

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



TRABAJO DE POSGRADO

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL
DESARROLLO METACOGNITIVO DE LOS ESTUDIANTES DE INTERMEDIO
INTENSIVO I GRUPO TEÓRICO 2 - CICLO II-2019 DE LA CARRERA
LICENCIATURA EN IDIOMA INGLÉS, OPCIÓN ENSEÑANZA EN LA
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE

PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRO(A) EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR

LICENCIADA LISETH BEATRIZ VILLALOBOS PEÑATE

LICENCIADO VÍCTOR HUGO LEONEL RIVERA RAMÍREZ

DOCENTE ASESOR

MAESTRA ROXANA LEONOR VILLEDA DE TRIGUEROS

AGOSTO, 2020

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES



M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL
SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUÍS ANTONIO MEJÍA LIPE
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO

M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA
VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO

M.Ed. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
JEFE DE LA ESCUELA DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS

Mis más profundos agradecimientos para:

- Nuestras dos asesoras de este trabajo de grado. M.Sc. Roxana Leonor Villeda de Trigueros y M.Sc. Guadalupe Delurdy Linares de Sermeño, por habernos guiado por el camino correcto durante este proceso y por habernos enseñado mucho sobre investigación educativa.
- Mis padres, Ángela Asunción Ramírez y Juan Francisco Rivera; y a mi novia Zuleima Elizabeth Murillo por haberme apoyado durante los tres años de posgrado y durante la realización de este trabajo de grado.
- Mi compañera de tesis, Liseth Beatriz Villalobos, por haber trabajado duro junto a mí para poder concluir este trabajo de investigación de la mejor manera posible.
- Todos los docentes que fueron parte de esta formación académica por enseñarnos muchas cosas valiosas para la vida y para nuestro desempeño como docentes en nuestros trabajos.
- Todos los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, por haber participado en todas o casi todas las actividades realizadas durante la intervención realizada para llevar a cabo este trabajo de investigación.

Víctor Hugo Leonel Rivera Ramírez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente:

- A Dios Todo poderoso por haberme permitido culminar mis estudios y este proceso de tesis que fue una prueba muy grande.
- A M.Sc. Roxana Villeda de Trigueros y M.Sc. Delurdy Linares de Sermeño, quienes fueron asesoras de este trabajo, por todo su apoyo y guía desde el inicio hasta la finalización de este proceso.
- A mis padres, Cristóbal Villalobos y María Peñate, por inspirarme a seguir adelante, por aconsejarme sabiamente y por su incondicional apoyo.
- A mi esposo, Luis Morán, quien ha sido mi más grande apoyo, en todo este proceso, por todas las veces que me ayudó a terminar una actividad o me incentivó a no desanimarme especialmente en los últimos meses de la tesis.
- A mi hijo, Luisito, que apenas tiene unos meses, pero ha sido una bendición y el más grande motivo para seguir adelante.
- A mis hermanas y hermanos por incentivar y apoyarme en todo momento y ayudarme en diferentes situaciones.
- A mi compañero de tesis, Víctor Hugo Rivera, quien fue mi compañero de grupo en todas las tareas en la maestría, por ser un apoyo y una guía en este proceso de tesis, que en momentos difíciles ha estado pendiente para seguir adelante.
- A mis maestros de pregrado y posgrado, por ser un ejemplo a seguir y fijar estándares altos de cómo quiero trabajar y que quiero lograr en mi vida profesional.
- A los alumnos de Inglés Intermedio Intensivo I, por su colaboración y apoyo en el desarrollo de las actividades de la intervención desarrollada y por colaborar con responder los cuestionarios administrados.

Liseth Beatriz Villalobos Peñate

ÍNDICE

RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1 Situación Problemática.....	14
1.2 Enunciado del Problema.....	15
1.3 Justificación	15
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo General	16
1.4.2 Objetivos Específicos.....	16
1.5 Alcances de la investigación.....	17
1.6 Antecedentes históricos	17
CAPÍTULO II: PERSPECTIVA TEÓRICA.....	20
2.1 Contexto histórico de la investigación.....	20
2.1.1 El uso de las tecnologías de la información y la comunicación.....	20
2.1.2 El desarrollo metacognitivo de los estudiantes	27
2.2 Contexto teórico de la investigación.....	28
2.2.1 La participación colaborativa de los estudiantes.....	28
2.2.2 Corrección por pares por los estudiantes.....	31
2.2.3 La participación activa de los estudiantes en las clases	36
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	41
3.1 Hipótesis	41
3.1.1 General	41

3.1.2 Específicas.....	41
3.2. Definición conceptual y operacional de las variables.....	42
3.2.1 Operacionalización de variables.....	42
3.3 Construcción de las relaciones X-Y.....	44
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	46
4.1 Paradigma	46
4.2 Tipo de estudio.....	46
4.3 Unidades de observación	47
4.4 Población y muestra.....	47
4.3 Técnicas e Instrumentos.....	47
4.3.1 Técnicas.....	47
4.3.2 Instrumentos	48
4.3.3 Validación de los instrumentos	49
4.4 Metodología de la intervención	49
4.5 Plan de acción	50
4.6 Triangulación de datos.....	54
4.7 Modelo estadístico	54
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	55
5.1 Presentación de resultados	55
5.1.1 Uso de la tecnología por parte de los estudiantes.....	55
5.1.2 Trabajo colaborativo	60
5.1.3 Corrección por pares	72
5.1.4 Participación activa por parte de los estudiantes.....	78
5.2 Discusión y Análisis de Resultados	94

5.2.1 Uso de la tecnología	94
5.2.2 Desarrollo metacognitivo de los estudiantes	95
5.3 Prueba de Hipótesis	101
5.3.1 Prueba de hipótesis de trabajo 1	101
5.3.2 Prueba de hipótesis de trabajo 2	102
5.3.3 Prueba de hipótesis de trabajo 3	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Participación en foros de discusiones en línea	55
Gráfico 2 Participación en foros de discusión en línea	56
Gráfico 3. Comentarios a las participaciones de sus compañeros	58
Gráfico 4. Comentarios positivos o de mejora a las participaciones de sus compañeros.....	59
Gráfico 5. Comodidad al trabajar en pareja dentro del aula de clase	60
Gráfico 6. Comodidad al trabajar en pareja dentro del aula de clase	61
Gráfico 7. Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase.....	61
Gráfico 8. Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase.....	62
Gráfico 9. Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase	64
Gráfico 10. Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase.....	64
Gráfico 11. Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo	66
Gráfico 12. Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo	67
Gráfico 13. Comunicación constante con los demás miembros del grupo.....	68
Gráfico 14. Comunicación constante con los demás miembros del grupo.....	68
Gráfico 15. Toma de decisiones colectiva al trabajar en grupo.....	69
Gráfico 16. Toma de decisiones colectiva al trabajar en grupo.....	70
Gráfico 17. Comunicación de forma respetuosa con compañeros al trabajar en grupo	71
Gráfico 18. Comunicación de forma respetuosa con compañeros al trabajar en grupo	72
Gráfico 19. Correcciones a los compañeros sobre su desempeño	73
Gráfico 20. Correcciones a los compañeros sobre su desempeño	73
Gráfico 21. Ayuda voluntaria a los compañeros cuando la necesitan	75
Gráfico 22. Ayuda voluntaria a los compañeros cuando la necesitan	76
Gráfico 23. Relación positiva con los compañeros al trabajar en grupo	77
Gráfico 24. Relación positiva con los compañeros al trabajar en grupo	77
Gráfico 25. Reflexión constante sobre los propios aprendizajes.....	78
Gráfico 26. Participación voluntaria en las actividades de clase.....	79
Gráfico 27. Participación voluntaria en las actividades de clase.....	80
Gráfico 28. Comodidad al expresar ideas frente a la clase.....	82

Gráfico 29. Comodidad al expresar ideas frente a la clase.....	82
Gráfico 30. Preguntas para aclarar dudas dentro del aula de clases	83
Gráfico 31. Preguntas para aclarar dudas dentro del aula de clases	84
Gráfico 32. Participación en lluvias de ideas dentro de la clase.....	85
Gráfico 33. Participación en lluvias de ideas dentro de la clase.....	85
Gráfico 34. Actitud positiva de cara a las actividades en la clase	86
Gráfico 35. Actitud positiva de cara a las actividades en la clase	87
Gráfico 36. Identificación de errores luego de haberlos cometido.....	88
Gráfico 37. Identificación de errores luego de haberlos cometido.....	89
Gráfico 38. Corrección a sí mismo cuando ha cometido un error gramatical	89
Gráfico 39. Corrección a sí mismo cuando ha cometido un error gramatical	90
Gráfico 40. Uso de información adicional para resolver dudas sobre las clases.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación	57
Tabla 2: Participación colaborativa (trabajo grupal)	62
Tabla 3: Trabajo colaborativo.....	65
Tabla 4: Corrección por pares	74
Tabla 5: Rol activo de los estudiantes	81
Tabla 6: Rol activo de los estudiantes	91
Tabla 7: Rol activo de los estudiantes	93
Tabla 8: Análisis sobre hipótesis alternativa 1.	101
Tabla 9: Análisis sobre hipótesis alternativa 2	102
Tabla 10: Análisis sobre hipótesis alternativa 3	103

RESUMEN

En este trabajo de investigación se demuestra cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación influye en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de Inglés Intermedio I, grupo teórico II, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Los investigadores planearon una intervención pedagógica en la cual desarrollaron una actividad virtual cada semana y una actividad presencial cada dos semanas en el transcurso de 5 semanas de clases. El uso de la tecnología fue la base de las actividades realizadas, y para verificar si ésta realmente influye en el desarrollo de los estudiantes, los investigadores utilizaron una serie de instrumentos de recolección de información, entre ellos, dos cuestionarios cerrados, listas de cotejo y un cuestionario abierto al final de las intervenciones. Luego, el equipo de investigadores presentó y analizó los resultados divididos por variables. Se trianguló la información y se concluyó que el uso de la tecnología en contextos educativos juega un papel muy importante en el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes y que se debería de implementar la tecnología en todos los contextos de enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación provee información valiosa sobre cómo las tecnologías de la información y la comunicación influyen en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo, grupo 02 de la Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza.

Se entiende por tecnologías de la información y la comunicación a aquellas herramientas como soportes de la información y canales de comunicación usadas en el diario vivir y que generalmente son usadas en contextos educativos para facilitar los procesos de enseñanza; y se entiende por procesos o desarrollo metacognitivo al conocimiento que el ser humano tiene acerca de los propios procesos cognitivos y que le permiten formar y gestionar su propio desarrollo y aprendizaje.

Esta investigación está compuesta inicialmente por la descripción del problema en la cual los investigadores claramente demuestran algunos de los problemas que los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo, grupo 02 enfrentan en su aprendizaje del idioma extranjero. Al mismo tiempo, en este capítulo se hace referencia a la justificación del por qué esta investigación es importante, novedosa, pertinente y factible; así como el planteamiento de los objetivos generales y específicos y antecedentes de la investigación. De igual forma, contiene antecedentes de la investigación y los alcances de esta.

El trabajo también está compuesto por la revisión literaria en la cual el equipo de investigadores ha recolectado información de otros estudios relacionados al tema investigado y que fortalecieron los resultados obtenidos de la intervención para poder comparar y analizar la teoría de otros estudios con la información recolectada de esta investigación.

En el capítulo tres, los investigadores presentan el sistema de hipótesis en el cual se detallan cuáles son las hipótesis tomadas en cuenta para este trabajo y al mismo tiempo se detalla en qué consisten las variables y sus indicadores.

En el cuarto capítulo, se presenta la metodología de la investigación. Aquí se explica cómo los investigadores llevaron a cabo el presente estudio, así como su tipo, la población con la cual se hizo la intervención, los instrumentos utilizados y la descripción de la intervención desarrollada. Asimismo, se incluye el plan de acción seguido para lograr el cambio planteado en los objetivos, y, por último, se encuentra el modelo estadístico seguido para la comprobación de hipótesis.

En el capítulo cinco, se muestran los hallazgos más importantes de esta investigación. Los resultados se han dividido por variables y se ha incluido la triangulación de la información. Igualmente, se ha hecho un análisis de la información obtenida donde se compara con las teorías del marco referencial. Del mismo modo, este capítulo contiene la comprobación de hipótesis siguiendo el modelo estadístico.

Y finalmente, el último apartado contiene las conclusiones a las que llegaron los investigadores luego de haber terminado el análisis e interpretación de los datos, así como recomendaciones a estudiantes, a otros investigadores y a los docentes del Departamento de Idiomas de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación Problemática

Sin embargo, era sorprendente observar cuánto tiempo pasaban los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, grupo 02 de la Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente frente a un teléfono, una computadora, una tableta o un televisor sin hacer algo realmente productivo. En una serie de casos, incluso durante las horas de clase, estos estudiantes estaban chateando o viendo videos. Cabe mencionar que este fenómeno se había observado en diversos grupos donde los investigadores habían sido catedráticos anteriormente. Debido a esto, surgió el interés en dicho tema.

Por otra parte, existen herramientas muy importantes como las redes sociales para mejorar su desempeño y su rendimiento académico, pero les costaba tomar consciencia sobre cómo podían mejorar sus habilidades en el aprendizaje del inglés usando estas ventajas que las TIC ofrecen. Por medio de estas aplicaciones, los estudiantes antes referidos podían mejorar su lectura, su escritura, su comprensión de audios y conversaciones reales, así como su producción oral. Se observaba cómo los alumnos usaban las herramientas tecnológicas, pero no para gestionar su propio aprendizaje sino como un medio de distracción.

Además, se observó que los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, grupo 02, carecían de confianza para participar en clase debido a que no poseían vocabulario y estructuras gramaticales necesarias. Se intentó mejorar dicha deficiencia haciendo uso de las TIC creando grupos cerrados de Facebook para discusiones y compartiendo material audiovisual y grupos de chat para fortalecer la competencia escrita y oral. Otro fenómeno encontrado fue que los estudiantes utilizaban el teléfono en horas de clase para chatear o buscar información no relacionada a los contenidos.

1.2 Enunciado del Problema

¿En qué medida se relaciona el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con el desarrollo metacognitivo de los estudiantes?

1.3 Justificación

En pleno siglo XXI, la tecnología juega un papel muy importante en la vida de todas las personas. Los estudiantes están inmersos en las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo sus actividades socializadoras en su diario vivir. Aunque este tipo de tecnologías son utilizadas para el entretenimiento y la comunicación, la introducción de éstas en la educación podría beneficiar en gran medida la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que los estudiantes se encuentran familiarizados con su uso cotidiano.

Esta investigación puede ser de gran ayuda para muchos de los maestros que decidan aplicar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente para desarrollar al máximo las capacidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. Representa un cambio muy significativo y novedoso para dejar de lado las prácticas tradicionales en el aula en las que un gran número de maestros se limitan a solo utilizar el plumón y la pizarra para impartir sus conocimientos y ayudar al alumno a construir los suyos. Así como la tecnología va siendo cada vez más novedosa, la práctica docente debe ir actualizándose en paralelo a ésta.

En esta coyuntura, es necesario e indicado hacer un cambio real en la práctica educativa y dejar de lado las prácticas del pasado. Es el período en el que la tecnología está en su máximo apogeo y penetrando cada vez más en la vida de las personas, por lo que como educadores se debe aprovechar esta valiosa oportunidad para cambiar así mismo la vida de los estudiantes y transformar la realidad. Para ello, también es el momento indicado para investigar cuáles son las mejores estrategias para introducir la tecnología en estos procesos para que el desarrollo metacognitivo de los estudiantes sea efectivo.

La realización de esta investigación no representó obstáculos de aproximación o acercamiento de los investigadores a su campo de estudio ya que los mismos eran encargados de impartir la materia de Inglés Intermedio Intensivo con el grupo objeto de estudio. Los investigadores también contaron con los recursos necesarios para la implementación de las nuevas técnicas para así poder confirmar si las hipótesis planteadas son verdaderas o falsas. En adición, no solo el equipo de investigadores contó con el conocimiento de las plataformas a ser utilizadas sino también los estudiantes estaban familiarizados con ellas por su uso cotidiano. Se puede afirmar entonces que esta investigación contó con todas las condiciones de tiempo, recursos y accesibilidades para llevarse a cabo.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

- Determinar en qué medida el uso de las tecnologías de la información y la comunicación promueve el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar en qué medida el uso de la tecnología incide en la participación colaborativa de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I
- Analizar de qué manera el uso de la tecnología de la información y la comunicación fomenta la corrección por pares
- Establecer de qué manera el uso de las tecnologías de la información y la comunicación promueve el rol activo de los estudiantes en las actividades desarrolladas dentro y fuera de clase

1.5 Alcances de la investigación

Esta investigación, titulada: Las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de Intermedio Intensivo I, grupo teórico 02 - ciclo II-2019 de la carrera Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente fue desarrollada con alumnos de Inglés Intermedio Intensivo I, grupo teórico 02, en el tiempo establecido. No se tomó en cuenta ninguna otra población incluso cuando existían 5 grupos más de esa asignatura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Este estudio se enfocó en recolectar información sobre cómo el uso de las tecnologías en el aula influye o no en el desarrollo metacognitivo, la autogestión del aprendizaje, por parte de los estudiantes, así como en llevar a cabo intervenciones planteadas en un plan de acción y la reflexión sobre los cambios obtenidos tanto por estudiantes como docentes.

1.6 Antecedentes históricos

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un tema que ha llamado la atención de muchos educadores desde que el internet se apoderó de las vidas cotidianas. Tanto a nivel nacional como internacional, diversos estudios se han llevado a cabo sobre como incorporar las herramientas TIC a los procesos educativos. El presente trabajo de investigación relaciona dos variables las cuales los investigadores consideran que juegan un papel muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales son el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo metacognitivo.

Clemen Mazzarella (2008), llevó a cabo un estudio llamado “Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC” en el cual el autor relaciona las dos variables involucradas en el presente estudio; sin embargo, Mazzarella se enfoca en el desarrollo de un programa computarizado llamado GÉNESIS el cual fue utilizado para

promover y desarrollar las habilidades metacognitivas de un grupo de estudiantes. A diferencia del estudio realizado por Mazzarella, la presente investigación utilizó otras herramientas informáticas; en específico, se utilizó las redes sociales como Facebook, Messenger, Google y Whatsapp.

La investigación de Mazzarella es un estudio cuasi experimental, con una población de 110 estudiantes y una muestra de 55. De estos 55 estudiantes, 30 fueron asignados a un grupo “control” y 25 a un grupo “experimental”. El sistema computarizado fue utilizado en 6 sesiones de clases las cuales iban alternadas con sesiones de clase netamente presencial. El estudio arrojó que los estudiantes que pertenecían al grupo experimental y que utilizaron el sistema computarizado GÉNESIS desarrollaron más habilidades para resolver las tareas de manera más sistemática y de forma reflexiva luego de administrarles un post test al final del experimento.

Un estudio llevado a cabo en Lima, Perú sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación muestra como estas herramientas pueden ser utilizadas en la enseñanza del idioma inglés. Alarcón, Ramírez Quispe y Vilchez (2013) realizaron un estudio denominado “Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su relación con el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes de la especialidad de Inglés y Francés” en el cual presentan la hipótesis que existe una relación significativa entre el uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. Los investigadores utilizaron un método descriptivo y un diseño descriptivo-correlacional para la realización de la investigación. Se utilizó una población de 71 estudiantes y una muestra de tipo no probabilístico intencional.

Los resultados de este estudio muestran como las tecnologías de la información y la comunicación tienen un impacto positivo en los estudiantes que aprenden el idioma inglés como lengua extranjera, ya que los contenidos audiovisuales juegan un papel muy importante en la motivación y en la adquisición del idioma. Asimismo, el uso de páginas web, correo electrónico y las aulas de innovación pedagógica permite desarrollar capacidades de aprendizaje que en clases sin tecnología son menos propensas a desarrollarse. Este trabajo de investigación tiene muchas similitudes con el trabajo de

investigación actual, ya que relacionan la variable del uso de las TIC con el aprendizaje; aunque la presente investigación la relaciona específicamente con el desarrollo metacognitivo.

En (2013), Torres Rios realizó una investigación que relaciona los procesos metacognitivos con los entornos personales de aprendizaje, en los cuales se incluye el uso de la tecnología. Esta tesis doctoral denominada “Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de español como lengua extranjera (ELE)” representa una gran oportunidad para conocer más de cerca lo que envuelve las habilidades metacognitivas en el aprendizaje. En este estudio de carácter cualitativo, el investigador pretende descubrir cuáles son los factores que desencadenan el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes de una lengua extranjera.

Como resultado de la investigación, el autor establece cuáles son aquellos entornos en los cuales los estudiantes aprenden a aprender, lo cual es la característica principal del desarrollo metacognitivo. Entre estos entornos, se concluye que el uso de herramientas virtuales como correos electrónicos, blogs, Google Reader, Google Docs, entre otros, ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias de investigación y al mismo tiempo competencias colaborativas con otros estudiantes, al mostrar actitudes positivas al conectar con otras personas con objetivos de aprendizaje comunes.

Es importante mencionar que estas investigaciones antes mencionadas son de carácter internacional, ya que los investigadores no encontraron a través de internet otros estudios que contengan las variables de esta investigación en El Salvador. En la unidad de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente tampoco se encontraron investigaciones que relacionaran ambas variables.

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1 Contexto histórico de la investigación

2.1.1 El uso de las tecnologías de la información y la comunicación

Los estudiantes entre dieciocho y veinticinco años son nativos de la era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Han ido creciendo y viviendo con el avance de estas herramientas tecnológicas y saben cómo usarlas. Son parte de su vida diaria. Estas tecnologías también han incursionado en el marco de la educación ya que algunos docentes buscan innovar e introducir diferentes equipos y herramientas que hagan la experiencia del aprendizaje más significativa y atractiva tanto para profesores como para estudiantes; aunque el número de docentes que busca esta innovación no sea el esperado.

Algunos autores como Contreras Bravo, Gonzáles Guerrero, & Fuentes López (2011) proponen que las TIC en el ámbito de la educación tienen un rol importante, pero no son una finalidad. “La tecnología se concibe como una herramienta que ayuda o media y que juega un papel importante en la educación, pero no es directamente responsable de éxito educativo, sino apoyo para que los objetivos pedagógicos se hagan realidad” (pág. 152). Con base a esta definición, se sabe que las TIC se han convertido en un pilar muy importante dentro del proceso de enseñanza, pero no debe considerarse el fin, sino un medio, simplemente un recurso que haga el alcance de las metas más posible.

La TIC son definidas por los autores Contreras Bravo, Gonzáles Guerrero, & Fuentes López (2011) como:

“Conjunto de procesos y productos vinculados a las herramientas electrónicas (hardware and software) que son utilizadas como soportes de la información y canales de comunicación relacionados con la recogida, el almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión digitalizados de la información” (pág. 153).

Es decir que cualquier aparato tecnológico o medio electrónico que se utilice para comunicación dentro del aula es parte de las TIC aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje.

Debido a que gran número de estudiantes universitarios oscila en las edades antes mencionadas, todos poseen un teléfono inteligente con el que se comunican y tienen acceso a la información en tiempo real. Por consiguiente, no es dificultoso para los docentes utilizar esta tecnología en el desarrollo de sus clases para alcanzar los objetivos más fácilmente. Asimismo, el uso de las TIC hace la clase más atractiva para los estudiantes ya que pueden usar un aparato que les gusta mientras aprenden.

Asimismo, Contreras Bravo, Gonzáles Guerrero, & Fuentes López (2011) señalan dos usos que tiene la tecnología dentro del proceso educativo. Ellos desarrollan la idea del “e-learning” o aprendizaje virtual, en el cual los estudiantes se comunican con sus tutores, la figura del profesor que acompaña el aprendizaje, directamente a través de un aula virtual sin reunirse en un espacio físico. El otro concepto desarrollado por los autores es el “b-learning” que se conoce como semi-presencial, donde los docentes y estudiantes sí interactúan en un aula física además de compartir información digital a través de un aula virtual.

Para introducir el modelo b-learning en las aulas es necesario una transformación del rol del docente, los estudiantes y los recursos didácticos dentro del salón de clase ya que el profesor no está al frente para transmitir conocimiento sino para mediar el proceso de los estudiantes para conseguir la información. Asimismo, las TIC se convierten en un componente necesario para hacer llegar diferente información a los educandos en los momentos cuando no están reunidos en un espacio físico. A través de estas, los estudiantes pueden trabajar colaborativamente y mantenerse comunicados síncrona y asíncronamente.

Por otra parte, Díaz Barriga & Morales Ramírez (2009) desarrollan el concepto de la “Web 2.0” que está referida a un grupo de aplicaciones tecnológicas de internet que son modificadas por los usuarios cuando estos comparten información, y así estas aplicaciones permiten a los beneficiarios no solo utilizar información sino también interactuar con otras

personas y así construir y enriquecer su conocimiento. Por consiguiente, las TIC pueden ser usadas en la educación para ayudar a los estudiantes a crear sus propios patrones de aprendizaje con base a su forma de aprender mientras interactúan con pares.

2.1.1.1 Participación de los estudiantes y docentes en foros de ideas

Los foros educativos en plataformas virtuales son espacios de interacción donde los estudiantes y maestros pueden comunicarse, trabajar colaborativamente, debatir información o simplemente compartir sus ideas (Pérez Sánchez, 2005). Debido a que son asincrónicos, los estudiantes y docentes pueden acceder a ellos en cualquier momento y hacer su propia aportación o apreciar las participaciones de los demás. De esta manera, las ideas quedan en el foro de forma permanente y permiten la reflexión de los participantes.

Como se mencionaba anteriormente, según Buil, Hernández, Sesé, & Urquiza (2012) los foros de discusión virtuales se han convertido en herramientas muy importantes y efectivas que permiten a los estudiantes comunicarse y completar actividades propuestas en cualquier momento, fomentando el aprendizaje colaborativo y alcance de objetivos comunes. Los foros se han transformado en forma de comunicación abierta que ayuda a alcanzar diferentes objetivos de trabajo y a enriquecer el aprendizaje de los estudiantes al compartir ideas y diferente información necesaria para obtener las metas propuestas en una tarea específica.

Los mismos autores reflexionan que la implementación de foros, ya sea en una modalidad completamente virtual como en una semi-presencial, optimizan el aprendizaje de los estudiantes y benefician la obtención de mejores resultados académicos ya que promueven el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes no sólo interactuar con sus compañeros, sino compartir experiencias y conocimientos enriquecedores con pares, lo cual a su vez fomenta confianza y hace más fuertes las relaciones interpersonales.

Los foros en línea pueden darse en grupos grandes y pequeños dependiendo del objetivo de cada uno. Los foros en grupos grandes de estudiantes son en su mayoría para preguntas y respuestas o temas de discusión abiertas. Sin embargo, los foros de grupos

pequeños, ya sea de un grupo de clase o de grupos de trabajo generalmente tienen un objetivo de aprendizaje determinado y una comunicación más fluida. Es necesario que el docente tome siempre el rol de moderador para mediar el desarrollo de las discusiones que se llevan a cabo en el foro.

De igual forma, García Santos, Guajardo, & Valdez (2014) explican que muchos docentes creen que los alumnos pueden mejorar su discurso y habilidad de hablar en público al trabajar en pequeños grupos de discusión.. De esta manera se puede evidenciar que los foros son una herramienta muy beneficiosa que ayuda no solo al maestro a que los estudiantes interactúen entre ellos y discutan sobre los temas en estudio, sino que también ayuda a los estudiantes para progresar en los contenidos y que mediante la interacción con sus pares los estudiantes puedan construir sus propios aprendizajes.

2.1.1.2 Participación de los estudiantes en discusiones en línea tanto en foros como por medio de aplicaciones de chat

Las discusiones en línea son estrategias o técnicas de enseñanza introducidas en este campo recientemente; a medida que emergen más herramientas tecnológicas como aplicaciones móviles para chat tales como Messenger, WhatsApp, Hangouts y Telegram entre otros o sitios webs como Edmodo, Office 365, Schoology y otros más antiguos como Blackboard o Moodle para clases virtuales donde se puede mantener un chat abierto con todos los miembros del grupo o en grupos pequeños o se puede crear foros de discusión, las discusiones sobre temas académicos y científicos se han tornado más usados por docentes y estudiantes dentro y fuera de clases.

De esta forma, se cita Díaz Barriga & Morales Ramírez (2009) quienes explican que los chats se llevan a cabo de forma sincrónica, es decir, que todos los estudiantes deben estar conectados a una aplicación específica y responder a las participaciones de sus estudiantes en tiempo real. Entre algunos de los usos del chat están el juego de roles, el trabajo en equipo, la toma de decisiones en equipo y preguntas y comentarios dentro de una presentación virtual. Así como se evidencia, el chat tiene múltiples utilidades, entre ellas

fomentar el trabajo colaborativo por medio de las discusiones en tiempo real ya que permite a los estudiantes debatir sobre las decisiones que se toman como equipo de trabajo.

Asimismo, Díaz Barriga & Morales Ramírez (2009) exponen que los foros en línea pueden ser de discusión y desarrollarse de forma asincrónica, los cuales se basan en “el principio del correo electrónico, con la diferencia que se utiliza para enviar a un grupo de usuarios” (pág. 9). Los comentarios que tanto estudiantes como maestros aportan al foro de discusión quedan registrados para que todos los participantes en ese foro tengan acceso a ellos en cualquier momento y puedan agregar sus propias ideas a los temas que se abordan. Estas discusiones pueden usarse para resolver casos, así como para analizar diferentes actividades o temáticas abordadas en clase.

Las discusiones en línea tienen diferentes finalidades y aplicaciones en diversos campos. Sin embargo, en el campo de la enseñanza, estas deben tener un objetivo claro que permita a los estudiantes no sólo repasar los temas estudiados previamente o debatir sobre temas controversiales. Más bien, deben promover la construcción de conocimiento por parte del alumnado. De esta forma, se aprovecha esta herramienta ya que permite la interacción y fomenta el aprendizaje colaborativo y favorece el enriquecimiento teórico de los estudiantes.

2.1.1.3 Realimentación a las ideas o participaciones de estudiantes en entornos virtuales

Una definición presentada sobre la realimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje explica que esta es “una práctica que permite al docente ocupar este lugar de guía capaz de promover el desarrollo potencial del estudiante” (Vives Varela & Varela Ruíz, 2013, pág. 112). Sin embargo, en la actualidad con el enfoque del aprendizaje colaborativo, tanto profesores como estudiantes pueden realimentarse entre ellos para optimizar su aprendizaje. La realimentación se vuelve un componente transcendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para tener una comunicación bidireccional o no lineal como en el pasado.

De la misma forma, las autoras exponen la importancia de la realimentación ya que promueve diversas experiencias que eventualmente llevan a los estudiantes a una reflexión duradera sobre sus propios aprendizajes. El hecho que la realimentación sea ofrecida por un compañero de trabajo favorece las experiencias en el proceso de adquisición de conocimientos ya que permite a los estudiantes ser más empáticos y reflexivos sobre sus propios conocimientos y los de sus compañeros. De esta manera, los estudiantes deben estar conscientes de los objetivos que quieren lograrse y lo que se requiere para lograrlos tanto por ellos como por sus compañeros de trabajo.

Asimismo, García Jiménez (2015) propone que la realimentación es desarrollada al menos por dos personas, el emisor y el receptor y que la información que el primero proporcione, debe ser utilizada por el segundo para propiciar la autonomía y dirigir así su propio aprendizaje. De igual forma, plantea que la realimentación es información que se proporciona a los estudiantes después de una evaluación tanto sumativa como formativa cuyo objetivo es “reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y los resultados de aprendizaje esperados” (García Jiménez, 2015, pág. 8).

Por otra parte, Shute (2008) (citado por García Jiménez, 2015) expresa que “la realimentación debe generar mecanismos cognitivos en el estudiante que conlleven a modificar su desempeño anterior” (Shute, 2008, pág. 9). Igualmente, propone tres mecanismos cognitivos que demuestran el aprovechamiento que el alumno hace de la realimentación que recibe. El primero se refiere a la reducción de estrés e incertidumbre por parte del alumno sobre su desempeño al recibir estos comentarios ya sea por sus maestros o compañeros a la vez que motiva a tener un mejor desempeño para reducir la distancia entre lo esperado y el actual.

El segundo mecanismo propuesto por Shute (2008) pretende ayudar a los estudiantes, especialmente con un rendimiento muy bajo, a través de ejemplos u otros recursos que ayuden a reducir esa brecha entre la meta y rendimiento existente. El tercero mecanismo, por otra parte, provee a los estudiantes información que les ayuda a corregir errores con relación a contenidos conceptuales o procedimentales con el objetivo de

modificar estrategias de aprendizaje promoviendo así la autorregulación del aprendizaje. Por consiguiente, la realimentación no sólo ayuda a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes sino también a ser más independiente en su proceso y a gestionar sus propias formas de aprender.

Una de las desventajas que se encuentran al realimentar es que cuando los grupos son grandes es difícil dar estas observaciones o posibilidades de mejora de forma personalizada. Es por ello que el uso de grupos pequeños de trabajo es ampliamente usado ya que permite a los maestros monitorear más de cerca el desempeño de los estudiantes y a estos últimos observar el de sus pares. Otra forma efectiva de paliar esta deficiencia de los grupos grandes es el uso de la tecnología para promover el diálogo y trabajo en equipo de estos pequeños grupos y, de esta manera, poder llegar hasta todos los estudiantes en tiempo real o de forma asincrónica.

Al mismo tiempo, el autor señala que las “herramientas tecnológicas en especial las grabaciones de audio y video, han permitido soportar la información que se genera a partir de las interacciones que tienen lugar entre iguales y en torno al desempeño de los estudiantes” (Shute, 2008, pág. 19). Sobre la base de lo anterior, las TIC son una herramienta muy beneficiosa que ayuda tanto a estudiantes como maestros a mantener una comunicación más fluida y a realimentar cuando algo se hace bien y cuando necesita mejorar. La realimentación es multidireccional, maestro-estudiante, estudiante-estudiante o estudiante-maestro para que sea más efectiva.

Por otra parte, García Jiménez (2015), en su texto, habla del uso de los foros como herramienta de realimentación que puede ser usada en evaluaciones formativas tanto en co-evaluación por pares o hetero-evaluación. Asimismo, “identifica la realimentación como herramienta que brinda interacción constante entre los principales actores de la educación a distancia, Maestro-alumno” (García Jiménez, 2015, pág. 1). Es decir, en los ámbitos virtuales, la realimentación es crucial ya que si los tutores (el rol del docente en un entorno a distancia) no interactúan fluida y oportunamente, los estudiantes pueden llegar a sentirse abandonados y frustrados sin saber si se desenvuelven bien o mal.

De igual forma, Fuentes (2007) (citado por García Jiménez, 2015) explica que las nuevas herramientas tecnológicas ayudan a solventar la carencia de realimentación e incentivan la interacción ya sea por parte del maestro o entre estudiantes, así como también beneficia el trabajo colaborativo y el acceso a diversos recursos en la web. Por consiguiente, la realimentación no debe dejarse de lado cuando se entabla comunicación utilizando las TIC, dado que se necesita comunicación pertinente que acompañe el trabajo que se está desarrollando.

2.1.2 El desarrollo metacognitivo de los estudiantes

Para poder hablar sobre el desarrollo metacognitivo, antes es necesario entender que es la metacognición. La palabra “metacognición” está compuesta por dos elementos; meta que proviene del prefijo griego “más allá” y cognición del latín “cognoscere” que significa “conocer” (Jaramillo Naranjo, 2014).

De acuerdo a lo antes expuesto, la metacognición va más allá de los conocimientos superficiales y se adentra en el procesamiento, razonamiento y reflexión sobre lo aprendido, a diferencia del cognitivismo, que se limita a la adquisición de conocimientos. El metacognitivismo es un proceso en el cual el individuo adquiere nuevos conocimientos, pero también hace uso de estos para formar nuevas realidades y oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el individuo adquiere ciertas habilidades que le permiten hacer de su conocimiento una herramienta que expande sus posibilidades de aprendizaje. Gracias al desarrollo de las habilidades metacognitivas, los estudiantes son capaces de auto dirigir su propio aprendizaje.

Otra definición de metacognitivismo la proporciona Flavell (1976) y plantea que el desarrollo metacognitivo es el conocimiento que el ser humano tiene acerca de los propios procesos cognitivos y que le permiten formar su propio desarrollo exitosamente (Flavell, 1976). El ser humano al conocer sus propios alcances y delimitaciones, está desarrollando procesos metacognitivos que le favorecerán a la más efectiva construcción de sus propios

conocimientos, al mismo tiempo le proporciona las herramientas necesarias para poder alcanzar dichos conocimientos.

Por lo tanto, es deber del docente encontrar las técnicas adecuadas para poder así desarrollar de manera eficaz los procesos metacognitivos de los estudiantes. Al desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes, a estos se les facilita la codificación y almacenamiento de los conocimientos lo cual conlleva a un mayor desarrollo de sus capacidades metacognitivas. Es entonces el docente quien sirve de modelo para crear las competencias del alumno y poco a poco llevarlo a poder gestionar su propio aprendizaje.

2.2 Contexto teórico de la investigación

2.2.1 La participación colaborativa de los estudiantes

La participación o trabajo colaborativo o grupal constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permiten lograr las metas establecidas consensualmente (Pérez, 2007).

Cada maestro emplea en el aula un modelo pedagógico que le sirve como guía para intentar alcanzar sus objetivos académicos con sus estudiantes. Modelos pedagógicos hay muchos, pero hay maestros que se centran en aquellos que van enfocados al trabajo y la participación interactiva. Y esto ocurre debido a que existen numerosos estudios que indican que el estudiante aprende de manera más eficaz cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en un ambiente de colaboración e interacción social. Tal y como lo planteaba Vygotsky (1979), la enseñanza, y en consecuencia el aprendizaje, sólo ocurre en la zona en que la persona puede desempeñar una actividad con la ayuda de otra (Zona de Desarrollo Próximo).

A través de la interacción, los estudiantes construyen juntos los nuevos conocimientos, apoyándose unos con los otros y complementando las falencias que los más débiles poseen, de esta manera todos los integrantes incrementan sus habilidades para

potenciar su desarrollo metacognitivo. Dichas habilidades, resultarían más difíciles de ser desarrolladas si el estudiante trabajara de manera individual, ya que el diálogo no se haría presente y los diferentes juicios de valor no serían expuestos para presentar nuevas ideas de trabajo.

2.2.1.1 Responsabilidad compartida

El trabajo grupal requiere de la participación de todos sus integrantes para alcanzar los objetivos del colectivo. Por lo tanto, cada integrante debe asumir su responsabilidad y su rol. Pero, ¿Qué entendemos por responsabilidad compartida?

La responsabilidad compartida en un equipo de trabajo tiene que ver con la forma en que cada quien, desde sus propias habilidades y destrezas trabaja por una meta compartida, existiendo una dependencia positiva en las relaciones que se establecen entre los unos a los otros. Como lo aclara Armas (2009), todos los integrantes del equipo deben saber que son parte de un grupo; por lo mismo, deben cumplir cada uno su rol y su responsabilidad sin perder la noción del equipo.

Cada uno de los miembros del equipo debe saber que su aporte en el grupo es vital, por lo que los demás deben siempre respetar las ideas de todos los individuos. Es por ello que cada miembro se responsabiliza en aceptar un cargo que él considere factible para sí mismo y para el bien del equipo. A la hora de repartir responsabilidades, los miembros del grupo deben asignar las responsabilidades a los demás integrantes de acuerdo a sus habilidades y capacidades, al mismo tiempo la persona que las acepta debe ser consciente de lo que recibe como responsabilidad.

La cooperación es como un elemento dinamizador del aprendizaje, en el que la responsabilidad compartida es un principio fundamental. Al recibir una responsabilidad, cada miembro debe saber que trabaja por un bien común y que cuenta con el apoyo de los demás miembros para desempeñar el cargo asignado. Debe dejar de lado las pretensiones individuales y adoptar todas las características que describen al trabajo grupal por el bien de todos en el equipo.

2.2.1.2 Toma colectiva de decisiones

En un grupo, uno de los fenómenos más importantes es la toma de decisiones colectiva; pero para ello, debe de existir la comunicación y el diálogo. Para Armas (2009) una buena comunicación interpersonal es vital para el desarrollo de cualquier tipo de tarea dentro de un grupo de trabajo.

Al crear grupos de trabajo, lo ideal es formar grupos integrados por personas con diferentes competencias e ideologías. Esto es porque gracias a ello se puede tener diversidad de ideas y opiniones para el desarrollo de las tareas; sin embargo, las decisiones deben ser consensuadas por todos los miembros del equipo. Para que esto suceda, debe haber un gran sentido de responsabilidad, respeto y disciplina en los integrantes del equipo. Entre todos, se puede negociar cuáles son las ideas más beneficiosas para el desarrollo de las tareas y al mismo tiempo que los objetivos puedan ser alcanzados de manera más efectiva.

Como lo plantea Armas (2009):

Lo fundamental es que lo integren personas distintas, ya que cada uno de los miembros del equipo debe aportar ideas diferentes para que las decisiones de carácter intelectual u operativo que tome la organización sean las mejores. Así, cuando hay diferencias y discrepancias surgen propuestas y soluciones más creativas (pág. 5).

Esto resultaría imposible si las decisiones fueran tomadas de manera individual y sin el consentimiento de todos los participantes. Es importante recordar que lo que una sola persona puede llegar a producir es bastante más limitado que lo que muchas personas trabajando colaborativamente pueden llegar a producir.

2.2.1.3 Asignación de roles de trabajo

Los roles de trabajo son un componente importante dentro del trabajo grupal. Podemos entender como “rol” al conjunto de patrones de comportamientos esperados y atribuidos a alguien que ocupa una posición determinada en una unidad social. (Guash J.,

2006). El trabajo grupal tiene como único objetivo la colaboración de los miembros dentro del grupo, por lo que la asignación de roles es muy importante para la consecución de los objetivos. Sobre esto, West (citado por Guash, 2006) determina que:

“Mediante la detenida exploración de los roles de cada miembro del equipo, junto con la identificación de los objetivos individuales y del grupo, sus integrantes pueden ver y demostrar más claramente a sus compañeros, cual es la importancia de su trabajo en el éxito global del equipo” (pág. 111).

Cada participante juega un papel importante dentro del grupo, es por eso que los roles deberían ser cuidadosamente seleccionados y consensuados por los participantes. Para que el trabajo grupal sea efectivo, los miembros del grupo deben ser capaces de distribuir los roles adecuados dependiendo de las capacidades y competencias de cada individuo. Si uno de ellos acepta un rol en el cual no se sienta capaz de desarrollar su papel, tanto él como el grupo podrían resentir las falencias de ese integrante y el éxito del grupo podría verse afectado. Otro factor importante es que cada persona debe identificarse con el rol adquirido dentro del grupo.

2.2.2 Corrección por pares por los estudiantes

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sufrido enormes cambios debido a la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incidiendo, por una parte, en la participación del alumno que pasa de ser un agente pasivo (receptor) a ser agente activo (elaborador) de su propio aprendizaje, y por otra, en la reestructuración del conocimiento en competencias como objeto de aprendizaje. Esto requiere de herramientas de evaluación alternativas a las tradicionales, que sean más significativas y evalúen no sólo conocimiento, sino también habilidades y estrategias cognitivas entre los pares (Monllor-Satoca, et al, 2012).

La colaboración entre pares ha surgido como una estrategia de evaluación en los centros educativos en los últimos años. Esto da lugar a un tipo de evaluación formativa por parte de los estudiantes, dando una alternativa al tipo de evaluación sumativa que se realiza

en la mayoría de instituciones educativas. Esto no quiere decir que es un reemplazo en el tipo de evaluación, pero sí que es otra forma en que el alumno puede aprender nuevas competencias y/o fortalecer las que ya tiene. Al mismo tiempo, se crea lazos entre los estudiantes para que la colaboración en los procesos de aprendizaje sea más efectiva.

Es necesario que los alumnos se hagan cargo de su propio proceso de aprendizaje y evaluación. El docente, por su parte, debe propiciar los espacios donde se pueda llevar a cabo. Se puede llevar a cabo la evaluación propia o la evaluación de otros compañeros. Marc (2005) define la evaluación por pares de la siguiente manera.

La evaluación por pares es un proceso formativo, cualitativo y cuantitativo por el cual grupos de individuos evalúan a sus pares. Permite emitir juicios y calificaciones y promueve en los estudiantes la mutua realimentación, el desarrollo de habilidades cognitivas y altos niveles de responsabilidad ética y social (Marc, 2005, pág. 1).

La corrección por pares también beneficia a los estudiantes porque estos dejan su rol de simples receptores de conocimientos y los lleva más allá a construir y compartir sus propios conocimientos. Este desarrollo metacognitivo hace que los procesos de enseñanza sean más efectivos para el maestro y los procesos de aprendizaje para el alumno sean más eficaces. Esta relación simbiótica da lugar a que los procesos de enseñanza y aprendizaje se den más a menudo en las instituciones educativas.

Sin embargo, lo antes mencionado es responsabilidad del maestro. Es este quien debe promover los espacios para que la colaboración y la corrección entre pares surjan dentro de los medios educativos.

2.2.2.1 Colaboración entre estudiantes

El trabajo colaborativo es sin duda una gran técnica para promover el aprendizaje de los estudiantes. Es por eso que el maestro debería hacer uso de la colaboración entre los mismos integrantes del grupo de estudios para así fomentar el trabajo colaborativo. Es indudable que para que se pueda desarrollar un adecuado proceso de colaboración entre estudiantes y que este pueda influir positivamente en la calidad de su aprendizaje los

estudiantes deben poseer y saber desplegar un conjunto de competencias colaborativas que se hayan desarrollado previamente al proceso de aprendizaje colaborativo (Monereo et. al., 2005).

La colaboración entre estudiantes favorece el aprendizaje de diferentes maneras; ya que, al trabajar conjuntamente, se desarrollan competencias que facilitan la comprensión y el aprendizaje de los contenidos. Al trabajar colaborativamente, cuando un estudiante no puede resolver una tarea por sí mismo, cuenta con la ayuda de otros que le pudieran servir como complemento para poder desarrollar dicha tarea. Entonces, cada miembro del grupo es un complemento del otro y de esa manera todos alcanzan sus objetivos de aprendizaje.

Aprender es co-aprender, siempre necesitamos de otros para poder aprender, es por ello que la colaboración entre iguales tiene una gran importancia en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este fenómeno no debe dejarse siempre a simple iniciativa de los estudiantes; el maestro también debe actuar como mediador para que se desarrolle ese clima de colaboración entre estudiantes. Al mismo tiempo, la colaboración entre estudiantes facilita la labor del maestro para poder desarrollar las competencias metacognitivas de sus estudiantes y estos ya no dependen única y exclusivamente del maestro.

2.2.2.2 Relación positiva alumno-alumno

Para que los buenos resultados académicos se den, es importante que exista un buen clima de aprendizaje entre los estudiantes. Si existe una buena relación entre estos, la colaboración en el aprendizaje toma lugar, lo que facilita los procesos de aprendizaje. Además, como lo sugiere Ginsberg (2007), esta buena relación también incrementa la motivación de los estudiantes dentro del aula, lo cual conlleva a mejores resultados académicos. Es bien sabido que la motivación representa un aspecto muy importante en los procesos de aprendizaje.

La inmediatez (cercanía) constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad entre los

estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los estudiantes, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas por el maestro respecto de su desempeño en clase (Ginsberg, 2007, pág. 6).

El aspecto afectivo es también una pieza importante en el rompecabezas de la educación. Según Krashen (1985) (citado por Arenas Reyes), cuando el filtro afectivo de un estudiante incrementa, la presencia de dicho filtro bloquea cualquier tipo de información que pueda llegar a su cerebro, impidiendo que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje. Es por ello que, el maestro es el encargado de promover entre los estudiantes ese clima de aprendizaje óptimo el cual favorezca sus buenas relaciones interpersonales y así mismo su parte afectiva.

Tomando en cuenta también los buenos resultados obtenidos por parte de los estudiantes, esto puede servir como una motivación extrínseca para que se continúen dando las buenas relaciones interpersonales. El buen desempeño académico y las notas obtenidas es siempre un factor extrínseco que motiva al estudiante a continuar con los patrones que ya le han ayudado antes, por lo que esto puede ayudar al estudiante a continuar teniendo una buena relación interpersonal con sus compañeros y así conseguir sus objetivos académicos.

2.2.2.3 Reflexión sobre los propios aprendizajes

Durante los últimos años, los roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje han sufrido algunos cambios significativos. En el pasado, era únicamente el maestro quien tenía el protagonismo dentro del aula. Era él quien transmitía los conocimientos y el estudiante era un simple receptor. Con el paso de los años, esas viejas prácticas han ido cambiando hasta el momento que el alumno juega un papel muy importante en su propio aprendizaje y para ello, se tiene que dar ciertos factores y condiciones.

La idea que subyace debajo de todas estas transformaciones consiste en asumir los cambios cada vez más acelerados en los conocimientos, las tecnologías, las costumbres y

gustos sociales entre otros, de forma que lo que hoy es válido, en pocos años resultará obsoleto o inadecuado. Si en su proceso de formación un estudiante sólo se limita a adquirir unos conocimientos que le son transmitidos por un profesor, probablemente tenga dificultades para adaptarse por sí solo a los cambios en su posterior vida profesional. (Diez, 2011).

Esa es la importancia de la enseñanza de la gestión de los conocimientos. Por lo tanto, el maestro siempre tendrá la tarea de transmitir los conocimientos, pero también deberá ser capaz de enseñar a aprender; y esto se logra a través de la reflexión de lo que se aprende y lo que se enseña. El alumno debe adquirir las competencias necesarias para poder construir su propio aprendizaje y así poder gestionar de qué manera este puede hacerlo de manera más efectiva. Eso no quiere decir que el estudiante es el único responsable de su adquisición de conocimientos; el maestro también debe ser partícipe de este proceso, ya que el estudiante por sí mismo se enfrentará con dificultades que por sí solo no podrá manejar. Y es en este momento cuando el maestro entra en acción.

Para que un estudiante pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje, este debe entender su realidad. Un aprendizaje significativo es siempre de vital importancia para la vida. El estudiante debe estar consciente que lo que está aprendiendo realmente le servirá en la vida y le será útil para también poder transmitirlo a otros individuos. También, el estudiante debe ser capaz de reflexionar sobre sus propias fortalezas y limitaciones a la hora de aprender. De esa manera, este puede llevar su proceso de aprendizaje a su propio ritmo y manera.

La realimentación también es una parte importante en estos procesos. El maestro debe ser siempre un guía para que el estudiante vaya por el camino correcto y que cuando este se enfrente a ciertos problemas, el maestro este ahí para corregir y seguir adelante. La realimentación no solo debe ser por parte del maestro, sino también por parte del mismo estudiante a través de la reflexión.

2.2.3 La participación activa de los estudiantes en las clases

La participación activa de los estudiantes se refiere al rol activo de que los estudiantes toman en el desarrollo de las clases. Morell Moll (2009) expone diferentes técnicas que ayudan a los profesores a propiciar la participación de los estudiantes. Docentes universitarios históricamente han utilizado las clases magistrales para desarrollar los diferentes contenidos, una técnica que no fomenta que los estudiantes se involucren. Por tanto, para fomentar la participación, el docente debe variar las actividades que utiliza en clase para que los estudiantes tomen el rol activo que se espera de ellos.

Con un método de enseñanza tradicional, el docente es el encargado de transmitir conocimiento y los estudiantes son solo receptores. Sin embargo, cuando se usa metodologías más activas, se fomenta la participación de los estudiantes. Se les da la oportunidad de tomar la iniciativa en su aprendizaje, de apropiarse de los contenidos y se vuelven los actores principales de su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes construyen sus propias experiencias de aprendizaje y se vuelve una enseñanza centrada en ellos y no en los profesores como anteriormente se hacía.

Cuando una clase se vuelve centrada en el estudiante, este tiene la posibilidad de hacer preguntas, de expresar sus ideas y de compartir sus opiniones. El docente debe garantizar espacios donde los alumnos se sientan seguros de hacer las actividades antes mencionadas y esto puede lograrse al reducir la formalidad y distancia entre el docente y alumno. Por ejemplo, cuando el docente tiene un tema de discusión que es interesante para los estudiantes, se puede crear un debate. Los alumnos expresan sus ideas y construyen su aprendizaje mientras el docente facilita estas condiciones (Morell Moll, 2009).

Asimismo, dicha autora propone actividades que los docentes deben desarrollarlas y seguir ciertos pasos para lograr un mayor involucramiento de los estudiantes. De igual forma, enfatiza la necesidad de actividades no individuales que fomenten la participación entre compañeros. Algunas de estas propuestas se refieren a técnicas a utilizar dentro del

aula y otras a las actitudes que deben tomar los docentes en el salón de clases. Entre ellas están

Elaborar un discurso claro, comprensivo y pausado, utilizar un tono cordial, de humor, informal y distendido, relacionar temas con las experiencias e intereses de los alumnos, usar anécdotas o experiencias personales para ejemplificar, organizar debates y trabajos en grupos o en parejas, hacer puestas en común y ejercicios prácticos, hacer uso de una variedad de preguntas, ser constructivo en la realimentación, incluir la participación en la evaluación (Morell Moll, 2009, pág. 25).

Por consiguiente, con base a lo anterior, se puede inferir que el docente tiene un papel central para fomentar la participación del estudiantado en las clases. Los estudiantes raramente ofrecen sus opiniones de forma voluntaria, es por ello que debe haber una motivación extrínseca como un porcentaje de la evaluación que se refiera a la participación dentro del aula. A medida que el docente se comprometa a propiciar el rol activo de los estudiantes, estos últimos se irán encaminando y entrenando a ser ellos los encargados de su propio desarrollo cognitivo.

2.2.3.1 Participación voluntaria de los estudiantes

En relación a la participación voluntaria en el aula de clases, Morell Moll (2009) sostiene que los alumnos no participan en clase de forma gratuita; es decir, que ellos no participan voluntariamente en clases ya que les es más fácil pasar desapercibidos y adquirir conocimiento sin hacer mayor esfuerzo. Sin embargo, los docentes tienen la función de promover la participación activa de sus estudiantes, mayormente cuando es voluntaria, es decir que es el estudiante el que decide expresar sus ideas o aportar a los contenidos desarrollados. Para que esto se logre, el clima del aula debe ser un ambiente seguro donde se aprecien las aportaciones y no se ridiculicen las ideas de los demás.

De la misma forma, Frago Franco (1999) explica que existe la comunicación verbal y la meta comunicación, es decir, los mensajes que se envían a través de actitudes no

verbales. Los alumnos y maestros perciben ambos y esto puede crear conflictos dentro del aula. Por lo cual, el uso de un lenguaje no verbal adecuado y consciente puede ayudar a los estudiantes a sentirse seguros a expresar sus ideas, dudas y opiniones de forma voluntaria y saber que serán atendidas y apreciadas. Asimismo, el uso de realimentación adecuada por parte del maestro cuando el alumno ofrece su participación puede fomentar aún más esta conducta.

Nuevamente, Morell Moll (2009) desarrolla el concepto de la clase participativa donde los alumnos pueden contribuir a una lluvia de ideas ordenada, lo cual ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas, así como a prestar atención a sus compañeros para agregar o debatir ideas diferentes. Las lluvias de ideas son muy utilizadas como herramienta para generar participación voluntaria, no se toman ideas como correctas o erradas, simplemente se toma nota de todas las opiniones, aunque algunas sean similares y repetidas y luego se hacen las asociaciones necesarias. Es importante hacer sentir a cada estudiante que su idea es parecida y valorada.

Asimismo, el uso de simulaciones, debates o juegos de roles fomentan la participación voluntaria de los alumnos cuando los temas son de interés para ellos. El aprendizaje se vuelve significativo cuando los alumnos logran establecer una conexión entre lo que aprenden y su vida diaria. De esta manera, no se sentirán reprimidos sino motivados a participar activa y voluntariamente mientras disfrutan su experiencia de aprender. Un factor crucial es no forzar a los alumnos, deben ser ellos quienes decidan tomar parte en las actividades.

2.2.3.2 Autocorrección de los alumnos

Cuando un estudiante se encuentra en proceso de aprender algo, es común que cometa errores durante este periodo de tiempo mientras alcanza el dominio de lo que aprende. El aprendizaje de una lengua extranjera no es la excepción. Los alumnos cometen errores de pronunciación, de entonación, de gramática y hasta de vocabulario. Sin embargo, el papel del docente durante este proceso es crucial para el buen desarrollo de las

habilidades de los alumnos ya que la corrección que el primero haga del desempeño del segundo tendrá un efecto masivo en su aprendizaje.

La autocorrección se refiere a la capacidad del estudiante de corregirse a sí mismo mientras produce el nuevo idioma. Sin embargo, para lograr la autocorrección de los alumnos, los profesores deben haber creado un sistema de corrección que fomente seguridad y que promueva la participación. Gaínza Lastre & Montejo Lorenzo (2015) identifican tres formas de corrección de errores que los docentes entrevistados en su estudio ponen en práctica. Dichas estrategias para corregir errores son la corrección inmediata, la corrección cuando el error impida la conversación y la no corrección.

Ellos identificaron que, si se corrige de forma inmediata, es probable que el aprendiz se frustre y no participe más. Cuando no se corrige, los errores se fosilizan y es probable que el aprendiz no logre alcanzar la competencia comunicativa. Por esta razón, ellos proponen corregir un error solo cuando este impida la comunicación, es decir, cuando el error sea tan grave que no permita transmitir el mensaje deseado. Entre las estrategias que Gaínza Lastre & Montejo Lorenzo (2015) proponen para este tipo de corrección es generar un código no verbal que permita al aprendiz darse cuenta que está cometiendo un error de manera que él o ella misma pueda corregirlo.

Uno de los resultados de la investigación dirigida por los autores antes citados fue que los docentes han observado que los alumnos no se autocorrigieron ya que no poseen el suficiente dominio de la lengua extranjera para percatarse de sus errores o los de sus compañeros, lo cual contradice en desarrollo metacognitivo (Gaínza Lastre & Montejo Lorenzo, 2015, pág. 346).

Asimismo, estos autores encontraron que los errores de los alumnos son considerados por los maestros como algo negativo que afecta la evaluación. Por lo cual, corrigen a sus alumnos de forma directa e inmediata, negándoles así a los estudiantes darse cuenta del error y la posibilidad de autocorregirse. De esta manera, para promover la autocorrección y la corrección por pares, es necesario que el docente dé a los alumnos el espacio de darse cuenta de sus propios errores y concientizarse de la necesidad de monitorear su propia

producción del idioma para lograr la autocorrección, un indicador de desarrollo metacognitivo ya que el alumno está consciente de donde se encuentra en su aprendizaje y el objetivo que quiere lograr. Gaínza Lastre & Montejo Lorenzo (2015) expresan que:

La subestimación de los estudiantes para ser co-protagonistas del proceso de retroalimentación, como un componente esencial de evaluación no es compatible con las actuales concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se debe lograr que el estudiante desempeñe un papel protagónico (pág. 348).

El docente es quien debe propiciar que los alumnos tomen este rol activo de su propio aprendizaje, que estén atentos a su desarrollo en la lengua que aprenden y que puedan monitorear su propia producción para poder corregirse a sí mismos y a sus pares de forma adecuada de tal manera que fomente la mejora de sus habilidades y no su frustración.

2.2.3.3 Ampliación de las fuentes de información por parte de los alumnos

En la actualidad, es muy común acceder a diferentes fuentes de información por medio de la web y aparatos electrónicos. Frecuentemente, cuando surge una duda, las personas buscan por ellas mismas la información que necesitan sin consultar un libro o preguntarle a una autoridad en el tema como se hacía en el pasado. Sin embargo, tener información no implica adquirir conocimiento. Adell (1997) hace una distinción entre conocimiento e información. Nos dice que conocimiento es algo intransferible, que cada persona construye de forma personalizada a través de la información con la que interactúa y la cual entra en su estructura cognitiva. Mientras que la información puede ser compartida.

Por tanto, las personas pueden adquirir información la cual existe en grandes cantidades en la web. En la educación, el acceso fácil a la información puede ser una ventaja o desventaja ya que no toda la información es verídica o confiable. Los estudiantes deben aprender a seleccionar información que sea verdadera para poder construir conocimiento. Es necesario para que los alumnos tengan un rol activo en su aprendizaje que ellos se apropien de la información, que amplíen sus fuentes de información y enriquezcan su proceso de adquirir conocimiento.

CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis

3.1.1 General

HG. A mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mayor será el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, grupo teórico 2 en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

3.1.2 Específicas

H1. A mayor uso de las TIC, mayor participación colaborativa de los estudiantes.

Ho. A menor uso de la tecnología, menor será la participación colaborativa de los estudiantes.

H2. A mayor uso de las TIC, mayor será la corrección entre pares.

Ho. A menor uso de la tecnología, menor será la corrección entre pares.

H3. A mayor uso de las TIC en la instrucción, más activo será el rol que los estudiantes tomen en las actividades desarrolladas.

Ho. A menor uso de la tecnología, menos activo será el rol que los estudiantes tomen en las actividades desarrolladas.

3.2. Definición conceptual y operacional de las variables

3.2.1 Operacionalización de variables

Hipótesis	Variable	Definición conceptual	Definición operacional
HG. A mayor uso de las tecnologías de la comunicación y de información (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mayor será el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de Inglés intermedio Intensivo I, grupo teórico 2 en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente	VI. Uso de las tecnologías de la comunicación y de información (TIC)	“conjunto de procesos y productos vinculados a las herramientas electrónicas (hardware and software) que son utilizadas como soportes de la información y canales de comunicación relacionados con la recogida, el almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión digitalizados de la información.” (Contreras Bravo, Gonzáles Guerrero, & Fuentes López, 2011, pág. 153)	Las TIC son herramientas tecnológicas que usualmente son usadas en contextos educativos para facilitar los procesos de enseñanza - aprendizaje y el acceso a la información de una forma innovadora y más personalizada
	VD. desarrollo metacognitivo	El desarrollo metacognitivo es el conocimiento que el ser humano tiene acerca de los propios procesos cognitivos y que le permiten formar su propio desarrollo exitosamente.	El desarrollo metacognitivo es la capacidad que genera el estudiante para ir más allá de los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo generar los recursos necesarios para

		(Flavell, 1976)	gestionar su propio aprendizaje.
HE1.	VD1. Participación colaborativa (trabajo grupal)	La participación o trabajo colaborativo o grupal constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permiten lograr las metas establecidas consensualmente. (Pérez M. M., 2007)	Es el tipo de trabajo que permite a los alumnos aprender entre ellos mientras trabajan en grupos pequeños. Cada alumno tiene un rol y trabaja para obtener un objetivo específico lo cual es fundamental para obtener una meta común. Se necesita comunicación constante y toma de decisiones en colectivo.
HE2.	VD2. Corrección por pares	La evaluación por pares es un proceso formativo, cualitativo y cuantitativo por el cual grupos de individuos evalúan a sus pares. Permite emitir juicios y calificaciones y promueve en los estudiantes la mutua realimentación, el desarrollo de habilidades cognitivas y altos niveles de responsabilidad ética y social. (Marc,	Proceso por medio del cual los estudiantes ofrecen juicios de valor sobre el desempeño de sus compañeros. Puede ser evaluación formativa o sumativa cuyo objetivo es promover el rol activo de los estudiantes en el aprendizaje colaborativo.

		2005)	
HE3.	VD3. Participación activa de los estudiantes en las actividades de clase	La participación activa de los estudiantes se refiere al rol activo que los estudiantes toman en el desarrollo de las clases (Morell Moll 2009)	Se refiere al estudiantado aprendiendo activamente cuando ellos participan en lluvias de ideas, hacen preguntas sobre sus dudas, aprenden colaborativamente mientras descubren las formas de aprender más adecuadas a su estilo de aprendizaje.

3.3 Construcción de las relaciones X-Y

X ES IGUAL VI	Y ES IGUAL A LA VD.
<p>X1 =VI: El uso de las tecnologías de la comunicación y de información (TIC)</p> <p>X. 1.1: Participación en foros de ideas</p> <p>X. 1.2: Participación en discusiones en línea</p> <p>X. 1.3: Realimentación a las ideas y comentarios de los compañeros</p>	<p>Y1 = VD1: Participación colaborativa (trabajo grupal)</p> <p>Y.1.1: Responsabilidad compartida</p> <p>Y.1.2: Comunicación constante entre los participantes</p> <p>Y.1.3: Toma de decisiones colectiva</p> <p>Y.1.4: Asignación de roles de trabajo</p> <p>Y.1.5: Expresiones que favorecen la apertura en la comunicación</p>

<p>X2 = VI: El uso de las tecnologías de la comunicación y de información (TIC)</p> <p>X. 1.1: Participación en foros de ideas</p> <p>X. 1.2: Participación en discusiones en línea</p> <p>X. 1.3: Realimentación a las ideas y comentarios de los compañeros</p>	<p>Y2 = VD2: Corrección por pares</p> <p>Y.2.1: Colaboración entre estudiantes</p> <p>Y.2.2: Relación positiva alumno-alumno</p> <p>Y.2.3: Reflexión sobre los propios aprendizajes</p>
<p>X3 =VI: El uso de las tecnologías de la comunicación y de información (TIC)</p> <p>X. 1.1: Participación en foros de ideas</p> <p>X. 1.2: Participación en discusiones en línea</p> <p>X. 1.3: Realimentación a las ideas y comentarios de los compañeros</p>	<p>Y3 = VD3: Rol activo de los estudiantes en las actividades de clase</p> <p>Y.3.1: Participación voluntaria</p> <p>Y.3.2: Preguntas sobre dudas</p> <p>Y.3.3: Participación en lluvia de ideas</p> <p>Y.3.4: Actitud positiva</p> <p>Y.3.5: Autocorrección</p> <p>Y.3.6: Desarrollo de autonomía</p> <p>Y.3.7: Ampliación de fuentes de información y realimentación</p>

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Paradigma

En esta investigación, se utilizó un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo. Dada la naturaleza de las técnicas de recolección de datos, la información obtenida debía leerse y analizarse utilizando ambos paradigmas. Para refutar o confirmar la hipótesis del trabajo, el equipo de investigación desarrolló una serie de intervenciones utilizando la tecnología dentro y fuera del aula en la muestra seleccionada. Se utilizó además diferentes instrumentos para recolectar datos de los sujetos con que se trabajó. Los datos de las encuestas abiertas fueron analizados de forma cualitativa ya que era importante conocer la opinión de los encuestados. Mientras que las listas de cotejo y los cuestionarios cerrados fueron analizados de forma cuantitativa por la naturaleza de los datos.

4.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio utilizado para esta investigación fue la investigación-acción. Rodríguez García, y otros (2010-2011) explican que la investigación en el aula, también conocida como investigación acción, es un tipo de estudio que desarrolla el profesor dentro de su propia aula, y el objetivo principal es alcanzar una transformación de actitud y conocimientos acerca de la realidad en el ámbito social y educativos para que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje.

Se eligió este tipo de estudio ya que los investigadores eran los docentes que impartían la asignatura en el grupo en que se llevó a cabo la investigación. Ellos eran los encargados de llevar a cabo este estudio que se basó en una problemática observada en dicho grupo y la cual se pretendía cambiar haciendo diferentes intervenciones utilizando la tecnología dentro y fuera del aula.

4.3 Unidades de observación

Se observaron alumnos de Inglés Intermedio Intensivo I sobre el uso que ellos hacían de la tecnología dentro de la clase y cómo esta influye en su desarrollo metacognitivo. Al mismo tiempo, se observaron algunos factores que conllevan al desarrollo de sus habilidades metacognitivas tales como el aprendizaje colaborativo, la corrección por pares y la participación activa en las actividades desarrolladas en el salón de clase.

4.4 Población y muestra

En la presente investigación, la población fue los grupos teóricos de Inglés Intermedio Intensivo I, de la carrera Licenciatura en Idioma Inglés Opción Enseñanza, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador que hacían un total de 166 estudiantes. El muestreo fue por conveniencia, es decir, se eligió el grupo teórico 2 ya que los investigadores eran los encargados de impartir las clases en dicho grupo y fue en ese grupo donde se observó la problemática estudiada, sobre la falta de participación e involucramiento que tienen los estudiantes en clase en ocasiones por utilizar la tecnología dentro del aula para fines no académicos.

Se tuvo como criterio de exclusión para la recolección de datos que los estudiantes que no se encontraran en el aula durante las intervenciones a desarrollar y en la recolección de datos, no serían tomados en cuenta como sujetos de la investigación.

4.3 Técnicas e Instrumentos

4.3.1 Técnicas

Para llevar a cabo la recolección de datos, el equipo de investigación usó las técnicas de encuesta y observación. La encuesta es una técnica muy usada para la recolección de datos ya que permite obtener datos eficaz y rápidamente (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donado Campos, 2003). Esta técnica puede usarse sin la interacción directa del investigador con el objeto de estudio y puede definirse de la siguiente manera,

“Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (García Ferrando 1993, citado por (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donado Campos, 2003, pág. 1).

Por otra parte, la observación requiere de la presencia del investigador en el campo de investigación. Se necesita un compromiso más grande para ser imparcial ya que la persona que investiga se mantiene inmersa en el lugar, con los sujetos de quienes desea obtener información. La recolección de datos se da con ayuda de un instrumento de recolección de datos como la guía de observación.

4.3.2 Instrumentos

Para llevar a cabo las técnicas antes mencionadas, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Para la encuesta, se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas con escala tipo Likert y se administró de forma virtual utilizando la aplicación de formularios de Google. Se les envió a los estudiantes el enlace de dicha encuesta al grupo de Facebook que se había creado para la investigación desarrollada para que ellos pudieran responderlo dentro del aula en horario de clase. Al finalizar la intervención, este cuestionario se aplicó nuevamente siguiendo el mismo procedimiento y aplicación virtual para monitorear si las experiencias de los sujetos habían cambiado. De igual forma, al finalizar las intervenciones dentro y fuera del aula, se administró un segundo cuestionario que constaba de ocho preguntas abiertas para fomentar la reflexión y recabar información sobre el impacto de las técnicas usadas para potenciar el desarrollo metacognitivo de los participantes.
- Para la técnica de la observación, se administró una lista de cotejo con preguntas cerradas usando una escala tipo Likert sobre las participaciones que los estudiantes tuvieron en los grupos de trabajo tanto dentro de clase como en el grupo virtual que se usó durante la intervención. Se utilizó una lista de cotejo por cada actividad desarrollada tanto dentro como fuera del aula.

4.3.3 Validación de los instrumentos

El proceso de validación de los instrumentos se realizó por medio de la validación de expertos. Los instrumentos se compartieron con docentes con grado de Maestría y especialistas en idioma inglés, quienes hicieron observaciones sobre el contenido o redacción de los ítems para que luego fueran incorporadas a dichos instrumentos.

4.4 Metodología de la intervención

El equipo de investigadores creó un grupo de Facebook en el cual pidió a todos los alumnos de la población con la que hicieron la intervención que se unieran a dicho grupo. Luego, los investigadores seleccionaron algunas actividades relacionadas a los contenidos de las lecciones desarrolladas en clase. Se llevó a cabo una actividad virtual por semana durante cinco semanas de clase y al mismo tiempo, una actividad presencial en la segunda y cuarta semana de intervención.

Dentro de las actividades a desarrollar, los investigadores compartieron materiales audiovisuales con los estudiantes para que estos participaran en actividades orales y también compartieron materiales de lectura para que los estudiantes desarrollaran actividades escritas; de esa manera se fomentó el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Entre los materiales audiovisuales, se encontraron videos y audios; mientras que dentro de los materiales de lectura se incluyeron artículos de revista, de periódico, o lecturas de narración de eventos y/o actividades.

Para que los investigadores pudieran monitorear el proceso de estas actividades cuando se realizaron fuera del salón de clase, estos pidieron a cada grupo de trabajo que creara un grupo de chat en el cual los integrantes de cada grupo tomaron las decisiones para llevar a cabo los proyectos o actividades y al mismo tiempo añadir a los investigadores para poder seguir de primera mano el proceso. Además, los investigadores contaron con una lista de cotejo para llevar un registro y recolectar información valiosa para el análisis de los resultados.

4.5 Plan de acción

FASE	ACCIÓN	FECHA Y DURACIÓN	INSTRUMENTOS Y RECURSOS	RESPONSABLE	COMENTARIOS
<p>FASE 1: OBSERVACIÓN Y PLANEACIÓN</p>	<p>Los investigadores conocen al grupo de estudiantes e identifican el problema. Se realiza un cuestionario en línea como diagnóstico para poder planear la intervención.</p>	<p>Inicio del ciclo académico : 7 de agosto del 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Celular - Plataforma virtual - Internet - Estudiantes - Investigadores 	<p>El equipo de investigadores</p>	<p>En las primeras sesiones de clase, los investigadores identificaron el problema y expresaron sus intenciones de realizar un estudio poniendo en práctica la tecnología. Se notificó a los estudiantes y estos desde el primer momento mostraron deseos de participar en el proyecto ya que muchos de ellos manifestaron que les agradaba usar sus celulares como herramienta de aprendizaje.</p>
		<p>Realización de test de diagnóstico : 17 de octubre del 2019</p>			

REFLEXIÓN	<p>Los investigadores desde un inicio sabían que podría ser una gran oportunidad llevar a cabo esta investigación acción, ya que los estudiantes mostraron su interés para participar en ella y al mismo tiempo se utilizaría algo que es placentero para ellos, como lo es las redes sociales. Para llevar a cabo un estudio como este, se necesita de la participación de todos sus componentes y en este caso, la mayoría de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en utilizar algunas de las redes sociales más comunes como herramienta para desarrollar nuevas habilidades. Parte del problema era que los estudiantes simplemente adquirirían sus procesos cognitivos pero no iban más allá para poder asegurar que su aprendizaje fuera significativo; consecuentemente, no eran capaces de descubrir cuáles eran sus fortalezas, sus debilidades, las técnicas que más les funcionaban para aprender, entre otros.</p>				
FASE 2: INTERVENCIÓN	<p>Los investigadores llevaron a cabo 11 actividades entre presenciales y virtuales usando la tecnología como medio y con el objetivo de desarrollar las habilidades metacognitivas de los estudiantes.</p>	<p>Comienzo: 18 de octubre del 2019 Final : 20 de noviembre del 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Celular - Plataforma virtual (Facebook, Messenger, Whatsapp) - Internet - Estudiantes - Investigadores 	<p>El equipo de investigadores</p>	<p>Durante la fase de intervención, muchos de los estudiantes manifestaron sentirse cómodos al realizar las tareas dadas por los investigadores. Incluso, algunos estudiantes dijeron que en ocasiones anteriores, otros grupos de investigación habían implementado el uso de las redes sociales para mejorar alguna habilidad.</p>

<p>REFLEXIÓN</p>	<p>A lo largo de las intervenciones, aparte de ver como los estudiantes desarrollaban las actividades con entusiasmo, los investigadores presenciaron como el desempeño de algunos estudiantes mejoraba. En las actividades escritas, como los foros de discusión en línea, los investigadores se percataron que incluso los estudiantes que nunca participaban en las actividades de la clase participaron en las actividades virtuales y con buenos resultados. Por otro lado, las actividades grupales y el uso de la tecnología parecen fortalecer las relaciones personales y la efectividad del trabajo. En muchos de los grupos, se observó cómo los integrantes asignaban roles y trabajan bajo un mismo fin. Al mismo tiempo, se observó cómo los estudiantes mostraban entusiasmo por realizar la actividad en la que tenían que grabarse para el video. Los investigadores creen que el hecho de grabar un video, participar en foros en línea o discutir un tema de manera grupal incentiva a los estudiantes a realizar la actividad y al mismo tiempo a realizar un buen trabajo. Aquí se pudo observar como los estudiantes gestionaban su propio aprendizaje buscando la información adecuada, buscando la pronunciación correcta de algunas palabras, y realimentándose entre pares para realizar un buen trabajo.</p>				
<p>FASE 3: EVALUACIÓN</p>	<p>A efectos de evaluación, los investigadores desarrollaron un cuestionario después de las intervenciones para comparar resultados y ver si hubo algún cambio en los estudiantes. También se trianguló la información con los resultados de otros instrumentos.</p>	<p>Cuestionario post intervención: 21 de noviembre del 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Celular - Plataforma virtual - Internet - Estudiantes - Investigadores 	<p>El equipo de investigadores</p>	<p>Al finalizar las intervenciones, algunos estudiantes dieron sus puntos de vista, en los cuales la mayoría admitió que gracias al trabajo realizado a través de las TIC sus habilidades de cara al aprendizaje habían mejorado. Algunos también admitieron que en ocasiones tuvieron problemas de conexión, lo cual dificultó un poco el desarrollo de</p>

					algunas actividades.
REFLEXIÓN	<p>Al trabajar con tecnología, los investigadores saben que los problemas pueden estar presentes en las actividades, pero el riesgo lo recompensa por los resultados positivos que se logran. Muchos de los estudiantes admitieron que disfrutaban mucho utilizar sus teléfonos dentro de la clase para realizar algunas actividades, ya sea para producir lenguaje o para buscar la información necesaria. Las redes sociales, al ser parte activa de la mayoría de las personas, facilita que los estudiantes puedan usarlas para poder gestionar su propio aprendizaje. Esto podría deberse a que los estudiantes disfrutaban mucho utilizando sus teléfonos portables o tabletas, lo cual es una oportunidad vital que tienen los maestros para involucrar el aprendizaje. Se espera que de ahora en adelante, los estudiantes gestionen mejor su tiempo al utilizar las redes sociales, ya que ahora la mayoría de ellos tiene las competencias y habilidades para saber cuáles técnicas funcionan y desechar las que no les dan resultado. Al mismo tiempo, los estudiantes conocen de la importancia del trabajo colaborativo y que gracias a ello es más fácil alcanzar los objetivos planteados.</p>				

4.6 Triangulación de datos

Durante este proceso, los investigadores utilizaron la técnica de triangulación de datos metodológica en la que los investigadores relacionaron los datos obtenidos utilizando diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos. En el paradigma cuantitativo, se utilizó un cuestionario dirigido a los estudiantes con preguntas cerradas el cual se administró antes y después de la intervención y se compararon ambos resultados. De igual forma, se aplicó una lista de cotejo también con ítems cerrados usando una escala de Likert administrada por los investigadores. Los datos obtenidos de la comparación de ambos cuestionarios se relacionaron con los obtenidos en las listas de cotejo, obteniendo un riguroso análisis de los resultados. Asimismo, estos hallazgos se compararon con los resultados obtenidos por medio de un cuestionario abierto dirigido a los estudiantes para un análisis cualitativo.

4.7 Modelo estadístico

Para analizar estadísticamente las variables, se utilizó la prueba de hipótesis de la distribución t de Student. La fórmula general para dicha prueba es:

$$t = \frac{X - \mu}{s/\sqrt{n}}$$

Donde t, que es valor que se desea encontrar, es igual a la resta de la media de la variable analizada y el promedio poblacional de la variable dividido por la desviación estándar de la muestra sobre la raíz cuadrada de la muestra total. Por grados de libertad se conoce la resta de las observaciones menos 1.

En esta investigación se utilizó el valor alfa de 0.05 que es el que normalmente se utiliza en investigaciones de ciencias sociales. Por otra parte, se utilizó la tabla de T de Student de dos extremos ya que se compararon los datos obtenidos antes de la intervención con los obtenidos después de la intervención.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

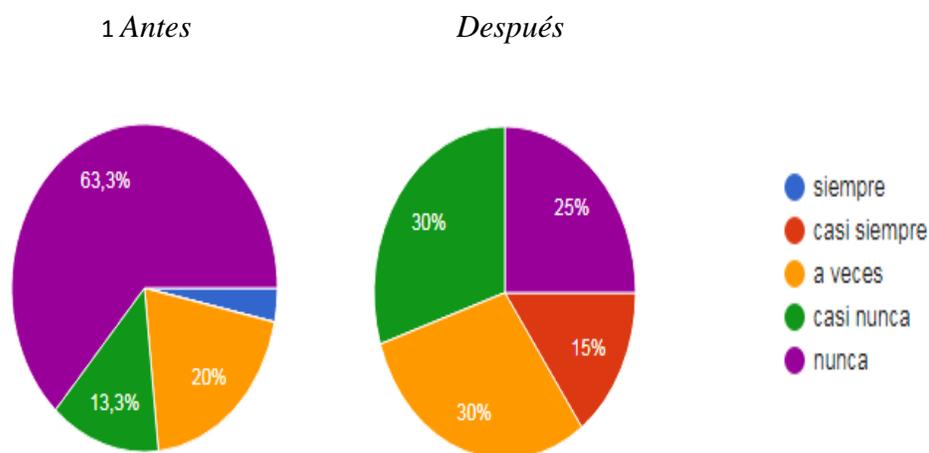
En este estudio, se ha investigado sobre la trascendencia que puede tener la tecnología para potenciar el desarrollo metacognitivo a través de tres variables dependientes, el aprendizaje colaborativo, la corrección por pares y la participación activa. En los gráficos que representan los hallazgos de los cuestionarios cerrados administrados a los estudiantes, los gráficos “antes” se refieren a los datos obtenidos en los instrumentos administrados antes de la intervención y los gráficos “después” a los hallazgos al finalizar la intervención. Asimismo, los gráficos que se dividen en virtual y presencial, son los que se refieren a las guías de observación administradas durante las intervenciones.

5.1 Presentación de resultados

5.1.1 Uso de la tecnología por parte de los estudiantes

Los datos arrojados por los tres instrumentos administrados por los investigadores con respecto a la variable uso de la tecnología por parte de los estudiantes se presentan a continuación.

Gráfico 1. Participación en foros de discusiones en línea



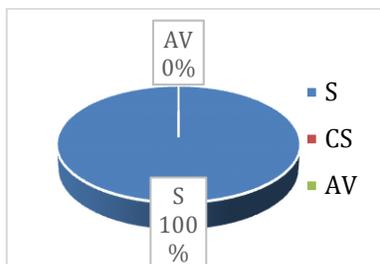
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 1: Participación en foros de discusión en línea, se observa que en el gráfico “antes”, un 63% de los estudiantes confesó nunca haber participado en un foro de

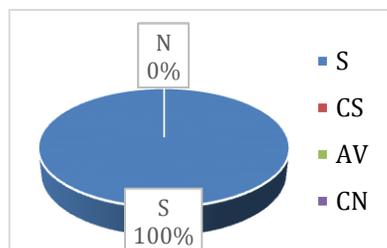
discusión en línea, mientras que, en el gráfico “después”, luego de la intervención, ese porcentaje bajó drásticamente a un 25%. A pesar de que ese resultado era obvio que se diera, resultará de gran importancia para los futuros análisis de estos dos cuestionarios.

Gráfico 2 Participación en foros de discusión en línea

Virtual



Presencial



Escala

- S: siempre
- CS: casi siempre
- AV: a veces
- CN: casi nunca
- N: nunca

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 2: Participación en los foros en línea, durante las intervenciones virtuales realizadas tanto dentro como fuera del aula por los investigadores, los sujetos participaron en foros de discusión en línea el 100% de las veces. En las actividades presenciales, los estudiantes que estaban presentes escribían sus opiniones y participaciones durante el tiempo establecido en sus respuestas a las preguntas o planteamientos hechos por los investigadores. Asimismo, se observó en las intervenciones virtuales, las cuales eran asíncronas, los estudiantes tenían una hora límite, y podían participar, aunque no hubieran estado presentes en la clase donde se dieron las indicaciones. Algunos alumnos participaban siguiendo el ejemplo de sus compañeros, no estando conscientes que participaban en un foro. Sin embargo, en ambas intervenciones se observa que en un 100% de las veces, los alumnos siempre participaron.

Tabla 1. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación

Cuestionario abierto

Pregunta 1: ¿Cuáles son los usos que usted hace frecuentemente de las herramientas tecnológicas que utiliza?	Pregunta 2: Según su experiencia, ¿Cuál es la utilidad de los foros en discusión en línea?
La respuesta más común entre los encuestados es que usan la tecnología para estar comunicados con sus amigos y familiares a través de las redes sociales. Sin embargo, muchos también admitieron que la usan como herramienta para la realización de tareas y para aprender más sobre determinados temas a través de videos en YouTube.	Muchas de las respuestas a esta pregunta fueron muy similares. La gran mayoría dijo que es muy importante desarrollar este tipo de actividades porque todos tienen la oportunidad de participar. Muchos admitieron que sienten pena al participar en actividades en la clase, pero en los foros de discusión en línea sienten mayor confianza de participar porque pueden pensar con más tiempo lo que van a escribir o decir e incluso pueden buscar en internet más información al respecto.

Fuente: Elaboración propia

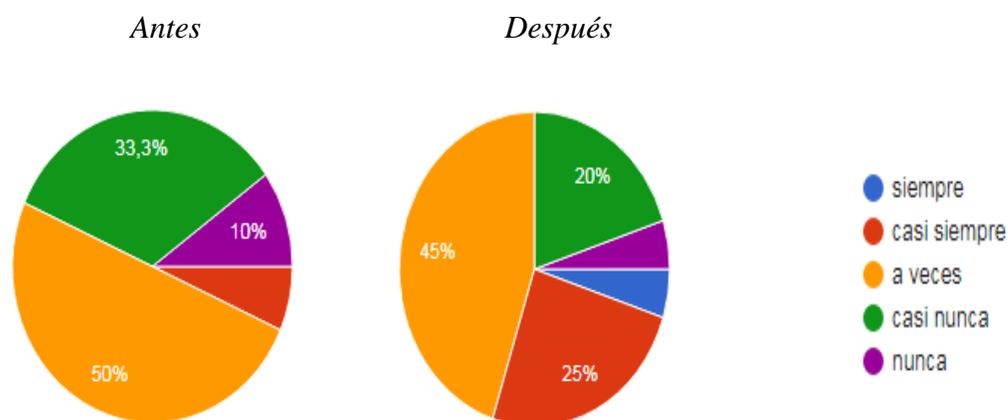
Como se observa en la tabla 1: Usos de la tecnología, las respuestas más sobresalientes de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, grupo teórico dos (G2) son estudiar, repasar información sobre temas que no están claros y buscar información extra. Otra actividad para la que ellos utilizan la tecnología es para estar comunicado con sus amigos y familiares y muchos otros para utilizar redes sociales. En las observaciones realizadas al inicio, se observó que los alumnos utilizaban la tecnología para chatear o ver videos; sin embargo, ellos manifiestan que también la utilizan con propósitos didácticos.

Con respecto a la utilidad de los foros en línea, la tabla 3, usos de la tecnología de la información y la comunicación, muestra que los alumnos manifiestan que los utilizaron para compartir ideas sobre temas específicos y poder mejorar su comprensión y práctica de ciertos temas. Por otra parte, otros alumnos creen que los foros les ayudan a poder

participar, a mejorar su confianza para poner en práctica lo que han aprendido en clase. Algunos alumnos se sienten tímidos al participar frente a la clase, pero al participar en foros, ellos lo hacen con más seguridad y libertad. Un alumno escribió que no sabe *cuál* es la utilidad de los foros. Cabe mencionar que algunos alumnos que no estaban presentes cuando se daban las instrucciones o se desarrollaban las actividades, no sabían de qué se trataban las intervenciones.

Al comparar la información obtenida en los gráficos, 1 y 2: Participa en los foros de discusión en línea y la tabla 1, se puede observar que la información no coincide en algunos casos. Mientras que en el cuestionario cerrado los alumnos respondieron que a veces utilizan foros y algunos dicen que casi nunca o nunca, en las observaciones desarrolladas por el equipo investigador se muestra que los estudiantes siempre participaban. Sin embargo, en el cuestionario abierto los alumnos expresaron sus ideas sobre la utilidad de los foros y un alto porcentaje de alumnos dio diferentes opiniones, lo cual muestra que sí han participado en foros en línea.

Gráfico 3. Comentarios a las participaciones de sus compañeros



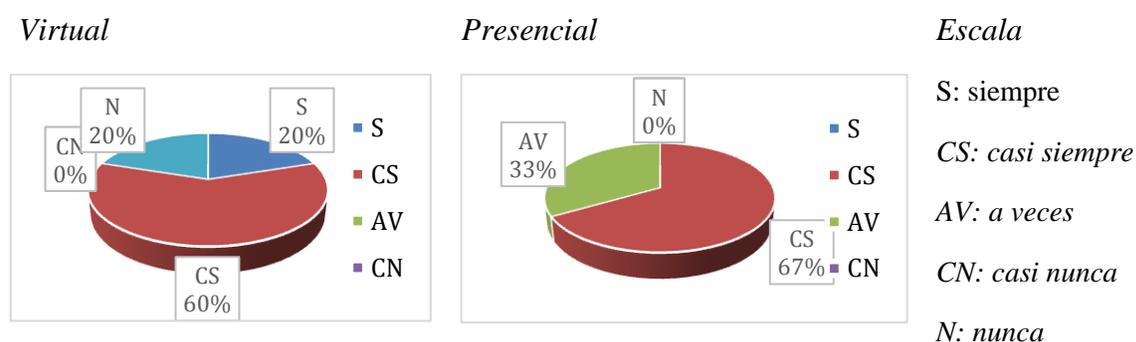
Fuente: Elaboración propia

A través de la utilización de foros de discusión en línea, la participación de cada uno de los integrantes es de suma importancia para el desarrollo de la actividad. Cuando uno de los miembros hace un comentario sobre la participación de otro compañero, no solamente se da un espacio para la socialización, sino también enriquece de manera significativa el contenido de dicha actividad. Como se aprecia en el gráfico 3: Comentarios a las

participaciones de sus compañeros “antes”, un 93.3% de los estudiantes admitió que a veces, casi nunca o nunca había hecho comentarios en las participaciones de otros compañeros. Mientras que, en el gráfico “después”, ese porcentaje disminuyó, consecuentemente, incrementando a un 75% de estudiantes que admitieron que a veces, casi siempre o siempre habían hecho algún tipo de comentarios de las participaciones de otros compañeros.

Esto sin duda es menos común en actividades presenciales debido al temor que sienten algunos estudiantes a participar frente a los demás. Gracias a este tipo de actividades en línea, muchos estudiantes pierden el temor de interactuar con otros compañeros, lo cual favorece su desarrollo metacognitivo y, por ende, su aprendizaje.

Gráfico 4. Comentarios positivos o de mejora a las participaciones de sus compañeros



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 4: Comentarios positivos o de mejora a las participaciones de sus compañeros, se puede ver que en las intervenciones virtuales hay un alto nivel de realimentación positiva, aunque en una intervención no se evidenció en ningún momento, mientras que en otra los participantes lo hicieron siempre. Por otro lado, en las intervenciones presenciales hay una mayor realimentación positiva. Los estudiantes trabajaban en pequeños grupos y se animaban unos a otros a responder a sus compañeros de forma amable y positiva.

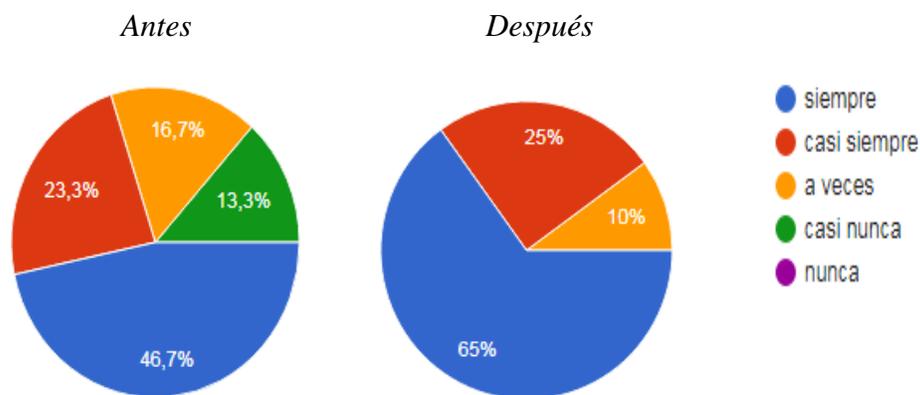
Con base a los hallazgos presentados en los gráficos 3 y 4: Comentarios positivos o de mejora a las participaciones de sus compañeros, se concluye que sí hay realimentación por parte de los alumnos hacia sus compañeros. Se ve un aumento en el gráfico 3 después

de las intervenciones, así como se muestra que en las intervenciones las respuestas van desde nunca hasta siempre a lo largo de las observaciones.

5.1.2 Trabajo colaborativo

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de los tres instrumentos de recolección de datos utilizados por los investigadores sobre la sub variable trabajo colaborativo, perteneciente a la variable independiente uno.

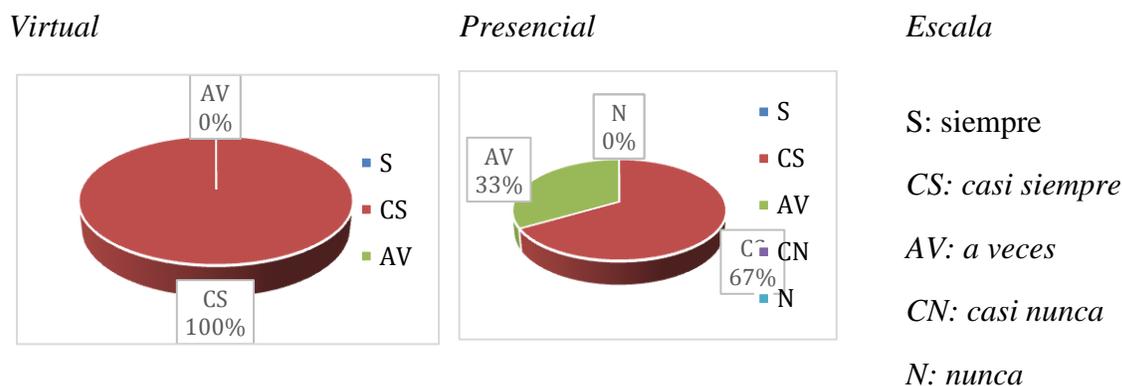
Gráfico 5. Comodidad al trabajar en pareja dentro del aula de clase



Fuente: Elaboración propia

El uso de plataformas virtuales dentro del aula de clase fue de gran ayuda para que los investigadores fomentaran el trabajo en parejas. En el gráfico 5: Comodidad al trabajar en pareja dentro del aula de clase, se observa cómo antes de la intervención, menos de la mitad de los estudiantes (46%) sentía comodidad de trabajar en pareja. Después de todas las actividades desarrolladas en la intervención, se observa en el gráfico “después” que ese porcentaje incrementó positivamente dando como resultado una mejor interacción entre estudiantes. Como lo planteaba Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre cuando la persona desarrolla una actividad con la ayuda de otra. Esa cooperación entre pares es una de las características que promueven el desarrollo metacognitivo en las personas.

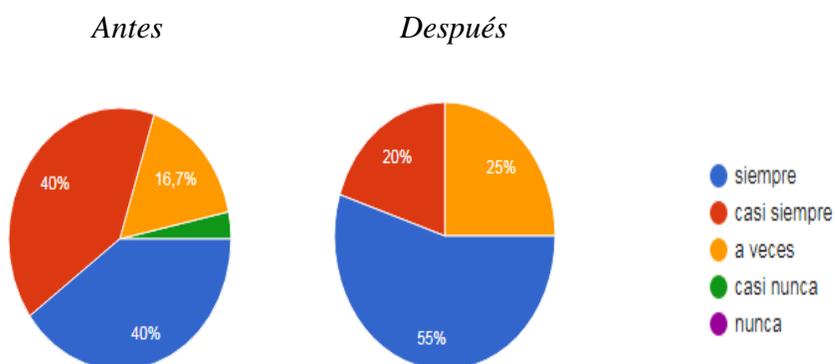
Gráfico 6. Comodidad al trabajar en pareja dentro del aula de clase



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 6: Comodidad al trabajar en pareja dentro del aula de clase, se pudo observar que los estudiantes tienen una aceptación muy alta al trabajar en parejas. En las intervenciones virtuales, en las cuales los estudiantes trabajaron en parejas, se observó por medio de sus comentarios y actitudes en el trabajo que los estudiantes un 100% de las veces casi siempre se sentían cómodos. Mientras que, en las intervenciones presenciales, se percibió que algunas veces, 33%, se sentían cómodos y en otras casi siempre, 67%. Sin embargo, se observó algún tipo de renuencia a trabajar en parejas por parte de algunos alumnos, especialmente cuando ellos no habían elegido a sus compañeros.

Gráfico 7. Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase

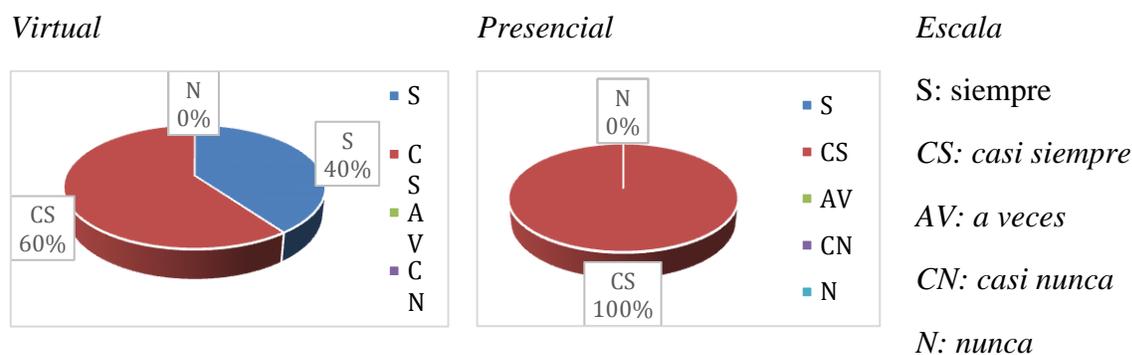


Fuente: Elaboración propia

Como se expuso anteriormente, el trabajo colaborativo es de gran beneficio para el aprendizaje. A través de la interacción, las personas construyen conocimientos apoyándose los unos a los otros y permitiendo a los que presentan mayores falencias adquirir ayuda y

apoyo de sus pares. En el gráfico 7: Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase, se observa claramente que al final de la intervención, un 55% de los estudiantes, 15% más que antes de la intervención, se sintieron cómodos trabajando en grupo y haciendo uso de la tecnología. Ese incremento supone una mejor interacción y colaboración para alcanzar objetivos comunes.

Gráfico 8. Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al gráfico 8: Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase, se pudo observar que, al trabajar en grupo, en las observaciones virtuales, se evidenció que los alumnos siempre, 40%, o casi siempre, 60%, se sienten cómodos al trabajar en grupo. El nivel de aceptación de sus compañeros es muy alto ya que no deben estar en un mismo espacio físico para desarrollar dicha actividad. Sin embargo, en las actividades presenciales se observa que hay una aceptación siempre alta, casi siempre, 100%, pero hay momentos en que los alumnos no se sienten del todo cómodos debido a la interacción física con los demás compañeros. La forma en que se hayan formado los grupos, ya sea por afinidad o al azar influye mucho en la comodidad de los estudiantes en los grupos.

Tabla 2: Participación colaborativa (trabajo grupal)

Cuestionario abierto

Pregunta 3: ¿Cuál fue su experiencia con el aprendizaje colaborativo o aprendizaje en equipo?

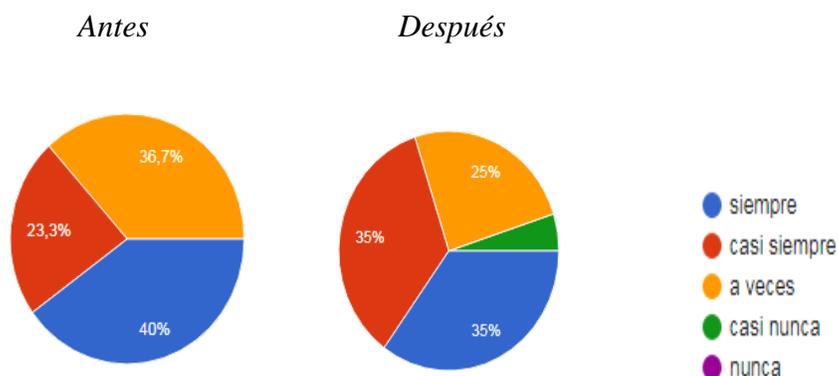
Todos los estudiantes encuestados admitieron que la experiencia fue buena. La mayoría explicó que fue buena porque al trabajar en grupo, todos aprendían de todos. Si alguno de los miembros no sabía algo, otro de los miembros probablemente si lo sabía y ahí aprendían todos. Incluso, algunos encuestados aconsejaron realizar más actividades grupales en las clases.

Fuente: Elaboración propia

Como muestra el resumen de la tabla 2, cuando se les preguntó a los alumnos sobre el trabajo colaborativo, ellos describieron dos usos con respecto a su experiencia. Algunos alumnos dijeron que, al trabajar en equipo, ellos aprendían de los demás miembros del grupo. Algunos dijeron que, si ellos no sabían algo, los otros compañeros probablemente lo sabían y les permitía mejorar sus conocimientos. Asimismo, algunos alumnos expresaron que, por medio de este tipo de trabajo, ellos lograron conocer mejor a sus compañeros y podían interactuar con los demás. Los estudiantes también aprobaron el uso del trabajo colaborativo como fue aplicado por el grupo de investigadores, tanto que algunos estudiantes pidieron que se haga más seguido dentro de las cátedras.

Analizando la información arrojada en los gráficos 7 y 8: Comodidad al trabajar en grupo dentro del aula de clase, y la tabla 2, participación colaborativa, se muestra que, al trabajar tanto en pareja como en grupo, los estudiantes admitieron y también mostraron una actitud positiva hacia este tipo de trabajo. En los gráficos de los cuestionarios cerrados, casi el 100% admitieron que siempre y casi siempre se sintieron cómodos al trabajar en grupo o en parejas, al igual que en los gráficos de las observaciones se puede observar lo antes dicho, y para corroborar todo eso, los mismos estudiantes lo admitieron en la pregunta tres del cuestionario abierto, como se muestra en la tabla resumen cuatro. Lo cual no deja dudas a los investigadores que esta es una técnica que debe ser siempre usada por los maestros por su grado de importancia y aceptación por parte de los estudiantes.

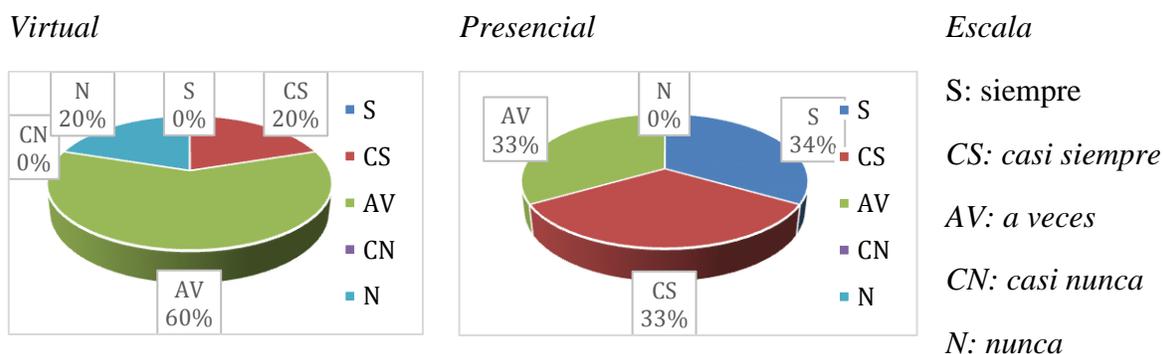
Gráfico 9. Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 9: Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase, demuestra que los estudiantes cuando trabajan en grupo no siempre asignan roles para llevar a cabo una tarea, solamente un 40% lo hacía antes y un 35% lo hizo después de las intervenciones. Esto indica que probablemente al trabajar en grupo, una sola persona o un par de personas llevaron a cabo la mayor parte de la tarea a realizar. Sin duda esto no resulta de gran ayuda para el desarrollo de todos los estudiantes, ya que solo aquellos que estuvieron inmersos en las actividades podrían desarrollar sus competencias de la manera deseada, mientras que los que no participaron simplemente no tuvieron ningún punto de mejora.

Gráfico 10. Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al gráfico 10: Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase, se pudo observar que los estudiantes lo practican; lo que varía es el grado en que lo hacen. En las observaciones virtuales, los estudiantes, nunca, 20%, a veces 60% y casi siempre, 20%, asignan roles. Sin embargo, también se observó que hubo actividades en las cuales no se asignaron roles específicos, solo se dividió el trabajo, lo cual no es lo mismo que asignar roles. En las observaciones presenciales, la asignación de roles se llevó a cabo en mayor medida, a veces, 33%, casi siempre, 33%, siempre, 33% ya que los docentes monitoreaban las actividades y los estudiantes seguían las instrucciones dadas.

Los estudiantes asignaban roles que se pedían dentro de las indicaciones para una cierta actividad en las actividades desarrolladas presencialmente, pero algunos alumnos no estaban acostumbrados a trabajar en grupo de esa manera ya que tradicionalmente solo se dividen el trabajo y al final muestran su avance. Al contrario, con esta modalidad, los estudiantes trabajaban todos en conjunto en el desarrollo de la actividad de principio a fin.

Tabla 3: Trabajo colaborativo

<p>Pregunta 4: ¿Cómo organizaban las actividades a desarrollar dentro del grupo de trabajo?</p>
<p>Las respuestas a esta pregunta fueron muy variadas por parte de los encuestados. Entre las más importantes están que algunos admitieron que se ponían de acuerdo en todo lo que iban a hacer y luego se repartían el trabajo. Otros manifestaron que elegían un líder y este tomaba todas las decisiones de lo que se iba a hacer. Otros manifestaron que asignaban roles de trabajo de acuerdo a sus capacidades. Finalmente, algunos admitieron que entre todos aportaban las ideas y todos hacían una parte de lo que había que hacer.</p>

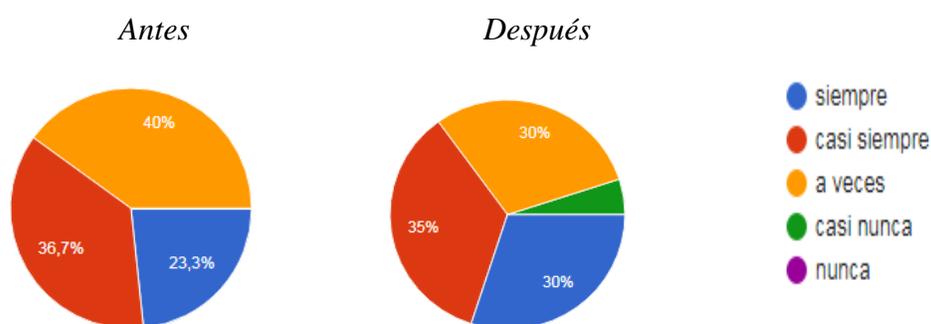
Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 muestra el resumen de las opiniones de los estudiantes sobre cómo organizaban sus actividades en el trabajo colaborativo. La mayoría de los estudiantes respondió que su experiencia había sido buena ya que habían aprendido a trabajar con sus

compañeros de forma diferente. Algunos alumnos describieron cómo asignaban roles o cómo dividían el trabajo para lograr el objetivo. Algunos grupos elegían un líder para que esa persona se encargara de designar los diferentes roles de sus compañeros. Sin embargo, algunos alumnos manifestaron que en algunos grupos todos los roles o las actividades se desarrollaban por medio de las redes sociales. Sin embargo, la forma más común de hacerlo fue dividir las actividades equitativamente para que cada miembro del grupo tuviera un rol previamente definido que cumplir.

Al comparar los gráficos 9 y 10: Roles asignados por los mismos estudiantes en las actividades de clase y la tabla resumen 3, los investigadores pueden afirmar que solo algunas veces los estudiantes asignan roles en los grupos de trabajo. Lo que se da de manera más común es que los estudiantes simplemente se repartan el trabajo y al finalizar, se unan cada una de las partes del trabajo. En los cuestionarios administrados, la mayoría de los estudiantes admitieron que, sí siempre se asignaban roles de trabajo; sin embargo, según lo observado y presentado en el gráfico 10 solo algunas veces sucedía. De igual manera en la tabla 3, se observa que algunas de las respuestas demostraron que no siempre los estudiantes asignaban roles de trabajo. Probablemente esto se dé porque los estudiantes creen que, al repartirse el trabajo, estos están asignando roles, lo cual como fue explicado anteriormente no es lo mismo.

Gráfico 11. Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo

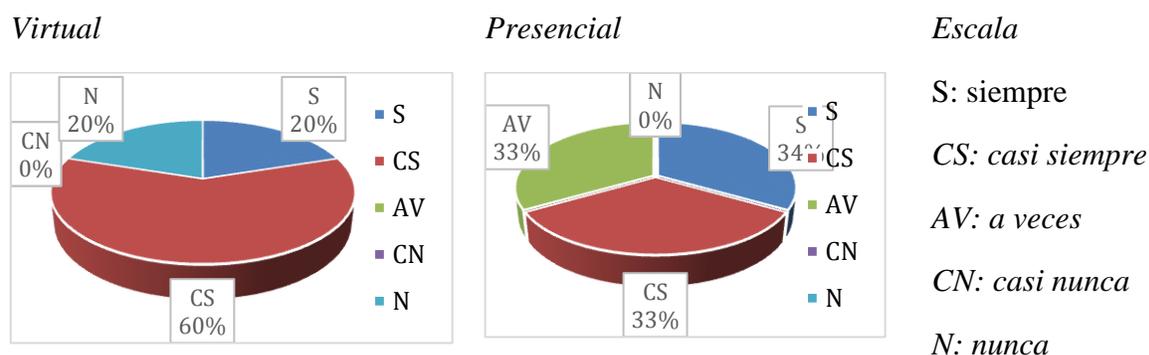


Fuente: Elaboración propia

Como se ha mencionado anteriormente, la falta de asignación de roles dentro de un equipo de trabajo conlleva a que no todos los miembros del grupo desarrollen sus competencias de igual manera, ya que no todos los miembros del equipo tienen una tarea

que cumplir. Eso se ve reflejado en el gráfico 11: Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo, “antes” ya que solo el 23,3% manifestó que siempre cumplían con su responsabilidad; mientras que en el gráfico “después” el 30% de los estudiantes manifestó que en los trabajos de grupo todos los miembros lo hacían. Este tipo de fenómenos solamente favorece a aquellos estudiantes que si forman parte de las asignaciones y tareas dentro del equipo, mientras que los que no son involucrados pierden la oportunidad de aprender de los demás. Lo anterior también podría afectar el resultado del trabajo debido a que las ideas y aportaciones provienen solamente de una parte de los miembros del grupo.

Gráfico 12. Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo



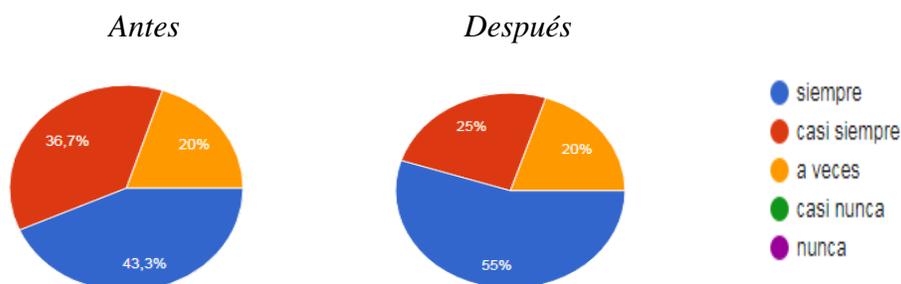
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 12: Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo, en las observaciones virtuales, los niveles de cumplimiento de roles, al igual que en la asignación, son bajos, nunca 20%, casi siempre, 60% y siempre 20%. Puesto que en algunas actividades no se asignaron roles por parte de los alumnos, no hubo cumplimiento de estos. Mientras que en las observaciones que, sí se asignaron roles, se pudo evidenciar que algunos alumnos no respetaron esos roles. Por otra parte, en las actividades presenciales, los estudiantes asignaron roles y los estudiantes los cumplieron en mayor medida; desde algunas veces 33% hasta siempre 33%.

Los gráficos 11 y 12, Cumplimiento de responsabilidades asignadas al trabajar en grupo, muestran información muy similar ya que no siempre los estudiantes se asignaron

roles de trabajo, en la mayoría de los casos los estudiantes no cumplieron con las responsabilidades de dichos roles de trabajo.

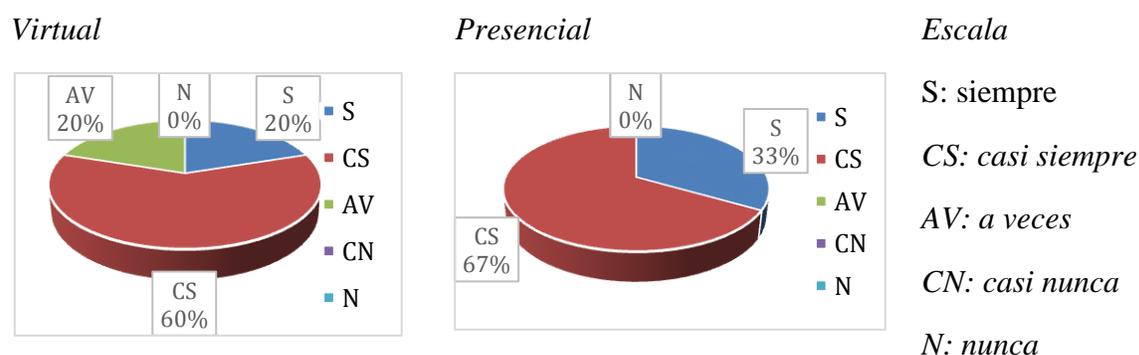
Gráfico 13. Comunicación constante con los demás miembros del grupo



Fuente: Elaboración propia

Gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, se ha facilitado la manera en que las personas puedan comunicarse de manera más efectiva. En el gráfico 13: Comunicación constante con los demás miembros del grupo, se puede observar que antes de la implementación de actividades virtuales dentro y fuera del aula, solo un 43% de los estudiantes manifestó que la comunicación con los demás miembros del grupo era constante. Gracias a esta implementación, muchos de los estudiantes encontraron que las TIC son una herramienta muy importante para la construcción del conocimiento a través de la comunicación; por otro lado, en el gráfico “después” se observa que el 55% aseguró que siempre se comunicaban con sus compañeros constantemente, sumado a un 25% que expresó que casi siempre lo hacían.

Gráfico 14. Comunicación constante con los demás miembros del grupo

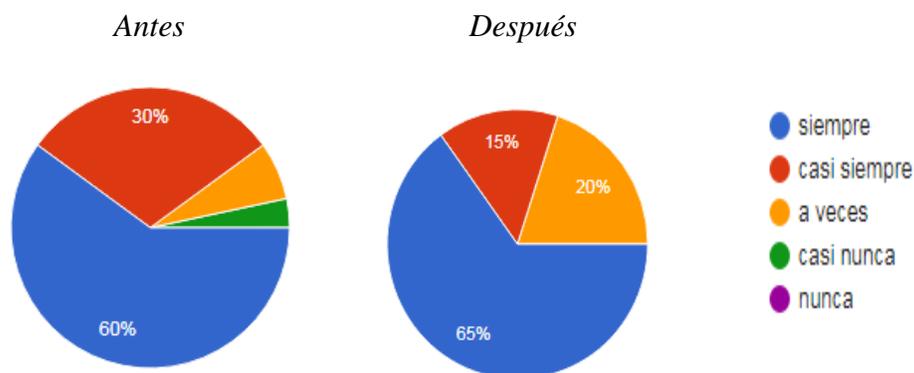


Fuente: Elaboración propia

Como se observó en el gráfico 14: Comunicación constante con los demás miembros del grupo, tanto en intervenciones virtuales como presenciales, el nivel de comunicación constante entre los alumnos miembros de grupos es alto. Es decir, los alumnos desarrollan actividades en grupos manteniendo una comunicación constante y efectiva. En el gráfico de las observaciones virtuales se muestra que los alumnos se comunicaban a veces 20%, casi siempre 60% y siempre 20%. Mientras que en las observaciones presenciales los alumnos se comunicaban constantemente casi siempre 67% y siempre 33%.

La información obtenida de los gráficos 13 y 14 demuestra que lo que los estudiantes dijeron y lo que los investigadores observaron concuerda totalmente. En el gráfico 13 se aprecia que después de las intervenciones los estudiantes se dieron cuenta que la comunicación constante es de mucha importancia para el aprendizaje y en el gráfico 14, los investigadores también observaron cómo los estudiantes casi siempre se comunicaban constantemente. Por lo tanto, los resultados obtenidos de los cuestionarios y las guías de observación con base a esta variable son los mismos.

Gráfico 15. Toma de decisiones colectiva al trabajar en grupo

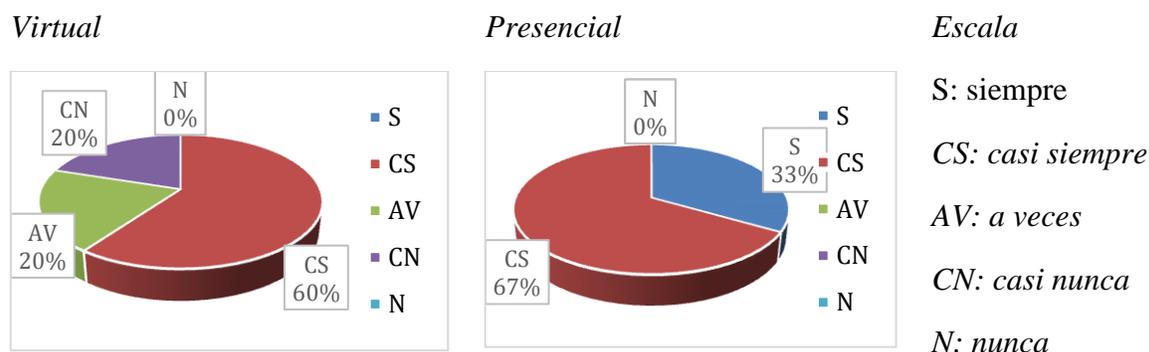


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que nos muestran los gráficos, los estudiantes están conscientes de la importancia de la toma de decisiones de forma colectiva. En el gráfico 15: Toma de decisiones colectiva al trabajar en grupo “antes”, un contundente 60% de ellos manifestó

que toman las decisiones de esa manera; mientras que en el gráfico de la derecha “después” incrementó un 5% con respecto al cuestionario de antes de la intervención. Esto es de gran importancia ya que según Armas (2009) es fundamental que cada uno de los miembros aporte ideas diferentes para que las decisiones tomadas sean las mejores. Gracias al uso de las TIC los estudiantes pierden el temor de dar a conocer sus puntos de vista sobre un tema específico ya que muchos de ellos no se atreverían a hacerlo frente a frente; perdiendo la oportunidad de aportar ideas diferentes al grupo para la obtención de sus objetivos.

Gráfico 16. Toma de decisiones colectiva al trabajar en grupo



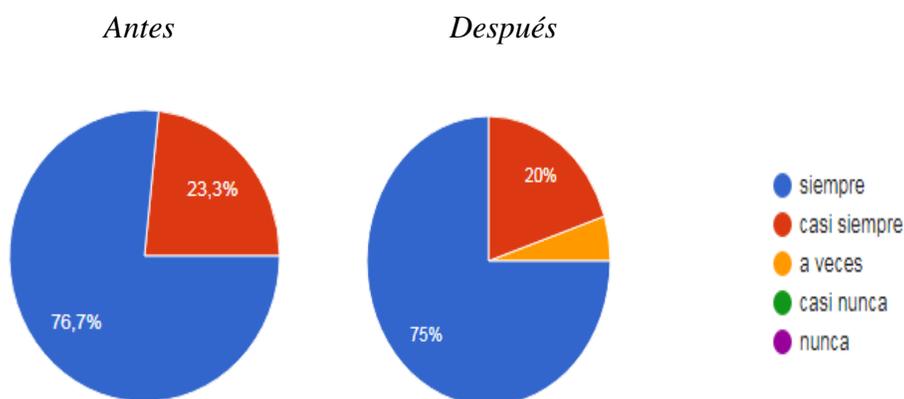
Fuente: Elaboración propia

Así como la asignación de roles y la comunicación constante, la toma de decisiones colectiva es muy importante dentro del trabajo colaborativo. Para que el trabajo sea exitoso y sea considerado colaborativo, los participantes de un grupo deben tomar decisiones en conjunto. Para el gráfico 16: Toma de decisiones colectiva al trabajar en grupo, en las observaciones virtuales se muestra que los estudiantes casi nunca 20%, a veces 20% y casi siempre 60% tomaban decisiones colectivas. Por otro lado, en las observaciones presenciales la participación en la toma de decisiones fue más alta, casi siempre 67% y siempre 33%.

La toma de decisiones en un grupo de trabajo es de suma importancia para el desarrollo de las actividades. En el gráfico 15 se observa que un gran porcentaje de estudiantes admitieron que, al realizar actividades grupales, siempre o casi siempre las decisiones eran tomadas de manera colectiva. En el gráfico 16 de las actividades virtuales, esto era muy difícil de presenciar por los investigadores, pero en las actividades presenciales se pudo observar que lo que los estudiantes habían respondido en los

cuestionarios era verdad; la mayoría de las veces las decisiones eran tomadas de forma colectiva.

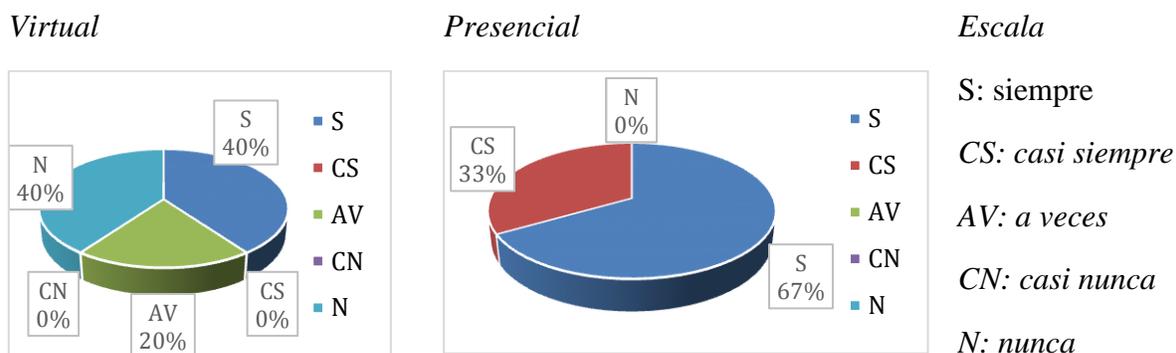
Gráfico 17. Comunicación de forma respetuosa con compañeros al trabajar en grupo



Fuente: Elaboración propia

Mantener una relación de respeto con los demás es una parte clave en todas las actividades de la vida. El área de la educación no es la excepción, ya que es una de las áreas en las que las personas más interactúan y socializan con los demás. El clima de aprendizaje basado en el respeto es fundamental para la consecución de los objetivos y al parecer los estudiantes lo tienen claro; en el gráfico 17: Comunicación de forma respetuosa con compañeros al trabajar en grupo “antes”, un 76,7% de los estudiantes lo ve de esa manera y en el gráfico “después” un 75% de estudiantes lo hace. Mientras que el otro pequeño porcentaje restante también manifiesta que casi siempre mantiene esa relación de respeto con los demás. Mantener el filtro afectivo bajo evita que los estudiantes bloqueen nueva información que llega a sus cerebros, por lo que tener un clima de aprendizaje basado en el respeto es crucial para que el individuo aprenda de manera efectiva. (Krashen, 1985)

Gráfico 18. Comunicación de forma respetuosa con compañeros al trabajar en grupo



Fuente: Elaboración propia

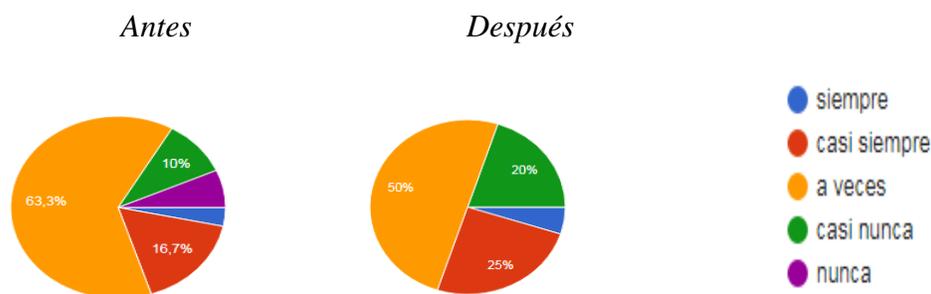
Con respecto a la comunicación respetuosa de los estudiantes, en el gráfico 18, se observó que, en las intervenciones virtuales, existía un nivel más bajo de este indicador, nunca 40%, a veces 20% y siempre 40%. Ya que los estudiantes no estaban frente a frente, era más común observar expresiones no tan respetuosas o fuertes de unos a otros. Asimismo, como la comunicación es solo escrita, no se puede saber con exactitud si las expresiones tienen una mala intención. Mientras que, en las intervenciones presenciales, el nivel de respeto en la comunicación es muy alto ya que los participantes están unos frente a los otros y es más fácil transmitir un mensaje usando lenguaje no verbal. Los porcentajes observados son casi siempre 33% y siempre 67%.

Tanto en el gráfico 17, como en el gráfico 18 de las observaciones presenciales, los investigadores descubrieron que la comunicación de forma respetuosa tiene lugar en las actividades grupales casi en un 100%. Solamente en las observaciones virtuales, los investigadores no pudieron presenciar si este indicador tomaba lugar por la naturaleza de las actividades.

5.1.3 Corrección por pares

En el presente apartado, se encuentran los resultados obtenidos de los instrumentos de la sub variable corrección por pares, perteneciente a la variable dependiente.

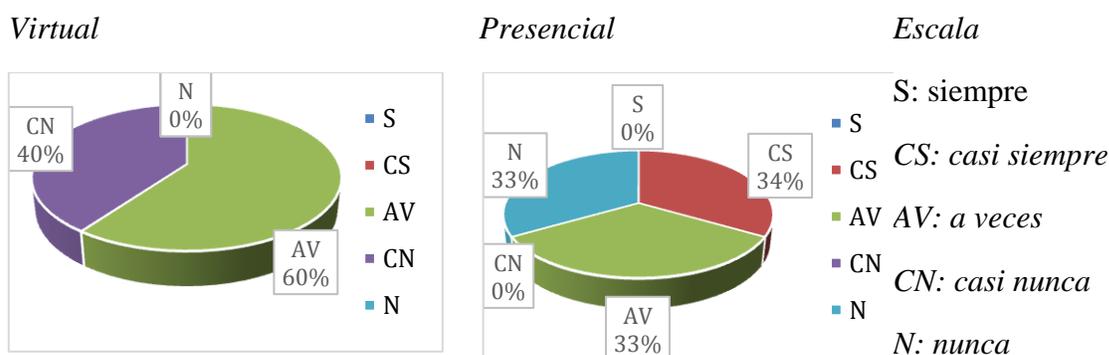
Gráfico 19. Correcciones a los compañeros sobre su desempeño



Fuente: Elaboración propia

Quando el equipo de investigadores llevó a cabo la intervención, estos pidieron a sus estudiantes que en cada actividad hicieran correcciones a sus compañeros cuando fuera necesario. Sin embargo, a lo largo de las actividades, eso no fue presenciado con mucha frecuencia por los investigadores. Asimismo, el gráfico 19: Correcciones a los compañeros sobre su desempeño, muestra lo antes dicho. En el gráfico “antes”, más del 50% de los estudiantes encuestados admitió que solo a veces hacían correcciones a las participaciones de sus compañeros; al igual que en el gráfico “después” en el cual se logra apreciar un porcentaje bastante similar. A través de la corrección por pares, los estudiantes pueden aprender nuevas competencias o fortalecer las que ya poseen, haciendo del proceso un tipo de evaluación formativa que beneficia tanto al que corrige como al que es corregido (Marc, 2005). Lastimosamente, menos de la mitad de los encuestados tomó ventaja de esta valiosa técnica de aprendizaje antes y después de la intervención.

Gráfico 20. Correcciones a los compañeros sobre su desempeño



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 20: Correcciones a los compañeros sobre su desempeño al trabajar en grupo, se puede observar que en las observaciones virtuales los estudiantes tuvieron un nivel muy bajo de corrección hacia sus pares. El gráfico de observaciones virtuales muestra que los estudiantes casi nunca 40% y a veces 60% llevaban a cabo esta acción. Por otra parte, en las observaciones presenciales donde el nivel de interacción es bastante alto, se muestra que los alumnos nunca 33%, a veces 33% y casi siempre 34% brindaban correcciones a sus compañeros.

Tabla 4: Corrección por pares

Cuestionario abierto

Pregunta 5: ¿Cómo se sintió al dar realimentación a sus compañeros sobre sus errores o aciertos en el grupo de trabajo?
Todos los encuestados admitieron sentirse bien al dar realimentación a sus compañeros. La mayoría dijo que se sentían bien porque sabía que le estaban ayudando a sus compañeros. Otros admitieron que se sentían bien porque cuando ellos necesitaran realimentación de los otros, ellos también la recibirían. Muchos de ellos destacaron la importancia de ayudarse entre compañeros y que cuando ellos recibieron esa realimentación, la aceptaron de manera positiva y aprendieron de sus errores.

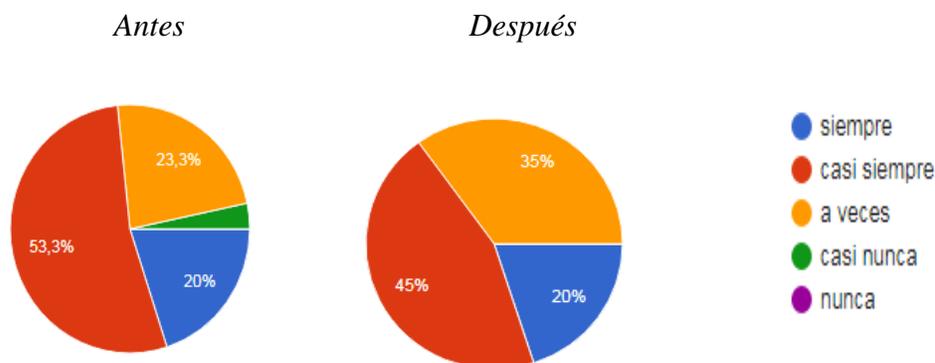
Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 sobre la realimentación a sus compañeros muestra que los alumnos se expresaron muy bien sobre sus experiencias cuando lo hicieron. Ellos describieron sus vivencias como buenas, satisfactorias y beneficiosas. Sin embargo, la mayoría concluye que fue de mucha ayuda ya que les permitió conocer mejor sus habilidades y cómo podían mejorarlas.

Finalmente, los gráficos 19 y 20 demuestran resultados muy similares. Muy pocos estudiantes realizan realimentación a sus compañeros. En estos, se puede concluir que solo a veces los estudiantes hacen correcciones a sus compañeros de clases. Aunque, en las actividades presenciales, este indicador pudo ser observado de manera más clara por los

investigadores. Estos datos comparados con los de la tabla cuatro demuestran que no hay coincidencia entre lo que los estudiantes dicen y lo que los investigadores observaron.

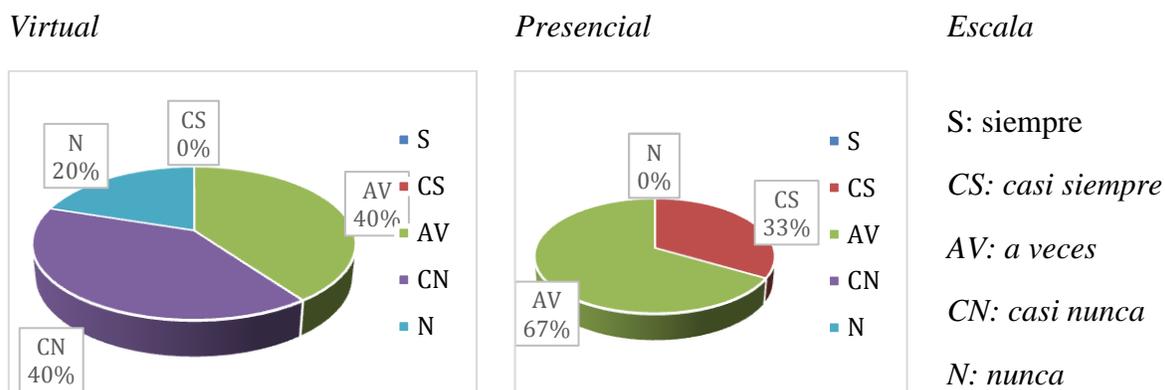
Gráfico 21. Ayuda voluntaria a los compañeros cuando la necesitan



Fuente: Elaboración propia

La colaboración entre pares es fundamental para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean efectivos. Como se dijo en análisis anteriores, un estudiante aprende de mejor manera cuando cuenta con la ayuda de otro para realizar una tarea específica. Como se observa en el gráfico 21: Ayuda voluntaria a los compañeros “antes”, más de un 60% de los estudiantes admitió que siempre o casi siempre ofrece ayuda a sus compañeros que la necesitan. Sin embargo, también se aprecia que en el primer gráfico era mayor la cantidad de alumnos que ofrecían ayuda a sus compañeros que en el gráfico “después”. Esto probablemente sea debido a que como la mayoría de actividades eran virtuales, los estudiantes se tomaban su tiempo para investigar por su propia cuenta lo que necesitaban antes de participar en las actividades. Es importante recordar que una de las características más importantes del desarrollo metacognitivo es cuando el estudiante gestiona su propio aprendizaje, y al parecer eso fue lo que sucedió en las actividades virtuales desarrolladas durante la intervención.

Gráfico 22. Ayuda voluntaria a los compañeros cuando la necesitan

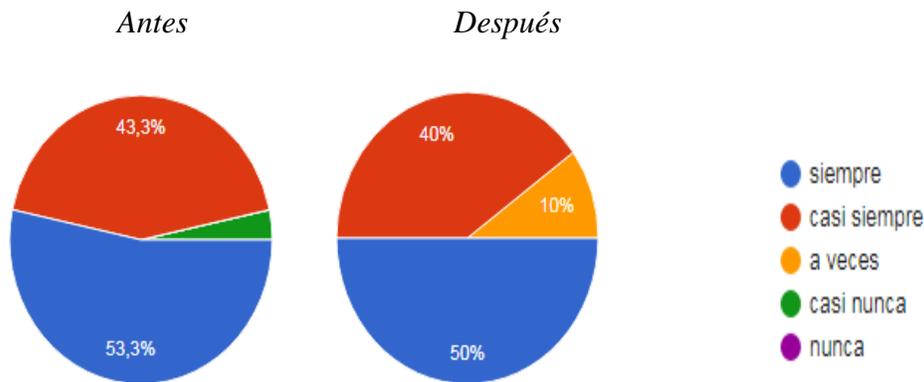


Fuente: Elaboración propia

Ser parte de un grupo significa colaborar para el mejor desempeño de todos, para alcanzar un objetivo común. Con respecto al gráfico 22: Ayuda voluntaria a los compañeros cuando la necesiten, se pudo constatar en las observaciones virtuales, que los alumnos mostraron un nivel bajo en este indicador ya que ellos nunca 20%, casi nunca 40% y a veces 40% ofrecen ayuda voluntaria cuando un compañero tiene dificultad para completar una actividad específica. Por otro lado, en las observaciones presenciales hay un grado más alto de ayuda voluntaria por parte los compañeros, la cual va desde a veces 67 % y casi siempre 33%. Aun así, los niveles de ayuda ofrecida voluntariamente son significativamente bajos.

Comparando los gráficos 21 y 22 se puede presenciar que hay una contradicción entre lo que los estudiantes dijeron y lo que los investigadores observaron. El porcentaje de estudiantes que se ofrecía voluntariamente a ayudar a otro compañero es mucho menor al que los estudiantes admitieron que lo hacían.

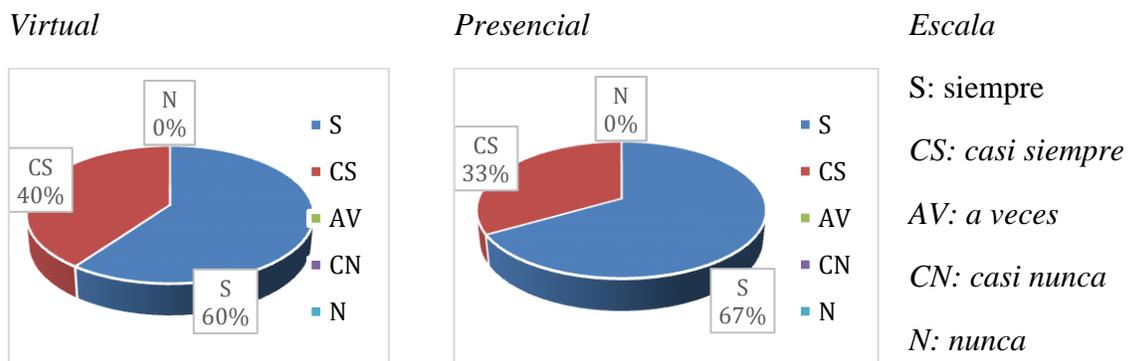
Gráfico 23. Relación positiva con los compañeros al trabajar en grupo



Fuente: Elaboración propia

Al comparar el gráfico del antes con el de después de la intervención, en el gráfico 23, se puede presenciar que los resultados son similares. Sin embargo, las respuestas “siempre” y “casi siempre” fueron a penas más bajas en el gráfico “después”, lo que sugiere que probablemente luego de las intervenciones algunos estudiantes no quedaron satisfechos con el trabajo grupal que desempeñaron. Esto podría ser debido a que como vimos anteriormente, los roles de trabajo y las responsabilidades de cada uno de los miembros no fueron equitativas y muy probablemente algunos estudiantes trabajaron más que otros, creando un clima de inconformidad. Esto es un problema muy común cuando se trabaja en grupos dentro y fuera del aula.

Gráfico 24. Relación positiva con los compañeros al trabajar en grupo



Fuente: Elaboración propia

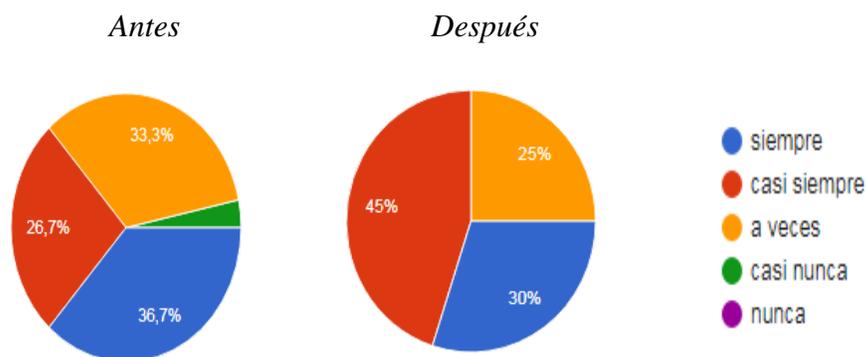
Como se observa en el gráfico 24: Relación positiva con los compañeros al trabajar en grupo, los estudiantes mantienen una relación positiva entre compañeros. Al observar la interacción entre los alumnos, los investigadores se percataron que, aunque en algunas observaciones la comunicación no es muy fluida y constante, y los estudiantes no se comunican de forma respetuosa, ellos mantienen una relación positiva con los demás. Por consiguiente, en las observaciones virtuales se muestra que los alumnos casi siempre 40%, y siempre 60% mantienen una relación positiva. Lo mismo sucedió en las observaciones presenciales donde se obtuvieron datos desde casi siempre 33% hasta siempre 67%, lo cual indica un alto grado de relación positiva alumno-alumno.

Estos resultados son muy similares a los obtenidos en los cuestionarios en los que los estudiantes admitieron que siempre y casi siempre se comunicaban de manera respetuosa, por lo que los investigadores no dudan de la relación positiva que existe entre los estudiantes.

5.1.4 Participación activa por parte de los estudiantes

A continuación, se muestran los datos obtenidos para los indicadores de la variable participación activa de los estudiantes al haber administrado los tres instrumentos, cuestionarios abiertos y cerrados, así como las listas de cotejo.

Gráfico 25. Reflexión constante sobre los propios aprendizajes

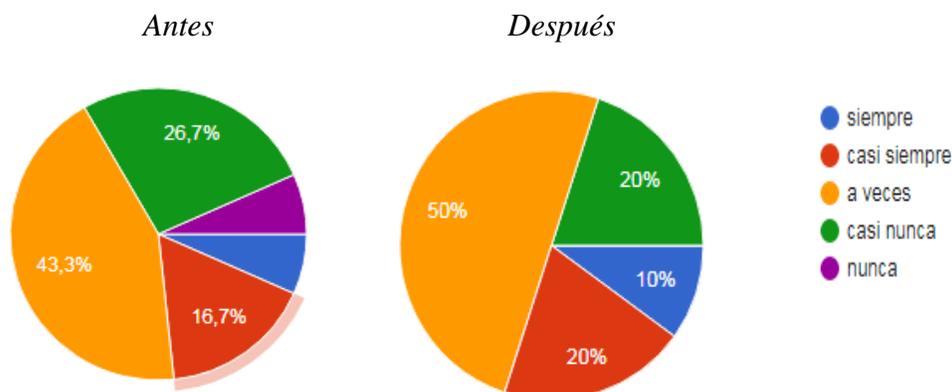


Fuente: Elaboración propia

Reflexionar sobre los propios aprendizajes es ir más allá de lo que aprendemos. Esta es una de las características primordiales del desarrollo metacognitivo, es por ello que los investigadores hicieron énfasis en ello durante las intervenciones. En el primer gráfico 25: Reflexión constante sobre los propios aprendizajes, se observa que un 36,7% de los estudiantes afirmó que reflexionaba sobre sus propios aprendizajes, mientras que en el gráfico “después” ese porcentaje bajó a un 30%. Esto podría suponer un fallo en la obtención de los objetivos que los investigadores habrían planteado. Sin embargo, al prestar atención a la escala “casi siempre”, se puede apreciar que ese porcentaje aumentó un 18,3% con respecto al primero. Habiendo muy poca diferencia entre estas dos escalas, eso hace suponer a los investigadores que las actividades realizadas a través del uso de las TIC intercedieron de manera positiva en los estudiantes. Es importante recordar que el uso de la tecnología es de gran incentivo para las nuevas generaciones de estudiantes, y usarlas en contextos educativos podría ser un extra en la consecución de motivar a los estudiantes.

Con respecto a este indicador, no se ha incluido un gráfico que haga referencia a las observaciones ya que no es susceptible de observación por ser un proceso interno.

Gráfico 26. Participación voluntaria en las actividades de clase

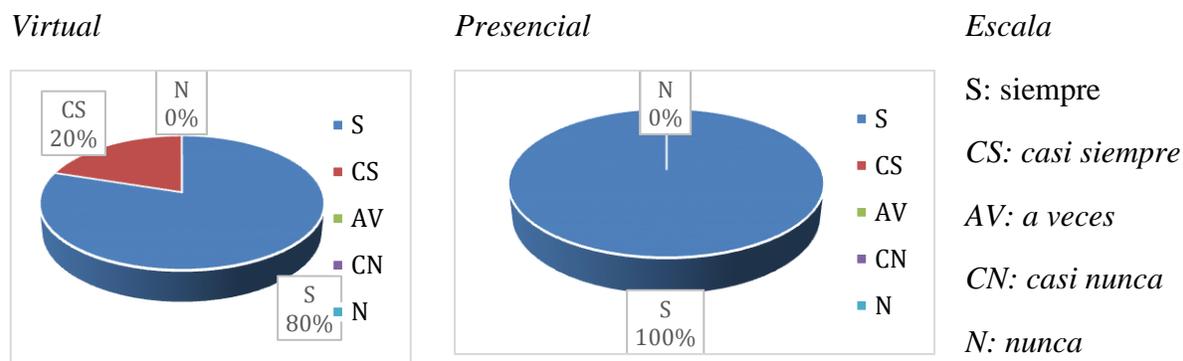


Fuente: Elaboración propia

Para aprender un idioma extranjero, la participación es fundamental. A través de la participación, el maestro puede presenciar si el estudiante ha asimilado con claridad lo estudiado, cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus falencias. Al comparar ambos gráficos 26: Participación voluntaria en las actividades de clase, “antes” y “después” de la

intervención, se puede apreciar como los porcentajes favorecen significativamente el proceso de incorporar la tecnología en el aula. A través de esta, los alumnos participan más; muy probablemente debido a que, como ya se mencionó anteriormente, los estudiantes sienten más confianza de expresar sus ideas a través de un dispositivo electrónico que en el aula de clase, favoreciendo el desarrollo cognitivo y metacognitivo del estudiante.

Gráfico 27. Participación voluntaria en las actividades de clase



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al gráfico 27: Participación voluntaria en las actividades de clase, se pudo observar tanto en actividades virtuales y presenciales que los estudiantes se involucran activamente en las actividades desarrolladas. En las intervenciones virtuales, se observó que un 80% de las veces los estudiantes siempre tuvieron una participación activa, mientras que un 20% casi siempre se involucraron activamente. Por otra parte, en las actividades desarrolladas presencialmente en 100% de las veces los estudiantes siempre participaron activamente. Lo cual evidencia un grado alto de involucramiento por parte de los alumnos en las actividades pedagógicas para mejorar su aprendizaje.

Tabla 5: Rol activo de los estudiantes

Cuestionario abierto

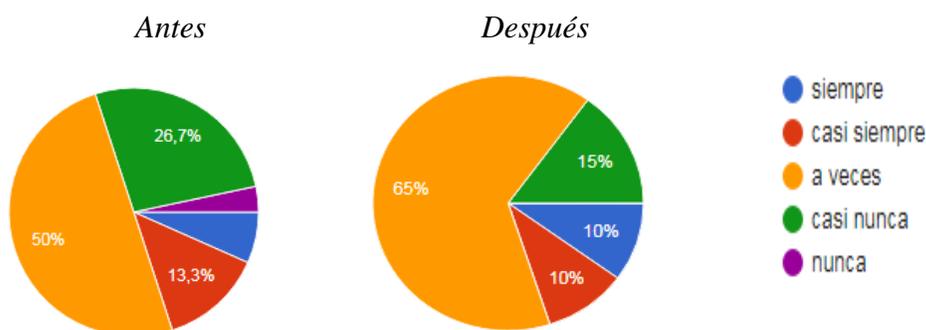
Pregunta 6: ¿Cómo se siente al participar en las actividades en clase?
Todos los estudiantes, excepto uno, expresaron sentirse satisfechos y bien al participar en las actividades realizadas en la intervención. Muchos de ellos destacaron que les gustó mucho trabajar en grupo. Además, algunos aceptaron que no se sentían cómodos al hablar frente a los demás, pero al desarrollar las actividades aprendieron a sobrellevar el nerviosismo y a sentirse cómodos al hablar en público. Solo un estudiante aceptó que casi nunca participó en las actividades.

Fuente: Elaboración propia

Observando los resultados contenidos en la tabla 5, los alumnos describieron que participar en clase les ayuda a compartir ideas y conocimientos porque practican lo que se está estudiando, precisamente como otros lo dijeron. Por otra parte, algunos alumnos dijeron que les ayuda a corregir errores. Aunque un participante fue muy sincero al decir que casi nunca participa.

Al comparar los resultados presentados en los gráficos 26, 27 y la tabla 5, se observa que la tecnología sí potencia la participación activa dentro de la clase. Muchos alumnos expresaron que a veces o casi nunca participan durante las clases presenciales, mientras que otros han dicho que siempre lo hacen. Se observó que muchos alumnos participan más cuando las tareas son en grupos pequeños que cuando son en grupos grandes.

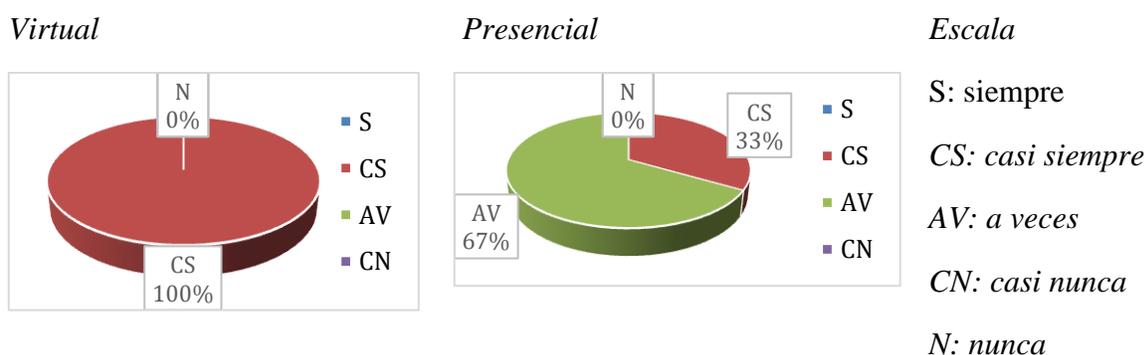
Gráfico 28. Comodidad al expresar ideas frente a la clase



Fuente: Elaboración propia

La participación en clases suele ser un problema para los maestros debido a que muy pocos estudiantes sienten seguridad al hacerlo. En el gráfico 28: Comodidad al expresar ideas frente a la clase, se puede observar que, en el gráfico “antes”, un porcentaje mínimo expresó sentirse siempre cómodo al participar, y otro porcentaje un poco mayor expresó sentirse casi siempre cómodo al hacerlo. Si se compara con el párrafo “después”, se puede apreciar que los porcentajes subieron, pero de forma mínima. Con esto, los investigadores concuerdan que incluso al utilizar la tecnología dentro y fuera del aula, es bastante difícil hacer que los estudiantes se involucren de manera más activa en las clases. Probablemente la tecnología no sea el camino para que los estudiantes participen de manera activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gráfico 29. Comodidad al expresar ideas frente a la clase

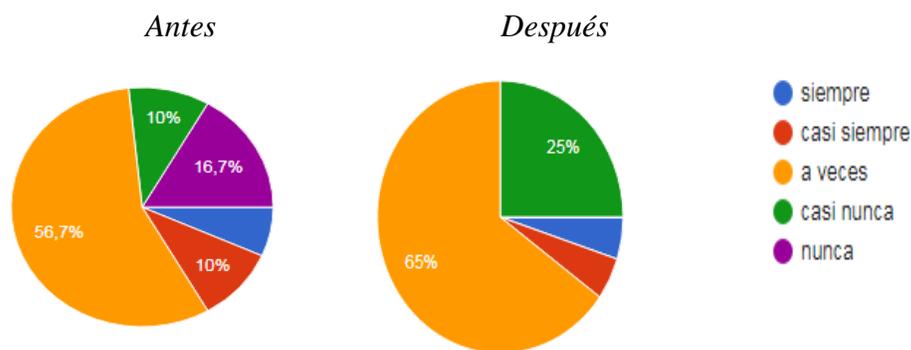


Fuente: Elaboración propia

De la mano con la participación activa se encuentra la participación voluntaria dentro de las actividades desarrolladas en el salón de clase. Como se observa en el gráfico 29: Comodidad al expresar ideas frente a la clase, en las actividades virtuales un 100% de veces los alumnos casi siempre se sienten cómodos al participar en clase. Ya que estas actividades se desarrollaban de forma asíncrona, los estudiantes tenían más tiempo para preparar sus respuestas y compartirlas de forma voluntaria. Sin embargo, en las observaciones presenciales donde las actividades eran en tiempo real, menos estudiantes se sentían cómodos al expresar sus ideas. Se observa con base al gráfico de observaciones presenciales que un 67% de las veces los estudiantes algunas veces participaban voluntariamente y solo un 33% de las veces los estudiantes casi siempre ofrecían su participación voluntaria.

Los resultados presentados en los gráficos 28 y 29 muestran que, aunque la participación voluntaria casi siempre es alta, muchos alumnos aún no se sienten cómodos al participar en clase, incluso utilizando la tecnología. Se deben incluir herramientas diferentes y otro tipo de actividades para potenciar la participación de estos alumnos.

Gráfico 30. Preguntas para aclarar dudas dentro del aula de clases

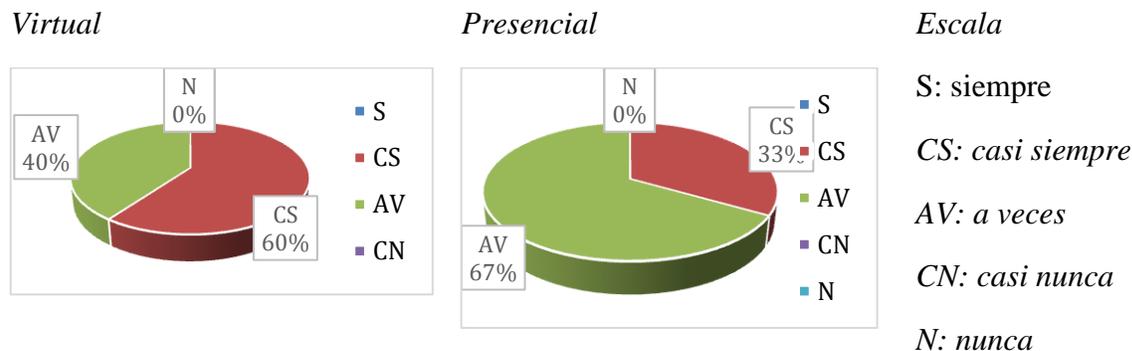


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 30: Preguntas para aclarar dudas dentro del aula de clases, se puede observar que en ambos, "antes" y "después", un porcentaje muy bajo de estudiantes confesó que siempre o casi siempre hacía preguntas para aclarar dudas. Esto confirma que, como se dijo anteriormente, el uso de la tecnología no es el camino adecuado para que los estudiantes se involucren más en las clases y participen de manera activa. Habrá otras

formas que faciliten este proceso, pero no es algo que se vaya a abordar en este trabajo de investigación.

Gráfico 31. Preguntas para aclarar dudas dentro del aula de clases

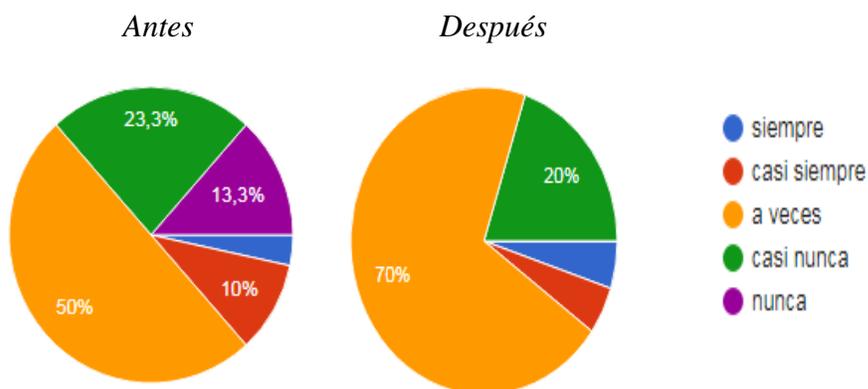


Fuente: Elaboración propia

Al igual que la participación activa que muestra un alto nivel de desarrollo metacognitivo, hacer preguntas o plantear interrogantes cuando un contenido no está claro muestra un interés elevado por mejorar el desempeño. En el gráfico 31: Preguntas para aclarar dudas dentro del aula de clases, se observa que los estudiantes casi siempre y a veces hacen preguntas sobre sus dudas. En las intervenciones virtuales, se evidenció que un 60% de las veces los alumnos casi siempre hacen preguntas sobre sus dudas. Sin embargo, en las intervenciones presenciales el nivel de cuestionamiento por parte de los alumnos hacia los maestros es más bajo ya que el 67% de las veces los alumnos preguntan en ocasiones. Esto se debe al grado de confianza que ellos tienen para expresar sus ideas frente a la clase, lo cual se relaciona al indicador anterior.

Tomando en cuenta los datos presentados en los gráficos 30 y 31, los estudiantes no poseen el hábito de hacer preguntas frente a la clase cuando algo no está claro o se les dificulta. Mientras que los investigadores consideran que los alumnos algunas veces lo hacen, ellos reconocen en menor medida que sí cuestionan su aprendizaje cuando no se comprende una temática.

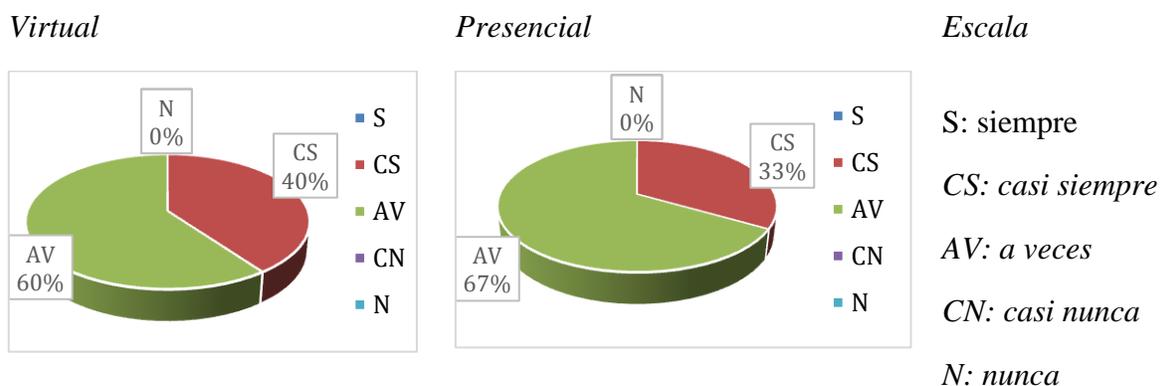
Gráfico 32. Participación en lluvias de ideas dentro de la clase



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del gráfico 32: Participación en lluvias de ideas dentro de la clase, muestran las respuestas a la pregunta si los encuestados participan en lluvias de ideas en las clases. En el gráfico “antes” un escaso 13% de los encuestados admitió siempre participar en las lluvias de ideas en las clases y peor aún en el gráfico “después” se observa que un 9% siempre lo hace. Una vez más queda evidenciado que la intervención con el uso de las TIC por parte de los investigadores y docentes, no es la mejor forma de hacer que los estudiantes participen en las actividades de clase. Anteriormente se ha dicho que el uso de la tecnología dentro del aula motiva al estudiante en muchos aspectos; sin embargo, la participación dentro del aula no es uno de ellos.

Gráfico 33. Participación en lluvias de ideas dentro de la clase

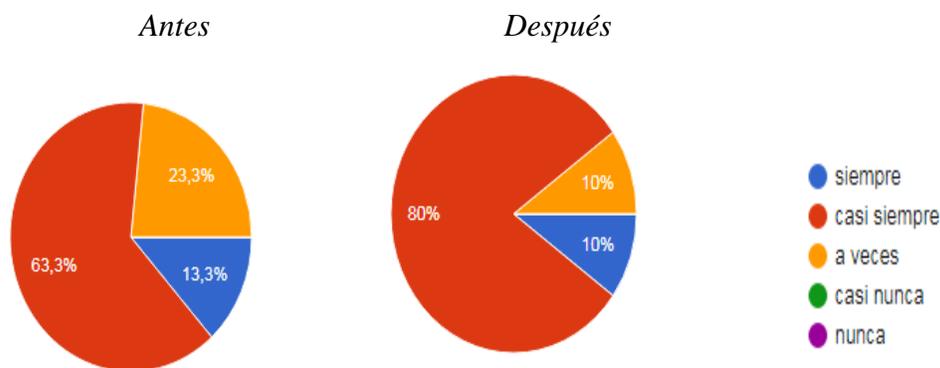


Fuente: Elaboración propia

La participación en lluvia de ideas es parte de la participación activa y normalmente voluntaria dentro del aula de clase. Es importante ya que evidencia un grado de involucramiento por parte de los alumnos en su propio aprendizaje. Como se observa en el gráfico 33: Participación en lluvias de ideas dentro de la clase, en las actividades desarrolladas virtualmente los alumnos a veces y casi siempre participaban en lluvias de ideas al igual que en las actividades presenciales. No se observó una participación alta de los alumnos en lluvias de ideas. En el gráfico “virtual” se percibe que los alumnos a veces 60% y casi siempre 40% hacían preguntas. Por otro lado, en las observaciones presenciales, los alumnos a veces 67% y casi siempre 33% ponían en práctica este indicador.

Comparando los resultados de los gráficos 32 y 33 el indicador de participación en lluvia de ideas, los investigadores observan que no hay un porcentaje alto de participación por parte de los alumnos. Incluso utilizando la tecnología, los niveles de participación al utilizar esta técnica no son altos.

Gráfico 34. Actitud positiva de cara a las actividades en la clase



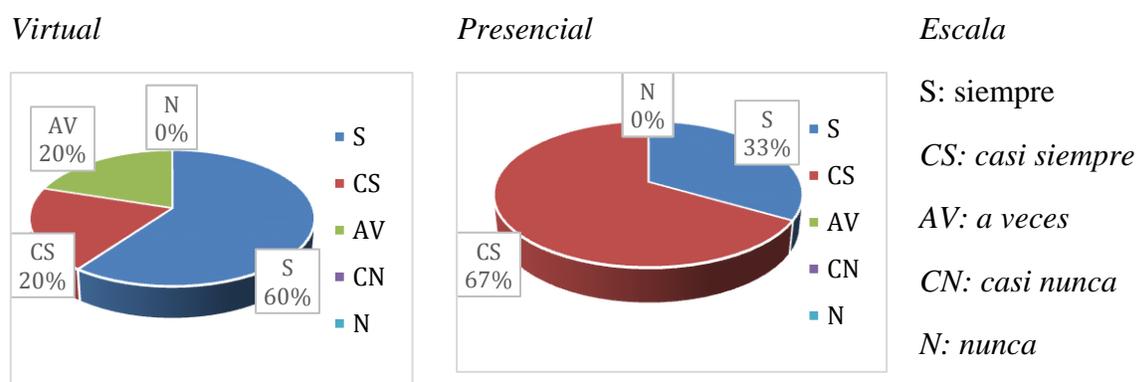
Fuente: Elaboración propia

La actitud es un punto clave de cara al aprendizaje. Una buena actitud es siempre un buen presagio para un aprendizaje efectivo. Lo difícil es hacer que los estudiantes obtengan esa buena actitud; y para ello se debe buscar los medios y los canales necesarios para que esto suceda. Al ver los resultados del gráfico 34: Actitud positiva de cara a las actividades en la clase, es posible presenciar que los encuestados manifestaron que antes de la intervención solo un 13,3% mantenían una actitud positiva de cara a las

actividades y en el gráfico de después de la intervención un porcentaje aún más bajo, un 10%, lo hacían. Sin embargo, en la escala del “casi siempre” un contundente 80% de los encuestados manifestó que su actitud era positiva después de las actividades realizadas con el uso de la tecnología en clases; incrementando un 16,7% con respecto al primer gráfico.

Ya que la diferencia entre las escalas “siempre” y “casi siempre” es mínima, los investigadores pueden declarar que luego del uso de dispositivos electrónicos como herramienta de clase, los estudiantes mostraron mayor motivación y una actitud más positiva de cara a las actividades desarrolladas en clase. Consecuentemente, un mayor desarrollo cognitivo y metacognitivo.

Gráfico 35. Actitud positiva de cara a las actividades en la clase

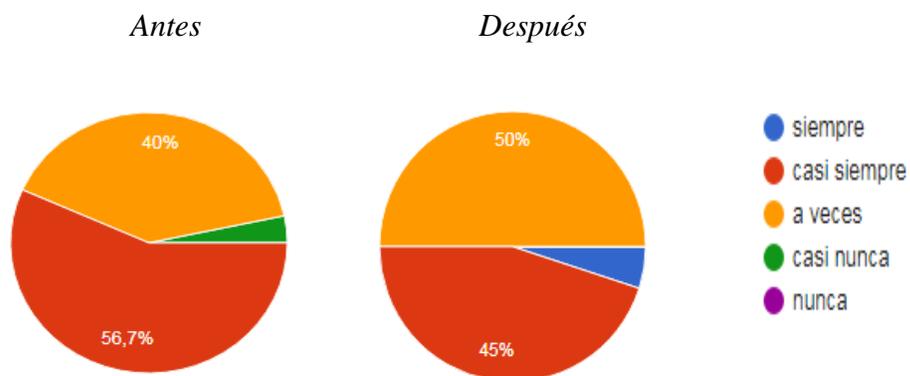


Fuente: Elaboración propia

La actitud positiva de cara al aprendizaje es muy importante para el desarrollo metacognitivo de los alumnos ya que, si ellos son positivos con respecto a las actividades, tomarán lo mejor de cada una para así perfeccionar su aprendizaje. Como se observa en el gráfico 35: Actitud positiva de cara a las actividades en la clase, en las actividades virtuales, los estudiantes muestran una actitud positiva a veces 20%, casi siempre 20% y siempre 60%. Mientras que, en las actividades presenciales, los hallazgos muestran resultados de casi siempre 67% y siempre 33%. Por consiguiente, hay un alto grado de actitud positiva por parte de los alumnos de cara a las actividades desarrolladas por los docentes.

La actitud positiva hacia las actividades si fue impactada por la tecnología usada en las actividades dentro y fuera del aula. Como se observa al comparar los gráficos 34 y 35, los alumnos si tienen una actitud positiva. En ambos gráficos, los datos arrojados muestran resultados positivos para ese indicador.

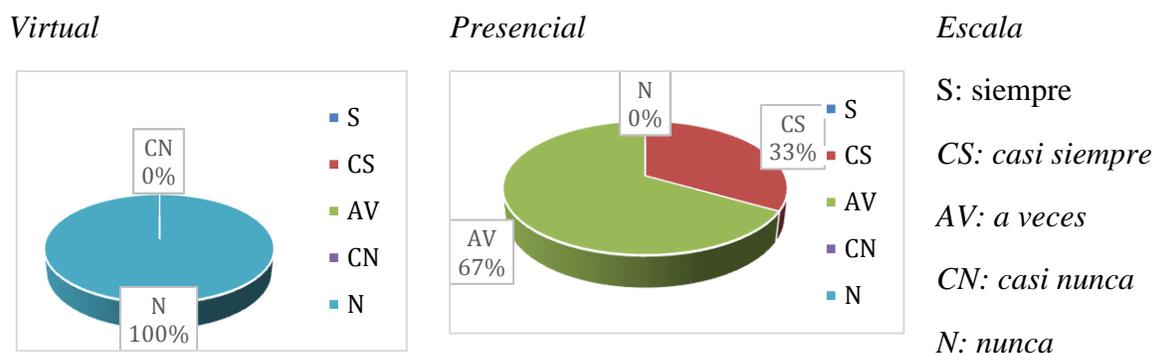
Gráfico 36. Identificación de errores luego de haberlos cometido



Fuente: Elaboración propia

La identificación de los errores es una característica importante en el proceso de aprendizaje. Si un estudiante identifica que el otro compañero cometió un error, este demuestra un grado de entendimiento de los contenidos estudiados. A través de las intervenciones, los investigadores pretendían desarrollar esta competencia en los estudiantes. Como se observa en el gráfico 36: Identificación de errores luego de haberlos cometido “antes”, ni un solo estudiante confesó que siempre identificaba sus propios errores. La gran mayoría, un 56,7% aceptó que casi siempre lo hacía y un 40% que a veces. Luego de la intervención, estos porcentajes variaron, pero en un rango muy mínimo, ya que se observa en el gráfico “después” que sólo un escaso 5% destacó que siempre identificaba sus errores. Las escalas de “casi siempre” y “a veces” mantuvieron porcentajes muy similares. Esto quiere decir que, a pesar del esfuerzo de los investigadores, el uso de la tecnología como medio de enseñanza del idioma inglés no fortaleció la habilidad de los estudiantes para que siempre identifiquen sus propios errores o incluso los de los demás.

Gráfico 37. Identificación de errores luego de haberlos cometido

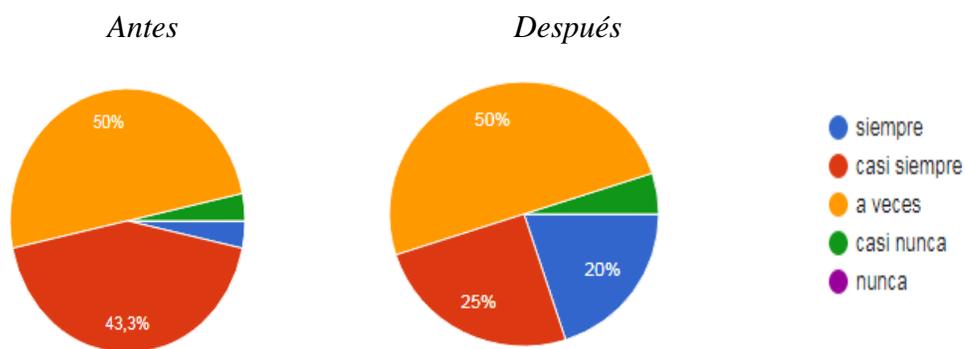


Fuente: Elaboración propia

La autocorrección es muy importante en el aprendizaje del idioma inglés, y es un indicador del desarrollo metacognitivo de un individuo puesto que muestra consciencia sobre su propio aprendizaje. Como se muestra en el gráfico 37: Identificación de errores luego de haberlos cometido, en las intervenciones virtuales se observó que los estudiantes nunca, 100 % de las veces, pudieron identificar por ellos mismos cuando habían cometido un error. Sin embargo, en las actividades presenciales se observó que los estudiantes a veces y casi siempre podían identificar cuando habían cometido un error.

El identificar errores no es tarea fácil para los alumnos objetos de la presente investigación. Al comparar la información presentada en los gráficos 36 y 37, se puede concluir que estos estudiantes no pueden identificar los errores una vez que los comenten.

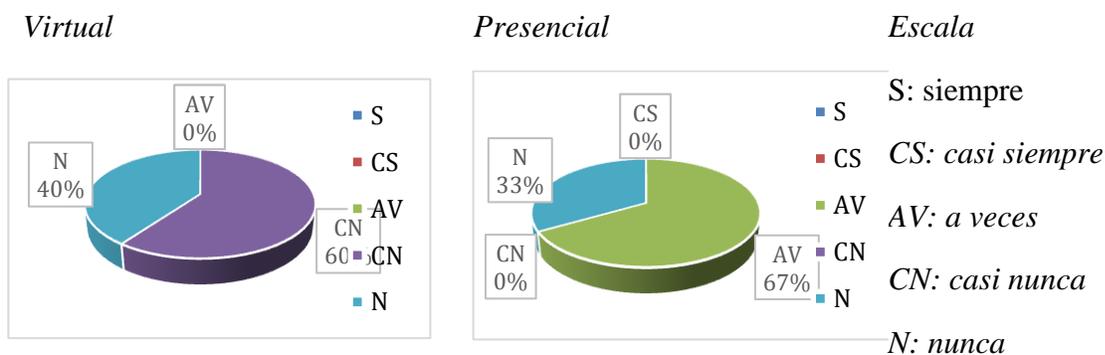
Gráfico 38. Corrección a sí mismo cuando ha cometido un error gramatical



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 38: Corrección a sí mismo cuando ha cometido un error gramatical, se les preguntó a los estudiantes si luego de identificar sus errores, eran capaces de corregirlos. En el gráfico “antes”, se observa que un escaso 3% declaró que siempre era capaz de corregirse a sí mismo, mientras que, en el gráfico de después de la intervención, ese porcentaje subió significativamente, aumentando a un 20%. Cabe recordar que durante las intervenciones se incentivó a los estudiantes a usar la tecnología con propósitos educativos; y uno de los aspectos que los investigadores inculcaron en los estudiantes era que fueran capaces de gestionar su propio aprendizaje. Cuando un estudiante cometía un error, este inmediatamente usaba su dispositivo para buscar la información necesaria para corregir su error. Esto favoreció a que un buen número de estudiantes aprendieran a corregirse a sí mismos.

Gráfico 39. Corrección a sí mismo cuando ha cometido un error gramatical



Fuente: Elaboración propia

Saber identificar un error y ser capaz de autocorregirse muestra un desarrollo metacognitivo alto. Como se muestra en el gráfico 39: Corrección a sí mismo cuando ha cometido un error gramatical, en las actividades virtuales desarrolladas, los alumnos casi nunca 60% o nunca 40%, podían corregir un error después que el docente u otro compañero les había señalado que habían cometido un error. Sin embargo, en las actividades presenciales, los estudiantes podían corregir un error a veces 67% y nunca 33% después que alguien les había indicado que habían cometido algún error.

Tabla 6: Rol activo de los estudiantes

Cuestionario abierto

Pregunta 8: Cuando identifica que usted o un compañero ha cometido un error de gramática o pronunciación, ¿Cuál es su reacción?

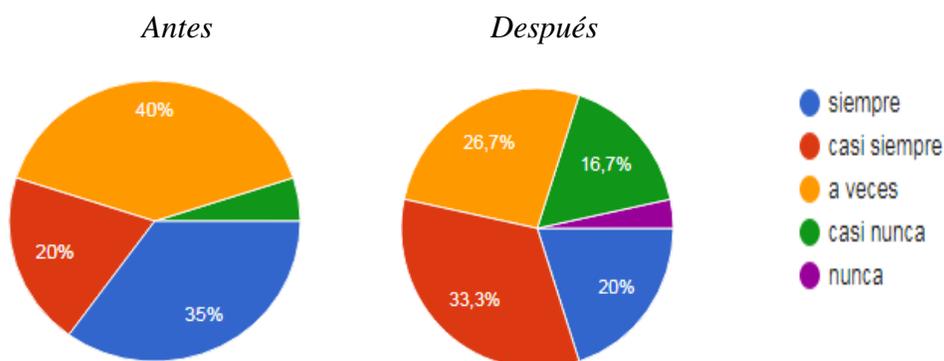
Muchos expresaron que cuando identificaban un error propio o de alguien más, lo primero que hacían era cerciorarse que realmente fuera un error. En muchas ocasiones, le preguntaban al docente o buscaban en internet. Luego, si el error era propio, simplemente trataban de aprender de él; si el error era de alguno de sus compañeros, muchos admitieron que buscaban la manera más amable de hacérselo saber, para no hacer sentir mal a su compañero. Y también admitieron que cuando alguien les hacía saber sus errores, lo aceptaban de buena manera.

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha mencionado, la autocorrección muestra un alto nivel de consciencia sobre los conocimientos y desempeño de cada quien. En la tabla 6, se observa que los alumnos contestaron que se corrigen a sí mismos, que les ayuda a mejorar en su aprendizaje. Otros alumnos expresaron que cuando estaban trabajando en grupo y alguien cometía un error, se corregían mutua y respetuosamente para mejorar sus habilidades. Asimismo, algunos expresaron que preguntaban ya sea a otros compañeros o al docente encargado cuando no sabían cómo corregir el error que habían cometido.

Al comparar los hallazgos presentados en los gráficos 38 y la tabla 7, se puede ver que los alumnos expresan que sí han logrado corregir sus propios errores una vez están conscientes de ello. Sin embargo, el gráfico 39 muestra información que contrasta lo anterior ya que en estos se refleja que los alumnos casi nunca y nunca podían corregirse a sí mismos.

Gráfico 40. Uso de información adicional para resolver dudas sobre las clases



Fuente: Elaboración propia

Gestionar los propios aprendizajes es probablemente la característica principal del metacognitismo. A través del uso de las TIC los investigadores pretendían que los estudiantes fueran capaces de aprender por sí mismos. En el gráfico 40: Uso de información adicional para resolver dudas sobre las clases “antes”, se observa que un 20% de estudiantes ya hacían uso de recursos tecnológicos para clarificar dudas de contenidos no entendidos en clases. Sin embargo, luego de las intervenciones, se observa que en el gráfico “después” se incrementó la cantidad de estudiantes que siempre buscaban información extra para aclarar sus dudas. Los investigadores creen que el uso de la tecnología motivó a los estudiantes a ser capaces de auto gestionar sus dudas y sus nuevos aprendizajes.

Al no ser un indicador susceptible a ser observado ya que es de dificultad alta verificar si un alumno amplía sus fuentes de información, no se ha incluido un gráfico de la lista de cotejo. Para recolectar esa información, sería necesario tener acceso a los dispositivos personales de cada alumno y verificar su historial de búsqueda. Por tanto, no se incluyó en el instrumento antes mencionado.

Tabla 7: Rol activo de los estudiantes

Cuestionario abierto

Pregunta 7: ¿Qué herramienta utiliza para ampliar los conocimientos que ha adquirido en clase?
La gran mayoría de estudiantes confesó que usan el internet como fuente principal para ampliar sus conocimientos. Páginas web, YouTube, Google, entre otras fueron las respuestas más comunes. Sin embargo, muchos agregaron que también utilizaban sus folletos o libros para aprender y ampliar sus conocimientos.

Fuente: Elaboración propia

Una característica de un estudiante exitoso es la autoformación, es decir, repasar lo que se ha visto en clase, y en cierta manera, prepararse al buscar fuentes de información confiable para fortalecer lo aprendido. Por lo tanto, como muestra la tabla siete, los alumnos describieron que herramientas usan para ampliar sus conocimientos. La mayoría de estudiantes expresó usar tecnología, tales como diversos aparatos tecnológicos e internet incluyendo redes sociales que les permitan acceder a diferentes fuentes de información y poner en práctica lo que han aprendido en clase o resolver dudas. Otros alumnos explicaron que usan libros en combinación con otros materiales de internet. Así se puede resaltar que los alumnos usan en gran medida el internet para reforzar sus conocimientos.

Al comparar la información contenida en el gráfico 40 y la tabla 7, se observa que los alumnos utilizan diversas fuentes para obtener información, pero la tecnología es la forma más común de hacerlo y los alumnos casi siempre la utilizan para enriquecer sus conocimientos.

5.2 Discusión y Análisis de Resultados

5.2.1 Uso de la tecnología

Como base de esta investigación se tomó el uso de las TIC por parte de estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, grupo 2 y su falta de participación en las actividades de clase debido a su dependencia de las herramientas tecnológicas. Dichas herramientas son ampliamente utilizadas en el ámbito de la educación, y es necesario reforzar su uso para llegar a más estudiantes ya que ayudan a romper la barrera tiempo y espacio y mejora el acceso que los estudiantes tienen a la información. Los estudiantes que formaban parte de la muestra de la presente investigación mencionaron que usan diferentes aparatos tecnológicos tales como celulares, tabletas y computadoras; lo que Díaz Barriga & Morales Ramírez (2009) definen como la web 2.0.

Para implementar la tecnología dentro del aula, se tomaron en cuenta tres usos de la tecnología con propósitos educativos. Ellos son foros en línea, discusiones en línea y realimentación a los comentarios de las personas participantes. No obstante, cuando se les consultó a los alumnos cuál es el uso que ellos hacen de la tecnología, algunos de ellos expresaron simplemente para comunicarse con otros o para utilizar redes sociales. Mientras que otros expresaron que las utilizan para compartir sus ideas y para buscar información extra sobre las tareas a desarrollar o los temas vistos en clase.

Durante las intervenciones, se implementaron foros de discusión en línea tanto dentro como fuera del aula, en los cuales los alumnos debían proveer comentarios de mejora a sus compañeros. Todos los alumnos que estaban presentes durante las intervenciones presenciales o cuando se dieron indicaciones para las virtuales estaban conscientes que estaban participando en un foro de discusión. En los cuestionarios aplicados a los alumnos tanto antes y después de las intervenciones se muestra que los alumnos tomaron parte en estos foros fomentando la discusión y realimentación en el aula. Según Buil, Hernández, Sesé, & Urquiza (2012), la implementación de foros, ya sea en una modalidad completamente virtual como en una semi-presencial, optimizan el aprendizaje de los estudiantes y benefician la obtención de mejores resultados académicos ya que promueven el aprendizaje colaborativo

Cuando se les preguntó a los alumnos en el cuestionario abierto sobre cuál era, según ellos la utilidad de los foros en línea, los alumnos expresaron diferentes ideas. Sin embargo, una de las ideas más comunes fue compartir ideas sobre lo visto en clase, ya que los foros desarrollados fueron sobre temas vistos en clase. Otro porcentaje alto de estudiantes comentó que les servía como método de repaso. De igual forma, otros alumnos expresaron que les ayudó con la participación activa.

5.2.2 Desarrollo metacognitivo de los estudiantes

Desarrollar las capacidades metacognitivas de los estudiantes fue el objetivo principal de los investigadores en la realización de este trabajo de investigación y para ello, se utilizó la tecnología como canal de despliegue. El desarrollo metacognitivo tiene ciertas características que lo fundamentan; como por ejemplo la capacidad de trabajar colaborativamente, la corrección por pares, la reflexión sobre los propios aprendizajes, el rol activo entre los compañeros, entre otros.

5.2.2.1 Trabajo colaborativo

Uno de los puntos principales a los que los investigadores hicieron mayor énfasis durante este trabajo de investigación es el trabajo colaborativo. En entornos educativos, el trabajo colaborativo tiene poca relevancia y los maestros parecen no estar al tanto de la importancia que tiene el trabajo grupal; por esta razón los investigadores decidieron darle realce a esta característica del desarrollo metacognitivo. Muchas de las actividades durante el periodo de la intervención se realizaron de manera grupal, dando a los investigadores información trascendental y reveladora de la importancia que este tipo de trabajo tiene.

Muchos de los estudiantes están acostumbrados al trabajo individual, debido a que durante todo su desarrollo escolar han realizado un sinnúmero de actividades de manera individual. Al mismo tiempo, ellos ignoran los beneficios que tiene el trabajo colaborativo para la obtención de los objetivos. Muchos de ellos admitieron que no estaban familiarizados a trabajar tan a menudo de manera grupal y que eran muy pocas las oportunidades en las cuales se hacía. Sin embargo, muchos de ellos admitieron luego de las intervenciones que el trabajo grupal les fue de gran beneficio en su aprendizaje.

Luego de administrar un cuestionario abierto a los estudiantes después de haber realizado las intervenciones, muchos de ellos admitieron que trabajar colaborativamente les fue de gran ayuda. La gran mayoría expresó que es de suma importancia trabajar de esa manera porque todos aprenden de todos. A continuación, se muestra algunas de las respuestas de los estudiantes luego de ser preguntados sobre su opinión de trabajar en grupo:

“Se aprende más trabajando en equipo porque si algo no sabemos alguien más lo sabrá y podemos aprender de ello”.

“Fue bastante bueno porque aprendí a trabajar en grupo y designar tareas a cada uno, al igual a ayudar y aportar en las actividades lo que cada uno sabe hacer”.

“Pienso que siempre hay algo que aprender, y el aprendizaje en equipo es mejor, porque si mi compañero o yo tenemos errores podemos ayudarnos entre todos. La experiencia fue muy bonita, debido a que todos nos desenvolvimos de una buena manera”.

El mismo Vygotsky (1979) planteaba que la persona principalmente aprende de manera más efectiva en la zona en que pueda desarrollar una actividad con la ayuda de otra; y eso es exactamente lo que la gran mayoría de estudiantes respondieron al preguntarles sobre sus experiencias del trabajo grupal y colaborativo. Cabe mencionar que estas respuestas se dieron gracias a la experiencia que los estudiantes tuvieron; y no porque los estudiantes hubieran estudiado teorías de aprendizaje o temas relacionados. Inconscientemente, ellos se dieron cuenta de lo importante que es apoyarse los unos a los otros para aprender de manera más efectiva.

Además, al trabajar de manera colaborativa, los estudiantes admitieron que las relaciones interpersonales se fortalecieron, lo cual resulta de gran beneficio para su desarrollo como seres humanos. Estos también admitieron que, en cada actividad, se repartían los roles de trabajo, incluso algunos estudiantes manifestaron que se repartían los roles de acuerdo a las fortalezas y debilidades de cada miembro del grupo, como se muestra a continuación:

“Nos repartíamos las actividades, si mi compañero se desenvolvía mejor en un área, esa era la que él trabajaba. Pero si había dudas, siempre nos ayudábamos los unos con los otros”.

“Definíamos exactamente lo que haríamos luego nos repartíamos una actividad por cada miembro del grupo”.

“Nos reunimos en equipo para opinar y tomar la decisión adecuada y tener una manera dinámica de trabajar”.

Como lo manifiesta Armas (2009), la responsabilidad compartida en un equipo de trabajo tiene que ver con la forma en que cada quien, desde sus propias habilidades y destrezas trabaja por una meta compartida, existiendo una dependencia positiva en las relaciones que establecemos los unos a los otros. Es por ello que los investigadores consideran que la intervención realizada fue de gran ayuda para los estudiantes, para que estos entendieran la importancia y los beneficios del trabajo colaborativo, de los cuales el mayor es el aprendizaje de todos los miembros del grupo cuando todos realizan una tarea en conjunto; y al mismo tiempo, sirvió para que los maestros aprendieran a utilizar este tipo de técnica en sus clases cotidianas, a modelar la asignación de roles, la toma de decisiones colectiva y la comunicación constante y respetuosa.

5.2.2.2 Corrección por pares

Otra de las variables del desarrollo metacognitivo es la corrección por pares. Aquí, los investigadores también incentivaron a los estudiantes a desarrollar esta competencia durante las intervenciones. La importancia de la corrección por pares es que esto promueve diversas experiencias que eventualmente llevan a los estudiantes a una reflexión duradera sobre sus propios aprendizajes (Vives Varela & Varela Ruíz, 2013).

Los investigadores monitorearon cada una de las actividades para poder presenciar si los estudiantes hacían correcciones a las participaciones de sus compañeros, especialmente en los foros de discusión en línea, pero en muchas ocasiones los estudiantes no corrigieron a sus pares cuando sí debieron hacerlo. Incluso los mismos estudiantes

admitieron en los cuestionarios cerrados administrados antes y después de las intervenciones que rara vez lo hacían.

Sin embargo, al analizar el cuestionario de preguntas abiertas, muchos de los estudiantes admitieron que se sentían bien de haber ayudado a sus compañeros dándoles realimentación a sus participaciones. Claramente acá hay una contradicción entre lo que los investigadores presenciaron y lo que los estudiantes respondieron, no en su totalidad, pero sí en un porcentaje significativo. Es muy probable que muchos de los estudiantes que admitieron haber dado correcciones o realimentación a sus compañeros de clase lo hayan hecho en actividades presenciales mientras el investigador no estaba monitoreando a ese estudiante en específico.

Sea como sea, los estudiantes que sí hicieron correcciones y los que las recibieron dieron un paso importante hacia el aprendizaje. Según Marc (2005), es necesario que los alumnos se hagan cargo de su propio aprendizaje y de su propia evaluación. Pero para eso, el maestro debe propiciar los espacios adecuados en un entorno de confianza y optimismo de cara al aprendizaje. Este tipo de técnicas, también favorece a que los estudiantes se muestren con una actitud abierta a ser corregidos o a corregir a sus compañeros cuando sea necesario. En muchas de las respuestas del cuestionario abierto, los estudiantes confesaron haberse sentido bien luego de haber corregido o luego de haber sido corregido por sus compañeros. A continuación, se presenta algunos ejemplos de ello:

“Me sentí bien porque sé que ellos pueden equivocarse y yo puedo ayudarles o ellos pueden corregir algo que yo quizá pensaba que estaba bien”.

“Eso solo lo hice una sola vez en persona, pero si felicité a varios de mis compañeros por su buen trabajo, me agradó ver las respuestas de mis compañeros, lo buenos que son y lo mejores que pueden llegar a ser”.

“Me siento bien al hacerle saber a un compañero si se equivocó porque si yo me equivoco me gustaría que me dijeran para poder corregir o aprender de ese error”.

Por lo tanto, los investigadores creen que incentivar a los estudiantes a que hicieran correcciones a sus compañeros fue de vital importancia hacia un efectivo proceso de aprendizaje. No solo favoreció a que los estudiantes crearan un clima de aprendizaje basado en la confianza, sino también favoreció a que los estudiantes reflexionaran sobre sus propias tareas y sus propios aprendizajes, creando en ellos independencia educativa y una mejor gestión de su propio desarrollo cognitivo y metacognitivo.

5.2.2.3 Participación activa de los estudiantes

Como se mencionaba anteriormente, la participación activa en el aprendizaje de un idioma extranjero es muy importante para desarrollar las habilidades requeridas para comunicarse. Por consiguiente, el objetivo que se perseguía era verificar de qué manera el uso de la tecnología serviría para mejorar la participación o rol activo de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula de clase (Morell Moll, 2009). Para fomentar la participación activa, es necesario que los docentes utilicen actividades y herramientas que sean de interés para los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de haber utilizado la tecnología, una herramienta que los jóvenes utilizan hoy en día, con los resultados obtenidos en los cuestionarios cerrados, se evidencia que los alumnos no se sienten cómodos al participar abiertamente en el aula de clase. Por otra parte, en las guías de observación que se utilizaron durante las intervenciones, se pudo observar que un porcentaje alto de los alumnos sí participaron en las actividades, pero fue mayor su participación de las actividades virtuales.

Cuando a los alumnos se les consultó su opinión sobre la utilidad de los foros en línea, un alumno manifestó que la participación en los foros en línea ayudó para perder el miedo a participar en clase, especialmente porque tenía más tiempo para pensar lo que iba a escribir. Con base a la opinión de los alumnos y a las observaciones desarrolladas, se percibe que los estudiantes participan cuando se sienten cómodos y seguros de lo que van a hacer o decir.

Con respecto a la participación voluntaria, la información que se recolectó con los diferentes instrumentos muestra que pocos son los alumnos que participan en las

actividades de clase cuando los maestros lanzan una pregunta abierta. Por eso, se evidencia que es un número muy bajo de alumnos que participan en lluvia de ideas y que ofrecen sus ideas sobre un tema sin que se les pregunte a ellos directamente. Los alumnos manifestaron que en actividades grupales con sus compañeros más cercanos asiente la comodidad de compartir sus conocimientos.

Otro factor muy importante dentro de la participación activa y el cual es un indicador de conciencia sobre los propios aprendizajes es la auto corrección. Con la información recabada, se observa que los estudiantes muy poco pueden darse cuenta cuando han cometido un error, e incluso cuando saben que cometieron un error, muy pocas veces ellos logran corregirse a sí mismos.

Durante las intervenciones, se les solicitaba a los alumnos que se realimentaran unos con otros sobre su desempeño, que les dieran comentarios positivos o que les dijeran en que habían fallado de forma respetuosa. Sin embargo, en las observaciones, se notó que los alumnos no podían corregirse a sí mismos ya que no se daban cuenta de los errores que cometían. En numerosas ocasiones, los docentes les explicaron a los alumnos cuál era la forma correcta de escribir una idea. Por ejemplo, los docentes dentro de un chat, le explicaron a los alumnos que se dice 'I agree' o "I am in agreement" para decir “estoy de acuerdo”. Sin embargo, muchos alumnos seguían diciendo o escribiendo “I am agree”, lo cual no es correcto, después de haber recibido la forma correcta, la explicación por la cual no puede hacerse.

Otro indicador de la participación activa es la autoformación, por eso se tomó en cuenta las estrategias o herramientas que los estudiantes utilizan para ampliar sus conocimientos. Por ello, se les preguntó a los alumnos sobre cuáles ellos utilizan. La mayoría de alumnos expresó en el cuestionario escrito que buscar información adicional por medio de internet, algo que ya habían dicho antes de las intervenciones, pero según muestran los gráficos sobre los cuestionarios y las observaciones en este indicador, los estudiantes han mejorado en su iniciativa de formarse a sí mismos.

5.3 Prueba de Hipótesis

En la siguiente sección, se presentan los resultados de las hipótesis luego de haber aplicado la prueba estadística de hipótesis T de Student, la cual se utiliza para muestras normales con poblaciones menores de 30 sujetos, se han analizado los datos obtenidos en los cuestionarios administrados antes y después de la intervención. Para ello, se ha utilizado el análisis de dos muestras emparejadas. Para dicho análisis de resultados, es necesario tomar en cuenta la siguiente información: cuando el valor de t calculado es mayor que el valor crítico, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

5.3.1 Prueba de hipótesis de trabajo 1

H1. A mayor uso de las TIC, mayor participación colaborativa de los estudiantes.

Ho. A menor uso de la tecnología, menor será la participación colaborativa de los estudiantes.

Con respecto a la primera hipótesis alternativa, los datos obtenidos resultaron en lo siguiente:

Tabla 8: Análisis sobre hipótesis alternativa 1.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Variable 1	Variable 2
Media	13.85714286	10.85714286
Varianza	21.80952381	10.80952381
Observaciones	7	7
Coefficiente de correlación de Pearson	0.877689227	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	6	
Estadístico t	3.334313581	
P(T<=t) una cola	0.007861133	
Valor crítico de t (una cola)	1.943180281	
P(T<=t) dos colas	0.015722267	
Valor crítico de t (dos colas)	2.446911851	

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, al comparar los datos obtenidos en el primer y segundo cuestionario, el valor del estadístico t es mayor que el valor crítico. Por consiguiente, se

puede deducir que se rechaza la hipótesis nula, y se aprueba la hipótesis alternativa mencionada anteriormente

5.3.2 Prueba de hipótesis de trabajo 2

H2. A mayor uso de las TIC, mayor será la corrección entre pares.

Ho. A menor uso de la tecnología, menor será la corrección entre pares.

Con respecto a los datos obtenidos con respecto a la segunda hipótesis alternativa, los datos obtenidos muestran que:

Tabla 9: Análisis sobre hipótesis alternativa 2

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Variable 1	Variable 2
Media	11	7.333333333
Varianza	31	4.333333333
Observaciones	3	3
Coefficiente de correlación de Pearson	0.992215357	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	2	
Estadístico t	1.80838886	
P(T<=t) una cola	0.106136819	
Valor crítico de t (una cola)	2.91998558	
P(T<=t) dos colas	0.212273639	
Valor crítico de t (dos colas)	4.30265273	

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la información anterior sobre el análisis de datos, se puede deducir que no existe una relación entre el uso de la tecnología y la corrección por pares; por tanto, en este caso, se aprueba la hipótesis nula y se descarta la hipótesis alternativa mencionada anteriormente.

5.3.3 Prueba de hipótesis de trabajo 3

H3. A mayor uso de las TIC en la instrucción, más activo será el rol que los estudiantes tomen en las actividades desarrolladas.

Ho. A menor uso de la tecnología, menos activo será el rol que los estudiantes tomen en las actividades desarrolladas.

En cuanto a los datos obtenidos con relación a la hipótesis alternativa, los datos obtenidos muestran que:

Tabla 10: Análisis sobre hipótesis alternativa 3

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Variable 1	Variable 2
Media	8.666666667	5.666666667
Varianza	33	24
Observaciones	9	9
Coefficiente de correlación de Pearson	0.861686229	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	8	
Estadístico t	3.086974533	
P(T<=t) una cola	0.00747898	
Valor crítico de t (una cola)	1.859548038	
P(T<=t) dos colas	0.01495796	
Valor crítico de t (dos colas)	2.306004135	

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los datos de la tabla anterior, se descarta la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis alternativa mencionada anteriormente.

CONCLUSIONES

Luego de analizar y discutir los resultados de este trabajo de grado, los investigadores concluyen lo siguiente:

- El uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede ser una herramienta de mucha utilidad en los procesos educativos. El uso de aparatos electrónicos como tablet, teléfono o computadora de los estudiantes, los cuales utilizan durante mucho de su tiempo para actividades personales, dentro de la clase genera entusiasmo en la mayoría de los estudiantes, lo que promueve un mayor aprendizaje significativo en estos. Asimismo, el uso de la tecnología, aparatos tecnológicos y aplicaciones móviles como YouTube, Facebook, Messenger entre otros, permite al maestro llevar un monitoreo más detallado de lo que los estudiantes pueden hacer, y así prestar más atención a aquellos que presentan mayores debilidades y fortalecer las competencias del idioma, la escucha, el habla, la lectura o la escritura, de los que presentan menos dificultades. De esta forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa más en las necesidades relacionadas al lenguaje de los estudiantes haciendo del proceso algo más efectivo.
- Hacer que los estudiantes desarrollen sus procesos metacognitivos no es tarea difícil para los docentes. En este trabajo de investigación se utilizó la tecnología, aparatos tecnológicos, teléfonos móviles, tablets, computadora, cañón y bocinas entre otras y aplicaciones móviles, redes sociales y editores de video, como canal para alcanzar dicho proceso y los resultados fueron positivos. Muchos de los aspectos, como organización de actividades y la comunicación asertiva y respetuosa, que caracterizan al desarrollo metacognitivo pudieron ser presenciados por los investigadores al usar la tecnología como herramienta de aprendizaje. Para que un estudiante desarrolle estos procesos, este debe principalmente tomar un rol activo en el proceso, y para ello, se debe de buscar las herramientas que lo motiven para ser parte de las actividades; y qué mejor herramienta que la tecnología.
- A través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, los estudiantes aprendieron y los investigadores confirmaron que el trabajo

colaborativo, asignación de roles, toma de decisiones colectiva y la comunicación constante y respetuosa facilita los procesos de aprendizaje y fomenta la interacción positiva al trabajar en grupos. Gracias al trabajo grupal, los estudiantes que presentan mayores capacidades cognitivas y metacognitivas son de gran ayuda para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje, creando una zona en la que todos aprenden de todos. Al mismo tiempo, los estudiantes disfrutan trabajar con sus compañeros de clase, haciendo que su filtro afectivo baje y consecuentemente que estos aprendan de manera más fácil. Habiendo dicho lo anterior y tomando en cuenta los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis, los investigadores concluyen que la hipótesis “A mayor uso de la tecnología, mayor participación colaborativa de los estudiantes” es aceptada.

- Se observó que los entornos que se construyen dentro del aula son de vital importancia para el buen desarrollo de las actividades pedagógicas. Por esta razón, los estudiantes consideran que corregirse entre ellos puede romper ese lazo de confianza y la sinergia de trabajo que han construido. De hecho, los estudiantes, aunque trabajen en grupo, tienen poca confianza de retroalimentar su desempeño. Tomando en cuenta lo observado y los datos obtenidos en la prueba de hipótesis se concluye que no existe una relación entre el uso de la tecnología y la corrección por pares.
- El uso de la tecnología en las actividades desarrolladas dentro y fuera de la clase favorece que los alumnos participen en foros de discusión ya que disminuye el nivel de estrés que los estudiantes sienten al tener que decir sus ideas frente a sus compañeros. Por consiguiente, los alumnos se sienten más seguros cuando deben expresar sus ideas y lo hacen más abiertamente porque tienen más tiempo para pensar y reflexionar sobre sus ideas. Por consiguiente, la hipótesis específica “A mayor uso de tecnología en la instrucción, más activo será el rol que los alumnos tomen en las actividades desarrolladas dentro y fuera de clase” es aceptada.
- El uso de las TIC fomenta la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre sus propios aprendizajes, creando en estos también la capacidad de identificar cuando estos cometen errores. La capacidad de reconocer los propios errores o los de los

demás es de vital importancia para el aprendizaje, ya que, gracias a esto, los estudiantes pueden buscar los medios adecuados para solventar sus debilidades o fortalecer sus capacidades y competencias lo cual es parte de vital del rol activo de los estudiantes. Ya que lo que se escribe en un grupo de Facebook o a través de un chat por Messenger queda guardado para posteriores revisiones, los alumnos son capaces de corregirse a sí mismos y mejorar su desempeño en el futuro.

- Cuando los docentes deciden transformar su forma de enseñar para que sus alumnos sean más participativos, es posible fomentar el rol activo de los estudiantes. Por ejemplo, cuando un docente deja de lado las clases magistrales y se centra en dar un espacio para que sus estudiantes contribuyan a la clase, estos últimos consideran que están gestionando su propio aprendizaje significativo y por ello, trabajan de forma más activa, aportando ideas, haciendo preguntas e incluso corrigiendo errores que se comenten durante las clases. Se concluye que los docentes juegan un rol importante en la colaboración y empoderamiento de los estudiantes sobre su participación en clase.

RECOMENDACIONES

A los estudiantes del Departamento de Idiomas:

- Cuando se les invite a tomar parte en una investigación, se les recomienda participar activamente en las actividades incluidas que les permitan desarrollar sus habilidades del idioma que los investigadores realicen ya que son para su mejora y les da la oportunidad adicional de practicar sus habilidades, escucha, habla, lectura y escritura de lo que practican dentro del salón de clase.

A los docentes del Departamento de Idiomas:

- Que pongan en práctica los foros académicos y las discusiones en línea a través de cualquier plataforma en línea que ellos consideren adecuada ya que favorecen la práctica del idioma extranjero al mismo momento que se recaba información sobre algún tema que se desee reforzar.
- Que, al implementar foros o discusiones en línea, promuevan el debate y la argumentación de los estudiantes ya que les permite desarrollar, por medio de una herramienta tecnológica, sus habilidades de razonamiento.
- Que implementen el aprendizaje colaborativo, la asignación de roles y la toma de decisiones colectiva para asegurarse que todos los miembros de los grupos trabajen equitativamente y todos logren los mismos objetivos propuestos para la actividad en la que se implementan.
- Que garanticen que sus clases no sean magistrales, que se les dé a los alumnos el espacio y el tiempo para participar y practicar sus habilidades del idioma e interactuar con los contenidos y, por consiguiente, tener una participación más activa, lo cual les permite a los alumnos mejorar sus habilidades del idioma.

A futuros investigadores:

- Que se enfoquen en el uso de una aplicación específica para verificar el impacto que esa pueda tener. El presente grupo de investigadores utilizó Facebook en sus grupos

cerrados para los foros, Messenger para los chats, YouTube para compartir videos, documentos de Google para trabajar colaborativamente. Por consiguiente, no se sabe cuál tuvo mayor impacto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, Adell, J. (1997). Tendencias en Educación en la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación: Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 1-21.
- Arenas Reyes, J. (s.f.). (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés. Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 96.
- Armas, A. (2009). Las claves para el trabajo en equipo. Revista Digital para Profesionales de la Docencia, 5.
- Armas, A. G. (2009). Las claves para el trabajo en equipo. Revista digital para profesionales de la docencia, 4.
- Armas, A. G. (2009). Las Claves para el Trabajo en Equipo. Revista digital para profesionales de la docencia, 5.
- Buil, L., Hernández, B., Sesé, F., & Urquiza, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para su uso eficiente. Innovar, 131-143.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica e investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos. Investigación, 143 -163.
- Contreras Bravo, L. E., Gonzáles Guerrero, K., & Fuentes López, H. J. (2011). Uso de las TIC Y especialmente del Blended Learning. Revista Educación y Desarrollo Social, 151-160.
- Díaz Barriga, F., & Morales Ramírez, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. Tecnología y Comunicación Educativa, 4-11.

- Diez, S. (2011). La reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio. UNIVEST 2011, 1.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Hillsdale.
- Fragoso Franco, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. Razón y palabra.
- Gáinza Lastre, L., & Montejo Lorenzo, M. (2015). Corregir errores y estimular la corrección oral en lengua extranjera. Humanidades Médicas, 340-354.
- García Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. Relieve, 1-24.
- García Santos, D., Guajardo, V., & Valdez, F. (2014). La retroalimentación como factor indispensable en la educación online. VI Congreso Internacional Latina de Comunicación (págs. 1-21). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Ginsberg, S. (2007). What students can see from faculty communication. Journal, Revista Digital Universitaria, 7.
- Ginsberg, S. (2007). What students can see from Faculty communication. Journal. Revista Digital Universitaria, 7.
- Gómez, M., & López, N. (2010). USO DE FACEBOOK PARA ACTIVIDADES ACADEMICAS. Los usos educativos de las Redes Sociales., 1-12. Obtenido de http://www.protecciononline.com/galeria/proteccion_online/UsodeFacebookcon fines-educativos.pdf
- Guash, J. (2006). Análisis de roles de trabajo en equipo, un enfoque centrado en comportamientos. Barcelona.
- Jaramillo Naranjo, L. (2014). La Metacognición y su Aplicación en Herramientas Virtuales desde la Práctica Docente. Colección de Filosofía de la Educación, (16),3.
- Marc, J. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta? Revista de estudios sociales, 93-98.
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades Metacognitivas con el uso de las TIC.

- Monereo, A. (2005). *Internet y competencias básicas; aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Cataluña: Editorial GRAÓ.
- Monerero, C., Badia, A., Domenech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodriguez, F., . . . Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas: Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Cataluña: GRAÓ.
- Monllor-Satoca, D., Guillén, E., Lana-Villareal, T., & Bonete, P. &. (s.f.). *La evaluación por pares ("peer review") como métodos de enseñanza-aprendizaje de la Química Física*.
- Monllor-Satoca, D., Guillén, E., Lana-Villarreal, T., Bonete, P., & Gómez, R. (s.f.). *La evaluación por pares ("peer review") como método de enseñanza-aprendizaje de la Química Física*.
- Morell Moll, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Valencia: Marfil.
- Pérez Sánchez, L. (2005). *El Foro virtual como espacio educativo: propuestas didáctica para su uso*. Jornadas Escuela y TIC: Forum Novadors, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca., 1-15.
- Pérez, M. (2007). *Trabajo colaborativo en el aula universitaria*. 268.
- Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Preito de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., & Castro Peláez, I. (12 de septiembre de 2010-2011). *Investigación Acción*. Obtenido de https://mestrado.prg.ufg.br/up/97/o/IA._Madrid.pdf
- Torres, R. (2013). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE de aprendientes de español como lengua extranjera*. Barcelona.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalba.

Vives Varela, T., & Varela Ruíz, M. (Abril de 2013). Realimentación Efectiva. Science Direct, 112-114. Obtenido de Science Direct.

Anexos

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

ESCUELA DE POSGRADO

CUESTIONARIO

Introducción: El presente cuestionario consta de 25 preguntas cerradas dirigidas a los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I de la Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza.

Objetivo: Recolectar información confiable sobre los propósitos para los que los estudiantes usan la tecnología dentro y fuera del aula.

Indicación: Lea cuidadosamente las preguntas y elija la opción que más describa su experiencia con respecto al uso de la tecnología.

Datos generales:

Edad:

- a) Entre 18-20 años
- b) Entre 21-23 años
- c) Entre 24-26 años

Sexo:

1. Femenino
2. Masculino

Pregunta 1: ¿Posee usted un teléfono, tableta inteligente o computadora?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 2: ¿Tiene acceso a internet?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca

5. Nunca

Pregunta 3: ¿Cuánto tiempo al día utiliza usted dispositivos móviles o computadora?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 4. ¿Ha participado alguna vez en un foro de discusión en línea?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 5. Si su respuesta a la pregunta anterior es sí, ¿ha dado alguna vez comentarios positivos o de mejora a las participaciones de sus compañeros en el foro?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 6. ¿Se siente cómodo al trabajar en grupo dentro del aula de clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 7. Cuando en la clase se asigna trabajo en grupo, ¿tienen todos los miembros del grupo roles asignados por ustedes mismos?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 8. Cuando en la clase se asigna trabajo en grupo, ¿cumplen todos los miembros del grupo las responsabilidades asignadas con base a su rol?

1. Siempre
2. Casi siempre

3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 9. Cuando en la clase se asigna trabajo en grupo, ¿tienen todos los miembros del grupo roles asignados por ustedes mismos?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 10. Cuando trabajan en grupo dentro y fuera del aula, ¿se comunica constantemente con los demás miembros del grupo?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 11. Cuando trabajan en grupo, ¿las decisiones son tomadas de forma colectiva?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 12. Cuando trabajan en grupo, ¿Se comunica de forma respetuosa con sus compañeros?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 13. Cuando usted trabaja en grupo, ¿acostumbra usted a hacer correcciones a sus compañeros sobre su desempeño?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 14. Cuando un compañero enfrenta dificultades en una tarea o actividad, ¿le ofrece usted ayuda voluntaria para superar dicha dificultad?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces

4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 15. ¿Mantiene usted una relación positiva con sus compañeros al trabajar en grupo?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 16. ¿Reflexiona usted constantemente sobre sus propios aprendizajes?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 17. ¿Se involucra activamente en las actividades desarrolladas en clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 18. ¿Participa usted voluntariamente en las actividades de clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 19. Cuando el profesor pide participaciones de voluntarios, ¿se siente cómodo al expresar sus ideas frente a la clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 20. Cuando usted tiene dudas sobre los contenidos, ¿hace preguntas para aclarar dichas dudas?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca

5. Nunca

Pregunta 21. ¿Participa usted en lluvias de ideas dentro de la clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 22. ¿Mantiene usted una actitud positiva de cara a las actividades en la clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 23. Cuando usted comete un error de gramática o pronunciación, ¿puede identificarlo fácilmente?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 24. Cuando identifica que ha cometido un error de gramática o pronunciación, ¿puede usted corregirse a sí mismo?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

Pregunta 25. Cuando tiene dificultades con un tema desarrollado en clase, ¿busca información adicional para resolver sus dudas?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Casi nunca
5. Nunca

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO

LISTA DE COTEJO

Introducción: La presente lista de cotejo consta de 23 enunciados dirigidos observar a los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I de la Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza durante el desarrollo de actividades utilizando la tecnología.

Objetivo: Recolectar información confiable sobre los propósitos para los que los estudiantes usan la tecnología dentro del aula.

Escala S= siempre

CS= casi siempre

AV= algunas veces

CN= casi nunca

N= nunca

Enunciado	S	CS	AV	CN	N
1. Los estudiantes poseen un teléfono, tableta inteligente o computadora.					
2. Los estudiantes tienen acceso a internet.					
3. Participa en los foros de discusión en línea.					
4. Da comentarios positivos o de mejora a las participaciones de sus compañeros en el foro.					
5. Se siente cómodo al trabajar en pareja dentro del aula de clase.					
6. Se siente cómodo al trabajar en grupo dentro del aula de clase.					
7. Cuando en la clase se asigna trabajo en grupo, los estudiantes se asignan roles a cumplir.					
8. Cuando en la clase se asigna trabajo en grupo, todos los miembros del grupo cumplen con el rol asignado.					
9. Cuando trabajan en grupo, cada uno se comunica constantemente con los demás miembros del grupo.					
10. Cuando trabajan en grupo, las decisiones son tomadas de forma colectiva.					
11. Cuando trabajan en grupo, todos se comunican de forma respetuosa con sus					

compañeros.					
12. Los estudiantes hacen correcciones a sus compañeros sobre su desempeño cuando trabajan en grupo.					
13. Cuando un compañero presenta dificultades en una tarea o actividad, otro miembro del grupo le ofrece ayuda voluntaria para superar dicha dificultad.					
14. Los estudiantes mantienen una relación positiva con sus compañeros al trabajar en grupo.					
15. Los estudiantes se involucran activamente en las actividades desarrolladas en clase.					
16. Los estudiantes participan voluntariamente en las actividades de clase.					
17. Cuando el profesor pide participaciones de voluntarios, los estudiantes se sienten cómodos para expresar sus ideas frente a la clase					
18. Cuando los estudiantes tienen dudas sobre los contenidos, hacen preguntas para aclarar dichas dudas.					
19. Los estudiantes participan en lluvias de ideas dentro de la clase.					
20. Los estudiantes mantienen una actitud positiva de cara a las actividades.					
21. Cuando los estudiantes cometen un error de gramática o pronunciación, ellos mismos pueden identificarlo fácilmente.					
22. Cuando los estudiantes identifican que ha cometido un error de gramática o pronunciación, ellos pueden corregirse a sí mismos.					

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO

CUESTIONARIO

Introducción: El presente cuestionario consta de 8 preguntas abiertas dirigidas a los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I de la Licenciatura en Idioma Inglés, Opción Enseñanza al terminar la intervención con el uso de la tecnología

Objetivo: Recolectar información confiable sobre los propósitos para los que los estudiantes usan la tecnología

Indicación: Lea cuidadosamente las preguntas y responda libremente describiendo su experiencia con respecto al uso de la tecnología.

1. ¿Cuáles son los usos que usted hace frecuentemente de las herramientas tecnológicas que utiliza?

2. Según su experiencia, ¿cuál es la utilidad de los foros en discusión en línea?

3. ¿Cuál fue su experiencia con el aprendizaje colaborativo o aprendizaje en equipo?

4. ¿Cómo organizaban las actividades a desarrollar dentro del grupo de trabajo?

5. ¿Cómo se sintió al dar realimentación a sus compañeros sobre sus errores o aciertos en el grupo de trabajo?

6. ¿Cómo se siente al participar en las actividades en clase?

7. ¿Qué herramienta utiliza para ampliar los conocimientos que ha adquirido en clase?

8. Cuando identifica que usted o un compañero ha cometido un error de gramática o pronunciación, ¿cuál es su reacción?
