVA son los espacios virtuales

Desde el 2009 se instalaron laboratorios de idiomas equipados con programas como Tell Me More, HP Digital Classroom: Language Lab System y acceso a internet, además, se creó la Mediateca de auto acceso con recursos multimedia, también con servicio de internet (Rubio, 2011).

En cuanto al desarrollo de programas computacionales dirigidos al aprendizaje del inglés, la UNAM ha apoyado la elaboración de éstos, en 2009 en colaboración con el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) se construyó el Tutorial de Inglés Cuatro Habilidades, Introdutorio, (Álvarez, 2009) y en 2011 el portal English Media, Unidades Temáticas de Inglés.

Aunado a esto, para el ciclo 2012-2013 se proporcionó acceso gratuito a los alumnos de primer y segundo semestre al sistema multimedia para el aprendizaje del inglés, SPEEXX.

Además, entre estas acciones, se ha pugnado por la capacitación de los docentes, el CCH ha ofrecido una serie de diplomados y cursos, además brinda a los profesores espacios en la plataforma Moodle para la creación de aulas virtuales.

Ante todo este esfuerzo, no hay evidencia de mejores resultados en el rendimiento



académico debido a la interacción en AVA.

Si bien es cierto, la institución lleva registro anual de los resultados en términos de calificaciones y promedios que permiten determinar estadísticamente los índices de acreditación, deserción, reprobación y egresos de los alumnos, éstos no presentan evidencias de avances significativos en los últimos años que permitan determinar que se deben al uso de las TIC (Ávila, Ávila, Baltazar, Campuzano, Ruiz y Rodríguez, 2012).

Aunado a esto, semestralmente se realiza un examen estandarizado con la intención de conocer el nivel de aprovechamiento en el aprendizaje de inglés en los alumnos de los distintos planteles del CCH, pero si estos resultaron reportan mejoras o no en comparación con años anteriores, tampoco se puede establecer que estrictamente se debe al uso de los AVA, puesto que podría deberse a otros factores.

Por otro lado, es relevante observar en la práctica diaria, que en muchos casos, los alumnos no cumplen con tareas diseñadas en AVA contrastando con la literatura especializada al respecto, lo cual lleva a pensar que en este contexto particular los AVA no están logrando su potencial, no están generando motivación para desarrollar actividades de aprendizaje y por ende tampoco un aprendizaje significativo.

De este escenario surgen muchas interrogantes ¿en realidad las TIC facilitan la creación de ambientes de aprendizaje que promueven el logro de aprendizajes significativos o es un mito?, ¿qué mejoras agregan estos ambientes al logro del desarrollo de competencias lingüísticas en comparación a los ambientes presenciales?, ¿los alumnos y profesores que incluyen los AVA en sus actividades tradicionales de aprendizaje han logrado beneficios a favor de un aprendizaje significativo?, ¿los resultados son similares a los que la literatura especializada en este aspecto señala?, ¿si

hay alumnos y docentes que estén incluyendo estos ambientes en sus prácticas?, ¿los usan sólo como un requisito?, ¿cuáles son los motivos?

Así pues, ante esta situación, surge la necesidad de indagar, para conocer, por un lado, si los AVA están incidiendo en el logro de aprendizajes significativo del idioma, precisando su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas necesarias para la realización de tareas comunicativas. Y por otro, determinar los factores de diseño y condiciones de implementación que impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de estos ambientes de aprendizaje a sus tradicionales formas de estudio. Es decir, ¿Cuál es el impacto de lo que se está haciendo en relación a la implementación de AVA en el aprendizaje de inglés?

Por lo tanto, con la finalidad de encontrar respuesta a estas interrogantes, se realiza esta investigación desde dos miradas distintas y complementarias, metodología mixta en donde se utilizan técnicas tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa.

Desde estos dos puntos de vista, cuantitativo y cualitativo, se plantean dos preguntas principales que delimitan el contexto de este estudio.

Pregunta 1. ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

Con una respuesta hipotética a comprobar: El promedio de las calificaciones de los alumnos que ejercitan su competencia lingüística en AVA (grupo experimental) será mayor que el promedio de los alumnos que se ejercitan en ambientes tradicionales (grupo de control).

De la que surgen de manera estadística dos opciones:

Hipótesis nula ( $H_0$ ): No hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional).

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): Sí hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional) siendo el primero mayor que el segundo.

Para determinar la hipótesis verdadera, se realiza un estudio cuasiexperimental con alumnos de tercer semestre de bachillerato del plantel Vallejo del CCH de la UNAM, en la que participan dos grupos a observar, ambos desarrollan actividades de aprendizaje extra aula, pero uno en AVA, mientras que el segundo de manera tradicional.

Las variables a relacionar surgidas de las hipótesis planteadas son: prácticas para el desarrollo de competencias lingüísticas realizadas en AVA como variable independiente, y como dependiente, el desempeño de los alumnos en tareas comunicativas básicas mismas que manifiestan el desarrollo de competencias lingüísticas, demostrado en esta investigación, en calificaciones alcanzadas en un examen escrito del uso general del idioma, habilidad de comprensión auditiva y lectora, así como a través de rúbricas que evalúen una composición escrita y expresión oral.

Cabe señalar que para esta investigación la competencia lingüística se define, con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) (2002), como uno de varios componentes de la competencia comunicativa, conformada por conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas del sistema lingüístico, independientes del valor sociolingüístico, así como de funciones pragmáticas del acto comunicativo: aprendizaje de vocabulario, gramática, pronunciación y ortografía.

Esta competencia es considerada elemental en la enseñanza de un idioma de acuerdo a MCERL (2002) pues señala que aunque no es la única, es la proveedora de los medios lingüísticos para la actuación del habla de un individuo, que junto a sus competencias generales y competencias comunicativas específicas hacen posible el dominio de una lengua.

Pese a que son muchos los componentes de la competencia comunicativa, este estudio se enfoca sólo en el desarrollo de la competencia lingüística con base en el MCERL (2002) que enfatiza, los objetivos, la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de un idioma sí se puede centrar en un solo componente o incluso subcomponente concreto de todos los elementos que la incluyen, sin que por ello se consideren independientes.

En relación a la variable dependiente, el desempeño de los alumnos, se hace evidente en las calificaciones logradas en un examen de tipo objetivo que evalúa tres tipos de tareas: el uso general de aspectos lingüísticos, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, así como en la calificación registrada a través de dos rúbricas que cuantifican el grado de dominio del idioma en las tareas de producción oral y escrita. Esto, con base en lo que establece el MCERL (2002, p.14):

“la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita o en ambas”.

De esta manera, los datos cuantitativos surgidos de esta parte de la investigación establecen la relación existente entre estas dos variables y con ello se determina el

impacto de los AVA en el desarrollo de competencias lingüísticas de los alumnos para tareas comunicativas básicas.

Sin embargo, con la intención de mejorar o reforzar las acciones realizadas en la implementación de AVA orientados al logro de aprendizajes significativos, se plantea una segunda pregunta de corte cualitativo que guía esta fase de trabajo.

Pregunta 2. ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?

Preguntas subordinadas:

3. ¿Cuáles fueron los motivos que obstaculizaron a los alumnos realizar las actividades de aprendizaje en el aula virtual?
4. ¿Los alumnos son motivados por los AVA?
5. ¿Qué elementos de los AVA fueron más motivantes para los alumnos?

Esta información cualitativa surgida de estas preguntas explica el impacto de AVA en el aprendizaje de los alumnos y genera información para la optimización de estos recursos en miras del logro de aprendizajes significativos, con ello fortalecer las prácticas actuales que llevan a cabo administradores, docentes o diseñadores instruccionales participantes en la implementación de AVA.

El trabajo realizado para la consecución de estas respuestas, al seguir un enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo, utiliza instrumentos pertenecientes a ambos métodos: examen objetivo, rúbricas, formato estructurado para la observación, así como cuestionario de preguntas abiertas y cerradas.

Con el fin de obtener información cuantitativa que permita determinar el impacto de los AVA en el desarrollo de la competencia lingüística se aplica un examen de tipo objetivo que evalúa el logro de conocimiento, destrezas y habilidades correspondientes a la competencia lingüística en el uso general, así como en la comprensión de textos orales y escritos. Asimismo se utilizan rúbricas para facilitar la asignación de calificación numérica del desempeño de los alumnos en las tareas comunicativas básicas de expresión oral y escrita haciendo evidente la capacidad de expresar significados mediante oraciones y frases formadas de acuerdo a los principios lingüísticos.

Por otro lado, el formato estructurado de observación y cuestionario se emplean para obtener los datos cualitativos a través del registro de eventos y comentarios así como conocer la opinión de los participantes de esta investigación y con ello conocer las dificultades así como las bondades que los alumnos encontraron en estos ambientes.

El resultado de este trabajo se considera trascendente y útil para la comunidad del CCH, pues da cuenta de los resultados del uso de los recursos provistos por la institución y de las prácticas que se están llevando a cabo, además de revelar el contexto de su comunidad estudiantil así como sus intereses respecto a las tecnologías en la educación.

Esta investigación, al dar seguimiento a un grupo que está empleando los recursos TIC en el aprendizaje de inglés y reportar su contribución al aprendizaje de dicho idioma, permite mostrar resultados particulares del uso de AVA en un contexto singular.

Al señalar los puntos tanto fuertes como débiles de lo que se está haciendo con las herramientas TIC proporcionadas por la institución, provee información para rediseñar o fortalecer elementos favorables de los AVA actuales, de manera que sean ajustados a las necesidades propias de la comunidad y extender su uso.

### **1.3 Objetivos de investigación:**

Objetivo general:

El objetivo general de esta investigación es determinar el impacto de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de competencia lingüísticas para la realización de tareas comunicativas básica en inglés de los alumnos del CCH Vallejo e identificar los elementos que conducen o impiden un aprendizaje significativo con el fin de mejorar estos ambientes.

De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar si los alumnos con acceso a AVA reportan mejoras en su aprendizaje en comparación con quienes no lo tienen.
2. Identificar el tipo de tarea comunicativa que recibe más impacto de los AVA: uso general del idioma, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral o expresión escrita.
3. Establecer los elementos que motivan a los alumnos al trabajo en los AVA.
4. Distinguir los factores que impidieron la realización de tareas en AVA.

### **1.4 Justificación:**

Que los alumnos alcancen aprendizajes significativos es la meta de muchas instituciones educativas. Lograr individuos capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones nuevas que encuentran en la vida cotidiana, así como promover el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel que generen sujetos críticos y creativos es también la preocupación de éstas, al menos lo es para la UNAM.

Como respuesta a esta necesidad, la UNAM creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971 con propuestas educativas innovadoras para su tiempo, y replanteadas en su Plan de Estudios (1996).

Entre los puntos principales de su proyecto educativo (Plan de Estudios Actualizado, 1996) se señalan los siguientes:

1. El consecuente reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación.
2. La orientación del plan de estudios, y de todas las actividades que rige, es facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende, por lo que será primordial ofrecerles la posibilidad de repetir y asimilar conscientemente su propia experiencia de conocimiento.
3. Las aseveraciones de que la experiencia de aprendizaje más típica será la resolución de problemas, y de que la sesión de trabajo fomentará la reflexión en común y buscará la síntesis colectiva e individual.
4. El papel del profesor como sujeto facilitador y auxiliar del proceso de aprendizaje y no como repetidor o mero instructor.

Esta visión generó diversos cambios de funciones establecidas y por mucho tiempo vigentes en la escuela tradicional. Tanto docentes como alumnos, adquirieron un nuevo rol. El docente, de transmisor de conocimientos pasó a ser guía y responsable de proponer a los alumnos experiencias de aprendizaje que les permitan por medio de la información y una reflexión rigurosa y sistemática, no sólo adquirir nuevos conocimientos, sino tomar conciencia de cómo continuar por sí solos su aprendizaje. Y



al alumno se le delegó la responsabilidad de construir su propio aprendizaje, ya no más un receptor, sino sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Estas concepciones, pertenecientes al paradigma constructivista, son desde sus inicios un reto para el Colegio. De manera que su objetivo primordial ha sido siempre formar alumnos autónomos en su aprendizaje a través de la metacognición y autorregulación del aprendizaje lo que lleva a alcanzar un aprendizaje significativo, construido por el propio alumno no una transmisión, según lo definen Díaz-Barriga y Hernández (2010).

En la búsqueda de estrategias y herramientas que le posibiliten el logro de sus metas, el CCH se ha encontrado con las propuestas tecnológicas que ahora las TIC presentan al servicio de la educación. Ante los postulados surgidos de diversas investigaciones sobre los beneficios de los ambientes virtuales de aprendizaje y su gran aportación al aprendizaje significativo, el CCH ha querido permanecer a la vanguardia capacitando a los docentes e invirtiendo en recursos tanto digitales como infraestructura para proporcionar los AVA que generen dichos resultados.

Como ya se mencionó, en el área de idiomas, en específico de inglés, se han llevado a cabo distintas acciones que permiten la inclusión de AVA. Esto ha implicado inversión financiera y capital humano para la disposición de programas, tutoriales y portales, así como laboratorios multimedia con acceso a internet y programas de cómputo, incluyendo la creación de Mediatecas de auto acceso.

Sin embargo, hasta hoy se carece de evidencias de resultados que justifiquen el esfuerzo y constaten el logro de aprendizajes significativos a partir del uso de AVA. Tampoco hay muestras documentadas de lo que sucede en este aspecto, en lo referente a

los alumnos, es decir, ¿participan, trabajan en los AVA a los que ellos tienen acceso y son requeridos, o no lo hacen, por qué?

Es necesario conocer si la implementación de éstos está generando mejoras en el aprendizaje de los alumnos y en qué sentido, así como corroborar si los alumnos está haciendo uso de estos ambientes virtuales o no y el porqué. Por lo tanto, este conocimiento pretende por un lado verificar si la inclusión de los AVA genera el aprendizaje significativo esperado y por otro impulsar su uso.

Los resultados obtenidos se consideran relevantes para el área de inglés del CCH, ya que, aunque en pequeña proporción, permiten conocer si la inversión y esfuerzos actuales encaminados a la integración de ambientes de aprendizajes en la enseñanza de inglés son útiles.

Asimismo, conllevan fortalecer las acciones destinadas a la inclusión de AVA en el aprendizaje del idioma inglés. La información emanada de esta investigación sobre la actitud de los alumnos hacia estos ambientes, dificultades o bondades de estos ambientes también permite dirigir el trabajo para lograr una mejor implementación.

Además, se espera que conocer el impacto de estos ambientes virtuales en el desarrollo de competencias lingüísticas, motive a los docentes frente a grupo a integrarlos a su ambientes presenciales, y a los alumnos a usarlos.

Este estudio finalmente puede servir de guía hacia mejores prácticas educativas como el desarrollo de estrategias y metodologías que optimicen las potencialidades de las TIC. Asimismo, el revelar las necesidades e intereses de los usuarios de estos ambientes, proporciona información relevante para el diseño instruccional de AVA, en situaciones similares.

Las implicaciones de esta investigación tienen el propósito de lograr AVA en condiciones óptimas que generen lo que el CCH siempre ha buscado: sujetos autores de su propia formación y de la cultura, con capacidad de obtener, así como validar información a través de instrumentos clásicos, pero también tecnológicos, para resolver nuevos problemas, en este caso, de comunicación, es decir, el logro de un aprendizaje significativo como lo señala el Plan de Estudios (1996).

Por lo tanto, se espera que el conocimiento y la consideración a las necesidades y características del CCH Vallejo, sus alumnos e infraestructura, lleven a mejorar los actuales AVA, se logre una mayor participación de alumnos y maestros en el uso de estos ambientes y consecuentemente se logre la intención explícita en los planes de estudio del CCH, un aprendizaje significativo.

### **1.5 Delimitación del estudio:**

**a) Limitaciones.** Aunque se pretende aportar información muy relevante para el logro de aprendizaje significativos a través de herramientas TIC que son consideradas de alto potencial, es importante considerar que esta investigación como cualquier otra esta limitada por factores que no pueden ser controlados por el investigador, a continuación se mencionan los más relevantes.

Inicialmente es importante considerar que este estudio al tomar una muestra muy pequeña de participantes puede presentar variables importantes que no pueden ser aplicados a toda la población del CCH, por ejemplo las diferencias significativas que existen entre los alumnos de turno matutino y vespertino, así como la diversidad de

estilos de aprendizaje, personalidad y características socioeconómicas y particulares que otros grupos pudieran tener.

Por otro lado, es importante puntualizar otro factor elemental que puede influir en los resultados, la personalidad del docente, pues depende mucho de éste, el impulso y la motivación que ofrezca a sus alumnos puede contribuir a mejores resultados.

Además, este es un estudio de caso, es decir, no será posible comparar o contrastar los resultados con otras instituciones educativas, lo que podría enriquecerlo.

Sin embargo, a pesar de estas limitantes imposibles de anular, este estudio supone aportar información importante que permita enriquecer y motivar el uso de los AVA para un aprendizaje significativo.

**b) Delimitaciones.** Para obtener los resultados que esta investigación busca se toma una pequeña porción del total de la población del CCH Vallejo, sólo dos grupos, ambos del turno matutino del tercer semestre, uno como grupo experimental y otro de control.

De las cuatro unidades programadas para desarrollar durante todo el semestre, se selecciona sólo una, la primera unidad según el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV (2011). Para este seguimiento, ambos grupos inician con un examen pre test, después ambos trabajan la unidad didáctica de manera presencial, pero la realización de tareas extra clase es distinta, el grupo control realiza prácticas de aprendizaje de manera tradicional a base de papel y lápiz, mientras que el grupo experimental lo hace en AVA, y finalizan los dos grupos con un examen post test.

La unidad didáctica se desarrolla en 16 horas presenciales, durante cuatro semanas y alrededor de cinco horas más extra aula. Es decir, todo este proceso requiere un mes de observación para la recolección de datos.

Además, cabe mencionar que en relación a los contenidos establecidos en la unidad 1 del tercer semestre, los que se trabajan durante esta experimentación, sólo son los que corresponden a los componentes lingüísticos, sin considerar los componentes pragmáticos y sociolingüísticos.

De esta manera, en este apartado se muestran los antecedentes que llevaron al problema, una breve descripción de la situación así como su contextualización con el fin de comprender la dimensión del caso a investigar y la importancia de su estudio, asimismo se establecen los objetivos que este trabajo persigue, así como las limitaciones y delimitaciones en que esta investigación se enmarca. Además El apéndice 1 presenta un glosario de los términos más usados en este estudio.

En el siguiente capítulo se presenta un panorama amplio de la literatura existente en relación al tema a estudiar, el estado actual de las teorías referente a los AVA y la enseñanza del inglés, así como reseñas de resultados de estudios empíricos al respecto, con la finalidad de documentar y referenciar experiencias significativas que dan luz al análisis propuesto en esta presente investigación.

## **CAPÍTULO 2**

### **Marco teórico**

En el intento de comprender y analizar los resultados y aportaciones al aprendizaje del idioma inglés, que emergen de la integración de AVA, se hace indispensable el análisis de fundamentos teóricos, así como la consideración de resultados de investigaciones anteriores al respecto. Con certeza esta información dilucidará el problema a resolver planteado en esta investigación, delimitado en las siguientes preguntas: ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes? ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?

Esta revisión parte de un punto de vista general que permite vislumbrar los beneficios inherentes de los AVA en relación con los requerimientos del aprendizaje significativo. Después, se enfatiza la necesidad de este tipo de aprendizaje para el dominio del idioma inglés, la relevancia del desarrollo de competencias lingüísticas y cómo puede ser afectado por la inclusión de estos ambientes, finalmente se reseñarán aportaciones registradas en recientes estudios empíricos referentes al uso de AVA en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

#### **2.1 Aprendizaje significativo**

**2.1.1 Conceptualización.** El aprendizaje significativo sólo se puede explicar desde una perspectiva constructivista, pues se basa en la visión del aprendizaje como un proceso de construcción de estructuras cognitivas que surgen del enlace entre conocimiento previo, estructuras existentes, e información nueva resultado de la interacción con objeto de estudio, docente y compañeros.

Coll (1988) señala a este respecto, que el proceso de construcción de significados es el elemento principal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje significativo: el alumno aprende un concepto, una explicación, un procedimiento, una norma, un valor, etc., cuando es capaz de darle un significado a lo que aprende. Aunque también alude a otro tipo de aprendizaje, el llamado memorístico, o mecánico, esto es, que el alumno puede repetir la información o utilizarla mecánicamente sin entender lo que hace o dice. Además, sugiere otra forma de aprender, atribución de significados parciales a lo que se aprende, es decir, lo aprendido no implica lo mismo ni lo utiliza de la misma manera que quien se lo ha enseñando, es decir no tiene el mismo significado.

Para que tanto el proceso como el resultado del aprendizaje no sean mecánicos o carentes de significado, es decir, el aprendizaje significativo se lleve a cabo, Ausubel, Novak y Hanesian (1976) establecen dos situaciones, como esenciales: disposición del alumno para relacionar sustancialmente el material nuevo con su estructura cognoscitiva, y que el material a aprender sea potencialmente significativo para él, aunque agregan, es necesario también la existencia de una estructura cognitiva adecuada.

**2.1.2 Requerimientos.** Además de los dos requisitos fundamentales para el logro de un aprendizaje significativo mencionados, es posible y conveniente ser más

específicos, algunos autores detallan las condiciones que favorecen el logro de un aprendizaje significativo, en este apartado serán presentadas.

Pimienta (2007) señala dos condiciones importantes para lograr la integración de nuevos conocimientos y hacerlos difícil de desasociar: atención a ideas previas así como la significación potencial del material, estructurado lógicamente.

Por su parte, Peley, Morillo y Castro (2007) señalan que estudios sobre la educación impartida en la actualidad en Latinoamérica reportan fallas administrativas en la conducción de los procesos enseñanza y aprendizaje. Con base en esto, urgen al diseño de estrategias instruccionales como requerimientos esenciales de un aprendizaje significativo, y las clasifican de la siguiente manera:

1. Estrategias Cognoscitivas. Enfocadas a facilitar la construcción, aplicación y validación del conocimiento.
  - a. Con énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento cognoscitivo).
  - b. Análisis jerárquico para identificar e ilustrar las relaciones de prerrequisitos (procedimientos de análisis de tareas cognoscitivas).
  - c. Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognoscitivas).
  - d. Estímulo a los estudiantes para hacer conexiones con información existente.
2. Estrategias Metacognoscitivas. Especificación de los pasos para la supervisión evaluación y mejora de las acciones referentes a la enseñanza-aprendizaje.
3. Estrategias Didácticas. Destinadas a secuenciar las actividades para la organización y conducción del procesos enseñanza-aprendizaje.



En este sentido, Díaz-Barriga y Hernández (2010) también enfatizan la importancia de aplicar estrategias de aprendizaje. Admiten que aunque existen estrategias de aprendizaje memorístico, son preferibles las estrategias destinadas al aprendizaje significativo, de elaboración y organización. Pues promueven descubrir y construir significados que conducen al alumno a encontrar sentido a la información.

**2.1.3 Resultados.** Ausubel, Novak y Hanesian (1976) consideran que el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar grandes cantidades de ideas e información. Su eficacia deriva de sus dos características: intencionalidad y sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. En donde:

1. La intencionalidad habilita al alumno para explotar con eficacia los conocimientos que posee para incorporar, entender y retener grandes cantidades de ideas nuevas.
2. La naturaleza sustantiva de relacionar la estructura existente con el material nuevo facilita aprender y retener más que si se aprendiera las palabras exactas para expresar los conceptos aprendidos, pues comprime la información al registrar la sustancia de esta, además, el periodo de retención se expande, en comparación al aprendizaje mecánico que son relativamente breves.

En conclusión, el aprendizaje significativo al permitir el anclaje de conocimientos nuevos a estructuras cognitivas existentes de manera sustantiva y no arbitrada da resultados importantes, facilita la retención de información a aprender y permite

periodos de retención más largo. A la vez, y quizá lo más importante, habilita para la transferencia del conocimiento a situaciones nuevas, es decir, una eficaz aplicación de éste a la solución de problemas reales, en otras palabras, genera una educación para la vida, va más allá del salón de clase.

## **2.2. Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)**

**2.2.1 Conceptualización.** Varios autores, citados a continuación, definen los AVA de distintas formas, algunos agregan detalles que otros omiten o enfatizan algún aspecto más que otro. Sin embargo, la mayoría coincide en que son entornos que favorecen el aprendizaje al posibilitar la interacción a través de recursos tecnológicos y destacan su acierto al responder a las necesidades de la sociedad actual, entre otras cosas, por su capacidad de eliminar una barrera fundamental de la educación, la presencialidad física, al dar acceso libre a la información e interacción y con ello al desarrollo humano.

Ávila y Bosco (2001) definen los AVA como espacios acondicionados con herramientas tecnológicas que estimulan al individuo a la apropiación de nuevos conocimientos por la exposición a nuevas experiencias y elementos que le generan procesos de análisis, reflexión y apropiación. Son virtuales porque no se limitan a un lugar físico, caracterizados por la no presencia física entre los actores del aprendizaje, lo que favorece su acceso desde cualquier lugar y momento.

Herrera (2006) percibe que un ambiente de aprendizaje está constituido por cuatro elementos esenciales: un proceso de interacción o comunicación, herramientas o medios de interacción, acciones reguladas dirigidas a la interacción con ciertos contenidos y espacio para el desarrollo de dichas actividades. En cuanto a la virtualidad de los

ambientes, señala que éstos pueden utilizarse en la educación, al menos en tres modalidades: presencial, no presencial y mixta. Clasifica en dos grupos los elementos que lo conforman:

- Los constitutivos son los medios de interacción, recursos, factores físicos y relaciones psicológicas.
- Los conceptuales son los aspectos que definen el concepto educativo del ambiente virtual, estos son el diseño instruccional y el diseño de la interfaz.

Otra definición es la siguiente, “Los entornos virtuales de aprendizaje son recursos digitales cuyo empleo deliberado permiten la gestión del conocimiento, el desarrollo de competencias informáticas e informacionales, así como la contribución socialmente aceptable” ( Edel, 2010, p. 10). Puntualiza, lo virtual no se trata de una adición a la modalidad presencial que ya existe, sino que representa el surgimiento de una nueva forma de enseñanza, el cambio hacia un nuevo paradigma que sustituye a los modelos actuales, para responder con su flexibilidad, aportación a la transversalidad y la alfabetización digital a la necesidad de la sociedad actual.

En concordancia con estos autores, los AVA son entonces una aplicación de los recursos TIC para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. De manera que, hablar de las potencialidades, aportaciones o características de las TIC para el aprendizaje es hacer referencia directa a los AVA, mismos que las contienen y conforman.

**2.2.2 Potencialidades de las TIC, a favor de un aprendizaje significativo.** Coll (2004) señala que el e-aprendizaje es la utilización de las nuevas tecnologías tales como multimedia e internet con el fin de promover y mejorar la calidad de los aprendizajes, pues éstas enriquecen los contenidos de aprendizaje y facilitan su comprensión, además de dar acceso a recursos y servicios educativos, desde cualquier lugar y hora.

Coll (2004) analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista para poder así entender qué pueden aportar las TIC a éstos, es decir, su potencialidad en relación a la educación. Señala, que la clave de estos procesos radica en las relaciones que se establecen en el triángulo interactivo: contenido (objeto de enseñanza y aprendizaje) profesor (actividad educativa e instruccional) y estudiantes (actividades de aprendizaje). De ahí, concluye que las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de las relaciones entre los elementos del triángulo son altamente potenciales para el logro de aprendizajes significativos.

Coll (2004) señala que la novedad de las TIC está en el hecho de que a partir de la integración de los sistemas simbólicos tradicionales (lengua oral, lengua escrita, lenguaje audiovisual, lenguaje gráfico, lenguaje numérico, etc.) crean condiciones totalmente inéditas para representar, procesar, acceder y transmitir la información.

Coll (2004) enuncia las características propias de los entornos basados en las TIC y cómo inciden de forma importante en las relaciones del triángulo interactivo, profesor-contenidos, alumno-contenido y alumno-alumno.

1. Formalismo, previsión y planificación de acciones. Favorece toma de conciencia y autorregulación.

2. Interactividad. Permite relación activa y contingente con la información.  
Favorece la motivación y autoestima.
3. Dinamismo. Simulaciones de situaciones reales. Favorece la exploración y experimentación.
4. Multimedia. Diferentes formatos y sistemas de representación. Fácil transición entre uno y otro. Favorece la generalización del aprendizaje.
5. Hipermedia, el acceso a la información no es lineal, puede ser selectiva. Formas diversas y flexibles de organizar la información. Facilita la autonomía, exploración e indagación.
6. Conectividad. Potencia dos dimensiones del triángulo interactivo, las relaciones entre los estudiantes y el profesor, así como entre los estudiantes entre sí, permite el establecimiento de comunidades virtuales. Facilita la diversificación de las ayudas que se ofrecen a los aprendices.

Estas formas en que los ambientes virtuales favorecen a la enseñanza aprendizaje son congruentes con los requerimientos de paradigmas constructivista. Ofrecen soporte a principios relevantes de este enfoque, como sujeto activo en el proceso de su aprendizaje, presentación de contenido de manera estructurada, consideración de las inteligencias múltiples de Gardner, la importancia de la interacción social de Vygostky, o individualización en el aprendizaje del construccionismo de Papert, entre otros (Obaya, 2003).

**2.2.3 Complicaciones latentes.** A pesar del gran potencial de las TIC para lograr ambientes de aprendizaje que generen aprendizajes significativos, existen riesgos en su implementación en los contextos educativos. Al analizar estos ambientes se han encontrado puntos importantes que deben ser atendidos si se pretenden mejoras en la calidad de la educación.

Coll (2008) señala que el uso de las TIC ha llevado a tener elevadas expectativas y cuando hay limitados avances genera dos problemas, primero, rebajar estas expectativas y segundo, dificultad para establecer relaciones causales directas entre la utilización de las TIC y la mejora del aprendizaje debido a la gran variedad de factores que conforman la práctica educativa, sin embargo señala que para encontrar esta relación es preciso analizar lo que ocurre en tres aspectos: tecnología, pedagogía y didáctica.

Dos investigaciones al respecto que se presentan a continuación indican que la falta de apego a principios pedagógicos y didácticos que permitan un uso eficiente de las TIC ha conducido a fracasos en el aprendizaje.

Davis (2006) señala que investigaciones que se han hecho muestran que mientras la tecnología avanza a pasos agigantados, los docentes hacen uso anticuado de ella y se limitan a sólo tareas de escritura e investigación en la Internet.

Según Davis (2006) comúnmente se llega a considerar que las computadoras hacen las cosas de mejor manera y más rápido que los docentes sin su intervención, por lo que se tiende a dejar que la tecnología sea quien dirija la tarea educativa y esto lleva al fracaso. Al no ver resultados positivos se decide dejar la tecnología fuera de los escenarios educativos y se pierde la oportunidad de aprovecharlos.

Ramírez (2006), reporta como resultado del análisis de experiencias y estudios sobre educación y tecnologías de la información y comunicación en Argentina, Costa Rica, Ecuador y México en el periodo 1998-2003, un problema importante que ha limitado la potencialidad de las TIC: la tendencia a incorporar las TIC en la educación, en la mayoría de los casos, sin una estrategia comprehensiva o suficientemente sustentada. Además la mayoría de los usos que se le han dado a las TIC giran en torno al uso básico de herramientas computacionales.

Ante estos resultados es imprescindible poner atención a los lineamientos que deben regir el uso de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje, mismos que han surgido del estudio de estas investigaciones y principios pedagógicos vigentes.

**2.2.4 Lineamientos que sustentan el uso eficiente de las TIC.** Primero, es importante alcanzar una conceptualización correcta sobre la función de las TIC en la educación, pues falta de claridad ha llevado a resultados pobres en el logro del aprendizaje. Ávila y Bosco (2001) mencionan que “la simple presencia de las tecnologías no garantizan resultados óptimos, toda propuesta de aplicación demanda de la participación activa, creativa y crítica de los agentes involucrados”. El diseño pedagógico es decisivo, los medios tecnológicos deben ser atendidos con especial atención en la planeación para que se logre en mayor medida su potencialidad.

El lineamiento esencial al que debe adherirse el uso de las TIC, es una propuesta de Ávila y Bosco (2001), toda implementación o uso de las TIC debe estar basado en un modelo pedagógico innovador y creativo que responda a las necesidades de una

sociedad del conocimiento, estado de la sociedad actual, la globalización, democratización de la educación y la formación para toda la vida.

Herrera (2006) resalta dos funciones de las TIC relacionadas con la producción del aprendizaje y parte de ellas para hacer propuestas sobre el uso que se le debe dar a las TIC en la conformación de AVA: una es la provisión de estímulos sensoriales de dos dimensiones, atencional y motivacional mediante imágenes, textos, sonidos, etc., y la segunda, la mediación cognitiva a través de una interacción bidireccional, diálogo entre dos o más sujetos, y unidireccional, entre el estudiante y el autor del un texto.

Herrera (2006) partiendo de estos supuestos, propone los siguientes lineamientos para el diseño instruccional y para el diseño de la interfaz:

a) Diseño instruccional:

1. Activación de los procesos de asimilación y acomodación.
2. Procesamiento de la información por parte del alumno.
3. Imposición de retos superables para los alumnos.
4. Interacción dinámica. Actividades que comprometan las opiniones personales.
5. Promoción del desarrollo de habilidades para pensar y aprender.
6. Estimulación del auto-aprendizaje.

b) Diseño de la interfaz:

Promoción del acceso al entorno social, natural, documental y administración de recursos motivacionales.



Peralta (2010) insiste que la reflexión sobre las posibilidades de las TIC en la educación permitirán una fundamentación correcta que producirá una adecuada planeación que a su vez generará aprendizajes significativos. Considera que debe pugnarse por que las TIC sean una herramienta poderosa al servicio de la educación y no la educación sea esclava de la tecnología. “Es preciso tener una visión crítica de estos medios y del valor que pueden tener en la labor formativa” (Peralta, 2010, p. 37).

### **2.2.5 Recomendaciones para el uso eficiente de las TIC.**

Como respuesta a los problemas que han resultado por el uso erróneo de las TIC, debido al desconocimiento o falta de reflexión sobre su uso, Davis (2006) exhorta a la reconsideración de los factores involucrados en estos ambientes, para maximar los resultados de aprendizaje y propone la siguiente serie de acciones prácticas:

1. Entender y conocer internet tanto sus beneficios como aquellos factores que pueden afectar el uso de internet. (Lentitud en algunas ocasiones, sitios web en mantenimiento, clausura de algunos sitios).
2. Revisión exhaustiva de los contenidos de la internet. (Ayudar a los alumnos a examinar críticamente la información en términos de credibilidad, autoridad, citas, oportunidad y precisión).
3. Instalación de aplicaciones requeridas para la navegación y uso de actividades en internet. (Especificar que aplicaciones se necesitan para poder ver o escuchar determinados contenidos).
4. Establecer y dar a conocer los aprendizajes esperados. (Ser claro en los objetivos, procedimientos y técnicas necesarias para el uso de los recursos en línea).

5. Probar los sitios web antes de solicitar a los alumnos trabajen ahí, con la finalidad de saber qué elementos puedan impedir su trabajo. (No pedir a los alumnos que visiten o trabajen en un sitio sin que se compruebe que los alumnos tienen en claro los objetivos y sobre todo, las instrucciones para navegar).
6. Muy importante no asumir que los alumnos saben qué hacer en línea, sólo porque son expertos en el manejo de la computadora, porque hay mucha diferencia entre saber usar una computadora y un pensamiento crítico necesario para realizar trabajos académicos en línea.

En este sentido, también Minniti y Minetti (2012) mencionan la necesidad de orientar a los nativos digitales para ser usuarios más creativos y aprovechar sus capacidades móviles.

Asimismo Peralta (2010) enfatiza atender a las capacidades del e-learner y detectar la necesidad del desarrollo de habilidades específicas del alumno para el éxito de la implementación de AVA, pues definitivamente son distintas a las que las actividades de un curso presencial demanda.

Peralta (2010) recopila de varios autores las siguientes habilidades necesarias para el éxito en el aprendizaje en AVA: gestión de la información, manejo de la tecnología, independencia y autorregulación, flexibilidad y adaptación, trabajo individual y colaborativo. También resalta la importancia de la motivación aparte de las habilidades específicas, señala que el estudiante debe sentirse a gusto con la tecnología, no tener normas tan rígidas que limiten el debate ni tan abiertas y flexibles que permitan el alumno se pierda.

En cuanto al contenido de los AVA, Peralta (2010) sugiere que no se basen en entornos expositivos, sino que incluyan actividades que vayan desde la adquisición comprensiva de contenidos, transferencia a otras situaciones, adquisición de vocabulario y aplicación de contenidos. Las actividades, señala, deben fomentar la interacción, motivación y socialización del estudiante con el resto del grupo y con el contenido.

**2.2.6 Contribución al aprendizaje significativo, resultados de investigaciones empíricas.** A través de esta revisión sobre los beneficios que las TIC aportan al aprendizaje, se ha considerado cuál es su potencial y de dónde emerge, cuáles son los problemas que se han encontrado en su uso, así como lineamientos y recomendaciones que conllevan a mejores resultados. Es momento ahora de considerar a través de resultados de investigación empírica como las TIC en AVA han contribuido al logro del aprendizaje a este respecto, a continuación se presentan dos casos.

El primero, Ramos, Herrera y Ramírez (2010), realizaron un estudio de caso en una institución privada en Monterrey, México, acerca del desarrollo de habilidades cognitivas a través del aprendizaje móvil, en donde imprescindiblemente se hizo uso de las TIC. Encontraron que aunque los alumnos no estaban conscientes, los recursos m-learning y el uso de dispositivos móviles los apoyaron para desarrollar habilidades cognitivas como solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y melioration.

Ramos, Herrera y Ramírez (2010) analizaron a través de una metodología cuantitativa y cualitativa la relación de dos variables, aprendizaje móvil m-learning (una modalidad de AVA) y las habilidades cognitivas, que definen como las destrezas y

procesos de la mente que participan en la ejecución de una tarea, clasificadas en habilidades cognitivas básicas y habilidades cognitivas superiores. Dentro de las primeras se incluyen procesos como enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación así como evaluación, aunque su estudio se enfoca en las habilidades cognitivas superiores, misma que consideran como destrezas encargadas de tareas específicas:

- a) Solución de problemas (resolver una dificultad).
- b) Tomas de decisiones (escoger la mejor alternativa).
- c) Pensamiento crítico (entender significados particulares)
- d) Pensamiento creativo (crea ideas nuevas, estéticas)
- e) Melioration (seleccionar la información apropiada).

Para ese estudio, diseñaron AVA exclusivos para dispositivos móviles, los alumnos tuvieron acceso al portal de aprendizaje móvil de la institución que incluyó recursos didácticos como videos, audios, exámenes, servicios de correo electrónico, mensajería de texto, e Internet para interactuar con profesores y compañeros. Se proporcionaron ejemplos y oportunidades de ejercicios o prácticas, además de información adicional para reforzar lo aprendido en clase y analizar problemas.

Sus resultados reportan que los alumnos, en primer lugar desarrollaron la habilidad de toma de decisiones, que consideran fue debido a los recursos tipo examen y la utilización de diferentes funciones del celular para organizar sus tiempos de estudio, entrega de actividades y uso de recursos. Y la segunda habilidad cognitiva superior más desarrollada fue el desarrollo de la habilidad de solución de problemas. Sin embargo,

reportan que muy pocos de los recursos diseñados para el proyecto promovieron pensamiento crítico y melioration.

Concluyen que el uso aislado de los recursos móviles no desarrolla habilidades cognitivas, para lograrlo es necesario el trabajo del profesor en clase, una correcta planeación, interrelacionar las actividades presenciales con los recursos m-learning y una mezcla de aprendizaje formal con el informal.

El segundo estudio efectuado al respecto, es la investigación que realizó Sierra (2010), titulado: Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales, donde se trata sobre la influencia de estos medios virtuales en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios.

Esa investigación, realizada en una universidad de Colombia, analiza las diferencias entre las dinámicas y percepciones generadas en alumnos situados en ambientes de aprendizaje presencial y mediado tecnológicamente o en ambientes híbridos para verificar el logro de estrategias de mediación metacognitiva.

Para este análisis, se establecieron como variable independiente, las estrategias de mediación metacognitiva, como variable moderadora, el tipo de ambiente de aprendizaje, (presencial, entorno web virtual y dual) y como variable dependiente, la autorregulación académica, definida como la regulación de la cognición del aprendizaje.

Los resultados señalan datos relevantes sobre el efecto de los AVA en la mejora de aprendizajes, Sierra (2010) concluye acerca de la influencia de los tipos de ambientes (presencial, dual o virtual) en la capacidad de autorregulación y ejercicio de la autonomía, que no se puede afirmar que los ambientes virtuales generen motivación intrínseca o mejora en los comportamientos autorregulados. Tampoco encontró

evidencia de una orientación a la realización autónoma por el solo hecho de contar con herramientas tecnológicas, dado que hubo mejoras en algunos grupos de control. Pero que sí es evidente que estos recursos se pueden disponer y utilizar para favorecer una interacción más amplia, interrogación y reflexión metacognitivas.

Sierra (2010) finaliza afirmando que en ese estudio, las características de acceso y disponibilidad en el entorno combinado generaron condiciones más favorables para la autonomía percibida, es decir, en la autoconfianza en la capacidad de alcanzar resultados, se consideran capaces de realizar las tareas propuestas y las hacen por convicción y gusto. Además, la flexibilidad de estos ambientes, la posibilidad de tutoría adicional, en lugar de reforzar dependencia generó autonomía, lo que considera se debe a que el alumno tiene más opciones que favorecen el ejercicio de toma de decisiones para determinar por sí solo sus posibilidades de trabajo o ejecución.

Estos casos, además de los principios y postulados de teorías del aprendizaje expuestos hasta aquí, dan un panorama amplio de lo que es posible lograr, así como lo que se requiere hacer al incluir AVA en la búsqueda de un aprendizaje significativo. En este apartado, de forma general, sin especificar las propiedades determinadas de ciertos contenidos a aprender se ha expuesto la potencialidad de los AVA.

Sin embargo, al tratarse esta investigación de aspectos relacionados con el aprendizaje del idioma inglés, en los siguientes apartados se revisará también cuál es el potencial de los AVA, pero para las necesidades que aprender un idioma supone. De manera específica, se abordarán temas como diferentes momentos de las TIC y lo que cada uno de ellos ha aportado, así como la contribución de los AVA a aspectos

específicos en la adquisición o aprendizaje de una lengua. Además se presentan seis resultados más de investigaciones empíricas, ahora en relación al aprendizaje del inglés.

### **2.3. El aprendizaje del idioma inglés en la sociedad actual**

**2.3.1 Discursos sobre el aprendizaje del idioma inglés.** Cuando se trata de argumentar a favor del aprendizaje del inglés es importante destacar que se distinguen dos tipos de discursos: discurso dominante, mayormente por la élites económicas, y discurso de resistencia.

Glas (2008) realizó un análisis de estos discursos en diarios chilenos y señala que en el discurso dominante, los temas y argumentos para justificar el aprendizaje del inglés son: importancia del inglés como idioma mundial, preocupación por el nivel bajo de inglés de los alumnos y profesores ante las demandas que exige el desarrollo económico del país, razones que ellos exponen para enfatizar la necesidad de renovar la metodología en la enseñanza del inglés. Por otro lado, el discurso de resistencia tiende a recurrir a los mismos conceptos, pero para refutarlos, modificarlos o ridiculizarlos, sobre todo por tener vínculos con la globalización, misma que los partidarios a este discurso rechazan.

Además de esto, los temas del discurso de resistencia incluyen la preocupación por la pérdida de nivel de dominio del castellano, falta de motivaciones que no sean económicas para aprender el inglés, los contenidos de las clases de inglés que no promueven el debate, es decir, el desarrollo de pensamiento crítico y procesamientos de alto nivel cognitivo, incluso señalan que la enseñanza de otros idiomas diferente al inglés está perdiendo terreno (Glas, 2008).

Estas manifestaciones llevan a Glas (2008) a concluir que hace falta mejores argumentos que muestren las ventajas educativas de aprender este idioma, más allá de las posibilidades de encontrar un buen empleo en el futuro, puesto que sí las hay.

**2.3.2 La globalización y su repercusión en el idioma inglés.** En México, también es frecuente encontrar discursos de resistencia como los anteriormente mencionados, muchos de ellos derivados del fenómeno actual de la globalización, que en ciertos aspectos podrían ser válidos, pero deben ser cuidadosamente analizados.

El hecho que el idioma inglés esté tan ligado a asuntos económicos es un tema que no se puede negar, sin embargo, el dominio de este idioma no conduce exclusivamente al enriquecimiento de las grandes potencias mundiales. Por otro lado, ¿cómo minimizar la importancia de la economía si la vida humana gira en torno a ella?

La propuesta sería, por un lado, entender la globalización como un fenómeno no amenazante con el potencial de enriquecer sólo a países ricos, y por otro, un reto para los profesionales de la enseñanza de inglés de promover un aprendizaje del idioma que permita un desarrollo integral de los educandos.

Ciertamente es difícil hablar de la importancia del inglés sin hacer alusión a la globalización mundial. Dewey (2007) reafirma que este fenómeno es el principal factor del imperio del inglés en la actualidad. Señala que la interconexión mundial cada vez más amplia, profunda y acelerada tiene implicaciones lingüísticas, el resultado, el posicionamiento del idioma inglés como una lengua franca. Debido a esto, se considera que el rol internacional del inglés hoy ha llegado a ser como ningún otro idioma en ningún otro momento de la historia de la humanidad. Sus diferencias fundamentales



radican en su extensión geográfica, enorme diversidad cultural de sus distintos grupos de hablantes, y la variedad infinita de campos de dominio y propósitos para los que sirve.

Asimismo, Garrido (2010) reitera que la globalización como la interconexión mundial en todos los aspectos de la vida humana ha afectado a todas las lenguas y como resultado ha hecho del inglés la lengua global. Define globalización como la intensificación de la interdependencia mundial, aunque enfatiza, ésta acrecienta la importancia puesta a los aspectos locales que conviven con la mundialización. En esta interdependencia, sobresalen las relaciones sociales y la interacción entre los distintos países dadas a través del idioma inglés principalmente, lo cual le da un lugar elemental.

Además, Garrido (2010) señala que la hegemonía del inglés en la interacción mundial también se deriva de su aspecto cultural, inherente en todas las lenguas. La preponderancia del inglés responde al poder de su núcleo político, económico, social y cultural de hablantes, por ejemplo, las mejores universidades del mundo se encuentra en Estados Unidos, además, el flujo principal de la comunicación y específicamente de la investigación científica se producen en inglés.

Graddol (2000) examina el impacto del idioma inglés en la sociedad actual, y para ello hace un poco de historia con la intención de comprender su posicionamiento en la actualidad. Al final del siglo XIX Inglaterra había establecido las condiciones para llevar al inglés a ser una lengua global con su expansión colonial. Para el siglo XX la segunda guerra mundial fue otra parte fundamental de influencia mundial de los Estados Unidos de Norteamérica, diversas agencias internacionales se establecieron para ayudar a la reconstrucción mundial, con el plan Marshall. Se establecieron bancos internacionales,

Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, bajo los acuerdos de Bretton Woods, y se instituyó el uso de dólar como moneda internacional.

Por otro lado, Graddol (2000) señala que en esta época de post-guerra se inició la publicación en inglés de la información científica y tecnológica que distintos países hacían. México aportó primero resúmenes traducidos al inglés de “Archivos de Investigación Médica”, y terminó por producir artículos completos en inglés.

Estos eventos marcaron sólo el inicio de la expansión del inglés en el mundo, pues han surgido diversos factores que lo mantienen cada vez más en expansión, entre ellos el rol que la tecnología juega, en donde la mayor parte de investigaciones y progreso ha sido en Estados Unidos, Europa y Japón; el lenguaje computacional, la ingeniería, telecomunicaciones, internet, etc. Esto ha repercutido en los centros de trabajo, la educación, la industria mediática, cultura juvenil, comunicaciones a través de Internet, incluso en tiempo y espacio (Graddol, 2000).

**2.3.3 Beneficios del dominio del idioma inglés.** El hecho de ser el idioma inglés el vehículo de comunicación e interacción en un mundo globalizado, manifiesto en la producción científica y tecnológica, entre tantos, origina un sin fin de ventajas para los hablantes de este idioma. Garantiza el acceso a estos recursos, no sólo como espectador, sino como actor de los procesos socioculturales políticos y económicos, pues le permite integrarse, aportar y con ello beneficiarse también de esta globalización.

Por otro lado, si se dejará de lado el papel que la lengua inglesa juega en las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales derivadas de la globalización, si

sólo se le considerara como una lengua extranjera, como cualquier otra, también supone importantes beneficios para el desarrollo individual.

A este respecto, Rosamond (2002) analiza el desafío que supone la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras en comunidades de habla inglesa y proporciona una lista de razones para el aprendizaje de una lengua extranjera:

1. Lengua como vehículo de “alta” cultura, filosofía, literatura, etc.
2. Lengua como una disciplina intelectual/cognitiva, desarrollo de conciencia lingüística (junto con la enseñanza de la lengua materna) y/o desarrollo de estrategias de aprendizaje inclusive para cualquier otra materia de estudio.
3. Lengua como herramienta para comunicación práctica, propósitos fundamentales, (entretenimiento, turismo, negocios internacionales, administración, diplomacia, estudios superiores).
4. Lengua como medio para el desarrollo personal, expresión, creatividad y formación de identidad.
5. Lengua como herramienta para explorar otras culturas, desarrollar comunicación intercultural y entendimiento o comprensión de las diferencias internacionales.

Aunado a eso, considerando el aspecto cultural inseparable de la lengua, la adquisición, más que el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua presupone el logro de la competencia intercultural, debido a que la competencia lingüística está enmarcada en una competencia comunicativa y esta en una competencia intercultural (Rico, 2005).

En este sentido, el aprendizaje del inglés con enfoque intercultural promueve el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas, mismos que responden a factores afectivos, cognitivos y situacionales. Generando sensibilización cultural, tolerancia ante lo diferente, comprensión de las formas de pensar, creencias y valores de otro país, así como la organización de otras culturas (Rico, 2005).

En general, el estudio de una lengua extranjera es una oportunidad de afianzar distintas competencias que no sólo servirán a fines económicos, sino también para el desarrollo cognitivo, social, cultural, etc., es decir, favorece el desarrollo integral.

#### **2.4. Competencias comunicativas.**

El aprendizaje significativo como la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas en la solución de problemas en contexto de la vida real, según Ausubel, Novak y Hanesian (1976), al ser aplicado al contexto del aprendizaje de un idioma, se traduce en el desarrollo de competencias comunicativas tanto generales, como lingüísticas específicas, pues éstas posibilitan el uso de la lengua. Siendo el uso, la meta específica y significativa de la enseñanza de cualquier idioma, en el presente caso, del inglés.

**2.4.1 Conceptualización.** Para aclarar los distintos conceptos que implica hablar de competencia comunicativa se presentan diversas concepciones que han surgido al respecto, considerando que todas convergen en la definición que Vance (2008) aporta: la competencia comunicativa se entiende como la teoría que intenta entender la habilidad individual para transmitir significado en contextos específicos.

Este término, competencia comunicativa, surgió cuando Hymes en 1972 rechazó las teorías de Chomsky propuestas en 1965 argumentando que en la realización de la lengua, además de competencias lingüísticas se requieren las sociolingüísticas, y no sólo la competencia y desempeño lingüístico (competence and performance) sin considerar factores sociales tal como lo proponía Chomsky (Celce-Murcia, 2007).

Sin embargo, desde 1972, este concepto ha sufrido varios cambios en relación a los elementos que lo componen. En 1980 Canale and Swain agregaron a sus componentes de ese momento, que sólo eran las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, las competencias estratégicas, consideradas como la habilidad para compensar deficiencias en competencia lingüística y sociolingüísticas. Después en 1983, Canale agregó la competencia discursiva. En 1995 Celce-Murcia y otros colaboradores propusieron que la competencia comunicativa debería considerar otros componentes y agregaron otra a la que llamaron accional, consistente en la habilidad de comprender y producir todos los actos discursos significativos, además renombraron algunas competencias ya existentes: la competencia sociolingüística se convirtió en competencia sociocultural, y la gramatical nuevamente fue renombrada lingüística, la cual incluye el sistema de fonético, léxico, gramatical, morfológico y sintáctico (Celce-Murcia, 2007).

**2.4.2 Componentes.** A partir de todos estos cambios surgieron diversas definiciones de la competencia comunicativa, para una mejor comprensión, se tomará la propuesta de Celce-Murcia (2007) que considera son seis competencias las que conforma la competencia comunicativa: competencias sociocultural, discursiva, lingüística, formulación, interaccional y estratégica.

La competencia sociocultural como el conocimiento pragmático, saber cómo expresar un mensaje apropiadamente en un determinado contexto social y cultural, conocimiento de las normas socioculturales de la lengua meta (Celce-Murcia, 2007).

De acuerdo a Celce-Murcia (2007) la competencia discursiva se refiere a la selección, secuencia y arreglo de las palabras, estructuras y habla para crear textos coherentes orales o escritos.

En lo que respecta a la competencia lingüística, Celce-Murcia (2007) señala que esta incluye cuatro tipos de conocimientos, el fonológico: segmental como vocales, consonantes, tipos de sílabas y suprasegmental como estrés, entonación y ritmo; el léxico: conocimiento de palabras; el morfológico: partes de la oración, inflexiones gramaticales, procesos derivacionales; y el de sintaxis: estructura de frases, orden de palabras, tipos de oraciones básicas, modificaciones, coordinación, subordinación y incrustación.

Competencia de formulación es, de acuerdo a Celce-Murcia (2007) la habilidad de compensar carencias de la competencia lingüística. Se refiere a las expresiones prefabricadas, formulaciones que los hablantes usan en las interacciones diarias: frases rutinarias, unidades fraseológicas (collocations), modismos (idioms) y marcos léxicos.

Por último, Celce-Murcia (2007) considera la competencia estratégica, que incluye habilidades tanto de aprendizaje como de comunicación: cognitivas, metacognitivas, y relacionadas a la memorización.

**2.4.3 Relevancia de la competencia lingüística.** Como se ha visto en la propuesta de Celce-Murcia (2007), esta competencia forma parte de la competencia comunicativa

e inicialmente, Noam Chomsky la consideraba como única en la producción de un idioma.

Vance (2008) se refiere a esta competencia como competencia gramatical, también asevera ésta incluye el conocimiento de vocabulario, pronunciación, relación entre letra y sonido, reglas de formación de palabras así como oraciones. Señala que ésta es asociada tradicionalmente con el aprendizaje de un idioma más que ninguna otra, pues aun cuando ha habido un cambio de perspectiva, de gramática a comunicativa, con énfasis en el significado más que en la forma de la lengua, eso no es impedimento para una enseñanza enfocada en la forma, la competencia lingüística.

Su importancia en la enseñanza radica en su exigencia subyacente en todo acto de habla, Ruiz (2004) enfatiza su pertinencia tanto para acciones de comprensión como producción. Puntualiza que no sólo es requisito para entender, sino para producir, crear.

Ruiz (2004) considera que el desarrollo de la competencia lingüística en el individuo no se limita a la repetición de oraciones aprendidas, sino a la creación del habla, la describe como una gramática generativa. Señala que aún cuando el hablante repita una oración memorizada, al usarla en un nuevo contexto o circunstancia, es una creación al impregnarle un nuevo sentido. Sin embargo, advierte que mientras más competente es un individuo, más facilidad tendrá para crear oraciones originales.

Además, Vance (2008) señala que en la comprensión de la lengua, esta competencia es elemental, pues la comprensión requiere del conocimiento y destrezas en todos los niveles de las categorías de la lengua tanto fonológico, léxico, semántico como estructural.

Celce-Murcia (2007) propone aún cuando un curso de idiomas esté basado en el desarrollo de competencias comunicativas éste debe tener objetivos de aprendizajes relacionadas a estructuras gramaticales inmersos en contextos significativo para sus alumnos y sus tareas deben ser centradas en el alumno de modo que favorezcan la interacción comunicativa.

**2.4.4 Evaluación de las competencias comunicativas.** Si la propuesta es la enseñanza de aspectos lingüísticos en contextos comunicativos, entonces la evaluación de éstos también debería corresponder a este enfoque comunicativo.

Vance (2008) señala que tradicionalmente se medía el conocimiento gramatical del estudiante mediante exámenes que requerían el alumno respondiera a aspectos gramaticales de la lengua descontextualizados, sin embargo esto no permite evaluar realmente competencias comunicativas que sólo pueden ser entendidas dentro de un contexto como producciones escritas o participación en conversaciones.

Al respecto, el MCERL (2002) propone dos tipos de evaluación: del aprovechamiento y de dominio, define la evaluación del aprovechamiento como conocimiento del grado en que se han alcanzado los objetivos específicos, es decir, de lo enseñado. Mientras que la evaluación del dominio, lo que alguien es capaz o sabe hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido.

Sin embargo, a pesar de ser dos tipos diferentes de evaluación, el MCERL (2002) plantea que desde el enfoque comunicativo la diferencia entre ambas debería ser pequeña, pues ambos tienen componentes del otro. La evaluación del aprovechamiento tienen un componente de dominio al considerar el uso práctico de la lengua en



situaciones auténticas para poder ofrecer una descripción equilibrada de la competencia lograda. Y la evaluación de dominio se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en objetivos claros que ofrecen al alumno la oportunidad de mostrar lo que ha logrado, es decir, un elemento de la evaluación del aprovechamiento.

## **2.5. Ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza de inglés.**

**2.5.1 Características de las TIC a favor del aprendizaje significativo del idioma inglés.** Es conveniente reiterar que se busca el aprendizaje significativo de una lengua extranjera, es decir, que el alumno pueda no sólo conocer el sistema lingüístico del idioma a aprender, sino aplicar el conocimiento adquirido.

Para esto, es favorable recordar cuáles son los elementos necesarios que llevan a este tipo de aprendizaje, Becerra y McNulty (2010) puntualizan que para el logro del aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera se debe proveer al alumno de un ambiente que promueva un aprendizaje activo, contenido relevante, interacción del estudiante, integración de contenido e ideas, reflexión del proceso de aprendizaje y aplicación del nuevo aprendizaje a nuevas situaciones.

Por otro lado, Healey, Hanson-Smith, Hubbard, Ioannou-Georgiou, Kessler y Ware (2011) consideran que no hay una teoría específica que sustente el uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas. Toman como concepto clave la interacción y discuten tres perspectivas teóricas: la hipótesis de la interacción, teoría sociocultural y la teoría del procesamiento. (Ellis, 1999 y Chapelle, 2003 citados en Healey, Hanson-Smith, Hubbard, Ioannou-Georgiou, Kessler y Ware, 2011)

Asimismo, para entender la forma en que la tecnología puede hacer el aprendizaje de idiomas más rápido, fácil, menos arduo, más interesante, y por lo tanto significativo, es conveniente considerar las condiciones provistas por las TIC que hacen este aprendizaje posible.

Hanson-Smith y Rilling (2007), distinguen dos componentes que la tecnología provee para la optimización de las condiciones de aprendizaje: software (frecuentemente a través de internet) y las comunicaciones a través de internet. A través de estos dos elementos los alumnos:

1. Son expuestos a material auténtico.
2. Tienen retroalimentación inmediata.
3. Oportunidad de repetir las palabras o frases tantas veces como necesiten.
4. Practica incentivada con juegos o divertidos desafíos.
5. Oportunidades para explorar y manipular el idioma.
6. Acceso libre, donde, cuando y tan frecuente como lo deseen.
7. Internet añade texto auténticos, chat de voz, colaboración, proyectos basados en web media, oportunidad de interacción con nativo hablantes y pares, negociación de significados y audiencia auténtica, y tareas auténticas.

**2.5.2 Primeras aportaciones y su evolución.** Las TIC, con todas las potencialidades que vimos en los primeros apartados de este capítulo, también incursionaron en el campo de la enseñanza de idiomas habilitando espacios virtuales para el logro de aprendizajes.

A esta aplicación de las TIC se le ha llamado de diversas formas, siendo CALL por sus siglas en inglés Computer-Assisted Language Learning, (en adelante CALL) una de las más reconocidas. CALL se usó por primera vez en 1970 para referirse a los software computacionales diseñados o adaptados para el aprendizaje de un idioma (Benson, 2011).

CALL comenzó como software para computadoras personales que ofrecía un ambiente de práctica para aprendizaje de idiomas, ahora incluye diferentes tecnologías y es posible disponer de ellas en laptop, personal digital assistants (PDAs) y otros dispositivo móviles como tabletas y teléfonos celulares. En su trayectoria se ha valido de distintos dispositivos y servicios, grabadores de audio digital, video, modem, redes locales, Internet, etc. Los primeros centro de auto acceso fueron conocido como sonido y video librerías. Así, de ser sólo software individual de práctica, se ha expandido hasta incluir el uso de Internet como medio de apoyo para la interacción con nativos o no nativo hablantes (Egbert, 2005; Benson, 2011).

### **2.5.3 Etapas en relación a los paradigmas del aprendizaje. Benson (2011)**

divide su historia de acuerdo a los enfoques educativos a que se apegó su desempeño: fases conductista y constructivista de corte comunicativo e integrativo, además de describir el futuro que vislumbra.

- a) Conductista, las aplicaciones de CALL fueron diseñadas para una repetición mecánica de vocabulario y estructuras gramaticales, a través de ejercicios de opción múltiple o relacionando la producción del alumno a respuestas pre programadas. En esta fase, la literatura a este respecto, enfatiza los beneficios

de privacidad e individualización. Considera que el único elemento de control que ofrecía era la infinita posibilidad de repeticiones.

- b) En 1980 CALL entró en otra fase de enfoque constructivista, su aplicación estaba basada en principios comunicativos. Reconstrucción de textos, juego y simulación fueron diseñados para involucrar a los alumnos en actividades de solución de problemas que estimularían la participación cognitiva de la lengua meta y la comunicación oral con otros estudiantes. La computadora fue usada como una herramienta que facilitaba el proceso lingüístico involucrado en el logro de metas no lingüísticas. Por ejemplo, usar un procesador de texto, o paquetería de publicidad para crear una revista de la clase.
- c) La fase integrativa, también perteneciente al constructivismo, se caracteriza por el uso de multimedia, hipermedia y tecnología interactiva para promover la integración de habilidades y ahora es asociada principalmente con cursos entregados en CD-ROM o redes locales.
- d) El futuro de CALL se encamina hacia aplicaciones inteligentes (I-CALL) que puedan saber las preferencias de los alumnos, provean input significativo al nivel apropiado del usuario y que corrija errores contextualizados y localizados.

**2.5.4 Moodle y Portal English Media como AVA.** Hoy, los AVA pueden ser diseñados por profesores, sin altos conocimientos de informática, mediante plataformas como MOODLE, accedidas vía internet y con herramientas de libre acceso para la creación de actividades, recursos en línea, redes sociales, software, etc. Otros, son

programas diseñados por profesionales especializados, como el caso del Portal English Media. Enseguida se expondrán sus características y diferencias.

MOODLE es una plataforma, entre otras, que permite al docente la creación de ambientes de aprendizaje. Fue desarrollada por el profesor australiano Martin Dougiamas, a principios de la década de los noventa. Su nombre corresponde a sus siglas en inglés Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Su fundamento filosófico pedagógico es el modelo socio-constructivista, el aprendizaje como construcción del conocimiento en y con apoyo de la comunidad, por lo tanto dispone de herramientas que permiten al alumno interactuar tanto con el objeto de estudio como con profesor y compañeros. Además que permiten al docente la inclusión de recursos de libre acceso para la presentación en distintos formatos multimedia y ejercicios de práctica del contenido a aprender (Ardila y Bedoya, 2006).

Este tipo de plataformas permite la optimización de los recursos TIC. Monti y San Vicente (2006) realizaron un estudio de evaluación de plataformas y experimentación en MOODLE de objetos didácticos para el aprendizaje de un idioma, concluyeron que un enfoque comunicativo, que estimule al alumno a realizar algo usando la lengua meta para sus interacciones y negociaciones a través del chat, foro, etc., es una solución para aprovechar los instrumentos que ofrecen las nuevas TIC.

El Portal English Media, es otro tipo de CALL de acceso libre a través de internet. Está organizado por módulos que favorecen el logro de temas correspondientes a los niveles A1 y A2 del MCERL (2002). Este recurso aprovecha la característica de las TIC en cuanto a la posibilidad de presentar contenido de distintos medios a través de multimedia e hipermedia, sin embargo, carece de recursos que permitan la interacción

entre pares o docentes debido a su característica de acceso libre (English Media Unidades Temáticas de Inglés, 2011).

**2.5.5 Implementación de AVA en modalidad blended learning.** Hanson-Smith y Rilling (2007) definen blended learning como el uso de las computadoras y TIC que determinan un ambiente virtual en combinación con ambientes presenciales de aprendizaje, también llamado aprendizaje combinado o mixto. Sus prácticas incluyen:

- a. Uso de computadoras en clase para búsqueda de información o proyectos.
- b. Tomar clases en un laboratorio de cómputo en días programados.
- c. Enseñar en salones totalmente equipados con computadoras.
- d. Usar en computadoras en casa o sitios públicos para recuperar información vista en clase o discusiones fuera de clase.

Morales y Ferreira (2008) consideran que esta modalidad robustece la organización de ambos ambientes presencial y virtual. Por un lado, señala que la práctica en CALL, provee recursos ricos para que el alumno aprenda a su propio ritmo y tiempo, sin embargo, se observan algunas deficiencias que que pueden ser compensadas al agregar elementos de la modalidad presencial.

De esta manera, el aprendizaje combinado permite crear un aprendizaje más distribuido, de manera que cada destreza puede obtener un desarrollo óptimo. La utilización de este modelo potencia el desarrollo de las habilidades lingüísticas que son más apropiadas para tratar con la tecnología en modo virtual y atiende en modo presencial aquellas que se enriquecen más en los ambientes presenciales.

Morales y Ferreira (2008) comprobaron su eficacia al realizar un estudio empírico sobre la efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Diseñaron actividades en ambientes virtuales enfocadas a la práctica gramatical, actividades de comprensión auditiva y recursos como chat para promover la interacción oral mediante trabajo colaborativo y la integración de trabajo en un blog para práctica de las destrezas escritas utilizando la lengua meta. Los resultados que obtuvieron fue un mayor logro en el aprendizaje por parte del grupo experimental que el grupo control con una diferencia del 10%.

### **2.5.6 Aportaciones específicas de los AVA al aprendizaje del inglés.**

**2.5.6.1. Desarrollo de la autonomía.** Benson (2011) enfatiza el papel de la tecnología en la educación como promotora de la autonomía y señala algunos ejemplos de herramientas tecnológicas actuales que permite el desarrollo de la autonomía:

1. WebQuest, tareas a través de recursos auténticos web o no web.
2. Chatbots. Programas que simulan mantener una conversación con una persona real, responde con comentarios o preguntas de manera semi-inteligente. Los alumnos disfrutan la experiencia y se sienten más cómodos que realizar conversaciones con compañeros o el profesor.
3. Web 2.0 escritura. La característica importante de esta modalidad es la generación de contenido de cualquier usuario. El Blog es un ejemplo de ésta, la posibilidad de agregar imágenes, sonido, o ligas, la convierte en una oportunidad motivante de trabajo.

Benson (2011) considera que aunque la efectividad de las TIC para el desarrollo de la autonomía tiene gran potencial, esta dependerá de la calidad del material de auto acceso.

Por su parte, Robb (2007) con respecto al auto acceso, distingue cuatro tipos, en donde cada uno potencialmente desarrolla distinto grado de autonomía:

1. Auto acceso verdadero: los alumnos escogen el material.
2. Auto acceso recomendado: cuando los docentes señalan material específico..
3. Auto acceso requerido: Considerado parte integral del curso, pero cubierto por los alumnos de manera independiente fuera de clase. Permite a los alumnos invertir tanto tiempo como requieran.
4. Acceso en clase. El docente está presente en laboratorio en donde los alumnos se encuentran con actividades CALL.

Además, García, Ferreira y Morales (2012) considera que otra aportación de las TIC a la autonomía se deriva de los momentos de no presencialidad, pues los alumnos se ven forzados a reflexionar para tomar decisiones, a monitorear su aprendizaje, a trazarse objetivos y a autoevaluarse, lo que promueva la autonomía.

**2.5.6.2 Desarrollo de habilidades de lectura.** Derewianka (2003) refiere tres dimensiones del material electrónico que benefician al aprendizaje de una segunda lengua: hipermedia, multimedia y la comunicación media.

Derewianka (2003) señala que estos materiales electrónicos mejoran la habilidad de lectura, al respecto menciona aspectos muy importantes:



1. Desde el inicio, CALL se han enfocado al desarrollo de las micro-habilidades en lectura, la computadora juega el rol de drilling-master, instrucción por repetición, ejercicio o entrenamiento. Esta ayuda que las TIC pueden aportar la considera valiosa, pues afirma, le dan tiempo libre al profesor para el desarrollo de macro-habilidades u otros aspectos que son más beneficiados por la interacción humana, tales como la interpretación y pensamiento crítico.
2. Permiten la práctica para memorización de vocabulario. A través de diversas aplicaciones y la hipermedia, el alumno puede notar propiedades de palabras nuevas: morfológica, fonológica, sintáctica, semántica, unidad fraseológica, etc. Asimismo puede almacenar nuevas palabras o consolidar las existentes.

En cuanto a la comprensión de la lectura, la facilita, la hipermedia provee acceso a diccionarios, glosarios, incluso fotos, diagramas, ilustraciones o animaciones con lo que el alumno puede inferir significados. La estructura de las lecturas electrónicas es favorecida por el uso de mapas, gráficas, video o sonido. (Derewianka, 2003).

Sin embargo, es importante resaltar que tanto la escritura como la lectura en ambientes virtuales presentan la necesidad de una nueva forma de alfabetización. En cuanto a la escritura, demanda más dinamismo ya que es ahora fluido, rápido e inmediato. En la lectura, ya no se trata sólo decodificar y comprender textos lineales, sino del desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, evaluación y interpretación crítica de la información en la internet (Derewianka, 2003).

Por otro lado, llama la atención un detalle que surge en el reporte de una investigación a este respecto. Szymańska y Kaczmarek, (2011) realizaron un estudio

“Reading Efficiency in Blended Learning Context”, en donde la efectividad fue medida en términos de recuerdo y comprensión de la información leída y encontraron que:

1. Los participantes del experimento, considerados nativos digitales, manifestaron su preferencia por leer en papel y no en la pantalla de la computadora.
2. No hay significativa diferencia en los resultados en cuanto a recordar la información leída, entre ambos medios de entrega, electrónicos y papel.
3. Los participantes del experimento obtuvieron más comprensión cuando leyeron textos electrónicos.

El primer punto resulta interesante y contradictorio, los participante aunque son nativos digitales mostraron preferencia por leer en papel, aunque ciertamente se presentaron mejores resultados de comprensión en la lectura de textos electrónicos, pero ¿si obtuvieron mayores logros, por qué prefieren los medios tradicionales?

Sin embargo, aun con ese señalamiento, estos resultados llevan a corroborar que las TIC favorecen el desarrollo de habilidades para la lectura.

**2.5.6.3 Desarrollo de habilidades de escritura.** En lo que respecta a la habilidad de escritura, Derewianka (2003) destaca que las TIC tienen el potencial de mejorar su desarrollo, con estos medios se puede proveer modelos y demostrar el proceso. Las TIC facilitan la investigación y lluvia de ideas, proveen plantillas que guían la elaboración de borradores, hacen posible conferencias o revisión en procesadores de texto que permiten la retroalimentación de alguien más y finalmente la edición. Además promueven la motivación que supone su publicación a través de herramientas actuales, tales como story bird, glogster, bookr, etc.

**2.5.6.4 Desarrollo de habilidades de expresión oral.** González (2007) considera que las herramientas de comunicación sincrónica favorecen el desarrollo de la habilidad tanto del habla como la comprensión auditiva. Pero advierte que las actividades que se propongan deben promover comunicación real, ser tareas auténticas, por lo que admite que las actividades para desarrollar esta habilidad en AVA en cursos b-learning resultan un poco difícil, debido a que la modalidad presencial proporcionan muchos momentos para la comunicación auténtica, lo que exige una minuciosa planeación. Ejemplos de actividades son: descripción de imágenes o fotos, lecturas jigsaw (rompecabezas), expertos jigsaw, video chat, presentaciones en línea.

Por otro lado, González (2007) señala que la planeación, creación de páginas web, búsqueda de recursos, diseño de material, moderación de la actividad y la tutoría que estas actividades requieren, demanda mucho tiempo y trabajo extra que generalmente no es reconocido por la administración escolar.

Sobkowiak (2005) realiza el rol de los CALL orientados a la pronunciación, como el caso de Computer-Assisted Pronunciation Teaching and Learning, puntualiza que los profesores pueden delegar a las computadoras algo de las más tediosas tareas involucradas, como la repetición, útil en este contexto. Aunque en el presente no sea posible mantener diálogos inteligentes con la computadora y por lo tanto no se pueda lograr verdadera actividades comunicativas, se pueden aprovechar estos recursos para la práctica de pronunciación. Al menos hay una oportunidad de que el uso de reconocimiento de voz, text-to-speech síntesis y ciertos elementos de la inteligencia

artificial gradualmente estén transformando los ejercicios de repetición en una forma de repetición más interesante, multimedia e interactiva.

Como se puede ver, el desarrollo de esta habilidad es uno de los más elaborados, pues aunque las TIC ofrecen mucho, aún queda mucho por lograr. La falta de capacidad de las computadoras para responder inteligentemente ha estado limitando la creación de actividades auténticas de comunicación, así como la necesidad de un docente que modere y ofrezca retroalimentación también supone algunas dificultades.

**2.5.6.5 Desarrollo de habilidades de comprensión auditiva.** Egbert (2005) relaciona acertadamente la comprensión auditiva con la producción oral debido a algunas características que comparten, pues para lograr la fluidez y la precisión de ambas habilidades se requiere el desarrollo de competencias tanto lingüísticas como sociolingüísticas. Señala que para ambas los alumnos requieren entender las funciones de la lengua tales como compartir narrativas, saludar, despedirse, informarse, preguntar, aclarar e interrumpir, etc.

Ante esto, Egbert (2005) señala que muchos docentes asumen que estas habilidades de expresión oral y comprensión auditiva son difíciles de apoyar con el uso de las TIC. Sin embargo, él considera que las TIC sí proveen no sólo actividades comúnmente basadas en práctica de repetición sino una amplia variedad de formas. Señala tres formas importantes de interacción, los aprendientes pueden hablar y escuchar “en torno a”, “a través” y “con” la computadora, lo explica así:

1. En torno a la computadora. Gran abundancia de ejercicios auditivos provistos por sitios web para aprendientes de todos los niveles, ejercicios controlados y

adaptados así como material auténtico para alumnos avanzados como noticias, etc, que apoyan la interacción de todos los niveles promoviendo la discusión, toma de decisiones y aprendizaje colaborativo.

2. A través de la computadora. Para los niveles avanzados en que los alumnos pueden establecer una interacción y comunicación más fluida con hablantes nativos y alumnos avanzados de otras partes del mundo el uso de chat de voz y audio o email es muy productivo.
3. Con la computadora. Aunque esto es más difícil debido a la incapacidad de una computadora a responder creativamente o producir retroalimentación individualizada, sí hay compañías que producen productos que permiten esta práctica, por ejemplo dictados, o software de interpretación del habla que ofrecen retroalimentación en errores tanto gramaticales como de pronunciación.

Por otro lado, hay programas que ofrecen la visualización del guión de los diálogos y con ello favorecen el andamiaje, algunos permiten trabajar desde distintos niveles lo que asegura la personalización del aprendizaje así como la oportunidad de escuchar las veces que el alumno considere necesario los segmentos de audio lo cual ayuda a los estudiantes a prestar atención a la gramática, al acento y a otros aspectos fonológicos del habla de los nativos (Egbert, 2005).

**2.5.6.6 Retroalimentación personalizada y automatizada.** Razagifard y Razzaghifard (2011) resaltan la capacidad de la retroalimentación mediada por la computadora a través de chat de texto, de manera personalizada, para el

perfeccionamiento de la gramática de segunda lengua, tienen evidencia de ello en una investigación sobre “Retroalimentación en el contexto comunicativo mediado por computadora en el desarrollo de la gramática de segunda lengua”.

Razagifard & Razzaghifard (2011) clasificaron la retroalimentación en dos categorías: implícita, inducida con la repetición del error del parte del profesor y explícita en forma metalingüística, y sus resultados demostraron que el grupo experimental que recibió retroalimentación correctiva a través de chat superó a quienes no recibieron ninguna retroalimentación, además la retroalimentación metalingüística mostró ser más efectiva que la retroalimentación inducida.

Felix (2003) comenta que a pesar del imperioso llamado a una retroalimentación significativa, contextualizada y lo más posible personalizada, según resultados de estudios sobre la retroalimentación, hoy en los AVA predomina la práctica basada en la repetición, es decir la automatizada. La retroalimentación es mecánica, aunque, considera, hay razones convincentes que sustentan este hecho.

Felix (2003) se sorprende al constatar que a esta retroalimentación automatizada se le atribuye el mérito de ser del gusto de los alumnos, sin embargo, él considera que este tipo de retroalimentación está muy lejos de proveer una guía tan rica como la provista por los humanos, hasta ahora únicos capaces de responder de manera totalmente personalizada ya sea de manera presencial o a través de las TIC en AVA.

Sin embargo, Felix (2003) admite que aunque difícil, sí es posible proporcionar una retroalimentación valiosa en un AVA, considera que en algunos casos la tecnología ofrece ventajas sobre lo que puede hacerse de manera presencial ya sea personalizada o automatizada:

- 1) Personalizada a través de las TIC: se atiende individualmente a los alumnos, cuando en el salón de clase resulta difícil hacerlo al mismo tiempo y a todos.
- 2) Automatizada: puede ser más frecuente y directamente enlazada a cada pequeño logro. Una computadora continuará sin cansancio dando retroalimentación, sin afectar el estado de ánimo, las relaciones personales, hora o lugar.

Felix (2003) sugiere adoptar medidas más precisas y creativas, aunque esto demanda más tiempo y recursos, finalmente producirán beneficios importantes tanto para la labor docente como para los resultados académicos de los estudiantes: la reusabilidad de estos recursos, personalización y significatividad de las experiencias en línea. Propone algunas características y recursos que permitirán una mejor práctica en la retroalimentación automatizada en línea:

- a) Provisión de pistas de dos tipos, uno: identificación y especificación de la palabra o letra incorrecta, no sólo marcar la respuesta como incorrecta sin especificar dónde está el error; el segundo tipo es: personalización de mensajes: “Well done, Sandra” así como explicaciones detalladas del porqué del acierto o error y/o referencias para encontrar información sobre el tema.
- b) Gráficos. (Aunque los dibujos animados y con sonidos pueden ser irritantes)
- c) Ofrecer la puntuación lograda así como señalar las preguntas equivocadas.
- d) Juegos. Para generar la motivación del aprendiz.

### **2.5.7 Requerimientos de los AVA para el aprendizaje del idioma.**

**2.5.7.1. Entrenamiento previo.** García, Ferreira y Morales (2012) señala que la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos mediados por la tecnología se logra con mejor rendimiento si hay un entrenamiento previo de la aplicación CALL en la clase de idiomas. Consideran altamente recomendable para potenciar la autonomía del estudiante se entrene a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos tecnológicos.

García, Ferreira y Morales (2012) clasifican las estrategias en cuatro grupos:

1. Estrategias cognitivas. Operaciones mentales que se llevan a cabo al momento de aprender, es decir, habilidades que posibilitan el aprendizaje.
2. Estrategias metacognitivas. Reflexión acerca del propio aprendizaje, misma que genera la capacidad de autorregularlo. Permiten la planificación, aplicación y evaluación de las operaciones que conducen al aprendizaje.
3. Estrategias afectivas. Pasos a seguir para lograr en manejo apropiado de actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia la materia a aprender.
4. Estrategias sociales. Acciones que favorecen la cooperación entre estudiantes, la interacción con los demás individuos y que facilitan el aprendizaje.

**2.5.7.2 Diseñar actividades basadas en las necesidades y satisfacción de los usuarios.** Hémarid (2003) enfatiza que los usuarios deben percibir beneficios de la interacción con la interfaz y sentirse fortalecidos con ello para encontrar satisfacción al usarlos. El éxito en la accesibilidad debe descansar en la disposición para interactuar con el AVA o usarlo como un apoyo valioso para su aprendizaje. Desde esta premisa, las actividades CALL no sólo deben ser útiles y cubrir las necesidades del estudiante, sino



suficientemente agradables para acceder a ellas fuera del salón de clase. La satisfacción del estudiante es un factor clave al evaluar los resultados y aportaciones del uso de los AVA en el aprendizaje de los alumnos.

**2.5.7.3. Registro sistemático y reconocimiento del trabajo extra aula de los alumnos.** Maciaszczyk (2008) destaca que las tareas o trabajos fuera de clase representan grandes beneficios al aprendizaje, más horas dedicadas a la materia serán práctica extra que seguramente generará mejores rendimientos. Sin embargo, puntualiza que si se especifica tiempos de entrega y se asegura su revisión regular, ayudará a la disciplina del alumno.

Robb (2007) señala que un problema que no ha podido erradicarse ni aun con el uso de las TIC que suponen un alto potencial motivador, es el incumplimiento de tareas. Los maestros está creando tareas y mucho material suplementario, sin embargo, en muchos casos sólo unos pocos alumnos aprovechan los esfuerzos bien intencionados del profesor para ofrecer estudio independiente.

Al respecto, Robb (2007) propone tres acciones a seguir para enmendar este problema. En primer lugar, sugiere que los docentes sean realistas sobre las circunstancias en las que un alumno puede estar, algunas de ellas son:

1. No son autónomos ni auto dirigidos.
2. Tiene otros objetivos que compiten con las tareas que cada profesor asigna: sociales, de trabajo, incluso de estudio.
3. Algunos alumnos están en la escuela simplemente porque tienen que estar sin tener motivación intrínseca.

En segundo lugar, reitera la necesidad expresada en puntos anteriores de guiar en sesiones presenciales sobre la forma de acceso y navegación de los ambientes virtuales de aprendizaje para ayudar a eliminar la ineffectividad del material, promover un mejor entendimiento de estos materiales y alcanzar los objetivos que estos persiguen.

El tercero y último es que los docentes lleven un registro sistemático y reconocimiento del trabajo de los alumnos, ya que si el alumno sabe que el docente no revisará la tarea, no encontrará la razón para realizarla. Robb (2007) sugiere diversas formas de llevar un registro sistemático:

1. Uso de MOODLE, con ejercicios de Hotpotatoes y otros tipos de quizzes que permiten el registro y reporte de calificaciones así como los errores cometidos.
2. Impresión de actividades terminadas.
3. Impresión de pantallas de las actividades.
4. Diarios de los alumnos con registro de hojas o weblogs de sus actividades y calificaciones, experiencias obtenidas, aunque esto tendrá resultado sólo si el profesor los revisa frecuentemente.

Sería importante seguir estas recomendaciones, sobre todo cuando se pretende la inclusión de AVA como parte del trabajo fuera del aula, pues aunque parezca difícil de lograr, si no se desiste, el alumno podrá darse cuenta de las fortalezas que las tareas en casa representan para ellos.

**2.5.8 Resultados de investigaciones recientes.** El análisis de los principios que sustentan la implementación de ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés da un panorama de los resultados que se pueden conseguir, sin embargo, conocer lo que está

sucediendo en la práctica permite cuestionar, afianzar o mejorar lo que la teoría propone. A continuación se presentan seis reportes de investigaciones realizadas en este ámbito.

Ardila y Bedoya (2006) realizaron la investigación: “La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés”. Este estudio consistió en la inclusión de las TIC en curso de gramática contrastiva español-inglés y darle seguimiento para conocer el impacto de éstas en los procesos enseñanza y aprendizaje.

El curso fue dirigido a alumnos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la materia gramática contrastiva español-inglés en el sexto semestre. Tuvo como propuesta facilitar espacios y medios para el autodescubrimiento y autoconstrucción del conocimiento en colaboración con los compañeros.

Las herramientas MOODLE usadas fueron foro, wiki, chat, diseño de páginas para presentación de teorías, instructivos, exámenes, etc, y enlaces a páginas externas.

Los instrumentos para la recolección de información usados consistieron en cuestionarios aplicados a los estudiantes con la intención de conocer su opinión sobre dos aspectos fundamentales: el aspecto metodológico y pedagógico y el aspecto técnico, manejo y accesibilidad de la plataforma.

En relación al primer aspecto, los alumnos revelaron que este AVA permitió acceso a fuentes de información teórica y práctica, fomentó la autonomía, el aprender a aprender y les dio la responsabilidad de su propio aprendizaje, sólo dos mostraron preferencia por la instrucción directa del profesor. Destacaron la economía, al reducir los costos de impresión de materiales, interactividad, y libertad de trabajo. Sólo uno

mencionó que esta metodología didáctica puede generar cierta inseguridad además de ser muy exigente y fatigante.

En general, Ardila y Bedoya (2006) afirman que según los reportes de los alumnos esta metodología propone diferentes procesos de aprendizaje centrados en la autonomía del estudiante, la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, la facilidad de accesos a fuentes de información y flexibilidad en horarios y lugares.

En el aspecto tecnológico, la mayoría de los alumnos consideraron que la interfaz de la plataforma era amigable por tres razones: agradable y clara, facilidad de acceso desde cualquier lugar, así como facilidad de manejo de las herramientas. Aunque sí hubo algunos comentarios sobre la dificultad de conexión desde computadoras externas a la universidad.

En cuanto a las sugerencias, plantearon reducir la cantidad de contenidos a cubrir, retroalimentación más constante, más tiempo para realizar las actividades, instrucciones más claras sobre tareas a realizar, reforzar la teoría de temas difíciles con explicaciones del profesor.

Además el profesor moderador reportó que esta experiencia le permitió cambiar su rol de instructor a moderador y dar así más control a los alumnos, mientras que la profesora observadora señaló que consideraba rico, extenso y claro el contenido del curso, que los enlaces a páginas web habían sido acertadas y pertinentes, aunque era necesario establecer canales de comunicación adicionales para los alumnos que requiere apoyo adicional.

Ardila y Bedoya (2006) concluyen que sus resultados revelan que esta propuesta metodológica favorecen el fomento de habilidades y estrategias relacionadas a la

autonomía y la autoconstrucción del conocimiento con base en el trabajo colaborativo. Asimismo, la innovación pedagógica es positivamente recibida por los estudiantes.

Durán, Barrio, y Gascón (2007) detallan otro estudio de investigación realizado por la Universidad Autónoma de Madrid, proyecto llamado “Enseñanza del inglés en educación infantil y primer ciclo de educación primaria a través de medios informáticos”. Esta investigación tuvo el objetivo principal de reconocer cómo se empleaban las TIC para la enseñanza-aprendizaje del inglés en cuatro centros de la Comunidad de Madrid.

Para lograr este fin, emplearon una metodología de observación etnográfica apoyada de encuesta. Los profesores llevaron a cabo reflexiones de su experiencia sobre el uso de las TIC, emplearon instrumentos como entrevistas estructuradas de respuesta abierta, observaciones sistematizadas de las acciones de los alumnos, formatos de autoevaluación de los estudiantes y formatos de evaluación de los programas informáticos.

Los resultados manifestaron que los participantes encontraron estas ventajas del uso de las TIC:

- a) Los docentes observaron mayor motivación e interés de sus alumnos.
- b) Los estudiantes consideraron como una novedad el uso del ordenador y reflejó una alta expectativa.
- c) La condición de interactividad de los programas informáticos permitió que los estudiantes tuvieran mayores posibilidades de aprender haciendo.

- d) Los docentes percibieron que los estudiantes aprendieron a desarrollar su autonomía ya que ellos tuvieron que optar o tomar decisiones al interactuar con el programa.
- e) El docente le da diversas posibilidades de uso al programa, entre ellas: iniciar un nuevo contenido, reforzar el aprendizaje, o jugar con actividades lúdicas.

De esta manera, Durán, Barrio, y Gascón (2007) señalan que los resultados de esta investigación reportan que estos ambientes favorecen: la estimulación de la creatividad; la experimentación y manipulación; el respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos; el trabajo en grupo favoreciendo la socialización y por último, desarrollo de la curiosidad así como espíritu de investigación. Asimismo se demostró que los docentes tiene mayormente una actitud positiva, así como disposición a tomar medidas ante la implementación y utilización de las TIC.

Otro estudio relevante es el realizado por Sokolik (2007) con 30 estudiantes de nivel licenciatura, cuyo objetivo fue conocer la postura de los alumnos ante la inclusión de la tecnología en sus ambientes de aprendizaje. Aunque no tenía el propósito de mostrar una diferencia generacional en las actitudes hacia la tecnología entre docentes y alumnos, finalmente mostró cierta disparidad.

Sokolik (2007) clasifica a los participantes de esta investigación como usuarios de la tecnología de nivel intermedio. Tuvieron acceso a internet y computadoras en los laboratorios, dormitorios y salones de clases, disponían de un sistema de correo electrónico gratuito del campus y sitios web para el desarrollo de sus cursos, sistemas de

administración de cursos como Blackboard. También se usaron webcast para conferencias y algunos cursos tuvieron posibilidad de interacción durante las conferencias, además de podcasts y sistema de noticias para dar a conocer a los alumnos anuncios e información.

Para recolectar la información a estudiar, se les solicitó a los alumnos escribir acerca de su experiencia, sentimientos e ideas que tuvieran en relación a las TIC. Para su análisis, las respuestas fueron agrupadas en varias categorías, aunque la información recibida fue muy extensa debido a la encuesta de preguntas abiertas.

Sokolik (2007) presenta los comentarios de los alumnos respecto a su investigación sobre la percepción de los alumnos hacia la tecnología en sus clases, se enlistan a continuación:

- La tecnología hace la clase más interesante.
- El uso de la tecnología reduce el estrés.
- Soy muy afortunado de usar la tecnología para aprender inglés.
- Me encanta aplicar la tecnología para aprender inglés.
- La tecnología ayuda a aprender cosas de manera más fácil.
- Las páginas web hacen que el material de aprendizaje sea menos aburrido y más divertido.
- La tecnología provee atractivos materiales visuales y auditivos que me llaman la atención e incrementa mi interés por aprender e incrementa la eficiencia del proceso de aprendizaje, es más real e interesante, disfruto hacer mis tareas de clase en el laboratorio de las computadoras, es más fácil y eficiente.

Las palabras que los alumnos usaron para describir la interacción con las TIC fueron: divertido, interesante, positivo, más fácil, práctico, fresco, menos aburrido y atractivo.

Sokolik (2007) concluye que los alumnos no tuvieron nada negativo que decir acerca del uso de las TIC en sus cursos, por lo que deduce que los alumnos parecen muy motivados por el uso de la tecnología.

Tanner y Landon (2009) efectuaron el estudio sobre los efectos de la asistencia por computadora en la pronunciación de lectura, el uso de pausa, estrés, entonación y comprensión general en estudiantes de idiomas.

Se trató de un estudio experimental de 13 semanas con 75 alumnos de inglés como segunda lengua, divididos en dos grupos, experimental y de control. El grupo experimental fue expuesto a 11 semanas de práctica autodirigida asistida por computadora usando Cued Pronunciation Readings (en adelante CPRs). Se recolectó el nivel de percepción y producción oral en dos momentos a través de instrumentos pre-test y pos-test. Los investigadores analizaron los efectos de la variable dependiente CPRs en la percepción y producción oral en aspectos suprasegmentales, pausa, estrés, entonación y el nivel de comprensión de la lectura.

CPRs es un programa que proporciona técnicas de lectura y se caracteriza por ser autodirigido, con la mínima participación del instructor. Incluye una presentación de pausa, estrés y patrones de entonación en inglés y oportunidades de práctica. Los alumnos pueden practicar la percepción y producción de aspectos suprasegmentales en



un sólo pasaje, no requieren variadas o distintas lecturas para la práctica de cada aspecto. Además este programa provee las respuestas correctas después de cada tarea, de manera que los alumnos pueden autoevaluar su participación.

Los participantes fueron alumnos de niveles intermedios, de edades de 17 a 54, de distinta procedencia, de lenguas asiáticas: japonés, chino, coreano =36, de lenguas romance: español, italiano y rumano =34, además de otras lenguas: haitiano, criollo, ruso, armenio.

Se realizó un estudio de metodología mixta, cuantitativo y cualitativo, primero se buscó el grado de avance en la percepción y producción de aspectos suprasegmentales a través de pre y post tests. Después, de manera cualitativa se aplicaron encuestas a los participantes para solicitar información sobre el esfuerzo que habían puesto en la realización de la tarea, así como los aspectos positivos y dificultades encontradas en éstas, además de recomendaciones para mejorar la aplicación de CPRs.

Los resultados señalan que hubo significativos resultados de mejora en todas las áreas estudiadas, aun con tiempo limitado de práctica en CPRs. 94.8% de los participantes manifestaron que pudieron haber puesto más esfuerzo en la realización de las tareas, 19 alumnos que fueron el 48.7% terminaron 9 o más de los 11 CPRs, el resto sólo 8 o menos. Por otro lado, todos los alumnos expresaron comentarios positivos acerca de los beneficios que ellos percibieron, tales como que les gustó, les ayudó a entender mejor la pronunciación y a hablar más claramente con mayor precisión. Vieron la importancia de hablar claramente y con respectivas pausas, más que hacerlo rápido, aprendieron mucho, además les encantó.

Otra investigación al respecto, fue realizada por Carr, Crocco, Eyring y Gallego (2011), en torno a los beneficios percibidos de la “Tecnología para Mejora de Aprendizaje de Idiomas” (en adelante TELL por sus siglas en inglés) en niveles principiante de una universidad del sur de California.

El objetivo fue examinar las percepciones de los beneficios de TELL, en lo referente a aprendizaje, comodidad y gusto, así como el incremento de la confianza en el uso de la tecnología. A través de una metodología mixta con el uso de instrumentos como encuestas, administradas a 345 estudiantes de nivel básico de español, japonés, arábico, chino, francés, alemán, italiano, coreano, persa y vietnamita; entrevistas selectivas, además de observaciones sistemáticas en salones de clase, a 11 tutores y 12 instructores, para examinar los siguientes aspectos:

- 1) Confianza, beneficios y comodidad con TELL para instructores, tutores y alumnos de principio y final del semestre.
- 2) Impacto de TELL percibido por lo estudiantes entre el pre y post medidas de las encuestas sobre las habilidades lingüísticas de la lengua meta, cultura, motivación del estudiante y preparación de los alumnos para exámenes.
- 3) Si la ortografía de la lengua meta, exposición a TELL, género del alumno, confianza del instructor o tutor en el uso de TELL, impactan en la percepción de los alumnos acerca de los beneficios.
- 4) Aspectos positivos y negativos de la incorporación de TELL para instructores y tutores.

Los reportes de esta investigación señalan respecto al inciso 1 que los alumnos manifestaron experiencias positivas especialmente en el área de comodidad y gusto así

como incremento en la confianza al usar la tecnología, sin embargo mostró que se requiere relacionar más efectivamente las tareas a realizar con los objetivos de aprendizaje.

En relación al inciso 2, los alumnos instructores y tutores aportaron comentarios positivos en cuanto a la mejora de las cuatro habilidades lingüísticas, en especial el aspecto de pronunciación, así como aspectos culturales, motivación y preparación para exámenes.

En el punto 3, se encontró que los alumnos de la escritura vietnamita reportaron percibir beneficios más que de los otros idiomas, y los alumnos de maestros con experiencia en el uso de las TIC a pesar de que usaron mejor estas herramientas los alumnos de éstos no reportaron percibir mayor beneficio que los alumnos de docentes sin mucha experiencia. Además los alumnos mostraron disgusto y quejas por el tiempo que se le dedicó a las tareas en ambientes virtuales, debido a que perdieron tiempo con problemas técnicos mayormente y la escasez de actividades.

Por último, acerca de los aspectos positivos o negativos de la incorporación de TELL percibidos por los instructores y tutores, los resultados fueron mixtos, 70% de instructores estuvieron muy entusiasmados, y de los tutores sólo el 50%, el resto nada o algunos pocos ligeramente decepcionados.

Aunado a esto, los resultados indicaron que un entrenamiento correcto es la clave del éxito para la inclusión de estos ambientes. Por lo que Carr, Crocco, Eyring, y Gallego (2011) sugieren que las universidades que deseen integrar la tecnología en la enseñanza de idiomas más extensamente y con beneficios para sus estudiantes debería invertir tiempo y esfuerzo en la capacitación de sus profesores o tutores.

Lee (2008) condujo una investigación sobre la retroalimentación en ambientes virtuales: “Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction” (Andamiaje colaborativo para la corrección de la forma a través de la interacción en línea entre experto-principiante).

Lee (2008) basa su trabajo de investigación en el énfasis que hace acerca de la necesidad de poner atención a la forma en que el alumno produce sus mensajes durante el proceso de adquisición de una segunda lengua; considera que no es suficiente que el alumno logre comunicar sus ideas, sino que lo haga en la forma precisa, usando el vocabulario y estructura gramatical correcta.

Lee (2008) señala la importancia del andamiaje, subraya que inicialmente los alumnos dependen del instructor para conocer sus errores, pero a medida que el alumno avanza es ideal que él se vuelva independiente y sea capaz de distinguirlos y corregirlos.

Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo explicar cómo se establece la negociación durante el andamiaje de retroalimentación correctiva entre experto y principiante, pero enfocados en la forma más que en el significado del mensaje.

Para este estudio, se seleccionaron 30 participantes alumnos de español, 22 hombres y 8 mujeres de una universidad pública en Nuevo Hampshire al noreste de los Estados Unidos de Norteamérica. 15 hablantes nativos del inglés inscritos en cuarto semestre de español integraron el grupo de principiantes, 12 de ellos había estudiado español al menos 3 años en la preparatoria y el resto tomado tres cursos en la universidad. El grupo de expertos estuvo compuesto por 15 alumnos calificados en nivel de avanzados del dominio del español, 10 eran nativos de inglés y 5 de español.

Se formaron 15 pares, un experto y un principiante, a quienes se les solicitó realizar tres tipos de tareas diferentes: jigsaw (rompecabezas) spot the difference (encontrar las diferencias) y open-ended question (pregunta abierta). Estas tareas fueron realizada a través del chat room en la plataforma Blackboard, únicamente vía texto. Todos los participantes ya había usado Blackboard para otras clases en esa universidad, por lo que no fue necesario un entrenamiento.

Los resultados proporcionaron información muy relevante, por un lado, mostraron que el tipo de tarea determina la cantidad de autocorrección generada por los hablantes principiantes. Las preguntas abiertas alcanzaron el rango más alto 42 %, mientras que encontrar las diferencias fue el más bajo, 20% . Esto indicó que los alumnos resuelven problemas semánticos que causa problemas de comunicación antes de atender a los problemas sintácticos.

Por otro lado, se manifestó que los AVA proveen condiciones favorables para la retroalimentación entre experto y principiante, se destaca que los expertos aun sin acceso a pistas verbales, encuentran formas para establecer la guianza. Al menos en este estudio, los expertos en general fueron capaces de dar andamiaje paso a paso en momentos claves para llamar la atención del alumno a enfocarse en las formas equivocadas que requerían corrección.

Tanto los aspectos léxicos como los sintácticos pudieron ser negociados a través del andamiaje colaborativo en un contexto social, además los alumnos fueron capaces de autocorregir sus errores y después incorporar las formas correctas en sus turnos subsecuentes. Por lo tanto, Lee (2008) considera que este estudio demuestra que el enfoque en la forma es más destacado en AVA que en la interacción presencial, la

exposición del discurso escrito hizo que ambos el error y la corrección fueran enfatizadas y motivó a los alumnos a enfocarse en la forma y usar sus habilidades cognitivas y consciencia metalingüística para resolver los problemas del lenguaje.

En el presente capítulo se dio a conocer la importancia de un aprendizaje significativo, sus requerimientos, principalmente de espacios que posibiliten la interacción del sujeto con su objeto de estudio y canales para la interacción social, porque sólo esta interacción generará el enlace de estructuras cognitivas que permitirán un aprendizaje significativo.

Posteriormente se analizó la importancia del inglés en la sociedad actual tomando en cuenta la necesidad de un aprendizaje significativo de este idioma que permita no sólo la repetición de reglas gramaticales o listas de vocabulario, sino la aplicación de éstas en situaciones demandantes de esta sociedad, como el desarrollo de la competencia lingüística.

Asimismo, a través del estudio metódico sobre las características de las TIC presentes en los AVA y cómo estos pueden lograr establecer espacios requeridos para el logro de aprendizajes significativos, en especial del idioma inglés, y observar resultados de su aplicación en contextos similares, se puede afirmar que sí son potencialmente espacios que favorecen este tipo de aprendizaje.

## **CAPÍTULO 3**

### **Método**

Ante el gran impulso que se está dando a la inclusión de AVA en la enseñanza de inglés en el CCH del plantel Vallejo, de la UNAM, surge la necesidad de indagar y establecer cuál es el impacto de estos ambientes en el desarrollo de competencias lingüística para la realización de tareas comunicativas básica, objetivo primordial de la enseñanza del inglés. Aunado a esto, se considera importante conocer el contexto en que éstos se alcanzan, se requiere contar con información que guíe las acciones para subsanar elementos, apoyar factores débiles y/o mejorar aquellos componentes que conduzcan a la implementación de AVA funcionales y óptimos para el logro de aprendizajes significativos.

En la búsqueda de ese conocimiento se planteó un trabajo investigativo, que de acuerdo a Bellido (2008) consiste en realizar un conjunto de acciones sistemáticas de indagación, surgidas de un marco de referencia teórico-metodológico, para describir, interpretar o actuar sobre un objeto de estudio. Así pues, con el objetivo de tener una visión más completa acerca de la aportación de los AVA, se recolectaron no sólo datos de tipo cuantitativo, sino también aquellos de tipo cualitativo, que permitieron conocer las circunstancias y experiencias de los alumnos frente a estos ambientes, por lo que se establece que la tarea desarrollada en la presente investigación está inmersa en una metodología mixta cuantitativa y cualitativa.

En este capítulo se mostrará de manera detallada los aspectos particulares de esta metodología y cómo guiarán esta investigación, en el diseño, selección de la población a

estudiar, instrumentos que se utilizarán para recabar la información, procedimiento que se seguirá para recolectarla, así como el tipo de análisis a realizar.

### **3.1 Enfoque metodológico.**

**3.1.1 Preguntas de investigación.** El surgimiento constante de información derivada de investigaciones empíricas así como de teorías que afirman el potencial de las TICs para la generación de aprendizaje significativo motiva a cuestionar el estado actual al respecto en el contexto particular y surgen preguntas tales como ¿hay evidencia de que los AVA implementados en la enseñanza del idioma inglés plantel Vallejo del CCH de la UNAM, estén generando beneficios a favor del aprendizaje?, ¿lo que se está haciendo en el Colegio favorece el logro de aprendizajes significativos?

Preguntas como estas generaron el trabajo de investigación que este estudio presenta, para su delimitación se resumen en las siguientes:

Pregunta 1. ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

Contestada hipotéticamente de la siguiente manera:

Los alumnos que acceden a AVA para reforzar las tareas de aprendizaje del idioma inglés alcanzan mejores desempeños en tareas comunicativas básicas que quienes no realizan sus tareas de aprendizaje en estos ambientes.

Pregunta 2. ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?



Preguntas subordinadas:

3. ¿Cuáles fueron los motivos que obstaculizaron a los alumnos realizar las actividades de aprendizaje en el aula virtual?
4. ¿Los alumnos son motivados por los AVA?
5. ¿Qué elementos de los AVA fueron más motivantes para los alumnos?

De estas interrogantes presentadas partieron los trabajos de esta investigación, ofreciendo una guía para el desarrollo de este estudio y con ello lograr los siguientes objetivos de este estudio:

### **3.1.2 Objetivos de investigación.**

Objetivo general:

Determinar el impacto de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de competencia lingüísticas para la realización de tareas comunicativas básica en inglés de los alumnos del CCH Vallejo e identificar los elementos que conducen o impiden un aprendizaje significativo con el fin de mejorar estos ambientes.

Objetivos específicos:

1. Determinar si los alumnos con acceso a AVA reportan mejoras en su aprendizaje en comparación con quienes no lo tienen.
2. Identificar el tipo de tarea comunicativa que recibe más impacto de los AVA: uso general del idioma, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral o expresión escrita.
3. Establecer los elementos que motivan a los alumnos al trabajo en los AVA.

4. Distinguir los factores que impidieron la realización de tareas en AVA.

La naturaleza de las interrogantes y objetivos planteados lleva a la selección de un trabajo de investigación bajo un paradigma mixto. Los motivos de esta investigación requieren ser abordados desde distinto enfoque: cuantitativo con diseño cuasiexperimental, porque es necesario valorar datos numéricos y con ello determinar el impacto del uso de AVA alcanzando el objetivo 1 y 2, además se precisa una metodología cualitativa, para analizar e interpretar el discurso así como las actitudes de los alumnos y con ello identificar los factores que permiten o impiden un aprendizaje significativo según los objetivos 3 y 4.

En los siguientes párrafos se exponen las características de estos enfoques, así como su contribución a esta investigación.

### **3.1.3 Metodología mixta.** ¿En que consiste, y cómo aporta a esta investigación?

Los métodos mixtos proveen herramientas importantes para disminuir las limitaciones de ambos métodos cuantitativo y cualitativo. Kelle (2006) señala al respecto tres aportaciones de esta combinación que son pertinentes al contexto de esta investigación:

1. El diseño secuencial cuantitativo-cualitativo ayuda a la selección de los casos de pequeños estudios cualitativos. La población del CCH Vallejo, en donde se presenta el problema a estudiar, es muy grande. ¿De qué manera se seleccionarían pocos sujetos requeridos para un estudio de enfoque cualitativo que precisa conocer las condiciones en que los AVA se están usando e identificar las razones de sus resultados? Lo más pertinente es que después de

ver qué efectos aportan estos ambientes, fueran estos mismos sujetos los que dieran razón de las circunstancias en que éstos se dieron.

2. Los resultados de las entrevistas cualitativas pueda ayudar a identificar heterogeneidad no observada en datos cuantitativos también como variables desconocidas y modelos no especificados. Los datos cuantitativos que surgieron de esta experimentación informan ventajas del uso de los AVA que quizá no puedan se atribuidas a otro segmentos de la población con contextos diferentes, por lo tanto resultaría imprudente generalizar tales resultados sin considerar evidenciar dichas diferencias.
3. Los resultados cualitativos ayuda a entender hallazgo estadísticos incomprensibles. Se espera encontrar información que ayude a comprender los resultados estadísticos, por ejemplo, la investigación cuantitativa reporta cierto número de porcentaje de alumnos que participó y completó todas las actividades en los AVA, así como la cantidad de quienes no lo lograron, pero es también elemental conocer el por qué de ese porcentaje de participantes para entender íntegramente el asunto aquí estudiado.

Además, Kelle (2006) afirma que los métodos cuantitativo y cualitativos no sustituyen uno a otro, más bien se ayudan para aclarar aspectos sociológicos del fenómeno que se observa. También señala que en una investigación sociológica los métodos cuantitativos pueden describir las acciones realizadas, mientras que los métodos cualitativos dan información acerca de las posibles razones de dichas acciones, precisamente lo que busca esta investigación.

Es decir, cada método responde a preguntas distintas, los resultados de análisis estadísticos dan razón del impacto de lo que se está haciendo, ¿cuál y cuánto es el resultado de ese uso? Mientras que el análisis cualitativo responde por qué y cómo se logró ¿por qué los alumnos usan los AVA? ¿por qué no? Esto es que cada método debido a sus características particulares aporta de distinta forma para generar un conocimiento holístico del fenómeno que estudiado.

Fisher y Stenner (2011) también precisan ventajas de combinar ambos métodos, señalan que la investigación cualitativa prioriza la experiencia subjetiva de los participantes y los métodos cuantitativos tienden a priorizar la subjetividad del investigador. Establecen que en las investigaciones cualitativas la interrelación entre las convergencias y divergencias de las diferentes narrativas permiten llegar a una comprensión de los varios aspectos del fenómeno estudiado y entender el porqué y cómo.

Por otro lado, Vasco (2003) enfatiza la importancia de este tipo de investigación que emplea ambos métodos, pues considera que genera mayor conocimiento, declara que lo cuantitativo es simplificado y reduccionista, lo cual es opuesto a la realidad que es compleja.

Y es que, determinar si los ambientes virtuales de aprendizaje implementados en los cursos de inglés en el CCH impactan en el aprendizaje del idioma, o no, sin considerar los factores en que estos se dan, conduciría quizá a corroborar o negar su eficacia, sin dar la oportunidad de atender a situaciones que pueden ser fortalecidas o en su defecto corregidas.

**3.1.4 Método cuantitativo.** En relación al primer enfoque que determina los trabajos de esta investigación, Vasco (2003) señala que una característica fundamental de este método es su potencialidad de minimizar el riesgo de tomar factores aparentemente sustantivos, ponderar o descartar sus influencias, disminuir el peligro de distorsiones derivadas de ideologías y otros sesgos emocionales presentes en la subjetividad de los investigadores. Además, Castellan (2010) señala que a través de este enfoque se hace posible la recolección de hechos de la conducta humana factibles de cuantificar y así clarificar la relación causa-efecto.

En ese sentido, se considera que este es el método ideal para proporcionar objetivamente información que permita determinar si los alumnos logran aprendizajes significativos o no, ya que hará posible contabilizar los aciertos o desaciertos en el desempeño de los alumnos, evidencia del desarrollo de la competencia lingüística y consecuentemente lleva a establecer si estos ambientes incluidos en la enseñanza del inglés en el CCH plantel Vallejo benefician a sus alumnos.

En relación al diseño de investigación, Valenzuela y Flores (2012) distinguen dos tipos de investigación cuantitativa: experimental y ex-post-facto o no experimental. En donde, la experimental consiste en la manipulación de ciertas variables, denominadas independientes para estudiar su efecto en otras variables llamadas dependientes. Es decir, se lleva a cabo un experimento que consiste en la aplicación de un estímulo o tratamiento a un individuo o grupo y ver su efecto en una o más variables de interés.

Valenzuela y Flores (2012) clasifican dentro del diseño experimental tres tipos: puro, cuasiexperimental y pre-experimental, dependiendo del control de las variables de estudio, de máximo a mínimo o nulo.

Por lo tanto, debido a las condiciones presentes en esta investigación a este respecto, se determina que este trabajo es de tipo cuasiexperimental, pues no se tiene control sobre la variable de asignación de participantes, resultando un diseño experimental de control moderado de variables.

Con la intención de encontrar la relación entre los AVA y los aprendizajes alcanzados, se planteó inicialmente una hipótesis que fue sustentada en las teorías señaladas en el marco teórico del apartado anterior: Los alumnos que acceden a AVA para reforzar las tareas de aprendizaje del idioma inglés alcanzan mejores desempeños en tareas comunicativas básicas que quienes no realizan sus tareas de aprendizaje en estos ambientes.

Es decir, el promedio de las calificaciones de los alumnos que ejercitan su competencia lingüística en AVA (grupo experimental) será mayor que el promedio de los alumnos que se ejercitan en ambientes tradicionales (grupo de control).

Expresada estadísticamente para su comprobación como:

Hipótesis nula ( $H_0$ ): No hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional).

$$H_0 : \mu E = \mu C$$

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): Sí hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional) siendo el primero mayor que el segundo.

$$H_1 : \mu E > \mu C$$

De esta manera, las variables a relacionar son: tareas de aprendizaje realizadas en AVA, como variable independiente, y como dependiente, el desempeño de los alumnos en tareas comunicativas básicas, demostrado en esta investigación en calificaciones alcanzadas en un examen escrito de los aspectos gramaticales en un uso general del idioma, habilidad de comprensión auditiva y lectora, así como a través de rúbricas que evalúen una composición escrita y expresión oral.

Este primer paso permite conocer la relación entre estas dos variables, el efecto de la independiente sobre la dependiente, es decir, si el desempeño de los alumnos mejora por el uso de los AVA y con ello determinar el impacto que éstos representan. Asimismo, permitió identificar el tipo de tarea con mayor impacto a través de los resultados reportados pertenecientes a los distintos tipos de tarea comunicativa solicitada: uso general del idioma, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral o expresión escrita.

Sin embargo, como la intención de esta investigación no concluye allí, pues propone entender la razón de dicho resultado, se llevó a cabo una segunda fase de estudio de tipo cualitativo, datos que revelen las causas que llevaron a los resultados cuantitativos obtenidos y con esto la identificación de las circunstancias que lo hicieron posible.

Esta decisión se basa en señalamientos de Castellan (2010), quien enfatiza la potencialidad de un estudio cualitativo, declara que aunque el objetivo de un estudio cuantitativo es coleccionar hechos de la conducta humana, carece de la habilidad de inferir significados más allá de los resultados conseguidos a través del análisis estadístico, mientras que los estudios cualitativos sí llevan al entendimiento de dichas

conductas. Así pues, para una mejor comprensión de las acciones a seguir en esta fase de la investigación, se aclara en qué consiste esta metodología cualitativa y cómo aporta a este estudio.

**3.1.5 Método cualitativo.** Según Valenzuela y Flores (2012) la investigación cualitativa se caracteriza por su enfoque en significados, comprensión, así como en el proceso; las unidades de análisis se basan en un propósito; la colección de datos es a través de entrevistas, observaciones, así como otros documentos; y el análisis de datos es inductivo además de comparativo, por lo que ofrece mucha riqueza en la descripción de los hallazgos.

Por otro lado, Fisher y Stenner (2011) declaran que la investigación cualitativa puede ser vista como la documentación y análisis del coordinado sistema conceptual de las relaciones lingüísticas y sociales con el propósito de determinar el significado y valor de la verdad de varias proposiciones a lo largo de opciones representacionales (palabras, formas gramaticales, contextos sociales, etc.)

Por lo tanto, con base en las propiedades de este método, se plantea que para esta segunda parte, que tiene precisamente la intención de entender y comprender el proceso llevado a cabo en la primera fase, se proceda con apego a ellas. Pues esto permite saber cómo se desarrolla el uso de las AVA: ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?

Es decir, ¿los alumnos entraron sin problemas a sus AVA?, ¿todos terminaron las actividades?, ¿qué los motivó para terminar?, ¿lo hicieron con gusto o por obligación?,



¿qué impidió que algunos trabajos no se concluyeran?, ¿los alumnos mostraron confianza o incertidumbre?, ¿se mostraron cómodos para trabajar en línea? o ¿el grupo control mostró mejor actitud y disposición para realizar las actividades de aprendizaje extra aula a base papel y lápiz?, etc.

En esta fase, las unidades a analizar son los datos emitidos por los participantes del grupo experimental, los que sí tuvieron acceso a los AVA, ellos dan cuenta de su experiencia en el uso de estos ambientes a través de encuestas. Además de manera indirecta también los participantes del grupo de control, por medio de la observación del investigador proporcionan información que ayuda a determinar si las actitudes como motivación y cumplimiento de actividades de aprendizaje extra aula en ambos ambientes fueron iguales o diferente en ambos grupos estudiados.

Es decir, para comprender los hechos ocurridos durante el uso de las TIC se analizan e interpretan las palabras y expresiones que los alumnos hagan patente en los instrumentos de recolección de datos, así como, en los comentarios reportados por el investigador que reflejen las actitudes de los alumnos a lo largo del tiempo en que los alumnos usen los AVA. Pues se considera que este tipo de interrogantes sólo pueden ser contestadas desde una visión cualitativa interpretativa, a través de la observación y externalización de las experiencias al respecto.

### **3.2 Participantes**

Como se mencionaba anteriormente, esta investigación inicia con un trabajo basado en una metodología cuantitativa de diseño cuasiexperimental, se caracteriza por una falta de aleatoriedad en la asignación de participantes y por ende moderado control

sobre las variables. Tiene una población finita, según la clasificación que Valenzuela y Flores (2012) entendiendo como finita aquella que tiene número contable de datos posibles en contraste con la infinita que dispone de un número incontable.

La selección se realizó a través del muestreo simple intencionado, sujetos con las condiciones requeridas por la variable independiente, uso de AVA. Se escogieron grupos de un profesor que aseguró la inclusión de las TIC en su enseñanza presencial. No fue una selección aleatoria pues no todos los alumnos del Colegio tuvieron la misma probabilidad de ser escogidos, ya que aunque todos los alumnos del Colegio tienen acceso a estos ambientes, no todos los docentes las incluyen de manera sistemática a sus clases presenciales por distintas razones, desconocimiento, rechazo, incluso libertad de cátedra que caracteriza a esta institución.

Como esta investigación consta de dos fases, esta última basada en un modelo cualitativo, es importante reiterar que no hubo otra selección de participantes para la segunda parte. Son los mismos, con base en Valenzuela y Flores (2012), ellos señalan que en una selección de participantes desde una perspectiva mixta, los individuos de la fase cualitativa que le sigue, son los mismos que participaron en la cuantitativa puesto que tiene como fin explicar los resultados cuantitativos.

La muestra se compone de 44 alumnos de dos grupos de tercer semestre del turno matutino del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM plantel Vallejo, 22 alumnos del grupo experimental y 22 en el grupo de control, ambos del mismo turno, esto con el propósito de contar con un grupo homogéneo y tener mayor control de variables externas.

Los grupos seleccionados para esta investigación comparten características similares en aprovechamiento y comportamiento académico. Ávila (2013) reporta estadísticas sobre la acreditación, deserción y reprobación de la materia de inglés que muestran que los alumnos de turno matutino presentan diferencias significativas al respecto en comparación con el turno vespertino. Por ejemplo, en cuanto a la eficiencia terminal en 2010 el turno matutino alcanzó el 76% mientras que el vespertino 37%, en relación a la materia de inglés de tercer semestre la tabla 1 muestra los resultados:

Tabla 1.  
*Eficiencia terminal en 2010. Inglés tercer semestre, plantel Vallejo.*

Turno Matutino			
Año	Acreditación	Reprobación	Deserción
2010	90%	5%	5%
2011	90%	5%	5%
Turno Vespertino			
2010	68%	10%	22%
2011	69%	10%	20%

Es relevante mencionar que el CCH como escuela pública atiende a alumnos de niveles socioeconómicos medios a bajos, por ejemplo, en 2011 el promedio de las familias de los estudiantes registró un ingreso de cuatro salarios mínimos (Diagnóstico institucional para la revisión curricular, 2011). Esto implica algunas dificultades para los alumnos en relación al acceso a internet y computadoras. Sin embargo, de los grupos seleccionados todos los alumnos tienen acceso a internet en la escuela, aunque no todos tienen una computadora y acceso a internet en casa, sólo alrededor del 90%.

También, es importante señalar algunas características de la institución y de la materia de inglés que determinan la conducta de los alumnos. Por un lado, el Colegio no establece la seriación de ninguna de las materias, es decir, para la inscripción a tercer

semestre, en este caso de la materia de inglés, no es preciso tener aprobadas las dos materias anteriores, Inglés I y II (Plan de Estudios Actualizado, 1996). Esto repercute considerablemente en la deserción de los alumnos de tercer grado, aquellos que no tienen los conocimientos básicos anteriores al semestre que cursan, encuentran mucha dificultad para aprender los contenidos más avanzados, se frustran y finalmente desertan.

Por otro lado, el CCH por su modelo pedagógico estipulado en el Plan de Estudios Actualizado (1996) que afirma de la institución como un espacio de crecimiento en la libertad y responsabilidad, no cuenta con personal que cuide u obligue a los alumnos a entrar a sus clases y cumplir con sus tareas escolares.

Aunado a eso, el Colegio le brinda al alumno muchas oportunidades de acreditar la materia, tantas, que en ocasiones causa la falta de responsabilidad por concluir exitosamente un semestre. Por ejemplo, si el alumno no acredita un semestre, ya sea porque dejó de asistir o porque no logró los aprendizajes esperados, tiene la oportunidad de recursar la materia una segunda vez, sin embargo, si no acreditara la materia en la segunda oportunidad, no puede ser inscrito una vez más, pero tiene la opción de presentar un examen extraordinario ilimitadamente las veces que lo requiera. (Reglamento General de Exámenes, 1997).

### **3.3 Instrumentos**

Para conocer el desempeño de estos participantes, así como su actitud y motivos del cumplimiento en la realización de actividades en el AVA se requiere la ayuda de algunos instrumentos que recolecten esta información.

Por la necesidad planteada anteriormente, de trabajar con datos cuantitativos, así como cualitativos, se requiere utilizar instrumentos propios de ambas metodologías.

En la fase inicial cuantitativa, se emplea una prueba objetiva para evaluar el aprendizaje de los alumnos, esto con base en Valenzuela y Flores (2012) que señalan como instrumentos ideales de la metodología cuantitativa los de tipo cerrado, por permitir respuestas posibles de codificar objetivamente y viables de ser procesadas estadísticamente.

Así que, este instrumento, prueba objetiva, se diseñó con el fin de conocer el grado de aprendizaje de aspectos lingüísticos: gramática, vocabulario y fonética en el uso general del idioma, la comprensión auditiva así como lectora (apéndice 2).

Además, dadas las características que supone un aprendizaje significativo del idioma inglés, como son el desarrollo de competencias lingüísticas evidente en tareas comunicativas básicas, que incluyen la actuación de la lengua en tareas no sólo de comprensión, sino también de producción oral y escrita, se requiere otro tipo de instrumento. La rúbrica, instrumento oportuno para la evaluación de tareas de producción, pues de acuerdo a Díaz-Barriga y Hernández (2002), las rúbricas a partir de criterios de desempeño permiten cuantificar el grado en el cual el aprendiz ejecuta un proceso o producto.

Por lo tanto, se diseñaron dos rúbricas para el registro del desempeño del uso de la lengua meta en la expresión tanto oral como escrita, con enfoque en la producción de aspectos lingüísticos: gramática, vocabulario y fonética (apéndice 3).

Ambos instrumentos han sido elaborados a partir de los contenidos lingüísticos establecidos en el Segundo acercamiento a los programas de inglés I a IV (2011), basado

en los estándares señalados para los niveles A1 y A2 del MCERL (2002) y los contenidos lingüísticos de la unidad 6 del libro de trabajo del curso, Goldstein (2011). Para su validación fueron piloteados en grupos del mismo semestre y mejorados a partir de los resultados reportados, así como revisados por dos profesores de inglés del CCH plantel Vallejo.

Estos dos instrumentos proporcionan datos pertinentes a la pregunta de datos cuantitativos: ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

Con el fin de responder a esta pregunta, este instrumento se aplica como pre test y post test, en los dos momentos planteados como el antes y después de la intervención de los AVA, lo que permite la comparación entre ambos grupos y demuestra las diferencias alcanzadas.

En lo que respecta a la segunda etapa, determinada por la metodología cualitativa, cabe destacar que inicialmente se considera al investigador como instrumento principal, según Vieytes (2009) los distintos instrumentos que pueden emplearse son extensiones del que interroga y observa. Así que, los instrumentos que en esta investigación ayudan al observador en la recolección de estos datos son dos: formato estructurado de observación y cuestionario, ambos detallados a continuación.

Valenzuela (2006) considera que entre los instrumentos correspondientes a la metodología cuantitativa se encuentran aquellos que parten del método basado en observaciones tanto estructuradas como no estructuradas, dependiendo del grado en que

se registran las observaciones. Para este análisis se diseñó un formato estructurado de observación (apéndice 4).

Este instrumento fue elaborado con base en las consideraciones de Díaz-Barriga y Hernández (2002) quienes señalan que la observación de lo que los alumnos dicen o hacen cuando aprende no sólo proporciona información del logro de aprendizajes, también revela información significativa acerca de la dificultad de los contenidos, ineficacia o inoperatividad de los recursos didácticos que se utilizaron.

Además, se tomó en cuenta lo establecido por Díaz-Barriga y Hernández (2002) respecto a la característica de una observación sistemática, los objetivos establecidos delimitan lo que se observará, permitiendo registrar y codificar los datos. Así que, se determinaron y categorizaron de antemano los aspectos que se esperan ver a partir de resultados de investigaciones empíricas mencionados en el capítulo anterior y de los objetivos de esta investigación.

Con este instrumento se recolectaron los datos que revelaron el interés, la motivación y/o problemas que los alumnos encontraron, a través de su actitud o comentarios, durante su trabajo en los AVA. Esta información responde las preguntas subordinadas de la fase cualitativa de esta investigación: ¿cuáles fueron los motivos que obstaculizaron la realización de tareas en el aula virtual?, ¿qué actitud manifestaron los alumnos ante los ambientes virtuales, los motivan?, ¿qué elementos de los AVA fueron más motivadores para los alumnos?

Este instrumento se utilizó durante el tiempo de la realización de las actividades de aprendizaje en AVA, el observador registró lo que ocurrió mientras los alumnos trabajan en estos ambientes.

Adicionalmente, para entender las percepciones o actitudes de los alumnos respecto a su interacción en el AVA se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas (apéndice 5) a partir de la propuesta de Valenzuela (2006), de los que enfatiza, ofrecen la forma más eficiente para coleccionar datos, pues se pueden aplicar a varias personas simultáneamente.

Con este instrumento, aplicado a los participantes al término del trabajo en los AVA, se conoció las características personales de los participantes, tales como gustos, preferencias, hábitos de estudio y situación socioeconómica que pudieran haber incidido en la realización de tareas en AVA, y por lo tanto corroboran la respuesta a la pregunta: ¿cuáles fueron los motivos que obstaculizaron la realización de tareas en el aula virtual?

Cada uno de estos instrumentos fue piloteado con alumnos expuestos a ambientes AVA en circunstancias similares y enriquecidos con la aportación derivada de la revisión de profesores del CCH con experiencia en la inclusión en AVA en la enseñanza de inglés, con el propósito de contar con instrumentos válidos que garanticen la información sobre el impacto de estos AVA en el aprendizaje del idioma inglés en el contexto del CCH plantel Vallejo.

### **3.4 Procedimiento.**

Partiendo de la finalidad primordial de este trabajo de investigación que es determinar el impacto de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de competencia lingüísticas para la realización de tareas comunicativas básicas en inglés de los alumnos del CCH Vallejo e identificar los elementos que conducen o impiden un



aprendizaje significativo con el fin de mejorar estos ambientes, se planteó un diseño convergente paralelo de trabajo, según la clasificación de Valenzuela y Flores (2012).

Inició y terminó con la recolección de datos cuantitativos, durante y al término de la experimentación se recolectaron datos cualitativos, después se hizo un análisis estadístico de los datos cuantitativos tanto iniciales como finales, y finalmente se examinó la relación entre los datos cuantitativos y los cualitativos.

La fase de recolección de datos consistió en cinco pasos, dos de ellos de modo paralelo, a continuación se describen.

1°. Valoración inicial. A los dos grupos participantes se les aplica un pre-test a través de la prueba objetiva (apéndice 2) y las rúbricas (apéndice 3) para evaluar la producción oral y escrita, antes de la experimentación enfocada al estudio de los contenidos lingüísticos de la unidad temática relacionada con comparaciones de objetos, personas y lugares usando las formas comparativas y superlativas, en distintos ambientes.

2°. Fase experimental. Ambos grupos interactúan con el objeto de estudio, docente y compañeros en un ambiente presencial en el salón de clase, durante 16 horas. Además, ambos grupos realizaron tareas extra-clase en un promedio de cinco horas, pero el grupo experimental a través de AVA, mientras que el grupo control en ejercicios a base de papel y lápiz. Las actividades a realizar se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

***Ejercicios a realizar en la fase de experimentación***

Grupo experimental	Grupo control
<p>Clase presencial en laboratorio de idiomas:  Presentación del Aula Virtual en habitat puma  <a href="http://www.salononline.unam.mx/habitatpuma/moodleacademia/">http://www.salononline.unam.mx/habitatpuma/moodleacademia/</a>  Ejercicio de práctica de familiarización, práctica en la página  Lyrics Training con canciones.  Tiempo 1 hr.</p> <p>Actividades extra clase:  Práctica de vocabulario en Dicta2.0  <a href="http://recursosdidacticos.es/dictados/">http://recursosdidacticos.es/dictados/</a>  Ejercicio de comprensión auditiva en Randall's ESL Cyber  Listening Lab. <a href="http://esl-lab.com/index.htm">http://esl-lab.com/index.htm</a>  Tiempo 1 hr.</p>	
<p>Ejercicio de vocabulario.  Actividades extra clase:</p>	
<p>Adjetivos en MOODLE, creados en hotpotatoes  Tiempo 30 min.</p>	<p>Adjetivos en "Handouts" copias  fotostáticas.  Tiempo 30 min.</p>
<p>Ejercicio de comparativos y superlativos.  Actividades extra clase:</p>	
<p>En MOODLE, creados en hotpotatoes y Ardora.  Tiempo 30 min</p>	<p>"Handouts" copias fotostáticas.  Tiempo 30 min</p>
<p>Explicación y ejercicios del uso de comparativos y superlativos  Actividades extra clase:</p>	
<p>Recurso abierto  <a href="http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-snacks/comparative-and-superlative-adjectives">http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-snacks/comparative-and-superlative-adjectives</a>  Tiempo 30 min  En MOODLE, creados con Ardora.  Tiempo 30 min.</p>	<p>En libro y copias fotostáticas de  ejercicios gramaticales con hoja  adicional de respuesta para  autoevaluación.  Tiempo 1 hr.</p>
<p>Ejercicio de comprensión de lectura, escritura y expresión oral enfocados en el desarrollo de la  competencia lingüística: vocabulario, gramática y fonética.</p>	
<p>Unidad Temática Portal English Media:  Content / A2 / Contrast between comparatives and superlatives.  Secciones: lectura, escritura y expresión oral.  <a href="http://www.cuaed.unam.mx/english_media/">http://www.cuaed.unam.mx/english_media/</a>  Tiempo 1 hr.</p>	<p>Grupo control:  Ejercicio en el Libro. (workbook)  Tiempo 40 min.</p>
<p>Realización de evidencia de desempeño de expresión oral.</p>	
<p>Realización de la evidencia de desempeño de expresión oral en  video youtube y presentado en Google site  Tiempo 1 hr.</p>	<p>Realización de la evidencia de  desempeño de expresión oral en el  salón de clase.  Tiempo 2 hrs.</p>

3°. Observación. Paralelo al paso antes mencionado, el investigador observa las actividades realizadas por los participantes y registra las conductas y habla espontánea de los alumnos en el instrumento de observación (apéndice 4).

4°. Valoración final. Aplicación del post-test, para determinar el grado de avance en el desempeño de los participantes, tanto del grupo experimental como de control, y con ello determinar si hay beneficios por el uso de AVA. Se utilizan los mismos instrumentos usados en el pre test, prueba objetiva y rúbricas (apéndices 2 y 3).

5°. Autoinformes. Los alumnos del grupo experimental informaron acerca de las circunstancias presentes en la realización de la tarea en AVA a través del cuestionario (apéndice 5).

La siguiente etapa consiste en el análisis y discusión de los datos tanto cuantitativos como cualitativos recolectados:

6°. Búsqueda de diferencias entre avance del grupo experimental y control para determinar el impacto de los AVA a través de procedimientos estadísticos, como valoración de media, mediana, moda, desviación, sesgo y curtosis. Con el fin de validar la información se empleó la técnica estadística prueba t de Student para la comprobación de la hipótesis planteada.

7° Organización, codificación y categorización de información cualitativa.

Para el análisis de los datos cualitativos, inicialmente se organizan los datos colectados y se agrupo por temas o categorías, reportados en tablas.

8°. Presentación de resultados: Aunque tantos los datos cuantitativos como los cualitativos se desplagan en textos, tablas, matrices de comparación y gráficas, los datos cuantitativos se comunican numéricamente con la intención de presentar la información

de manera estadística tanto descriptiva como inferencial, mientras que los cualitativos son mostrados principalmente a través de construcciones narrativas cortas que explican lo que se encontró, con base en las preguntas de esta investigación.

9°. Análisis y discusión de los resultados. Finalmente, los resultados obtenidos se interpretan a la luz de las teorías y observaciones analizadas en el capítulo anterior, señalando similitudes y diferencias encontradas. Con esto se indica el conocimiento nuevo que esta investigación aporta, se ofrece una reflexión del investigador, así como los aportes de este estudio, limitantes y sus implicaciones en la práctica educativa.

10. Conclusiones. Se hace un planteamiento de las relaciones causa efecto del impacto de los AVA en el aprendizaje de inglés y propuestas de mejora de éstos a favor del logro de aprendizajes significativos.

A continuación se presenta de manera gráfica el procedimiento seguido.

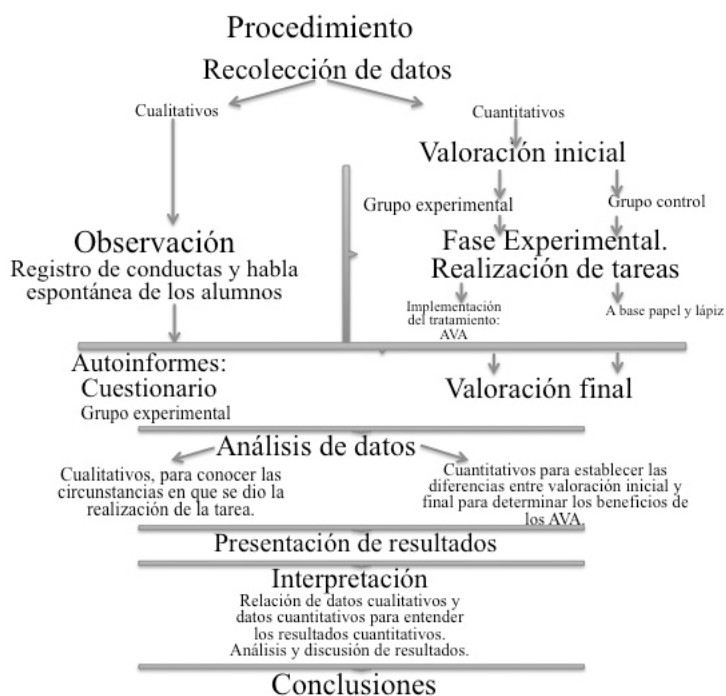


Figura 1. Procedimiento

A través de las acciones descritas en este apartado, circunscritas a la metodología mixta, se da respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación y con ello se aporta conocimiento que permite establecer los beneficios de los AVA en la enseñanza de inglés en el plantel Vallejo del CCH así como la maximización de estos recursos.

### **3.5 Análisis de datos**

En lo que respecta al análisis de datos, es decir, a la conversión de los datos de información a respuesta de las preguntas de esta investigación, también cubre aspectos de ambas metodologías. Valenzuela (2006) identifica algunas técnicas para el análisis de datos de ambos métodos, entre ellas se seleccionaron, para los fines de esta investigación, los parámetros descriptivos y los inferenciales generados de la técnica t de student para comprobación de tesis, esto para el tratamiento de datos cuantitativos y para los datos cualitativos la organización y categorización de la información obtenida.

Es decir, los datos cuantitativos son analizados siguiendo algunas pautas propuestas por Valenzuela y Flores (2012):

El proceso parte de la hipótesis inicial planteada de manera estadística:

El promedio de las calificaciones de los alumnos que ejercitan su competencia lingüística en AVA (grupo experimental) será mayor que el promedio de los alumnos que se ejercitan en ambientes tradicionales (grupo de control).

Hipótesis nula  $H_0$ ): No hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional).

$$H_0 : \mu E = \mu C$$

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): Sí hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional) siendo el primero mayor que el segundo.

$$H_1 : \mu E > \mu C$$

Para encontrar estas diferencias se califican los exámenes de los dos grupos tanto pre test, como post test y se promedia la calificación obtenida en los cinco tipos de tareas solicitadas para cada participante, a partir de esa información se calculan las medias, mediana, moda, varianza, desviación, sesgo y curtosis de cada grupo y se elaboraron las gráficas respectivas. También se separan los promedios de cada grupo correspondientes a cada una de las tareas comunicativas solicitadas: Comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y escrita, además del uso general del idioma, gramática, para establecer las diferencias entre cada uno de ellos, así como estado inicial y final de ambos grupos estudiados.

Para probar dicha hipótesis se emplea un test estadístico, en el que considerando tanto las medias de los dos grupos como las dispersiones de los datos (varianzas), se determina si la diferencia entre los avances alcanzados por el grupo experimental y el grupo control es significativa. Es decir, de acuerdo a Valenzuela y Flores (2012), a través de la prueba t de Student se busca validar la diferencia entre las medias de los dos grupos y con ello poder establecer el impacto de los AVA en el desempeño de los alumnos en el CCH plantel Vallejo.

En lo que concierne al análisis de los datos cualitativos. Este tratamiento esta determinado por los propósitos de esta investigación, comprender el comportamiento de los alumnos en relación a su interacción en los AVA.

De acuerdo a Valenzuela (2006) las diversas técnicas existentes correspondientes a la metodología cualitativa dan prioridad a los estudios descriptivos de la realidad. Sin embargo, señala que aunque casi todos hacen un manejo predominantemente cualitativo en el análisis de datos, algunos han incorporado métodos cuantitativos en su procedimiento. Para la presente investigación se da un tratamiento tanto cuantitativo como cualitativo de los datos cualitativos.

De acuerdo a Valenzuela y Flores (2012), el procedimiento cualitativo se basa en un análisis inductivo, de lo particular a lo general, es decir, se generalizan los datos recolectados con el fin de codificar las respuestas, sobre todo las que corresponden a preguntas abiertas. Codificar, entendido como segmentar y etiquetar los textos para formar descripciones y temas amplios de los datos, así que, se hacen asignaciones cortas de los aspectos de los datos recabados, de manera que sea más fácil recuperar los datos específicos.

De acuerdo al problema que plantea este estudio, se establecen categorías que dan respuesta a las preguntas de investigación, en este caso son de dos tipos, según Hernández, Fernández y Baptista (2003): de dirección y de valores, de dirección porque se pretende conocer si los datos son favorables o desfavorables hacia los AVA, y de valores porque se requiere revelen los valores, intereses y creencias de los participantes hacia estos ambientes.

Por último, con el fin de validar el estudio cualitativo se hace una triangulación y se contrasta lo obtenido en esta investigación con datos surgidos de observaciones o teorías analizadas en el capítulo anterior, de modo que se pueda mostrar las coincidencias con esos resultados, según propuestas de Valenzuela y Flores (2012).

Después de exponer en este capítulo los procedimientos a seguir, así como su justificación a través de la relación entre las necesidades de este estudio y las características de los enfoques metodológicos existentes, el siguiente apartado presenta el resultado obtenido de estas acciones.



## **CAPÍTULO 4**

### **Análisis y discusión de resultados**

Las interrogantes que este trabajo planteó condujeron a realizar, además de un estudio de las teorías y resultados de investigaciones anteriores sobre el tema, una experimentación directa, en donde se dio seguimiento a la inclusión de AVA, deliberadamente, un ambiente diseñado para el logro de los aprendizajes establecidos en una unidad temática del programa de estudios del tercer semestre de la materia de inglés del CCH plantel Vallejo de la UNAM.

La información resultante de estas observaciones y demás acciones realizadas, encaminadas al descubrimiento de evidencias que demuestren el impacto de los AVA en el desarrollo de competencias lingüísticas necesarias en la realización de tareas comunicativas, serán presentadas en este apartado.

Inicialmente se presenta la información cuantitativa en términos de estadística tanto descriptiva como inferencial para dar respuesta a la primer pregunta de esta investigación: ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

Los datos descriptivos derivados de medidas de tendencia central, como las medias y diferencias de medias, así como las medidas de dispersión de los grupos estudiados se exponen a través de gráficas y tablas. Mediante la estadística inferencial se comprueba la hipótesis planteada en este estudio a través de la técnica *t* de student.

También se muestran los datos cualitativos surgidos del cuestionario y formato de observación aplicados, que permitieron responder a la segunda pregunta de esta investigación: ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?

La información cualitativa, respuesta de los alumnos respecto a su experiencia en el trabajo realizado en AVA se presenta en tablas. Asimismo se muestran los comentarios o frases relevantes que permiten distinguir la actitud de los alumnos ante estos ambientes, estos señalamientos son contrastados con la información recopilada de otros investigaciones, en busca de convergencias o divergencias en una triangulación con la teoría, según lo plantean Valenzuela y Flores (2012) con el fin de proveer confiabilidad a los datos expuestos.

De esta manera, tanto los datos cuantitativos como cualitativos dan respuesta precisa a las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta trabajo y reiteradas a continuación.

#### **4.1. Preguntas de investigación.**

Como se enunció anteriormente, la falta de evidencias que justifiquen el esfuerzo que supone el quehacer de inclusión de los AVA en la enseñanza del inglés del CCH plantel Vallejo de la UNAM, frente a la abundante literatura a favor de estos ambientes como potenciales del aprendizaje significativo, originaron las preguntas que guiaron este estudio de investigación y posteriormente generaron los datos necesarios para responderlas:

Pregunta 1. ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mayor desempeño en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

Pregunta 2. ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?

Preguntas subordinadas:

3. ¿Cuáles fueron los motivos que obstaculizaron la realización de tareas en el aula virtual?
4. ¿Los alumnos son motivados por los AVA?
5. ¿Qué elementos de los AVA fueron más motivantes para los alumnos?

A partir de estas interrogantes se estableció la meta de este trabajo cuyos objetivos fueron los expuestos a continuación.

#### **4.2 Objetivos de investigación.**

Objetivo general:

Determinar el impacto de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de competencia lingüísticas para la realización de tareas comunicativas básicas en inglés de los alumnos del CCH Vallejo e identificar los elementos que conducen o impiden un aprendizaje significativo con el fin de mejorar estos ambientes.

De manera específica:

1. Determinar si los alumnos con acceso a AVA reportan mejoras en su aprendizaje en comparación con quienes no lo tienen.

2. Identificar el tipo de tarea comunicativa que recibe más impacto de los AVA: uso general del idioma, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral o expresión escrita.
3. Establecer los elementos que motivan a los alumnos al trabajo en los AVA.
4. Distinguir los factores que impidieron la realización de tareas en AVA.

### **4.3 Datos cuantitativos.**

Con el fin de determinar el impacto de los AVA en el desarrollo de competencias lingüísticas para la realización de tareas comunicativas en el idioma inglés y corroborar la utilidad de estos ambientes en el logro de aprendizajes significativos se partió de la primera pregunta de investigación:

Pregunta 1. ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

Misma que fue contestada de manera hipotética:

Los alumnos que acceden a AVA para reforzar las tareas de aprendizaje del idioma inglés alcanzan mejores desempeños en tareas comunicativas básicas que quienes no realizan sus tareas de aprendizaje en estos ambientes.

Para su comprobación se planteó de la siguiente manera:

El promedio de las calificaciones de los alumnos que ejercitan su competencia lingüística en AVA (grupo experimental) será mayor que el promedio de los alumnos que se ejercitan en ambientes tradicionales (grupo de control).

Expresada estadísticamente para su comprobación como:

Hipótesis nula ( $H_0$ ): No hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional).  $H_0 : \mu E = \mu C$

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): Sí hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional) siendo el primero mayor que el segundo.  $H_1 : \mu E > \mu C$

Ante esta hipótesis, se requirió, en primer lugar la selección de dos grupos: control y experimental. Se establecieron las variables a relacionar que son para el grupo experimental: tareas de aprendizaje realizadas en AVA, y tareas de aprendizaje de manera tradicional para grupo control como variable independiente, como dependiente, el desempeño de los alumnos de ambos grupos en tareas comunicativas básicas, demostrado en esta investigación en calificaciones alcanzadas en un examen escrito de los aspectos gramaticales en un uso general del idioma, habilidad de comprensión auditiva y lectora, así como a través de rúbricas que evalúan una composición escrita y expresión oral. Los apéndices 7 al 10 presentan algunas muestras de estos exámenes.

**4.3.1 Inicio.** El proceso de experimentación inició con un examen inicial, pre-test, para ambos grupos estudiados: grupo control y grupo experimental que permitiera conocer las diferencias iniciales entre ambos grupos (apéndice 7 al 10).

La tabla 3 presenta la calificación total, promedio de los cinco tipos de tareas comunicativas solicitadas, alcanzada por cada alumno. (Apendice 2 y 3)

Los resultados expuestos en la tabla 3 muestra diferencias importantes, inicialmente el grupo control en general obtuvo una mayor calificación, en todos los

tipos de desempeño evaluados, resultado un promedio total inicial de 4.6 frente al grupo experimental que obtuvo un promedio de 4.

Tabla 3.  
*Pre-test grupo experimental (1) y control (2)*

Grupo / Alumno	Uso general		Comprensión de lectura		Comprensión auditiva		Expresión escrita		Expresión oral		Calificación total	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	0.4	9.6	6	8	1	10	0	6.5	3.5	8	2.2	8.4
2	2	3.2	7	7	2	7	2	3.5	4.5	6	3.5	5.3
3	2.8	4.8	9	10	3	9	2.5	3.5	5	6	4.5	6.7
4	3.2	0.8	4	6	5	7	4.5	2.5	6.5	6	4.6	4.5
5	8.4	3.6	7	7	10	5	7.5	6	7.5	5	8.1	5.3
6	1.6	0.8	9	6	3	6	4.5	2.5	4	5	4.4	4.1
7	1.6	0.4	1	4	5	0	2	2	5	3.5	2.9	2.0
8	3.6	3.6	4	10	5	9	2.5	7	4.5	8	3.9	7.5
9	2	6.8	7	8	3	8	6	5	5.5	6	4.7	6.8
10	1.2	1.2	9	6	2	4	2.5	2	5	3	3.9	3.2
11	2	3.2	5	7	3	2	3.5	0	5	3	3.7	3.0
12	1.2	0.8	5	4	5	7	2	2	5	5	3.6	3.8
13	3.6	4	9	8	4	6	2	9	3.5	5	4.4	6.4
14	2.8	1.6	6	5	5	5	2	2	5	6	4.2	3.9
15	0.8	2.8	9	6	4	8	2	6	4.5	6	4.1	5.8
16	0.8	2.8	6	5	7	4	4	4.5	3.5	5	4.3	4.3
17	2	0.8	5	7	3	4	3.5	2.5	5	6	3.7	4.1
18	2	1.6	5	7	5	2	5	2	3.5	6	4.1	3.7
19	2.8	0.4	7	8	3	5	0	0	4	3	3.4	3.3
20	2	1.2	5	2	3	4	4	2.5	3.5	3	3.5	3.5
21	1.2	0.8	7	8	2	1	0	1	5	5	3.0	3.2
22	3.6	3.2	2	9	4	1	0	3	4	3.5	2.7	3.9
Media	2.35	2.64	6.09	6.73	3.95	5.18	2.82	3.41	4.66	5.14	4.0	4.6

Además, se encontraron otras diferencias relevantes entre ambos grupos al inicio de la experimentación, en la tabla 4 se despliegan estos datos. Se observa a través del análisis de medidas de tendencia central un mejor desempeño inicial de los alumnos del grupo control, aunque en las medidas de dispersión, el grupo control registra un rango mayor y por lo tanto mayor desviación estándar y varianza que en el grupo experimental, es decir, los alumnos del grupo control tiene mayores diferencias de nivel de desempeño,

algunos tienen un dominio alto y otros muy bajo, es un grupo menos homogéneo que el grupo experimental (apéndices 7 al 10).

Por otro lado, el análisis de asimetría mostrado en la tabla 4 señala que el grupo experimental presenta un coeficiente de sesgo mayor que el grupo control, lo que indica que hay más valores agrupados hacia la izquierda de la curva, por debajo del valor de la media, que es 3.97, mientras que el grupo control presenta un coeficiente más cercano al 0 lo que permite identificar que el grupo presenta una proximidad a la “curva normal”, es decir, una distribución regular de los valores respecto a la media, dentro del rango (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Además, el coeficiente de curtosis, que determina la concentración de los valores en la región central de la distribución, según Hernández, Fernández y Baptista, (2003). Los resultados señalan que el grupo experimental presenta una alta aglomeración de los valores, mientras que el grupo control presenta un coeficiente cercano a 0, lo que indica que tienen una distribución asimétrica.

Tabla 4.

*Resultado del análisis de medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre grupos experimental y control del pretest.*

Grupos	Experimental	Control
Promedio (media aritmética):	3.97	4.62
Mediana:	3.90	4.10
Moda:	3.50	5.30
Mínimo:	2.2	2.0
Máximo:	8.1	8.4
Rango:	5.9	6.4
Desviación estándar:	1.102139167	1.653077521
Varianza:	1.214710744	2.732665289
Coficiente de sesgo:	2.226212496	0.675810902
Coficiente de curtosis:	8.489115124	-0.284553627

En lo que respecta al desempeño particular de cada una de las cinco tareas solicitadas, la figura 2 permite visualizar una similitud entre el nivel de desempeño en ambos grupos, alcanzando mayor nivel el grupo control que el grupo experimental. Además, se percibe que los alumnos alcanzaron mayor calificación en la comprensión lectora y menor en el uso general de gramática y vocabulario en el momento anterior a la experimentación.

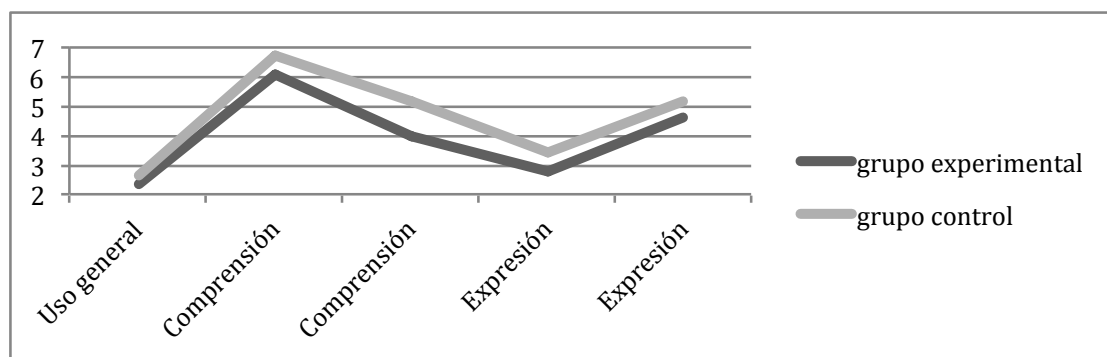


Figura 2. Diferencia inicial de desempeño entre grupos experimental y control respecto al tipo de actividad.

**4.3.2. Trabajo en AVA.** Posterior a esta evaluación inicial, los alumnos del grupo experimental realizaron tareas de aprendizaje en horas extra clase, a través de los AVA, que incluyeron ejercicios enfocados a la adquisición de vocabulario de adjetivos y gramática de comparativos así como superlativos, además de aspectos de fonética que llevan al alumno a distinguir la cantidad de sílabas en los adjetivos y consecuentemente el uso de sufijos “er” o “est” o palabras como “more”, “less”, “the most” o “the least” de manera escrita y oral.

Es importante señalar que para el trabajo en el AVA, se siguieron las recomendaciones que Davis (2006) hace al respecto, se especificó a los alumnos que



requerimientos, aplicaciones y navegadores se requieren para el mejor desempeño de los recursos en línea, se probaron los sitios web antes de solicitar a los alumnos que ellos lo realizaran y se les ofreció una clase presencial destinada a explorar y conocer los recursos y estructura del aula virtual.

Las tareas de aprendizaje solicitadas en el AVA, según Benson (2011), tienen fundamento en el enfoque constructivista, en principios comunicativos, incluyeron actividades como reconstrucción de textos, juegos y simulaciones que involucraron a los alumnos en solución de problemas usando la lengua a aprender, en este caso, inglés. Sin embargo, cabe aclarar que dichas actividades no precisaron la interacción virtual entre alumnos y docentes, este tipo de interacciones se promovieron dentro del salón de clase de manera presencial para ambos grupos.

Los recursos utilizados fueron de libre acceso, así como elaborados por el profesor del grupo en programas como Hot Potatoes y Ardora, todas estas actividades incrustadas en el aula virtual, en la plataforma Moodle, habitat puma. Las figuras 3, 4, 5, 6, 7, son un ejemplo de estos.



Figura 3. Actividad de vocabulario en audio, incrustada en el aula virtual.

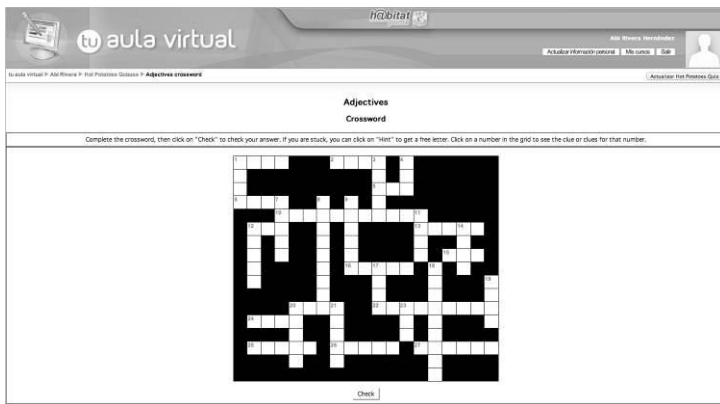


Figura 4. Actividad de vocabulario, desarrollada en Hot Potatoes e incrustada en el aula virtual.



Figura 5. Actividad de gramática, acceso libre e incrustada en el aula virtual.

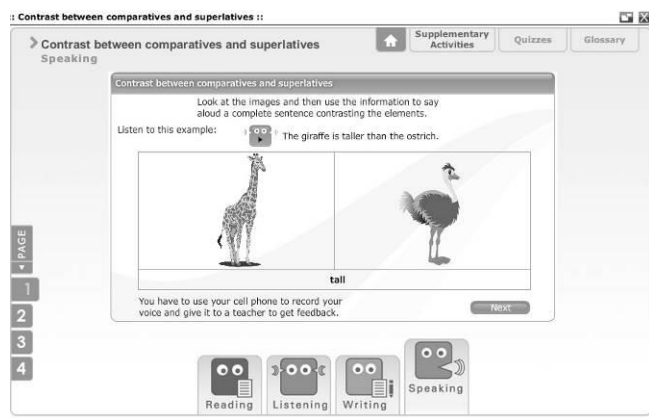


Figura 6. Actividad de expresión oral, de acceso libre e incrustada en el aula virtual.

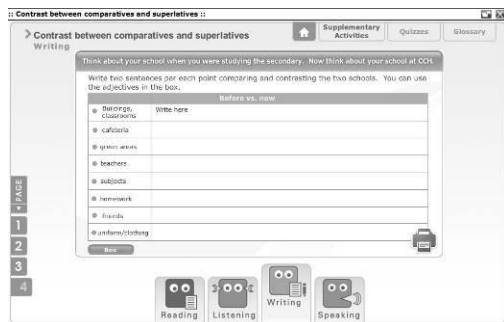


Figura 7. Actividad de expresión escrita, de acceso libre e incrustada en el aula virtual.

Al mismo tiempo, los alumnos del grupo control estudiaron el tema y realizaron tareas de aprendizaje, pero de manera tradicional, a base de papel y lápiz, en libro de texto del curso así como recursos fotocopiables de acceso libre.

**4.3.3. Etapa final.** Después de 16 horas de sesiones presenciales y 5 de trabajo en el aula virtual se realizó el post-test en ambos grupos, encontrando los resultados expuestos en la tabla 5.

A partir de estos datos se realizó el análisis de las medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis, se muestran en la tabla 6. Los resultados muestran una diferencia importante entre ambos grupos en lo que respecta al promedio, y a la moda, mayor valor en el grupo experimental que el control, aunque en la moda el grupo experimental se ubica en niveles bajos.

En relación a las medidas de dispersión el grupo control presenta mayor variación de los valores, aunque de acuerdo al coeficiente de sesgo se encuentra cercana a la curva normal y presenta menor frecuencia en un solo valor, es decir, coeficiente de curtosis también regular.

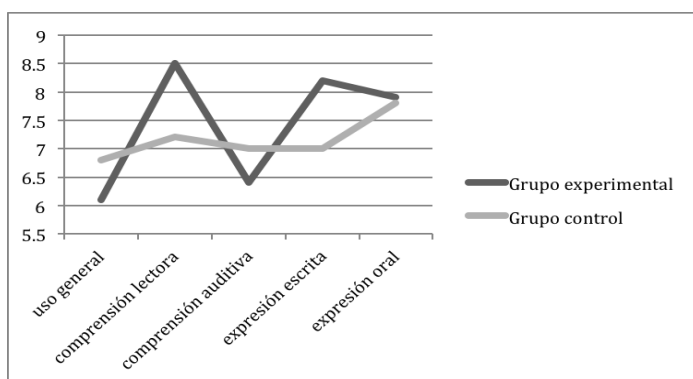
Tabla 5.  
*Pos-test grupo experimental (1) y control (2)*

Grupo / Alumno	Uso general		Comprensión de lectura		Comprensión auditiva		Expresión escrita		Expresión oral		Calificación total	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	8.3	10.0	9	7	6	10	8	10	8	10	7.9	9.4
2	1.3	4.3	8	7	8	8	9	9.5	7	8	6.7	7.4
3	7.3	8.7	10	10	5	8	7	7.5	7.5	9.5	7.4	8.7
4	5.0	7.7	7	9	9	9	9	8	7.5	8	7.5	8.3
5	9.7	5.7	8	8	9	8	9	9.5	9.5	10	9.0	8.2
6	4.7	8.7	9	8	4	3	7	7	8	7.5	6.5	6.8
7	4.3	4.0	7	4	9	2	8.5	4	7	4	7.2	3.6
8	8.0	8.7	9	7	9	9	8.5	8.5	9.5	9	8.8	8.4
9	3.3	8.7	10	9	9	9	9	8	7	10	7.7	8.9
10	2.7	8.0	8	4	5	1	8.5	4	6.5	6	6.1	4.6
11	8.7	6.7	9	5	6	8	8.5	7	8	6.5	8.0	6.6
12	7.7	3.0	8	5	4	8	9	4.5	8	7.5	7.3	5.6
13	4.7	9.3	8	9	5	9	8.5	8	7.5	9.5	6.7	9.0
14	8.7	4.0	9	8	1	5	9	5.5	7	7.5	6.9	6.0
15	0.7	8.0	5	9	5	9	7	7.5	4	4.5	4.3	7.6
16	9.0	6.3	10	8	7	9	7	9.5	8	8.5	8.2	8.3
17	4.0	5.3	9	6	8	7	7.5	3.5	9.5	9.5	7.6	6.3
18	8.0	9.0	9	8	8	6	8.5	6.5	8	9	8.3	7.7
19	6.7	6.7	9	6	8	6	7	8	8	6	7.8	6.5
20	3.3	4.0	9	4	8	10	7.5	3.5	8.5	3.5	7.4	5.0
21	9.7	6.7	8	8	5	3	9.5	5.5	9	9.5	8.3	6.5
22	8.0	6.3	9	9	3	7	7.5	8	9.5	7	7.3	7.5
Media	6.1	6.8	8.5	7.2	6.4	7.0	8.2	7.0	7.9	7.8	7.4	7.1

Tabla 6.  
*Resultado del análisis de las medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre grupos experimental y control en el post test.*

Grupos	Experimental	Control
Promedio (media aritmética):	7.40	7.13
Mediana:	7.45	7.45
Moda:	6.7	8.3
Mínimo:	4.3	3.6
Máximo:	9.0	9.4
Rango:	4.7	5.8
Desviación estándar:	0.979089221	1.498297932
Varianza:	0.958615702	2.244896694
Coficiente de sesgo:	-1.279050604	-0.608654196
Coficiente de curtosis:	3.383799097	-0.184058626

En la figura 8 se desglosan los valores alcanzados en el desempeño de los alumnos en relación a cada tipo de actividad solicitada. Es relevante señalar que la expresión oral alcanza el valor más alto en el grupo control y fue semejante al desempeño del grupo experimental, además el grupo experimental alcanzó mayor desempeño en la comprensión lectora y la menor fue en el uso general de gramática y vocabulario.



*Figura 8.* Desempeño de ambos grupos, experimental y control en el post test de acuerdo al tipo de actividad solicitada.

**4.3.4. Comparación de resultados de ambos grupos.** Una vez que se tienen todos resultados de los desempeños de ambos grupos, es relevante analizar las diferencias y similitudes que se presentaron, con el fin de comprender el impacto que tuvieron los AVA en la realización de las tareas comunicativas básicas.

**4.3.4.1. Desempeño general.** En la tabla 7 se presenta una comparación en relación a las medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre ambos grupos.

Destaca el incremento en la media aritmética que el grupo experimental alcanzó, sobretodo si se considera que inicialmente presentó un promedio menor al grupo control.

Si bien, ambos grupos presentaron incremento, la diferencia del incremento es mayor para el grupo experimental, 3.43, que para el grupo control siendo este de 2.51.

Ambos grupos alcanzaron la mediana 7.45, sin embargo, el grupo experimental presenta mayor diferencia debido a que su estado inicial era más bajo que el control.

Además, es importante señalar que la moda del grupo experimental no alcanzó el nivel del grupo control, aunque sí hubo una diferencia importante entre el estado inicial y el final del grupo experimental, incluso esta fue mayor que la diferencia del grupo control entre el desempeño en el pre test y post test.

Por otro lado, en relación a la dispersión de valores, la desviación estándar y la varianza, el grupo control continúa presentando mayor grado que el grupo experimental. Ambas disminuyeron después de las prácticas de aprendizaje tanto presencial como mixto, aunque se alcanzó menor disminución de dispersión de valores en el grupo experimental, pues en el pre test presentó una variación estándar de 1.1021 así como una varianza de 1.215, y al final una variación estándar 0.9790 con varianza 0.9586, mientras que en el grupo control la variación estándar inicial fue de 1.653, varianza 2.732 y disminuyó a variación estándar 1.498, varianza 2.245, como se observa en la tabla 7.

Los datos de coeficiente de sesgo y curtosis también presentan cambios importantes para ambos grupos, a través de los siguientes histogramas en las figuras 8, 9, 10 y 11 se aprecia tales diferencias.

El grupo experimental al cambiar el valor de su sesgo a un número más próximo al cero indica una menor distancia de la aglomeración de los valores con respecto a la media, asimismo el valor de la curtosis al estar más cercana al cero también demuestra

una aproximación a la curva normal, es decir a una distribución más regular de los valores, según se ve en las figuras 9 y 10.

Tabla 7.

*Tabla comparativa de las medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis entre grupos experimental y control en el pre test y post test.*

Grupo experimental	Pre-test	Post-test	Diferencia
Promedio (media aritmética):	3.97	7.40	3.43
Mediana:	3.90	7.45	3.55
Moda:	3.50	6.7	3.2
Mínimo:	2.2	4.3	2.1
Máximo:	8.1	9.0	0.9
Rango:	5.9	4.7	1.2
Desviación estándar:	1.102139167	0.979089221	0.12304995
Varianza:	1.214710744	0.958615702	0.25609504
Coefficiente de sesgo:	2.226212496	-1.279050604	
Coefficiente de curtosis:	8.489115124	3.383799097	
Grupo control	Pre-test	Post-test	Diferencia
Media aritmética:	4.62	7.13	2.51
Mediana:	4.10	7.45	3.35
Moda:	5.30	8.3	3
Mínimo:	2.0	3.6	1.6
Máximo:	8.4	9.4	1.0
Rango:	6.4	5.8	0.6
Desviación estándar:	1.653077521	1.498297932	0.15477959
Varianza:	2.732665289	2.244896694	0.4877686
Coefficiente de sesgo:	0.675810902	-0.608654196	
Coefficiente de curtosis:	-0.284553627	-0.184058626	

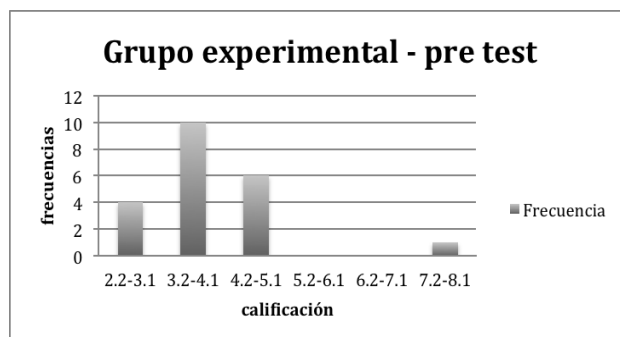


Figura 9. Histograma, pre test grupo experimental.

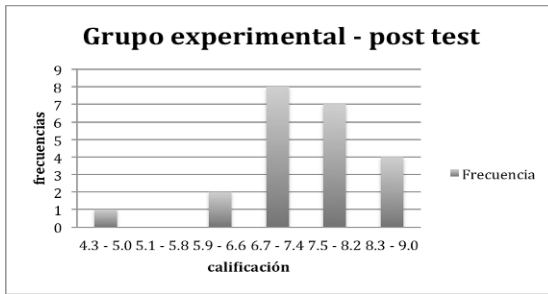


Figura 10. Histograma, post test grupo experimental.

Por su parte, el grupo control presentó un cambio de coeficiente de sesgo de valor positivo a negativo, lo que significa que no hubo mucho cambio respecto a concentración de valores cercanos a la media, pero el cambio de valor positivo a negativo, permite ver que la concentración de los valores se encuentran ahora por arriba de la media como lo indican las figuras 11 y 12.

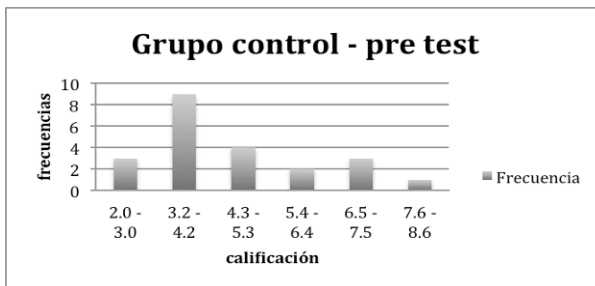


Figura 11. Histograma, pre test grupo control.

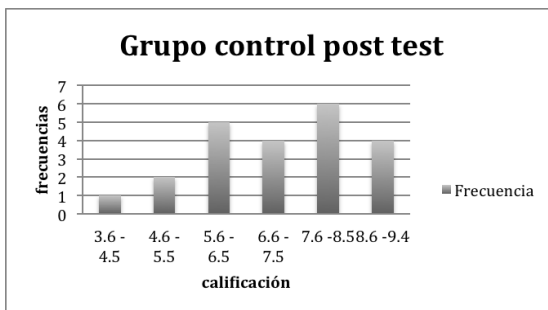


Figura 12. Histograma, post test grupo control.



Ante estos resultados se percibe la aportación de los AVA en el desempeño de los alumnos, después del trabajo en estos ambientes, el grupo experimental tuvo una importante reducción en el coeficiente de curtosis, los alumnos que presentaron desempeños muy bajos al inicio alcanzaron el nivel de los alumnos con alto desempeño.

**4.3.4.2. Desempeños particulares de cada tipo de tarea.** En lo que respecta al desempeño particular de los distintos tipos de tareas que se solicitaron en ambos test, pre y post (apéndices 7-10) es importante considerar tanto en la tabla 8 como en la figuras 13 y 14 que el grupo experimental presenta un incremento paralelo en las cinco actividades solicitadas, aunque en la expresión escrita se distingue un ligero mayor incremento que en las demás tareas comunicativas.

En contraste, el grupo control presenta un crecimiento irregular, mayor en el uso general del idioma, de 2.6 a 6.8, menor en la comprensión lectora de 6.7 a 7.2 y muy similar al incremento de expresión oral del grupo experimental.

Tabla 8.

*Tabla comparativa de medias aritméticas de las calificaciones respectivas a las cinco tareas comunicativas entre grupos experimental y control del pre test y post test.*

<b>grupo experimental</b>	pretest	post test	diferencia
uso general	2.4	6.1	3.7
comprensión lectora	6.1	8.5	2.4
comprensión auditiva	4	6.4	2.4
expresión escrita	2.9	8.2	5.3
expresión oral	4.7	7.9	3.2
<b>grupo control</b>	pretest	post test	
uso general	2.6	6.8	4.2
comprensión lectora	6.7	7.2	0.5
comprensión auditiva	5.2	7	1.8
expresión escrita	3.4	7	3.6
expresión oral	5.1	7.8	2.7

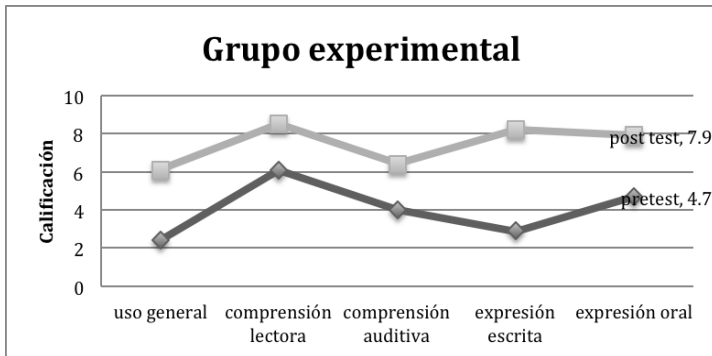


Figura 13. Diferencia en el desempeño del grupo experimental en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test.

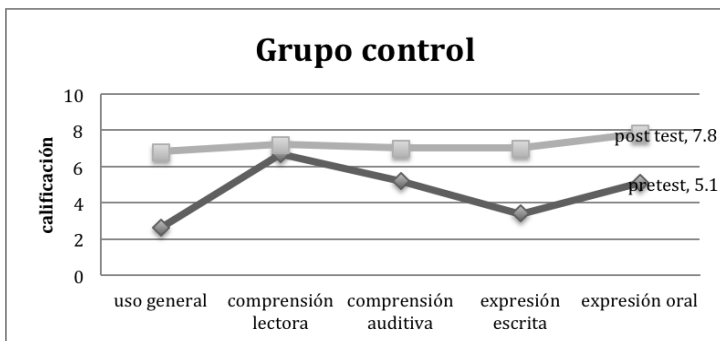


Figura 14. Diferencia en el desempeño del grupo control en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test.

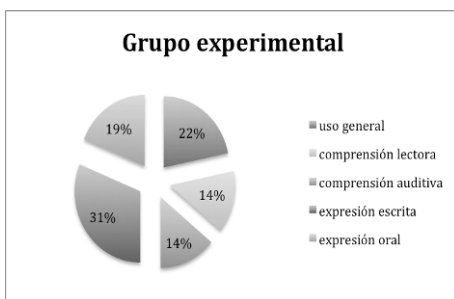
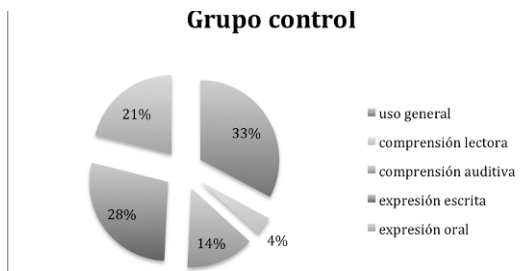


Figura 15. Incremento real en el desempeño del grupo experimental en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test.



*Figura 16.* Incremento real en el desempeño del grupo control en las cinco actividades solicitadas en pre test y post test.

Señalar las diferencias de la calificación pre y post test en cada grupo, es decir, la distancia de avance entre la calificación inicial y la calificación final del grupo, permitió determinar el porcentaje real de mejora en cada tipo de tarea evaluada. Las figuras 15 y 16 lo muestra, señalando mayor aprovechamiento en la expresión escrita en el grupo experimental y para el grupo control en el uso general de los aspectos lingüísticos en cuestión. En el caso contrario, las tareas de menor impacto fueron la comprensión lectora y auditiva en el grupo experimental, así como la comprensión lectora en el grupo control. Sin embargo, es relevante puntualizar que para el grupo experimental hubo un crecimiento regular entre los cinco tipos de actividades, mientras que en el grupo control se presenta un crecimiento muy irregular, las evidencias en apéndices 7 al 10.

#### ***4.3.4.3 Relación entre cumplimiento de actividades de aprendizaje y desempeño.***

Además del análisis comparativo del desempeño, es relevante considerar el cumplimiento en las actividades extra aula en ambos grupos, pues esta información emanada de la observación da una visión más amplia de lo sucedido y ayuda a explicar los resultados del desempeño.

La tabla 9 muestra el porcentaje individual de los participantes en el cumplimiento de trabajos de los AVA del grupo experimental. Establece una relación entre los datos cuantitativos y la información recabada de la observación (apéndice 13), relación entre desempeño, participación y cumplimiento en las actividades solicitadas.

Es importante observar que los alumnos con menor incremento en su desempeño son quienes menos realizaron sus trabajos extra aula, así como mayor incremento en participantes con mayor cumplimiento en trabajos en AVA.

Tabla 9.  
*Desempeño en relación a su participación en las actividades de aprendizaje en los AVA.*

Alumno grupo experimental	Calificación pretest	Calificación posttest	Incremento en su desempeño	Cumplimiento de trabajos en AVA
15	4.1	4.3	0.2	10%
5	8.1	9.0	0.9	30%
6	4.4	6.5	2.1	30%
10	3.9	6.1	2.2	20%
13	4.4	6.7	2.3	40%
14	4.2	6.9	2.7	20%
3	4.5	7.4	2.9	20%
4	4.6	7.5	2.9	50%
9	4.7	7.7	3.0	50%
2	3.5	6.7	3.2	20%
12	3.6	7.3	3.7	100%
16	4.3	8.2	3.9	40%
17	3.7	7.6	3.9	50%
20	3.5	7.4	3.9	70%
18	4.1	8.3	4.2	100%
11	3.7	8.0	4.3	90%
7	2.9	7.2	4.3	30%
19	3.4	7.8	4.4	10%
22	2.7	7.3	4.6	100%
8	3.9	8.8	4.9	40%
21	3.0	8.3	5.3	90%
1	2.2	7.9	5.7	100%
Promedio				50%

Por otro lado, la tabla 10 muestra el desempeño de los alumnos del grupo control en relación a su cumplimiento se destaca un incremento irregular del desempeño independiente del porcentaje de la realización de actividades de aprendizaje.

Tabla 10.

*Desempeño en relación a su participación en las actividades de aprendizaje a base papel y lápiz.*

Alumno Grupo control	Calificación pretest	Calificación postest	Incremento en su desempeño	Cumplimiento de trabajos base papel y lápiz
8	7.5	8.4	0.9	100%
1	8.4	9.4	1.0	100%
10	3.2	4.6	1.4	60%
7	2.0	3.6	1.6	100%
12	3.8	5.6	1.8	100%
15	5.8	7.6	1.8	100%
3	6.7	8.7	2.0	100%
14	3.9	6.0	2.1	40%
2	5.3	7.4	2.1	100%
9	6.8	8.9	2.1	100%
17	4.1	6.3	2.2	100%
20	2.5	5.0	2.5	40%
13	6.4	9.0	2.6	60%
6	4.1	6.8	2.7	100%
5	5.3	8.2	2.9	100%
19	3.3	6.5	3.2	90%
21	3.2	6.5	3.3	100%
11	3.0	6.6	3.6	100%
22	3.9	7.5	3.6	40%
4	4.5	8.3	3.8	100%
18	3.7	7.7	4.0	100%
16	4.3	8.3	4.0	100%
Promedio				88%

**4.3.5 Comprobación de la hipótesis.** Considerando el desempeño de los alumnos en las cinco actividades solicitadas tanto en el pre como el post test, el grupo

experimental alcanzó mayor promedio que el grupo control, la tabla 11 resume estos datos.

Tabla 11.

*Tabla comparativa, diferencia final entre grupo experimental y grupo control en la media aritmética.*

Grupo	Pre-test	Post-test	Diferencia
Experimental	3.97	7.40	3.43
Control	4.62	7.13	2.51

Por lo tanto, de acuerdo a estos resultados se percibe que las actividades de aprendizaje en ambientes virtuales sí impactan positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de inglés en el CCH Vallejo, sí hay diferencia en los promedios del grupo experimental y control, siendo mayor el primero.

Sin embargo, para determinar si el mejoramiento en el aprendizaje del grupo experimental presenta validez estadística y establecer si la diferencia entre ambos es significativa se aplicó la prueba t de student con  $\alpha= 0, 05$  de las medias ganadas en cada grupo, es decir, del promedio real incrementado obtenido de la diferencia de la calificación inicial y final de cada grupo, resultado un valor de significancia de 2.15 con un valor estadístico de t de 1.68.

De acuerdo a Hernández, Fernández, y Baptista (2003) si el valor calculado de t, resulta superior al valor de la tabla en el nivel de confianza seleccionado, la hipótesis de investigación que señala diferencia entre los grupos es aceptada:

t calculado > valor estadístico de t

$$2.15 > 1.68$$

Por lo tanto, la hipótesis alternativa que señala que el grupo experimental presenta un promedio mayor que el promedio del grupo control se considera como aceptada.

$$H_1: \mu_E > \mu_C$$

$$H_1: 3.43 > 2.51$$

Así pues, con base en los resultados expuestos en este apartado se puede decir que los AVA sí tienen impacto a favor del aprendizaje significativo del idioma inglés, por lo que se considera una estrategia válida para la enseñanza de inglés en el CCH.

Por lo tanto se determina que los datos presentados en este apartado sí responden a la pregunta: ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia lingüística alcanzan mejores desempeños en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes? Y se acepta como verdadera la hipótesis alternativa ( $H_1$ ): Sí hay diferencia significativa entre el promedio de los alumnos en el grupo experimental (AVA) y el promedio de los alumnos en el grupo de control (tradicional) siendo el primero mayor que el segundo.

#### **4.4 Datos cualitativos.**

Si bien fue posible determinar si los alumnos con acceso a AVA reportan mejoras en su aprendizaje en comparación con quienes no lo tienen, a través de la valoración de su desempeño de manera cuantitativa, también es preciso conocer el impacto que estos ambientes tienen en la motivación de los alumnos, así como identificar los factores que les impidieron trabajar en estos ambientes virtuales.

Así que, para ello se planteó una segunda pregunta de corte cualitativo debido principalmente al propósito que se persigue, comprender el significado del comportamiento. Así que este análisis a pesar de considerarse cualitativo, también utilizó técnicas cuantitativas en su procedimiento al reportar por medio de porcentajes

las frecuencias en que los alumnos manifestaron alguna conducta o emitieron algún comentario, esto es con base en los señalamientos de Valenzuela (2006).

La pregunta que guía este segundo análisis principalmente es: ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio? De ella derivan las preguntas subordinadas:

3. ¿Cuáles fueron los motivos que obstaculizaron a los alumnos realizar las actividades de aprendizaje en el aula virtual?
4. ¿Los alumnos son motivados por los AVA?
5. ¿Qué elementos de los AVA fueron más motivantes para los alumnos?

Para ese fin se llevó un registro del comportamiento de los alumnos de ambos grupos control y experimental a través de un formato de observación (apéndice 5), así como se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas (apéndice 6) sólo a los alumnos que participaron en el AVA, después de la fase de experimentación. A continuación se expondrán los resultados de manera que contesten a cada una de las preguntas anteriormente planteadas.

**4.4.1 Obstáculos y actitud de los participantes ante los AVA, según la observación.** La información que el formato de observación (apéndice 11) permitió recolectar se enfocó en cinco aspectos, en la tabla 12 se resumen los resultados.



Tabla 12.

*Comentarios y conductas observadas durante el desarrollo de la experimentación en ambos grupos. (Evidencias en Apéndice 11)*

Aspecto a observar	Comentarios de los alumnos y/o conductas observadas	
	Grupo experimental	Grupo control
Dificultad para la realización	<p>En general los aspectos que los alumnos expresaron como dificultad fueron:                      Algunos ejercicios requieren complementos de Java y solicita permiso para ejecutar, me dio miedo que fuera virus y no entré.                      Se me olvidó.                      No entendí lo que debía hacer, las instrucciones no eran claras en algunos ejercicios.                      No tuve acceso a internet, por falta de pago.                      Mi computadora es muy lenta.</p>	<p>Los alumnos expresaron generalmente que el olvido fue la causa de no realizar las tareas.                      En relación a los trabajos de expresión oral señalaron les daba pena hablar enfrente de sus compañeros por temor a cometer errores de pronunciación.</p>
Comodidad y gusto	<p>El 90% de alumnos expresaron aspectos positivos:                      Es divertido, interesante, útil, fácil.                      Me gusta que me dice mi calificación de inmediato y en donde me equivoqué.                      Me gusta que pude repetir los ejercicios muchas veces para grabar mi expresión oral, que hasta me lo memoricé.                      Un alumno de los 22 expresó que no le gustan las actividades en línea porque no está acostumbrado a esto.</p>	<p>La mayoría de los alumnos comentaron que las tareas del libro les gusta porque repasan lo visto en clase, pero a veces cansan.</p>
Preocupación o confusión	<p>Quizá tengan virus los programas que se deben ejecutar.                      Algunos ejercicios no tienen instrucciones claras.</p>	<p>Los comentarios a este respecto fueron:                      No sabía si estaba bien mi trabajo, por eso ya no terminé.</p>
Cumplimiento de la tarea	<p>En las actividades iniciales, el 90 % de alumnos las terminó, para las actividades del British Council y portal de English Media sólo el 50% de los alumnos lo realizó completo</p>	<p>Entre el 100% y 90% de los alumnos cumplió con sus tareas.</p>
Otras observaciones	<p>Los alumnos generalmente no leían las instrucciones de las actividades en el Aula Virtual, cuando aparecía una ventana con instrucciones la cerraban de inmediato sin leer y por lo tanto se confundían.</p>	<p>30% de los alumnos realizaban sus tareas del libro o fotocopias, 10 minutos antes de la clase, por lo tanto, no tenían respuestas correctas y otras eran copiadas de sus compañeros.</p>

Las observaciones del investigador proveen información que revela los motivos que obstaculizaron la realización de tareas en el aula virtual, así como la actitud que manifestaron los alumnos ante los ambientes virtuales.

En primer lugar, es relevante observar en las evidencias del formato de observación en el apéndice 10 y 12, que hubo un mayor cumplimiento por parte del grupo control en las tareas de aprendizaje solicitadas, aunque generalmente expresaban que era cansado escribir tanto. En contraste, se muestra que los alumnos del grupo experimental no cumplieron todos con las tareas, sin embargo, en general cuando los alumnos no realizaron sus tareas en AVA se debió a tres aspectos generales: falta de familiarización con el tipo de lectura que requieren estos ambientes, desconocimiento del uso de la tecnología en ambientes de aprendizaje así como la falta de equipo o internet necesario para su realización.

Los aspectos referentes a la familiarización con la lectura en estos ambientes y desconocimiento del uso de la tecnología en AVA se hizo patente cuando los alumnos mencionaron, “tenía miedo, pensé que era virus y no le acepté”, “no entendí lo que debía hacer”, (evidencia en apéndice 10). Pues regularmente algunos programas indican lo que el alumno debe hacer a través de ventanas emergentes, y generalmente los alumnos no las leen, sólo las cierran o en otras actividades aparecía una ventana como el ejemplo mostrado en la figura 17. En otros casos, son páginas que tienen tanta información, como el ejemplo en la figura 18, que el alumno se pierde, precisamente por no estar familiarizado con la forma de leer en páginas web.



Figura 17. Ejemplo de problemas técnicos en el AVA.

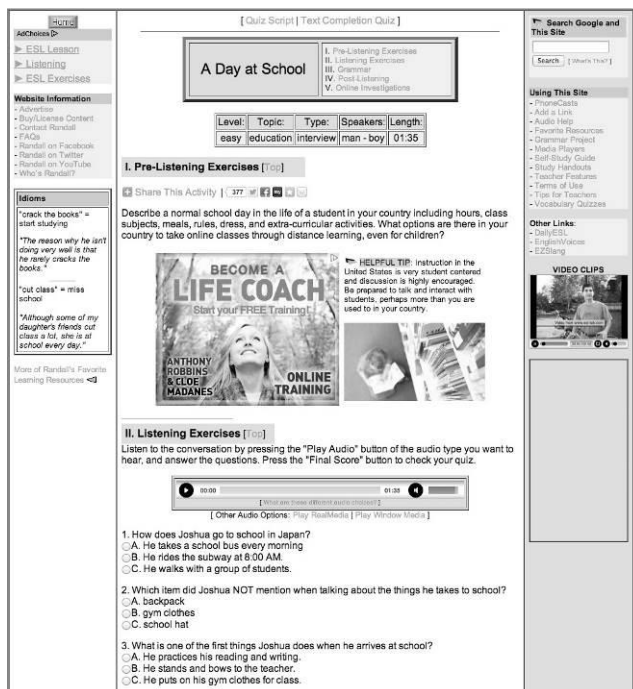


Figura 18. Ejemplo de páginas externas de acceso libre. <http://esl-lab.com/elelemrd1.htm>

En este sentido, estos resultados corresponden a lo expuesto por Davis (2006) quien enfatiza no asumir que los alumnos saben qué hacer en línea sólo porque son

expertos en el manejo de la computadora, ya que hay mucha diferencia entre saber usar una computadora y un pensamiento crítico para realizar trabajos académicos en línea. Asimismo Minniti y Minetti (2012) establecen la necesidad de orientar a los nativos digitales para aprovechar sus capacidades móviles. Además, Peralta (2010) señala que es preciso desarrollar habilidades específicas en el alumno para el éxito de la implementación de los AVA tales como el manejo de la tecnología, independencia y autorregulación, para el caso del olvido, flexibilidad y adaptación.

En relación a la pregunta sobre la actitud que manifestaron los alumnos ante los ambientes virtuales, se percibe a través de sus comentarios que sí les motiva, pues los comentarios más recurrentes de parte de los alumnos son de carácter positivo, que demuestran lo atractivo y por lo tanto motivante que estos ambientes son para ellos. Por ejemplo, el 90% de alumnos expresó: “es divertido, interesante, útil, fácil” “me gusta que me dice mi calificación de inmediato y en donde me equivoqué” “me gusta porque puede repetir los ejercicios muchas veces, que hasta me lo memoricé”, (evidencia en apéndice 10), en contraste con uno sólo que dijo que no le gusta trabajar en AVA porque no está acostumbrado. En general, a los alumnos les gustó la interacción de estos ambientes, inmediatez y la ayuda automática que les proporcionan, tales respuestas corresponden a una de las características de estos ambientes que Coll (2004) señala: el carácter interactivo de estos ambientes favorece la motivación e incluso la autoestima.

Al respecto, Villareal (2001) plantea con base en sus observaciones, que estos ambientes incentivan la participación del estudiante, y el aprendizaje a ritmo personalizado, no la pasividad, lo que concuerda con los comentarios de los alumnos “me gusta que pude repetir los ejercicios muchas veces”.

#### 4.4.2. Cuestionario: experiencia de los participantes.

Para corroborar la información provista por el observador y contar con datos que permitan identificar los elementos de los AVA fueron más motivadores para los alumnos, se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas (apéndice 13), esta vez sólo a los alumnos del grupo experimental.

Para entender la actitud de los alumnos hacia las tareas en AVA se les solicitó información sobre sus características personales, gustos y preferencias respecto a la tecnología, así como sus hábitos de estudio. La tabla 13 resume las respuestas.

Tabla 13.

*Respuesta al cuestionario sobre características personales, gustos y preferencias respecto a la tecnología. (Evidencias en apéndice 12).*

Sexo	60% mujeres 40% hombres
Edades	80% 16 años 19% 17 años 1% 15 años
Computadora en casa	91.3% sí tiene en casa 8.7 % no tiene en casa
Lugares en donde tienen acceso a internet	14 en Casa, 22 en escuela, biblioteca del CCH, sala de cómputo. 1 en parques, 1 en cualquier lado, 1 en celular, 1 en café internet.
Las actividades que usualmente realizan en internet, 10 como lo que más practican los alumnos y 1 como la menos realizada	1. Crear blogs, páginas web, etc. 2. Checar correos 3. Ver videos de mi interés 4. Leer noticias 5. Hacer trabajos escolares 6. Investigar para tareas 7. Practicar inglés 8. Jugar 9. Escuchar música 10. Chatear
Preferencia de tipos de tareas para el aprendizaje de inglés	70% prefiere en AVA 30% base papel y lápiz

Palabras que los alumnos usan para describir su trabajo en AVA	Comentarios a favor 11 veces Divertido 8 veces Interesante 7 veces Fácil 6 veces Didáctico 5 veces Práctico 3 veces Cómodo 2 veces Mejor 1 vez Accesible 1 vez Agradable 1 vez Rápido	Comentarios en contra 3 veces Cansado 3 veces Tedioso 2 veces Aburrido 2 veces Complicado 1 vez Lento 1 vez Confuso 1 vez Difícil
Problemas encontrados en la realización de las tareas en AVA	65,22% Problemas técnicos de navegación 30,43% Navegación confusa 26,09% Falta de información sobre su uso 17,39% Falta de computadora o internet 8,7% No lo considero interesante En general los comentarios fueron: Tuve problemas para ver mi calificación. Fue difícil descargar e instalar los complementos de Java. En mi celular algunos ejercicios no abren y no tengo computadora.	
Los aspectos más atractivos que más gustaron de las actividades realizadas	Los alumnos contestaron con los siguientes comentarios: Que te daban pistas Que no tenemos un solo intento para resolverla Lo divertido que resultan, pues me gusta la P.C. y qué mejor pretexto que hacer mi tarea. Que te ayudaban si estabas mal Buenos ejemplos e interesantes Los juegos como el crucigrama La estructura clara y precisa de los ejercicios La oportunidad de corregir fácilmente mis errores La practicidad de poder hacerlo desde mi celular Ayudan a aprender más Que son fáciles y te dicen tus errores Te explican y te marcan tus errores Las canciones están geniales	
Cambios propuestos por los alumnos	Explicaciones en español del tema Más juegos como sopa de letras y crucigramas Indicaciones más claras que me digan que resolver Mejorar los audios, porque no eran claros Que siempre te ayuden con pistas, pues algunos ejercicios no tenían pistas para corregir errores Que sean más trabajos de los que hizo la maestra, no de páginas externas, las otras páginas estaban confusas.	
Razones por las que no realizaron o terminaron los trabajos en el aula	Se me olvidaba. Creo que tenían virus los programas Soy muy flojo, casi no uso mi laptop y cuando la uso me distraigo en las redes sociales. No entendí como navegar en el aula virtual Se descompuso mi computadora y nos quitaron el servicio de internet por falta de pago. No tuve tiempo, las otras materias me dejan mucha tarea. Se me olvidó apuntar lo que tenía que hacer, soy desorganizado.	

En primer lugar, se muestra el perfil de los alumnos en relación al sexo y edad, lo cual es importante pues a esto se debe muchas de las acciones realizadas por los alumnos y que están determinadas por sus gustos así como preferencias. Los resultados señalan que en su mayoría son adolescentes de 16 años y el grupo se compone de ligeramente más mujeres que hombres.

Por otro lado, se muestra que la mayoría sí tiene al menos computadora en su casa, pero no así con el acceso a internet, sólo 14 de 22 tiene internet en casa, aunque sí tienen todos acceso a internet en la escuela.

**4.4.2.1 Obstáculos en la realización de tareas en el AVA.** Es relevante considerar que los impedimentos que los alumnos encontraron, en su mayoría, se deben a problemas técnicos de navegación, así como a la falta de equipo o internet para realizar los ejercicios, sólo un 8.7% mencionó que se debió a que no lo encuentran interesante. Comentarios como “fue difícil descargar e instalar complementos”, “en mi celular no abre” señalan una vez más la falta de conocimiento de la tecnología en ambientes de aprendizaje (apéndice 12).

Por otro lado, entre las razones por las que los alumnos no realizaron sus trabajos en el AVA, se enlistan aspectos muy parecidos a los señalados por Robb (2007), uno de estos aspectos es el relacionado al hábito de incumplimiento de tareas derivado de su personalidad, aún no son autónomos ni autodirigidos, sobre todo considerando que se trata de adolescentes, así como el aspecto relacionado a los objetivos primordiales de los alumnos: otras actividades que pueden ser sociales, de trabajo e incluso de estudio, como lo menciona un alumno en este cuestionario (apéndice 12): “no tuve tiempo, las otras

materias dejan mucha tarea”, “se me olvidaba”, “me distraigo en las redes sociales” “soy desorganizado”.

**4.4.2.2 Actitud de los alumnos hacia los AVA.** Por otro lado, aun cuando no todos los alumnos reportaron preferir los trabajos en AVA, sí fue el 70% de alumnos los que consideran este recurso como motivante, en las expresiones de los alumnos (apéndice 11 y 12) se reportan 45 emisiones de palabras o frases a favor de los AVA en contraste con 13 en contra, es decir, la mayoría encuentra ventajas en estos ambientes, presentando una actitud favorable. En este sentido, los resultados de esta investigación concuerda con otros resultados, como el realizado por Sokolik (2007) que concluye que sus alumnos manifestaron gusto por estos recursos y motivación por el uso de la tecnología.

**4.4.2.3 Elementos motivantes de los AVA.** Las datos emergentes de este cuestionario también proporcionan información que permite establecer los elementos de los AVA que fueron más motivantes para los alumnos.

Los alumnos expresaron respecto a lo que les gusta de los AVA: “lo divertido que resultan”, “los juegos como el crucigrama” “las canciones están geniales” (apéndices 11 y 12). Ante esto Herrera (2006) resalta entre las funciones de las TIC relacionadas con la producción de aprendizaje, una de ellas, la provisión de estímulos sensoriales, como la capacidad de estimular los sentidos a través de imágenes, textos, sonidos, etc.

Asimismo, las respuestas señalan otros aspectos relevantes que generaron la motivación en los alumnos participantes, entre ellos mencionan la oportunidad de trabajar a su ritmo y posibilidad de repetición, “no tenemos un solo intento para



resolverla”, (apéndices 10 y 11). Hanson-Smith y Rilling (2007) distinguen entre los elementos que permiten la optimización de las condiciones de aprendizaje, precisamente esta característica, la oportunidad de repetir las palabras o frase tantas veces se requiera.

Además, otro elemento manifestado por los alumnos fue la retroalimentación, al respecto Felix (2003) señala que es sorprendente constatar que la retroalimentación automatizada es del gusto de los alumnos, en el cuestionario en el apéndice 11, los alumnos indicaron: “te ayudaban si estabas mal”, “te dan pistas”, “me gustó la oportunidad de corregir fácilmente mis errores”, “te dicen tus errores”, “te explican y te dicen tus errores”.

Las respuestas sobre la experiencia que los alumnos vivieron en la realización de actividades en AVA se considera enriquecen esta investigación, pues el resultado de los promedios obtenidos y presentados en este capítulo pueden ser comprendidos, sólo cuando se toma en cuenta las circunstancias personales, económicas y sociales de los participantes en este estudio.

En este apartado se presentaron de manera organizada los datos obtenidos de la indagación que revelan el impacto de los AVA en el desarrollo de la competencia lingüística del idioma inglés. A través de un análisis estadístico se presentó la información obtenida con el fin de dar respuesta a la primera interrogante de esta investigación. Asimismo a través de la categorización y clasificación de la información cualitativa se expusieron los comentarios y observaciones en relación a los eventos que surgieron en torno al uso de los AVA respondiendo así a la segunda pregunta planteada en esta investigación.

En el siguiente capítulo se presenta una discusión de estos resultados que concluye con propuestas tanto para estudios posteriores como para acciones que lleven a una mejor implementación de AVA que favorezca el logro de aprendizajes significativos en la materia de inglés del CCH de la UNAM.

## **CAPÍTULO 5**

### **Conclusiones**

Ante la inminente potencialidad de las TICs para el logro de aprendizajes significativos, el impulso de las instituciones educativas a la inclusión de estas herramientas a los ambientes presenciales de aprendizaje, así como la falta de evidencias de resultados que justifiquen el trabajo a favor de estos AVA en la enseñanza del idioma inglés, fue necesario indagar cuál es el impacto de éstos en el desarrollo de competencias lingüísticas en alumnos del CCH plantel Vallejo.

Los resultados presentados en el capítulo anterior permitieron tener una visión amplia de su repercusión no sólo en el logro académico, sino en la aceptación por parte de los alumnos a estos ambientes, lo cual permitió conocer los elementos que motivaron o impidieron, en algunos casos, su aplicación.

En este apartado se ofrece una reflexión de estos resultados resaltando los principales hallazgos, así como las nuevas interrogantes que de estos surgieron. Esta discusión se hará con base en cada una de las preguntas que se plantearon al inicio de este trabajo por lo que seguirá el mismo orden.

#### **5.1 Desempeño en tareas comunicativas.**

De la pregunta inicial, enfocada en analizar el impacto de los AVA en el desempeño de los alumnos en las tareas comunicativas básicas del idioma inglés, surgió información relevante. ¿Los alumnos que acceden a AVA para ejercitar su competencia

lingüística alcanzan mayor desempeño en el uso del idioma y por lo tanto mejores promedios que quienes no se ejercitan en estos ambientes?

A este respecto, de acuerdo a los datos obtenidos, se aprecia que los alumnos que realizaron tareas de aprendizaje en ambientes virtuales efectivamente lograron mayor avance en relación al grupo control que no tuvo práctica en AVA. Si bien es cierto, al finalizar, ambos grupos pudieron no sólo identificar y repetir formas gramaticales o vocabulario, los alumnos del grupo experimental mostraron mejor desempeño al utilizar estos conocimientos lingüísticos en actividades que requirieron la comprensión y la producción tanto oral como escrita, de manera comunicativa. Es decir, sí se percibe no sólo una repetición de estos vocablos o estructuras, sino la aplicación de los conocimientos de tipo lingüísticos en nuevos contextos, de manera sobresaliente por parte del grupo experimental.

En este sentido, por un lado, se ve que hay concordancia con los señalamientos de Ruiz (2004) sobre la pertinencia de los aspectos lingüísticos en acciones de comprensión como producción, en que hace énfasis en la exigencia de estos conocimientos en la creatividad requerida del acta del habla. Especialmente porque los alumnos no recibieron ninguna enseñanza o práctica relacionada con estrategias de producción o comprensión de lectura o auditiva, pertenecientes a otros componentes de la competencia comunicativa, tales como aspectos pragmáticos, socioculturales, discursivos, etc. Además, se comprueba que la enseñanza o práctica de estos componentes lingüísticos a través de los AVA sí impacta de manera positiva, puesto que generó más alto desempeño en los alumnos.

Sin embargo, es justo aclarar que esto no justifica excluir la enseñanza de los otros componentes comunicativos, pues son también necesarios en la producción de una lengua, más bien se enfatiza la potencialidad de los AVA en la enseñanza del idioma inglés, señalando que si estos ambientes permitieron un mejor desempeño de los alumnos con sólo prácticas de contenido lingüístico, probablemente incluir otros contenidos generará excelentes resultados.

Por lo tanto, se plantea la viabilidad de impulsar el desarrollo de las otras competencias comunicativas a través de los AVA, con ambientes diseñados con enfoque al desarrollo de competencias específicas como la comprensión lectora, auditiva, así como las de producción tanto oral como escrita, mediante la enseñanza y práctica de estrategias, además de otros contenidos extralingüísticos. Pues el logro de la competencia lingüística a través de los AVA, permite establecer la eficacia de estos ambientes a favor del aprendizaje de un idioma y por lo tanto, la posibilidad de lograr el desarrollo de cualquier otra competencia comunicativa.

En relación a esto, es importante puntualizar cómo el avance de los alumnos del grupo experimental en relación al grupo control fue más equilibrado en los distintos tipos de tarea: uso general, comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Según se muestra en las figuras 13 y 14 presentadas en el capítulo anterior.

El avance del grupo experimental en actividades de comprensión lectora y auditiva fue igual, 2.4 para ambos aspectos, 3.2 en expresión oral, 3.7 en uso general y 5.3 en expresión escrita; mientras que el grupo control subió 0.5 en comprensión lectora, 1.8 en comprensión auditiva, 3.6 expresión escrita y 2.7 en expresión oral.

El grupo control alcanzó un avance mayormente predominante en el uso general 4.2, y muy poco en actividades específicas como comprensión lectora 0.5 o auditiva 1.8 que fueron las menos desarrolladas, mostrando un avance con diferencias significativas entre cada tipo de tarea.

Esto corrobora las ventajas de los AVA inherente a su capacidad de presentación de contenido a través de distintos formatos, audio y visual, así como la interactividad del elemento lúdico, ausentes en los medios tradicionales, papel y lápiz, lo cual permite la práctica de aspectos lingüísticos en contextos más auténticos y con ello la exposición a otros aspectos extralingüísticos, como códigos pragmáticos de la cultura de la lengua meta. Hecho que promueve también el desarrollo de competencias sociolingüísticas, discursivas, estratégicas y demás componentes de la competencia comunicativa, aun cuando éstas no fueron directamente el objetivo de la práctica en los AVA.

Por otro lado, cabe destacar el porcentaje de la realización de los trabajos de práctica en el AVA por parte del grupo experimental. Los datos emanados de la observación reportan un cumplimiento mayor del grupo control, alrededor del 88% de participantes del grupo control entregó sus ejercicios, mientras que sólo el 50% de alumnos del grupo experimental logró terminar los trabajos solicitados en el AVA. A pesar de esto, el grupo experimental avanzó más en su aprendizaje que el grupo control, esto conduce a pensar que si más alumnos lograran cumplir con los trabajos en los ambientes virtuales, mayores serían los promedios alcanzados.

La tabla 7 y 8 del capítulo anterior muestra el porcentaje del cumplimiento de trabajos de los AVA del grupo experimental y de los trabajos basados en papel y lápiz del grupo control de manera individual. De acuerdo a estos datos se advierte que los

participantes del grupo experimental que sí cumplieron con los trabajos en el aula virtual, fueron precisamente quienes lograron mayor avance en su desempeño, no así los alumnos que sí entregaron sus trabajos base papel y lápiz del grupo control, ya que destaca un incremento irregular independiente de la realización de actividades de aprendizaje.

Los datos que emergieron de este seguimiento, además de corroborar el impacto de los AVA en los desempeños de los alumnos permiten percibir la necesidad de impulsar el uso de estos ambientes. Para esto, se hace indispensable conocer los motivos que impidieron al 50% de alumnos que no se ejercitó en estos ambientes virtuales, de manera que se puedan tomar en cuenta en el momento de su implementación y con ello promover su utilización y finalmente una mejora en los aprendizajes.

Precisamente con este fin se realizó la segunda fase de esta investigación, la cual proporcionó información relevante presentada a continuación.

## **5.2 Factores y condiciones de la implementación de los AVA que impactan en la motivación de los alumnos.**

Los resultados de esta segunda fase parten de la segunda pregunta de esta investigación: ¿Qué factores del diseño instruccional y condiciones de la implementación impactan en la motivación e interés de los alumnos para la integración de AVA en sus formas de estudio?

Este cuestionamiento se desglosa para un mejor acercamiento en tres más, consideradas como preguntas subordinadas, de las que se desprende la discusión aportada en este apartado:

3. ¿Cuáles fueron los motivos que obstaculizaron a los alumnos realizar las actividades de aprendizaje en el aula virtual?
4. ¿Los alumnos son motivados por los AVA?
5. ¿Qué elementos de los AVA fueron más motivantes para los alumnos?

**5.2.1 Principales obstáculos para la realización de actividades de aprendizaje en el aula virtual.** Según los datos surgidos de la observación, los alumnos manifestaron, a través de sus comentarios así como actitudes, dificultades en la utilización de los AVA que están comprendidas en tres aspectos: falta de familiarización con el tipo de lectura que requieren estos ambientes, desconocimiento del uso de la tecnología en ambientes de aprendizaje así como la falta de equipo o internet necesario para su realización, aunque todos tienen acceso a AVA en las instalaciones de la institución.

Esta información se validó con las respuestas vertidas por los mismos estudiantes y presentadas en el capítulo anterior. En su mayoría, señalaron que las complicaciones encontradas se deben a problemas técnicos de navegación, mientras que la minoría lo atribuye a la falta de equipo o internet para realizar los ejercicios, aunque es importante aclarar que un 8.7% indicó se debe a que carece de elementos interesantes. Asimismo los datos revelaron el reconocimiento por parte de los alumnos a la falta de hábitos para el cumplimiento de realización de actividades de aprendizaje extra clases.

Por lo tanto, para aumentar la presencia de los alumnos en estos ambientes virtuales es preciso realizar acciones, mencionadas a continuación, que disminuyan estas dificultades y promuevan mayor participación en los AVA. Pues como Coll (2008)



indica, el logro de mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje es resultado de las relaciones entre tecnología, pedagogía y didáctica.

Así que, una medida obligatoria en la implementación de los AVA es la capacitación de los alumnos en el uso de estas herramientas tecnológicas, instrucción enfocada tanto a estrategias de lectura en estos ambientes como a la familiarización con aspecto tecnológicos, pues como García, Ferreira, y Morales (2012) señalan, un entrenamiento previo de la aplicación CALL en la clase de idiomas conducirá a un mejor rendimiento.

Sin embargo, en relación al problema de falta de equipo o internet, afortunadamente son pocos, y aunque no tienen equipo en sus casas, sí tienen acceso a internet y por lo tanto a los AVA en las instalaciones de la institución. La propuesta para subsanar este inconveniente es buscar estrategias para impulsar el uso de los recursos provistos por la institución a los alumnos, como son la asistencia a la Mediateca del plantel o salas de cómputo.

Asimismo, se plantea la necesidad de elaborar estrategias didácticas que ayuden a los alumnos a alcanzar mejores hábitos de estudio. Así como, ante las distracciones que los alumnos manifestaron encontrar en las redes sociales, se propone que el diseñador instruccional incluya en los AVA actividades de aprendizaje que aprovechen el uso de estas redes, así como actividades motivadoras e interactivas que puedan competir y ganar ante esta atracción, para lo que se precisa tomar en cuenta en el diseño de los AVA las características psicológicas de los alumnos de bachillerato que oscila entre los 16 y 18 años.

Al respecto Avila y Bosco (2001) mencionan que “la simple presencia de las tecnologías no garantizan resultados óptimos, toda propuesta de aplicación demanda de la participación activa, creativa y crítica de los agentes involucrados”. Lo que indica la relevancia del diseño pedagógico, pues las herramientas TIC deben ser atendidos con especial atención en la planeación para lograr en mayor medida su potencialidad.

**5.2.2 Elementos motivacionales de los AVA que conviene fortalecer.** En el caso contrario, los datos tanto de la observación como del cuestionario permiten percibir que los alumnos sí encuentran elementos interesantes en los AVA, que los motiva a usarlo, entre ellos destacan la retroalimentación y los juegos, por lo que es necesario reforzarlos de manera que atraigan a los alumnos y les permita una mejor participación en los AVA.

Para esto, se plantea que en el diseño instruccional se considere la inclusión de elementos tales como retroalimentación puntual y clara, que no sólo indique si la respuesta es errónea o correcta, sino que provea andamiaje para el desempeño. Necesidad que concuerda con Felix (2003) para lo que sugiere adoptar medidas más precisas y creativas, como la inclusión de pistas textuales y gráficas, asimismo elementos lúdicos. Aunque reconoce, esto demanda más tiempo y recursos, finalmente conducen a beneficios importantes tanto para la labor docente como para los resultados académicos de los estudiantes.

En este sentido, es relevante destacar la comodidad que los alumnos señalaron al trabajar en estos ambientes, pues al trabajar en un AVA ellos pudieron realizar un ejercicio las veces que necesitaron. Lo cual lleva a la conclusión de que la retroalimentación mediada por la computadora favorece la autoestima y confianza, una

equivocación no produce tanta ansiedad como en ambientes presenciales, pues es menos agresivo que sea la computadora quien señale y corrija que de manera personal se los diga el docente, incluso muchas veces en frente de otros compañeros, como lo señala Sokolik (2007) los alumnos consideran que el uso de la tecnología reduce el estrés. Todo esto hace necesario que el alumno tenga no sólo retroalimentación clara, sino la oportunidad de repetir los ejercicios a realizar.

Además, en relación al elemento lúdico, es posible fortalecer estos AVA con las aportaciones de los alumnos surgidas de sus respuestas que revelan sus gustos y preferencias. Partiendo de las actividades que los alumnos señalan como preferentes en sus hábitos de uso del internet, en las que destacan chatear, escuchar música y jugar, se considera que la inclusión de este tipo de actividades en los AVA llevará a una mayor motivación de los alumnos. Por lo tanto, aspectos como la diversión en los AVA debería ser reforzado, a través de la inclusión de juegos, ejercicios mediante canciones, así como tareas basadas en la comunicación e interacción con los demás a través del chat.

### **5.3 Logro de los objetivos de esta investigación.**

El análisis y discusión de los resultados de surgieron de esta investigación permite reconoce el logro de los objetivos planteados inicialmente para esta investigación, siendo éstos los siguientes:

Objetivo general: Determinar el impacto de AVA en el desarrollo de competencia lingüísticas para la realización de tareas comunicativas básica en inglés de los alumnos del CCH Vallejo e identificar los elementos que conducen o impiden un aprendizaje significativo con el fin de mejorar estos ambientes.

### Objetivos específicos

1. Determinar si los alumnos con acceso a AVA reportan mejoras en su aprendizaje en comparación con quienes no lo tienen.
2. Identificar el tipo de tarea comunicativa que recibe más impacto de los AVA: uso general del idioma, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral o expresión escrita.
3. Establecer los elementos que motivan a los alumnos al trabajo en los AVA.
4. Distinguir los factores que impidieron la realización de tareas en AVA.

Con base en el objetivo general propuesto inicialmente en esta investigación, se considera que la información obtenida a través de este estudio cuasiexperimental, expuesta en el capítulo anterior, sí ha permitido determinar el impacto de AVA en el desarrollo de competencia lingüísticas para la realización de tareas comunicativas básica en inglés de los alumnos del CCH Vallejo, siendo éste positivo.

Asimismo, a través de los datos cuantitativos relacionados con los cualitativos fue posible establecer que efectivamente los alumnos que realizan actividades de aprendizaje en estos ambientes incrementan su desempeño en tareas comunicativas de manera significativa, en comparación con aquellos que sólo ejercitan sus conocimientos lingüísticos de manera tradicional.

Además, los reportes del desempeño de los alumnos hicieron posible conocer el tipo de tarea con mayor efecto, observándose que el incremento en cada tarea

comunicativa aumento de una manera paralela, es decir, los AVA impactaron a todos los aspectos de una manera más equitativa que los recursos tradicionales.

Por otro lado, los datos derivados de la observación y respuestas de los participantes en esta investigación permitieron identificar tanto los elementos que impidieron trabajar en estos ambientes, así como los que motivaron su uso y con ello se propone información que permitirá mejorar estos AVA y por ende alcanzar un aprendizaje significativo.

**5.3.1 Recomendaciones.** A manera de resumen, se enlistan las actividades propuestas surgidas de los resultados de esta investigación y comentadas anteriormente:

- a) Instrucción para el desarrollo de actividades de aprendizaje en AVA, aspectos tecnológicos como lectura en ambientes virtuales.
- b) Motivación para asistencia a espacios con acceso a internet en la institución, tales como Mediateca, Biblioteca y Sala de cómputo.
- c) Elaboración de estrategias didácticas para el desarrollo de hábitos de estudio.
- d) Planeación y diseño de actividades de aprendizaje basados en necesidades, gustos y preferencias de los alumnos.
- e) Robustecimiento del sistema de retroalimentación en AVA.

#### **5.4 Propuestas para investigaciones posteriores.**

A pesar de la oportuna y rica información obtenida en este estudio, se reconoce que aún hay mucho por conocer, pues esta investigación estuvo limitada por un lado al análisis de aspectos específicamente lingüísticos de la competencia comunicativa, así

como al seguimiento de actividades individuales que no promovieron la interacción entre pares o docentes.

Ciertamente la competencia lingüística es un componente fundamental en la competencia comunicativa, sin embargo, la diversidad de componentes y subcomponentes que la constituyen también merecen la atención. El resultado de esta investigación lleva a considerar que valdría la pena dar seguimiento a la instrucción de contenidos dirigidos al desarrollo de competencias específicas como el conocimiento, destrezas y habilidades necesarias para la redacción, producción, comprensión de textos orales o escritos de manera particular y conocer los alcances de los AVA en estos aspectos determinados.

Dado que las actividades de aprendizaje seguidas en esta investigación no fueron dirigidas a trabajos colaborativos, más bien al trabajo individual, pues para la interacción entre estudiantes y profesores se privilegió el ambiente presencial, sería enriquecedor explorar los efectos así como los requerimientos de AVA que están basados en trabajo colaborativo.

Partiendo de la dificultad que supone la interacción en la lengua meta de manera libre entre los alumnos en niveles iniciales de aprendizaje y su carácter indispensable en trabajos colaborativos, sería conveniente un estudio que diera seguimiento en estas circunstancias al componente andamiaje en AVA. Pues en niveles iniciales de aprendizaje de un idioma se requiere más la ayuda del docente, siendo esto más complicado en AVA y más fácil de manera presencial. Por lo que, conocer las posibilidades de estos ambientes para promover el andamiaje en estas dimensiones y sus resultados generaría información relevante para el diseño instruccional así como la

elaboración de estrategias de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje del idioma inglés en niveles básicos.

## **5.5 Conclusión.**

Los datos emanados de la experimentación reafirman las teorías y postulados sobre la potencialidad de los AVA, así como coinciden con resultados de otras investigaciones empíricas, por lo tanto si se quiere lograr los resultados propuestos en la literatura y alcanzar mayor impacto es necesario seguir sus recomendaciones en la implementación de estos ambientes virtuales.

Tener conciencia de que la tecnología por sí sola no garantiza el logro de aprendizajes significativos, ésta debe ser cuidadosamente utilizada en los contextos educativos. Información que concuerda con Edel (2010) quien señala que lo virtual no se trata de una adición a la modalidad presencial que ya existe, sino una nueva forma de enseñanza, el cambio hacia un nuevo paradigma que sustituye a los modelos actuales, para responder con su flexibilidad, aportación a la transversalidad y la alfabetización digital a la necesidad de la sociedad actual. Lo que implica advertir que detrás de estos ambientes hay mucho trabajo del docente, desde el diseño instruccional hasta su implementación.

Por lo tanto, es necesaria una planeación cautelosa basada en las necesidades y características de los alumnos, así como el apego a las teorías educativas que aseguran aprendizajes significativos. Además, proveer instrucción para el uso de estos ambientes antes de su aplicación proveer instrucción.

En conclusión, los resultados de esta investigación no presentan puntos

divergentes entre la literatura y lo que se está haciendo en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los AVA sí tienen impacto positivo en el desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, es necesario atender a necesidades como la instrucción en relación al uso de las TIC en la educación, así como fortalecer los elementos expuestos por los alumnos, la inclusión de más elementos atractivos como son los juegos además de mejorar el sistema de retroalimentación.



## Referencias

- Álvarez, E. (2009). Tutorial de inglés para alumnos de bachillerato a distancia. *Boletín SUAYED*. (13), Recuperado de [http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed13/tutorial\\_ingles.php](http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed13/tutorial_ingles.php)
- Ardila, M. E. y Bedoya, J. R. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, 11(17), 181–205. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewArticle/2785>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Ávila J., Ávila A., Baltazar, J. M., Campuzano, J. C. Ruiz C. E. y Rodríguez D. E. (2012). *Prontuario de acreditación, deserción, reprobación. Idiomas*. México, D. F.: UNAM. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Ávila, J. (2013). *Prontuario de acreditación, deserción, reprobación. Idiomas*. México, D. F.: UNAM. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Ávila P. y Bosco M. D. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje, una nueva experiencia*. Trabajo presentado en el 20th International Council for Open and Distance Education, Düsseldorf, Germany. Recuperado el 23 de febrero de 2013 de [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/c37ambientes.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf)
- Becerra, L. M. y McNulty, M. (2010). Experiencias significativas para estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 117–132. Recuperado de [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902010000200008&lng=es&nrm=&tlng=en](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000200008&lng=es&nrm=&tlng=en)
- Bellido, M. E. (2008). *Práctica docente e investigación educativa*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benson, P. (2011). Technology-based approaches. En C. Cardin y D. Hall (Eds.), *Teaching and Researching Autonomy* (Second, pp. 145–153). Malaysia: Pearson Education.
- Carr, N., Crocco, K., Eyring, J. y Gallego, J. C. (2011). Perceived benefits of technology enhanced language learning in beginning language classes. *The IALLT Journal. A publication of the International Association for Language Learning Technology*,

41. Recuperado de <http://www.iallt.org/sites/default/files/Carr11.pdf>
- Castellan, C. M. (2010). Quantitative and Qualitative Research: A View for Clarity. *International Journal of Education*, 2(2), 1–14.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón y M. P. Safont (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41–57). Springer Netherlands. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, (41), 131–142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, (25), 1–24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17–40. Recuperado de [http://www.escriitoriomdyh.educ.ar/recursos/articulos/aprender\\_y\\_enseñar\\_con\\_tic.pdf](http://www.escriitoriomdyh.educ.ar/recursos/articulos/aprender_y_enseñar_con_tic.pdf)
- Davis, R. (2006). Utopia or Chaos?: The Impact of Technology on Language Teaching. *Teaching English with Technology*, 6(4). Recuperado de [http://www.tewtjournal.org/VOL%206/ISSUE%204/02\\_UTOPIAORCHAOS.pdf](http://www.tewtjournal.org/VOL%206/ISSUE%204/02_UTOPIAORCHAOS.pdf)
- Dellepiane, P. A. (2012). *Tendencias educativas de los dispositivos móviles. ¿Hacia un aprendizaje ubicuo?* Recuperado el 20 de enero de 2013 del sitio web Learning Review en: <http://www.learningreview.com/mobile-social-learning/3389-tendencias-educativas-de-los-dispositivos-moviles-ihacia-un-aprendizaje-ubicuo>
- Derewianka, B. (2003). Developing Electronic Materials for Language Teaching. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 199–220). London: Continuum International Publishing Group.
- Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journey of Applied Linguistics*, 17(3), 332–354. Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=c10f61eb-6156-44c4-ae76-a8a70f881087%40sessionmgr12&hid=15>

- Diagnóstico institucional para la revisión curricular. (2011). Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Durán, A., Barrio, J. F. y Gascón, H. (2007). Recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil y primer ciclo de primaria: una investigación en el aula. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (7), 7. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=2371719](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2371719)
- Edel, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 7–15. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&riterio=ART44002>.
- Egbert, J. (2005). Chapter 1. Introduction: Principles of CALL: In: J. Egbert. *CALL Essentials. Principles and Practice in CALL Classrooms*. (p. 1-17). Baltimore, Maryland, USA: TESOL.
- English Media Unidades Temáticas de Inglés. (2011). Recuperado el 31 de julio de 2013 de [http://www.cuaed.unam.mx/english\\_media/](http://www.cuaed.unam.mx/english_media/)
- Felix, U. (2003). Pedagogy on the line: identifying and closing the missing links. En U. Felix (Ed.), *Language learning online: towards best practice* (pp. 147–170). Netherlands: Sweets & Zeitlinger Publishers.
- Fisher, W. P., y Stenner, A. J. (2011). Integrating qualitative and quantitative research approaches via the phenomenological method. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 1(5), 89–103.
- García, J., Ferreira, A. y Morales, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (25), 15–50. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982812>
- Garrido, J. C. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63–95. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350858>

- Glas, K. (2008). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 111–122. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9900>
- Goldstein, B. (2011). *New American Framework 2*. Oxford, England: Richmond.
- González, D. (2007). Using Synchronous Communication Collaboratively in ESP. En E. Hanson-Smith y S. Rilling (Eds.), *Learning Languages through Technology* (pp. 11–24). Mattoon, Illinois, USA.: TESOL.
- Graddol, D. (2000). *The Future of English?* London: British Council.
- Hanson-Smith, E. y Rilling, S. (2007). Introduction: Using Technology in Teaching Languages. En E. Hanson-Smith y S. Rilling (Eds.), *Learning Languages through Technology* (pp. 1–7). Mattoon, Illinois, USA.: TESOL.
- Healey, D., Hanson-Smith, E., Hubbard, P., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G. y Ware, P. (2011). Theoretical and Research Bases for the Technology Standards. En *Technology Standards: Description, Implementation, Integration*. (pp. 7–14). Mattoon, Illinois, USA.: TESOL.
- Hémard, D. (2003). Language learning online: designing towards user acceptability. En U. Felix (Ed.), *Language learning online: towards best practice* (pp. 21–42). Netherlands: Sweets & Zeitlinger Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3a edición.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 2. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959493>
- Instituto Cervantes. (2003-2013). *Diccionario de términos clave de ELE*. España: Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, 4(3), 293–311. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1478088706070839>
- Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53–72. Recuperado

de <http://lt.msu.edu/vol12num3/lee/>

- Maciaszczyk, S. (2008). Guidelines for INTERACTIVE HOMEWORK. *Teaching English with Technology*, 8(1). Recuperado de <http://www.tewtjournal.org/VOL%208/ISSUE%201/A%20WORD%20FROM%20A%20TECHIE.pdf>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Minniti, A. y Minetti, M. V. (2012). m-Learnign en acción. *Learning Review*. Recuperado de <http://www.learningreview.com/mobile-social-learning/3412-m-learning-en-accion>
- Monti, S. y San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/EL en e-learning. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, (8). Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000260.pdf>
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), 95–118. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200006&>
- Obaya, A. (2003). El construccionismo y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadora. *ContactoS*, 48, 61–64.
- Ormron, J. E (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Peley, R., Morillo, R. y Castro, E. (2007). Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia*, 13(2), 56–75. Recuperado de <http://132.248.9.4:8991/hevila/OmniaMaracaibo/2007/vol13/no2/3.pdf>
- Peralta, A. (2010). *Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptb2010/octubre/0662922/Index.html> Texto completo.
- Pimienta, J. (2007). Fundamentos. En L. Gaona y F. Hernández (Eds.), *Metodología Constructivista* (2a ed., p. 176). México, D. F.: Pearson Educación. Recuperado de BiDI UNAM. <http://unam.libri.mx.pbidi.unam.mx:8080/libro.php?librold=17>.

Plan de Estudios Actualizado. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pozo, I. (2006). *Teorías de aprendizaje*. Madrid, España: Morata. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de <http://books.google.es/books?id=DpuKJ2NI3P8C&pg=PA215&dq=QUE+ES+EL+APRENDIZAJE+SIGNIFICATIVO&hl=es&sa=X&ei=1QxET7W9C6XW0QGM2t2xBw&ved=0CEEQ6AEwAg#v=onepage&q=QUE%20ES%20EL%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO&f=false>

Ramírez, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61–90. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&riterio=N028>

Ramos, A. I., Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, XVII(34), 201–109. doi:10.3916/C34-2010-03-20

Razagifard, P. y Razzaghifard, V. (2011). Corrective feedback in a computer-mediated communicative context and the development of second language grammar. *Teaching English with Technology*, 11(2), 1–17. Recuperado de <http://www.tewtjournal.org/VOL%2011/ISSUE%202/ARTICLE%201.pdf>

Reglamento General de Exámenes. (1997). Legislación Universitaria. UNAM.

Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 79–94. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>

Robb, T. (2007). Issue: CALL and the Nonautonomous Learner: Build It, but Will They Come? En E. Hanson-Smith y S. Rilling (Eds.), *Learning Languages through Technology* (pp. 69–80). Matton, Illinois, USA.: TESOL.

Rosamond, M. (2002). *Foreign Language Education in an Age of Global English. Occasional Paper*. Trabajo presentado como Inaugural Lecture en Centre for Language in Education, Research & Graduate School of Education, University of Southampton. England, United Kingdom. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/62145325?accountid=150554>

Rubio, O. (2011). *Reporte: Recursos y Condiciones de mediateca y laboratorios para la enseñanza de lenguas extranjeras en los Planteles del CCH*. México, D. F.:

- UNAM. Recuperado el 24 de febrero de 2013 en:  
[http://www.cch.unam.mx/sites/www.cch.unam.mx/planeacion/files/reportes/idiomas\\_portal.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/www.cch.unam.mx/planeacion/files/reportes/idiomas_portal.pdf)
- Ruiz, S. (2004). En torno al concepto chomskyano de competencia lingüística. *Revista del Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana*, 2(4), 47–65.
- Segundo acercamiento a los programas de inglés I y IV. (2011). Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sierra, I. A. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/4975>
- Sobkowiak, W. (2005). Pronunciation in EFL CALL. *Teaching English with Technology*. Recuperado de [http://www.tewtjournal.org/VOL%205/ISSUE%201/02\\_PRONUNCIATIONINTEFLCALL.pdf](http://www.tewtjournal.org/VOL%205/ISSUE%201/02_PRONUNCIATIONINTEFLCALL.pdf)
- Sokolik, M. (2007). Issue: Mismatch or Missed Opportunity? Addressing Student Expectations about Technology. En E. Hanson-Smith y S. Rilling (Eds.), *Learning Languages through Technology* (pp. 137–155). Matton, Illinois, USA.: TESOL.
- Szymańska, A. y Kaczmarek, A. W. (2011). Reading Efficiency in Blended Learning Context. *Teaching English with Technology*, 11(2), 29–42. Recuperado de <http://www.tewtjournal.org/VOL%2011/ISSUE%202/ARTICLE%203.pdf>
- Tanner, M. y Landon, M. (2009). The effects of computer-assisted pronunciation readings on ESL learner's use of pausing, stress, intonation, and overall comprehensibility. *Language Learning & Technology*, 13(3), 51–65. Recuperado de <http://llt.msu.edu/Vol13num3/tannerlandon.pdf>
- Valenzuela, J. R. (2006). Realización del proceso de evaluación. En *Evaluación de instituciones educativas* (pp. 75–120). México, D. F.: Trillas.
- Valenzuela, J. R., y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa* (Primera. Vol. 2 y 3). Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vance, N. (2008). Communicative competence. *Research Starters Education*, 1–11.
- Vasco, C. E. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas*, (18), 28–34.

- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. In A. Merlino (Ed.), *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales* (pp. 41–84). Buenos Aires, Argentina.: Cengage Learning Argentina.
- Villareal, E. (2001). Aspectos positivos de los medios virtuales en la educación. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, (11), 9–12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91101102>
- Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Consultado el 24 de febrero de 2013 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>



## Apéndices

### Apéndice 1. Definición de términos.

Ambiente virtual de aprendizaje. Espacio donde las nuevas tecnologías se potencializan rebasando al entorno escolar tradicional que favorece al conocimiento y a la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales. Están conformados por el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos, la evaluación y los medios de información y comunicación (Ávila y Bosco, 2001).

Aprendizaje memorístico. Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos. Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores (Novak y Gowin, 1984 citado por Pozo, 2006).

Aprendizaje significativo. Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos. Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores (Novak y Gowin, 1984 citado por Pozo, 2006).

Autonomía en el aprendizaje. Capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. La autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. (Instituto Cervantes España, 2003-2013).

Constructivismo. Teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje humano es resultado de una constante construcción de nuevos

conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. (Instituto Cervantes España, 2003-2013)

**Interacción social.** Las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen (Instituto Cervantes España, 2003-2013)

**Metacognición.** El conocimiento del individuo, de sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria. (Ormrod, 2008)

**Motivación.** Fuerza interior que impulsa o mueve al individuo a realizar alguna actividad, ya sea de inicio, permanencia o abandono, además le da dirección e intensidad al movimiento Ormrod (2008).

**TIC.** Nuevas tecnologías de información y comunicación tales como sistemas satelitales, internet, multimedia y televisión interactiva que suprimen barreras espaciales y temporales (Coll, 2008)

## Apéndice 2. Prueba objetiva

### Grammar Section

I. Complete the sentences to make comparisons. Use the correct form of the words in brackets.

Example: London is *more expensive than* Paris. (expensive)

- I'm \_\_\_\_\_ my brother. (happy)
- Films are \_\_\_\_\_ books. (interesting)
- Sydney is \_\_\_\_\_ Edinburgh. (hot)
- You are \_\_\_\_\_ me at English. (good)
- Dan is \_\_\_\_\_ Tom. (friendly)

II. Look at the information, then complete the sentences comparing Julia and Albert. Use the correct form of the word in bracket.

name	height	weight	age	job	salary	people's opinion
Julian	1.75 m	85 kg	25	manager	£150,000	unfriendly difficult
Albert	1.90 m	75 kg	39	gardener	£17,000	friendly easy going

Example: Albert is *friendlier than Julian*. (friendly)

- Julian is \_\_\_\_\_ . (short)
- Julian is \_\_\_\_\_ . (fat)
- Julian is \_\_\_\_\_ . (young)
- Julian is \_\_\_\_\_ . (difficult)
- Julian is \_\_\_\_\_ . (rich)

III. Complete the sentences. Use the correct form of the word in brackets.

Example: London is *the most expensive* city in the UK. (expensive)

- Ulan Bator is \_\_\_\_\_ . capital city in the world. (cold)
- Bangkok is \_\_\_\_\_ . capital city in the world. (hot)
- La Paz is \_\_\_\_\_ . capital city in the world. (high)
- Is Athens \_\_\_\_\_ . capital city in the world? (old)
- I don't think Tokyo is \_\_\_\_\_ . capital city in the world. (large)

IV. Look at the information. Then write sentences about John, Tony and Dave. Use the words in brackets.

	height	age	happiness	success	intelligence
<b>John</b>	1,90 m	23	OK	unsuccessful	very intelligent
<b>Tony</b>	1,75 m	22	very happy	successful	intelligent
<b>Dave</b>	1,75 m	26	happy	very successful	intelligent

Example:

*John is the tallest.* (tall)

1. \_\_\_\_\_ (young)
2. \_\_\_\_\_ (old)
3. \_\_\_\_\_ (happy)
4. \_\_\_\_\_ (successful)
5. \_\_\_\_\_ (intelligent)

V. Mark the correct answer to make logical sentences.

Example: What is \_\_\_\_\_ place in the world?

- a) the most cold                      b) colder than                      c) the coldest                      d) the more cold

1. Food in France is \_\_\_\_\_ food in the USA.

- a) good than                      b) better than                      c) the best                      d) better

2. Is Moscow \_\_\_\_\_ city in Europe?

- a) the biggest                      b) bigger                      c) the most big                      d) bigger than

3. Football is \_\_\_\_\_ golf.

- a) the most exciting                      b) most exciting than                      c) more exciting than                      d) more exciting

4. This house is \_\_\_\_\_ in the area.

- a) more expensive                      b) more expensive than                      c) most expensive                      d) the most expensive

5. My uncle is \_\_\_\_\_ my father.

- a) funnier than                      b) more funny than                      c) the most funniest                      d) the funniest than

### Reading section

VI. Read the passages about Brazil

- A. Brazil is the world's fourth largest country after Canada, China and the USA. It borders every country in South America except Chile and Ecuador. Its surface area is 8 1/2 million sq km. it covers almost half of the South American continent.
- B. The world's second longest river is the Amazon. It is 6,300 km. Long. It crosses Brazil and carries 20% of the world's fresh water. It is the world's widest river and it covers the largest area.
- C. Brazil's population is around 140 million. It is the country with the highest population in South America and the 6<sup>th</sup> highest in the world. It is not densely populated, with an average of only 15 people per sq km. Most of the population is concentrated along the coast and in the cities.
- D. Three out of four Brazilians now live in cities. Sao Paulo is South America's biggest city. It has over 15 million people. Rio de Janeiro, with over 10 million people is smaller than Sao Paulo but it is more densely populated.
- E. The Brazilian winter is from June to August, but it is only cold south of Rio, where the average temperature during the winter months is between 13° C and 18° C. The warmest months are from December to February. The Amazon basin receives the most rainfall, but it is not very hot – the average temperature is 27° C; but it is humid.

1. Read the passages about Brazil

and match these headings with the paragraph, write the corresponding letter.

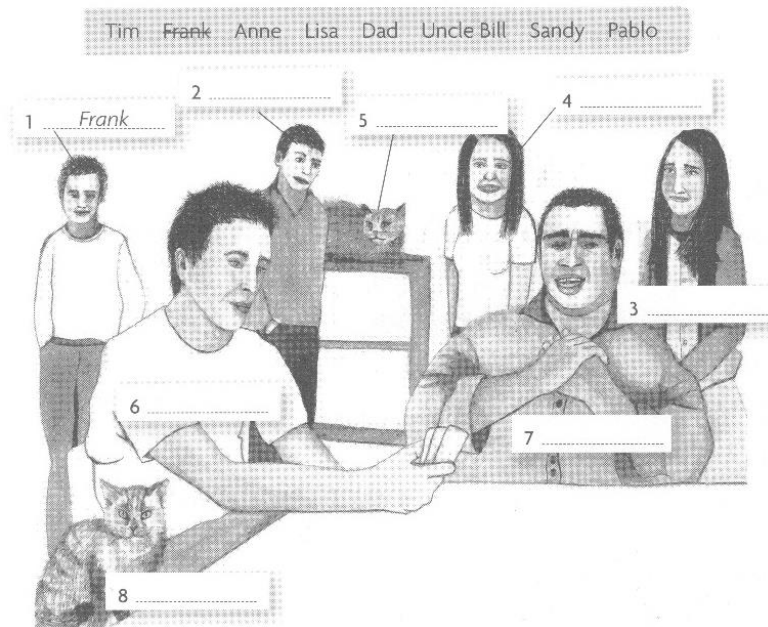
- a) Population \_\_\_\_\_
- b) Land area \_\_\_\_\_
- c) Climate \_\_\_\_\_
- d) Cities \_\_\_\_\_
- e) Rivers \_\_\_\_\_

2. Answer true or false to these statements. (T / F)

- a) Canada is bigger than Brazil \_\_\_\_\_
- b) Brazil has a smaller population than Chile \_\_\_\_\_
- c) The Amazon is wider than the Nile \_\_\_\_\_
- d) Rio is bigger than Sao Paulo \_\_\_\_\_
- e) Most Brazilians live in the country areas \_\_\_\_\_

**Listening section**

VII. Listen to the description.



1. Listen and write the names of the people and cats in the picture

2. Complete the following extract from the description:

9. Lisa always wear more \_\_\_\_\_ clothes than Anne.

10. Anne looks \_\_\_\_\_.

11. Her father is winning the game because he is a \_\_\_\_\_ card player.

ANSWER SHEET.

**Grammar Section**

I.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

II.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

III.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

IV.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

V.

1. ( )
2. ( )
3. ( )
4. ( )
5. ( )

**Reading section**

VI.

1. a: \_\_\_\_\_ b: \_\_\_\_\_ c: \_\_\_\_\_ d: \_\_\_\_\_ e: \_\_\_\_\_
2. a: \_\_\_\_\_ b: \_\_\_\_\_ c: \_\_\_\_\_ d: \_\_\_\_\_ c: \_\_\_\_\_

**Listening section**

VII.

2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_

Clave de respuestas:

**Grammar Section**

I.

6. happier than
7. more interesting than
8. hotter than
9. better than
10. friendlier than

II.

6. shorter than Albert
7. fatter than Albert
8. younger than Albert
9. more difficult than Albert
10. richer than Albert

III.

6. the coldest
7. the hottest
8. the highest
9. the oldest



10. the largest

IV.

6. Tony is the youngest
7. Dave is the oldest
8. Tony is the happiest
9. Dave is the most succesful
10. John is the most intelligent

V.

1. b

2. a

3. c

4. d

5. a

### **Reading section**

VI.

3. a: c / b: a / c: e / d: d / e: b
4. a: T / b: F / c: F / d: F / c: F

### **Listening section**

VII.

2. Tim

3. Lisa

4. Anne

5. Sandy

6. Uncle Bill

7. Dad

8. Pablo

9. expensive

10. happier

11. better

### Apéndice 3. Rúbricas

#### Rúbrica para la habilidad de escritura

CATEGORY	Excellent (5)	Good (4-3)	Needs improvement (2)	Poor (1-0)
<b>Spelling, (sufix er, est) capitalization &amp; punctuation.</b>	Writer makes no errors in spelling capitalization or punctuation, so the paper is exceptionally easy to read.	Writer makes 1 or 2 errors in spelling capitalization or punctuation, but the paper is still easy to read.	Writer makes some errors in spelling capitalization and/or punctuation that interrupt the reader's attention and the flow.	Writer makes several errors in spelling capitalization and/or punctuation that greatly interrupt the flow.
<b>Sentence Structure. Syntax.</b>	There are no grammatical errors of agreement. Maintains proper word order with varied structure.	There are few grammatical errors of agreement. Often maintains proper word order and good varied structure	There are several grammatical errors of agreement. Occasionally maintains proper word order, but have a similar structure.	There are excessive grammatical errors of agreement. Sentences lack structure and appear incomplete or rambling.
<b>Vocabulary Word Choice.</b>	Writer uses vivid words and phrases that draw pictures in the reader's mind, and the choice and placement of the words seems accurate, natural and not forced.	Writer uses vivid words and phrases that draw pictures in the reader's mind, but occasionally the words are used inaccurately or seem overdone.	Writer uses words that communicate, but there's a little variety of vocabulary.	Writer uses a limited vocabulary that does not communicate strongly or capture the reader's interest.
<b>Accuracy in the use of comparatives and superlatives</b>	Use comparatives or superlatives within a proper meaning and form	Makes few mistakes in meaning or form of the comparatives and superlatives, but it's understood.	Makes several errors regarding to form or meaning of the comparatives and superlatives, but it's a little understood.	Use incorrect forms of comparative and superlatives as well as meaning, so it can't be understood.

Instruction: Write a short composition to compare two things. Example: Explanation and support about why you chose CCH to study High School and not any other school.

## Rúbrica para producción oral

CATEGORY	Excellent (5)	Good (4-3)	Needs improvement (2)	Poor (1-0)
<b>Pronunciation</b>	Presentation flows well and logically. Any case of mispronunciation.	Presentation flows well. Occasional mispronunciation does not interfere with comprehension.	Inconsistent flow of presentation. Mispronunciation at times interferes with comprehension.	Mispronunciation prohibits comprehension. Often mumbles or cannot be understood.
<b>Syntax</b>	There are no grammatical errors of agreement. Maintains proper word order.	There are few grammatical errors of agreement. Often maintains proper word order.	There are several grammatical errors of agreement. Occasionally maintains proper word order.	There are excessive grammatical errors of agreement. Little or no word order.
<b>Vocabulary</b>	Correct use of vocabulary and question words. Excellent variety of vocabulary.	Correct use of vocabulary and question words. Very good variety of vocabulary.	Inconsistent accuracy of vocabulary. Good variety of vocabulary.	Inaccurate use of vocabulary and question words. Little or no variety of vocabulary.
<b>Accuracy in the use of comparatives and superlatives</b>	Use comparatives or superlatives within a proper meaning and form	Makes few mistakes in meaning or form of the comparatives and superlatives, but it's understood.	Makes several errors regarding to form or meaning of the comparatives and superlatives, but it's a little understood.	Use incorrect forms of comparative and superlatives as well as meaning, so it can't be understood.

Instruction:

Pre-test: Talk about the differences between your country and USA / UK, use these adjectives: big, small, developed, mixed, green, corrupt, hot, cold, mountainous, expensive, tolerant, football crazy, safe, rich.

Post-test:

Make a presentation about some similar products to offer advice on what to buy and why. Record on a video, around two minutes long.

#### Apéndice 4. Formatos de observación

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: Clase presencial de presentación del Aula Virtual en habitat puma.						
Tarea extra clase: Práctica de vocabulario en Dicta2.0						
Ejercicio de comprensión auditiva en Randall's ESL Cyber Listening Lab <a href="http://esl-lab.com/index.htm">http://esl-lab.com/index.htm</a>						
Grupo control: No aplica.						

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
Ejercicio de vocabulario.	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: Adjetivos en MOODLE, hotpotatoes. Tiempo 30 min.						
Grupo control: Adjetivos en "Handouts" copias fotostáticas. Tiempo 30 min.						

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
Ejercicio de comparativos y superlativos,	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: En MOODLE, hotpotatoes. Tiempo 30 min						
Grupo control: "Handouts" copias fotostáticas. Tiempo 30 min						

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
Explicación y ejercicios del uso de comparativos y superlativos.	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: Recurso abierto <a href="http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-snacks/comparative-and-superlative-adjectives">http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-snacks/comparative-and-superlative-adjectives</a> En MOODLE, recursos creados con Ardora. Tiempo 1 hr.						
Grupo control: En libro y copias fotostáticas de ejercicios gramaticales con hoja adicional de respuesta para autoevaluación. Tiempo 1 hr.						

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Ejercicio de comprensión de lectura, escritura y expresión oral enfocados en el desarrollo de la competencia lingüística: vocabulario, gramática y fonética.  Unidad Temática Portal English Media: Content / A2 / Contrast between comparatives and superlatives. Secciones: lectura, escritura y expresión oral. <a href="http://www.cuaed.unam.mx/english_media/">http://www.cuaed.unam.mx/english_media/</a> Tiempo 1 hr. Ejercicios de dictado en línea, recurso abierto: Dicta2.0 en <a href="http://recursosdidacticos.es/dictados/">http://recursosdidacticos.es/dictados/</a> Tiempo 20 min..						
Grupo control: Workbook. 1 hr						

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
Realización de evidencia de desempeño	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: Realización de la evidencia de desempeño de expresión oral en video youtube y presentado en Google site 1 hr.						
Grupo control: Realización de la evidencia de desempeño de expresión oral en el salón de clase. 2 hrs.						



## Apéndice 5. Cuestionario

Con el fin de mejorar tu experiencia de trabajo a través de los ambientes virtuales de aprendizaje en la materia de inglés, se solicita contestes la siguiente encuesta, se te pide ser honesto en cada una de las respuestas:

1. Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_
2. ¿Tienes computadora en tu casa?  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
3. Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet?  
\_\_\_\_\_
4. Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 10 la que más te gusta.
  - a) Checar correos \_\_\_\_\_
  - b) Chatear a través de las redes sociales \_\_\_\_\_
  - c) Jugar \_\_\_\_\_
  - d) Leer noticias \_\_\_\_\_
  - e) Investigar para tareas \_\_\_\_\_
  - f) Hacer trabajos escolares \_\_\_\_\_
  - g) Escuchar música \_\_\_\_\_
  - h) Practicar el inglés \_\_\_\_\_
  - i) Crear blogs, páginas web, etc. \_\_\_\_\_
  - j) Ver videos divertidos de mi interés. \_\_\_\_\_
5. ¿Qué tipo de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?  
Base papel y lápiz \_\_\_\_\_ Usando la tecnología \_\_\_\_\_
6. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés a parte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.
  - a) Biblioteca \_\_\_\_\_
  - b) Sala Telmex \_\_\_\_\_
  - c) Mediateca \_\_\_\_\_
  - d) Casa \_\_\_\_\_
  - e) Otro, especifica \_\_\_\_\_
7. Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje.
8. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?  
Falta de información sobre su uso  
Problemas técnicos de navegación  
No es interesante  
Navegación confusa  
Falta de computadora o internet  
No he tenido ningún problema
9. Respecto al trabajo de la unidad sobre comparativos y superlativos recién vista, realizaste tus trabajos en el aula virtual

Si \_\_\_\_\_ (contesta las preguntas 10-12)

No \_\_\_\_\_ (pasa a la pregunta 13)

10. ¿Qué te gustó más de estas actividades en el aula virtual?
11. ¿Qué cambios propones para Tu Aula Virtual que consideras ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?
12. ¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?
13. ¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?

## **Apéndice 6. Carta de consentimiento del Director del Plantel Vallejo del CCH de la UNAM**

México, D. F. 5 de agosto de 2013

A quien corresponda:

Me complace informarle que como director del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, plantel Vallejo, le brindo la presente autorización a la Lic. Abi Rivera Hernández, estudiante de la maestría en Tecnología Educativa con Acentuación en Medios Innovadores para la Educación del Tecnológico de Monterrey, para aplicar exámenes, encuestas y demás instrumentos que fueran necesarios a los alumnos de los grupos de la materia de inglés, con el fin de realizar una investigación sobre los “Beneficios que aporta el uso de ambientes virtuales al aprendizaje del idioma inglés de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y con ello identificar posibles soluciones que permitan la eficiencia y optimización de los recursos TICs disponibles en el plantel. Siempre y cuando se mantenga la integridad de los estudiantes de nuestra institución educativa.

Sin otro particular, quedo de usted,

Director.



Dr. Roberto Avila Antuna

## Apéndice 7. Exámenes del grupo experimental.

Participante 1

Pre test.

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.

**Grammar Section**

I.

1. I'm more happy than my brother.
2. Films less interesting than books.
3. Sydney is more than Edinburgh.
4. You are more good than me at English.
5. Dan is younger than Tom.

II.

1. Julian is shorter than Albert.
2. Julian's
- 3.
- 4.
- 5.

III.

1. Julian is the
2. Bangkok is
- 3.
- 4.
- 5.

IV.

1. John is the
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

V.

1. (b) ✓
2. (C) ✓
3. (c) ✓
4. (d) ✓
5. (a) ✗

**Reading section**

VI.

1. a: c b: a c: e d: d e: b
2. a: F b: T c: F d: F e: T

**Listening section**

VII.

2. Uncle Bill ✓
3. Anne ✓
4. Nancy ✓
5. Pedro ✓
6. Tina ✓
7. Dad ✓
8. Lisa ✓
- 9.
- 10.
- 11.

7/10

1/10

Yessera.  
318 A.

Post test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.  
Grammar Section

Yessenia

- I.
1. ~~happier than~~
  2. ~~more interesting than~~
  3. ~~hotter than~~
  4. ~~friendlier than~~
  5. ~~better than~~
- II.
1. ~~shorter than Albert~~
  2. ~~fatter than Albert~~
  3. ~~younger than Albert~~
  4. ~~more difficult than Albert~~
  5. ~~richer than Albert~~
- III.
1. ~~the coldest~~
  2. ~~the hottest~~
  3. ~~the highest~~
  4. ~~the oldest~~
  5. ~~the largest~~
- IV.
1. ~~John is the youngest~~
  2. ~~Dave is the oldest~~
  3. ~~Tony is the happiest~~
  4. ~~Dave is more successful~~
  5. ~~John is most intelligent~~
- V.
1. (B)
  2. (A)
  3. (C)
  4. (D)
  5. (A)

25/30

6. as tall as
7. happiest than ✗
8. as intelligent as ✗
9. older as
10. less successful ✗

Escritura pre y post test

Comparison:

CCIT is good.

Cero

Mexico vs. Japan.

Mexico <sup>has the</sup> most beautiful ~~in~~ natural resources, but Japan is richer than Mexico in culture. Japan is richer in culture because <sup>they</sup> respect their traditions. The Japanese food is better than Mexican food, because Japanese food is healthier.

The Japanese people, in my opinion, <sup>are</sup> the most handsome, they have a beautiful face, but the Mexican people <sup>is</sup> are friendlier than Japanese people.

Japan is very small, Mexico is bigger than Japan, Mexico <sup>has</sup> ~~is~~ a more population than Japan. The Mexican people <sup>is</sup> is a more intelligent than Japanese people, but the Mexican are <sup>are</sup> lazier. The Japanese people <sup>is</sup> is the bravest, but the Mexican people <sup>is</sup> is the greatest bravest.

16

Yessenia.

A.

10/08/2013.

Participante 15.

Pre test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.

Grammar Section

I.

- ~~I'm more happy with my brother.~~
- ~~Films are more interesting books.~~
- ~~Didley is more hot than Edinburgh.~~
- ~~You are more good me at English.~~
- ~~Dan is more friendly Tom.~~

II.

- ~~Julian is more short Albert.~~
- ~~Julian is more fat Albert.~~
- ~~Julian is more young Albert.~~
- ~~Julian is more difficult Albert.~~
- ~~Julian is more rich Albert.~~

III.

- ~~Ulan Bator is the cold capital city in the world.~~
- ~~Bangkok is the hot capital city in the world.~~
- ~~Sydney is the high capital city in the world.~~
- ~~Is Athens the more old capital city in the world.~~
- ~~I don't think Tokyo is the more large capital city in the world.~~

IV.

- ~~Tony is the more young.~~
- ~~Dave is the more old.~~
- ~~Tony is the more happy.~~
- ~~Tony is the more successful.~~
- ~~John is the more intelligent.~~

2/25

V.

- (b) ✓
- (C) x
- (C) ✓
- (C) x
- (b) x

Reading section

VI.

- a: c b: a c: e d: d e: b
- a: F b: F c: F d: F e: T

9/10

Listening section

VII.

- ~~Tim~~
- ~~Liza~~
- ~~Anna~~
- ~~Uncle Bill~~
- ~~Pablo~~
- ~~David~~
- ~~Sandy~~
- 
- 
- 
- 

4/10

Post test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
318A Examen Unidad 1 Inglés III

Ana Karina

ANSWER SHEET.  
Grammar Section

I.

1. ~~more happy than~~ \*
2. ~~most interesting than~~ \*
3. ~~less hot than~~ \*
4. ~~more friendly than~~ \*
5. ~~more good than~~ \*

II.

1. ~~more short than Albert~~ \*
2. ~~more better than Albert~~ \*
3. ~~more younger than Albert~~ \*
4. ~~more difficulter than Albert~~ \*
5. ~~more rich than Albert~~ \*

III.

1. ~~The more colder~~ \*
2. ~~The most hotter~~ \*
3. ~~The more high~~ \*
4. ~~The more old~~ \*
5. ~~The more large~~ \*

IV.

1. ~~Tony is the young~~ \*
2. ~~Dave is the old~~ \*
3. ~~Tony is the happier~~ \*
4. ~~Dave is the successfuler~~ \*
5. ~~John is the intelligenter~~ \*

1. as tallest than \*
2. less happy than \*
3. as intelligent than \*
4. more older than \*
5. less \*

V.

1. (A) \*
2. (C) \*
3. (C) ✓
4. (A) \*
5. (B) \*

Escritura pre y post test

Comparison about High school CCH.

The high school CCH is ~~more~~ bigger than other schools, the conatep is a high school most interesting, the vocational is más hart than CCH, the CCH is a school very interesting and the teachers are more intelligents, it is (mas) expensive, the students are very intelligents. The CCH is the best high school.



10th September, 2013

Mexico vs. Brazil.

In my opinion, Mexico is a country with more riches cultural than Brazil, because Mexico has a <sup>very interesting</sup> history very interesting, the food is very good in the two countries, the people in Mexico <sup>are</sup> is more friendly than Brazil, Brazil is more large than Mexico, the party in Brazil is more bigger than Mexico, is more funny, the climate in Mexico is less hot than the climate in Brazil, Mexico is more corrupt than Brazil, Brazil is more expensive than Mexico, and Brazil <sup>has</sup> ~~is~~ less population than Mexico.

Participante 21

Pre test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.

Grammar Section

I.

1. I'm happy like my brother ✓
2. Films are more interesting than books ✓
3. Sydney is a city little hot like edinburgh ✓
4. You are good at spanish like me at english ✓
5. Dan is more friendly than Tom ✓

II.

1. Julian is more short than Albert ✓
2. Julian has 10 Kg more than Albert ✓
3. Julian is nine years ago than Albert ✓
4. Julian ✓
5. Julian is a rich man and Albert doesn't is a rich man ✓

III.

1. Ulan Bator is the only one cold capital city in the word ✓
2. Bangkok is the more hot capital city in the word ✓
3. La Paz is the most high capital city in the word ✓
4. Is Athens the more old capital city in the word? ✓
5. I don't think Tokyo is the more large capital city in the word ✓

IV.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

V.

1. (B) ✓
2. (C) ✓
3. (C) ✓
4. (d) ✓
5. (b) ✓

Reading section

VI.

1. a: C b: a c: e d: d e: b
2. a: F b: F c: X d: F e: T

Listening section

VII.

2. \_\_\_\_\_
3. Lisa ✓
4. Ana ✓
5. big boy ✓
6. \_\_\_\_\_
7. Blaine ✓
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. best ✓

3/25

7/10

2/10

Post test

318 A

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.  
Grammar Section

Daniela

I.

1. happier than
2. more interesting than
3. hotter than
4. more friendly than x
5. better than

II.

1. shorter than Alberto
2. fatter than Albert
3. younger than Albert
4. more difficult than Alberto
5. richer than Albert

III.

1. the coldest
2. the hottest
3. the highest
4. the oldest
5. the largest

IV.

1. Tony is the youngest
2. David is the oldest
3. Tony is the happiest
4. David is the most successful
5. John is the most intelligent

V.

1. (B)
2. (A)
3. (C)
4. (D)
5. (A)

- 29/30
6. as tall as
  7. less happy than
  8. as intelligent as
  9. old as
  10. the most unsuccessful

Escritura pre y post test

Comparison about High School  
(Esp.)

NOMBRE: Daniela	FOLIO		
TEMA:	DIA	MES	ANO
MATERIA:			

The mexican food

The tradicional mexican food is better than the food of another countries because it is very delicious.

We can find pozole, tamales, pambocas in the mexican food what is better than the hot-dogs and pizzas of United state.

Also we find in the mexican food ingredients naturals like cacao, chocolate, etc. and in the american food there are more flour and mass.

Also the mexican food is less expensive than american food.

19

**Apéndice 8. Exámenes del grupo control.**

Participante 8

Pre test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.  
Grammar Section

- I.
- more happy than ✓
  - more interesting than ✓
  - more hot than ✓
  - more good than ✓
  - more friendly than ✓
- II.
- shorter than Albert ✓
  - fatter than Albert ✓
  - younger than Albert ✓
  - difficultier than Albert ✓
  - richer than Albert ✓
- III.
- colder ✓
  - hoter ✓
  - the higher ✓
  - the older ✓
  - larger ✓
- IV.
- Tony is the younger ✓
  - Dave is the older ✓
  - Tony is the happier ✓
  - Dave is the successfuller ✓
  - Jon is the most intelligent ✓
- V.
- (b) ✓
  - (a) ✓
  - (b) ✗
  - (d) ✓
  - (a) ✓

Lizeth Arch  
Cachimari  
Canoa 214

9/25

Reading section

- VI.
- a: C b: A c: E d: D e: B
  - a: T b: F c: F d: F e: F

10/10

Listening section

- VII.
- Tim ✓
  - Lisa ✓
  - Ann ✓
  - Sandy ✓
  - Uncle Bill ✓
  - Dad ✓
  - Pablo ✓
  - expensive ✓
  - happier ✓
  - best ✓

9/10

Lizeth

Post test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.

Grammar Section

I.

1. happier than ✓
2. more interesting than ✓
3. better than ✓
4. friendlier than ✓
5. better than ✓

Lizeth  
Llanes. 314A

II.

1. shorter than Albert ✓
2. further than Albert ✓
3. younger than Albert ✓
4. more difficult than Albert ✓
5. richer than Albert ✓

III.

1. the coldest ✓
2. the hottest ✓
3. the highest ✓
4. the oldest ✓
5. the largest ✓

26/30

IV.

1. Tony is the youngest ✓
2. Dave is the oldest ✓
3. John is the happiest ✓
4. Dave is the most successful ✓
5. John is the most intelligent ✓

6. as tall as ✓
7. less happy than ✓
8. as intelligent as ✓
9. older as ✓
10. the least successful ✓

V.

1. (B) ✓
2. (A) ✓
3. (C) ✓
4. (D) ✓
5. (A) ✓

## Escritura pre y post test

### CCH or ENP?

There are two different schools in the UNAM, they have different ways of education. Here's a list of the differences between CCH and ENP:

- ENP has more assignments than CCH
- ENP has more schools than CCH
- The classes on ENP are shorter than the classes on CCH
- The CCH's schools are bigger than the ENP's schools
- The ENP has rotation
- CCH is younger than ENP
- CCH has an innovated program
- CCH has more freedom
- ENP has more hours of school.

### CCH or Prepa?

CCH and Prepa are two different kinds of ways to study on the UNAM, ~~there~~ there are some differences <sup>there</sup> between them.

- CCHs are bigger than Prepas.
- Everybody wants prepa so, is more difficult to get into them.
- CCHs have less assignments than prepa.
- There are more prepas than CCHs
- Prepas have swimming pools
- CCHs have MDTF
- The teachers in prepa are more difficult than in CCHs

This are only some differences between them, they have also things in common. ~~Both~~ Both are good schools for every one.

Participante 12

Pre test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.

Grammar Section

- I.
- I'm more happy than my brother ✓
  - Films are more interesting than books ✓
  - Sydney is more hot than Edinburgh ✓
  - You are more good than me at English ✓
  - Dan is more friendly than Tom ✓
- II.
- Julian is shorter than Albert ✓
  - Julian is taller than Albert ✓
  - Julian is younger than Albert ✓
  - Julian is difficulter than Albert ✓
  - Julian is richer than Albert ✓
- III.
- Ulan Bator is the most cold capital city in the world ✓
  - Bangkok is the the most hot capital city in the world ✓
  - La Paz is the most high capital city in the world ✓
  - Athens is the most old capital city in the world ✓
  - I don't think Tokyo is the most large capital city in the world ✓
- IV.
- John is the younger ✓
  - Dave is the older ✓
  - Dave is the happier ✓
  - Tom is successfuller ✓
  - John is intelligenter ✓
- V.
- (C) ✓
  - (B) ✓
  - (d) ✓
  - (b) ✓
  - (b) ✓
- 2/25

Reading section

- VI.
- a: D ✓ b: A ✓ c: F ✓ d: C ✓ e: B ✓
  - a: F ✓ b: T ✓ c: T ✓ d: F ✓ e: T ✓
- 4/10

Listening section

- VII.
- Tim ✓
  - Lisa ✓
  - Anne ✓
  - Sandy ✓
  - Uncle Bill ✓
  - Dad ✓
  - Bob ✓
  - Sandy ✓
  - Uncle Bill ✓
  - rest ✓
- 7/10



Post test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

314 A

ANSWER SHEET.  
Grammar Section

Karina

- I.
1. ~~more happy than~~ ✓
  2. ~~more interesting~~ ✓
  3. ~~hater~~ ✓
  4. ~~more friendlier~~ ✓
  5. ~~better~~ ✓

- II.
1. ~~shorter than Albert~~ ✓
  2. ~~older than Albert~~ ✓
  3. ~~less young than Albert~~ ✓
  4. ~~more difficult than Albert~~ ✓
  5. ~~richer than Albert~~ ✓

10/30

- III.
1. ~~the coldest~~ ✓
  2. ~~hatest~~ ✓
  3. ~~highest~~ ✓
  4. ~~oldest~~ ✓
  5. ~~largest~~ ✓

- IV.
1. ~~Dave is the most young~~ ✓
  2. ~~Dave is the most young~~ ✓
  3. ~~Tony is the happiest~~ ✓
  4. ~~Dave is the most successful~~ ✓
  5. ~~John is the most intelligent~~ ✓

- 6- tallest ✓
- 7- happiest ✓
- 8- most intelligent ✓
- 9- oldest ✓
- 10- most successful ✓

- V.
1. (B) ✓
  2. (C) ✓
  3. (C) ✓
  4. (B) ✓
  5. (B) ✓

Escritura pre y post test

CCH VS BACHILLERES

In my opinion is best CCH because <sup>it has</sup> he have more time that the bachilleres, sometimes the people don't know what the CCH is <sup>is</sup> the UNAM.  
I'm study<sup>ing</sup> in CCH and <sup>it</sup> is best in your teachers and installation is more big that bachilleres, more inteligen that bachilleres, I'm happy in CCH Vallejo.

314A

## THE ROCK

The best music in the world, in my opinion is the rock, because, he have more years than other, for example: rap, pop, hip hop, etc. Music is art, The rock is art

The rock it's culture, for your time, and it stay in your things have more philosophy and it verb intelligent than reggaeton. The reggaeton is the most horrible "music" in the planet, in my opinion <sup>it's</sup> not ~~is~~ art.

The rock is the best, and ~~is~~ <sup>for ever</sup> the best music in the world.

Participante 18

Pre test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.

Grammar Section

I.

1. very happy with ✓
2. Very interesting than ✓
3. more hot than ✓
4. Very good ✓
5. more friendly with ✓

II.

1. shorter than Albert ✓
2. fatter than Albert ✓
3. going than Albert ✓
4. lighter than Albert ✓
5. richer than Albert ✓

III.

1. the most cold ✓
2. the most hot ✓
3. the most high ✓
4. the most old ✓
5. the most large ✓

IV.

1. Tony is the young ✓
2. John is the oldest ✓
3. Tony is the very happy ✓
4. Dave is the very successful ✓
5. John is the very intelligence ✓

V.

1. (C) ✓
2. (a) ✓
3. (c) ✓
4. (d) ✓
5. (b) ✓

4/25

7/10

Reading section

VI.

1. a: C b: A c: E d: D e: B
2. a: F b: T c: E d: F e: T

Listening section

VII.

2. Tim ✓
3. Anne ✓
4. Lisa ✓
5. Uncle Bill ✓
6. Pablo ✓
7. Dad ✓
8. Sandy ✓
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_

2/10

Post test

Colegio de Ciencias y Humanidades  
Examen Unidad 1 Inglés III

ANSWER SHEET.  
Grammar Section

314A

Exequiel

- I.
1. happier than ✓
  2. more interesting than ✓
  3. hotter than ✓
  4. friendlier than ✓
  5. better than ✓
- II.
1. shorter than Albert. ✓
  2. fatter than Albert. ✓
  3. younger than Albert. ✓
  4. more difficult than Albert ✓
  5. richer than Albert. ✓
- III.
1. the coldest ✓
  2. the hottest ✓
  3. the highest ✓
  4. the oldest ✓
  5. the largest ✓
- IV.
1. Tony is the youngest ✓
  2. Dave is the oldest ✓
  3. Tony is the happiest ✓
  4. Dave is the most successful ✓
  5. John is the most intelligent ✓
  6. as tall as ✓
  7. the happiest than ✓
  8. as intelligent as ✓
  9. old as ✓
  10. the most successful ✓
- V.
1. (B) ✓
  2. (A) ✓
  3. (C) ✓
  4. (A) ✓
  5. (A) ✓
- 27/30

Escritura pre y post test

Is <sup>the best</sup> the CCTH ~~than~~ a Conalep, they are <sup>the</sup> best installation in the CCTH and they are very good teacher and have good class room, and the Conalep don't have good class room and installation, have technical careers and <sup>is</sup> good.

## Comparisons

USA is the biggest country in America North. →  
The American people is less friendlier, but  
mexican people are friendlier.

The food mexican is the most delicious  
in America but also the food america is  
the most delicious, for example, hot-dogs  
hamburgers, chicken frite, french frite.

The best singer lives in USA and England, <sup>(England)</sup>  
but some singer of USA and England  
go of travel to the mexican beaches

In my opinion, the cultura mexican is  
the most interesting in latinoamerican,

The soccer is more popular in Mexico than  
USA, but in USA the basketball is more popular,  
than in Mexico.

## Apéndice 9. Resultado de post test de comprensión de lectura ambos grupos.

### Grupo Experimental

tu aula virtual > Abi Rivera > Cuestionarios > Unidad 1 Inglés 3 Reading

Información Resultados Vista previa Editar

Visión general Recalificar Calificación manual Análisis de ítems

Ver todas las cal

Grupos separados 318A

Intentos: 127 (23 de este grupo)

Sólo se permite un intento por usuario en este cuestionario.

Nombre : Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

Apellido : Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

Nombre / Apellido	Comenzado el	Completado	Tiempo requerido	Calificación/10	#1	#2	#3	#4	#5	#6
Jazmir	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:45	7 minutos 11 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1
Karina	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:46	7 minutos 56 segundos	5	3/5	0/1	0/1	1/1	1/1	0/1
Cristia Rodrijg	10 de septiembre de 2013, 09:37	10 de septiembre de 2013, 09:44	7 minutos	10	5/5	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Adrián	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:45	6 minutos 56 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Angéll	10 de septiembre de 2013, 09:37	10 de septiembre de 2013, 09:42	5 minutos 4 segundos	10	5/5	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Laura	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:46	7 minutos 54 segundos	9	5/5	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1
diego	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:44	6 minutos 20 segundos	8	5/5	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Oscar	10 de septiembre de 2013, 09:37	10 de septiembre de 2013, 09:45	7 minutos 59 segundos	8	5/5	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1
zaira b	11 de septiembre de 2013, 15:01	12 de septiembre de 2013, 13:18	22 horas 16 minutos	9	5/5	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1
paulin	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:45	6 minutos 59 segundos	8	5/5	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1
Iván M	10 de septiembre de 2013, 09:41	10 de septiembre de 2013, 09:49	8 minutos 18 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
ana de	10 de septiembre de 2013, 09:38	10 de septiembre de 2013, 09:44	5 minutos 56 segundos	8	5/5	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Lisset	10 de septiembre de 2013, 09:42	10 de septiembre de 2013, 09:52	9 minutos 54 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Yessae	10 de septiembre de 2013, 09:41	10 de septiembre de 2013, 09:49	8 minutos 21 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1
pameli	10 de septiembre de 2013, 09:41	10 de septiembre de 2013, 09:52	10 minutos 45 segundos	10	5/5	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Daniel	10 de septiembre de 2013, 09:44	10 de septiembre de 2013, 10:03	19 minutos 28 segundos	8	5/5	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1
Jeudie	10 de septiembre de 2013, 09:44	10 de septiembre de 2013, 09:55	11 minutos 15 segundos	9	5/5	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1

# Grupo Control

tu aula virtual > Abi Rivera > Cuestionarios > Unidad 1 Inglés 3 Reading Actualizar Cuestionario

[Información](#) | [Resultados](#) | [Vista previa](#) | [Editar](#)  
[Valoración general](#) | [Recalificar](#) | [Calificación manual](#) | [Análisis de ítems](#)

Ver todas las calificaciones del curso

Grupos separados

Intentos: 127 (21 de este grupo)  
 Sólo se permite un intento por usuario en este cuestionario.  
 Nombre : Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z  
 Apellido : Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

Nombre / Apellido	Comenzado el	Completado	Tiempo requerido	Calificación/10	#1	#2	#3	#4	#5	#6
Gustav	10 de septiembre de 2013, 12:06	10 de septiembre de 2013, 12:12	5 minutos 56 segundos	8	5/5	0/1	1/1	1/1	1/1	0/1
Jorge a	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:13	7 minutos 51 segundos	9	5/5	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Mario t	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:12	7 minutos 7 segundos	9	5/5	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1
David i	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:10	5 minutos 4 segundos	10	5/5	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Erick lv	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:11	6 minutos 21 segundos	7	5/5	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1
KARIN	10 de septiembre de 2013, 12:07	10 de septiembre de 2013, 12:12	5 minutos 1 segundos	5	3/5	0/1	1/1	0/1	1/1	0/1
Yolizm	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:16	10 minutos 52 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Luisa l	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:10	5 minutos 15 segundos	9	5/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Arell C	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:12	7 minutos 4 segundos	7	3/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Rebeca	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:08	3 minutos 19 segundos	7	3/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Exequi	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:12	7 minutos 38 segundos	8	5/5	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1
ESME l	10 de septiembre de 2013, 12:07	10 de septiembre de 2013, 12:13	5 minutos 18 segundos	4	3/5	0/1	1/1	0/1	0/1	0/1
Victor l	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:11	6 minutos 32 segundos	8	5/5	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1
maria f camacl	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:11	6 minutos 16 segundos	5	1/5	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Eduard	10 de septiembre de 2013, 12:04	10 de septiembre de 2013, 12:11	6 minutos 37 segundos	8	5/5	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Edwin i	10 de septiembre de 2013, 12:06	10 de septiembre de 2013, 12:13	6 minutos 22 segundos	6	1/5	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Ana La	10 de septiembre de 2013, 12:05	10 de septiembre de 2013, 12:14	9 minutos 19 segundos	4	0/5	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Enzo	10 de septiembre de 2013,	10 de septiembre de 2013,	8 minutos 43	a	5/5	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1

## Apéndice 10. Resultado de post test de comprensión auditiva ambos grupos.

### Grupo Experimental

tu aula virtual > Abi Rivera > Cuestionarios > Unidad 1 Inglés 3 Comprensión auditiva Actualizar Cuestionario

[Información](#) [Resultados](#) [Vista previa](#) [Editar](#)  
[Visión general](#) [Recalificar](#) [Calificación manual](#) [Análisis de ítems](#)

Ver todas las calificaciones del curso

Grupos separados (318A)

Intentos: 95 (22 de este grupo)

Sólo se permite un intento por usuario en este cuestionario.

Nombre : Todos ABCDEFGHIJKLMNÑOPQRSTUVWXYZ  
Apellido : Todos ABCDEFGHIJKLMNÑOPQRSTUVWXYZ

Nombre / Apellido	Comenzado el	Completado	Tiempo requerido	Calificación/10	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10
Jazmi	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:36	12 minutos 25 segundos	6	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/1	0/1
Karin	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:37	12 minutos 43 segundos	5	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/1
Cristi Gonz	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:35	10 minutos 44 segundos	9	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
Adriá	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:37	12 minutos 9 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Angéi	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:35	11 minutos 7 segundos	5	1/1	0/1	0/1	1/1	0/1	1/1	0/1	1/1	0/1	1/1
Laura	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:37	12 minutos 32 segundos	3	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1
diego	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:37	13 minutos 2 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1
Oscar	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:35	11 minutos 14 segundos	9	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
zaira ojerla	12 de septiembre de 2013, 13:36	12 de septiembre de 2013, 21:23	7 horas 46 minutos	4	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/1	0/1	0/1
paulir	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:36	12 minutos 12 segundos	4	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	0/1	1/1	0/1	0/1
Iván B	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:40	15 minutos 23 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1
ana d morai	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:37	13 minutos	5	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1
Liasse	10 de septiembre de 2013, 09:25	10 de septiembre de 2013, 09:41	16 minutos 43 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1
Yess Cruz	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:40	15 minutos 23 segundos	6	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/1
pame	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:40	16 minutos 5 segundos	7	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1
Danie	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:41	16 minutos 38 segundos	5	0/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/1	1/1	0/1	0/1
Jeudl	10 de septiembre de 2013, 09:24	10 de septiembre de 2013, 09:43	18 minutos 36 segundos	8	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1



# Grupo Control

tu aula virtual > Abi Rivera > Cuestionarios > Unidad 1 Inglés 3 Comprensión auditiva

Actualizar Cuestionario

Información Resultados Vista previa Editar  
 Vuelo general Recalificar Calificación manual Análisis de ítems

Ver todas las calificaciones del curso

Grupos separados 214

Intentos: 95 (21 de este grupo)

Sólo se permite un intento por usuario en este cuestionario.

Nombre : Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ  
 Apellido : Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Nombre / Apellido	Comenzado el	Completado	Tiempo requerido	Calificación/10											
					#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	
Gusta	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:05	13 minutos 24 segundos	5	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	0/1
Jorge gonza	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:03	11 minutos 44 segundos	7	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1
Mario	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:02	11 minutos 10 segundos	9	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1
David Téllez	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:04	12 minutos 20 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Erick Jimén	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:02	10 minutos 29 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
KARIN	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:05	13 minutos 50 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1
Yolizn	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:03	11 minutos 41 segundos	9	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1
Lusa Amari	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:03	11 minutos 39 segundos	9	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Arell	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:02	11 minutos 1 segundos	9	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1
Rebec Ramir	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:02	9 minutos 50 segundos	10	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Exaql Hilari	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:02	10 minutos 19 segundos	6	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
ESME	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:07	15 minutos 27 segundos	10	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Victor Acost	10 de septiembre de 2013, 11:55	10 de septiembre de 2013, 12:03	7 minutos 33 segundos	8	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1
maria camar	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:03	11 minutos 16 segundos	8	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/1
Eduar	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:02	10 minutos 24 segundos	3	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	0/1	1/1
Edwin Gonzz	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:05	13 minutos 52 segundos	7	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/1
Ana L Mond	10 de septiembre de 2013, 11:52	10 de septiembre de 2013, 12:03	11 minutos 3 segundos	1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	0/1	0/1	0/1
Fanny	10 de septiembre de 2013, 11:51	10 de septiembre de 2013, 12:03	13 minutos 53 segundos	4	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1

**Apéndice 11. Observación.**

Nombre del investigador: Abi Fecha: 8, 13 agosto 2013

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas de						
	Realización de evidencia de desempeño	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
<p>Grupo experimental: <b>1:30 min.</b> Clase presencial de presentación del Aula Virtual en habitat puma.</p> <p>-Practica en lyrics training con canciones</p>	<p>No recordaban contraseña de correos. -No leen instrucciones</p>	<p>Comentarios "Qué padre están las canciones" "Me gustan las canciones"</p>	0		"No entiendo cómo navegar"	100%	Los alumnos cierran las ventanas emergentes sin leerlas
<p>Tarea extra clase: <b>30 min.</b> Práctica de vocabulario en Dicta2.0</p>	<p>Comentarios "Los audios no eran claros" "Se traba mi computador cargar audio"</p>	<p>"Es muy práctico"</p>	1 de 22		"No son claras las instrucciones"	90%	Comentarios: "Hablar muy rápido y no es claro"
<p>Ejercicio de comprensión auditiva en Randall's ESL Cyber Listening Lab <a href="http://esl-lab.com/index.htm">http://esl-lab.com/index.htm</a> <b>30 min.</b></p>	<p>"Hay muchos anuncios en la página" Observación: Los alumnos no leen instrucciones</p>	<p>"Me gusta que pude repetir el ejercicio hasta que tuve 10"</p>	3 de 22		Se pierden en la navegación.	80%	
<p>Grupo control: No aplica.</p>							

Nombre del investigador: Abi Fecha: 22-Ago-2013

-Me gusta.  
puede repetir el ejercicio las veces que quiere  
\* Se observó que los alumnos no leen instrucciones.

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
Ejercicio de vocabulario.	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: Adjetivos en MOODLE, hotpotatoes. Tiempo 30 min.	Ninguna	Todos expresaron: aspectos positivos, divertidos, fáciles, útiles.	0	Ninguna	22/22	- Me gusta porque puede repetir el ejercicio las veces que quiere - Recibo calificación. - Estó entusiasmado de leer instrucciones.
Grupo control: Adjetivos en "Handouts" copias fotostáticas. Tiempo 30 min.	Gasto en fotocopias	Todos expresaron que hacer tareas ayuda a repasar	0	Ninguna	20/23	7 alumnos lo hicieron antes de iniciar la clase.

Nombre del investigador: Abi Fecha: 27-Ago-2013

\*Algunos alumnos trajeron su campo para que los ayudara pero observé que cerrar las ventanas emergente sin leerlas.

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
Ejercicio de comparativos y superlativos,	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Grupo experimental: En MOODLE, hotpotatoes. <b>Ardora</b> Tiempo 30 min	Problemas con Java pide permisos prescriptivos con conectivos	Incomodidad por la instalación de Java	3/22 Ni la hicieron ni comentaron algo	Quiza tenga virus.	50%	- Cambian el modo - No tengo campo - Marca error. - Superlativos no tenía el localización
Grupo control: "Handouts" copias fotostáticas. Tiempo 30 min	Nada	Cansa escribir tanto	2/22	Ninguna	20/22	

Nombre del investigador: Abi Fecha: 03/05/04/13

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Explicación y ejercicios del uso de comparativos y superlativos. (Se les solicita a los alumnos un esquema que represente la información estudiada)						
Grupo experimental: Recurso abierto <a href="http://learnenglish teens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-snacks/comparative-and-superlative-adjectives">http://learnenglish teens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-snacks/comparative-and-superlative-adjectives</a> 1 hr.	Olvido No entendí los ejercicios hasta que lo entendí. -Se me olvidó	Puede repetir los ejercicios hasta que lo entendi.		No habla instrucciones olvide lo q dijo	50%	-No tuve internet se descompuso mi compu.
Grupo control: En libro, 1 hr.	Ningún comentario			No sabía si estaba bien hasta que revisé la maestra	17/22	Olvido el libro.

Nombre del investigador: Abi Fecha: 12/Sept/13

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Ejercicio de comprensión de lectura, escritura y expresión oral,						
Grupo experimental: Unidad Temática Portal English Media: Content / A2 / Contrast between comparatives and superlatives. <a href="http://www.cuaed.unam.mx/english_media/">http://www.cuaed.unam.mx/english_media/</a> 2 hrs.	Dificultad para la realización Instrucciones no eran claras en algunos ejercicios	Me da mi calificación y me dice porque me equivoque	3/22	Me da nervios porque no estoy acostumbrado a esas trabas, prefiero trabajar en papel.	50%	Mi compu es muy lenta No tuve tiempo
Grupo control: Workbook. 1 hr. y Fotocopios de auto estudio	Olvido	Queda repasar lo visto en clase.	2/22		17/22	Observación: Muchas errores copia de tareas, 9 alumnos lo contestaron antes de iniciar la clase enfrente del salón

Nombre del investigador: Abi Fecha: 19-20/Sept/13

Tarea	Conductas observadas y/o comentarios de los alumnos en relación a las tareas					
	Dificultad para la realización	Comodidad y gusto	Indiferencia	Preocupación o confusión	Cumplimiento	Otros comentarios
Realización de evidencia de desempeño						
Grupo experimental: Realización de la evidencia de desempeño de expresión oral en video youtube y presentado en Google site 1 hr.	Falta de equipo de grabación - Formatos de video. - Desconocimiento de programas de edición de video	- Lo pude repetir me gustó y hasta lo memorice.	0	- No saber usar movie maker Cómo subo mi video.	100%	Me gustó el trabajo en video.
Grupo control: Realización de la evidencia de desempeño de expresión oral en el salón de clase. 2 hrs.	Feng. nerviosismo para hablar frente al grupo		1/22	Se van a reír si no me sale bien"	100%	No quien que me vean y oigan mis compañeros.

## Apéndice 12. Cuestionarios del grupo experimental.

Informe de resultados

22/09/13 20:49

### Informe de resultados: Ambientes virtuales de aprendizaje

[Imprimir](#)

Cerrar

Mostrando  
página 1 de 23

>>

Ir

Borrar cuestionario
Cuestionario: 1

<b>1. Encuesta</b>
--------------------

<b>1.1. Sexo</b>
------------------

Femenino
----------

<b>Edad</b>
-------------

16
----

<b>1.3. ¿Tienes computadora en tu casa?</b>
---

No
----

<b>Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet</b>
---

escuela, café internet
------------------------

<b>Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 1 la que menos te gusta y 10 la que más te gusta, no repitas el mismo número.</b>
--

Checar correos
----------------

Chatear a través de las redes sociales
--

Jugar
-------

Leer noticias
---------------

Investigar para tareas
------------------------

Hacer trabajos escolares
--------------------------

Escuchar música
-----------------

Practicar el inglés
---------------------

Crear blogs, páginas web, etc.
--------------------------------

Ver videos divertidos de mi interés.
--------------------------------------

**1.6. ¿Qué tipos de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?**

Base papel y lápiz

**¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés aparte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.**

	Horas
Biblioteca	2
Sala Telmex	2
Mediateca	2
Casa	10
Otro, específica	

**Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje**

difícil, divertido, complicado

**1.9. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?**

Problemas técnicos de navegación  
Navegación confusa  
Falta de computadora o internet

**Respecto al trabajo de la unidad sobre los comparativos y superlativos, recién vista, ¿realizaste tus trabajos en el aula virtual? Si tu respuesta es sí, contesta las preguntas 11, 12 y 13. Si es No pasa a la pregunta 14.**

si

**¿Qué te gustó más de estas actividades del aula virtual?**

que te daban pistas

**¿Qué cambios propones para a tu Aula Virtual que consideres ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?**

pues ninguno

**¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?**

en mi celular no abre, tiene como virus y mi celular se reinicia y no puedo consultarlo desde mi computadora porque esta descompuesta.

**¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?**

## Informe de resultados: Ambientes virtuales de aprendizaje

[Imprimir](#)

Cerrar

Mostrando  
página 2 de 23

&lt;&lt;

&gt;&gt;

Ir

Borrar cuestionario

Cuestionario: 2

**1. Encuesta****1.1. Sexo**

Masculino

**Edad**

16 años.

**1.3. ¿Tienes computadora en tu casa?**

Si

**Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet**

casa, escuela.

**Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 1 la que menos te gusta y 10 la que más te gusta, no repitas el mismo número.**

Checar correos

Chatear a través de las redes sociales

Jugar

Leer noticias

Investigar para tareas

Hacer trabajos escolares

Escuchar música

Practicar el inglés

Crear blogs, páginas web, etc.

Ver videos divertidos de mi interés.



**1.6. ¿Qué tipos de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?**

Usando la tecnología

**¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés aparte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.**

	Horas
Biblioteca	3
Sala Telmex	4
Mediateca	0
Casa	10
Otro, específica	

**Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje**

Interesante, mejor, cómodo.

**1.9. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?**Problemas técnicos de navegación  
Navegación confusa**Respecto al trabajo de la unidad sobre los comparativos y superlativos, recién vista, ¿realizaste tus trabajos en el aula virtual? Si tu respuesta es sí, contesta las preguntas 11, 12 y 13. Si es No pasa a la pregunta 14.**

Sí.

**¿Qué te gustó más de estas actividades del aula virtual?**

Que no tenemos un solo intento para resolverla.

**¿Qué cambios propones para tu Aula Virtual que consideres ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?**

Mejorar el rendimiento de la página.

**¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?**

Solamente las fallas del sistema que hubo.

**¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?**

Mostrando página 2 de 23 &lt;&lt; &gt;&gt; Ir

## Informe de resultados: Ambientes virtuales de aprendizaje

[Imprimir](#)

Cerrar

Mostrando  
página 4 de 23

<<

>>

Ir

Borrar cuestionario
Cuestionario: 4

<b>1. Encuesta</b>
--------------------

<b>1.1. Sexo</b>
Masculino

<b>Edad</b>
16

<b>1.3. ¿Tienes computadora en tu casa?</b>
Si

<b>Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet</b>
casa, escuela.

<b>Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 1 la que menos te gusta y 10 la que más te gusta, no repitas el mismo número.</b>
Checar correos
Chatear a través de las redes sociales
Jugar
Leer noticias
Investigar para tareas
Hacer trabajos escolares
Escuchar música
Practicar el inglés
Crear blogs, páginas web, etc.
Ver videos divertidos de mi interés.

**1.6. ¿Qué tipos de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?**

Base papel y lápiz

**¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés aparte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.**

	Horas
Biblioteca	1
Sala Telmex	1
Mediateca	7
Casa	3
Otro, específica	

**Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje**

comodo, seguro, mejor

**1.9. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?**

Problemas técnicos de navegación

**Respecto al trabajo de la unidad sobre los comparativos y superlativos, recién vista, ¿realizaste tus trabajos en el aula virtual? Si tu respuesta es sí, contesta las preguntas 11, 12 y 13. Si es No pasa a la pregunta 14.**

sí

**¿Qué te gustó más de estas actividades del aula virtual?**

que ta ayudan a aprender mas.

**¿Qué cambios propones para tu Aula Virtual que consideres ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?**

ninguna

**¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?**

ninguna

**¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?**

Por que se me olvidaba.

## Informe de resultados: Ambientes virtuales de aprendizaje

[Imprimir](#)

Cerrar

Mostrando  
página 6 de 23

&lt;&lt;

&gt;&gt;

Ir

Borrar cuestionario

Cuestionario: 6

**1. Encuesta****1.1. Sexo**

Masculino

**Edad**

16 años

**1.3. ¿Tienes computadora en tu casa?**

Si

**Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet**

en mi casa

**Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 1 la que menos te gusta y 10 la que más te gusta, no repitas el mismo número.**

Checar correos

Chatear a través de las redes sociales

Jugar

Leer noticias

Investigar para tareas

Hacer trabajos escolares

Escuchar música

Practicar el inglés

Crear blogs, páginas web, etc.

Ver videos divertidos de mi interés.

**1.6. ¿Qué tipos de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?**

Usando la tecnología

**¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés aparte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.**

	Horas
Biblioteca	ni una
Sala Telmex	ni una
Mediateca	ni una
Casa	como 5 horas
Otro, especifica	

**Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje**

son mas prácticas

**1.9. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?**

No he tenido ningún problema

**Respecto al trabajo de la unidad sobre los comparativos y superlativos, recién vista, ¿realizaste tus trabajos en el aula virtual? Si tu respuesta es sí, contesta las preguntas 11, 12 y 13. Si es No pasa a la pregunta 14.**

sí

**¿Qué te gustó más de estas actividades del aula virtual?**

los dibujos

**¿Qué cambios propones para tu Aula Virtual que consideres ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?**

no eh encontrado ninguno

**¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?**

no

**¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?**

porque rara vez uso mi laptop, y aparte si la ocupo las redes sociales me consumen, así que basicamente, si le entiendo, pero la verdad soy muy flojo

## Informe de resultados: Ambientes virtuales de aprendizaje

[Imprimir](#)

Cerrar

Mostrando  
página 9 de 23

&lt;&lt;

&gt;&gt;

Ir

Borrar cuestionario

Cuestionario: 9

**1. Encuesta****1.1. Sexo**

Masculino

**Edad**

17

**1.3. ¿Tienes computadora en tu casa?**

Si

**Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet**

En mi casa, en la escuela y en algunos parques

**Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 1 la que menos te gusta y 10 la que más te gusta, no repitas el mismo número.**

Checar correos

Chatear a través de las redes sociales

Jugar

Leer noticias

Investigar para tareas

Hacer trabajos escolares

Escuchar música

Practicar el inglés

Crear blogs, páginas web, etc.

Ver videos divertidos de mi interés.

**1.6. ¿Qué tipos de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?**

Usando la tecnología

**¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés aparte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.**

	Horas
Biblioteca	2
Sala Telmex	2
Mediateca	3
Casa	1
Otro, especifica en casa de mi primo	2 horas

**Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje**

Divertido, Didáctico, Accesible

**1.9. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?**

Falta de información sobre su uso  
Problemas técnicos de navegación  
Navegación confusa

**Respecto al trabajo de la unidad sobre los comparativos y superlativos, recién vista, ¿realizaste tus trabajos en el aula virtual? Si tu respuesta es sí, contesta las preguntas 11, 12 y 13. Si es No pasa a la pregunta 14.**

si

**¿Qué te gustó más de estas actividades del aula virtual?**

Lo divertido que me resultan, pues, me gusta usar la P.C y que mejor pretexto que la tarea

**¿Qué cambios propones para tu Aula Virtual que consideres ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?**

Que sea un poco menos confusa, sucede que a veces no se que resolver

**¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?**

Ninguna, en realidad me gusto mucho

**¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?**

Alguno, porque no sabía como hacerlo, entraba, de verdad pero, me resultaba confuso el navegar en ese sitio

## Informe de resultados: Ambientes virtuales de aprendizaje

[Imprimir](#)

Cerrar

Mostrando  
página 23 de  
23 << <  
 Ir

Borrar cuestionario
Cuestionario: 23

<b>1. Encuesta</b>
<b>1.1. Sexo</b>
Femenino

<b>Edad</b>
16

<b>1.3. ¿Tienes computadora en tu casa?</b>
Si

<b>Menciona los lugares en donde tienes acceso a Internet</b>
SALA

<b>Ordena del 1 al 10 cuáles son tus actividades favoritas en la computadora, siendo 1 la que menos te gusta y 10 la que más te gusta, no repitas el mismo número.</b>
Checar correos
Chatear a través de las redes sociales
Jugar
Leer noticias
Investigar para tareas
Hacer trabajos escolares
Escuchar música
Practicar el inglés
Crear blogs, páginas web, etc.
Ver videos divertidos de mi interés.



**1.6. ¿Qué tipos de tareas prefieres realizar para tu aprendizaje del idioma inglés?**

Usando la tecnología

**¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar o hacer tareas de inglés aparte de las horas de clase? Escribe las horas que corresponden a cada lugar señalado.**

	Horas
Biblioteca	0
Sala Telmex	0
Mediateca	45 min
Casa	1
Otro, especifica	2 me enseña mi primo

**Escribe tres palabras que describan las actividades de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje**

divertido, tedioso, facil

**1.9. ¿Qué aspectos han interferido para realizar tareas o estudiar inglés en tu Aula Virtual?**

Problemas técnicos de navegación

**Respecto al trabajo de la unidad sobre los comparativos y superlativos, recién vista, ¿realizaste tus trabajos en el aula virtual? Si tu respuesta es sí, contesta las preguntas 11, 12 y 13. Si es No pasa a la pregunta 14.**

sí

**¿Qué te gustó más de estas actividades del aula virtual?**

que te ayudaban si estabas mal

**¿Qué cambios propones para tu Aula Virtual que consideres ayudarían a mejorar tu aprendizaje en línea?**

que sean trabajos de la maestra no de paginas.

**¿Encontraste dificultad al trabajar en línea? ¿Cuál fue?**

se trababa o reiniciaba la pagina y que en algunos no te ayudaban en las respuestas, aparte de que hay unos ejercicios que si realice pero no sale mi calificación

**¿Por qué no realizaste los trabajos en línea?**

**Apéndice 13. Cumplimiento de tareas de aprendizaje en AVA y a base de papel y lápiz.**

Grupo experimental:			Grupo control	
Participantes:	Trabajo extra aula		Participantes:	
1	100		1	100
2	20		2	100
3	20		3	100
4	50		4	100
5	30		5	100
6	30		6	100
7	30		7	100
8	40		8	100
9	50		9	100
10	20		10	60
11	90		11	100
12	100		12	100
13	40		13	60
14	20		14	40
15	10		15	100
16	40		16	100
17	50		17	100
18	100		18	100
19	10		19	90
20	70		20	40
21	90		21	100
22	100		22	40
Media aritmética	50		Media aritmética	88

## Curriculum Vitae

Originaria de Poza Rica, Veracruz, México, Abi Rivera Hernández, realizó sus estudios profesionales como Licenciada en Enseñanza de Inglés en la FES Acatlán UNAM. Posteriormente cursó cuatro diplomados: Diplomado Habilidades Genéricas, Diplomado en Docencia Universitaria, Diplomado Aplicaciones de las TICs para la Enseñanza, impartidos por la UNAM y Diplomado en Desarrollo del Nuevo Perfil Docente por el Tecnológico de Monterrey.

Ahora, para aspirar el grado de Maestría en Tecnología Educativa con acentuación en Medios Innovadores para la educación presenta la presente investigación titulada Impacto de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) en el desarrollo de competencias lingüísticas en tareas comunicativas básicas del inglés, en alumnos de bachillerato.

En los últimos 10 años, ha trabajado en el área educativa impartiendo clases a niños, adolescentes y adultos. Actualmente imparte cursos a nivel primaria y bachillerato en el Distrito Federal. Participa en proyectos como *toda UNAM en línea* con el portal English Media Unidades Temáticas de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Además, elabora materiales digitales de apoyo a través de software como HotPotatoes, JClick entre otros, dispuestos en aula virtual de la plataforma Moodle para los cursos de inglés de nivel bachillerato.