

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Maestría en Tecnología Educativa

**La promoción del aprendizaje autónomo de la pronunciación en estudiantes de
inglés del Centro de Idiomas de la UNED**

Presentado en cumplimiento del requisito para optar por el título de Magister en
Tecnología Educativa con énfasis en producción de medios instruccionales

Verónica Gómez Atencio

Julio, 2018

Este Proyecto fue aprobado por el Tribunal Examinador de la Maestría en Tecnología Educativa, según lo estipula el Reglamento General Estudiantil en el artículo 105 y el Reglamento de Estudios de Posgrado en el artículo 59 y como requerimiento para optar por el título de Magister en Tecnología Educativa con énfasis en producción de medios instruccionales.

Dra. Ileana Salas Campos
Coordinadora de la Maestría en Tecnología Educativa

Máster Warner Ruiz Chaves
Representante de la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación

Dr. Johnny Valverde Chavarría
Representante de la Dirección del Sistema de Estudios de Posgrado

Máster Melania Brenes Monge
Directora del Comité Asesor

Máster Eric Herrera Molina
Lector miembro del Comité Asesor

Máster Marianela Delgado Fernández
Lectora miembro del Comité Asesor

San José, 31 de julio de 2018

DECLARACIÓN JURADA

San José, 31 de julio de 2018

Yo, Verónica Gómez Atencio con número de identificación 1-1308-0730, estudiante de la Maestría Profesional en Tecnología Educativa, declaro bajo juramento que soy autora intelectual del presente trabajo final de graduación *La promoción del aprendizaje autónomo de la pronunciación en estudiantes de inglés del Centro de Idiomas de la UNED*, y no hay copia ni duplicación de material intelectual procedente de medios impresos, digitales o audiovisuales que se presente como de mi autoría.

Toda palabra dicha o escrita por otra persona consignada en este trabajo, está debidamente referenciada.

Verónica Gómez Atencio

Aunque mi nombre es el único que aparece en la portada, no he hecho este trabajo sola. Debo lo que he logrado a quienes me han ayudado en este proyecto.

Mary Ann Webb me permitió realizar la investigación en el Centro de idiomas de la UNED. Su voto de confianza me abrió las puertas de una institución llena de personas maravillosas. Agradezco a todo el personal y al estudiantado por su colaboración.

Carolina Retana fue prácticamente una segunda directora extraoficial. Además de ser mi guía dentro de la institución, me dio consejos invaluable y me apoyó durante todo el proceso.

Gracias a mi equipo asesor por su tiempo y por su guía, especialmente a Melania Brenes quien tiene excelentes ideas y es un modelo por seguir como profesional. Ella me empujó a hacer algo que me asustaba y me dio las herramientas para perderle el miedo.

También me siento agradecida con mis familiares y con mi grupo de amigos. Comprendieron cuando tuve que ausentarme de actividades porque no tenía tiempo. Me preguntaron regularmente cómo iba el proyecto. Me dieron consejos cuando se los pedí. Estoy consciente de la enorme suerte que tengo de estar rodeada de personas inspiradoras que me hacen sentir su amor incondicional.

Principalmente debo agradecerle a mi hermano Sergio por ser mi profesor de inglés asesor y a mi madre Elsa por darme su opinión como filóloga cada vez que la necesitaba (que fue a menudo). Ella y mi padre han trabajado muy duro para que yo tenga lo que necesito para poder estudiar. También fueron las personas que me mostraron lo lindo que es aprender y enseñar. Y gracias a mi esposo Fo por asegurarse de que tuviera comida rica y palabras de aliento para seguir adelante.

¡Muchas gracias!

TABLA DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN JURADA	2
RESUMEN.....	11
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	12
1. Antecedentes	13
2. Declaración del problema	24
3. Justificación del problema	25
4. Población afectada por el problema	29
5. Objetivos del Trabajo Final de Graduación	30
5.1 <i>Objetivo general</i>	30
5.2 <i>Objetivos específicos</i>	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	32
1. Enseñanza del inglés como lengua extranjera	34
1.1 <i>Constructivismo</i>	34
1.2 <i>Enfoques metodológicos para la enseñanza de un segundo idioma</i>	36
2. Factores que intervienen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	39
2.1 <i>Autonomía y auto-regulación</i>	39
2.2 <i>Metacognición</i>	40
2.3 <i>Estrategias de aprendizaje</i>	41
2.4 <i>Motivación</i>	42
2.5 <i>Edad</i>	43
2.6 <i>Estilos de aprendizaje</i>	44
3. Aprendizaje potenciado por tecnología	44
3.1 <i>Saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)</i>	46
3.2 <i>Aprendizaje en línea</i>	50
3.3 <i>Aprendizaje móvil</i>	52
3.4 <i>Sitios web educativos</i>	54
3.5 <i>Videos educativos</i>	57
CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL	60
CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO.....	65
1. Tipo de investigación	67
2. Participantes (población y muestra)	68
3. Descripción de instrumentos	70
3.1 <i>Encuesta para estudiantes</i>	70
3.2 <i>Encuesta a docentes</i>	71
3.3 <i>Grupo de enfoque con estudiantes</i>	72

4. Procedimientos de recolección de información del diagnóstico	72
4.1 Selección de variables, dimensiones, indicadores e ítems.....	73
4.2 Construcción de los instrumentos.	81
4.3 Validación de los instrumentos.	81
4.4 Solicitud de permiso para la aplicación de la encuesta en el Centro de Idiomas durante el horario de clases.	81
4.5 Visitas al Centro de Idiomas con el fin de distribuir físicamente y recoger la encuesta.....	81
4.6 Envío de la encuesta a docentes por medio de correo electrónico.	82
4.7 Traslado de datos al programa SPSS®.....	82
4.8 Análisis estadístico de los resultados de las encuestas.	82
4.9 Solicitud de permiso para realizar un grupo de enfoque en una de las aulas del Centro de Idiomas.	82
4.10 Convocatoria de los voluntarios seleccionados para participar en el grupo de enfoque.	83
4.11 Ejecución de sesión de grupo de enfoque	83
4.12 Elaboración del reporte de la sesión de grupo de enfoque	83
4.13 Análisis en conjunto de los datos cuantitativos y cualitativos.	83
5. Procedimientos para analizar la información del diagnóstico	84
6. Resultados del diagnóstico	84
6.1 Datos demográficos del grupo de estudiantes	84
6.2 Datos demográficos del grupo de docentes.....	85
6.3 Uso de estrategias de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes y las estudiantes	86
6.4 Obstáculos para el desarrollo de estrategias	91
6.5 Influencia del profesor o de la profesora	96
6.6 Necesidades de aprendizaje fuera del aula.....	101
6.7 Requerimientos tecnológicos	102
7. Análisis e interpretación de resultados	104
8. Alcances y limitaciones del proyecto	108
8.1 Alcances	108
8.2 Limitaciones	109
9. Conclusiones	110

CAPÍTULO V: PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA 112

1. Definición de la solución al problema	115
2. Enfoque epistemológico de la propuesta	116
3. Definición funcional de la propuesta	118
4. Tipo de propuesta	119
5. Objetivos de la propuesta	121
5.1 Objetivo general de la propuesta	121
5.2 Objetivos específicos de la propuesta.....	121
6. Estructura u organización de la propuesta	122
7. Gestión de riesgos	124
8. Recursos y presupuesto	125

8.1	<i>Hardware</i>	125
8.2	<i>Software</i>	125
8.3	<i>Humanos</i>	127
9.	Desarrollo de la propuesta, fases de desarrollo	127
9.1	<i>Búsqueda de contenido</i>	127
9.2	<i>Creación del prototipo</i>	130
10.	Cronograma de desarrollo de la propuesta	134
CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA		136
1.	Metáfora pedagógica	137
2.	Página principal	138
3.	Selección de una meta de aprendizaje	141
4.	Selección de herramientas para practicar pronunciación	145
5.	Planear una estrategia	147
6.	Autoevaluación del progreso	148
7.	Perfil de la investigadora e información de contacto	150
CAPÍTULO VII: VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA		151
1.	Modo de aplicación de la solución	152
2.	Selección de método y criterios de validación	152
3.	Instrumentos para la validación	154
4.	Resultados obtenidos de la validación	155
4.1	<i>Edades de participantes</i>	158
4.2	<i>Contenido</i>	159
4.3	<i>Uso del idioma</i>	160
4.4	<i>Suficiencia de la información</i>	161
4.5	<i>Motivación</i>	162
4.6	<i>Diseño y presentación</i>	163
4.7	<i>Usabilidad</i>	164
4.8	<i>Accesibilidad</i>	165
4.9	<i>Valor educativo</i>	166
4.10	<i>Aspectos positivos</i>	167
4.11	<i>Aspectos negativos</i>	169
4.12	<i>Sugerencias</i>	172
4.13	<i>Satisfacción</i>	173
5.	Análisis de los resultados de la validación	174
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		178
1.	Conclusiones	179
2.	Recomendaciones	181

REFERENCIAS	184
ANEXOS	194
ANEXO 1: CARTA DEL BENEFICARIO DEL PROYECTO	195
ANEXO 2: ENCUESTA A ESTUDIANTES PARA EL DIAGNÓSTICO.....	197
ANEXO 3: ENCUESTA A PROFESORES PARA EL DIAGNÓSTICO.....	203
ANEXO 4: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS DEL GRUPO DE ENFOQUE....	208
ANEXO 5: GUÍA PARA LA SESIÓN DEL GRUPO DE ENFOQUE.....	214
ANEXO 6: TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN DEL GRUPO DE ENFOQUE	216
ANEXO 7: ENCUESTA A ESTUDIANTES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA.....	234
ANEXO 8: ENCUESTA A PROFESORES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA.....	237

Lista de tablas

Tabla 1. Variables, dimensiones, indicadores e ítems.....	74
Tabla 2. Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias sociales, según las define Oxford (1989).....	87
Tabla 3. Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias metacognitivas, según las define Oxford (1989).....	88
Tabla 4. Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias de compensación, según las define Oxford (1989).....	88
Tabla 5. Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias cognitivas, según las define Oxford (1989).....	89
Tabla 6. Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias de memorización, según las define Oxford (1989).....	90
Tabla 7. Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias afectivas, según las define Oxford (1989).....	90
Tabla 8. Conocimiento pedagógico de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.....	97
Tabla 9. Conocimiento pedagógico (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.....	97
Tabla 10. Conocimiento de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.....	98
Tabla 11. Conocimiento tecnológico (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.....	98

Tabla 12. Conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.	99
Tabla 13. Conocimiento tecnológico de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.	99
Tabla 14. Necesidades de aprendizaje ordenadas según la prioridad otorgada por el grupo de estudiantes.	102
Tabla 15. Gestión de riesgos para el Trabajo Final de Graduación.....	124
Tabla 16. Resumen de la evaluación de los recursos educativos.	128
Tabla 17. Extracto del storyboard del video introductorio.	133
Tabla 18. Comentarios positivos de estudiantes del Centro de Idiomas sobre el sitio web <i>Repeat After Me</i>	168
Tabla 19. Comentarios positivos de docentes del Centro de Idiomas sobre el sitio web <i>Repeat After Me</i>	169
Tabla 20. Comentarios negativos de estudiantes del Centro de Idiomas sobre el sitio web <i>Repeat After Me</i>	170
Tabla 21. Comentarios negativos de docentes del Centro de Idiomas sobre el sitio web <i>Repeat After Me</i>	171
Tabla 22. Sugerencias de estudiantes del Centro de Idiomas para el sitio web <i>Repeat After Me</i>	172
Tabla 23. Sugerencias de docentes del Centro de Idiomas para el sitio web <i>Repeat After Me</i>	173

Lista de figuras

Figura 1. Dispositivos disponibles en el grupo de estudiantes encuestado.	103
Figura 2. Estructura organizacional de la propuesta de solución.	123
Figura 3. Aparatos utilizados para visitar el sitio web <i>Repeat After Me</i>	157
Figura 4. Calidad del contenido del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.	160
Figura 5. Calidad del uso del idioma del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.	161
Figura 6. Suficiencia de la información del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.	162
Figura 7. Calidad de los elementos motivacionales del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.....	163
Figura 8. Calidad del diseño y de la presentación del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.....	164
Figura 9. Usabilidad del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.....	165
Figura 10. Accesibilidad del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.....	166
Figura 11. Valor educativo del sitio web <i>Repeat After Me</i> según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.	167

RESUMEN

La promoción del aprendizaje autónomo de la pronunciación en estudiantes de inglés del Centro de Idiomas de la UNED

Verónica Gómez Atencio
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
2018

Palabras clave: tecnología educacional, aprendizaje en línea, aprendizaje móvil, aprendizaje activo, autoaprendizaje, estudio en casa, lengua extranjera, inglés.

Este proyecto analiza cómo el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para personas adultas que estudian esta lengua en modalidad presencial en el Centro de Idiomas de la UNED.

El diseño del diagnóstico fue de tipo mixto explicativo secuencial. Los datos cuantitativos se recolectaron por medio de encuestas a 215 estudiantes y a 24 docentes, y los cualitativos se recolectaron en un grupo de enfoque con 5 estudiantes. Se identificó la necesidad de crear una propuesta que permitiera la práctica autónoma de la pronunciación. Para diseñar la herramienta, se siguió el proceso de *Pensamiento del diseño* o, como es mejor conocido en inglés, *Design thinking*, de la Universidad de Stanford. Este método incluye cinco elementos: empatizar con el público meta, definir el problema por solucionar, generar ideas de diseño, crear prototipos y evaluar la solución diseñada.

Para satisfacer la necesidad educativa, se creó una página web responsiva llamada *Repeat After Me*, que presenta una *Caja de herramientas para el aprendizaje* y busca ser una guía para aprender y practicar pronunciación de forma efectiva y autónoma. Los resultados de su validación fueron favorables en cuanto a satisfacer las necesidades del público meta. En el mediano plazo, para obtener mejores resultados con esta herramienta, se recomienda crear una aplicación móvil que reemplace o acompañe la página web, invertir más tiempo en presentar el prototipo a estudiantes para repetir la fase del *Design thinking* en la que se empatiza con la persona que va a utilizar la herramienta, así como capacitar al personal docente en temas de producción de recursos educativos desde la tecnología educativa para que materialicen el entusiasmo que demuestran hacia el uso de la tecnología en la educación.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes

El aprendizaje de una lengua extranjera es un reto mayor cuando se hace en forma desconectada del contexto en el que se habla ese idioma. Investigaciones recientes han identificado la necesidad de que quienes estudian un idioma desarrollen competencias para extender el aprendizaje del idioma más allá de la educación formal, y así acceder a más oportunidades de mejorar sus habilidades.

Esta sección reúne investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Los artículos incluidos en esta recopilación son estudios empíricos que han sido publicados en revistas académicas en años recientes. Los temas centrales de la revisión de los antecedentes son: la autonomía estudiantil, las estrategias de aprendizaje y el uso de herramientas digitales para mejorar el dominio del idioma. Estas investigaciones pintan un panorama del estado de la cuestión en el que es posible vislumbrar oportunidades para usar la tecnología a fin de promover la autonomía estudiantil y el aprendizaje para toda la vida.

Corpas (2014) hizo un estudio de las prácticas educativas utilizadas fuera del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de un grupo de colegiales en España. Esta investigación de tipo descriptivo contó con una muestra de 94 estudiantes: 48 mujeres y 46 hombres. Por medio de una encuesta se recolectaron datos sobre sus actividades extraescolares. Esa información se comparó con el resultado de pruebas de comprensión escrita, de expresión escrita, de comprensión oral y de expresión oral que buscaban medir el grado de logro en el aprendizaje de la lengua inglesa. Casi la mitad del

estudiantado realizaba alguna actividad extracurricular relacionada con el aprendizaje del inglés y, según los resultados del análisis comparativo, esto tuvo un impacto positivo en su rendimiento académico. Entre quienes obtuvieron los mejores resultados académicos la actividad más popular era la asistencia a clases en una academia después del colegio durante tres horas semanales.

Chaves y Cordero (2014) investigaron en forma cuantitativa las necesidades educativas de los *millennials* costarricenses. Las autoras identifican a la población *millennial* como la generación nacida de 1982 en adelante. Muchas de sus características tienen que ver con la forma en la que la tecnología irrumpió en un momento clave en sus vidas. Las investigadoras encuestaron a 73 estudiantes de la carrera de Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional de Costa Rica en el campus Omar Dengo en la ciudad de Heredia con un rango de edades entre los 17 y los 21 años.

El grupo encuestado contestó preguntas sobre sus actividades diarias. Más de la mitad indicó que ve contenido en internet, usa videojuegos, habla por teléfono y envía mensajes de texto para comunicarse y socializar. Se le presentó una lista de características personales y se le pidió seleccionar aquellas que, en su opinión, los y las describían mejor. Estos fueron los resultados: un 26% indicó ser independiente, 25% curioso, 14% buscador activo de información, 11% experto en información y multimedia, 9% persistente, 8% tomador de riesgos y 7% ingenioso. Por medio de escalas Likert se obtuvo información acerca de sus estilos, estrategias y preferencias en relación con el aprendizaje del inglés. De los resultados encontrados en este estudio, lo más relevante para el presente proyecto, es que un 66% se considera “muy independiente” y cree poder alcanzar sus metas de aprendizaje por su cuenta la mayor parte del tiempo.

Varias investigaciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, han buscado formas de mejorar el proceso de aprendizaje del inglés de esta generación de *millennials*, enfocándose en una enseñanza centrada en el estudiantado y con el desarrollo de la autonomía como meta máxima. En años recientes, en Costa Rica, Barrantes y Olivares (2013), así como Zamora y Chaves (2013) han investigado herramientas y estrategias que beneficien el aprendizaje del inglés en personas adultas jóvenes por medio de la promoción de la autonomía.

Barrantes y Olivares (2013) estudiaron el papel de la autonomía en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sus efectos en el rendimiento académico. Trabajaron con 6 estudiantes, con edades entre los 20 y los 25 años, de la carrera de Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional, sede regional Brunca. Con ayuda de dos instrumentos, recolectaron información sobre las conductas de aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje usadas dentro del aula y fuera de ella. Los investigadores contrastaron estas mediciones con las calificaciones académicas y encontraron, en su mayoría, congruencias entre el nivel de autonomía y el rendimiento académico.

La función del cuerpo docente en la enseñanza centrada en el estudiantado es diferente, pero en ningún caso desaparece. Quienes educan desempeñan un papel en el desarrollo de la independencia de sus estudiantes. Barrantes y Olivares recomiendan capacitar al alumnado en el uso de estrategias de aprendizaje autónomo y al profesorado en el fomento de la autonomía en el aprendizaje.

Zamora y Chaves (2013) realizaron una investigación con 16 estudiantes de IV nivel del Bachillerato de la Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional, en el campus Omar Dengo en Heredia. Su objetivo fue mejorar sus habilidades comunicativas

orales por medio del desarrollo del aprendizaje autónomo. Quienes participaron de este estudio se grabaron mientras hablaban en inglés sobre un tema en particular; a partir de esa grabación se les dio retroalimentación y se les indicó cuáles eran los aspectos por mejorar. Con base en esa evaluación, el grupo elaboró y desarrolló un plan de mejoramiento en el que cada persona seleccionaba prácticas y tareas que le ayudaran a alcanzar sus objetivos personales. Para crear ese plan, se utilizó un instrumento diseñado por Zamora y Chaves, que incluía una descripción de los problemas, un análisis de los errores, las actividades propuestas y los recursos utilizados. Quienes participaron en el estudio mostraron una mejora significativa en sus competencias lingüísticas y el instrumento creado por la investigadora y el investigador para mejorar la habilidad comunicativa oral de forma autónoma, demostró ser exitoso. Este estudio señala que enfocarse en quienes estudian como participantes activas y activos del proceso de aprendizaje trae beneficios, tales como una actitud positiva, motivación y disposición para trabajar más.

Existen también numerosas investigaciones internacionales, sobre el aprendizaje del inglés centrado en el estudiantado y la promoción de la autonomía.

García, Ferreira y Morales (2012) pusieron a prueba un ambiente de aprendizaje combinado (*blended learning*, en inglés) en el que se mezcla el aprendizaje presencial con la tecnología no presencial. La efectividad del uso de la tecnología para aprender la lengua meta depende de las estrategias utilizadas. Los autores definieron cuatro categorías de estrategias: cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

Este estudio realizado en Chile confirmó que un entrenamiento explícito y constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas tiene un efecto positivo en el

mejoramiento de las habilidades lingüísticas. En el experimento de los autores mencionados, se dividió en dos grupos la muestra de 24 estudiantes de primer año de la carrera de pedagogía en inglés. Ambos fueron expuestos a un modelo de aprendizaje combinado con clases presenciales y con una aplicación CALL (*Computer Assisted Language Learning*, en inglés) para complementar lo aprendido en el aula. El grupo experimental recibió entrenamiento para fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes mediados por tecnología y el grupo de control no. Ambos obtuvieron mejores resultados en el post-test que medía sus habilidades lingüísticas de comprensión auditiva, lectora y de escritura, pero la mejoría del grupo experimental fue significativamente mayor.

Xu (2015) investigó sobre el papel del profesorado en el desarrollo de la autonomía desde la perspectiva del estudiantado. Por medio de una encuesta, en China, se analizaron las percepciones de la población universitaria que participa en clases de inglés, sobre la influencia del cuerpo profesoral en la autonomía del estudiantado. La muestra estaba compuesta por 228 hombres y 61 mujeres. Basado en los resultados de un examen de inglés que el grupo tomó al inicio del curso, la muestra fue dividida en tres. A diferencia del grupo calificado con notas bajas, los grupos estudiantiles con notas altas e intermedias manifestaron la opinión de que se puede aprender inglés en forma autónoma.

La percepción del alumnado participante acerca del personal docente del área de inglés es que este es esencial en la adquisición de estrategias de aprendizaje del idioma. Quienes estudian consideran que quienes enseñan deberían monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje, ayudarles a desarrollar actitudes positivas hacia la materia y a superar los retos, así como crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Xu también encontró que el comportamiento del profesorado no satisface las expectativas de promoción de la autonomía estudiantil. Para mejorar esta situación, la autora propone que se enseñen estrategias de aprendizaje del idioma, se monitoree y se evalúe de diversas maneras el aprendizaje, se tomen en cuenta los factores afectivos del aprendizaje y se ajuste su comportamiento según el contexto de enseñanza y el grupo de estudiantes. Los hallazgos de Xu demuestran que es relevante analizar el papel del personal docente en el aprendizaje del inglés más allá de lo que sucede dentro del aula.

En Turquía, Ünlü y Er (2016) encontraron una correlación entre la autonomía de la persona que estudia y el éxito en el dominio de un idioma extranjero. Las personas que participaron en la investigación podían escoger en cuáles actividades tomar parte dentro del aula, usaban el lenguaje de manera creativa por medio de actividades grupales y obtenían puntos extra por realizar actividades de comprensión escrita y de comprensión oral fuera de clases. Hubo importantes mejoras en sus habilidades lingüísticas según los resultados del pre-test y del post-test.

Otro aspecto de la enseñanza moderna del inglés que ha generado interés en los equipos de investigación ha sido el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje.

En nuestro país, Charpentier (2014) encuestó a egresadas y a egresados del Bachillerato de Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica y determinó que, a pesar de su importancia, las TIC no están adecuadamente incorporadas a la carrera. El estudio se concentró en el uso de las herramientas a las que el profesorado de la carrera tenía acceso: wikis, blogs, *podcasts*, *smart boards*, foros en línea, video conferencias, entornos virtuales de aprendizaje y documentos compartidos. Una encuesta con 11 ítems

fue enviada por correo electrónico a una muestra aleatoria con 50 de las 113 personas graduadas de la carrera en los últimos 5 años; la encuesta fue contestada por 47 personas.

Los resultados indican que el grupo de estudiantes que contestaron la encuesta consideran que la tecnología es necesaria para aprender el idioma meta más rápidamente y que no usaron suficientes herramientas tecnológicas en su carrera universitaria. El profesorado es un modelo para quienes estudian y, si no utiliza tecnología en la enseñanza, es más difícil que sus aprendices la usen con fines educativos en forma independiente. El modelaje es especialmente importante para una población como la del estudio, que se prepara para trabajar en el campo educativo.

En el año 2012, Saran y Seferoğlu usaron mensajes multimedia enviados por celular para ayudar a un grupo de una universidad de Turquía a aprender vocabulario inglés. La muestra fue de 103 estudiantes de un curso de inglés, con edades entre los 18 y los 21 años. Se hizo un pre-test antes de introducir la variable y un post-test inmediatamente después. Luego de un mes, se repitió el examen para medir la retención del vocabulario. Quienes participaron se dividieron en tres grupos: el que recibía un mensaje multimedia al celular, el que usaba una página web y el que empleaba materiales impresos. A los tres se les dio información sobre una palabra: su definición, su uso en una oración, su representación visual, su formación y su pronunciación. El primer grupo recibían varios mensajes por día, a diferentes horas.

Las personas que recibieron mensajes en su celular aprendieron más vocabulario y de forma más duradera que aquellos de los otros dos grupos. Saran y Seferoğlu sostienen que esto se debe a la práctica constante y distribuida que permite este tipo de aprendizaje ubicuo, a diferencia de una sola sesión de práctica condensada. La separación temporal

entre cada mensaje hizo que fuera más fácil recordar las palabras. Saran y Seferoğlu recomiendan el uso de estos materiales. Cada mensaje debería contener una cantidad limitada de información acompañada de componentes multimedia relacionados con el tema. Los ejemplos y las animaciones demostraron ser un factor motivacional para quienes participaron en este estudio.

En Taiwan, Liu y Chen (2015) investigaron el aprendizaje asistido por teléfonos celulares para aprender frases en inglés en 116 estudiantes de una universidad. La muestra fue dividida en forma aleatoria en dos grupos. El grupo control aprendía nuevas frases en inglés y debía buscar en internet imágenes que las representaran gráficamente. El grupo experimental aprendía nuevas frases, pero tenía que actuarlas y tomar fotos con su celular. Después, ambos grupos tenían que formar oraciones basadas en las imágenes e incorporar la frase que estaban estudiando. El grupo experimental aprendió más frases y las recordó por más tiempo que el grupo control. El proceso de interpretar la frase físicamente y de tomar la foto requiere un mayor compromiso y hace que las personas sean participantes activas del proceso de aprendizaje.

En Corea, Kim, Cho, y Lee (2014) hicieron una investigación en la que un grupo de 43 estudiantes (13 hombres y 30 mujeres, con una media de edad de 20 años) de la carrera universitaria de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera practicaba el inglés por medio de un programa de computadora fuera del aula y realizaba actividades comunicativas dentro del aula. Esto pretendía ofrecerles una enseñanza personalizada y autorregulada. Tres personas colaboraron como facilitadoras para manejar los registros del progreso del grupo, y para brindar asistencia y retroalimentación en el aula. Quienes facilitaron el proceso tenían experiencia aprendiendo inglés con el programa usado en el

proyecto, eran graduados de la carrera, contaban con uno a tres años de experiencia y tenían edades entre los 27 y los 29 años. Se utilizó un programa multimedia llamado *New Dynamic English* (NDE) diseñado para practicar la expresión oral disponible para computadoras y para dispositivos móviles. El alumnado debía usar el programa por lo menos cuatro veces por semana durante 30 minutos como mínimo. Se le pidió manejar su tiempo y desarrollar sus propias estrategias para usarlo de forma efectiva. Después de practicar, iba a clases y participa en actividades comunicativas en el aula.

Se aplicó una encuesta con cuatro categorías: efecto del estudio, nivel de satisfacción, preferencias personales y nivel de participación. Se hizo un pre-test para medir las habilidades orales y, al final del semestre, se efectuó un post-test.

Esta modalidad de aprendizaje combinado no demostró ser efectiva para la mayoría de las personas que participaron. Solamente un 39,54% de quienes fueron parte del estudio mejoró su habilidad oral. Los investigadores especulan que esto pudo haber sido producto de una falta de entrenamiento en el uso autónomo de la tecnología y de que los resultados de este ejercicio no se verían reflejados en las notas del curso así que ese no era un factor motivacional para hacerlo bien. Además, Kim, Cho y Lee consideran que este enfoque combinado era nuevo para este grupo de participantes, quienes pueden haber tenido dificultades para practicar por su cuenta. La cantidad y la calidad de la práctica en este estudio no probaron ser suficientes para alcanzar una mejor significativa. Sin embargo, cuando se analizó la calidad y la cantidad del tiempo invertido en la práctica fuera del aula, fue evidente que quienes le dedicaron más tiempo obtuvieron mejores resultados. La conclusión de este estudio parece corroborar los hallazgos de García,

Ferreira y Morales (2012) sobre la importancia de acompañar la enseñanza mediada por tecnología con la promoción de mejores estrategias de aprendizaje.

Jin (2014) implementó una modalidad de aprendizaje combinado usando teléfonos inteligentes en un curso de gramática inglesa para estudiantes de universidad. El propósito era mejorar el conocimiento en gramática y su aplicación en las conversaciones cotidianas en un grupo de 43 estudiantes de Corea. La muestra estaba compuesta por participantes entre los 19 y los 26 años de edad (26 mujeres y 17 hombres). Estos se dividieron en dos grupos. Ambos asistieron a clases, repasaron lo aprendido fuera del aula y completaron ejercicios de gramática en un libro. El grupo experimental repasó lo aprendido en el aula por medio de una aplicación móvil llamada *Band* que permitía discutir en línea, interactuar y compartir información con los pares, mientras que el grupo control tenía que repasar la materia en forma individual y desconectada. Se hizo un pre-test al inicio del curso. Al final del curso se realizó un post-test, una encuesta y entrevistas a profundidad con 10 de los 21 sujetos del grupo experimental.

Ambos grupos mejoraron, pero el grupo experimental obtuvo resultados superiores al grupo control. Quienes usaron *Band* señalaron que les gustó poder discutir en línea, buscar ayuda y colaborar con sus pares. Otra ventaja fue la ubicuidad que les permitió el uso de celulares para el aprendizaje: podían participar de las actividades en cualquier lugar y en cualquier momento. Usarlo requería menos esfuerzo que otras herramientas tecnológicas y, además, la aplicación incluía un servicio de notificaciones para llamar su atención cuando había actividad de sus pares.

Las prácticas educativas fuera del aula tienen un impacto positivo en el aprendizaje del inglés. En los estudios descritos anteriormente se ha aplicado el

aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como segundo idioma con recursos tecnológicos como computadoras y celulares. Por medio de tecnología móvil, docentes han implementado con éxito programas para extender el aprendizaje fuera del aula usando, por ejemplo, cámaras de celular, aplicaciones móviles y mensajes multimedia.

Los *millennials*, que constituyen gran parte del estudiantado del Centro de Idiomas, tienden a ser personas que buscan activamente información y que han incorporado las TIC en su vida diaria. Esto sugiere que esta población puede ser receptiva a una intervención que les ayude a desarrollar estrategias para extender el aprendizaje fuera del aula y a aprender a aprender.

Según las investigaciones revisadas, una enseñanza centrada en el estudiantado que fomente la autonomía tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés al aumentar la motivación y la disposición para trabajar. Esto no debería interpretarse como un rechazo a la mediación de profesores, sino como un rechazo a la pasividad de quienes estudian. Cuando quienes estudian son agentes activos, la comunidad docente se convierte en una guía capaz de retroalimentar y proporcionar las herramientas adecuadas para alcanzar los objetivos.

Estas investigaciones demuestran que es necesario darle al alumnado las herramientas y las estrategias necesarias para tomar control de su propio proceso educativo y desarrollar su autonomía. Los estudios también indican que las TIC son el recurso más conveniente y efectivo para lograrlo. En Costa Rica es necesario investigar sobre la potencialidad de extender el aprendizaje del inglés fuera del aula con el uso de las TIC, en especial con dispositivos móviles.

2. Declaración del problema

La educación centrada en el estudiantado, en la que la persona aprende en forma activa y es responsable de su propio proceso, ha demostrado ser efectiva en muchos ámbitos y sobre todo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque se alcance el nivel máximo de un programa de inglés, nunca se termina de aprender el idioma. Siempre se puede adquirir más vocabulario, perfeccionar la pronunciación, aprender nuevas frases y nuevos usos. Extender el aprendizaje del idioma afuera del aula permite desarrollar la autonomía necesaria para seguir aprendiendo toda la vida.

Las TIC tienen el potencial de ofrecer un aprendizaje ubicuo, efectivo, motivador y, además, entretenido. Para quienes no tienen el privilegio de seguir programas de inmersión lingüística en países de habla inglesa o de participar en intercambios con personas de lengua materna inglesa, se puede pensar en una solución para la falta de exposición al idioma usando los recursos disponibles. Las herramientas de las TIC, con la mediación adecuada, tienen el potencial de multiplicar las oportunidades de practicar el inglés y de estar en contacto con contextos en los que se habla la lengua, fuera de las paredes de un aula. La mayoría de jóvenes ya usan dispositivos de las TIC, como las computadoras y los teléfonos celulares, pero no necesariamente conocen la manera de usarlos como complementos de su proceso de aprendizaje.

En las clases presenciales para personas adultas en el Centro de Idiomas de la UNED predomina un formato tradicional que se concentra principalmente en la enseñanza magistral dentro del aula en un horario de clases limitado. Se han realizado acciones que buscan enriquecer el ambiente de aprendizaje y, por lo tanto, se sabe que existe una disposición de implementar nuevas estrategias que lo favorezcan.

De parte del estudiantado se han recibido solicitudes por proveer recursos para practicar pronunciación y vocabulario fuera de clase (Centro de Investigación y Evaluación Institucional, CIEI, 2016). La autonomía, además de ser una habilidad necesaria en el mundo actual, ha demostrado ser un predictor del buen desempeño estudiantil. Promover la práctica autónoma fuera del aula puede ayudar a esta población a llenar vacíos que percibe en la metodología de enseñanza del Centro de Idiomas.

A partir de esta necesidad surge la siguiente pregunta: ¿De qué manera el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para fomentar una práctica más autónoma que favorezca el desarrollo de las competencias lingüísticas esperadas por parte de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED?

3. Justificación del problema

El dominio de una lengua extranjera abre las puertas para conocer otras culturas y para tener acceso a mejores oportunidades laborales y académicas. El inglés es el idioma dominante del mundo globalizado y, en Costa Rica, tiene una particular importancia en el mercado laboral.

De acuerdo con Anda y Meneses (2015), las probabilidades de conseguir empleo en la nueva economía aumentan cuando se domina un segundo idioma. Esta categoría incluye a los sectores agrícolas de exportación no tradicional, a las exportaciones de zonas francas y a los nuevos servicios (como turismo, *call centers* o servicios empresariales). Las personas que no han terminado la educación básica pero sí hablan un segundo idioma tienen casi el doble de probabilidades de pertenecer a este sector de la

economía que las que hablan solo español. Conforme incrementan los años de educación, la distancia se acentúa. A partir de los 7 años de educación, la diferencia entre ambos grupos se mantiene alrededor de los 16 puntos porcentuales. En otra publicación, Anda y Meneses (2016) también identificaron que el salario por hora de las personas que dominan un segundo idioma es en promedio un 20% mayor que el de las que solamente hablan español.

Costa Rica se encuentra en la posición número 35 en el Índice de Dominio del Inglés (*English Proficiency Index*, en inglés) realizado por English First (EF) en 2017. El país está posicionado en el puesto más bajo de la categoría de “dominio moderado” con un 53,13% de dominio de inglés entre personas adultas. En América Latina, Costa Rica se encuentra en el tercer lugar, después de Argentina (56,51%) y de República Dominicana (56,31%) (EF, 2017).

EF (2017) identificó una tendencia consistente en las últimas seis ediciones del Índice de Dominio del Inglés: “los países con mayor dominio del inglés tienden a exportar más servicios, tener mejor acceso a Internet y más inversión en investigación y desarrollo que los países con niveles menores” (p. 5). Más adelante, el informe explica que “debido a que un mayor dominio de la lengua facilita el intercambio de ideas y servicios, más personas tienen acceso a oportunidades internacionales, lo que a su vez mejora las competencias en el inglés entre los adultos” (p. 5).

La adquisición de un idioma no se limita a los espacios formales de enseñanza. Con estrategias efectivas de aprendizaje autónomo puede extenderse fuera del aula y mantenerse a lo largo de toda la vida. Se ha demostrado que quienes presentan una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés tienen mejores resultados cuando se

evalúa su manejo del idioma (Karatas, Alci, Yurtseven y Yuksel, 2015).

En el formato tradicional que siguen las clases de inglés presenciales del Programa de Inglés para Adolescentes y Adultos del Centro de Idiomas, el proceso de aprendizaje es principalmente docente-céntrico. La juventud debería adquirir habilidades que la preparen para seguir aprendiendo durante toda la vida, pero cuando la educación gira en torno al profesorado, las personas en formación tienden a acostumbrarse a la pasividad y a la dependencia (Yao, 2016; Grover, Miller, Swearingen y Wood, 2014). El aprendizaje autónomo aprendiz-céntrico potencia la responsabilidad hacia su propio proceso educativo y hacia la adopción de un papel activo.

En distintos países, se ha visto que la autonomía tiene un efecto positivo en la adquisición del idioma, pero la cultura en la que se desenvuelve el alumnado influye en el desarrollo de la autonomía (Buendía, 2015; Bedoya, 2014; Humphreys y Wyatt, 2014). Es necesario investigar cómo se puede favorecer el aprendizaje del idioma inglés fuera del aula en Costa Rica en general y en el Centro de Idiomas en particular.

En estudios anteriores se ha encontrado que la poca motivación, la falta de estrategias efectivas de estudio y el énfasis en el método tradicional de enseñanza centrado en el profesorado son obstáculos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Yao, 2016).

Lai y Gu (2011) identifican el aprendizaje fuera del aula como un factor predictor del desarrollo del aprendizaje autónomo. El apoyo, la mediación y el entrenamiento por parte de la institución pueden promover que quienes estudian sean más autónomos en el aprendizaje del idioma (Yao, 2016; Karatas, et al, 2015; Humphreys y Wyatt, 2014; Lai, 2013).

Una evaluación de satisfacción realizada por el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) en el Centro de Idiomas de la UNED durante 2016 identificó altos niveles de satisfacción en las evaluaciones al desempeño del cuerpo docente y a la metodología utilizada en clases, pero encontró oportunidades de mejora en las prácticas y ejercicios realizados fuera de clase. Un alto número de estudiantes reportó estar insatisfecho con los ejercicios de pronunciación y de vocabulario que les ofrecen para realizar fuera de clase. El porcentaje de insatisfacción con la cantidad de ejercicios de pronunciación que se les ofrece para hacer fuera de clase es de un 42,2%, el más elevado de todas las mediciones relacionadas con la metodología. Con respecto a la cantidad de ejercicios de vocabulario, la insatisfacción es de 33,7%. Por otro lado, el grupo de estudiantes encuestado reportó mayor satisfacción con las prácticas de gramática y con las lecturas adicionales asignadas para completar fuera de clase. La insatisfacción es de 18,5% para la gramática y de 24,1% para las lecturas adicionales.

En la encuesta aparecen solicitudes de crear oportunidades de aprendizaje interactivas y dinámicas fuera del aula; se proponen actividades en conjunto con otros grupos de estudiantes, películas seguidas de comentarios, más espacios en línea en los que puedan interactuar con otros estudiantes de inglés y la puesta en práctica de habilidades de utilidad en la vida cotidiana, como una llamada telefónica a una persona hablante nativa del inglés. Otra petición fue de más actividades extra-clase, de tareas más interactivas y de recomendaciones de páginas web en las que puedan practicar. Los resultados de la encuesta del CIEI demuestran que la comunidad aprendiente tiene interés en extender su proceso de aprendizaje más allá de las paredes del aula y que está pidiendo acompañamiento.

La tecnología tiene un inmenso potencial pedagógico para el aprendizaje de un idioma y para el desarrollo de la autonomía. La posibilidad de estudiar en su propio tiempo y a su propio ritmo hace que la tarea de aprender un idioma sea -además de provechosa- relajante y atractiva, lo que mantiene el interés y el entusiasmo de cada cual. También ofrece una enorme cantidad de recursos con gran diversidad de formatos que se ajustan a sus necesidades y a sus preferencias (Yao, 2016; Şahin-Kızıl y Savran, 2016; Lai, 2013; Lai y Gu, 2011). Existen múltiples recursos que combinan la enseñanza y el entretenimiento, facilitando al alumnado recurrir a ellos en su tiempo libre fuera de clases (Lai y Gu, 2011).

La presente investigación surge de dos problemas: **1.** La necesidad de que la sociedad costarricense cuente con una población capacitada para hablar la actual *lingua franca* y **2.** El vacío en prácticas fuera del aula señalado por estudiantes presenciales del Centro de Idiomas en la encuesta del CIEI. Una educación orientada hacia el futuro debe centrarse en quien estudia y darle las herramientas necesarias para seguir aprendiendo durante toda la vida. Por esta razón el proyecto propuesto es significativo y pertinente.

4. Población afectada por el problema

La población afectada por el problema está compuesta por personas adultas que estudian inglés en la modalidad presencial del Programa de Inglés para Adultos y Adolescentes del Centro de Idiomas de la UNED. A diferencia del Programa de Fortalecimiento de Inglés de CONARE que está disponible exclusivamente para la población estudiantil y para personas funcionarias de la UNED, el programa seleccionado vende sus servicios al público general.

Se ha escogido la sede de San Pedro puesto que este recinto posee la mayor concentración de la matrícula. En el primer cuatrimestre de 2016 la población de estudiantes de inglés presencial fue de 1098 personas.

En una encuesta a 249 personas realizada por el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI, 2016) se determinó que el 69% de estudiantes del programa de inglés presencial tiene 30 años o menos. Solamente el 8,4% de las personas encuestadas es mayor de 40 años.

Esta misma encuesta identificó que el 63% de estudiantes en esta modalidad son mujeres. Las personas que trabajan además de estudiar inglés representan la mayoría, con un 67% del total. El 57% estudia en otro lugar además del Centro de Idiomas.

En cuanto a los grados académicos alcanzados por quienes contestaron la encuesta, los más frecuentes son el bachillerato de educación media (32,9%), seguido de licenciatura (22,4%) y posteriormente bachillerato universitario (15,6%).

5. Objetivos del Trabajo Final de Graduación

5.1 Objetivo general

Analizar la manera en que el uso de las TIC puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para fomentar una práctica autónoma que favorezca el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

5.2 Objetivos específicos

1. Diagnosticar el uso que el estudiantado, en los cursos presenciales de inglés, da a las estrategias y a las herramientas de aprendizaje autónomo fuera del aula.
2. Identificar los factores que intervienen en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo en estudiantes de las clases presenciales de inglés.
3. Examinar el papel del cuerpo docente en la extensión del aprendizaje fuera del aula.
4. Determinar los recursos educativos y tecnológicos que satisfacen las necesidades de aprendizaje fuera del aula en los cursos presenciales de inglés.
5. Identificar los requerimientos que pueden ser solventados por medio de una intervención tecnoeducativa con el fin de extender el aprendizaje fuera del aula.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo se compone de tres secciones principales. En la primera, se hace una revisión de la teoría relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que incluye la teoría constructivista del aprendizaje y los enfoques metodológicos para la enseñanza de un segundo idioma. El segundo apartado del marco teórico se enfoca en el otro lado del proceso educativo: el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Aquí se consideran cuáles variables la persona que estudia han demostrado estar relacionadas con el éxito en el aprendizaje de un idioma. La tercera sección está dedicada al aprendizaje potenciado por la tecnología. Se resume el modelo TPACK (*Technology, Pedagogy And Content Knowledge*, en inglés), que estudia la interacción entre contenido, pedagogía y tecnología; el aprendizaje en línea, el aprendizaje móvil, los sitios web educativos y los videos educativos.

Esta estructuración del marco teórico aporta al estudio una fundamentación sólida para estudiar distintas perspectivas de un mismo asunto: el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se tomarán en cuenta cuestiones epistemológicas acerca de la forma en que se aprende; esto, con el fin de entender las metodologías de enseñanza de una lengua extranjera y, luego, estar en capacidad de considerar cuáles características de quien estudia, se deben reforzar para mejorar el aprendizaje y las posibilidades que le ofrece la tecnología.

1. Enseñanza del inglés como lengua extranjera

1.1 Constructivismo

El constructivismo se inspira en la tradición epistemológica del interpretativismo, que considera que el conocimiento se construye y que es posible guiar a los aprendices a crear significados personales a partir de la experiencia (Sobrino, 2011). Esta es la teoría del aprendizaje en la que está basado este proyecto.

En el constructivismo, la persona que está aprendiendo es activa. Es por medio del descubrimiento que el constructivismo piensa que se pueden llegar a conocer los conceptos. Schunk (2012) explica que en la enseñanza constructivista es necesario crear situaciones en las que las personas puedan manipular los materiales e interactuar socialmente.

Al conductismo y al cognitivismo se les critica que ignoran el efecto de la cultura y del contexto social en el aprendizaje. En cambio, el constructivismo califica a la interacción de las personas con las situaciones como la manera para adquirir conocimientos y perfeccionar habilidades (Schunk, 2012). Lev Vygotsky planteó que las actividades humanas se dan en un entorno cultural y por lo tanto no se pueden separar de sus ambientes. Para Vygotsky, las estructuras y los procesos mentales se pueden rastrear a las interacciones con otras personas. Según él, son esas interacciones sociales las que crean las estructuras cognoscitivas y los procesos de pensamiento.

Esta perspectiva dialéctica del constructivismo, también conocida como constructivismo cognoscitivo, establece que el conocimiento procede de la interacción de una persona con su entorno. Cuando existe una contradicción mental a partir de la

interacción con el entorno, se produce conocimiento. Una intervención desde esta perspectiva estaría diseñada para desafiar el pensamiento de los aprendices (Schunk, 2012).

Uno de sus conceptos básicos es la zona de desarrollo próximo (ZDP), una fase en la que quien aprende puede dominar una tarea si recibe la ayuda y el apoyo adecuados (Woolfolk, 2010). Vygotsky, citado por Schunk (2012), explica la ZDP como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (p. 243).

El diseño instruccional desde el constructivismo debe permitirle a quien aprende construir el conocimiento, y no pretender simplemente entregárselo. La persona que aprende es el centro del aprendizaje y quien diseña la instrucción es una consejera y una facilitadora. De acuerdo con Ally (2008), esto tiene una serie de implicaciones en el proceso de producción de medios instruccionales.

- El aprendizaje debe ser un proceso activo. Para lograrlo se pueden realizar actividades que permitan llevar a cabo un trabajo cognitivo de procesamiento complejo. Por ejemplo, se le puede pedir a la persona que aplique la información que se le enseña en una situación práctica.
- El aprendizaje debe promover la colaboración y la cooperación. Una forma de lograrlo es por medio de los trabajos grupales. Esto le permite a quien estudia aprovechar las fortalezas de alguien más y aprender de ellas.

- El control del proceso de aprendizaje lo debe tener el estudiantado, el cual puede tomar decisiones sobre sus metas de aprendizaje, con la guía de quien enseña.
- Quien aprende debe tener la oportunidad de reflexionar. Se pueden usar preguntas sobre el contenido para procesar la información de forma relevante y significativa. La persona que está estudiando también puede crear un diario de aprendizaje durante su proceso para ejercitar la metacognición.
- El aprendizaje debería ser significativo. Los materiales tienen que incluir ejemplos que estén relacionados con la vida real del estudiantado.
- El aprendizaje debería ser interactivo. La interacción puede darse con el contenido, con la persona que educa o con las que aprenden.

1.2 Enfoques metodológicos para la enseñanza de un segundo idioma

El método se refiere a la forma ordenada de hacer algo. Una metodología de enseñanza señala un camino para llegar a un aprendizaje.

El método **gramática-traducción** o **tradicional** centra su atención en las reglas gramaticales. Las explicaciones suelen hacer referencia al primer idioma (Álvarez, 2016). Este método, también llamado prusiano, considera que las reglas del lenguaje meta deben ser observadas, estudiadas y analizadas. Los procedimientos que usa son el “análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática” (Martín, 2009, p. 63).

El inicio del método tradicional se rastrea en 1845, en la publicación de un profesor de latín estadounidense. Este modelo presenta graves deficiencias. Por ejemplo, los errores deben ser evitados o corregidos inmediatamente; es poco motivador; depende de largas y exhaustivas explicaciones, y evalúa principalmente la memorización descontextualizada de elementos del idioma (Martín, 2009).

Según Spiro (2013), en el método **audio-oral**, el profesor modela la forma correcta de hablar el idioma meta y el grupo debe imitarlo. Las actividades suelen consistir en una lección magistral que revisa en forma detallada las reglas del uso correcto del lenguaje, seguida de una repetición en coro de lo que dice el profesor. La meta es aprender a usar correctamente formas lingüísticas. Álvarez (2013) recalca que este método hace uso de la reproducción o de la repetición para alcanzar la expresión y la comprensión oral en el idioma meta. Este enfoque está basado en la teoría lingüística del estructuralismo y en la psicología conductista. Martín (2009) explica que este método, también llamado **estructural** o **audiolingual**, considera que la lengua se aprende tras la formación de hábitos.

Según el enfoque **comunicativo**, el propósito del lenguaje es comunicar significados y mensajes. En el aula, esta metodología se adapta a la clase y la hace hablar sobre su vida, sus opiniones, sus necesidades y sus sentimientos, más que repetir y manipular mecánicamente frases en el idioma meta (Spiro, 2013).

En un modelo comunicativo, la enseñanza se centra en el alumnado y en sus necesidades. Cuando se muestra gramática en el aula se hace con criterios funcionales que puedan ser útiles para quienes aprenden. No importan tanto la forma como el uso que se le pueda dar para comunicarse (Martín, 2009).

Spiro (2013) plantea dos posibles acercamientos en el método comunicativo: el fuerte y el débil. El lado fuerte de este espectro considera que, de tener la oportunidad, la clase puede descubrir el sistema del lenguaje por su cuenta, como lo hizo al aprender su lengua materna. El cuerpo docente funciona como guía, facilitador o mentor, más que como fuente de conocimiento. Esta autora describe el acercamiento débil del enfoque comunicativo como aquel que considera necesario aplicar conscientemente estrategias cognitivas y desarrollarlas en forma explícita. Primero se explican las reglas del lenguaje de manera tradicional primero, y a continuación el grupo pone en práctica lo aprendido con estrategias comunicativas.

El modelo comunicativo se basa en el constructivismo. Actualmente, este enfoque metodológico goza de gran aceptación como uno de los más apropiados para la enseñanza de una lengua extranjera.

El enfoque metodológico **por tareas** o **por proyectos** acerca al alumnado en forma activa a tareas o a proyectos que involucran la resolución de problemas, la colaboración entre pares y la integración de las cuatro habilidades lingüísticas (Spiro, 2013). Las actividades privilegian la participación activa, aumentan la motivación y fomentan el trabajo en grupo (Álvarez, 2013). Spiro (2013) propone algunos ejemplos de actividades posibles:

- En grupos, los estudiantes y las estudiantes escriben y arman un periódico.
- La clase se organiza en parejas, en las que se entrevistan mutuamente sobre su experiencia durante el periodo lectivo en curso. Construyen un gráfico para ilustrar los momentos altos y los bajos.

- La clase diseña un plan de estudios para una semana de lecciones; debe llegar a un acuerdo sobre lo que quiere estudiar. Presenta el resultado de este proceso a su enseñante (Spiro, 2013).

Según Spiro (2013), el papel docente en este enfoque es facilitar intercambios que simulan situaciones del mundo real; así, quienes estudian practican el lenguaje que utilizarían en esos escenarios. La meta es aprender a comunicarse apropiadamente en una coyuntura social cotidiana.

2. Factores que intervienen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Las estrategias para aprender una lengua extranjera se definen como los esfuerzos conscientes que hace cada estudiante por mejorar el aprendizaje del idioma en un modo activo y autogestionado (Oxford, Rubin, Chamot, Schramm, Lavine, Gunning y Nel, 2014). Según Griffiths (2008) existen una serie de variables que hacen diferente a cada aprendiz: la autonomía, la metacognición, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la edad.

2.1 Autonomía y auto-regulación

La autonomía es la aptitud psicológica para hacerse responsable de su propio aprendizaje del idioma y tomar acciones a fin de alcanzar esa meta; la capacidad para reflexionar de manera crítica, tomar decisiones y tomar acción en forma independiente (Oxford, et al, 2014).

Los aprendices autónomos comprenden el propósito de su programa de estudios, aceptan explícitamente la responsabilidad por su propio aprendizaje -para el que

establecen metas-, planifican de modo proactivo, realizan actividades educativas, revisan regularmente su aprendizaje y evalúan su efectividad (Little, 2003). Ser autónomo no significa actuar aisladamente, sin el apoyo de otras personas, sino actuar en forma libre, con voluntad y tomando decisiones (Little, 2007).

2.2 Metacognición

Anderson (2008) resume la metacognición como pensar sobre pensar. El autor explica que se trata de una reflexión crítica y una evaluación del pensamiento que puede resultar en cambios en la forma en la que se gestiona el aprendizaje y las estrategias escogidas. La metacognición empodera a los aprendices de un idioma ya que al reflexionar sobre su aprendizaje se preparan para tomar decisiones conscientes para planificar sus acciones, monitorear su progreso y evaluar sus avances. Para Anderson, en el aprendizaje de un idioma, la metacognición se divide en cinco componentes: preparar y planificar el aprendizaje, seleccionar y utilizar estrategias, monitorear el aprendizaje, organizar estrategias y evaluar el aprendizaje.

La promoción de la metacognición ha demostrado ser efectiva en ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje de un nuevo idioma. El autor propone una serie de herramientas pedagógicas para ayudar a desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes:

- Cuestionarios sobre el aprendizaje del idioma. Existen varios, como el Strategy Inventory for Language Learning o SILL de Oxford (1990); el Survey of Reading Strategies o SORS (Mokhtari y Sheorey, 2002, Sheorey y

Mokhtari, 2001) y el Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (Reid, 1995).

- Diarios sobre el aprendizaje del idioma. Los estudiantes pueden usarlos para reflexionar y los profesores pueden obtener información sobre los procesos del estudiante y responder a ella. Se pueden sugerir algunas ideas, por ejemplo “mis planes para practicar la próxima semana son...”, “esta semana hablé inglés con las siguientes personas...” o “necesito ayuda con...”.
- Video autoevaluado por el estudiante. Los estudiantes pueden grabarse durante una conversación y evaluar su propio progreso.
- Protocolos de pensar en voz alta. Los estudiantes verbalizan lo que están pensando mientras completan una tarea en el aula. Ayuda a que los estudiantes articulen lo que están pensando y se ayuden entre ellos.
- Autoevaluaciones en actividades dentro del aula o en exámenes. Los estudiantes pueden completar una autoevaluación inmediatamente después de completar una tarea que será revisada por el profesor e indicar lo que consideran que hicieron bien y la nota que creen que obtendrán. Cuando se les da el resultado de su evaluación, pueden comparar su autoevaluación con la retroalimentación del profesor (Anderson, 2008).

2.3 Estrategias de aprendizaje

Griffiths (2008b) se basa en la definición de Oxford de 1990 para explicar que las estrategias de aprendizaje son aquellas acciones específicas que ejecuta el estudiante para que el aprendizaje sea auto dirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones. Oxford

creó un inventario, Strategy Inventory for Language Learning (SILL), que contiene un alto número de estrategias para aprender un idioma en un cuestionario autoadministrado. Están divididas en 6 grupos: memorización, cognición, compensación, metacognición, afectivo y social.

Para Griffiths, las estrategias de aprendizaje de un idioma se refieren a lo que el estudiante hace de forma activa y de forma consciente. Las actividades pueden incluir procesos mentales como pensar, visualizar o notar, y también acciones como leer, escribir y hacer preguntas. Este enfoque en la actividad es lo que diferencia las estrategias de aprendizaje de los estilos de aprendizaje.

2.4 Motivación

Ushioda (2008) explica que la palabra “motivación” viene del verbo latino *movere* “moverse”. La motivación se refiere a lo que impulsa a alguien a tomar ciertas decisiones, a ejecutar acciones y a persistir en la acción. Según Ushioda, el aprendizaje de un idioma se logra de manera más efectiva cuando la motivación emana del ser mismo más que cuando es regulada desde afuera por su docente. La persona en aprendizaje debe poder verse a sí misma como agente de los procesos que moldean su motivación y autorregular su motivación al enfrentarse con obstáculos. Para mantener la motivación de forma sostenida, se pueden desarrollar estrategias y habilidades como: establecer metas a corto plazo, hablarse de modo positivo, darse premios u organizar su tiempo en forma efectiva para lidiar con múltiples tareas y exigencias (Ushioda, 2008).

2.5 Edad

Griffiths (2008a) relata que existe controversia sobre el efecto de edad en el aprendizaje de un nuevo idioma. En general, la evidencia parece indicar que cuanto más joven se es, más fácil resulta aprender una lengua.

Existen varios factores edad-dependientes que afectan el aprendizaje de un nuevo idioma. En el área de la maduración biológica se ha hablado de un periodo crítico - probablemente relacionado a la plasticidad cerebral-, que termina durante la pubertad, en el que es más fácil aprender una lengua (Griffiths, 2008a).

La autora también menciona que los factores afectivos también difieren según la edad del aprendiz y se consideran más poderosos que los factores biológicos. El choque del nuevo idioma puede hacer que la persona se sienta avergonzada, ansiosa e inadecuada y el choque de la cultura, que se sienta rechazada, desorientada e insegura de su identidad y de su estatus.

En general, a pesar de que Griffiths (2008a) plantea que la matrícula más joven obtiene mejores resultados a largo plazo, aclara que la matrícula adulta tiende a progresar más rápido al inicio del aprendizaje. Esto se puede explicar por factores cognitivos que hacen que en la adultez se tenga un mayor repertorio de estrategias de aprendizaje, establecidas por la experiencia, y que se ejerza más control sobre el proceso de aprendizaje.

El contexto del aprendizaje también interactúa con la edad. La situación puede variar de una experiencia naturalista (cuando se hace una inmersión en el idioma meta, como cuando se aprende el idioma materno) a una clase formal. La clase formal también puede variar en cuanto a la hora del día, los métodos de enseñanza o el formato. Cada una

de estas variables puede afectar de diferente manera a estudiantes jóvenes o adultos, dependiendo de su experiencia previa, su estilo de aprendizaje, habilidades metacognitivas, objetivos y disposición de tiempo y energía (Griffiths, 2008a).

2.6 Estilos de aprendizaje

Nel (2008) plantea que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje que consiste en una mezcla entre preferencias instruccionales y ambientales, preferencias de procesamiento de información y preferencias relacionadas con su personalidad. A pesar de que el estilo de aprendizaje es un rasgo relativamente estable, Nel explica que los mejores aprendices son buenos para manejar las variables contextuales y adaptar su estilo a una situación o tarea en particular. No se ha identificado un estilo en particular que sea mejor que los demás en el aprendizaje de un idioma, pero se sabe que los profesores deberían maximizar las oportunidades de aprendizaje para satisfacer una amplia gama de preferencias.

3. Aprendizaje potenciado por tecnología

La tecnología es la aplicación práctica del conocimiento para lograr un propósito (Spencer, 2015). Puesto que el conocimiento avanza y las metas de las personas son dinámicas, la tecnología cambia. Como la tecnología modifica lo que las personas hacen y lo que son capaces de hacer, a lo largo de la historia el conocimiento se ha aplicado al mejoramiento del aprendizaje, de la instrucción y del desempeño. Las tecnologías digitales han multiplicado las posibilidades para los aprendices.

Con las TIC, es posible lograr un aprendizaje ubicuo; es decir, uno que pueda producirse en cualquier momento y en cualquier lugar, ya sea un espacio físico o virtual. Las actividades pueden diseñarse para que la experiencia en el aula física, en el mundo virtual y en el mundo real de quienes estudian sea parte del proceso de aprendizaje. El espacio presencial se puede complementar con el virtual, y puede abarcar el tiempo en el centro educativo y fuera de este por medio de trabajos individuales o colaborativos (Pérez y Tejedor, 2016).

Pareja, Rodríguez, Calle (2016) describen cómo los enfoques de enseñanza y aprendizaje del inglés pueden ser implementados por medio del uso de las TIC. Con el aprendizaje en línea existen nuevas posibilidades de interacción entre profesores y estudiantes. Este modelo demanda un cambio en los roles tradicionales. El cuerpo docente ya no es transmisor de conocimiento sino guía o tutor y diseñador de estrategias de aprendizaje, de experiencias y de materiales.

Pérez y Tejedor (2016) se refieren a la educación 1.0 como aquella que existía antes de la aparición de internet, apoyada por materiales no digitales. Los autores la caracterizan por ser lineal, estática e individual. El grupo de estudiantes era un simple observador; enfocado en el contenido y en el cumplimiento de objetivos. Con la irrupción de internet y las herramientas de la web 2.0, surge lo que los autores llaman educación 2.0. Esta es hipertextual, dinámica, comunal, participativa, centrada en la experiencia y en el desarrollo de proyectos (Pérez y Tejedor, 2016).

La progresión a la educación 3.0 está apoyada por ecosistemas digitales que combinan herramientas y contenidos. Se trata de una educación multimodal, interactiva e híbrida. Busca la experiencia individual compartida, la acción y la innovación. No se trata

solo de la individualidad, como en la educación 1.0, ni de la comunidad, como en la 2.0, sino de la individualidad entre las masas (Pérez y Tejedor, 2016).

3.1 Saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)

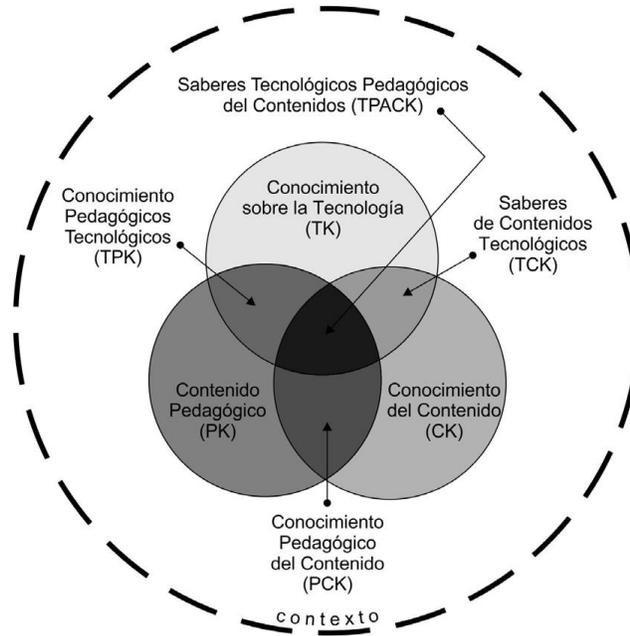
Koehler, Mishra y Cain (2015) plantean que, para una exitosa integración de la tecnología en la enseñanza, tienen que existir tres componentes nucleares: el contenido por enseñar, los saberes pedagógicos y el conocimiento tecnológico. Estos autores extienden el constructo de 1986 de Shulman sobre el conocimiento pedagógico del contenido, llamado PCK. Shulman explora cómo la relación entre el conocimiento sobre la materia y el conocimiento pedagógico influyen en el éxito del profesorado. Este autor se refería a la forma en la que quien enseña debe conocer su materia, pero también debe saber cómo presentarla a la clase para que esta aprenda en forma efectiva. PCK es la intersección entre contenido y pedagogía. Ambos deben unirse y no pueden verse como dos conocimientos desintegrados.

Shulman no hablaba explícitamente de tecnología. Koehler y Mishra (2006) suponen que esto se debe a que la tecnología educativa en esa época recurría a elementos que ya eran comunes (lápices, pizarras, proyectores), así que no se cuestionaban. Hoy en día, cuando se habla de tecnología se piensa de inmediato en tecnologías digitales (como computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas). La tecnología educativa no está tan estandarizada ni es tan estable como cuando Shulman presentó el PCK. Ahora, cualquier docente necesita ser capaz de mantener actualizado su conocimiento tecnológico.

El modelo TPACK se representa de manera gráfica usando el diagrama de Venn que aparece abajo.

Imagen 1

Diagrama de TPACK.



Fuente: Koehler, Mishra y Cain (2015).

A continuación, se describen los elementos que componen el TPACK.

Conocimiento sobre el contenido (*Content Knowledge* o CK)

Es el saber sobre la disciplina que se enseña. Shulman (1986) explica que se refiere a la cantidad y a la organización del conocimiento en la mente quien enseña. Este conocimiento incluye los principios y los conceptos básicos de la disciplina y las reglas de esa disciplina para validar el conocimiento y determinar qué es verdadero y qué es falso. Así, alguien profesional en una disciplina es capaz de explicar qué es lo que prueba que un principio o un concepto son correctos y significativos. Koehler, Mishra y Cain

(2015) explican que enseñantes sin conocimiento sobre el contenido dirían a sus discípulos información incorrecta y desarrollarían supuestos errados.

Contenido pedagógico (*Pedagogical Knowledge* o PK)

Es el conocimiento sobre los procesos y las prácticas o los métodos de enseñanza y aprendizaje. Incluye la comprensión de teorías de aprendizaje, estrategias de manejo y planificación de una clase, así como la evaluación (Koehler, Mishra y Cain, 2015).

Conocimiento pedagógico del contenido (*Pedagogical Content Knowledge* o PCK)

Se trata del conocimiento pedagógico aplicado a la enseñanza de un contenido específico (Koehler, Mishra y Cain, 2015). En el planteamiento original de Shulman sobre el PCK está la idea central de la transformación del conocimiento disciplinar para ser enseñado. Eso se logra cuando la persona encargada de enseñar interpreta la disciplina e identifica la mejor manera de representarla y de mediar el aprendizaje.

Conocimiento sobre tecnología (*Technological Knowledge* o TK)

Conocer sobre tecnología permite lograr diversos objetivos y desarrollar nuevas maneras de alcanzarlos. Este conocimiento está siendo constantemente actualizado así que el profesorado necesita adaptarse continuamente a los cambios. Koehler, Mishra y Cain (2015) comparten la definición de tecnología que el Consejo Nacional de Investigaciones en Estados Unidos (NRC) propuso en 1999, para el concepto que ellos llamaron *Fluidez de la Tecnología de Información* (FITness). El FITness busca que las personas conozcan cómo aplicar la tecnología para ser más productivos en sus vidas

diarias, pero también en sus aportes al mundo, y para identificar cuándo la tecnología puede facilitar y cuándo impedir el logro de un objetivo.

Conocimiento tecnológico pedagógico (*Technological Pedagogical Knowledge* o TPK)

Se trata de la forma en que la enseñanza y el aprendizaje cambian con el uso de la tecnología. Koehler, Mishra y Cain (2015) dicen que esto implica una comprensión de las posibilidades y limitaciones pedagógicas de herramientas tecnológicas cuando se usan en diseños y estrategias pedagógicas. Los autores plantean que se debe rechazar la fijación funcional porque la mayoría de los *softwares* más populares no fueron creados con propósitos educativos; entonces se deben reconfigurar para darles un uso en la enseñanza.

Saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (*Technological Pedagogical Content Knowledge* o TPACK)

El todo es más que la suma de sus partes. Se refiere a la interacción entre contenido, pedagogía y tecnología. Implica el conocer cómo usar habilidades tecnológicas y pedagógicas para representar conceptos y cómo usar la tecnología para ayudar al alumnado a superar problemas y a alcanzar nuevos saberes.

Alrededor del diagrama se encuentra un círculo que representa el contexto específico de enseñanza y de aprendizaje. Las posibilidades docentes están delimitadas por el acceso que estudiantes e instituciones tengan a la tecnología (Koehler, Mishra y Cain, 2015).

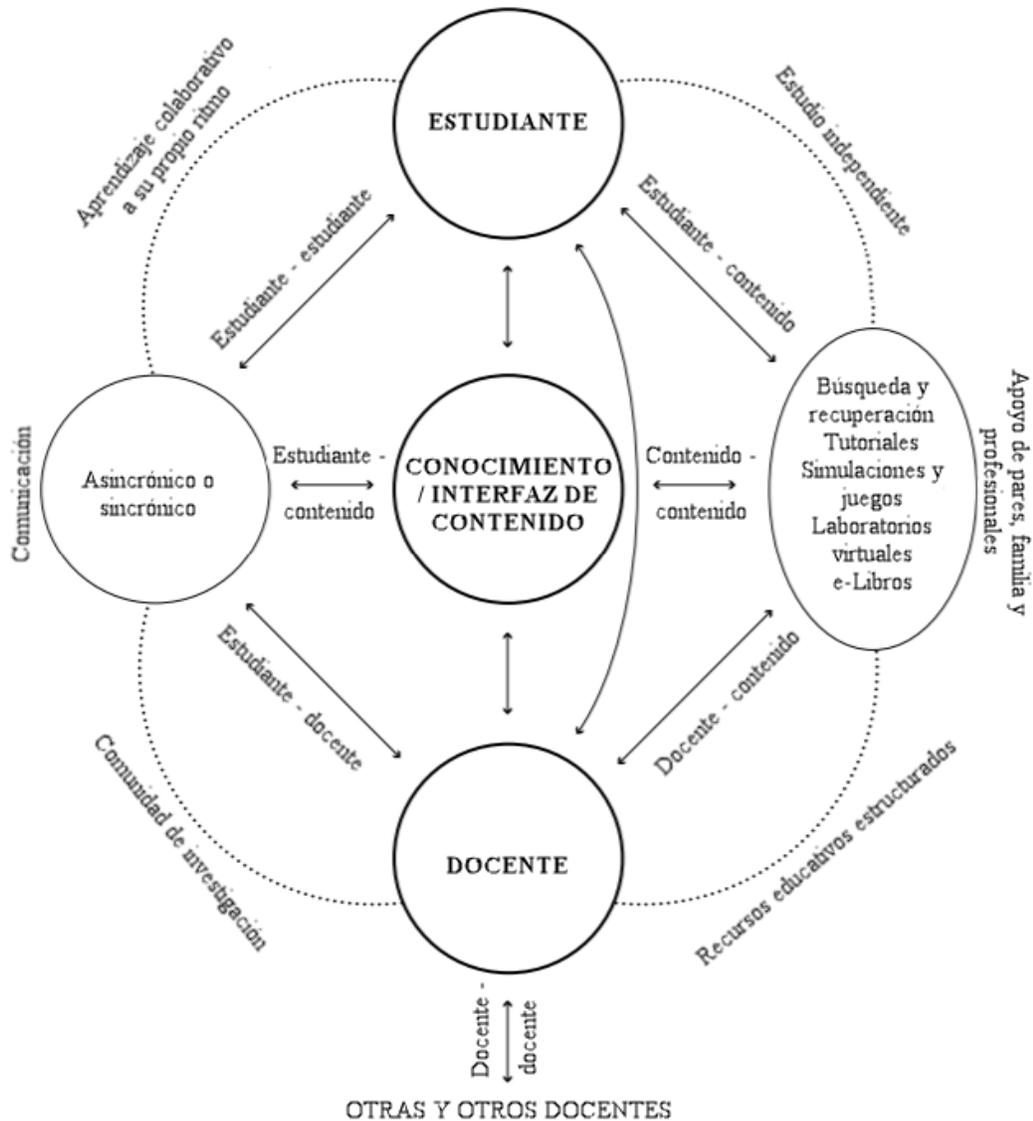
3.2 Aprendizaje en línea

Ally (2008) define el aprendizaje en línea como el uso de internet con el objetivo de acceder a materiales de aprendizaje, interactuar con el contenido, con quien educa, y con quien aprende, para obtener conocimientos o construir significados. Existen varios términos para referirse a este tipo de experiencia educativa, por ejemplo, *e-learning*, *web-based learning*, aprendizaje virtual o aprendizaje asistido por computadora. Todos estos nombres sugieren que quien aprende está a distancia de quien enseña y que se utiliza algún tipo de tecnología (usualmente una computadora) para acceder a los materiales educativos e interactuar con otras personas. En el aprendizaje en línea los horarios y las distancias no son una limitación. Además, los materiales educativos pueden actualizarse frecuentemente y los cambios ser observados de inmediato.

Anderson (2008) creó un modelo para el aprendizaje en línea que detalla las grandes variables involucradas y la relación entre ellas. En la imagen número 2 se ilustran las dos modalidades principales de aprendizaje en línea: el aprendizaje colaborativo y el estudio independiente. Esta investigación se concentra en la segunda.

Imagen 2

Modelo de aprendizaje en línea



Fuente: Anderson (2008). Traducción propia.

El modelo tiene dos componentes humanos: estudiantes y docentes. Quienes aprenden pueden interactuar directa y espontáneamente con el contenido siguiendo la modalidad del estudio independiente. El hecho de que una persona esté estudiando por su

cuenta no significa que esté sola. En muchos casos, colegas, pares, grupos formales e informales, familiares, han sido fuentes de apoyo y de soporte para quienes estudian de manera independiente.

Cuando se crean contenidos educativos pensados para el aprendizaje autodirigido en línea es especialmente importante crear un sistema instruccional basado en fundamentos teóricos sobre el aprendizaje. Se deben planear estrategias para motivar aprendices, promover el aprendizaje significativo, incentivar la interacción, proporcionar retroalimentación relevante, facilitar aprendizaje contextual y proveer apoyo durante el proceso.

3.3 Aprendizaje móvil

En inglés el aprendizaje móvil se llama *mobile learning* o *m-learning*. Permite educar afuera del espacio físico de las instituciones y esto hace que el aprendizaje sea más continuo. Se trata de un tipo de *e-learning* que se da desde dispositivos móviles como tabletas y teléfonos celulares. Las actividades suelen estar basadas en el constructivismo y el conectivismo. Pérez Tornero y Tejedor (2016) describen las siguientes características:

- Es ubicuo.
- Es flexible y adaptable a distintas necesidades.
- Es portátil.
- Es inmediato porque la información es accesible en cualquier momento.
- Es motivador para quienes lo usan.
- Es accesible comparado con el precio de otros dispositivos.

- Es activo porque requiere un rol dinámico del alumnado.
- Es capaz de conectarse a internet.

La UNESCO (2013) propone dos vertientes. La primera es llamada 1:1 y consiste en proveer a la población estudiantil de un dispositivo. Es de alto costo, pero se puede lograr con ayuda de programas gubernamentales que procuren integrar las TIC en la educación en lugares donde es difícil para la gente tener su propio equipo. La segunda se conoce como BYOT (*Bring Your Own Technology* en inglés o *Traiga Su Propia Tecnología* en español). Esta busca utilizar los dispositivos que los alumnos llevan desde la casa hasta la escuela y es posible cuando la mayoría de la población tiene su propio equipo y el alumno puede ser responsable de su costo.

El MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) es la modalidad que usa dispositivos móviles para enseñar o para aprender idiomas. Según Pareja, Rodríguez, Calle (2016), uno de los desafíos del MALL es que esta tecnología no fue diseñada originalmente para la educación, lo que produce algunos retos de usabilidad y accesibilidad.

Park y Slater (2014) elaboraron una lista de tareas que se pueden practicar con su celular para desarrollar habilidades lingüísticas. Recomiendan que sean acciones que las personas realizarían en el mundo real, como enviar un correo electrónico, hacer una llamada, buscar contenido en línea, grabar audio o video, ver un video y contarle a alguien más de qué se trataba, tomar notas, escuchar un *podcast*, entre muchas otras. De esta forma, los investigadores esperan poder aprovechar lo que la juventud hace normalmente fuera de clase.

3.4 Sitios web educativos

Area (2003) define los sitios web educativos como aquellos que ofrecen información, recursos o materiales relacionados con la educación. Esta amplia concepción abarca desde sitios de instituciones educativas, plataformas de formación a distancia, bases de datos, hasta páginas con material didáctico en formato web. En esta investigación interesa particularmente el último ejemplo.

Los materiales didácticos en formato web tienen una naturaleza didáctica y son creados específicamente para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Area (2003), son materiales curriculares en formato digital que usan la web como estrategia de difusión y de acceso. El autor plantea que una de las principales características que los diferencian de otros tipos de sitios web educativos es su finalidad formativa. Deben estar al servicio de un planteamiento pedagógico y deben buscar cumplir un objetivo educativo. Area advierte que estas herramientas deben ser diseñadas teniendo en cuenta que serán utilizadas de manera autónoma por quien aprende. Por lo tanto, deben incorporarse elementos y recursos de apoyo que faciliten el proceso, como instrucciones claras, actividades y soluciones o ejercicios de autoevaluación.

Para desarrollar un sitio web en el que se hospede contenido didáctico, el texto de García (2002) sirve como una guía sobre las etapas y los recursos utilizados en el proceso. A pesar de que los pasos se enumeran, la autora aclara que no siempre se trata de un proceso lineal. Es posible que en el proceso de creación del proyecto algunas etapas se desarrollen en paralelo o que sea necesario devolverse a alguna de las actividades iniciales. García también enfatiza que el proceso de desarrollo de un sitio web nunca se termina, puesto que se trata de un recurso que debe estar actualizándose constantemente.

A continuación, se recopilan las etapas sugeridas por García (2002) para la creación de un sitio web.

1. Planificar.

- a. Reunir información. En este paso se debe recopilar la información necesaria sobre cómo se crea un sitio y sobre el contenido que se quiere presentar.
- b. Determinar el propósito del sitio. Esto será un referente para el trabajo y para las acciones por tomar.
- c. Determinar la posible audiencia de destino. Para que el sitio satisfaga a quienes lo usan, se debe identificar y conocer a la audiencia real -a la cual se dirige el sitio- y a la audiencia potencial – a las personas que son posibles usuarias.
- d. Establecer un plan de trabajo. El plan es un camino tentativo que guía las acciones futuras.

2. Concebir.

- a. Establecer criterios de calidad. Las decisiones que se tomen para mantener la calidad del sitio deben estar vinculadas a la arquitectura y al diseño de la información.
- b. Determinar los contenidos. Se deben establecer los contenidos que presentará el sitio para poder satisfacer los requerimientos. Los textos utilizados deben ser breves, concisos y puntuales. Deberían tener títulos y subtítulos claros y directos que permitan una visión general, así como ofrecer la opción de ampliar o profundizar con

más información mediante enlaces. También se deben citar las fuentes del texto y la última fecha de actualización.

- c. Determinar la estructura de los contenidos. La información debe dividirse en unidades lógicas y subordinar a cada área el contenido que le corresponde; es decir, crear una estructura jerárquica, con niveles y relaciones. Un sitio organizado de manera lógica permite que las personas recorran las páginas haciendo predicciones exitosas.
- d. Determinar el formato gráfico. La información que aparece en un sitio web tiene una expresión gráfica que facilita su visualización y su navegación. El diseño debe estar centrado en ser útil y accesible para la persona que va a usar el sitio.
- e. Crear documentos de trabajo interno. En este paso se pueden crear documentos para guiar la acción, especialmente cuando se trabaja con un equipo. Estos pueden ayudar en caso de ser necesario legar metodología o transferir tareas. A veces resulta conveniente crear pautas de calidad, matrices de evaluación o manuales de estilo.

3. Construir, visualizar y probar.

- a. Construir un prototipo. El sitio creado como prototipo debe recorrerse para asegurar que cada nivel, que la relación entre varios niveles, así como los enlaces no jerárquicos, permitan que la persona usuaria pueda navegar en forma global el espacio.

- b. Construir la página principal. La página de acceso cumple una función clave, puesto que representa visualmente la estructura completa del sitio y las formas de recorrerlo. En ella deben poder observarse los datos más relevantes del sitio, así como una breve explicación de su propósito.
- c. Tomar decisiones de navegación. Un buen diseño debería prever las necesidades de quienes usen la página y permitirles encontrar la información que necesitan con un mínimo esfuerzo. Las opciones de navegación deben ser claras y el formato usado para elementos como íconos o botones debe ser constante.
- d. Crear una identidad visual. La identidad visual de un sitio web permite identificarlo y asociarlo. Algunos elementos que se pueden utilizar para lograrlo son los logotipos y una paleta de colores consistente. Desde un punto de vista técnico, usar las mismas imágenes en todas las páginas favorece la rapidez de carga del sitio, puesto que se aprovecha el caché que se crea en el navegador.

Cuando el sitio esté construido, García (2002) sugiere que los pasos que siguen son promover, evaluar y actualizar la herramienta. La evaluación de un sitio debería ser un ejercicio constante, para garantizar su vigencia y su calidad.

3.5 Videos educativos

Hansch, Hillers, McConachie, Newman, Schildhauer y Schmidt (2015) describen tres tipos de valores que agregan los videos a la experiencia educativa: cognitivo,

experiencial y de apoyo afectivo. El valor cognitivo incluye estrategias visuales para facilitar el aprendizaje, como demostraciones de procesos. El valor experiencial provee experiencias vicarias, permitiéndole a quienes observan presenciar algo que no podrían ver en su vida diaria. El apoyo afectivo se refiere al poder que tienen los videos para motivar a la audiencia en el plano emocional.

Los videos tienen la capacidad de transmitir información por medio de canales auditivos y visuales, lo cual crea una experiencia de aprendizaje multisensorial. Se trata de un recurso ampliamente usado en la educación, por lo cual es importante conocer cuáles son las características que hacen que un video sea efectivo como medio instruccional. Laaser y Toloza (2017) resumen una serie de conclusiones basadas en estudios científicos acerca de las características que hacen que los videos educativos sean atractivos.

- El estudiantado tiende a preferir videos cortos. Los videos educativos más vistos suelen estructurarse como piezas pequeñas de contenido que no sobrepasan los 6 minutos.
- Los videos que intercalan tomas de la instructora o del instructor con diapositivas son mejores que los que solo usan diapositivas.
- Los videos con un toque personal pueden ser más cautivadores que aquellos con altos valores de producción.
- Los videos que muestran a la instructora o al instructor hablando de manera rápida y entusiasta logran mantener la atención de sus espectadores por más tiempo que aquellos con una narración más plana.

En resumen, este capítulo revisa teorías que pueden ayudar a comprender la forma en que se pueden usar las TIC para extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula y así favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas. Este trabajo parte de una perspectiva constructivista del aprendizaje y se basa en metodologías comunicativas y por tareas o por proyectos. En cuanto a las variables de la persona que aprende, el principal enfoque del diagnóstico y de la intervención estará en aquellas que puedan ser más fácilmente moldeadas, como la autonomía y las estrategias de aprendizaje. El modelo TPACK proporcionará un lenguaje para articular la influencia del cuerpo docente en el uso que el alumnado hace de la tecnología para aprender inglés fuera del aula. Las distintas formas en las que la tecnología ha sido utilizada para mediar el aprendizaje, de las que este marco teórico menciona algunas de las más populares, servirán como referencias para diseñar una propuesta de solución.

**CAPÍTULO III:
MARCO CONTEXTUAL**

CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) es una institución de educación superior estatal que, como su nombre lo indica, se especializa en la enseñanza mediante la utilización de técnicas de educación a distancia. La Rectoría de la universidad tiene varias vicerrectorías bajo su responsabilidad, entre ellas la Vicerrectoría Académica. Una de las dependencias de esta vicerrectoría es la Dirección de Extensión Universitaria, la cual tiene como objetivo:

(...) involucrarse en la realidad nacional y fomentar el aprendizaje continuo, que permitan la autorrealización por medio de procesos de autoeducación hacia una autonomía real y positiva en el que todos y todas ejerzamos un rol protagónico frente a los cambios actuales (Dirección de Extensión Universitaria, 2016, párr. 1).

El Centro de Idiomas es una dependencia adscrita a la Dirección de Extensión Universitaria. El marco estratégico institucional, que considera a las poblaciones que se pueden ver beneficiadas por su trabajo y las características que diferencian al Centro de otras instituciones similares, plantea como su misión la siguiente:

El Centro de Idiomas de la UNED facilita la enseñanza - aprendizaje de idiomas como lengua extranjera, por medio de la oferta de programas y cursos de calidad, impartidos en diferentes modalidades y con amplia cobertura; dirigidos a jóvenes y adultos, con el fin de contribuir con el desarrollo socioeconómico, cultural y educativo (Centro de Idiomas, 2017a, p. 35).

El plan estratégico incluye además la visión de la organización, citada en el siguiente párrafo:

En 2021 el Centro de Idiomas de la UNED estará posicionado como uno de los mejores centros de enseñanza de lenguas extranjeras, mediante alianzas con instituciones de prestigio y la oferta de programas que brinden accesibilidad y excelencia académica y que a su vez permitan el intercambio cultural, la acreditación del nivel del idioma y una mejor inserción en el mercado laboral (Centro de Idiomas, 2017a, p. 35).

En la misión y la visión institucionales se recalca el beneficio de aprender idiomas distintos del idioma nativo para el mejoramiento socioeconómico, el desarrollo cultural y el avance educativo. Los objetivos del Centro de Idiomas de la UNED se presentan a continuación:

- a. Suministrar los conocimientos y las habilidades lingüísticas fundamentales de los diferentes idiomas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita, combinando prácticas de lectura, escritura y conversación.
- b. Satisfacer las necesidades de capacitación de los diferentes sectores de la población que, por diversos motivos como crecimiento profesional, aspiraciones educativas personales y mayor eficacia en el desarrollo de sus funciones dependen de estos servicios.
- c. Construir y mantener una imagen de calidad y profesionalismo mediante la supervisión y entrenamiento a los profesionales que laboran en los diferentes programas y la evaluación permanente de los programas en oferta (Centro de Idiomas, 2015, párr.3-5).

El Estado, según lo establecido en el artículo 85 de la Constitución Política de Costa Rica, otorga un aporte económico a las instituciones de educación superior

estatales (Const., 1949) llamado Fondo Especial para la Educación Superior (FEES). El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) está formado por quienes sean Rectores de la UNED, de la Universidad de Costa Rica, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, de la Universidad Nacional y de la Universidad Técnica Nacional y regula “(...) aspectos de coordinación para el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria en diversos ámbitos” (CONARE, s.f., párr. 1). Hutchinson Umaña (2013) explica que los recursos de los que dispone el Centro de Idiomas son determinados de acuerdo al FEES, a los fondos del Sistema de CONARE y a los ingresos generados por la institución. Las normativas, las definiciones y el proceso de cambio del Centro, se realizan a través del Consejo Universitario.

Según la página web del Centro de Idiomas (2017b), se ofrecen actualmente cursos de inglés, francés, portugués, italiano y mandarín. Existen 3 programas oficiales para el aprendizaje del inglés: el Programa de Inglés de Adultos y Adolescentes, el Programa de Fortalecimiento de Inglés de CONARE y el Programa de Inglés para Empresas. El primero, el Programa de Inglés de Adultos y Adolescentes, incluye cursos 100% en línea, el curso de preparación para el examen de International English Language Testing System (IELTS), el programa intensivo híbrido y talleres de conversación.

Esta investigación se concentrará en el Programa de Inglés para Adultos y Adolescentes, también llamado Venta de Servicios. El programa está conformado por cinco niveles de cursos presenciales: elemental, pre intermedio, intermedio, intermedio alto y avanzado. Cada nivel se divide en dos módulos (A y B). Cada módulo dura 14 semanas y se requieren 10 cuatrimestres para terminar el programa completo. Los costos

de cada curso en el 2017 varían entre ¢103 200 o ¢117 800 dependiendo del nivel en que se matricule (Centro de Idiomas, 2017b).

La población seleccionada en este estudio está inscrita en la sede de San Pedro del Centro de Idiomas. Actualmente, el programa presencial de inglés para personas adultas se ofrece en 9 centros más, ubicados en las sedes de Alajuela, Cartago, Heredia, Ciudad Neilly, Palmares, Puriscal, Turrialba, Siquirres y Cañas (Centro de Idiomas, 2017b).

El edificio que alberga el Centro de Idiomas de San Pedro de Montes de Oca cuenta con 28 aulas: 25 pequeñas y 3 grandes (para 20 personas). En cuanto a recursos para apoyar las clases presenciales, el centro dispone de pizarras en cada aula, tres computadoras portátiles, dos proyectores multimedia, parlantes y grabadoras.

La evaluación institucional sobre la calidad de los servicios del Centro de Idiomas presentada por el CIEI en agosto de 2016 describe el contexto en el que se encuentra el Programa de Inglés para Adultos y Adolescentes. En general se puede observar satisfacción con el Centro de Idiomas, pero surgen oportunidades de mejora. Vale la pena mencionar que la mitad de las personas matriculadas en inglés presencial solicitó mejoras con respecto a la tecnología. El informe resume las respuestas en tres aspectos: remplazo de equipo tecnológico, aplicaciones tecnológicas (*software*, *apps* y audiovisuales) y actividades basadas en un mayor uso de tecnología (CIEI, 2016).

El presente proyecto ofrece una oportunidad de colaborar con el Centro de Idiomas para buscar una respuesta a la solicitud de sus estudiantes y para alinear los objetivos de este trabajo con la meta de excelencia académica de la institución.

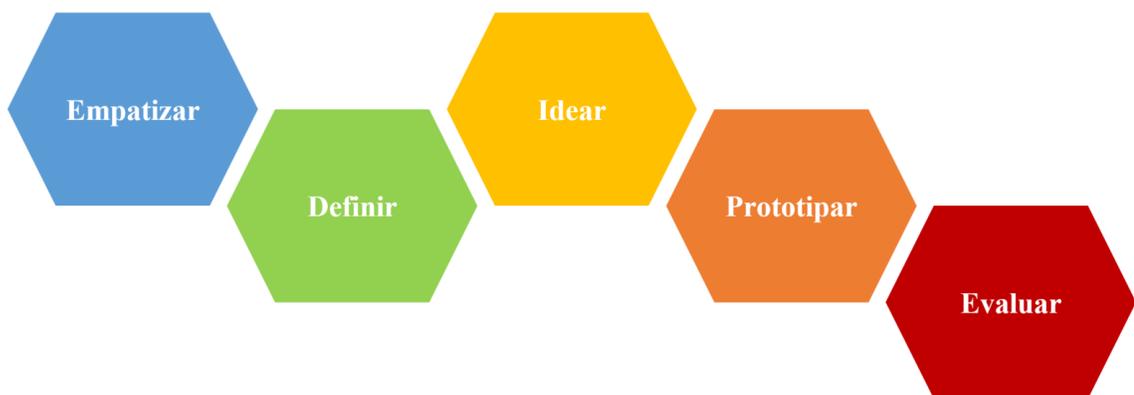
CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO

CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO

La propuesta de solución será creada siguiendo los cinco pasos elementales del *Design thinking* definidos por el Both y Baggereor (2017): empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar (o probar). El modelo se grafica comúnmente de la forma que aparece a continuación.

Imagen 3

Recreación del diagrama de 5 pasos del *Design thinking*.



Fuente: Elaboración propia basada en Both y Baggereor (2017).

El proceso de diseño no se debe hacer de forma desconectada del público meta. La empatía permite que el proceso de diseño se centre en las personas que van a utilizar el producto. Para comprender a estas personas, es necesario observarlas, involucrarse con ellas y sumergirse en la experiencia que viven.

Durante la fase de diagnóstico, se trabajó bajo los principios del *Design thinking* para lograr empatizar con quienes usarán la solución que se desprende de este estudio. Durante esta primera etapa del proceso de diseño, la intención fue conocer a las personas involucradas y comprender sus necesidades educativas. Con el fin de evitar sesgos, el

diagnóstico se hizo con una mentalidad de principiante, como lo sugieren Both, Utley y Doorley (2017). Estos autores proponen que para asumir una mentalidad de principiante se deben evitar los juicios, se debe cuestionar todo (especialmente lo que se cree que ya se sabe), se debe ser una persona curiosa, se deben buscar patrones y se debe escuchar atentamente.

Lo que se buscó lograr después durante este primer paso en el modelo de *Design thinking* de Stanford, fue descubrir necesidades de la población meta (de las que pueden o no estar conscientes), innovar, identificar a las usuarias y a los usuarios para quienes se diseñó y destapar las emociones que guían su comportamiento.

En este capítulo se describe la metodología para el estudio del problema, de las características de la población y de los aspectos por considerar en la propuesta de solución.

1. Tipo de investigación

La investigación del diagnóstico del problema es de tipo mixto. Los métodos mixtos pueden definirse como aquellos que combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en una misma investigación (Hernández, Fernández y Bautista, 2010).

El sustento filosófico de los métodos mixtos, según Hernández et al. (2010), es el pragmatismo. El pragmatismo busca soluciones prácticas a un problema en un contexto específico. En una metodología mixta se puede usar la lógica inductiva, deductiva y abductiva para responder a las preguntas de investigación.

La ejecución de la investigación se hizo de forma secuencial. La primera fase de recolección de datos es de tipo cuantitativo y la segunda, de tipo cualitativo. Cuando el diseño es secuencial, Hernández et al. (2010) indican que los datos recolectados y analizados en la primera fase son utilizados para informar el proceso que se lleva a cabo en la segunda.

El diseño mixto específico seleccionado para el diagnóstico es el explicativo secuencial (DEXPLIS), en el cual se recolectan y analizan datos cuantitativos primero y posteriormente se recolectan y analizan datos cualitativos. Según Hernández et al. (2010), el propósito de este tipo de diseño es “utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en estos” (p. 566). En este estudio, el mayor peso recae en la etapa cuantitativa. Al concluir las dos etapas, los hallazgos de ambas se integran para poder hacer un análisis completo de la totalidad de los datos.

2. Participantes (población y muestra)

Las unidades de análisis de esta investigación son las personas adultas que estudian en el Programa de Inglés para Adolescentes y Adultos, matriculadas en los niveles pre intermedio, intermedio, intermedio alto y avanzado en el III cuatrimestre de 2017 y el I cuatrimestre de 2018 en la sede central, así como el cuerpo docente que les da clases en el Centro de Idiomas de la UNED. En la etapa cuantitativa del diseño mixto de investigación, las unidades de análisis son estudiantes y docentes. En la etapa cualitativa son solamente estudiantes.

En el periodo lectivo en el que se hizo el diagnóstico, hubo 803 personas matriculadas en este Programa en la sede de San José, incluyendo tanto a adultas como a adolescentes. El alumnado se divide en grupos según su nivel de inglés y su preferencia de horario. Se excluyó a estudiantes del nivel elemental básico, ya que están apenas comenzando su proceso de aprendizaje del inglés y lo que se busca es obtener información de estudiantes con más experiencia. El tamaño de la población seleccionada es de 532 personas adultas de nivel pre intermedio, intermedio, intermedio alto y avanzado.

El diseño de investigación seleccionado requirió un muestreo secuencial. El programa STATS fue utilizado para determinar el tamaño de la muestra de estudiantes en la etapa cuantitativa del diseño de investigación. Se definió una muestra de 223 estudiantes para la aplicación de la encuesta, calculando un error probabilístico de un 5% y un nivel deseado de confianza de un 95%. Para seleccionar a quienes participarían en esta porción del estudio, se visitaron las aulas en distintos horarios de clase y se repartió la encuesta entre quienes que estaban presentes, visitando todas las aulas que fueron necesarias. Al final del proceso de recolección, se recopilaron 215, por lo cual el error de muestreo es de 5,164%.

El Programa cuenta con 23 docentes para los grupos de estudiantes adultos. Debido a que este número era pequeño no se utilizó una muestra sino la totalidad de la población para la aplicación de la encuesta.

La selección de participantes para la fase cualitativa del estudio fue informada por las respuestas de la encuesta al estudiantado. La última pregunta de la encuesta les

solicitó escribir su correo electrónico si aceptaban formar parte de la segunda fase del estudio. De esta manera, se obtuvo una lista de estudiantes que deseaban participar.

La lista de correos electrónicos fue filtrada para seleccionar a las personas matriculadas en las clases de los sábados en la mañana, ya que se tomó la decisión de ejecutar el grupo de enfoque un sábado en la tarde. La invitación fue enviada a 15 personas y de estas, 5 participaron en la actividad.

3. Descripción de instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos diferentes en la recolección de información y de datos: una encuesta para estudiantes, una encuesta para docentes y una guía para un *focus group* estudiantil.

3.1 Encuesta para estudiantes

La encuesta es una adaptación y traducción, hecha por la investigadora, de la encuesta original (*Strategy Inventory for Language Learning* o SILL) creada por Oxford en 1989 para evaluar las estrategias de aprendizaje de estudiantes en lengua extranjera. El instrumento final, que se encuentra en el Anexo 2, cuenta con tres partes: **1.** estrategias de aprendizaje, **2.** acceso a tecnología y **3.** necesidades educativas. La primera sección se mide por medio de una escala Likert y las dos últimas partes, creadas por la investigadora, recurren a preguntas de selección única y de ordenar una lista por jerarquía.

La validez y la confiabilidad de este instrumento ha sido ampliamente estudiado Griffiths (2008b). Ya que fue traducido y levemente modificado, se hizo además una revisión de expertos, quienes introdujeron pequeñas correcciones en la traducción.

La investigadora visitó a los grupos de estudiantes de inglés y le entregó a cada persona una copia del instrumento para que lo completara de forma individual.

En el Anexo 2 se puede observar que la encuesta cuenta con párrafos introductorios que explican el propósito de la información y el uso que se le dará a los datos. Cuando se presentó la encuesta a las personas presentes en las aulas visitadas se explicó que la participación era completamente voluntaria y que no habría ninguna repercusión si alguien no estaba de acuerdo en compartir su información. Al llenar el instrumento, las personas daban su consentimiento. Tres estudiantes se reusaron a completar la encuesta.

La información obtenida fue resguardada cuidadosamente por la investigadora, quien después digitó los datos en la base de datos del programa SPSS®.

3.2 Encuesta a docentes

La encuesta a docentes se hizo con el objetivo de indagar sobre los Saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK) y analizar la influencia que estos tienen sobre las estrategias de aprendizaje y las herramientas tecnológicas que utiliza el alumnado para aprender fuera del aula.

Se usó la encuesta sobre TPACK creada por Sahin (2011), la cual consiste en 7 subescalas: **1.** conocimiento tecnológico, **2.** conocimiento pedagógico, **3.** conocimiento de contenido, **4.** conocimiento tecnológico pedagógico, **5.** conocimiento tecnológico de

contenido, **6.** conocimiento pedagógico de contenido y **7.** conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido. El estudio de Sahin demostró que la encuesta es válida y confiable.

La encuesta fue auto administrada en línea por medio de SurveyMonkeySM, un software para crear encuestas virtuales. Al instrumento se le agrega un párrafo introductorio que explica el propósito del estudio y que aclara que es completamente anónimo y confidencial. A la par de cada uno de los 47 ítems aparecen tres casillas para indicar si el conocimiento descrito en los ítems es alto, bajo o nulo. Un enlace para acceder a la encuesta fue enviado por medio de correo electrónico con una invitación a participar en el estudio. En el Anexo 3 se puede observar el contenido de esta encuesta.

3.3 Grupo de enfoque con estudiantes

Al inicio del grupo de enfoque se entregó una hoja con un consentimiento informado (ver Anexo 4). La discusión se orientó usando una guía con preguntas generadoras (ver Anexo 5). El instrumento fue validado por expertos antes de ser aplicado. Según esta revisión, a la primera versión de la guía se le agregó una pregunta sobre la razón por la cual están estudiando inglés con el propósito de conocer más sobre sus motivaciones.

4. Procedimientos de recolección de información del diagnóstico

La recolección de información del diagnóstico se llevó a cabo en fases. A continuación, aparece numerada la secuencia de acciones realizadas:

4.1 Selección de variables, dimensiones, indicadores e ítems.

Con base en los objetivos del estudio, se presenta en la tabla 1 un desglose de las variables, sus dimensiones, los indicadores y los reactivos con los que se recopilará la información.

Tabla 1

VARIABLES, DIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
1. Uso de estrategias de aprendizaje autónomo.	Memorización	Grado en el que los estudiantes usan recursos mnemotécnicos para aprender inglés de forma activa y consciente.	<p>Todos los ítems tienen las siguientes opciones de respuesta:</p> <p>1: Completamente falso 2: Falso 3: Ni falso, ni verdadero 4: Verdadero 5: Completamente verdadero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé. • Utilizo palabras nuevas en oraciones para ayudarme a recordarlas. • Relaciono el sonido de una palabra nueva con una imagen o una foto de la palabra para ayudarme a recordarla. • Asocio una nueva palabra a una imagen mental de una situación en la que la palabra pueda ser utilizada para ayudarme a recordarla. • Utilizo rimas para recordar palabras nuevas. • Utilizo fichas para recordar palabras nuevas. • Utilizo gestos físicos para aprender nuevas palabras. • Repaso las lecciones a menudo. • Recuerdo palabras o frases nuevas acordándome del lugar en el que las vi en la página, en la pizarra, en la calle o en la pantalla.
	Cognición	Grado en el que los estudiantes realizan ejercicios de pensamiento y razonamiento de	<ul style="list-style-type: none"> • Pronuncio o escribo las palabras nuevas varias veces. • Intento hablar como un hablante nativo del inglés. • Practico los sonidos del inglés. • Utilizo las palabras que conozco de varias maneras.

	forma activa y consciente.	<ul style="list-style-type: none"> • Empiezo conversaciones en inglés. • Veo series o películas en inglés. • Leo en inglés por placer. • Escribo mensajes, notas, cartas o reportes en inglés. • Antes de hacer una leída cuidadosa de un texto en inglés, hago una lectura rápida y superficial. • Busco palabras en mi idioma nativo que sean parecidas a palabras nuevas en inglés. • Intento encontrar patrones, normas o reglas en el idioma inglés. • Busco el significado de palabras nuevas descomponiéndolas en partes que entienda. • Procuro no traducir cada palabra individualmente, sino la oración en todo su contexto. • Hago resúmenes de información que escucho o leo en inglés.
Compensación	Grado en el que los estudiantes son capaces de llenar vacíos en su conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Intento adivinar el significado de las palabras extrañas. • Cuando no me acuerdo de una palabra en una conversación, uso gestos para comunicarme. • Invento palabras nuevas cuando no conozco la palabra correcta en inglés. • Leo en inglés sin buscar el significado de cada palabra. • Intento adivinar lo que otra persona está a punto de decir en inglés. • Cuando no me acuerdo de una palabra, uso un sinónimo o una frase que signifique lo mismo.
Metacognición	Grado en el que los estudiantes son capaces de reflexionar sobre su proceso de pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de usar el inglés de todas las formas que sea posible. • Noto mis errores para ayudarme a mejorar. • Presto atención cuando alguien está hablando inglés. • Averiguo cómo puedo ser mejor estudiante de inglés. • Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar

			<p>inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busco personas con las que pueda practicar inglés. • Busco oportunidades para leer en inglés. • Tengo metas claras para mejorar mi inglés. • Reflexiono sobre mi progreso en el aprendizaje del inglés.
	Estrategias afectivas	Grado en el que los estudiantes poseen las herramientas afectivas adecuadas para manejar la ansiedad producida por el aprendizaje de un nuevo idioma.	<ul style="list-style-type: none"> • Procuo relajarme cuando estoy nervioso o nerviosa de hablar inglés. • Me doy ánimos para hablar en inglés cuando tengo miedo de cometer un error. • Me doy una recompensa cuando tengo buenos resultados en inglés. • Noto si tengo tensión o nervios a la hora de estudiar o usar el inglés. • Anoto mis sentimientos sobre el aprendizaje del inglés en un diario. • Hablo con alguien sobre cómo me siento mientras aprendo inglés.
	Estrategias sociales	Grado en el que los estudiantes poseen las herramientas sociales adecuadas para manejar la ansiedad producida por el aprendizaje de un nuevo idioma.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando no entiendo algo, le pido a la otra persona que repita o que hable más lento. • Pido que me corrijan cuando hablo inglés. • Practico el idioma con otros estudiantes. • Solicito la ayuda de personas que hablan inglés. • Hago preguntas en inglés. • Intento comprender la cultura de los países de habla inglesa.
2. Obstáculos para el desarrollo de estrategias	Percepción del estudiantado	Falta de motivación, de conocimiento o de recursos.	<p>Guía para sesión de grupo de enfoque</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gusta aprender inglés por su cuenta? ¿Por qué sí o por qué no? • ¿Qué dificultades se han topado cuando intentan aprender por sí solos o por sí solas?

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conocen programas de computadora para aprender fuera del aula? • ¿Han usado alguna de estas aplicaciones? ¿Por qué sí o por qué no? • ¿Conocen aplicaciones móviles para aprender fuera del aula? • ¿Han usado alguna de estas aplicaciones? ¿Por qué sí o por qué no?
3. Influencia del profesor	Conocimiento tecnológico	Conocimiento general sobre cómo usar la tecnología.	<p>Sé cómo...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver un problema técnico con la computadora • Identificar elementos básicos del hardware de la computadora (por ejemplo, CD-Rom, tarjeta madre, RAM) y sus funciones • Identificar elementos básicos del software de la computadora (por ejemplo, Windows Media Player®) y sus funciones • Darles seguimiento a las tecnologías informáticas recientes • Usar un programa de procesador de texto (por ejemplo, MS Word®) • Usar un programa de hoja de cálculo electrónica (por ejemplo, MS Excel®) • Comunicarme a través de herramientas de internet (por ejemplo, e-mail WhatsApp®) • Usar un programa de edición de imagen (por ejemplo, Paint®) • Usar un programa de presentaciones (por ejemplo, MS PowerPoint®) • Salvar información en un medio digital (por ejemplo, memoria USB, CD, DVD) • Usar software específico para la enseñanza del inglés • Usar una impresora • Usar un proyector • Usar un escáner • Usar una cámara digital

Conocimiento pedagógico	Conocimiento sobre los procesos y las prácticas o los métodos de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el desempeño de un estudiante • Minimizar diferencias individuales entre estudiantes • Usar varios métodos y técnicas de evaluación • Poner en práctica distintas teorías del aprendizaje (por ejemplo, aprendizaje constructivismo, inteligencias múltiples, enseñanza basada en proyectos) • Tener en cuenta a estudiantes con posibles problemas de aprendizaje • Manejar una clase de inglés
Conocimiento de contenido	El saber sobre la disciplina que se enseña.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar el contenido de la materia • Desarrollar actividades y proyectos • Mantenerme actualizado en desarrollos recientes y aplicaciones en mi área de especialización • Reconocer líderes en mi área de especialización • Mantenerme al tanto de publicaciones (por ejemplo, libros, revistas) en mi materia • Asistir a conferencias u otras actividades de mi área de especialización
Conocimiento pedagógico de contenido	Conocimiento pedagógico aplicado a la enseñanza de un contenido específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Escoger tecnologías apropiadas para mi enfoque y estrategia de enseñanza • Usar aplicaciones de computadora que apoyen el aprendizaje del estudiante • Seleccionar tecnologías útiles para mi carrera como educador o educadora • Evaluar qué tan apropiada es una nueva tecnología para el proceso de enseñanza y aprendizaje • Seleccionar estrategias de enseñanza apropiadas y efectivas para mi materia • Desarrollar exámenes para mi materia

			<ul style="list-style-type: none"> • Preparar un plan para una lección que incluya actividades grupales • Alcanzar los objetivos descritos en mi plan de lección • Hacer conexiones entre varios temas relacionados entre sí en mi materia • Apoyar temas de mi materia con actividades fuera de clase
	Conocimiento tecnológico de contenido	Conocimiento sobre la forma en la que la tecnología puede integrarse en la enseñanza de un contenido específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Usar aplicaciones de computadora específicas para la enseñanza/aprendizaje del inglés • Usar tecnología para alcanzar más fácilmente los objetivos de mi curso • Preparar una lección que requiera el uso de tecnologías educativas • Desarrollar actividades de clase y proyectos que involucren el uso de tecnologías educativas
	Saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido	Conocimiento sobre el uso de habilidades tecnológicas y pedagógicas para representar conceptos y el uso de la tecnología para ayudarles a los estudiantes a superar problemas y a alcanzar nuevos saberes.	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar métodos instruccionales y tecnología apropiados para mi materia • Seleccionar estrategias y tecnologías contemporáneas para enseñar la materia • Educar de forma exitosa combinando contenido, pedagogía y conocimiento tecnológico • Tomar un rol de liderazgo entre mis colegas cuando se trata de integración de contenido, pedagogía y conocimiento tecnológico • Enseñar la materia con diferentes estrategias instruccionales y aplicaciones informáticas
4. Necesidades de aprendizaje fuera del aula	Educativas	Interés de los estudiantes por practicar pronunciación,	<p>A continuación, se listan aspectos del aprendizaje del inglés que puede practicar fuera del aula. Ordene cada uno en orden de prioridad, siendo el 1 el más importante y 4 el menos importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación

		lectura, gramática o vocabulario fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Gramática • Vocabulario
5. Requerimientos	Técnicos	Acceso de los estudiantes a dispositivos electrónicos móviles y computadoras.	<p>Marque con X los dispositivos a los que tiene acceso y que estaría dispuesto a utilizar para hacer prácticas de inglés fuera del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Celular inteligente • Tableta

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Construcción de los instrumentos.

Se construyeron dos encuestas y una guía para un grupo de enfoque.

4.3 Validación de los instrumentos.

Todos los instrumentos fueron revisados y evaluados por el equipo asesor de la investigación y por Carolina Retana, la Encargada Académica del Programa de Inglés para Adultos del Centro. De acuerdo con los comentarios, la encuesta para docentes se transformó de una lista de verificación de 47 puntos a una escala con tres casillas para indicar si el conocimiento descrito en los ítems es alto, bajo o nulo. También se hicieron algunas correcciones menores en la traducción.

4.4 Solicitud de permiso para la aplicación de la encuesta en el Centro de Idiomas durante el horario de clases.

Se informó al Centro de Idioma las fechas en las que se llevaría a cabo la primera fase de recolección de datos. Carolina Retana, la Encargada Académica, envió un correo electrónico a todo el cuerpo docente para comunicar el propósito del estudio y las fechas en las que se iban a recoger los datos.

4.5 Visitas al Centro de Idiomas con el fin de distribuir físicamente y recoger la encuesta.

Las encuestas fueron administradas en horarios de clase a quienes estaban presentes en el aula. En español, la investigadora explicó el objetivo del estudio, que la

participación era voluntaria y que las respuestas permanecerían anónimas. Se solicitó contestar con honestidad y sin sobre pensar las respuestas. En caso de dudas, podían hacerle preguntas a la investigadora.

4.6 Envío de la encuesta a docentes por medio de correo electrónico.

El personal docente seleccionado para la encuesta recibió correos electrónicos con un enlace a la encuesta en SurveyMonkeySM. En el correo se presentó el propósito de la investigación y la duración de la encuesta. La solicitud de completar este instrumento fue redactada por la investigadora, pero fue enviada por la Encargada Académica.

4.7 Traslado de datos al programa SPSS®.

Los resultados cuantitativos fueron digitados en una base de datos en el programa SPSS® (*Statistical Package for Social Sciences*).

4.8 Análisis estadístico de los resultados de las encuestas.

Los datos cuantitativos se procesaron en el programa SPSS®.

4.9 Solicitud de permiso para realizar un grupo de enfoque en una de las aulas del Centro de Idiomas.

Para poder reunir al grupo de estudiantes en el mismo espacio físico, se escogió un aula del Centro de Idiomas. Nuevamente, con ayuda de la Encargada Académica se solicitó el permiso para usar una de las aulas del edificio de la sede de San Pedro después de las clases de los sábados en la mañana.

4.10 Convocatoria de los voluntarios seleccionados para participar en el grupo de enfoque.

Se envió a 15 personas un correo electrónico con una invitación para formar parte del grupo de enfoque. El correo incluía el objetivo de la actividad, la fecha, la hora, el número del aula y los beneficios que podían obtener por participar. Cinco personas contestaron el mensaje confirmando su asistencia.

4.11 Ejecución de sesión de grupo de enfoque

El grupo de enfoque fue llevado a cabo por la investigadora. Se usó la guía de entrevista para orientar la conversación, pero se hizo un esfuerzo por dejar fluir la discusión. La sesión fue grabada con la intención de facilitar el análisis de los datos recopilados. Se usó un teléfono celular y una computadora portátil para tener dos aparatos grabando al mismo tiempo en caso de que alguno de los dos fallara.

4.12 Elaboración del reporte de la sesión de grupo de enfoque

La investigadora escribió una bitácora de la sesión y transcribió la grabación para estructurar los datos recogidos (ver Anexo 6).

4.13 Análisis en conjunto de los datos cuantitativos y cualitativos.

El propósito principal del tipo de diseño de investigación seleccionado es poder usar los datos cualitativos para profundizar en los resultados obtenidos en la exploración cuantitativa. Una vez obtenida la información del diagnóstico, se procedió a hacer un análisis profundo de los dos tipos de resultados.

5. Procedimientos para analizar la información del diagnóstico

La información cuantitativa se ordenó y analizó usando el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS®. Los datos cualitativos fueron estructurados y categorizados por la investigadora.

6. Resultados del diagnóstico

Los resultados obtenidos durante el diagnóstico están organizados en siete apartados, comenzando con los datos demográficos de los estudiantes y de las estudiantes y los datos demográficos de los profesores y de las profesoras. En las demás secciones se describe el uso de estrategias autónomas de aprendizaje por parte de los estudiantes, los obstáculos percibidos por los estudiantes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la influencia que tienen los profesores, las necesidades de aprendizaje fuera del aula y los requerimientos técnicos para implementar una solución al problema.

6.1 Datos demográficos del grupo de estudiantes

En general, la muestra se considera adulta joven, puesto que el 82,8% tiene 34 años de edad o menos. Específicamente, el 28,8% del alumnado tiene menos de 23 años, el 31,2% se encuentran en el rango de los 24 a los 28 años de edad, y el 22,8% entre 29 y 34 años de edad.

En cuanto al género, la población es mixta. Un 57,2% de las personas encuestadas indican que son mujeres y el porcentaje restante se identificó como hombre. La mayor parte habita en San José, la provincia en la que se ubica el Centro de Idiomas. Solamente un 11,2% residen en Cartago, 2,8% en Heredia y 1,4% en Alajuela.

Un porcentaje importante trabajan; el 78,6% contestó que sí se encuentran empleados actualmente. Esto puede tener un impacto en la forma en la que los estudiantes aprenden inglés, entre otras cosas porque puede limitar el tiempo del que disponen los estudiantes para practicar afuera del aula.

6.2 Datos demográficos del grupo de docentes

La mayor parte del personal docente indicó estar en las categorías de edad medias. El 37,5% de los profesores y de las profesoras del Centro de Idiomas se encuentran en el rango de edad entre los 30 y los 39 años y el 33,3% entre los 40 y 49 años de edad. En los dos extremos de las categorías de edades que se propusieron en la encuesta, solamente un 8,3% tiene 29 años o menos y el 20,8% restante es mayor de 49 años.

Los docentes encuestados y las docentes encuestadas tienen, en promedio, 18,6 años de experiencia enseñando inglés. La persona que se ha dedicado a la enseñanza de este idioma por menos tiempo lo ha hecho durante 4 años y la persona que lo ha hecho durante más tiempo tiene una carrera de 32 años. La cantidad de tiempo promedio que este grupo de profesores ha trabajado en esta institución es de 8,7 años, siendo 2 cuatrimestres la menor cantidad de tiempo y 18 años la mayor cantidad de tiempo que alguien ha estado empleado en el Centro de Idiomas.

La mayoría del cuerpo docente de la institución son mujeres. Solamente el 33,3% se identifica como hombre. La provincia en la que habitan la mayoría de los profesores es San José (54,2%), y la segunda provincia con más profesores es Cartago (33,3%).

La tenencia de computadora y celular inteligente de los docentes es alta. Todos los profesores encuestados tienen acceso a estos aparatos. Un 58,3% de ellos además indican tener una tableta.

6.3 Uso de estrategias de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes y las estudiantes

Las estrategias de aprendizaje fueron medidas con una serie de ítems que reflejaban el uso de prácticas autónomas de estudio del inglés y que los estudiantes encuestados y las estudiantes encuestadas calificaron en una escala Likert de 5 grados, que iba desde "completamente falso" hasta "completamente verdadero". Con los datos recopilados se pudo determinar cuáles son los tipos de estrategias de aprendizaje más comúnmente aplicados este grupo de estudiantes del Centro de Idiomas para aprender inglés de forma autónoma.

Las estrategias de aprendizaje sociales son las preferidas de este grupo de participantes encuestados. Esto quiere decir que las estrategias que involucran interacciones con otras personas que hablan inglés o con culturas de habla inglesa resultan de mayor interés para los estudiantes. Por ejemplo, indicaron que suelen pedirle al interlocutor repetir lo que dijo o hablar más despacio cuando no le entienden, pedirle al interlocutor que lo corrija si comete errores, practicar el idioma con otras personas que están estudiando inglés, solicitarle ayuda a personas que hablan inglés, hacer preguntas en inglés e intentar comprender la cultura de los países de habla inglesa. En la tabla que aparece a continuación se puede observar que el 90,2% de estudiantes contestaron

“completamente verdadero” y “verdadero” a los ítems relacionados con su uso de estrategias de aprendizaje sociales.

Tabla 2

Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias sociales, según las define Oxford (1989).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Completamente verdadero	76	35,3%	35,3%
Verdadero	118	54,9%	90,2%
Ni falso ni verdadero	20	9,3%	99,5%
Falso	1	0,5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Después de las estrategias sociales, las estrategias de aprendizaje más populares son las metacognitivas, que involucran el uso de la reflexión sobre el proceso de pensamiento. Algunas de las prácticas que demuestran metacognición son: hacer un esfuerzo consciente por practicar el inglés, poner atención a los errores cometidos, planificar el estudio, plantearse metas claras de mejoramiento y reflexionar sobre el progreso en el proceso de aprendizaje. Esto se manifiesta en el 86% de las personas encuestadas que indicaron una actitud positiva hacia este tipo de estrategias.

Tabla 3

Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias metacognitivas, según las define Oxford (1989).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Completamente verdadero	53	24,6%	24,6%
Verdadero	132	61,4%	86%
Ni falso ni verdadero	29	13,5%	99,5%
Falso	1	0,5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de compensación, con las se pueden llenar vacíos en el conocimiento, son un poco menos utilizadas. La compensación se da cuando el estudiante o la estudiante remedia su desconocimiento tratando de adivinar palabras que le son extrañas, usar gestos para transmitir una idea o usar sinónimos si no se acuerda una palabra específica. El 81,4% de la muestra encuestada reportó actitudes positivas hacia el uso de estas maniobras.

Tabla 4

Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias de compensación, según las define Oxford (1989).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Completamente verdadero	36	16,7%	16,7%
Verdadero	139	64,7%	81,4%
Ni falso ni verdadero	39	18,1%	99,5%
Falso	1	0,5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de aprendizaje cognitivas se encuentran en el cuarto lugar entre las personas encuestadas. Estas se refieren a ejercicios de pensamiento y razonamiento de forma activa y consciente. Algunos ejemplos de esto es practicar los sonidos del inglés, ver series o películas en inglés, leer en inglés por placer, intentar encontrar patrones, normas o reglas en el idioma inglés, tratar de entender una oración en todo su contexto y no palabra por palabra y tratar de empezar conversaciones en inglés. El 79,5% de los aprendices indicaron favorecer estas estrategias.

Tabla 5

Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias cognitivas, según las define Oxford (1989).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Completamente verdadero	28	13%	13%
Verdadero	143	66,5%	79,5%
Ni falso ni verdadero	44	20,5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente categoría en orden de popularidad incluye las estrategias de memorización. El 65,6% de estudiantes favorecen los recursos mnemotécnicos. Para memorizar, el estudiantado indicó que usa rimas, fichas, gestos físicos o asociaciones para aprender palabras nuevas y que hace repasos de las lecciones.

Tabla 6

Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias de memorización, según las define Oxford (1989).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Completamente verdadero	20	9,3%	9,3%
Verdadero	121	56,3%	65,6%
Ni falso ni verdadero	70	32,5%	98,1%
Falso	4	1,9%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de aprendizaje menos utilizadas son aquellas que involucran el uso de herramientas afectivas para manejar la ansiedad producida por el aprendizaje de un nuevo idioma. Solamente el 55,4% tiene una actitud positiva hacia las estrategias afectivas. Entre los ejemplos de estrategias afectivas que se presentaron en la encuesta estaban la relajación, la recompensa por logros adquiridos y lidiar con los sentimientos producidos por el proceso de aprendizaje.

Tabla 7

Uso que hace el grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de las estrategias afectivas, según las define Oxford (1989).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Completamente verdadero	11	5,1%	5,1%
Verdadero	108	50,3%	55,4%
Ni falso ni verdadero	88	40,9%	96,3%
Falso	8	3,7%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los tres tipos de estrategias más utilizadas son las sociales, las metacognitivas y las de compensación. Resulta lógico pensar que esta población de estudiantes de inglés favorezca las estrategias sociales, considerando que se trata de personas que han escogido matricularse en clases de inglés grupales, presenciales y por lo tanto están aprendiendo en grupo. El uso de la metacognición es un resultado particular y favorable, puesto que la teoría señala que esta es efectiva en el aprendizaje de un nuevo idioma. Las estrategias compensatorias podrían ser una señal de un gran deseo de poder comunicarse y de entender lo que otra persona está diciendo, aun cuando hay huecos en el conocimiento.

Los tres tipos menos utilizados son las cognitivas, las de memorización y las afectivas. Las estrategias cognitivas y, sobre todo, las de memorización, son quizás las más alineadas al método “gramática-traducción” o “tradicional” (que centra su atención en las reglas gramaticales) y al método “audio-oral” (en el que el profesor o la profesora modela la forma de hablar el idioma y los estudiantes lo imitan). Ambos modelos de la enseñanza del idioma han sido superados y no son utilizados en el Centro de Idiomas. El poco uso generalizado de las estrategias afectivas puede deberse a que los estudiantes y las estudiantes no sienten o no reconocen emociones negativas durante el aprendizaje del inglés.

6.4 Obstáculos para el desarrollo de estrategias

Para conocer sobre los obstáculos que puedan presentar los estudiantes y las estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED para desarrollar estrategias de aprendizaje que les permita mejorar su aprendizaje del inglés, se llevó a cabo una sesión de grupo

focal con cinco estudiantes. La selección de los participantes y las participantes se hizo comparando la lista de personas que indicaron estar interesadas en participar en un grupo focal en la encuesta realizada en el III cuatrimestre de 2017, con las personas que estaban matriculadas en clases de inglés los sábados en la mañana en el I cuatrimestre de 2018. Se envió una invitación por medio de correo electrónico a las 15 personas que coincidieron en ambas listas y cinco de ellas confirmaron que deseaban participar. Quienes participaron firmaron un consentimiento informado (ver Anexo 4).

El principal propósito de este grupo focal, además de corroborar y profundizar en algunos datos recopilados en la encuesta, era empatizar con la población. La empatía es uno de los pasos del modelo de *Design thinking* de Stanford. Se buscó conocer cuáles eran las dificultades que los estudiantes y las estudiantes estaban encontrando en la extensión del aprendizaje fuera del aula. Para analizar las observaciones del grupo focal, se creó un mapa de empatía (*empathy map*, en inglés). En un mapa de empatía se divide una hoja en cuatro partes y se escriben notas sobre lo que las personas dijeron, lo que hicieron, lo que podrían estar pensando y lo que podrían estar sintiendo. Las últimas dos categorías no pueden ser observadas de forma directa, deben ser inferidas por la investigadora con base en lo que sucedió durante la sesión. La imagen 3 es una digitalización del mapa de empatía creado por la investigadora:

Imagen 4

Mapa de empatía (Both y Baggereor, 2017) creado para analizar los datos del grupo focal.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información obtenida en la sesión del grupo focal, se ha organizado la información los cinco temas que se describen a continuación.

- Falta de constancia: Relataron haber utilizado varias aplicaciones, pero cada una solamente durante un periodo corto de tiempo. A pesar de que las aplicaciones pueden enviar recordatorios, este grupo de participantes comentó que no las utiliza de forma constante. Mencionaron algunos aspectos de sus rutinas, como los exámenes de la universidad o sus trabajos, como obstáculos para ser constantes en la práctica del inglés fuera del aula.

- Pago por el uso de aplicaciones: El hecho de que se deba pagar para seguir utilizando ciertas aplicaciones después de cierto nivel o después de un periodo de prueba fue mencionado como un obstáculo.
- Falta de certeza sobre cuáles aplicaciones son útiles y cuáles no: Se habló sobre la falta de confianza para determinar cuáles aplicaciones iban a ser útiles. Al ser recomendadas por amistades, familiares o simplemente buscando palabras claves en la plataforma de distribución de aplicaciones móviles *Google Play*, deben guiarse por los comentarios o por las calificaciones, pero aun así dicen que se trata de un proceso de prueba y error puesto que no sabrán si la aplicación es realmente buena hasta que la usen. Esto puede llevar a que pierdan el tiempo intentando usar herramientas que después de un tiempo van a descartar.
- Falta de claridad sobre cómo utilizar las aplicaciones: Una estudiante comentó cómo la ausencia de un objetivo claro y de una guía que permita comprender para qué y cómo utilizar la aplicación, le produce frustración.
- Falta de acompañamiento: Aun cuando se habla de ejercicios fuera del aula, que no tienen ningún impacto sobre la nota del curso, el grupo mencionó la falta de apoyo y de involucramiento del profesorado fuera del horario de clases como algo negativo. Este punto es coherente con los resultados de la encuesta, que indicaron una preferencia hacia las estrategias de aprendizaje sociales, pero también podría indicar una baja autonomía por parte de este grupo para hacerse responsables de su propio proceso. Uno de los participantes mencionó que el Centro de Idiomas les ofrece una

dirección de correo electrónico a la que pueden escribir para pedir prácticas adicionales de inglés. Nadie más en el grupo conocía sobre esta opción. Lo que el estudiante mencionó como algo negativo es debería tratarse de algo “más personal” y que debería ser el profesor o la profesora quien se encargue de sugerir prácticas o que les recomiende herramientas adicionales ya que esto demostraría un mayor interés de parte del profesorado. Otro estudiante habló de la profesora de portugués de su hermana, que utiliza WhatsApp® para hacer prácticas opcionales con el grupo de estudiantes fuera del horario de clases. A este comentario, agregó que esto es probablemente algo que esta profesora hace por decisión propia y que no le pagan por eso.

Algo que no fue dicho explícitamente durante la sesión pero que, en la opinión de la investigadora, es relevante es que este grupo demostró una actitud pasiva hacia el aprendizaje. Durante la sesión se mencionaron varios esfuerzos por practicar el inglés fuera del aula de forma autónoma, pero en gran parte se trataba de ejercicios en los que había poca actividad de su parte, como: ver videos, escuchar canciones, escuchar radios extranjeras y leer noticias. Estas prácticas son útiles para mejorar la capacidad de comprensión auditiva y escrita, pero por sí solas no demuestran que se trate de un proceso activo de parte del estudiante o de la estudiante.

La motivación es otro tema que puede obstaculizar la constancia de estas personas en sus prácticas de inglés autónomas. No todas las personas que participaron en el grupo focal disfrutaban aprender inglés. Expresan que aprender inglés es necesario para demostrar competitividad en el mercado laboral. Solamente una de las participantes habló del disfrute que le genera el proceso del aprendizaje del inglés. Dos de las participantes

expresaron incluso desagrado hacia aprender inglés. Los demás, cuando se les preguntó sobre sus motivaciones para estudiar este idioma, mencionaron razones laborales. Tampoco se habló de una meta laboral o educativa concreta, como podría ser aplicar para un puesto en particular o aplicar para una beca para estudiar en el extranjero.

6.5 Influencia del profesor o de la profesora

Por su parte, se le preguntó al equipo docente sobre el uso de elementos tecnológicos en sus clases de inglés. Un 100% reporta el uso de una computadora y de un celular en las clases de inglés, lo que demuestra una inclusión generalizada de las TIC en el aula desde la perspectiva de quienes educan. Los siguientes recursos tecnológicos más utilizados son los dispositivos de sonido con un 87,5% y el proyector con 79,2% de profesores indicando haberlos incorporado en sus clases. Las tecnologías menos utilizadas son la tableta y la pizarra digital, con un 12,5% cada una. Ninguno de estos dos aparatos existe en el Centro de Idiomas de la UNED.

La integración de la tecnología en la enseñanza fue evaluada con una escala de Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK) donde cada docente calificó su uso como alto, medio o bajo. El resultado de la evaluación de cada uno de los componentes se detalla a continuación; ordenados de mayor a menor.

El conocimiento pedagógico aplicado a la enseñanza del inglés es el elemento más alto que poseen estos profesionales. Este significa que saben cómo interpretar su disciplina e identificar la mejor manera de representarla y de mediar el aprendizaje. El 87,5% de profesores reporta un conocimiento pedagógico de contenido alto y el 12,5% dice tener un nivel medio de conocimiento.

Tabla 8

Conocimiento pedagógico de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	21	87,5%	87,5%
Medio	3	12,5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento pedagógico es el siguiente componente del TPACK en el que el cuerpo docente reporta mayor confianza. Este es el conocimiento sobre los procesos y las prácticas o los métodos de enseñanza y aprendizaje. En este elemento se incluye la comprensión de teorías de aprendizaje, estrategias de manejo y planificación de una clase y la evaluación. Un 87,5% de los profesores indicó tener conocimiento alto y un 8.3% de conocimiento medio.

Tabla 9

Conocimiento pedagógico (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	21	87,5%	87,5%
Medio	2	8,3%	95,8%
Bajo	1	4,2%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con un puntaje cercano, pero levemente inferior, indicaron que su conocimiento de contenido es alto en un 83,3% de los casos y medio en un 16,7% de los casos. Este tipo de conocimiento se refiere a los saberes de la disciplina que se enseña, para poder determinar qué es correcto e importante de conocer.

Tabla 10

Conocimiento de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	20	83,3%	83,3%
Medio	4	16,7%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría siente confianza hacia su conocimiento tecnológico. El 75% de personas encuestadas indicó que su nivel de conocimiento es alto. Para medir el conocimiento general sobre cómo usar la tecnología se les preguntó si sabían cómo utilizar una serie de programas informáticos (MS Word®, MS Excel®, MS PowerPoint®, WhatsApp®, por ejemplo) y ciertos dispositivos digitales (como impresoras y proyectores). También se incluyeron ítems en los que los profesores podían calificar su capacidad para mantenerse actualizados en un área tan cambiante como lo es la tecnología.

Tabla 11

Conocimiento tecnológico (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	18	75%	75%
Medio	6	25,0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la categoría que se refiere a la combinación de todos los componentes del TPACK, necesaria para la exitosa integración de la tecnología en la enseñanza, la mayor parte quienes contestaron la encuesta, el 45,8%, considera que su conocimiento

tecnológico y pedagógico de contenido es medio y solamente el 41,7% lo calificó como alto. Esta combinación de saberes indica que una persona es capaz de hacer asociaciones creativas entre el contenido que debe enseñar, cuál es la mejor forma de transmitir ese conocimiento y cuáles son las herramientas tecnológicas adecuadas para hacerlo.

Tabla 12

Conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	10	41,7%	41,7%
Medio	11	45,8%	87,5%
Bajo	3	12,5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, los resultados más bajos se encuentran en el componente del saber tecnológico de contenido, con un 41,7% en el nivel alto y en el nivel medio de conocimiento.

Tabla 13

Conocimiento tecnológico de contenido (Sahin, 2011) en el grupo de docentes del Centro de Idiomas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alto	10	41,7%	41,7%
Medio	10	41,7%	83,4%
Bajo	4	16,6%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las personas que componen el cuerpo docente del Centro de Idiomas poseen mucha experiencia en la enseñanza del inglés y se sienten confiadas de sus conocimientos pedagógicos de contenido, así como de sus conocimientos pedagógicos y de contenido. En otras palabras, están seguras de saber inglés y de saber cómo enseñarlo.

En general también existe conocimiento tecnológico, conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido y conocimiento tecnológico de contenido. Esto puede facilitar intervenciones desde la tecnología educativa. Una de las preocupaciones constantes de esta disciplina es que exista resistencia de parte de docentes para incorporar la tecnología en la enseñanza, pero los datos de esta encuesta indican que este no es el caso.

Según quienes participaron en el grupo focal, el nivel en el que está incorporada la tecnología en las clases varía entre cada docente. Se mencionó que los profesores y las profesoras tienen, por lo menos, WhatsApp®. Algunas de las personas que participaron en la sesión relataron que, en una ocasión, un profesor hizo un examen oral por medio de las grabaciones de mensajes de voz de WhatsApp®.

Cuatro participantes del grupo relataron otra experiencia con un profesor que se salió de la norma. Este profesor nada más les dio una clase porque estaba reemplazando a alguien más. De acuerdo con lo relatado, este profesor utilizaba una pantalla en el aula para presentar la materia y los ejercicios y les enviaba las respuestas correctas de los ejercicios hechos en clase por WhatsApp® inmediatamente después de completar las prácticas. Además de su uso de la tecnología, elogiaron lo mucho que el profesor estaba involucrado con el grupo y que les daba retroalimentación constante e inmediata.

6.6 Necesidades de aprendizaje fuera del aula

Con el fin de orientar la intervención educativa, se le preguntó al grupo estudiantil qué aspecto del aprendizaje del inglés le interesaría practicar fuera del aula: pronunciación, lectura, gramática o vocabulario. Para obtener esta información se listaron estas cuatro áreas y se pidió usar números del 1 al 4 (siendo 1 el más importante y 4 el menos importante) para indicar la prioridad otorgada a cada una. En esta parte de la encuesta hubo 10 respuestas perdidas ya que algunas personas no contestaron debidamente la pregunta.

Los resultados cuantitativos indican que, para el grupo de estudiantes encuestados, la práctica de la pronunciación del inglés fuera del aula es su prioridad. En segundo lugar, ubicaron la práctica del vocabulario, seguida por la gramática y, por último, la lectura. En la siguiente tabla se detalla los datos obtenidos.

Tabla 14

Necesidades de aprendizaje ordenadas según la prioridad otorgada por el grupo de estudiantes.

Área	Prioridad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Pronunciación	1	92	44,9	44,9
	2	50	24,4	69,3
	3	36	17,6	86,8
	4	27	13,2	100
Vocabulario	1	58	28,3	28,3
	2	69	33,7	62
	3	57	27,8	89,8
	4	21	10,2	100
Gramática	1	39	19,0	19
	2	61	29,8	48,8
	3	54	26,3	75,1
	4	51	24,9	100
Lectura	1	17	8,3	8,3
	2	24	11,7	20
	3	58	28,3	48,3
	4	106	51,7	100

Fuente: Elaboración propia.

Esta conclusión también fue corroborada por quienes participaron en el grupo focal. Se les comentó que, en la encuesta, se identificó la pronunciación como el área que más les gustaría reforzar fuera del aula y se les preguntó si estaban de acuerdo. A esta pregunta, el grupo respondió de forma afirmativa con gran seguridad. Opinaron que el Centro de Idiomas le otorga una menor importancia a la pronunciación que a otros aspectos del idioma como, por ejemplo, a la gramática.

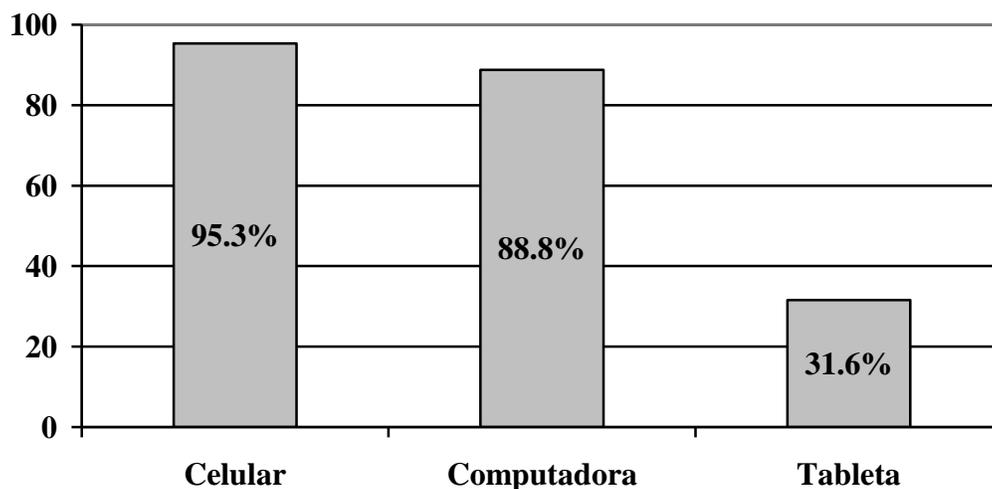
6.7 Requerimientos tecnológicos

Se les consultó también sobre su acceso dispositivos electrónicos móviles y computadoras y su disposición a utilizarlos para hacer prácticas de inglés fuera del aula.

El recurso tecnológico más accesible para la población estudiantil es el celular inteligente. El 95,3% de personas encuestadas tiene uno. El segundo recurso más accesible es la computadora, la cual poseen el 88,8% de estudiantes que completaron la encuesta. Por otro lado, solamente un 31,6% tiene una tableta que pueda utilizar para practicar inglés.

Figura 1

Dispositivos disponibles en el grupo de estudiantes encuestado.



Fuente: Elaboración propia.

Prácticamente, todo el grupo de estudiantes reportó tener acceso ya sea a una computadora o a un celular. Solamente hubo un caso en el que una persona indicó no tener ni computadora ni celular, pero ese mismo estudiante señaló tener una tableta. Esto indica que los estudiantes tienen acceso a herramientas tecnológicas y que una intervención educativa que haga uso de ellas sería relevante en esta población.

Los resultados obtenidos en el diagnóstico señalan que existe un interés de parte de la población estudiantil por practicar la pronunciación. Según los datos recopilados, existe una inclinación hacia las estrategias de aprendizaje sociales y metacognitivas. Esta información puede ser utilizada para seleccionar una herramienta que se adapte a las preferencias de este grupo. Existe acceso a la tecnología, así que es posible proponer una solución que involucre el uso de celulares o computadoras. El cuerpo docente muestra una apertura hacia la incorporación de la tecnología en sus clases, por lo que se podría pensar que estaría dispuesto a agregar a su repertorio una propuesta tecnológica que le ofrezca más oportunidades de practicar pronunciación al alumnado, en caso de demostrar ser efectiva.

7. Análisis e interpretación de resultados

El diagnóstico realizado formó parte de la primera etapa en el modelo de *Design thinking* de Stanford: empatizar. Cuando existe empatía, es posible definir el problema a solucionar desde la perspectiva de las personas que lo viven. La segunda etapa en el *Design thinking* es definir. En este siguiente paso se sintetizan los hallazgos encontrados gracias a la empatía, y se concretan cuáles son las necesidades que se quieren solventar. De la fase de definición emerge una declaración del problema.

La población estudiantil es joven. El hecho que la mayoría de la población de estudiantes tenga menos de 34 años refuerza la relevancia de esta investigación, ya que, como lo señalaron Chaves y Cordero (2014), este grupo etario tiene una preferencia por la enseñanza centrada en el estudiante que tenga como fin último la promoción de la autonomía.

La propuesta de solución deberá tomar en cuenta las estrategias que el grupo encuestado de estudiantes prefiere. Las estrategias sociales son las más utilizadas por estas personas. Esta dimensión mide el grado en el que los estudiantes y las estudiantes poseen las herramientas sociales adecuadas para manejar la ansiedad producida por el aprendizaje de un nuevo idioma. Se puede evidenciar cuando se busca practicar el idioma con otras personas, cuando se pide que se le hagan correcciones, cuando se le pide al interlocutor o a la interlocutora que hable más lento o que repita algo cuando no se ha comprendido lo que se ha dicho.

La dimensión de la metacognición dentro de la variable de las estrategias de aprendizaje mide el grado en el que quienes estudian son capaces de reflexionar sobre su proceso de pensamiento. Esta fue la otra estrategia de aprendizaje más comúnmente utilizada. Se evidencia cuando alguien trata de usar su inglés de todas las formas en las que sea posible, notar sus propios errores, prestar atención cuando alguien habla inglés, buscar formas de ser mejor estudiantes, planificar su horario, buscar personas con las que pueda practicar, buscar oportunidades para leer en inglés, plantearse metas para mejorar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Anderson (2008) escribió sobre la efectividad que han tenido las herramientas pedagógicas que desarrollan habilidades metacognitivas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por esto, la propuesta de solución deberá considerar reforzar el uso de esta estrategia.

Las personas que participaron del grupo focal comunicaron que no son constantes en sus esfuerzos por practicar inglés fuera del aula. Hablaron de intentos de utilizar aplicaciones móviles, pero no las usan por mucho tiempo. Mencionaron otros problemas concretos sobre aplicaciones móviles que les han hecho discontinuar su uso, como el

pago, la incertidumbre sobre cuáles les pueden ser útiles y la falta de claridad sobre cómo utilizarlas. También se debe considerar que la mayor parte del estudiantado trabaja, así que su disponibilidad de tiempo y energía para practicar inglés fuera del aula es limitada. Según algunos participantes del grupo focal, esto también contribuye a la falta de constancia en sus prácticas. La propuesta de solución debe considerar esta limitante y debe procurar ser efectiva en el uso del tiempo.

Un tema que se hizo presente a lo largo de la sesión fue el acompañamiento del cuerpo docente. Aun cuando hubo menciones de intentos de practicar inglés de forma autónoma, la mayor parte de la responsabilidad sigue estando puesta en quien les da las clases. Se discutieron ideas que les podrían permitir practicar más fuera del horario de clases, pero en todas ellas, la iniciativa debía venir del profesorado o de la institución.

Cuando se habló sobre motivación, quienes participaron del grupo focal no expresaron metas claras ni concretas. No hay un objetivo claro ni un disfrute del proceso. Esto debe hacer más difícil ser constante en el aprendizaje autónomo. Una de las demostraciones de aprendizaje autónomo (Little, 2003) y de metacognición (Anderson, 2008) es el establecimiento de metas de aprendizaje. En su mayoría, las motivaciones tienen que ver con la necesidad que existe en el mundo globalizado de hablar inglés para ser más competitivos y competitivas en el ámbito laboral. Establecer metas de aprendizaje concretas podría promover la metacognición y hacer que el grupo de estudiantes sea más autónomo en su proceso.

El personal docente se encuentra, en su mayoría, en la década de los treinta o de los cuarenta años de edad. Se trata de personas relativamente jóvenes. Este grupo de educadores es experimentado y, al analizar las respuestas individuales, se podría suponer

que gran parte de los encuestados y de las encuestadas ha sido docente de inglés la mayor parte de su vida profesional. Esto podría explicar por qué, en la evaluación de los componentes TPACK, el personal docente indica una seguridad tan alta en su conocimiento pedagógico de contenido, su conocimiento pedagógico y su conocimiento de contenido.

La totalidad de docentes que contestaron la encuesta dice tener un celular y una computadora. En el grupo focal, un participante recalcó que todas las profesoras y los profesores utilizan al menos WhatsApp®. El cuerpo docente calificó como alto su conocimiento tecnológico, su conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido y su conocimiento tecnológico de contenido. En general, se trata de un grupo de profesionales que es capaz de incorporar de alguna manera la tecnología para facilitar el proceso de aprendizaje. Según los participantes y las participantes del grupo focal, esta capacidad varía de persona en persona. Fue descrito un caso en particular de un profesor que incorpora de forma exitosa la tecnología dentro del aula y que es sumamente bien recibido por sus estudiantes. El éxito de este profesor se lo adjudican a su uso de la tecnología para facilitar el aprendizaje y para solucionar problemas comunes, sumado a la retroalimentación que les da.

Según se puede observar en los resultados de la encuesta, esta población estudiantil tiene acceso principalmente a celulares y computadoras. Ninguna de las personas encuestadas indicó no tener acceso a ninguna de las dos opciones. Una propuesta de solución que utilice herramientas de las TIC puede realizarse partiendo de la suposición que los estudiantes y las estudiantes pueden utilizar al menos uno de estos dos dispositivos.

Tanto en la encuesta como en el grupo focal se dijo que existe un deseo de mejorar la pronunciación. El Centro de Idiomas ofrece un taller de conversación opcional para estudiantes, pero en el horario regular de clases el énfasis de las clases no está en la producción oral. En el grupo focal se mencionó que existen docentes que se preocupan más por corregir la pronunciación durante las clases, pero que esto es variable dependiendo de la persona que esté enseñando. Realizar una intervención que busque mejorar la pronunciación fuera del aula complementaría lo que los estudiantes y las estudiantes están aprendiendo en clases.

La meta de la segunda fase del *Design thinking* del modelo de Stanford consiste en encontrar un punto de vista (*Point of View* o *POV*, en inglés), que consiste en una declaración del problema que se busca resolver. Al analizar y sintetizar los resultados del diagnóstico, es posible definir la necesidad de promover la autonomía estudiantil y practicar pronunciación fuera del aula.

8. Alcances y limitaciones del proyecto

8.1 Alcances

Fue posible diseñar y construir un prototipo de la propuesta de solución con el objetivo de promover el desarrollo de la autonomía estudiantil y mejorar la pronunciación de un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED. La herramienta fue desarrollada en su totalidad. Contiene todos los elementos que se consideraron necesarios para poder alcanzar el objetivo de la propuesta.

La población para la que se construyó esta propuesta es la de estudiantes de inglés de niveles intermedios y avanzados matriculados en las clases presenciales de inglés en el

primer cuatrimestre de 2018 en la sede central del Centro de Idiomas. El prototipo fue diseñado para hablantes de español de Costa Rica que están aprendiendo inglés formalmente con metodologías tradicionales.

Se realizó una curación de contenido teórico sobre pronunciación y de materiales educativos que faciliten la práctica. Las herramientas que seleccionadas cumplen con requisitos de calidad determinados por la investigadora y se ajustan a las necesidades de aprendizaje la población estudiantil con la que se trabajó en el diagnóstico. Para ser validada, la propuesta de solución fue presentada a personas que forman parte del público meta y a docentes que podrían recomendársela a estudiantes.

El Centro de Idiomas puede compartir la herramienta terminada con el cuerpo docente para que éste tenga la opción de recomendarla al estudiantado que desee reforzar su práctica de pronunciación autónoma. La herramienta puede ser utilizada de forma independiente por quien aprende inglés, como complemento a sus clases regulares en el Centro de Idiomas.

8.2 Limitaciones

La principal limitación de este proyecto es el tiempo. Fue posible hacer una intervención corta, en la que se introdujo la propuesta de solución y se midió la reacción de su público meta. No se hizo un estudio a profundidad de los efectos que la solución pueda tener en esta población ni cómo pueda afectar su pronunciación o su autonomía a largo plazo.

El ciclo que se debería dar en el proceso de *Design thinking* no fue completamente viable, ya que se creó la propuesta y se procedió inmediatamente a la fase de validación,

sin presentarle el prototipo al público meta y repetir las fases de empatía, definición de un problema, ideación y edición del prototipo. Esto quiere decir que la investigación concluye con una propuesta de solución que en un futuro debería ser mejorada según los comentarios recopilados en la validación.

La propuesta de solución está diseñada específicamente para hispanohablantes, por lo que no será ideal para personas cuya lengua materna sea diferente al español. Tampoco será creada para estudiantes principiantes, sino para personas que están en niveles intermedios o avanzados.

9. Conclusiones

Con el objetivo de conocer a la población meta y al problema educativo, se realizó una investigación de tipo mixta con un diseño explicativo secuencial. Se recolectaron datos cuantitativos a través de dos encuestas: una al estudiantado y otra al profesorado. Además, durante la fase cualitativa, se llevó a cabo un grupo focal para profundizar en los descubrimientos de las encuestas. Los hallazgos de ambas etapas fueron integrados y se hizo un análisis de la totalidad de los datos. A continuación, se resumen las conclusiones que se derivan de este diagnóstico.

- Es necesario mejorar la pronunciación en inglés de esta población estudiantil. Los estudiantes y las estudiantes consideran que mejorar su pronunciación es importante y que necesitan herramientas para complementar lo que aprenden dentro del aula.

- Las dos estrategias más utilizadas por la población estudiantil son las estrategias sociales y las metacognitivas. Estas dos pueden ser utilizadas en la propuesta de solución con el fin de facilitar su aplicación.
- Existen indicios de poca autonomía por parte de la población estudiantil. La autonomía es un elemento en el aprendizaje para toda la vida y está relacionada con el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero. La propuesta de solución debería promover el desarrollo de la autonomía por parte de los estudiantes y las estudiantes.
- El personal docente tiene una influencia en la extensión del aprendizaje fuera del aula. Las personas que participaron del grupo focal demostraron una actitud pasiva hacia el aprendizaje y comunicaron deseos de que los profesores y las profesoras se involucren más en prácticas extra-clase. Esta pasividad está relacionada con la poca autonomía estudiantil.
- La población estudiantil, en general, dispone de poco tiempo para practicar inglés fuera de clases. La propuesta de solución no debería requerir una gran cantidad de tiempo por parte de quienes estudian, de lo contrario, podría no ser aceptada o podría ser abandonada rápidamente.
- La mayoría de las personas tiene un teléfono celular. Una gran porción tiene una computadora. Todas las personas tienen por lo menos una de las dos opciones. La propuesta de solución debería ofrecer la posibilidad de trabajar en cualquiera de estos dos dispositivos.

**CAPÍTULO V:
PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA**

CAPÍTULO V: PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

Se han completado dos fases del proceso de *Design thinking*: empatizar y definir. El próximo paso es idear. Durante esta etapa se generan ideas de diseño, idealmente muchas y diversas. A partir de un amplio repositorio de ideas, se elabora un prototipo de solución al problema identificado en las dos fases anteriores (Both, Utley y Doorley, 2017).

Una lluvia de ideas es una técnica para generar la mayor cantidad de propuestas posibles y después escoger las más innovadoras y las que mejor solucionan el problema. Para orientar la lluvia de ideas, el modelo de *Design thinking* propone plantear preguntas que comiencen con “¿Cómo se puede...?” (*how might we?* o *HMW* en inglés). Por ejemplo: ¿Cómo se puede mejorar la pronunciación? O ¿Cómo se puede hacer para que las estudiantes y los estudiantes se planteen sus propias metas? Además, se pueden agregar algunas restricciones para orientar la búsqueda, por ejemplo “¿Qué tal si tuviera que servir para tanto computadoras como celulares?”.

En las siguientes imágenes se puede observar la lluvia de ideas generadas en esta tercera etapa del proceso de *Design thinking*.

Los resultados de la ideación llevan al cuarto paso del *Design thinking*: crear un prototipo. En los próximos apartados se describe el diseño de la propuesta de solución.

1. Definición de la solución al problema

Desde un enfoque epistemológico, se debe garantizar que la propuesta ofrezca la posibilidad de tomar decisiones y de escoger entre diferentes opciones. La intención es transmitir la idea de que quien estudia tiene el control de su proceso de aprendizaje, por lo tanto, no es un ente pasivo. Durante el proceso de diagnóstico se mencionaron esfuerzos por practicar inglés fuera del aula como ver videos, escuchar canciones o leer textos que, aunque evidencian una intención de estudiar por su cuenta, no demuestran que estén practicando de forma activa. Es necesario que la herramienta permita la interacción y la construcción del saber por medio del descubrimiento.

Estéticamente, la propuesta debe diferenciarse de la línea gráfica de la UNED: los colores azul oscuro, amarillo naranja, y gris medio, y las tipografías Futura e ITC Century (Universidad Estatal a Distancia, 2013). Esta decisión busca reforzar la idea de que la propuesta es una herramienta que se elige usar fuera del aula. Se espera que las personas que usen la herramienta se hagan responsables de su propio proceso de aprendizaje, ya que durante el diagnóstico se pudo observar que el peso de la regulación del aprendizaje recae sobre la institución.

El texto que aparezca dentro de la herramienta debe estar escrito en inglés para poder aumentar la exposición al idioma. Se debe evitar el lenguaje técnico o el vocabulario que se considere muy avanzado, para que esta herramienta pueda ser utilizada por personas que están en los niveles intermedios del programa. Se utilizará un

lenguaje coloquial con la intención de que el recurso sea amigable y motivador para quienes lo leen. Además, este lenguaje permitirá separar esta herramienta aún más de los recursos oficiales de la Universidad. Los videos que contengan narraciones deben estar en inglés, siempre y cuando exista la posibilidad de habilitar subtítulos en español.

Desde el punto de vista técnico, la propuesta debe ser accesible desde dispositivos móviles y desde computadoras con una conexión a internet, ya que se determinó en el diagnóstico que la población tiene acceso a por lo menos uno de estos dos aparatos y se quiere facilitar el aprendizaje ubicuo. Para que esto sea posible, el diseño debe ser responsivo. Además, debe funcionar con cualquier sistema operativo y en cualquier navegador.

La plataforma seleccionada debe poder manipularse fácilmente para que sea posible actualizar la herramienta cuando sea necesario. También debería ser gratuita para que su mantenimiento sea sostenible.

2. Enfoque epistemológico de la propuesta

El enfoque epistemológico de esta propuesta es el constructivismo. Esta perspectiva del aprendizaje plantea que la persona que aprende construye de forma activa el conocimiento y que quienes tienen la función de educar, deben facilitar la creación de significados personales a partir de la experiencia. En el constructivismo, el proceso de enseñanza se centra en quien estudia. El profesorado facilita el aprendizaje por medio del andamiaje. La propuesta de solución está planteada como una guía y servirá como una herramienta de andamiaje para ayudarle a quienes estudian inglés a navegar el vasto mar de información de la web 2.0.

Rodríguez, Martínez y Lozada (2009) enumeran una serie de características que consideran que debe tener el cuerpo docente dentro de la línea constructivista. Esta lista ha sido tomada como base para plantear los principios bajo los cuales se debe regir esta propuesta de solución:

- Aceptar e impulsar la autonomía y la iniciativa de las personas que usen la herramienta.
- Utilizar materiales educativos que sean interactivos y manipulables.
- Investigar acerca del conocimiento previo que poseen las personas que utilizarán este recurso.
- Hacer preguntas que demanden de la o el estudiante una reflexión, e incentivar que se hagan preguntas.

En vez de imponer una decisión, se pedirá a quienes usen la herramienta que escojan el camino que quieren recorrer. Deberán seleccionar un tema relacionado con la pronunciación en el que les gustaría trabajar. A partir de esa elección, redactarán sus propios objetivos de aprendizaje, usando como guía los insumos proporcionados. Según la meta que se propongan podrán escoger, de una lista recopilada por la investigadora, una aplicación o una página web que les facilite la práctica del inglés. También se les informará sobre métodos y herramientas de planificación y manejo del tiempo, con el fin de que creen sus propias estrategias para gestionar su aprendizaje. Para promover la reflexión, se ofrecerá un instrumento de autoevaluación cuyo propósito es promover la ejecución de procesos metacognitivos.

3. Definición funcional de la propuesta

En la siguiente lista aparecen una serie de funciones, tomadas de Galvis (1992), que se espera que esta herramienta cumpla para quienes usen la solución:

- Control: La persona debe poder controlar el ritmo de aprendizaje para avanzar de acuerdo con sus necesidades, debe poder escoger entre varios posibles caminos y debe tener la opción de interrumpir el proceso y retomarlo más tarde.
- Ayudas: La herramienta tiene que tener información disponible que explique su propósito y que demuestre su uso recomendado. También contener ayuda de tipo educativo, para guiar a la persona hacia el camino que se desea en el proceso de práctica de la pronunciación.
- Transmisión: Para facilitar la transmisión de conocimiento, el contenido teórico sobre pronunciación será explicado por medio de ejemplos que permitan construir nuevos aprendizajes. Quienes lean los ejemplos podrán identificar palabras que utilizan el mismo sonido o la misma característica vocal, y analizar errores comunes cometidos por hispo hablantes. También existirán pruebas cortas para que pongan a prueba su conocimiento.
- Descubrimiento: La propuesta debe ofrecer la posibilidad de explorar. Las personas van a poder escoger una opción, ver el resultado, devolverse y escoger otra opción para obtener resultados distintos. De esta forma, se espera comunicar que ellas son responsables de tomar una decisión, y que cada decisión cambia el recorrido.

- **Ejercitación:** El recurso debe permitir realizar ejercicios para autoevaluar ciertos aspectos del conocimiento actual sobre pronunciación con la intención de identificar los puntos débiles que se van a reforzar por medio de la práctica. Para entrenar la metacognición, también se ofrecerá una guía para autoevaluar el progreso que se ha logrado a través de la práctica de la pronunciación.
- **Interfaz:** La interfaz debe contener texto, imágenes y video. Ninguno de los videos se activará automáticamente, la persona podrá tomar la decisión de activarlos. La herramienta debe permitir la navegación libre, pero debe existir una sugerencia del recorrido deseado.
- **Accesibilidad:** El recurso debe poderse acceder a través de dispositivos móviles para que su uso sea más flexible y pueda usarse en cualquier lugar. Se deben tener en cuenta los principios del diseño universal del aprendizaje cuando se planifique la presentación de la información. Las imágenes tendrán textos alternativos, los videos tendrán subtítulos y la herramienta permitirá aumentar el tamaño de los textos.

4. Tipo de propuesta

La propuesta de solución será de tipo heurística. Galvis (1992), describe que el aprendizaje en el enfoque educativo heurístico sucede por “discernimiento repentino a partir de situaciones experienciales y conjeturales, por descubrimiento de aquello que interesa aprender, no mediante transmisión de conocimientos” (p.12). La persona llega al conocimiento por medio de la interacción con un ambiente de aprendizaje que le permita llegar a él. Este tipo de propuesta es coherente con el enfoque epistemológico y con los

requisitos que debe solventar la herramienta.

Para que se de este aprendizaje por descubrimiento controlado por la persona que está usando la herramienta, se debe fomentar la autogestión del acto de aprendizaje. Galvis (1992) menciona que una posible estrategia para lograr esto es promover que la persona aprenda a lidiar con los fracasos. El proceso educativo debe ayudar a enfrentar fracasos parciales, crear estrategias para corregir los errores, probar diferentes opciones, identificar la causa del problema y enfrentarlo como un reto positivo. Según este autor, el ambiente también debería ser lúdico y tener un propósito claro y una buena guía. De lo contrario, resulta frustrante y desmotiva a la persona que lo intenta usar.

La propuesta de solución al problema será un paquete de herramientas educativas (*toolkit*, en inglés) en línea. En el diagnóstico se identificó que uno de los obstáculos para la práctica autónoma de la pronunciación era la abrumadora cantidad de opciones disponibles y la falta de criterios para determinar lo que es confiable. Por esta razón se considera pertinente hacer una curaduría de materiales didácticos.

La plataforma para esta propuesta será un sitio web responsivo, para que pueda utilizarse tanto en dispositivos móviles como en computadoras. Los sitios en línea permiten integrar diversos medios como texto, imagen, video, formularios. Presentan la gran ventaja de que permiten que la persona que está visitando la página interactúe con ella.

Con una herramienta de aprendizaje en línea, el espacio presencial puede complementarse con el virtual. Se garantizará que la herramienta cumpla con el modelo *TPACK* y que integre saberes de contenido, de pedagogía y tecnológicos.

Esta propuesta incorporará elementos del *m-learning*. Podrá ser utilizado tanto en computadoras como en dispositivos móviles. Aprovechando que el diagnóstico determinó que totalidad de la población posee una computadora o un teléfono inteligente se asumirá un modelo de *BYOT*, que significa *Traiga su propia tecnología (Bring Your Own Technology* en inglés).

5. Objetivos de la propuesta

5.1 Objetivo general de la propuesta

Guiar la práctica de la pronunciación del idioma inglés mediante una solución tecnológica de guía autogestionada y de tipo responsivo, con el fin de desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

5.2 Objetivos específicos de la propuesta

1. Orientar a la persona usuaria en el diagnóstico de sus problemas individuales en la pronunciación.
2. Apoyar la definición de objetivos de aprendizaje para practicar pronunciación.
3. Guiar a quien usa el recurso en la evaluación sobre la utilidad de herramientas creadas para la práctica de la pronunciación.
4. Ofrecer la posibilidad de examinar los efectos de la práctica autónoma en pronunciación mediante procesos de autoevaluación.

6. Estructura u organización de la propuesta

La propuesta va a estar organizada en cuatro niveles. En el primer nivel estará la página de bienvenida. Allí, la persona que visite el sitio encontrará una explicación sobre el propósito de la herramienta y su uso recomendado. Dentro de la página principal, habrá enlaces a cuatro módulos del segundo nivel: **1.** Definir el objetivo de aprendizaje, **2.** Seleccionar herramientas digitales para practicar inglés **3.** Planear una estrategia y **4.** Reflexionar sobre el progreso. También en el segundo nivel habrá una página de presentación para detallar quién fue la creadora de la página y ofrecer formas de ponerse en contacto con ella.

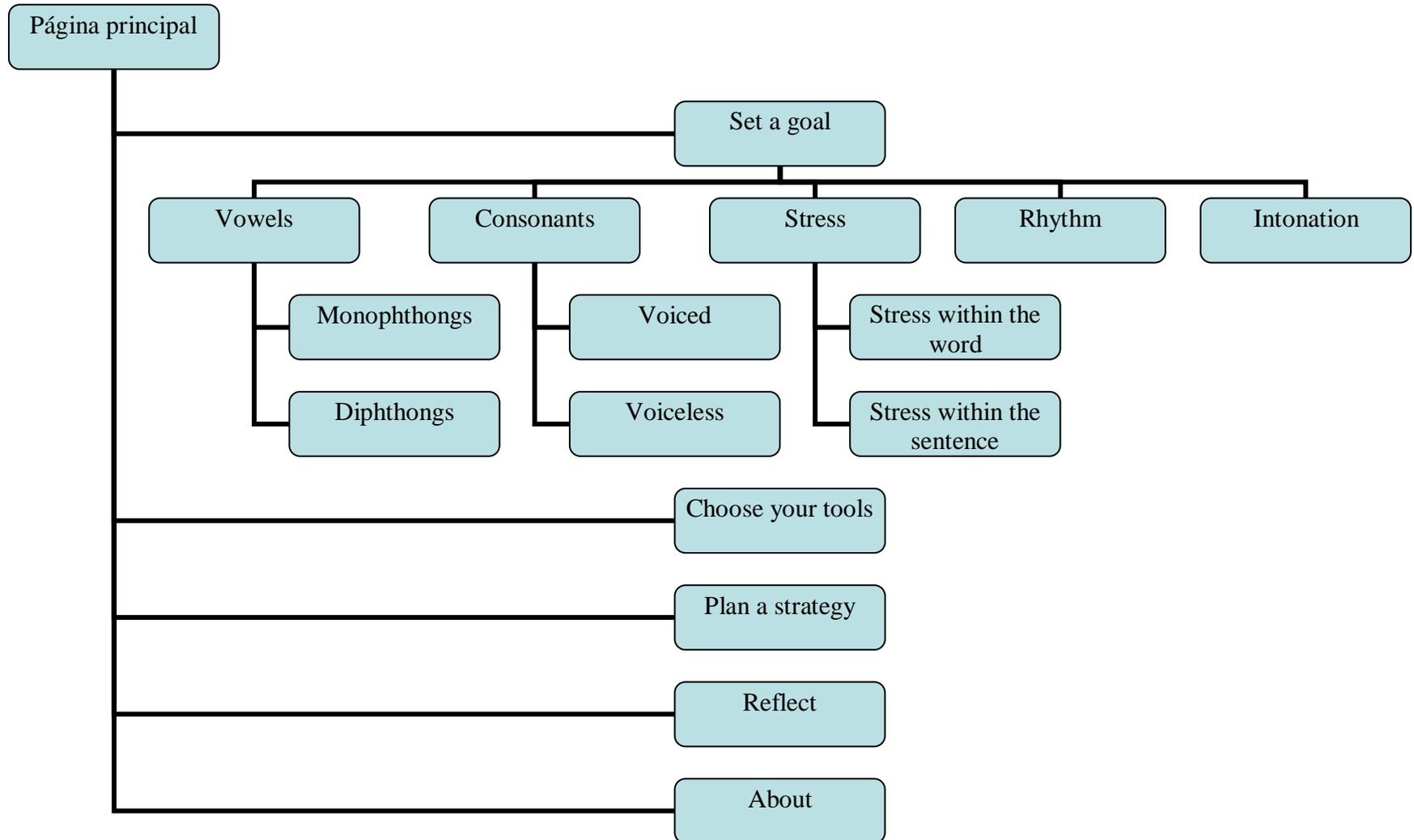
El tercer nivel está subordinado nada más al primero de los módulos del segundo nivel. Este nivel de la jerarquía consistirá en cinco módulos que buscarán guiar a quien estudia a seleccionar el objetivo de aprendizaje que desea estudiar. Las opciones serán: vocales, consonantes, acentos, ritmo y entonación.

Con la intención de ordenar y presentar la información de manera clara, las vocales, las consonantes y el acento se dividirán en dos subcategorías cada una. Las subcategorías existirán en el cuarto nivel.

En la siguiente página se puede observar un organigrama que presenta de forma gráfica la estructura del sitio web.

Figura 2

Estructura organizacional de la propuesta de solución.



Fuente: Elaboración propia.

7. Gestión de riesgos

Con la intención de anticipar posibles riesgos que puedan comprometer la conclusión de este proyecto, se ha creado una lista de potenciales amenazas al trabajo y las medidas que se tomarán para evitar que la producción se detenga.

Tabla 15

Gestión de riesgos para el Trabajo Final de Graduación.

Riesgo	Causa	Probabilidad de ocurrencia	Acción para prevenir o mitigar el riesgo
Pérdida de la propuesta de solución	<ul style="list-style-type: none"> Bloqueo de la cuenta de Wix®. Borro accidental de contenido. 	Baja	<ul style="list-style-type: none"> No utilizar una contraseña, sino conectar la cuenta a través de GmailSM. Seguir un proceso de verificación antes de hacer cambios mayores.
Daño en la computadora	<ul style="list-style-type: none"> Accidente. 	Media	<ul style="list-style-type: none"> Contar con otra computadora en el hogar.
Limitaciones de técnicas de la plataforma Wix® para satisfacer las necesidades del diseño	<ul style="list-style-type: none"> Falta de información sobre las capacidades de Wix®. 	Baja	<ul style="list-style-type: none"> Estudiar tutoriales y documentos sobre el uso de Wix®. Hacer pruebas en una página de Wix® durante el proceso de diseño.
No terminar a tiempo	<ul style="list-style-type: none"> Mal manejo del tiempo 	Alta	<ul style="list-style-type: none"> Crear un cronograma y seguirlo.

Fuente: Elaboración propia.

8. Recursos y presupuesto

En los próximos apartados se listan los recursos disponibles para realizar la propuesta de solución, ordenados en categorías.

8.1 Hardware

- Computadora portátil de marca Lenovo® y modelo ThinkPad X1 Carbon, quinta generación. El procesador es Intel® Core™, posee 8 GB de RAM y el sistema operativo es Windows® 10 Pro. La computadora, además de ser usada para buscar información y redactar el documento del trabajo final de graduación, será utilizada para crear la propuesta de solución.
- Micrófono de diadema marca Microsoft®, modelo LifeChat LX-3000. El micrófono es necesario para grabar audio de calidad que será utilizado en un video introductorio que aparecerá en la página principal del sitio.

8.2 Software

- Microsoft Office 365®. Este paquete de aplicaciones incluye el programa Microsoft Word®, que será utilizado durante el proceso de redacción de la información para la página web.
- Grammarly®. Un programa gratuito de corrección de gramática, ortografía, puntuación, elección de vocabulario y estilo para textos en inglés. Grammarly® será utilizado para revisar la calidad de la redacción del contenido que aparecerá en la página web.

- Adobe Captivate® 2017. Se trata de una herramienta de edición de video que permite, entre otras cosas, grabar simulaciones de software para la creación de materiales educativos digitales. Este programa será utilizado para grabar el video introductorio y así ilustrar cómo navegar la página.
- Audacity®. Esta aplicación de grabación y edición de audio es libre y gratuita. Será utilizada para grabar y editar la narración que será incluida en el video.
- Wix®. Una plataforma gratuita en línea para el desarrollo web. Este sistema permite construir sitios en el lenguaje de programación HTML5, pero sin que sea necesario escribir o manipular el código. Todos los elementos de la página pueden ser arrastrados y soltados. Esta herramienta posee una galería de imágenes de vectores y fotografías de alta calidad para ser utilizadas en el sitio. Wix® incluye algunas aplicaciones, pero es posible agregar otras (algunas de ellas gratuitas y otras pagadas). Para construir esta propuesta se utilizarán la aplicación 123FormBuilderSM para crear un formulario y la aplicación Visitor Analytics ®, en su versión premium, para tener un registro de las visitas al sitio y su actividad dentro de él.
- Canva®, otra plataforma gratuita en línea es una herramienta de diseño gráfico. Será utilizada para crear imágenes para la página web. Canva® posee una amplia variedad de imágenes gratuitas de uso libre y de plantillas que facilitan el proceso de diseño.

8.3 Humanos

La propuesta de solución será construida en su totalidad por la investigadora de este trabajo final de graduación.

9. Desarrollo de la propuesta, fases de desarrollo

La propuesta de solución fue creada en varias fases que se describen a continuación.

9.1 Búsqueda de contenido

El primer paso en el desarrollo de la propuesta fue la recolección y el análisis de información sobre pronunciación. Por medio de consultas a profesores de inglés, se obtuvieron libros sobre pronunciación de inglés para hispano hablantes (Dale y Poms, 1985a, Dale y Poms, 1985b) que, a pesar de no ser textos recientes, contenían información actualizada y completa sobre cómo aprender a pronunciar y cuáles son los errores más comunes en personas cuya lengua materna es el español.

El segundo paso en esta búsqueda estuvo concentrado en recursos educativos para dispositivos móviles. Usando palabras claves como “pronunciación” “inglés” en diversos buscadores se encontraron las aplicaciones que aparecen en la tabla número 15. Se descargaron solamente las que tenían un puntaje igual o mayor a 4.2 y buenas evaluaciones de editores.

Para calificar estos recursos se creó un instrumento basado en la lista de cotejo creada por Vincent (2012) para evaluar aplicaciones educativas. Dado que algunos aspectos de los recursos digitales fueron identificados en el diagnóstico como

especialmente importes (retroalimentación y precio) y que otros aspectos son considerados relevantes por la investigadora (pertinencia y diseño), a los ítems más valiosos de la lista se les otorgó 2 puntos. A los ítems menos indispensables se les otorgó 1 punto. Algunos de los aspectos que valían un punto consideraban si el objeto de aprendizaje estaba libre de errores, permitía exportar información, podía ser adaptado, mantenía historiales de actividad y su estabilidad. El instrumento y las evaluaciones detalladas de cada recurso se encuentra en los anexos. En el siguiente recuadro aparece la suma total de puntos y el porcentaje que eso representa en la rúbrica.

Tabla 16

Resumen de la evaluación de los recursos educativos.

Nombre del recurso	Puntaje (máximo 19)	Porcentaje
1. Elsa Speak	17	89,47%
2. HelloTalk	17	89,47%
3. Say It!	13	68,42%
4. Beelinguapp	13	68,42%
5. Rachel's English (sitio web)	12	63,16%
6. WordReference	10	52,63%
7. SpeakItRight	10	52,63%
8. English Conversation	10	52,63%
9. Let's Learn English	10	52,63%
10. BBC Learning English	9	47,37%
11. Speak English Fluently	9	47,37%
12. Sounds	8	42,11%
13. Pronounce It Right	7	36,84%

Fuente: Elaboración propia.

Para no abrumar con demasiadas opciones, se escogieron los primeros 6 recursos de la lista. La investigadora escogió la sexta opción porque era la que mejor complementaba a las primeras 5 de todas las aplicaciones con 10 puntos.

Después de delimitar cuál era la información y cuáles eran los recursos para practicar que iban a ser recomendados, el siguiente tema de la búsqueda de contenido fue la autorregulación estudiantil, y particularmente la escogencia de metas de aprendizaje, el manejo del tiempo para practicar y la prevención de la procrastinación. La intención de incluir este tema es facilitar la práctica constante y distribuida, ya que se considera elemental en el aprendizaje de la pronunciación.

Se seleccionaron tres videos de YouTube®: uno de TED-Ed (2017) llamado *How to practice effectively...for just about anything - Annie Bosler and Don Greene* y otros dos de CrashCourse® (2017a y 2017b), llamados *Focus & Concentration: Crash Course Study Skills #5* y *Procrastination: Crash Course Study Skills #6*, respectivamente. Estos videos cuentan con una licencia estándar de YouTube®, lo cual quiere decir que se pueden mostrar en el reproductor de un sitio de internet, pero no se pueden reutilizar ni editar (YouTube®, 2016). Los videos fueron escogidos porque están en inglés, ofrecen subtítulos en español, tienen un diseño atractivo, su contenido cubre los objetivos del tema y son coherente con el enfoque constructivista de la propuesta.

Además, se descargaron las aplicaciones móviles y se visitaron los sitios web mencionados en los dos videos de CrashCourse®. Se escogieron nada más tres recursos para compartir con el estudiantado: el método *Pomodoro* para el manejo del tiempo, una aplicación llamada *Habitica* y otra llamada *Todait*.

Finalmente, para crear un instrumento de autoevaluación para que las estudiantes y los estudiantes reflexionen sobre su proceso educativo, se adaptó uno creado por Zamora y Chaves (2013) para que estudiantes de inglés califiquen su propio progreso después de seguir un plan de mejoramiento.

9.2 Creación del prototipo

El desarrollo de la propuesta es la cuarta etapa del *Design thinking*: la creación de un prototipo. El proceso de construcción de un prototipo consiste en materializar las ideas que resultan de la tercera fase del proceso. Se busca traer las ideas a un plano tangible para poder ver los puntos a favor o en contra, aprender, modificar y luego poner a prueba con usuarias y usuarios reales.

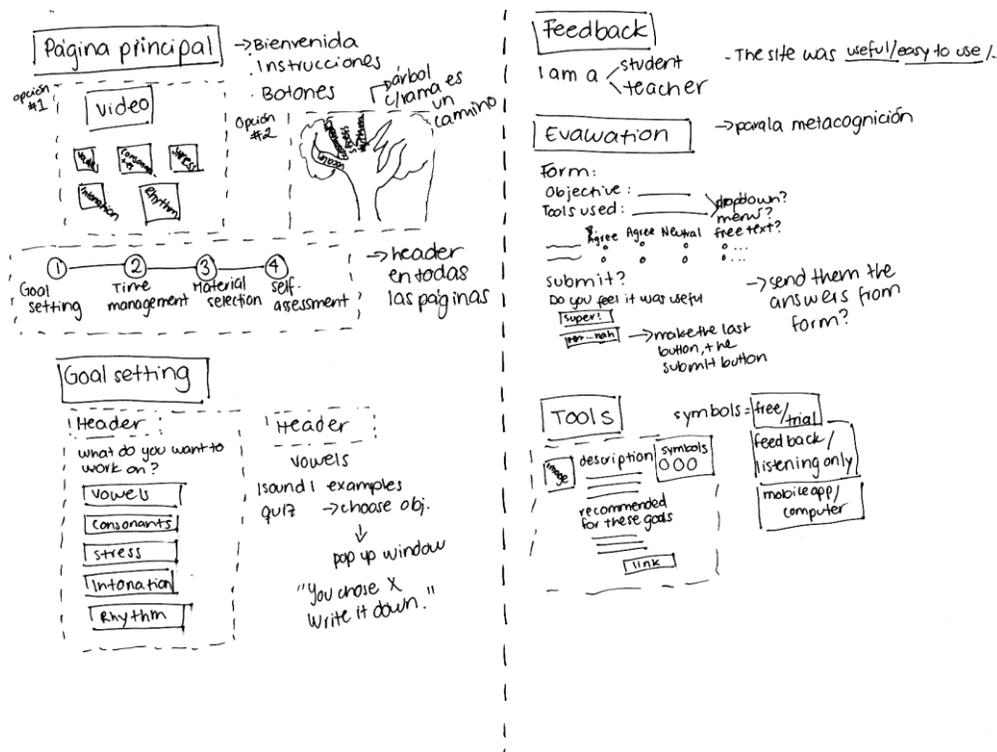
Dam y Siang (2018a) explican que la mentalidad del *Design thinking* favorece la acción por encima de la reflexión, algo que la Universidad de Stanford denomina *bias towards action* o *sesgo a favor de la acción*. A lo que se refieren con esto es que los prototipos deberían comenzar a crearse inmediatamente, y que no se debería dedicar mucho tiempo a conceptualizarlos en la teoría ni a sobre pensarlos. En el *Design thinking*, se aprende haciendo. De esa forma se pueden explorar posibilidades que no se habían considerado. El énfasis en la acción ayuda a que se puedan probar diferentes soluciones y observar los distintos resultados y los posibles beneficios o problemas de cada opción.

Para crear esta propuesta de solución, se siguieron dos procesos detallados por Dam y Siang (2017) de la creación de prototipos con *Design thinking*: hacer prototipos de baja fidelidad (*low-fidelity*, en inglés) y hacer prototipos de alta fidelidad (*high-fidelity*, en inglés).

El prototipo de baja fidelidad involucra crear modelos básicos o ejemplos del producto. Puede que el prototipo de baja fidelidad esté incompleto y sólo incluya las ideas iniciales de diseño, o puede que esté creado con materiales distintos a los que se piensan usar para el producto final. En este caso, se crearon dibujos en papel para visualizar los primeros diseños. Las propuestas de baja resolución permiten explorar distintas posibilidades sin tener que invertir muchos recursos. Además de que es una forma rápida y barata de comenzar el proceso, es posible hacer cambios de manera instantánea, es más fácil desechar malas ideas, y permite una visión global de la propuesta en vez de concentrarse en los detalles. A continuación, se puede observar una digitalización de uno de esos documentos.

Imagen 7

Digitalización de dibujos de la fase de creación de prototipo.



Fuente: Elaboración propia.

El siguiente paso fue crear un *storyboard* para las páginas del sitio. El *storyboard* incluye el nombre de la página, el texto, las imágenes, los videos, las pruebas y el instrumento de autoevaluación. Para determinar el orden en el que deberían aparecer las páginas y la conexión que debía haber entre ellas, se hizo otra serie de prototipos de baja resolución en la forma de dibujos en papel.

El video introductorio fue creado usando otro *storyboard*. El guion incluye la narración que fue posteriormente grabada por la investigadora. En el *storyboard* se incluye un pantallazo de la imagen que aparecerá en el video, el minuto y segundo en el que iniciará cada toma, las acciones que sucederán en la pantalla durante esa toma, el guion que será posteriormente grabado por la investigadora y la traducción del guion, que aparecerá en los subtítulos del video. En la siguiente tabla se presenta un extracto del *storyboard* finalizado:

Tabla 17

Extracto del storyboard del video introductorio.

Título: Toma #3	
Inicio: 00:56	Guion: The Repeat After Me homepage describes these four steps in more detail. When you are ready, go to the first step in the process: Set a goal.
Acción: Clic en “Start the adventure”	Subtítulos: La página principal de Repeat After Me describe estos cuatro pasos con más detalle. Cuando esté listo o lista, diríjase al primer paso en el proceso: Escoger una meta.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionadas las ideas generadas por medio de la exploración de los prototipos de baja resolución, se comenzó a crear un prototipo de alta resolución. Para hacer esto se usó una cuenta de Wix®, una plataforma en línea para el desarrollo web. Usando las aplicaciones de Wix® y dos aplicaciones adicionales que fueron descargadas e instaladas, se tomaron los elementos del storyboard para el sitio web y se incorporaron en sus respectivas páginas.

Después de haber diagramado los objetos dentro del sitio, se grabaron las tomas del video introductorio en las que se demuestra cómo utilizar esta herramienta. En la fase de post producción, la imagen y el audio para el video fueron editados. El video se encuentra almacenado en los servidores de Wix® y se colocó en la página principal.

10. Cronograma de desarrollo de la propuesta

La gestión de este proyecto se hará con la ayuda de un diagrama de Gantt creado en Microsoft Excel®. El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo en 5 fases:

1. Recopilación de información sobre pronunciación, a partir del 10 de marzo.
2. Evaluación de recursos tecnológicos para practicar pronunciación. La segunda fase comenzó el 18 de marzo y finalizó el 25 de marzo.
3. Creación de contenido de la página. A partir del 26 de marzo se trabajó en la tercera etapa del proyecto, la cual concluyó el 31 de marzo.
4. Creación de la página. La cuarta fase fue la más larga. Comenzó el primero de abril y terminó el 15 de abril.
5. Validación de la página. En la última fase se hizo una validación de la propuesta entre el 16 de abril y el 22 de abril.

A continuación, se puede observar una imagen del diagrama y las fechas del cronograma.

**CAPÍTULO VI:
DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL
PROBLEMA**

CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

En este capítulo se describe la versión final del prototipo creado como propuesta de solución al problema. La versión final del sitio web tiene como nombre *Repeat After Me* y usa como símbolo una lora. Se puede acceder a la página por medio de este enlace: <https://verogoat.wixsite.com/repeatafterme>

Los subapartados que aparecen a continuación detallan cuál fue la metáfora pedagógica y cómo están compuestas las páginas del sitio web.

1. Metáfora pedagógica

El nombre escogido para el sitio web cumple función en dos niveles. Primero, la frase “*repeat after me*” es comúnmente utilizada por personas que están demostrándole a estudiantes cómo pronunciar. La repetición de lo que otra persona está modelando es un ejercicio clave en la práctica de la pronunciación. Y, segundo, se quiere comunicar que la estrategia de cuatro pasos de aprendizaje autónomo también puede ser repetida. Se espera que las personas que usen este recurso repitan el proceso escogiendo distintos objetivos de aprendizaje cada vez.

El diseño gráfico del recurso invoca a una figura conocida en el imaginario costarricense: la lora o el loro. Se sabe que estos pájaros pueden imitar el habla de los seres humanos y los que están domesticados suelen aprender frases. Este animal es parte de la cultura popular local, e incluso existen frases que hacen referencia a esta habilidad, como “repetir como una lora”.

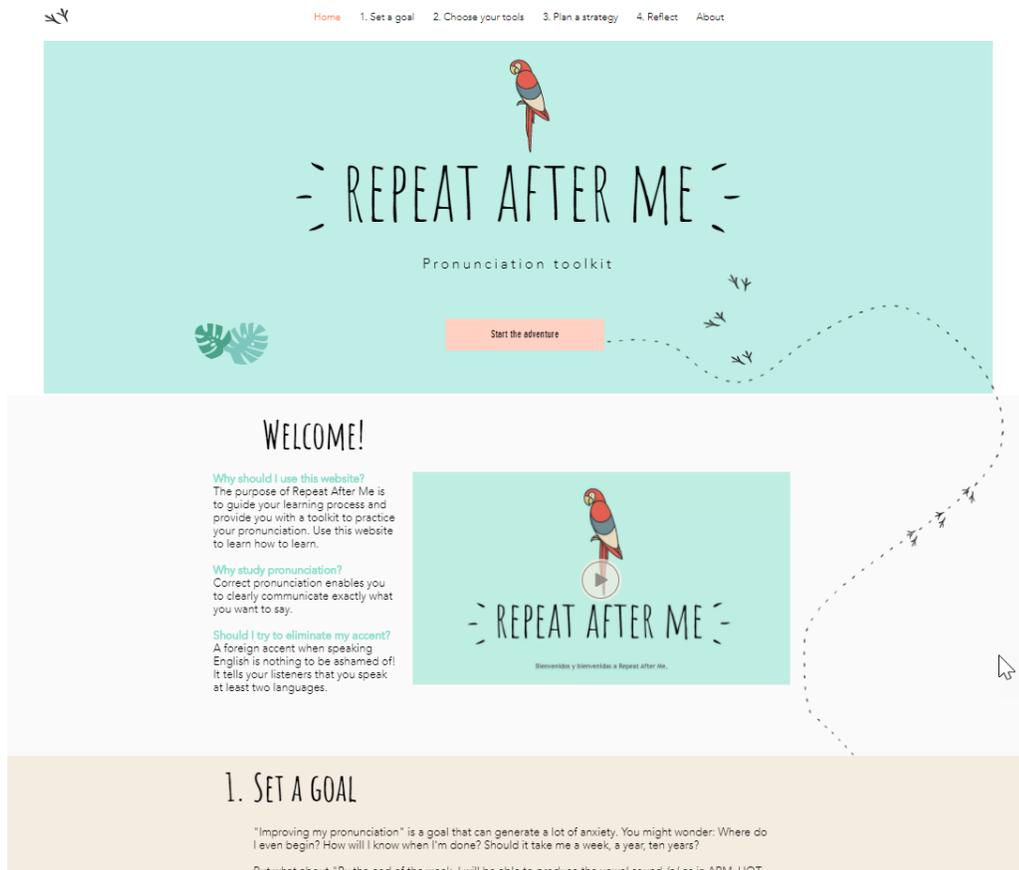
La imagen seleccionada es parte de la galería de vectores que ofrece Wix®. A lo largo de la página principal, se agregaron decoraciones. Se seleccionaron imágenes de la galería que ilustraran plantas con un aspecto tropical, para que tuvieran una conexión con la imagen de la lora.

2. Página principal

Desde el botón que dice *Start the adventure* sale un dibujo de un camino. En el camino tiene dibujos de patas de pájaro, para insinuar que la lora que está en la parte superior de la pantalla es quien está haciendo el recorriendo.

Imagen 9

Captura de pantalla de la parte superior de la página principal.

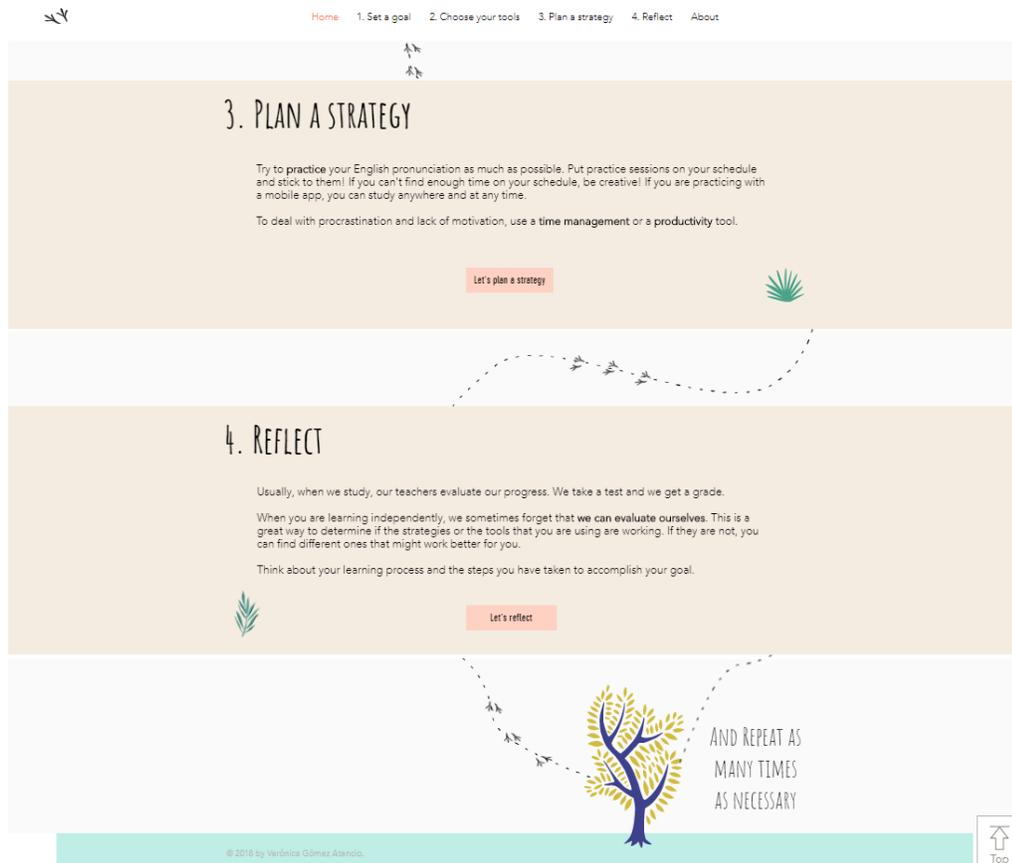


Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro pasos del proceso que se sugiere a las usuarias y a los usuarios que sigan están descritos en la página principal. Cada sección tiene un botón que lleva a su respectiva página dentro del sitio.

Imagen 10

Captura de pantalla de la parte inferior de la página principal.



Fuente: Elaboración propia.

En la parte inferior de esta página aparece la imagen de un árbol, indicando que esa era el destino final del recorrido. Al lado del árbol se puede leer el texto *Repeat as many times as necessary*. El dibujo del camino sale de nuevo desde el árbol y se devuelve hacia la parte superior de la página. La intención del diseño del camino es transmitir la noción de que aprender es un proceso y de que las estrategias que se muestran en la página deberían repetirse cada vez que se desee alcanzar una nueva meta de aprendizaje.

La persona es llevada a la segunda página cuando hace clic en *1. Set a goal* en el menú principal, en título del subapartado con el mismo nombre, o en el botón que dice *Let's set a goal*.

3. Selección de una meta de aprendizaje

La segunda página se titula *1. Set a goal* y contiene teoría y ejemplos relacionados al tema de la pronunciación. La información que se recopiló sobre pronunciación fue organizada en 5 áreas: vocales, consonantes, acento, ritmo y entonación. A su vez, algunos de estos aspectos fueron subdivididos en porciones más pequeñas de contenido. El propósito de dividir los temas de esta forma es forzar a la persona a hacer varios clics y poder observar varios resultados. Esto para dar la sensación de que se tienen muchas opciones y de que toman decisiones que afectan su proceso de aprendizaje.

Dentro de la página para cada subtema, aparece una lista de sonidos o de características vocales. En cada ítem de la lista aparece una descripción, comparaciones con sonidos o formas de hablar en español y los problemas comunes en hispano hablantes.

A continuación, se ve la página a la que se llega al seleccionar vocales y después diptongos.

Imagen 11

Captura de pantalla de la página sobre diptongos.

Home 1. Set a goal 2. Choose your tools 3. Plan a strategy 4. Reflect About

1. SET A GOAL

BACK NEXT

You chose "Vowels."

Vowels Consonants Stress Rhythm Intonation

You chose "Diphthongs (two vowel sounds)."

Monophthongs (one vowel sound) Diphthong (two vowel sounds)

Select a diphthong to practice as your learning objective. The list is not exhaustive, but it contains the sounds that are the hardest to pronounce for native Spanish speakers.

TAKE A QUIZ /eɪ/ as in LAKE, ATE and GAME
The sound /eɪ/ in English is pronounced the same way as the letters "ai" or "ey" in Spanish. Spanish words with this sound are: *ley, viento, peine, reina.*
Possible pronunciation problems
Substituting /eɪ/ for /e/. For example:
• *Late* becomes *Let.*
• *Paper* becomes *Pepper.*
Choose this goal

TAKE A QUIZ /oʊ/ as in BOAT, NO and GO
The sound /oʊ/ in English is similar to the stressed "ó" in Spanish. Spanish words with this sound are: *no, cosa, dólar, hablar.*
Possible pronunciation problems
Substituting /oʊ/ for /O/. For example:

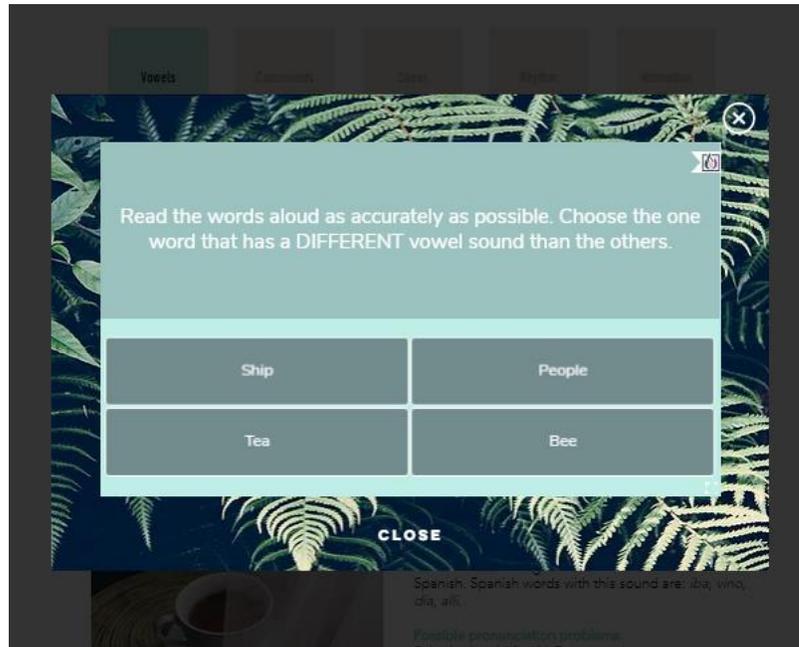
Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de las vocales, cada ítem en la lista incluye un quiz con el que las personas pueden poner a prueba su capacidad de diferenciar los sonidos. Para abrir la prueba deben hacer clic en la imagen con la frase *take a quiz*. El quiz se abre en una ventana emergente. Wix® llama *lightbox* a este tipo de página. Se crearon 11 *lightboxes* para agregarle una prueba a cada sonido de las vocales de la lista. Dentro de los

*lightbox*es se insertó una aplicación de Wix® llamada Fyrex Games and Quizzes® que permite hacer evaluaciones.

Imagen 12

Captura de pantalla del quiz sobre el sonido /i/.



Fuente: Elaboración propia.

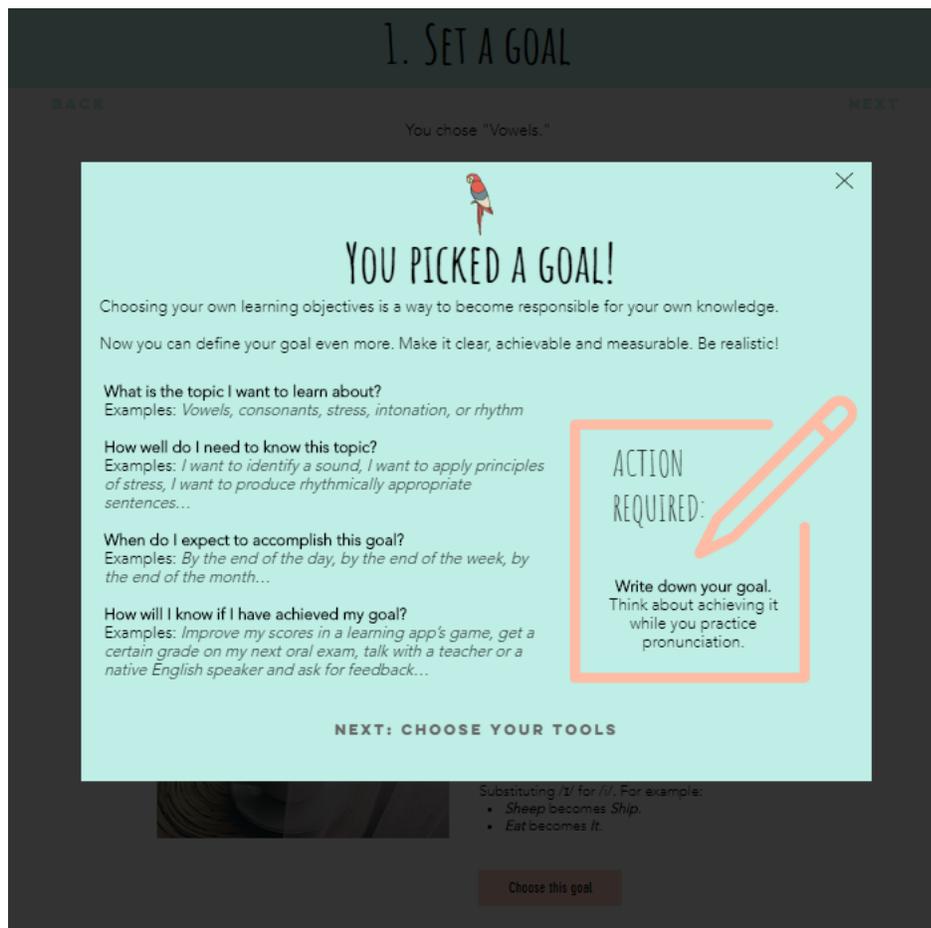
La imagen de fondo en todos los *lightbox*es de las pruebas es de una planta. Se escogió esa foto de la galería de imágenes de Wix® para continuar con el tema tropical relacionado con el loro.

Cuando la persona escoge el ítem de la lista hacia el cual le gustaría enfocar su práctica de la pronunciación, puede hacer clic en el botón que dice *Choose this goal*. Esta acción abrirá un doceavo *lightbox* que contiene instrucciones para definir un objetivo de aprendizaje. Los pasos incluyen preguntas generadoras para guiar a la persona a cuestionarse qué tan profundamente desea conocer el tema, cuánto tiempo calcula que le

tomará hacerlo y cómo podrá medir si lo ha logrado. Se le indica además que debería escribir su objetivo. Este último paso cumple la función de obligar a quien aprende a volverse consciente de su meta y se espera que al hacer el esfuerzo de escribirla sea más fácil recordarla.

Imagen 13

Captura de pantalla de las instrucciones para definir un objetivo de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

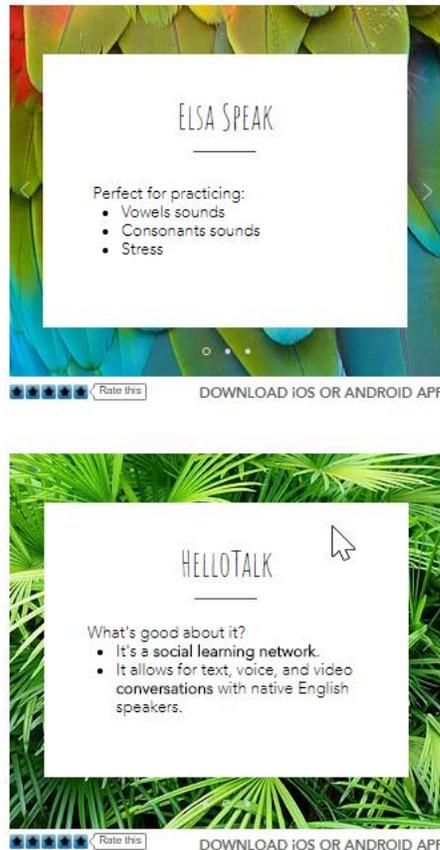
Si se le hace clic al botón que dice *Next: Choose your tools*, se carga la próxima página. Si se cierra la ventana emergente, se regresa a la página con la lista de temas y se puede navegar hacia la próxima página desde ahí también.

4. Selección de herramientas para practicar pronunciación

Esta página se denomina *2. Choose your tools*. Aquí se incluye un texto acerca de la importancia de la práctica constante y distribuida para mejorar la pronunciación y sugerencias para crear oportunidades de práctica. El mayor valor de esta página es la lista de recomendaciones de herramientas digitales para practicar pronunciación. Las opciones se presentan por medio de un elemento interactivo de Wix® que muestra 3 diapositivas en modo carrusel. Cada herramienta tiene su propio grupo de 3 diapositivas, en las que se describe para qué tipo de meta de aprendizaje sirve, cuáles son las características positivas, se menciona si tiene o no un costo (todas son gratuitas) y si ofrece la oportunidad de pagar para obtener más funciones.

Imagen 14

Captura de pantalla de los elementos interactivos de dos de las aplicaciones recomendadas.



Fuente: Elaboración propia.

Debajo del elemento interactivo, se agregó una aplicación llamada *RatingWidget* que le permite a las usuarias y a los usuarios calificar la herramienta con un sistema de 5 estrellas. También se ofrece el enlace para descargar la aplicación o para visitar el sitio web de la herramienta.

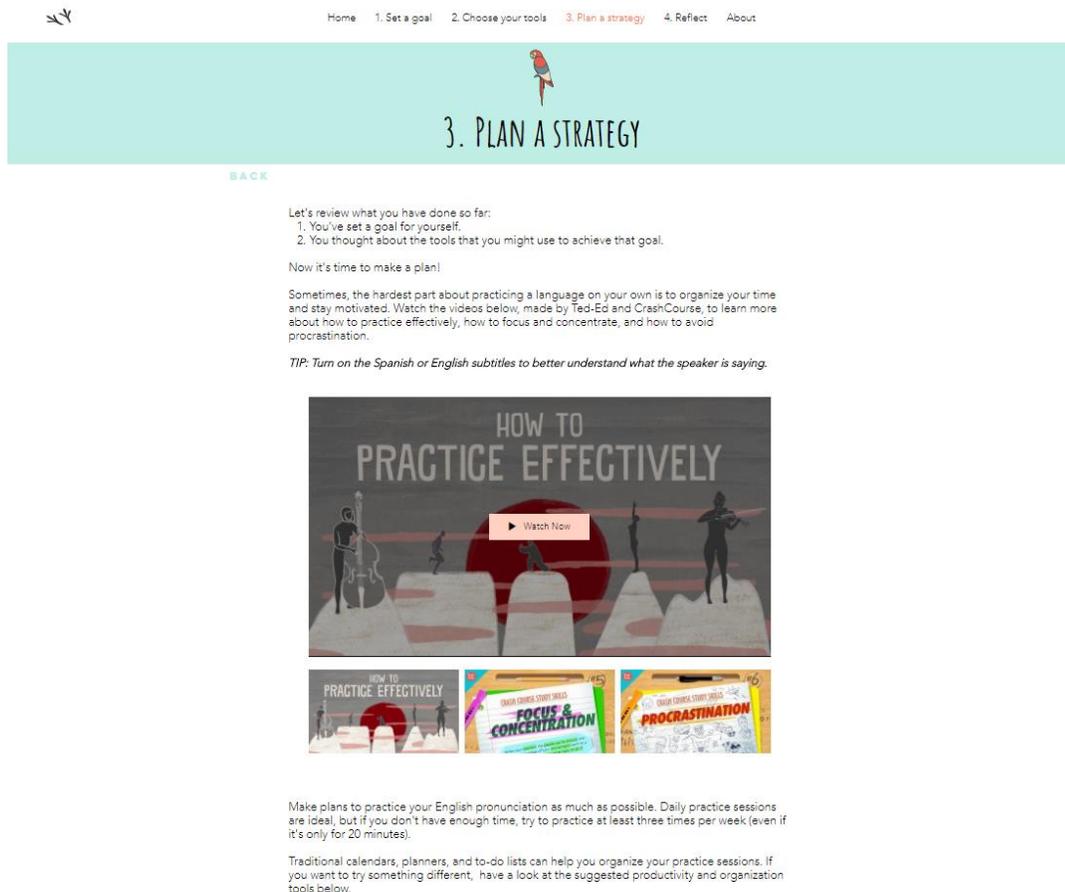
Para seguir navegando el sitio, las personas pueden utilizar el botón que dice *Next: Plan a strategy* al final de la página, el que dice “*Next*” en la parte superior de la página o el que dice *3. Plan a strategy* en el menú principal.

5. Planear una estrategia

El tercer paso en este proceso está descrito en la página 3. *Plan a strategy*. El objetivo de esta sección es incentivar la autorregulación. Por medio de videos que aparecen en la pantalla a través de un reproductor de Wix® enlazado a YouTube® se explica por qué es necesario practicar, cómo practicar de manera efectiva, cómo trabaja la concentración a la hora de estudiar y cómo evitar la procrastinación de la práctica fuera del aula.

Imagen 15

Captura de pantalla de la parte superior de la página sobre estrategias para practicar.



The screenshot shows a website page with a navigation bar at the top containing links for Home, 1. Set a goal, 2. Choose your tools, 3. Plan a strategy (highlighted), 4. Reflect, and About. Below the navigation bar is a teal header with a small parrot icon and the title '3. PLAN A STRATEGY'. A 'BACK' link is visible below the header. The main content area includes a summary of previous steps: 'Let's review what you have done so far: 1. You've set a goal for yourself. 2. You thought about the tools that you might use to achieve that goal. Now it's time to make a plan!'. It then explains that organizing time and staying motivated is the hardest part of practicing a language on your own, and suggests watching videos by Ted-Ed and CrashCourse. A tip advises turning on Spanish or English subtitles. Below this text is a large video player with the title 'HOW TO PRACTICE EFFECTIVELY' and a 'Watch Now' button. Underneath the video player are three smaller video thumbnails: 'HOW TO PRACTICE EFFECTIVELY', 'FOCUS & CONCENTRATION', and 'PROCRASTINATION'. At the bottom, there is text encouraging daily practice sessions and suggesting the use of traditional planners and to-do lists.

Fuente: Elaboración propia.

Más abajo en la página hay una lista de herramientas digitales, como aplicaciones móviles y páginas web, que pueden ayudar a manejar el tiempo, gestionar tareas y evitar la postergación de la práctica autónoma fuera del aula. Estas recomendaciones se presentan en elementos interactivos iguales a los que se utilizaron para exhibir las herramientas de pronunciación. La única diferencia está en las imágenes de fondo. Se decidió separar visualmente los dos tipos de herramienta para marcar la diferencia entre las funciones. Las herramientas de pronunciación tienen imágenes de fondo con un tema tropical (plumas y hojas) mientras que las herramientas de organización y productividad tienen imágenes relacionadas con el estudio (cuadernos, libros y papeles).

Lo que se propone es que cuando las personas lleguen a esta página hagan un plan para practicar. A partir de este momento, pueden cerrar el sitio *Repeat After Me* y dedicarse a poner en acción su plan. Cuando sientan que ya han hecho algún progreso, se recomienda que regresen al sitio y que vayan al próximo paso, la página 4. *Reflect*.

6. Autoevaluación del progreso

La página que describe el último paso en el proceso se llama 4. *Reflect*. La información en esta página está diseñada para ser utilizada por la persona que ha estado practicando inglés y quiere evaluar su progreso.

En ella aparece un formulario que contiene preguntas que le piden a la persona que explique cuál era su meta de aprendizaje, cuáles herramientas digitales utilizó para practicar y cuáles han sido los cambios que identificado. La intención de este paso es favorecer la metacognición.

Si la persona completa el formulario, escribe su correo electrónico y hace clic en *Submit form*, se le envía un resumen de las respuestas. Ese correo también llega a la dirección electrónica de la investigadora.

Imagen

16

Captura de pantalla del formulario de autoevaluación sobre el progreso en la pronunciación.

The image shows a screenshot of a self-evaluation form. The form is titled "What was the goal that you set at the beginning of the process?" and has a text input field. Below this, there is a section titled "Which tools did you use?" with the instruction "Select all that apply." and a list of checkboxes for "Elsa Speak", "HelloTalk", "Say It!", "WordReference Dictionary", "Beelinguapp", "Rachel's English", "I didn't use any tools.", and "other:". The form then asks "Have you experienced an improvement in your pronunciation?" with three radio button options: "Yes! My pronunciation has improved A LOT.", "Sort of. My pronunciation has improved a little.", and "No. My pronunciation has NOT improved." This is followed by "Are you more aware of the mistakes you make in pronunciation?" with three radio button options: "Yes! I am MORE aware of my mistakes.", "Sort of. My awareness has grown a little.", and "No. My awareness has NOT changed." Next is "Have you discovered new strategies to enhance your pronunciation?" with three radio button options: "Yes! I have found new strategies that work for me.", "Sort of. I learned about new strategies but none of them work for me.", and "No. I keep using the strategies I already had." Then "Have you experienced a positive impact in your learning process?" with three radio button options: "Yes! I experienced a STRONG impact.", "Sort of. There has been a small impact.", and "No. This has NOT impacted my learning process at all." Finally, "How likely is it that you will continue using Repeat After Me?" with three radio button options: "Definitely!", "Maybe, I'm not sure.", and "I will NOT use this again." At the bottom, there is an "Email*" field with the instruction "Type your email and receive a copy of your answers." and a "SUBMIT FORM" button.

Fuente: Elaboración propia.

7. Perfil de la investigadora e información de contacto

Finalmente, la última página contiene un texto corto acerca de la persona que creó el sitio web *Repeat After Me* y la razón por la que fue construido. Se incluyó además un formulario con el que las visitantes y los visitantes pueden ponerse en contacto con la creadora de la página.

**CAPÍTULO VII:
VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL
PROBLEMA**

CAPÍTULO VII. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

1. Modo de aplicación de la solución

Dado que esta propuesta ha sido diseñada para ser utilizada por estudiantes de forma independiente, fuera del aula, se tomó la decisión de enviar el enlace para la página web por medio de correo electrónico. El correo electrónico incluye una invitación a utilizar la página, una explicación del propósito, y una solicitud de completar una encuesta después de visitar *Repeat After Me*. Este va a ser el ambiente natural en el que las personas utilizarían este producto en la vida real: por su cuenta, desde sus celulares o computadoras.

También se incluyó a un grupo de profesores en la fase de validación. Serían las y los docentes quienes probablemente recomendarían el uso de este sitio a sus estudiantes, por lo tanto, se determinó que era necesario conocer su opinión sobre la calidad del recurso. Al equipo docente también se le envió un correo electrónico con una invitación a navegar la propuesta, una explicación del uso deseado del sitio y una solicitud para llenar una encuesta.

2. Selección de método y criterios de validación

El objetivo de la fase de valoración es conocer la calidad, la relevancia y la pertinencia de *Repeat After Me*. Para lograr eso, se evaluaron las siguientes dimensiones, definidas en Burgos (2011):

- Calidad del contenido. Esto se logra cuando la información que se presenta no contiene errores u omisiones, los enunciados están apoyados en argumentos lógicos, la redacción enfatiza las ideas más relevantes y contiene un nivel apropiado de detalle.
- Motivación. Este aspecto tiene que ver con que el recurso sea capaz de motivar y generar interés en el tema.
- Diseño y presentación. El diseño debe favorecer el adecuado procesamiento de la información, no debería interferir con los objetivos propuestos. La estructura organizativa debe propiciar la identificación efectiva de los elementos de la página. Los textos deben ser legibles y la redacción debe ser clara.
- Usabilidad. La usabilidad es la facilidad de navegación de los contenidos del sitio. Esto se logra por medio de una interfaz intuitiva para la usuaria o el usuario y por medio de recursos de ayuda. Idealmente, el diseño de la interfaz informa de forma implícita a la persona cómo interactuar con el recurso.
- Accesibilidad. Existen dos aspectos importantes de la accesibilidad: que el dispositivo se pueda acceder a través de distintos dispositivos para que su uso sea más flexible, y que sea accesible para personas con discapacidades motoras y sensoriales.
- Valor educativo. El contenido debe ser útil para general aprendizaje para el objetivo propuesto por el recurso.

También se incluyen algunas medidas de satisfacción y opinión de las usuarias y los usuarios. Se les pide que describan los aspectos positivos, los aspectos negativos y

cualquier sugerencia sobre la herramienta. Además, se busca averiguar la posibilidad de que vuelvan a utilizar este recurso.

3. Instrumentos para la validación

Para evaluar esta propuesta de solución se han creado dos instrumentos: uno para profesores y otro para estudiantes. Ambos son una adaptación de la rúbrica de Burgos (2011) para evaluar la calidad de recursos educativos abiertos digitales. Para garantizar la validez y la confiabilidad se utilizó este instrumento como base, ya que ha sido revisado por expertos y es ampliamente reconocido.

Esto se combinó con una estrategia de prueba de prototipo del *Design thinking* que consiste en pedirle a las personas que completen tres oraciones: una que comience con “me gustó...” para que indiquen qué es lo bueno de la propuesta, otra que comience con “desearía que...” para que describan lo que cambiarían de la herramienta y una última que comience con “¿qué tal si...?” para que propongan cualquier idea que se les ocurra (Dam y Siang, 2018b). Esta técnica (*I like, I Wish, What If*, en inglés) permite orientar respuestas abiertas que pueden proporcionar información que la investigadora no hubiera considerado incluir en una pregunta cerrada.

La encuesta para profesores cierra con una pregunta sobre la probabilidad de que le recomienden esta herramienta a un grupo de estudiantes.

El instrumento que fue enviado al grupo de estudiantes es similar. La diferencia principal está en la redacción de los ítems relacionados con la calidad del instrumento. En esta encuesta también se incluyeron las respuestas abiertas *I like, I Wish, What If*. La última pregunta se reemplazó por una escala del 0 al 10 en la que pueden escoger el 0 si

definitivamente no volverían al sitio a practicar pronunciación, o un 10 si definitivamente sí volverían a *Repeat After Me* a practicar. El instrumento creado para estudiantado está en el Anexo 7 y el creado para el grupo de docentes está en el Anexo 8. Ambas encuestas fueron construidas en SurveyMonkeySM y enviadas por medio de correo electrónico.

Además, se utilizará una aplicación de Wix® para conocer el comportamiento de las usuarias y los usuarios dentro del sitio web. Con Visitor Analytics® es posible observar estadísticas sobre cuál es el recorrido de quienes visitan la página. Con esto se puede medir si las personas están navegando la página de la forma esperada por la investigadora. También será posible conocer si están viendo la página en una computadora o en un celular, el sistema operativo utilizado, el buscador e incluso la resolución de la pantalla.

4. Resultados obtenidos de la validación

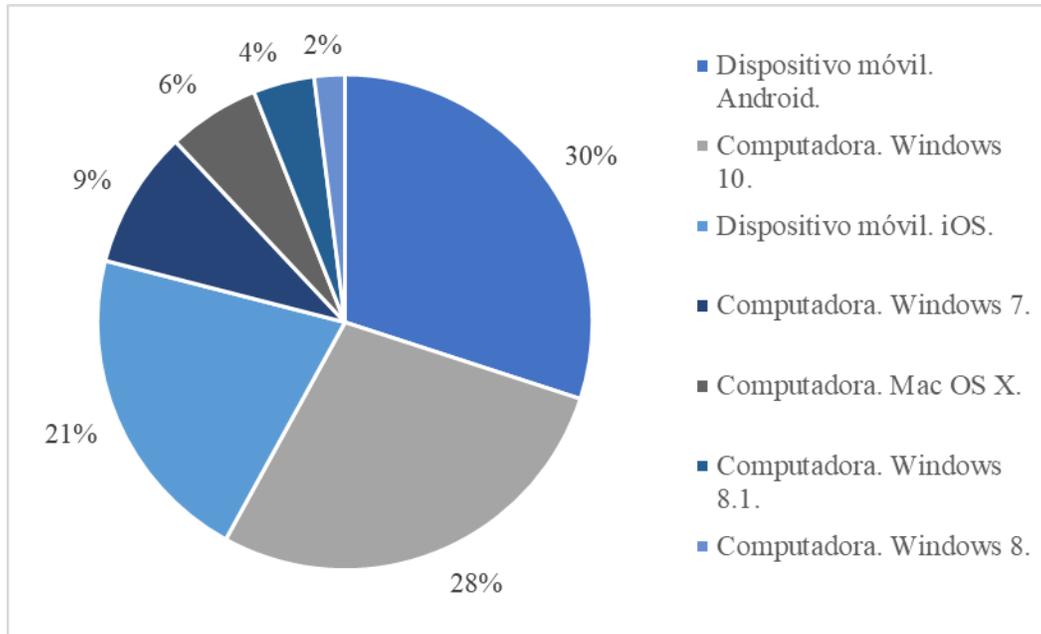
El correo con la invitación para visitar el sitio *Repeat After Me* fue enviado a 56 estudiantes y a 33 profesores. La lista de correos de estudiantes fue obtenida por medio de las encuestas realizadas durante el diagnóstico, en las que se les pidió a quienes deseaban participar en las próximas fases del estudio, escribir su dirección electrónica, y que seguían en la matrícula del presente cuatrimestre. La lista de profesoras y profesores abarca la totalidad del cuerpo docente del área de inglés. En el periodo de 4 días en el que estuvieron abiertas las encuestas, se obtuvieron 5 respuestas de estudiantes y 10 respuestas de docentes.

Durante los 4 días que duró el periodo de validación, hubo 53 visitantes únicos al sitio y 64 visitantes en total. Esto indica que 53 personas hicieron clic en el link de la página y hubo 11 visitas repetidas.

La aplicación Visitor Analytics® es capaz de identificar desde qué dispositivo y con cuál sistema operativo sucedieron esas visitas. Del total de las visitas, un poco más de la mitad (51%) fueron hechas desde un celular. 16 personas (30%) vieron la página desde un dispositivo móvil con un sistema operativo Android™. El 28%, unas 15 personas, usaron sus computadoras con Windows® 10 para entrar a *Repeat After Me*. Un 21%, que se traduce en 11 individuos, usaron sus dispositivos móviles con iOS®. Los porcentajes restantes, significativamente menores, corresponden a las personas que usaron sus computadoras para abrir el sitio, usando Windows® 7 (9%), Mac OS X® (6%), Windows® 8.1 (4%) y Windows® 8 (2%) como sus sistemas operativos.

Figura 3

Aparatos utilizados para visitar el sitio web *Repeat After Me*.



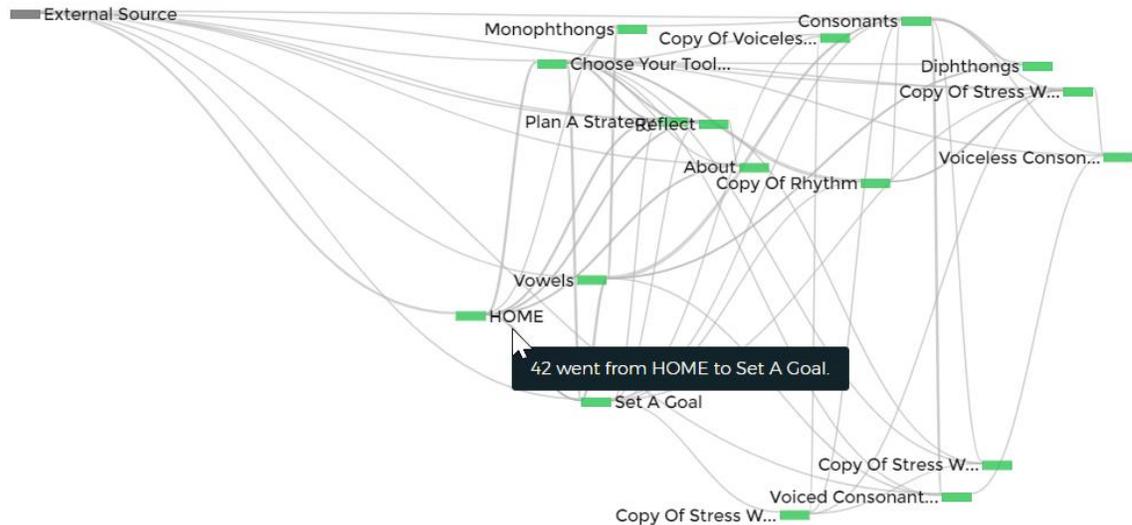
Fuente: Elaboración propia.

Utilizando la herramienta de *click paths* de la aplicación Visitor Analytics®, es posible visualizar cuál fue el recorrido que siguieron las personas que entraron el sitio. Desde la página de principal, la mayoría (42 de las 53 personas) hizo clic en *1. Set a goal*, lo cual era el comportamiento deseado. Esta segunda página contenía varias opciones, por lo que, desde ahí, es de esperar que el recorrido se divida en diversas direcciones. Sin embargo, la mayoría de las subpáginas dentro de *1. Set a goal*, eventualmente llevan a *2. Choose your tools*, donde se encuentra el próximo paso recomendado. Solamente 12 personas fueron de *2. Choose your tools* a *3. Plan a Strategy*. Esto es menor a lo esperado, aunque se debe considerar la posibilidad de que la navegación se haya desviado hacia una de las aplicaciones recomendadas en *2. Choose your tools*. 8 personas llegaron

a 3. *Plan a strategy* directamente desde la página principal, así que se puede especular que alguno de estos individuos puede haber regresado a la página para seguir con el tercer paso después de explorar las aplicaciones disponibles para practicar pronunciación.

Imagen 17

Captura de pantalla del *click path* del sitio obtenido por medio de la aplicación Visitor Analytics®.



Fuente: Elaboración propia.

En los próximos apartados se describen los resultados obtenidos en las encuestas.

4.1 Edades de participantes

En el grupo de estudiantes, tres personas dijeron tener entre 29 y 34 años. Otra persona escogió la categoría entre los 24 y los 28 años y la última seleccionó la de 35 a 40 años de edad.

El profesorado se divide en un 40% en la categoría de edad de 40 a 49 años, otro 40% de 50 a 59 años, un 10% de 29 años o menos y un 10% de 30 a 39 años. Existe una gran diferencia entre las edades del grupo de estudiantes y las del grupo de profesores.

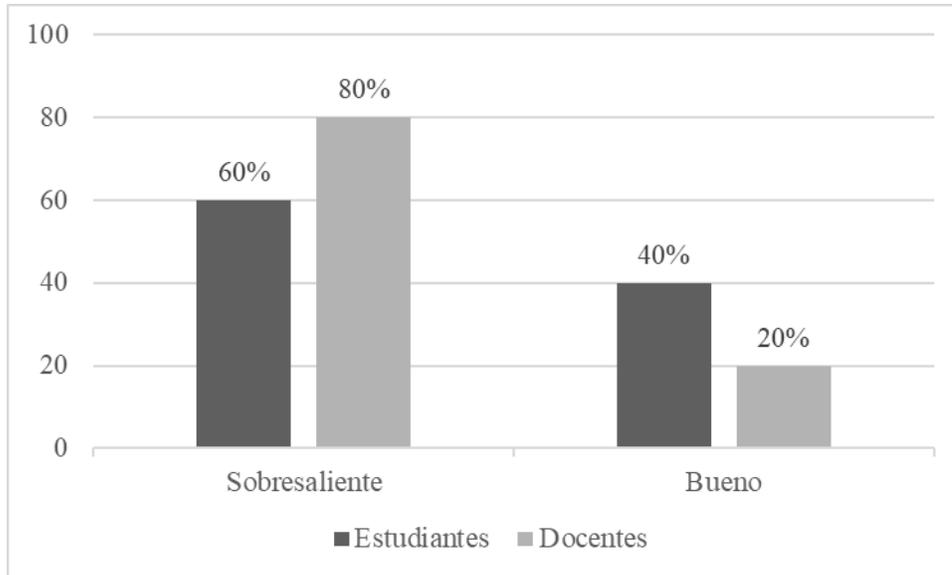
4.2 Contenido

Para evaluar la calidad del contenido del sitio web, se les pidió a las encuestadas y los encuestados que calificaran de “Deficiente”, “Regular”, “Suficiente”, “Bueno” o “Sobresaliente” la pertinencia de la información que se presentaba en la página.

El 60% de estudiantes calificó el contenido como sobresaliente y el resto escogió la etiqueta de “Bueno”. Un 80% de docentes dijo que consideraba el contenido sobresaliente y el 20% restante dijo que era bueno. En general, todas las calificaciones de esta dimensión son positivas.

Figura 4

Calidad del contenido del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



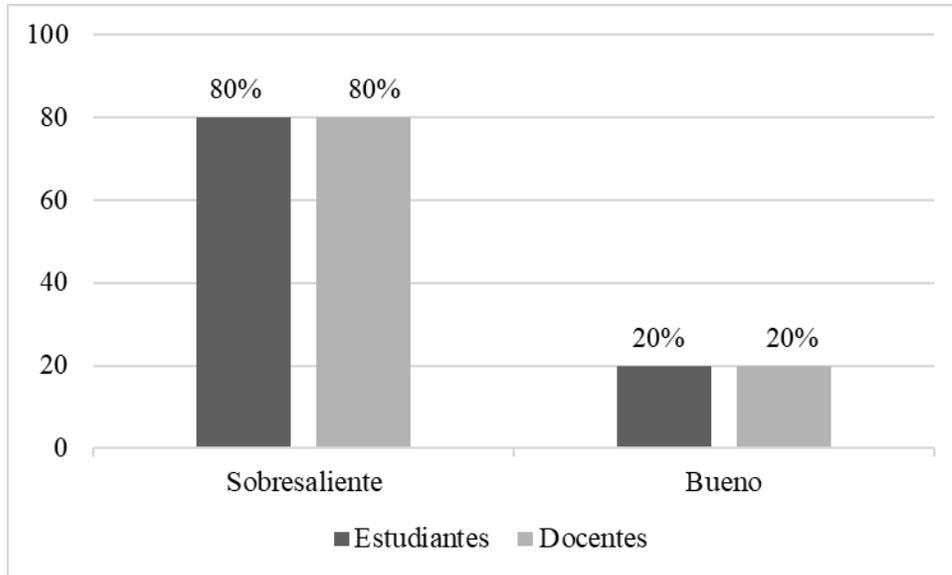
Fuente: Elaboración propia.

4.3 Uso del idioma

La calidad en el uso del idioma, descrita como la precisión de la ortografía, redacción y coherencia de las ideas, recibió exactamente la misma calificación de parte de ambos grupos. En los dos casos, un 80% lo consideró sobresaliente y un 20% bueno. De nuevo, todas las calificaciones de esta dimensión son positivas.

Figura 5

Calidad del uso del idioma del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



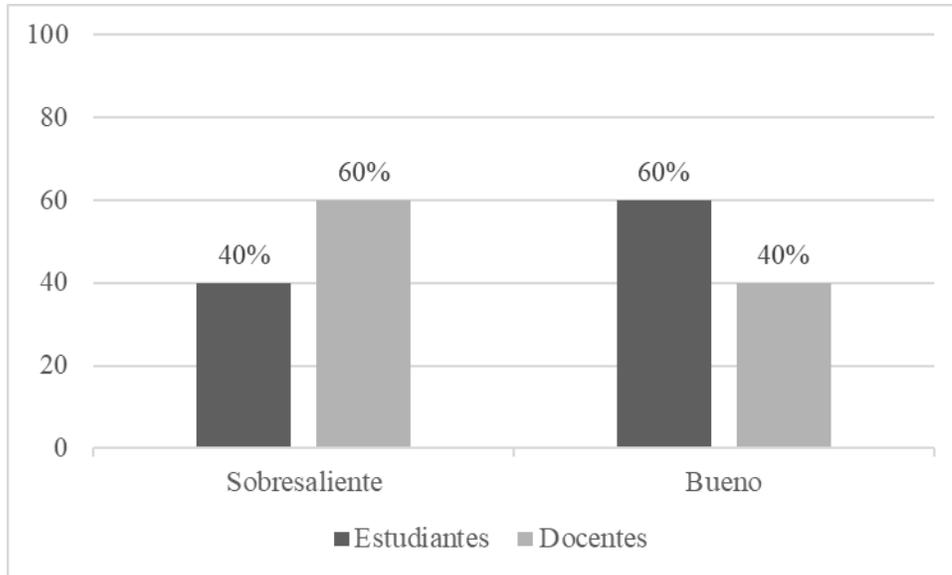
Fuente: Elaboración propia.

4.4 Suficiencia de la información

Cuando se le preguntó a estudiantes y docentes si la información del sitio era suficiente para promover el aprendizaje independiente, ambos grupos contestaron de forma positiva. Entre las y los estudiantes, 40% la calificó como sobresaliente y el resto dijo que era buena. El número de docentes que usó la etiqueta de “Sobresaliente” es mayor, con un 60% y un 40% que dijo que era buena.

Figura 6

Suficiencia de la información del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



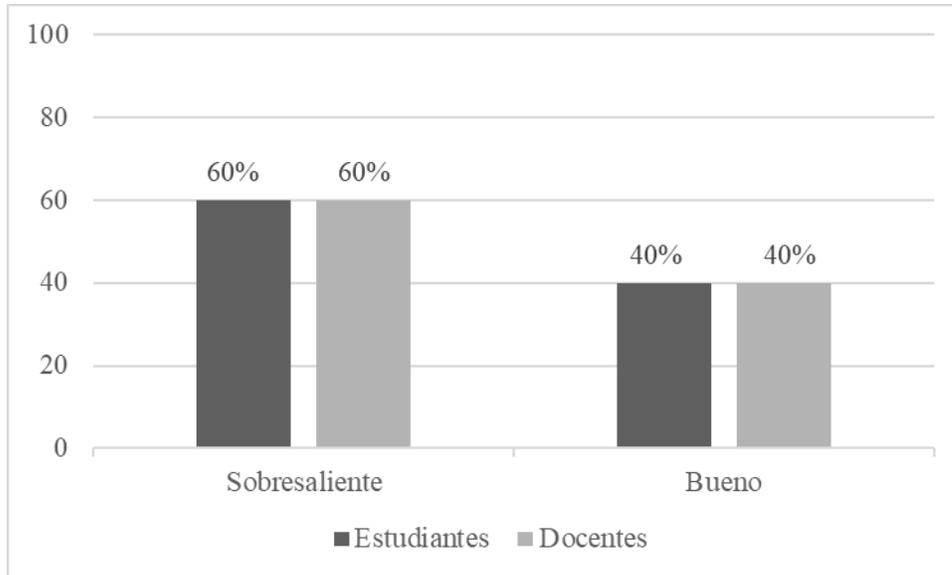
Fuente: Elaboración propia.

4.5 Motivación

Ambos grupos calificaron de igual forma el elemento de motivación. En la encuesta se les pidió determinar si consideraban que la solución genera interés en practicar pronunciación e interés en el tema. Tanto estudiantes como docentes dijeron que, en ese aspecto, la herramienta es sobresaliente en un 60% de los casos y buena en el restante 40% de los casos. En general, las respuestas sobre esta dimensión son positivas.

Figura 7

Calidad de los elementos motivacionales del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



Fuente: Elaboración propia.

4.6 Diseño y presentación

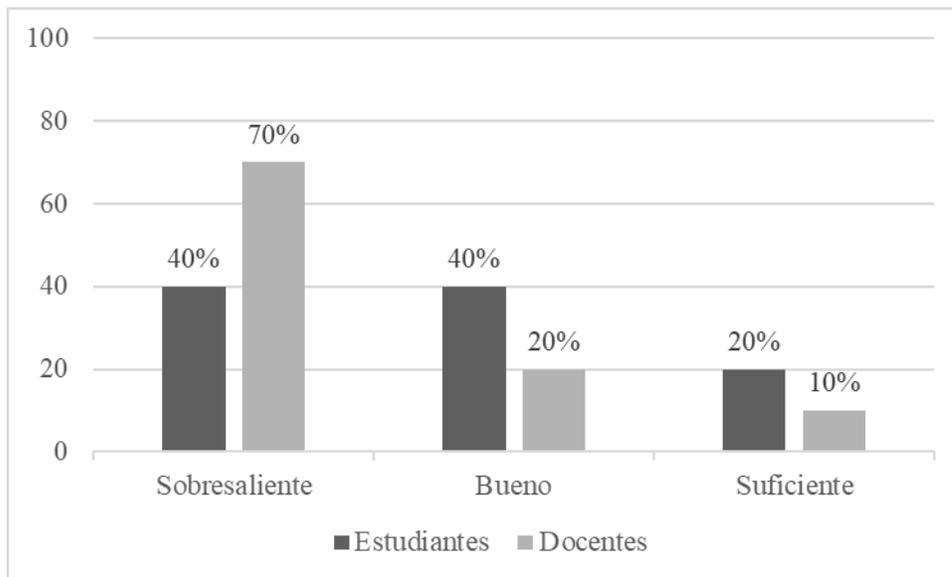
En cuanto al diseño y a la presentación, se les pidió a estudiantes y docentes evaluar si el diseño favorece el adecuado procesamiento de la información. En este punto, la retroalimentación no fue tan unánimemente positiva.

Al equipo docente le agradó más el diseño que al grupo de estudiantes. De las profesoras y los profesores, el 70% dijo que *Repeat After Me* tenía un diseño y una presentación sobresaliente, un 20% dijo que era buena y un 10% dijo que era suficiente.

Entre las y los estudiantes, un 40% consideró que el sitio era sobresaliente en su diseño y presentación, el mismo porcentaje indicó que le parecía bueno y el restante 20% dijo que era suficiente.

Figura 8

Calidad del diseño y de la presentación del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



Fuente: Elaboración propia.

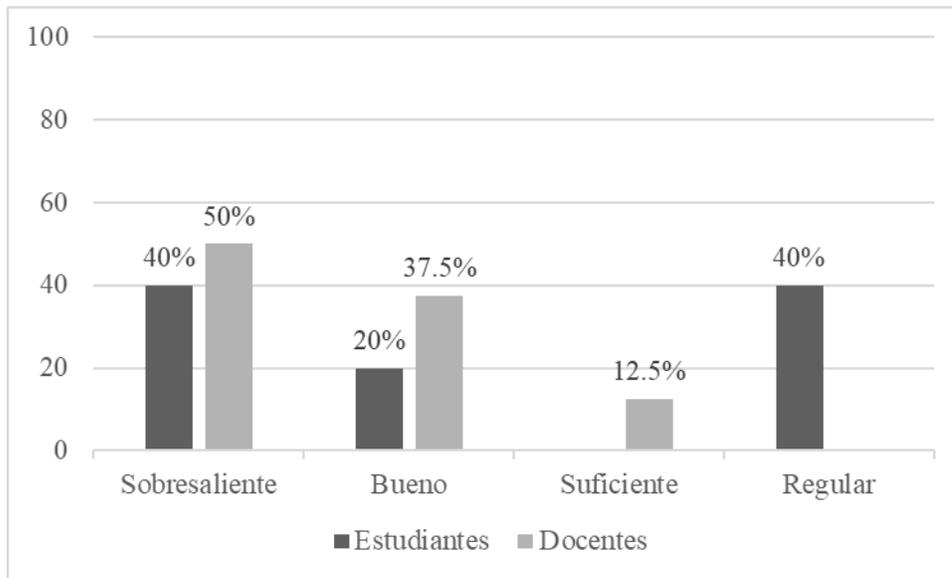
4.7 Usabilidad

Cuando se les pidió que evaluaran si consideraban que la navegación era fácil, intuitiva y ágil, los resultados fueron inconsistentes. Un 40% de estudiantes indicó que la usabilidad era sobresaliente, pero otros 40% dijo que era regular. El restante 20% señaló que la consideraba buena.

A la mitad del grupo de profesores le pareció que la usabilidad era sobresaliente, un 37,5% consideró que era buena y un 12,5% dijo que era suficiente.

Figura 9

Usabilidad del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



Fuente: Elaboración propia.

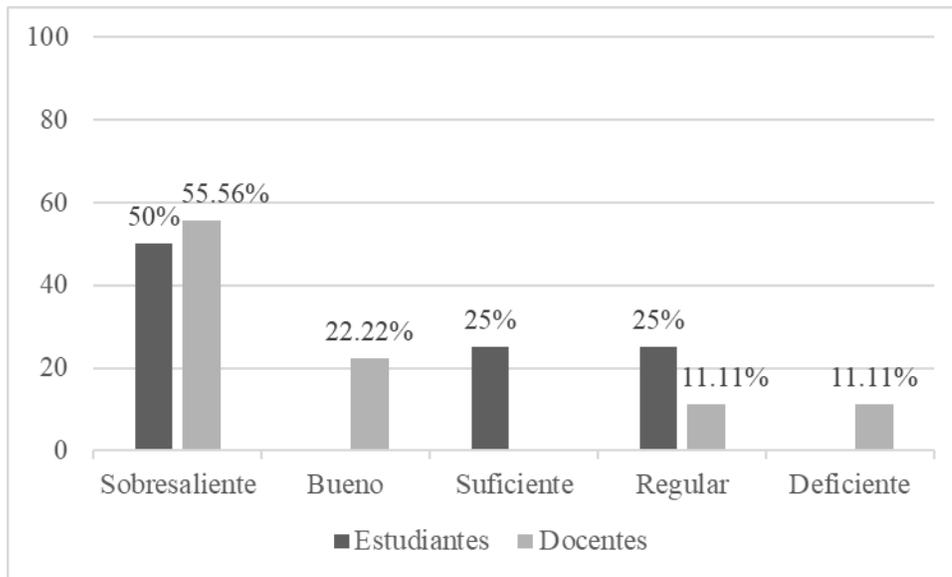
4.8 Accesibilidad

La accesibilidad fue otra dimensión en la que se encontraron muchas respuestas contradictorias. Mientras que el 55,56% de profesores dijo que la presentación de la información estaba adaptada para personas con capacidades o necesidades especiales de manera sobresaliente, otro 22,22% dijo que la accesibilidad era buena, un 11,11% dijo que era regular y un 11,11% dijo que era deficiente.

Entre estudiantes, la mitad consideró la accesibilidad como sobresaliente, el 25% suficiente y el último 25% dijo que era regular.

Figura 10

Accesibilidad del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



Fuente: Elaboración propia.

4.9 Valor educativo

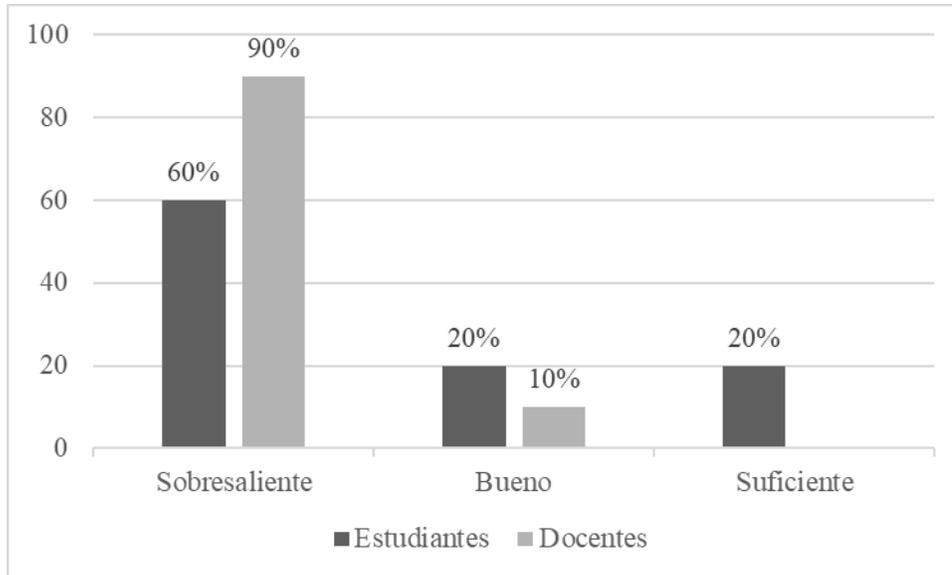
La última dimensión que se pidió a estudiantes y profesores evaluar en una escala de sobresaliente a deficiente, fue el valor educativo de la página. Esto se refiere a la utilidad del sitio para generar aprendizajes con respecto al tema que aborda.

Para el 60% de personas en el grupo de estudiantes, el valor educativo de *Repeat After Me* es sobresaliente. Un 20% consideró que era bueno y otro 20% dijo que era suficiente.

En cambio, casi la totalidad de profesores, con un 90% dijo que el valor educativo era sobresaliente y en un 10% bueno.

Figura 11

Valor educativo del sitio web *Repeat After Me* según estudiantes y docentes del Centro de Idiomas.



Fuente: Elaboración propia.

4.10 Aspectos positivos

Para indagar en los aspectos que tanto estudiantes como docentes habían considerado positivos, se les pidió completar la frase “Me gustó...”.

En el grupo de estudiantes hubo personas que recalcaron el uso de la herramienta como una guía para mejorar la pronunciación, la interacción y la posibilidad de tomar decisiones. En las tablas 18 a 23 se han recopilado los comentarios obtenidos, los cuales han sido corregido para eliminar faltas ortográficas y así facilitar su comprensión.

Tabla 18

Comentarios positivos de estudiantes del Centro de Idiomas sobre el sitio web *Repeat After Me*.

Me gustó...
La posibilidad de mejorar deficiencias de pronunciación.
El diseño fresco, la interactividad y el contenido es muy conciso para los que no les gusta leer.
Es muy innovador, está muy completa y lo guía hacia la meta de poder pronunciar mejor el inglés
La página es bastante amigable, muchas gracias.
El proceso para escoger temas de acuerdo con objetivos.

Fuente: Elaboración propia.

El personal docente mencionó que la página es accesible y que la información es pertinente y está claramente presentada. En un par de comentarios se elogió el diseño del sitio y la selección de herramientas. También se habló de la posibilidad de elegir y de cómo eso podía tener un efecto positivo en la autonomía estudiantil. Otra persona se refirió a la pronunciación nativa, probablemente refiriéndose a la narración del video introductorio o a los posibles errores de comunicación que aparecen descritos en cada tema.

Tabla 19

Comentarios positivos de docentes del Centro de Idiomas sobre el sitio web *Repeat After Me*.

Me gustó...
La forma limpia en que se presenta la información y la variedad de temas relacionados con la pronunciación.
La página es fácil de acceder, además, está llena de posibilidades para escoger.
La información ya que es pertinente a las necesidades del estudiante.
Que los estudiantes puedan poner una meta específica de aprendizaje, las herramientas sugeridas para controlar el alcance de esa meta son útiles y promueve el autoaprendizaje, estudio independiente y la autonomía.
Muy accesible y amigable.
Definitivamente el diseño, es fresco, es moderno y muy bien combinado. La pronunciación que brindan es nativa por lo que el estudiante puede sentir confianza y motivarse a mejorar. Muy bien organizados los espacios y el tipo de fuente es [sic] moderna.
La organización y el proceso que desarrolla el estudiante durante el uso de la página.
La claridad y también las opciones de herramientas.
Que es accesible y ágil.
La presentación y los colores.

Fuente: Elaboración propia.

En ambos grupos el diseño y la posibilidad de escoger opciones fueron mencionados como aspectos positivos.

4.11 Aspectos negativos

De igual forma que en el apartado anterior, se les pidió a quienes llenaron la encuesta completar una frase. En este caso la intención era solicitar comentarios sobre los aspectos que se podían mejorar en la herramienta y la frase usada fue “Desearía que...”.

Las personas que contestaron la encuesta para estudiantes dijeron que les gustaría que las instrucciones estén en español, que existieran pruebas para cada subtema (en el sitio solamente existen autoevaluaciones para las vocales) y que el sitio tuviera más

videos e imágenes. Una persona mencionó que desearía que la aplicación no requiera acceso a llamadas. Esto probablemente se refiere a una de las aplicaciones móviles recomendadas que, cuando se instala, pide permiso para acceder a la aplicación para hacer llamadas del celular.

Tabla 20

Comentarios negativos de estudiantes del Centro de Idiomas sobre el sitio web *Repeat After Me*.

Desearía que...
La navegación sea más accesible. Para un principiante sería prudente instrucciones en español.
Hubieran quices para cada goal.
La aplicación no requiera acceso a llamadas y otros.
Visualmente tuviera más peso, videos, imágenes. Un poco más llamativa.

Fuente: Elaboración propia.

Entre el grupo de docentes, uno de los temas que se repitió es el del lenguaje utilizado en los textos. Una persona mencionó que las instrucciones deberían ser más cortas y precisas. Otras dijeron que el lenguaje incluía tecnicismos y debería ser más simple para ser más inclusivo para principiantes.

Entre los comentarios también se habló de crear un menú interactivo, incluir ejemplos de alumnos y de agregar prácticas para la pronunciación de verbos regulares.

Una persona parece que tuvo un problema abriendo una de las páginas desde el celular. Por lo que escribió, parece estar describiendo un *lightbox* que aparece cuando se presiona el botón que dice *Choose this goal*. A pesar de que esa página fue probada desde varios celulares y funcionaba, sería necesario conocer cuál era el sistema operativo y la velocidad de internet que esta persona estaba utilizando cuando hizo la prueba. Es posible que por ser un *lightbox* tarde más tiempo en cargar o que tenga ciertas particularidades

con algún sistema operativo. Otro de los comentarios sugería crear una aplicación móvil. Esto, aunque fue escrito por una persona diferente, está relacionado puesto que si fuera una aplicación para celulares sería más fácil hacerla accesible para estos dispositivos.

Tabla 21

Comentarios negativos de docentes del Centro de Idiomas sobre el sitio web *Repeat After Me*.

Desearía que...
Algunas instrucciones fueran más cortas y precisas.
La página es fácil de manejar. Aun así, creo que las opciones, aunque son todas muy buenas, lo hace a uno no ver todas ya que la duración y las explicaciones son extensas.
El menú fuera más interactivo.
En los primeros pasos, por ejemplo, donde uno plantea el objetivo, cuando se le da clic lo envía a una página en blanco y ahí yo no pude hacer nada porque solo lo probé con el celular, ¿no sé si en la computadora funciona o si uno escribe el objetivo por aparte o qué? En esa página en blanco tal vez poner alguna indicación de lo que hay que hacer porque a mí al principio me dio la impresión de que no me funciona. Después seguí dando clic a los otros pasos y por dicha había información de lo que había que hacer y dejé de estar frustrada.
Se tomaran ejemplos de los alumnos.
Que definitivamente lo hicieran app.
La sección donde se elige que aspecto de pronunciación a trabajar viniera un pequeño ejemplo para que el estudiante de primera entrada distinga más que todo entre <i>rhythm</i> , <i>stress</i> and <i>intonation</i> .
El lenguaje podría ser más simple especialmente para principiantes.
Fuera más inclusiva con estudiantes de niveles principiantes que pueden encontrar difíciles de comprender ciertos tecnicismos de las explicaciones.
Tuviera practica para la pronunciación de los verbos regulares.

Fuente: Elaboración propia.

Estos dos grupos coinciden en que los textos no son complemente apropiados para principiantes. Las instrucciones están en inglés y se utilizan ciertos términos técnicos sobre pronunciación, por lo cual puede resultar intimidante para personas que están todavía en los niveles más básicos del programa de estudios.

4.12 Sugerencias

La tercera frase que se les pidió completar fue “¿Qué tal si...”? El propósito de hacer esta pregunta es obtener sugerencias adicionales o ideas nuevas que la investigadora pudo no haber considerado.

En este punto, solamente dos estudiantes contestaron la pregunta. Una de las dos personas dijo que podría tener mejores explicaciones e incluir más audios. La otra persona mencionó que debería tener más imágenes.

Tabla 22

Sugerencias de estudiantes del Centro de Idiomas para el sitio web *Repeat After Me*.

¿Qué tal si...?
Explicar mejor cómo funciona la herramienta, e incluir más audios.
Tuviera más imágenes.

Fuente: Elaboración propia.

Entre las personas que contestaron la encuesta de docentes, se habló de incluir audios y videos con demostraciones de las habilidades de pronunciación deseadas. Algunos puntos del apartado anterior se repiten aquí, por ejemplo, la solicitud de modificar la información para que sea más fácil de consumir por principiantes, la creación de una aplicación móvil y la mención del problema que tuvo una persona con una página que no cargó en su celular. Una persona además sugirió que la aplicación debería renovarse cada cuatrimestre y otra propuso que debiese haber más “movimiento”.

Tabla 23

Sugerencias de docentes del Centro de Idiomas para el sitio web *Repeat After Me*.

¿Qué tal si...?

Pudiera tener más tiempo de leer las descripciones de las apps ya que pasan muy rápido.

Considero que la herramienta es excelente para niveles avanzados, desafortunadamente estudiantes de niveles A1-B1 no se beneficiarían ya que la mayor parte de la información es inglés, y no podría seguir las indicaciones del uso, como de las herramientas, al menos que sean guiados por un tutor.

Que haya más movimiento.

Indica lo que hay que hacer en cada cuadro en blanco que se abre de los primeros *steps* porque un estudiante podría darse por vencido si desde el principio no sabe lo que hay que hacer.

Se renovara cada cuatrimestre.

Se empieza a comercializar lo más pronto posible. Se le ve un futuro promisorio tanto a la app como a la creadora.

a futuro se desarrolle como aplicación propia.

Se incluyera un audio con los sonidos ilustrativos en las instrucciones.

Se producen videos cortos de 30 a 40 segundos con ejemplos de algunas de las habilidades por desarrollar. Ejemplo el *word stress* vs. el *sentence stress*.

Fuente: Elaboración propia.

Lo que tienen ambos grupos en común es la sugerencia de incluir más recursos de audio y de video en el sitio y la de repensar las explicaciones para que sean más sencillas de comprender.

4.13 Satisfacción

A las y los estudiantes se les pidió escoger un número, en una escala del 0 al 10 (siendo el 10 el número más positivo) la probabilidad de que regresarían a *Repeat After Me* a practicar pronunciación. El promedio entre las personas que contestaron fue de 8, lo cual indica que están más inclinadas a la satisfacción con el sitio.

El grupo docente también demostró una alta satisfacción con la propuesta de solución. Se les pidió indicar si les recomendarían a sus estudiantes esta herramienta, usando una escala Likert que contenía las opciones: definitivamente sí, probablemente sí, indecisa/indeciso, probablemente no o definitivamente no. El 70% dijo que definitivamente sí la recomendaría y el 30% dijo que probablemente sí lo haría.

5. Análisis de los resultados de la validación

Los resultados de la etapa de validación confirman la pertinencia de avanzar con proyectos que involucren el *mobile learning*. La mitad de las personas que abrieron el sitio web lo hicieron desde sus celulares. Además, hubo pedidos explícitos de convertir la página responsiva en una aplicación móvil. Existe un deseo por parte de la población (tanto estudiantil como docente) por hacer que el aprendizaje sea ubicuo, flexible y motivador, lo cual puede ser alcanzado con el *m-learning* (Pérez y Tejedor, 2016).

Una persona experimentó problemas en su celular con versión móvil de la página web. Expresó sentir frustración e incluso mencionó que era posible que el problema se debiera a su teléfono, pero aun así no cambió de dispositivo. Esto indica que si una herramienta se presenta como disponible para celulares se debe garantizar que va a funcionar como se espera, de lo contrario se perderán usuarias o usuarios.

De parte del cuerpo docente, la recepción hacia la página fue mayoritariamente positiva. Las respuestas más favorables se observaron en las categorías de la calidad del contenido, del uso del idioma, de la información, de la motivación y del valor educativo y del diseño y de la presentación del sitio. Las opiniones fueron más diversas en cuanto a la usabilidad y a la accesibilidad, aunque se mantuvieron positivas con un 87,5% de

calificaciones sobresalientes o buenas para la usabilidad y un 77,78% de evaluaciones favorables para la accesibilidad.

En las respuestas de las profesoras y de los profesores se visibiliza un deseo por integrar recursos complementarios como *Repeat After Me*. En ningún momento se evidencia resistencia ante la idea de incorporar tecnología al proceso de aprendizaje. Esto concuerda con lo encontrado en el diagnóstico, cuando se evaluaron los saberes TPACK de este mismo grupo de profesionales. Es relevante seguir buscando maneras de utilizar la tecnología para enriquecer el aprendizaje porque ya se sabe que el personal docente del Centro de Idiomas será receptivo.

La aceptación estudiantil de la página, aunque definitivamente positiva, fue menos entusiasta que la del grupo de profesores. Para empezar, fue mucho más difícil lograr que las y los estudiantes contestaran la encuesta. Y a pesar de que los números de visitas a la página indican que sí entraron a ella, solamente 5 personas enviaron sus respuestas. Esto podría deberse a una falta de interés por la herramienta después de su primera visita al sitio, o podría ser el resultado de una falta de tiempo para responder las preguntas.

Los aspectos mejor calificados por el grupo de estudiantes coincide, en su mayoría, con los de las profesoras y los profesores: contenido, uso del idioma, suficiencia de la información, motivación y valor educativo.

Aun cuando el 80% de las calificaciones fueron sobresalientes o buenas, hubo un poco menos de afecto en cuanto al diseño que en el grupo de docentes. Al ser una población más joven, que ha estado expuesta a contenidos en línea creados con fines de entretenimiento o de mercadeo durante una porción más significativa de su vida, es posible que sus estándares de cómo debería verse un sitio web para ser atractivo sean más

altos. El grupo de docentes probablemente esté más expuesto a recursos digitales educativos, que tienen a estar más enfocados en su contenido que en su diseño y puede ser que por esto sean más benevolentes en su evaluación.

En cuanto a la usabilidad, la misma cantidad de estudiantes dijo que era sobresaliente que la cantidad que dijo que era regular. Debido a que se podían tomar distintos caminos, es posible que alguno de los caminos sea más confuso de recorrer que otro.

Algo similar sucedió en la evaluación de la accesibilidad. Fue el mismo número de personas que la calificó como sobresaliente que el número que le otorgó una nota mediocre. Es posible que algunas personas no estén familiarizadas con la forma en la que funciona la accesibilidad en una página web para personas con capacidades o necesidades especiales y que esto haya afectado el resultado en una u otra dirección.

Una de las críticas que vino tanto de estudiantes como de docentes tiene que ver con la forma en la que están presentadas las instrucciones y con los términos técnicos utilizados. Durante la creación de la propuesta de solución, se tomó una decisión consciente de escribir todo en inglés y de utilizar palabras técnicas como monoptongo, diptongo, entonación, acento y ritmo. Se hizo con la intención de exponer al alumnado al idioma y a los términos que están relacionados con el aprendizaje de la pronunciación. Aunque se sabe que probablemente la mayoría de las personas que no son profesionales en la enseñanza de una lengua no conocerían esos términos, se esperaba que al hacer clic en alguna de esas palabras para leer su descripción se diera un proceso de descubrimiento que llevara a un aprendizaje. Usando como referencia el concepto de la zona de desarrollo próximo (Schunk, 2012), se buscaba empujar a quienes visitaran la hacia la

solución independiente del problema que representa no conocer todos los conceptos que se mencionan. Es posible que para algunas personas -especialmente aquellas que están apenas comenzando su proceso de aprendizaje- este uso exclusivo del lenguaje meta y el uso de términos desconocidos haya generado frustración en vez de generar curiosidad.

En los resultados se mencionó como algo positivo el tener distintas opciones de dónde escoger. Inclusive, una persona del grupo de docentes dijo que esto ayudaría a promover la autonomía. Este era uno de los objetivos principales de esta herramienta: fomentar el sentimiento de responsabilidad por el propio proceso de aprendizaje y la toma de acciones a fin de alcanzar un objetivo. Para lograr esto, se propusieron varias opciones para obligar a quienes usaban el recurso a tomar una decisión y así sentirse responsable por los resultados de esa elección.

También se pudo observar en los resultados que hubo una reacción favorable hacia la posibilidad de seleccionar su propio objetivo de aprendizaje. Esta fue otra estrategia seleccionada para fomentar la autonomía estudiantil. Las personas que aprenden de forma autónoma son capaces de establecer metas para sí mismas, planificar de modo proactivo, realizar actividades educativas y reflexionar sobre su aprendizaje y la efectividad de sus estrategias (Little, 2003).

Entre todas las personas encuestadas la satisfacción se considera alta. El grupo de estudiantes dijo que sería altamente probable que vuelvan a utilizar este recurso para mejorar su pronunciación y el grupo de profesores dijo que le recomendaría esta herramienta sus estudiantes. Es posible concluir que la propuesta de solución al problema identificado, a pesar de necesitar mejoras, fue exitosa.

**CAPÍTULO VIII:
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este proceso de investigación comenzó con una pregunta sobre cómo se podía extender el proceso de aprendizaje fuera del aula para las y los estudiantes de las clases presenciales de inglés en el Centro de Idiomas en la UNED. Durante la búsqueda de información de los antecedentes y del marco teórico, se pudo identificar que la autonomía es un aspecto clave del aprendizaje que se da de forma independiente más allá de las paredes de una clase. En el diagnóstico se pudo identificar que existía una demanda de parte de la población estudiantil por refuerzos en el área de pronunciación, y además se evidenció que era necesario promover la autonomía en el aprendizaje para que este grupo de personas pudiera practicar de forma efectiva fuera del aula. Por estas razones fue diseñada y creada la herramienta *Repeat After Me*, un sitio web para guiar la práctica autónoma de la pronunciación en inglés.

1. Conclusiones

Después de reflexionar acerca de la retroalimentación proporcionada por el público meta de este recurso, se ha llegado a una serie de conclusiones. En los siguientes puntos se resumen cuáles son los aprendizajes que se derivan de esta experiencia.

- En general, tanto estudiantes como docentes están satisfechas y satisfechos con el producto final. El grupo de estudiantes que contestó la encuesta indicó altas probabilidades de utilizar la herramienta y el grupo de docentes indicó altas probabilidades de recomendársela a alguien que quiera practicar su pronunciación.

- Varias de las personas encuestadas expresaron su agrado hacia elementos que se incorporaron en la página para promover la autonomía estudiantil (por ejemplo, la toma de decisiones y la elección de sus propios objetivos de aprendizaje). Parece que existe conciencia acerca de la importancia de estos actos en el proceso de aprendizaje autogestionado.
- El diseño de la propuesta le gustó un poco más al grupo docentes que a las y los estudiantes. Una deficiencia en el proceso de creación de este prototipo fue que no se repitió el proceso de “empatizar” del *Design thinking*, en cambio, se creó un producto e inmediatamente después se hizo la evaluación. Al no mostrarle una primera versión del prototipo a miembros de este grupo para volver a empatizar con la población estudiantil, es posible que se haya creado una herramienta diseñada con una mentalidad de profesora y no de estudiante.
- También se debe considerar que las diferentes reacciones hacia el diseño puedan estar relacionadas con el hecho que las profesoras y los profesores están más acostumbrados a ver materiales educativos que, en su mayoría, no son creados por expertas o expertos en diseño gráfico. En cambio, una persona que no trabaja en docencia puede usar como referencia para juzgar el diseño los materiales digitales que puede observar en su tiempo libre, que son creados con fines de entretenimiento o de mercadeo y que sí son creados por artistas y profesionales en diseño.
- Hubo comentarios negativos acerca del uso generalizado del inglés y de términos técnicos sobre pronunciación. Aunque esto no fue accidental, sino que fue una decisión tomada con la intención de empujar a las personas que

usen la herramienta a adquirir nuevos conceptos, esto fue visto como una barrera para quienes están empezando su proceso de aprendizaje. Aun cuando se considera que introducir algunos elementos desconocidos lleva al descubrimiento de nuevos conceptos, se debe tener cuidado de no alejar a posibles usuarios o usuarios.

- Es evidente que existe entusiasmo por parte del equipo docente para incorporar la tecnología en la enseñanza. No se detectó resistencia hacia las propuestas de la tecnología educativa en general ni hacia esta en particular.
- En esta población son relevantes las propuestas de *mobile learning*. Gran parte de las personas que visitaron la página lo hicieron desde sus dispositivos móviles. Además, pidieron que esta solución fuera creada como una aplicación para celulares.

2. Recomendaciones

Antes de aplicar esta propuesta de solución, se deben considerar algunos aspectos. Durante la validación se identificaron elementos por mejorar y cambios que deben ejecutarse antes de poder utilizar *Repeat After Me* de manera exitosa. Las recomendaciones que aparecen a continuación deberían tomarse en cuenta antes de utilizar este recurso y antes de crear otros proyectos relacionados con el problema identificado en esta investigación.

- Para darle soporte a la necesidad de esta población de tener acceso a herramientas de *mobile learning*, se debería crear una aplicación móvil que acompañe a la página web. Que el sitio sea responsivo parece no ser

suficiente. La validación indicó que debería existir una solución creada específicamente para celulares.

- Si se desea seguir el modelo de *Design thinking*, debería hacerse una fase de *testing* o prueba durante la etapa de creación del prototipo. Esto permitiría repetir la fase de empatizar con el grupo de estudiantes, y así se mejoraría la recepción de la herramienta por parte de este grupo.
- Se pueden introducir espacios para la retroalimentación dentro del sitio, para poder recolectar las impresiones de las usuarias y los usuarios en vez de pedirles que completen una encuesta en una página separada. Puede agregarse un botón que diga “retroalimentación” (o “*feedback*” si se hace en inglés) y que al hacer clic aparezca un formulario. Esto puede ayudar a mantener la herramienta actualizada y a continuar recibiendo sugerencias aún después de haber finalizado este proyecto.
- Con el objetivo de ajustar la herramienta a los conocimientos previos de la persona que visita el sitio, sería ideal poder modificar la información que se despliega en la página según su nivel de inglés. Así, alguien que está apenas comenzando a aprender, puede leer las instrucciones en español y puede ver más explicaciones acerca de los términos técnicos que se utilizan. De esta forma, el recurso permitiría un espacio de descubrimiento más seguro y libre de excesiva frustración.
- Es posible materializar el entusiasmo del equipo docente por esta herramienta en nuevos productos generados por ellas y ellos. Existe disposición por parte de este grupo de profesionales a innovar en su proceso de enseñanza por

medio de la tecnología. Para reforzar la puesta en práctica de sus saberes tecnológicos, pedagógicos y de contenido, se les podría capacitar en ciertos temas relacionados con la tecnología educativa. Este grupo de personas es capaz de crear nuevas soluciones para la práctica autónoma del inglés fuera del aula basadas en su experiencia como docentes.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- [CrashCourse]. (2017a, 5 de setiembre). *Focus & Concentration: Crash Course Study Skills #5*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=L_2JaFnkZ4o&t=2s
- [CrashCourse]. (2017b, 12 de setiembre). *Procrastination: Crash Course Study Skills #6*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=x2y_SLOvOvw&t=20s
- [TED-Ed]. (20127, 27 de febrero). How to practice effectively...for just about anything - Annie Bosler and Don Greene. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=f2O6mQkFiiw>
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. En Anderson, T. (Ed.). (2008). *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 15-44). Alberta, Canada: AU Press, Athabasca University.
- Álvarez, S. y Ricoy, M. C. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(69), 385-409. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00385.pdf>
- Anda, D. y Meneses, K. (2015). *Crecimiento económico, ingresos, empleo y sector externo*. Ponencia preparada para el Vigésimoprimer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2014. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Anda, D. y Meneses, K. (2016). *Crecimiento económico encadenamientos y empleo*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 99-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning. En Anderson, T. (Ed.). (2008). *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 45-74). Alberta, Canada: AU Press, Athabasca University.
- Aras, B. y Ataizi, M. (2015). English 2.0: Learning and Acquisition of English in the Networked Globe with the Connectivist Approach. *Contemporary Educational Technology*. 6(2), 155-168.

- Area, M. (2003). De los webs educativos al material didáctico web. *Comunicación y pedagogía*. 188. 32-38. Recuperado de https://manarea.webs.ull.es/articulos/art17_sitiosweb.pdf
- Barrantes, L. y Olivares, C. (2013). A Closer Look into Learner Autonomy in the EFL Classroom. *Revista de Lenguas Modernas*, 9, 325-343. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/13926/13229>
- Bedoya, P. A. (2014). The Exercise of Learner Autonomy in a Virtual EFL Course in Colombia. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(1), 82-102.
- Both, T. Utley, J. y Doorley, S. (2017b). *Put Design Thinking to Work*. California, Estados Unidos: Stanford d.school. Recuperado de <https://dschool.stanford.edu/resources/chart-a-new-course-put-design-thinking-to-work>
- Both, T. y Baggereor, D. (2017). *Bootcamp Bootleg*. California, Estados Unidos: Stanford d.school. Recuperado de: <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>
- Buendía, X. P. (2015). A Comparison of Chinese and Colombian University EFL Students Regarding Learner Autonomy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 35-53. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1051533>
- Burgos, J. V. (2011). Rúbricas para evaluar Recursos Educativos Abiertos. Chile: Educrea. Recuperado de <https://educrea.cl/rubricas-evaluar-recursos-educativos-abiertos/>
- Centro de Idiomas. (2015). *¿Quiénes somos?* Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/extension/idioma/quienes-somos>
- Centro de Idiomas. (2017a). Plan Estratégico del Centro de Idiomas 2017-2021. [PDF].
- Centro de Idiomas. (2017b) *Venta de servicios*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/extension/idioma/ingles/venta-de-servicios/informacion-general-venta>
- Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI). (2016). Evaluación de satisfacción de servicios dirigidos a estudiantes en el Centro de Idiomas, UNED, Costa Rica [Presentación de PowerPoint].

- Charpentier, W. (2014). El uso de las TIC en el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a06v14n1.pdf>
- Chaves, O. y Cordero, D. (2014). EFL/ESL Freshman Students at UNA: The Case of the Millennials. *Revista de Lenguas Modernas*, 21, 369-383. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/17416/16926>
- Chinambu, M. y Jiménez, M. (2014). Fomenting Intrinsic Motivation in a Costa Rican EFL Setting. *Revista de Lenguas Modernas*, 21, 299-323. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/17413/16923>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (s.f.). *¿Qué es CONARE?* Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores. Recuperado de <https://www.conare.ac.cr/conare/que-es-conare>
- Constitución Política de Costa Rica [Const.]. (1949). Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=95479&strTipM=TC
- Corpas, M. D. (2014). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 197-211. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/14974/14232>
- Dam, R. y Siang, T. (2017). *Stage 4 in the Design Thinking Process: Prototype*. Dinamarca: Interaction Design Foundation. Recuperado de <https://www.interaction-design.org/literature/article/stage-4-in-the-design-thinking-process-prototype>
- Dam, R. y Siang, T. (2018a). *Design Thinking: Get Started with Prototyping*. Dinamarca: Interaction Design Foundation. Recuperado de <https://www.interaction-design.org/literature/article/test-your-prototypes-how-to-gather-feedback-and-maximise-learning>
- Dam, R. y Siang, T. (2018b). *Test Your Prototypes: How to Gather Feedback and Maximise Learning*. Dinamarca: Interaction Design Foundation. Recuperado de <https://www.interaction-design.org/literature/article/design-thinking-get-started-with-prototyping>
- Deveci, T. (2015). A comparative study of the lifelong learning propensities of English language learners: nationality, gender and length of study. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 12(1). Recuperado de <http://lthe.zu.ac.ae>

- Dirección de Extensión Universitaria. (2015). *¿Quiénes somos?* Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/extension/quienes-somos>
- Ehrman, M. (2008). Personality and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 61-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- English First. (2017). EF English Proficiency Index. Recuperado de www.ef.com/epi
- Finkbeiner, C. (2008). Culture and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 131-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- García, A. (2002). Etapas en la creación de un sitio web. *Biblios* 4(14), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16114408>
- García, J., Ferreira, A. y Morales, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25(1), 15-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134524361001.pdf>
- García, S. (2012). English in class and on the go: Multimodal u-Learning. *The EUROCALL Review*, 20(2), 94-102. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065010.pdf>
- Griffiths, C. (2008a). Age and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 35-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2008b). Strategies and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grover, K., Miller, M.T., Swearingen, B. y Wood, N. (2014). An Examination of the Self-Directed Learning Practices of ESL Adult Language Learners. *MPAEA Journal of Adult Education*, 43(2), 12-19. Recuperado de http://journal.kamall.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/Kim+Cho+Lee_17_4_03.pdf
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T y Schmidt, P. (2015). Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field. *HIIG Discussion Paper Series*. 2015-2. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2577882>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México, D.F.; McGraw-Hill.
- Humphreys, G. y Wyatt, M. (2014). Helping Vietnamese university learners to become more autonomous. *ELT Journal: English Language Teaching Journal*, 68(1), 52-63. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/elt/cct056>
- Jin, S. (2014). Implementation of Smartphone-based Blended Learning in an EFL Undergraduate Grammar Course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 17(4), 11-37. Recuperado de http://journal.kamall.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/Jin_17_4_01.pdf
- Karatas, H., Alci, B., Yurtseven, N. y Yuksel, H.G. (2015). Prediction of ELT Students' Academic (Language) Achievement: Language Learning Orientation and Autonomous Learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 160-171. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.01.014>
- Kim, J., Cho, Y.W. y Lee, Y.J. (2014). Exploring the Effects of Multimedia-based Self-directed English Speaking Practice. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 17(4), 61-87. Recuperado de http://journal.kamall.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/Kim+Cho+Lee_17_4_03.pdf
- Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9-23.
- Laaser, W., y Toloza, E. A. (2017). The Changing Role of the Educational Video in Higher Distance Education. *International Review Of Research In Open & Distance Learning*, 18(2), 264-276.
- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), 100-122. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/june2013/lai.pdf>
- Lai, C., y Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. Recuperado de <http://www.jlls.org/vol8no2/98-118.pdf>
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>

- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. Recuperado de http://languagesinitiative.com/images/Language_Learner_Autonomy.pdf
- Litzler, M. F. (2014). Independent Study Logs: Guiding and Encouraging Students in the Process of Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 994-998. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=98139214&lang=es&site=ehost-live>
- Liu, P. y Chen, C. (2015). Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 158–171. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=101869478&site=ehost-live&scope=site>
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. Recuperado de <http://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2356>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 49-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nomass, B. (2013). The Impact of Using Technology in Teaching English as a Second Language. *English Language and Literature Studies*, 3(1), 111-116. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ells/article/view/25002/15584>
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 73-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989). Strategy Inventory for Language Learning (SILL) version 7. Recuperado de <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>
- Oxford, R., Rubin, J., Chamot, A., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P. y Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43(1), 30-49. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.02.004>

- Pareja, A., Rodríguez, P., y Calle, C. (2016). Applying information and communication technologies to language teaching and research: an overview. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, y P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 1-22). Dublin: Research-publishing.net.
- Park, M. y Slater, T. (2014). A Typology of Tasks for Mobile-Assisted Language Learning: Recommendations from a Small-Scale Needs Analysis. *TESL Canada Journal*, 31(8), 93-115. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=100783252&site=ehost-live&scope=site>
- Pérez, J. M. y Tejedor, S. (2016). Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología. España: Editorial UOC.
- Qamar, M. B. (2016). The Impact of Learner's Autonomy on Teaching Oral Skills (Speaking Skills) in an EFL Classroom. *Journal of Language Teaching & Research*. 7(2), 293-298. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=114155529&lang=es&site=ehost-live>
- Ranta, L. (2008). Aptitude and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 99-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez F., J. L., Martínez, N. y Lozada, J. M. (2009). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 118-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118863007.pdf>
- Sahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97-105. Recuperado de <http://www.tojet.net/articles/v10i1/10110.pdf>
- Şahin-Kızıl, A., y Savran, Z. (2016). Self-regulated learning in the digital age: An EFL perspective. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(2), 147-158.
- Saran, M. y Seferoğlu, G. (2012). Mobile Language Learning: Contribution of Multimedia Messages via Mobile Phones in Consolidating Vocabulary. *The Asia-Pacific Education Researcher* 21(1), 181-190. Recuperado de <https://ejournals.ph/article.php?id=4328>
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa (6ta edición). Pearson Educación: México. Recuperado de

<https://psicologiaen.files.wordpress.com/2016/06/dale-schunk-teorias-del-aprendizaje-sexta-edicion.pdf>

- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Sobrino Morrás, A. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios sobre educación*. 20, 117-140.
- Spector, J. M. (2015). *Foundations of Educational Technology: Integrative Approaches and Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge.
- Spiro, J. (2013). *Changing Methodologies in TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ulate Soto, I. y Vargas Morúa, E. (2014). *Metodología para elaborar una tesis*. San José: EUNED.
- Universidad Estatal a Distancia, UNED. (2013) Tipografía y colores oficiales. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/oimercom/simbolos-institucionales/tipografia-y-colores-oficiales>
- Ünlü, K. H. y Er, M. (2016). Learner Autonomy and Language Success in Higher Education. *International Journal of Learning in Higher Education*; 23(2), 1-6. 10.18848/2327-7955/CGP/v23i02/1-6
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valverde, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 60-73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257931>
- Vincent, T. (2012). Ways to Evaluate Educational Apps. Learning in Hand with Tony Vincent. Recuperado de: <https://learninginhand.com/blog/ways-to-evaluate-educational-apps.html>

- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. En Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners* (pp. 121-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, L. H., Chai, C. S., Zhang X. y King, R. B. (2015). Employing the TPACK Framework for Researcher-Teacher Co-Design of a Mobile-Assisted Seamless Language Learning Environment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 31-42. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6895160&isnumber=7061944>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed). México: Pearson Educación.
- Xu, L. (2015). A Study on College English Teachers' Role in Developing Learner Autonomy. *Theory & Practice in Language Studies*, 5(2), 435-441. Recuperado de <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0502435441>
- Yao, S. (2016). Research on Web-based Autonomous English Learning of Engineering Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(6), 4-9. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5802>
- YouTube®. (2016). Términos del Servicio. Recuperado de <https://www.youtube.com/static?template=terms>
- Zamora, E. y Chaves, O. (2013). Plans of Improvement: A Resource to Enhance Performance and Autonomy in EFL Courses. *Revista de Lenguas Modernas*, 18, 285-298. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/12367/11621>
- Zúñiga, J. P. y Seravalli, G. Considering the Use of Hot Potatoes in Reading Comprehension, Autonomy in TEFL, and Learning Styles. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 309-321. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/15068/14380>

ANEXO 1:

CARTA DEL BENEFICARIO DEL PROYECTO

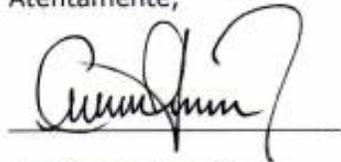
San José, 25 de abril de 2018

Señoras y señores
Comisión de Estudios de la Maestría en Tecnología Educativa
Sistema de Estudios de Posgrado
Universidad Estatal a Distancia
Sabanilla de Montes de Oca

Estimados miembros de la comisión:

Por medio de esta carta declaro que acepto el producto derivado del Trabajo Final de Graduación de la Maestría en Tecnología educativa creado por la estudiante Verónica Gómez Atencio, cédula 1-1308-0370. El sitio web *Repeat After Me* (<https://verogoat.wixsite.com/repeatafterme>) será recomendado a estudiantes adultos de inglés que deseen practicar de forma autónoma su pronunciación para complementar el trabajo que hacen en clase.

Atentamente,



Carolina Retana Mora,
Encargada académica
Programa Inglés para Adultos
Cédula de identidad: 109940168
Correo electrónico: cretana@uned.ac.cr
Teléfono: 2234-3236 ext. 3914

ANEXO 2:

ENCUESTA A ESTUDIANTES PARA EL DIAGNÓSTICO

Esta encuesta es parte de un estudio que servirá para elaborar un proyecto final de graduación acerca de la extensión del aprendizaje del inglés fuera del aula. Esta investigación apoyará al Centro de Idiomas en la identificación de mejoras al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Quisiera pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no le llevarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Las respuestas de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en el proyecto final de graduación, pero nunca se comunicarán datos individuales.

¡Muchas gracias por su colaboración!

I. Información general del participante

1) Edad:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 23 años o menos | <input type="checkbox"/> 41 años a 46 años |
| <input type="checkbox"/> 24 años a 28 años | <input type="checkbox"/> 47 años a 52 años |
| <input type="checkbox"/> 29 años a 34 años | <input type="checkbox"/> 53 años o más |
| <input type="checkbox"/> 35 años a 40 años | |

2) Sexo: Mujer Hombre Otro

3) Lugar de residencia: _____

4) Nivel del programa de inglés: _____

5) Cantidad de años estudiando inglés: _____

6) ¿Trabaja actualmente? Sí No

II. Estrategias de aprendizaje

Por favor lea cada enunciado y marque con una X en la respuesta que mejor identifique la veracidad de cada ítem. Seleccione la opción que mejor le represente. No hay respuestas equivocadas.

1. Completamente falso

2. Falso

3. Ni falso, ni verdadero

4. Verdadero

5. Completamente verdadero

	1	2	3	4	5
1) Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé.					
2) Utilizo palabras nuevas en oraciones para ayudarme a recordarlas.					
3) Relaciono el sonido de una palabra nueva con una imagen o una foto de la palabra para ayudarme a recordarla.					
4) Asocio una palabra nueva a una imagen mental de una situación en la que la palabra pueda ser utilizada para ayudarme a recordarla.					
5) Utilizo rimas para recordar palabras nuevas.					
6) Utilizo fichas para recordar palabras nuevas.					
7) Utilizo gestos físicos para aprender palabras nuevas.					
8) Repaso las lecciones a menudo.					
9) Recuerdo palabras o frases nuevas acordándome del lugar en el que las vi en la página, en la pizarra, en la calle o en la pantalla.					

	1	2	3	4	5
10) Pronuncio o escribo las palabras nuevas varias veces.					
11) Intento hablar como un hablante nativo del inglés.					
12) Practico los sonidos del inglés.					
13) Utilizo las palabras que conozco de varias maneras.					

14) Empiezo conversaciones en inglés.					
15) Veo series o películas en inglés.					
16) Leo en inglés por placer.					
17) Escribo mensajes, notas, cartas o reportes en inglés.					
18) Antes de leer cuidadosamente un texto en inglés, hago una lectura rápida y superficial.					
19) Busco palabras en mi idioma nativo que sean parecidas a palabras nuevas en inglés.					
20) Intento encontrar patrones, normas o reglas en el idioma inglés.					
21) Busco el significado de palabras nuevas descomponiéndolas en partes que entienda.					
22) Procuero no traducir cada palabra individualmente, sino la oración en todo su contexto.					
23) Hago resúmenes de información que escucho o leo en inglés.					

	1	2	3	4	5
24) Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.					
25) Cuando no me acuerdo de una palabra en una conversación, uso gestos para comunicarme.					
26) Invento palabras nuevas cuando no conozco la palabra correcta en inglés.					
27) Leo en inglés sin buscar el significado de cada palabra.					
28) Intento adivinar lo que otra persona está a punto de decir en inglés.					
29) Cuando no me acuerdo de una palabra, uso un sinónimo o una frase que signifique lo mismo.					

	1	2	3	4	5
30) Trato de usar el inglés de todas las formas que sea posible.					
31) Noto mis errores para ayudarme a mejorar.					
32) Presto atención cuando alguien está hablando inglés.					

33) Averiguo cómo puedo ser mejor estudiante de inglés.					
34) Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar inglés.					
35) Busco personas con las que pueda practicar inglés.					
36) Busco oportunidades para leer en inglés.					
37) Tengo metas claras para mejorar mi inglés.					
38) Reflexiono sobre mi progreso en el aprendizaje del inglés.					

	1	2	3	4	5
39) Procuero relajarme cuando estoy nervioso o nerviosa de hablar inglés.					
40) Me doy ánimos para hablar en inglés cuando tengo miedo de cometer un error.					
41) Me doy una recompensa cuando tengo buenos resultados en inglés.					
42) Noto si tengo tensión o nervios a la hora de estudiar o usar el inglés.					
43) Anoto mis sentimientos sobre el aprendizaje del inglés en un diario.					
44) Hablo con alguien sobre cómo me siento mientras aprendo inglés.					

	1	2	3	4	5
45) Cuando no entiendo algo, le pido a la otra persona que repita o que hable más lento.					
46) Pido que me corrijan cuando hablo inglés.					
47) Practico el idioma con otros estudiantes.					
48) Solicito la ayuda de personas que hablan inglés.					
49) Hago preguntas en inglés.					
50) Intento comprender la cultura de los países de habla inglesa.					

III. Acceso a tecnología

Marque con equis (X) los dispositivos a los que tiene acceso y que estaría dispuesto a utilizar para hacer prácticas de inglés fuera del aula.

() Computadora () Celular inteligente () Tableta

IV. Necesidades educativas

A continuación, se listan aspectos del aprendizaje del inglés que puede practicar fuera del aula. Ordene cada uno en orden de prioridad, siendo el 1 el más importante y 4 el menos importante.

_____ Pronunciación

_____ Lectura

_____ Gramática

_____ Vocabulario

V. Participación voluntaria en un grupo focal

¿Le gustaría participar en un grupo focal y una prueba piloto de una opción para practicar su inglés fuera del aula? En caso de estar interesado o interesada, por favor escriba su correo electrónico para recibir una invitación.

Correo electrónico: _____

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 3:

ENCUESTA A PROFESORES PARA EL DIAGNÓSTICO

Este instrumento fue creado en la plataforma en línea SurveyMonkeySM con base en la información que aparece en las próximas páginas.

A continuación, aparece una serie de enunciados que ilustran distintos conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido. Utilice la escala (alto, medio, bajo o nulo) para calificar su conocimiento sobre cada uno de los ítems.

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
1. Resolver un problema técnico con la computadora				
2. Identificar elementos básicos del hardware de la computadora (por ejemplo, CD-Rom, tarjeta madre, RAM) y sus funciones				
3. Identificar elementos básicos del software de la computadora (por ejemplo, Windows, Media Player) y sus funciones				
4. Darles seguimiento a las tecnologías informáticas recientes				
5. Usar un programa de procesador de texto (por ejemplo, MS Word)				
6. Usar un programa de hoja de cálculo electrónica (por ejemplo, MS Excel)				
7. Comunicarme a través de herramientas de internet (por ejemplo, e-mail WhatsApp)				
8. Usar un programa de edición de imagen (por ejemplo, Paint)				
9. Usar un programa de presentaciones (por ejemplo, MS PowerPoint)				
10. Salvar información en un medio digital (por ejemplo, memoria USB, CD, DVD)				
11. Usar software específico para la enseñanza del inglés				
12. Usar una impresora				
13. Usar un proyector				
14. Usar un escáner				
15. Usar una cámara digital				
16. Evaluar el desempeño académico de un estudiante				
17. Minimizar diferencias individuales entre estudiantes				

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
18. Usar varios métodos y técnicas de evaluación				
19. Poner en práctica distintas teorías del aprendizaje (por ejemplo, aprendizaje constructivismo, inteligencias múltiples, enseñanza basada en proyectos)				
20. Tener en cuenta a estudiantes con posibles problemas de aprendizaje				
21. Manejar una clase de inglés				
22. Manejar el contenido de la materia				
23. Desarrollar actividades y proyectos				
24. Mantenerme actualizado en desarrollos recientes y aplicaciones en mi área de especialización				
25. Reconocer líderes en mi área de especialización				
26. Mantenerme al tanto de publicaciones (por ejemplo, libros, revistas) en mi materia				
27. Asistir a conferencias u otras actividades de mi área de especialización				
28. Escoger tecnologías apropiadas para mi enfoque y estrategia de enseñanza				
29. Usar aplicaciones de computadora que apoyen el aprendizaje del estudiante				
30. Seleccionar tecnologías útiles para mi carrera como educador o educadora				
31. Evaluar qué tan apropiada es una nueva tecnología para el proceso de enseñanza y aprendizaje				
32. Seleccionar estrategias de enseñanza apropiadas y efectivas para mi materia				
33. Desarrollar exámenes para mi materia				
34. Preparar un plan para una lección que incluya actividades grupales				
35. Alcanzar los objetivos descritos en mi plan de lección				
36. Hacer conexiones entre varios temas relacionados entre sí en mi materia				
37. Apoyar temas de mi materia con actividades fuera de				

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
clase				
38. Usar aplicaciones de computadora específicas para la enseñanza/aprendizaje del inglés				
39. Usar tecnología para alcanzar más fácilmente los objetivos de mi curso				
40. Preparar una lección que requiera el uso de tecnologías educativas				
41. Desarrollar actividades de clase y proyectos que involucren el uso de tecnologías educativas				
42. Integrar métodos instruccionales y tecnología apropiados para mi materia				
43. Seleccionar estrategias y tecnologías contemporáneas para enseñar la materia				
44. Educar de forma exitosa combinando contenido, pedagogía y conocimiento tecnológico				
45. Tomar un rol de liderazgo entre mis colegas cuando se trata de integración de contenido, pedagogía y conocimiento tecnológico				
46. Enseñar la materia con diferentes estrategias instruccionales y aplicaciones informáticas				

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 4:
CONSENTIMIENTOS INFORMADOS DEL GRUPO DE ENFOQUE

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Verónica Gómez Atencio, estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Estatal a Distancia. La meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un grupo de enfoque. Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la sesión, la grabación se eliminará.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la sesión le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Verónica Gómez Atencio. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Me han indicado también que tendré que participar en un grupo de enfoque, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono 8843 5592.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono anteriormente mencionado.

AGNES PEÑARANDA

Firma del Participante

Fecha

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)



17-2-2018

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Verónica Gómez Atencio, estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Estatal a Distancia. La meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un grupo de enfoque. Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la sesión, la grabación se eliminará.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la sesión le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Verónica Gómez Atencio. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Me han indicado también que tendré que participar en un grupo de enfoque, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono 8843 5592.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono anteriormente mencionado.

Maricely Trujillo Chacón

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Maricely

Firma del Participante

115800843

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Verónica Gómez Atencio, estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Estatal a Distancia. La meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un grupo de enfoque. Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la sesión, la grabación se eliminará.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la sesión le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Verónica Gómez Atencio. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Me han indicado también que tendré que participar en un grupo de enfoque, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono 8843 5592.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono anteriormente mencionado.

Daniel J. Brenes Ugalde

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)



Firma del Participante

17/02/2018

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Verónica Gómez Atencio, estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Estatal a Distancia. La meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un grupo de enfoque. Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la sesión, la grabación se eliminará.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la sesión le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Verónica Gómez Atencio. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Me han indicado también que tendré que participar en un grupo de enfoque, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono 8843 5592.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono anteriormente mencionado.

Róger Solano

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Róger S.R.

Firma del Participante

17/07/2018

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Verónica Gómez Atencio, estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Estatal a Distancia. La meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un grupo de enfoque. Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la sesión, la grabación se eliminará.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la sesión le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Verónica Gómez Atencio. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación puede extender el proceso de aprendizaje del inglés fuera del aula para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes del Centro de Idiomas de la UNED.

Me han indicado también que tendré que participar en un grupo de enfoque, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono 8843 5592.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Verónica Gómez Atencio al teléfono anteriormente mencionado.

Wendy Gómez

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

17/02/18

Fecha

ANEXO 5:
GUÍA PARA LA SESIÓN DEL GRUPO DE ENFOQUE

Guía para sesión de grupo de enfoque

Información general del grupo participante

- Nombres
- Edades
- Años de aprender inglés
- Actividad laboral
- Vida familiar

Guía de preguntas

1. ¿Por qué les interesa aprender inglés?
2. ¿Les gusta aprender inglés por su cuenta? ¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Qué dificultades se han topado cuando intentan aprender por sí solos o por sí solas?
4. ¿Conocen programas de computadora para aprender fuera del aula?
5. ¿Han usado alguna de estas aplicaciones? ¿Por qué sí o por qué no?
6. ¿Conocen aplicaciones móviles para aprender fuera del aula?
7. ¿Han usado alguna de estas aplicaciones? ¿Por qué sí o por qué no?

ANEXO 6:

TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN DEL GRUPO DE ENFOQUE

Transcripción de la sesión de grupo de enfoque

Minuto y segundo	Nombre	Transcripción
00:00	D.	Como son por temas. Uno vuelve a ver los mismos temas.
00:06	M.	¿Verdad que sí?
00:07	W.	Sí. Pero van cambiando como... Van como con más tiempo.
00:12	D.	La gramática se repite, pero después de la van como aplicando de diferentes formas. La vez pasada ya no fue nada de gramática, y fue como usos del idioma. Mucho infinitivos y gerundios y formas de expresar verbos que no es gramática, que es como más de escritura. Porque tampoco [no se entiende] bueno eso nos dijo la profesora [no se entiende] ella maneja bien la gramática
00:52	R.	¿Para hablarlo?
00:55	D.	Para hablarlo, yo tengo compañeros que hablan un montón. Eso sí lo he sentido. Yo... Tal vez uno sí se la juega. Pero uno esperaría como tratar de hablar más. Pero el curso no es como tan enfocado.
01:07	A.	Como más sueltillo dice usted.
01:09	W.	Ajá. A mí me pasa lo mismo.
01:10	D.	Sí, pero es que di, eso también va mucho con la práctica.
01:13	A.	Yo sufro con el oído.
01:15	W.	Ah sí. A mí me va súper mal siempre en eso. En el <i>listening</i> .
01:19	D.	Hay que practicarlo tanto. Porque las personas tienen diferentes pronunciaciones también. Entonces...
01:27	Investigadora	¿Por los diferentes países decís vos?
01:28	D.	Sí o los audios que le ponen. Hay personas que hablan como muy rápido o que hablan... vocalizan mejor, se entienden mejor.
01:38	Investigadora	Di, para eso los convoqué yo. Para que me contaran justamente esto. [Risas]
01:43	D.	Cosas como estas.
01:45	A.	[no se entiende]
01:47	Investigadora	A., por aquello, porque esto deberías verlo antes de empezar. [Risas] Para que luego no te tome por sorpresa. Lo que estoy explicando ahí es el propósito de la investigación y lo que voy a hacer con la investigación. Básicamente esto lo voy a grabar y voy a transcribir esto, pero cuando esté haciendo la transcripción y metiendo los datos en la investigación no voy a usar los nombres de ustedes, voy a usar un código. Para que no se sientan comprometidos a sólo decir cosas buenas. [Risas]
2:26	A.	Ajá, exacto. ¿Y usted comió?
2:30	Investigadora	Ahorita como. Es que todavía no tengo hambre. Bueno, muchísimas gracias de nuevo por venir, se los agradezco montones. Yo estoy haciendo esta tesis con el Centro de Idiomas y mi intención es trabajar directamente con los estudiantes. No tanto meterme en el proceso de las clases que ya están establecidas, que tienen un programa con el tiempo contado. Entonces lo que quiero hacer es ofrecerles alguna solución, justamente para eso de lo que ustedes estaban hablando antes de empezar. Bueno, que empezaron, me

		pareció genial. Así, espontáneo. ¿Cómo hacemos para darles algo más? Que ustedes puedan usar... hacer en su tiempo libre, porque les parezca divertido y porque les parece útil, para ser aprendices del inglés para toda la vida. Que no sea como “ok, ya me gradué, ya sé todo lo que puedo saber sobre inglés”. Eso no le pasa a nadie, verdad, ni a los nativos. Entonces, ¿Cómo hacemos para que ustedes se vuelvan aprendices para toda la vida, con las herramientas adecuadas, que se adapten a ustedes? Entonces, el cuatrimestre pasado hice una investigación, eh, digo, una encuesta y en esa encuesta encontré como datos que resaltaron, así como que había mucha consistencia entre un montón de estudiantes. Por ejemplo, que querían practicar más pronunciación. Entonces ahora que ustedes dijeron eso me llamó la atención porque eso fue lo que más dijeron que querían. ¿Están de acuerdo la mayoría en que eso es algo que les interesa practicar?
4:08	A.	Totalmente.
4:09	D.	Sí. Digamos es que uno... Yo he tenido la oportunidad de hablar como con la competencia de la UNED, verdad. Como con el Centro Cultural o con las personas que están en Intensa. Cómo ellos gestionan o cómo a ellos les gestionan las clases. Porque es un poquito diferente como lo gestiona la UNED. Y a la conclusión que hemos llegado es que la UNED tiene muy fuerte la parte de enseñarle a usted gramaticalmente y estructuralmente bien. Y se preocupan por eso. Pero, no es que descuiden la parte de la fluencia oral, pero ya eso es como muy a criterio de cada profesor. Hay profesores que a mí me han tocado que sí se preocupan mucho por, tal palabra se dice así o repitamos esta palabra porque él escuchó que se dijo mal, entonces te hacen una pequeña retroalimentación. Hay otros que tal vez no le dan tanta importancia a eso. Y en, ejemplo, como en Intensa, eso es más bien totalmente al otro lado y les dicen “bueno, está bien la gramática, pero a nosotros nos interesa que usted repita y repita consistentemente esto varias veces”. Ahí es donde he encontrado como un poquito de diferencia y que a uno le gustaría como pronunciar bien, vocalizar bien, ser... Aunque uno tenga gramaticalmente, sepa cómo escribirlo, ya cuando usted se pone a hablar usted no se va a poner a pensar como “bueno, pongo el verbo en tal tiempo” porque eso tiene que salir como casi automático. Eso es lo que, por cuenta de uno, uno lo tiene que hacer. Hay que hacer como un esfuerzo como adicional por parte de uno como estudiante. Bueno, eso es como mi criterio.
5:55	R.	Sí, es cierto lo que dice él. En mi caso personal, en las noches, a veces, me pongo los audífonos, me conecto al dispositivo, que por dicha no hace bulla verdad porque si no mis papás se levantan [risas], entonces me pongo a escuchar cómo se pronuncia, o sea, ciertas cosas verdad, porque no es lo mismo estar aquí en la clase y que la profesora, como dice el compañero, que tal vez alguno sí se enfoca en repetir la palabra, pero otros profesores saben que lo estoy haciendo mal, pero lo entienden entonces siguen. Entonces yo me pongo con videos de YouTube de, para pronunciación.
6:34	Investigadora	¿Y videos sobre algún tema en particular o videos específicamente

		de pronunciación?
6:43	R.	Específicamente de pronunciación. Que son como, cosas así como que uno no está acostumbrado a entender. Y digamos, el acento británico, por ejemplo, es como muy marcado así...
6:52	M.	Muy estructurado, como muy. Yo lo entiendo mejor.
6:55	R.	Si, entonces se le hace una ensalada de sonidos y no entiende nada. Entonces es como para, afinar eso.
7:06	Investigadora	¿Alguien más ha aplicado esa técnica de escuchar por su propia cuenta y repetir?
7:13	D.	Sí. Digamos, en mi caso para estudiar ciertos temas o volverlos a repasar, sí me gusta buscar ese mismo tema buscar algo en un algún video. Y hay, sí encuentra uno mucha información. Hay unos que dicen que son profesores, pero personas que explican nuevamente. Y en algunas ocasiones me he apoyado de eso para ya como que entender un poco más las pronunciaciones o parte de gramática también.
7:41	W.	Sí. Yo también. Digamos, para estudiar para los exámenes siempre tengo que buscar videos adicionales en YouTube sobre el tema específico y de ahí voy haciendo los resúmenes. También por supuesto también con el libro, pero termino de entenderlo más cada vez que abro la aplicación de YouTube y busco la información. Es ahí adonde ya me empieza a quedar más claro.
08:03	Investigadora	¿Y ustedes, A. y M.?
08:06	A.	Bueno, como yo les contaba a ellos la parte débil mía es, este, el oído. Me concentro, cierro los ojos, y todo, pero me cuesta mucho entender. Siento que esa parte en lo personal yo tengo que reforzarla.
08:27	Investigadora	¿Y vos sentís que eso afecta tu pronunciación entonces?
08:30	A.	Di, por ende. Una cosa va con la otra.
08:34	R.	Sí yo creo que también eso, digamos, es muy diferente uno escuchar y entenderlo, pero ya cuando uno lo quiere hacer, eso es otra cosa [risas]. Entonces, di, eso tal vez es lo que me falta. Tal vez hablar con el espejo, por lo menos, o algo que me haga yo no sé, aunque uno parezca un tonto hablando con el teléfono, pero algo que uno...
09:00	W.	Yo es que, en mi casa, yo a veces me pongo a hablar sola. Y hablo tonteras que, hasta pronuncio mal, pero ahí sí me suelto. En la clase no. No. O sea, me intimida. Cuando me ponen a hacer los ejercicios. A veces tal vez sí sé, pero me ve el profe y ya, ya no pude.
09:19	Investigadora	¿Y han ido a los talleres de conversación? De acá. ¿Qué les parece eso?
09:24	D.	Sí, a mí esos talleres son muy también... Yo no sé si tendrán también una estructura o no de la forma en que se da. Yo tuve la oportunidad el cuatrimestre pasado, yo siento que a mí me ayudó mucho en la parte de fluencia de conversación porque ahí es donde a veces tenía un poco de traba. Pero, la diferencia es que la mitad del taller fue con una profesora y la otra mitad del taller fue con un profesor. Que tenían como una jornada dividida. Y los dos estructuraban la clase muy diferente. Sí, la profesora casi de daba, no daba una clase, pero sí ponía un tema, sí explicaba cosas de pronunciación, y después hacíamos ejercicios nosotros. En cambio, con el profesor era muy libre, él llegaba, daba tópicos, hablábamos, cambiábamos, después

		discutíamos. Entonces no había como un orden en particular. Entonces podría entenderse que, si yo voy como para ir a hablar en una conversación muy coloquial, eso yo lo podría hacer en otro lado que en el taller de conversación porque no nos están corrigiendo o no se está trabajando esa parte. Pero si el taller sí está un poquito enfocado a corregir o a ampliar el vocabulario, sí es enriquecedor. Bueno, yo lo sentí más enriquecedor cuando fue así.
10:47	Investigadora	Que te da una corrección y retroalimentación...
10:49	D.	Que me da una retroalimentación casi que inmediata. No tanto una interacción.
10:54	M.	Yo sí creo que a los profesores deberían de darles, tal vez no un instructivo, pero por lo menos una charla verdad donde sepa que todos los profesores tengan que impartir como las mismas estructuras y todas las cosas. Yo estoy ahorita repitiendo el curso. El curso pasado, para mí, fue un curso en el cual yo sentí que no se sacó mucho provecho. Siento yo. No sé ustedes, verdad. Ahora este curso, me tocó con una profè, que la profesora se sienta, explica exactamente qué son las cosas, te ayuda en oral, yo siento que todos los profes deberían ser así. Porque aquí uno está pagando y aquí todos los cuatris se cambia de profesores. Entonces, uno topa tal vez con suerte que un cuatri le tocó bien, otro cuatri le tocó el profesor que no es tan, no es tan, no sé, no tiene tal vez la facilidad para dar las clases tan bien, verdad. Entonces, eso también le afecta a uno. Yo soy una persona que toda la vida me ha costado el inglés y yo creo que hasta que me muera me va a seguir costando el inglés. Pero, si uno llega con alguien que de verdad le meta el hombro y lo apoye y le ayude, di, eso es lo que uno necesita. No una profesora que se achante y hable. Y ni siquiera le dé a uno la supervisión. Uno necesita el apoyo de los profes. Si uno viene acá y está esperando el profesor, verdad, si no perfectamente uno lo hace desde la casa.
12:13	R.	Sí. Yo lo que siento también es que acá, aparte de que venimos únicamente los sábados verdad, que pasan muchos días ahí que uno pasa en sus cosas, verdad, el trabajo, lo que yo veo. Mi hermana está en una casa de idiomas. Ella está estudiando ahí en la UCR portugués y mi hermana se ha soltado un montón, verdad, le ha ido muy bien. Pero también veo que el grupo en el que está tienen hasta un grupo de WhatsApp. Entonces en un día X, ahí, entre semana, la profesora se conecta y dice “bueno, quienes están disponibles”, entonces ciertas personas empiezan a levantar la mano, pero es como un grupo entre profesor y alumnos es muy chiva porque es como con mucha confianza. Entonces, digamos, la profesora hace juegos, envía un audio y la persona que lo diga mejor como corrido y la pronunciación. Y mi hermana ahí participa y la profesora recalca el que mejor lo hizo. Entonces como que todos se esfuerzan para tratar de hacerlo digamos de la mejor forma.
13:20	M.	Eso está muy chiva.
13:22	R.	Pero eso ya implica tiempo de todos.
13:26	W.	Exacto.
13:28	R.	Y en X momento, que tal vez no le estén pagando o algo así. Que lo hagan más que todo por amor.

13:32	Investigadora	Y ustedes tendrían tiempo de hacer algo así, si los profesores estuvieran dispuestos.
13:37	R.	Sí.
13:37	D.	Yo creo que, si uno está con el compromiso de haber matriculado un curso en la UNED, digamos, en el caso de nosotros en especial y uno le ha dado seguimiento, porque uno tiene que disponer de tiempo. Y uno, durante la semana, hay que sacarle un espacio. Digamos, a mí en lo personal, uno tiene sus labores, sus trabajos, sus otros quehaceres, y hay que meter un espacio de la UNED. ¿Que ha sido difícil? Sí, es difícil. Pero creo que, si hay alguna iniciativa por parte del profesor o de la institución o de algo, uno haría el esfuerzo de acomodarse. En alguna forma tal vez puede ser espacios, 15 minutos, media hora, no debería ser una clase completa de una hora, pero esos espacios uno tal vez lograría acomodarse. Yo digamos, en lo personal, sí trataría de hacer el esfuerzo.
14:34	A.	Sí porque por lo que veo aquí todos buscamos complementar entre semana. Porque también en el caso de, yo tengo una aplicación ahí, entonces quiere decir que la iniciativa y el deseo de mejorar, lo tenemos todos. Es importante. O sea, ya está el propósito.
14:51	Investigadora	¿Cuál aplicación tenés?
14:53	A.	Duolingo una, y otra, la del compañero que pasó... ¿cómo se llama?
15:00	R.	George.
15:01	W.	Yo esta semana bajé otra.
15:03	Investigadora	Cuéntenme sobre eso.
15:06	W.	Pero en realidad no la he usado mucho.
15:08	R.	Que es como una aplicación en la que, por día, si usted tiene interés de usar la aplicación, le tira como una palabra, una palabra de vocabulario que tal vez uno no sepa qué es. Entonces empieza a hacer como juegos con esa palabra. Como empezar oraciones o, este, asociar o completar, si, verdad. Y digamos que, aparte de eso, es como un diccionario. Entonces abajo está como la opción del juego que usted pueda jugar y arriba hay una vara de buscar que uno pone la palabra ahí y busca el significado. O palabras similares.
15:48	M.	Viene la explicación, inclusive.
15:51	A.	[no se entiende]
15:54	Investigadora	¿George, dijeron?
15:55	A.	No, George es el compañero. [risas]
16:02	W.	Yo esta semana bajé una de Oxford que en realidad está como interesante porque ahí vienen los temas, preguntas, vienen los audios. Pero, muy honestamente, la descargué y la dejé ahí pero, voy a poner por ejemplo una. Bueno, viene como una conversación, verdad. Como, digamos, vienen como varios niveles, desde el inicio hasta más avanzados. Entonces acá viene una conversación cuando uno está empezando, que cómo está, que adónde ir. Y después viene un audio
16:44	Persona 1 en la grabación	Good. How are you?
16:47	Persona 2 en la grabación	Good. Do you speak English?
16:48	W.	Pero, ves, igual hay que sacar el ratillo. Pero encontré esta que viene,

		lo trae escrito y trae el audio, y entonces uno donde escucha puede ir leyendo y puede ir asociando qué es lo que está, lo que están diciendo. Porque si usted no entendió algo nada más lo lee y ya.
17:09	Investigadora	¿Y qué es lo que les parece bueno y malo de usar este tipo de aplicaciones? ¿Cuáles son los pros y los contras?
17:19	M.	¿Podría repetir la pregunta por favor?
17:20	A.	Sí, por favor.
17:21	Investigadora	Sí. ¿Qué es lo que les gusta de usar este tipo de aplicaciones y qué es lo han visto que no les funciona?
17:27	A.	Cuando uno no es constante empiezan los problemas. O sea, esa no es la idea, pero a todos nos pasa.
17:33	W.	Sí, a todos nos pasa.
17:34	A.	Que tenemos un examen, que nos quedamos trabajando tarde, ya hoy no lo hicimos, nos atrasamos, ya mañana no lo tocamos. Entonces eso es di, una maña del ser humano. Entonces digamos que esa sería la parte negativa. Porque la aplicación no va a salir y te va a decir “ey” tiene que hacerlo, tómelo, escúchelo, verdad.
17:55	W.	No porque incluso hay unas que le mandan recordatorio y uno lo que hace es pasarlo.
18:00	A.	Ah, si, los recordatorios siempre salen y uno [silba]. Y lo positivo pues es la parte del audio en este caso, bueno, los que lo tienen, gramática, vocabulario, estructura de oraciones. En realidad, las ventajas son muchas, yo considero que son más ventajas. Es más, no encuentro otra desventaja. La única que encuentro es eso, cuando uno no es constante.
18:26	M.	Y es una desventaja por uno, no por la aplicación.
18:30	W.	Pero, en algunas, en algunas aplicaciones lo limitan a uno hasta cierto grado que tenés que pagar para tener algo más. O sea, llega un punto en el que usted dice, bueno, yo ocupo, ya, yo necesito más información.
18:45	R.	Duolingo yo creo que es así.
18:46	A.	Duolingo sí.
18:47	R.	Que uno, llega aquí
18:47	A.	Llegás hasta cierto punto y ya no podés más hasta pagar. Y entonces usted se va para otra aplicación.
18:54	M.	O hay aplicaciones también, yo una vez había escogido una, no me acuerdo el nombre. Llegué, escogí la aplicación y totalmente no se entendía lo que, el fin de la aplicación, entonces uno se queda como bateando y al final lo que hice fue eliminarla. Porque no se entendía, o sea cargaba uno, no sé qué era lo que había que hacer.
19:12	D.	También se puede volver un poco como prueba y error. Muchas herramientas habría que estar como investigando. Bueno vamos a ver qué tal. Uno puede leer comentarios o personas que le digan, pero hasta que uno no interactúe con ella.
19:27	W.	Es que siempre hay comentarios buenos y malos.
19:29	A.	Y no hay problema.
19:30	D.	Si no le agradó, bueno, busco otra. Si le agradó, me quedo con esta el tiempo que pueda, explotarla lo que sirva. Yo eso lo vería como una pequeña desventaja.
19:38	A.	En YouTube. En YouTube mi hija pone una pareja, un matrimonio,

		que se llama Amigos Ingleses. Entonces ella habla español y él habla inglés. No sé si lo han visto porque es súper interesante. Porque ella lo que hace es, este, el error más común, o donde podríamos meter nosotros los escarpines, y dice la oración. Entonces el esposo se vuelve y la corrige. Ellos se entienden de lo más bien. Los dos hablan inglés y los dos hablan español. Entonces como las clases son de inglés, entonces ella dice algo, pero lo dice de forma errónea. Pero como que a uno le suena bien, a uno le suena bien. ¿Qué le va a corregir? Y viene él y le corrige. Entonces eso es interesantísimo. Al menos a mí me gusta mucho. Pero también, este, hay cierto límite. Ya para pasar, ya profundizar, ya cobran.
20:35	W.	Sí. O hay unas, yo había descargado una, pero la descargué más que todo para mi sobrina que tenía 7 años. Era para niños. Incluso uno aprende ahí.
20:47	A.	No crea. Todo es práctica.
20:48	W.	Pero veo la aplicación y muy buena. También de Oxford. Pero era sólo prueba un mes. Y de repente uno decía, sí está súper bien pero ya después eran \$50. Está muy buena, pero ¿hasta qué punto, verdad?
21:04	Investigadora	Y ahora me mencionaron que un compañero les recomendó una aplicación. ¿De qué otra forma se han enterado sobre estas aplicaciones?
21:12	M.	Yo me he enterado por Facebook.
21:14	A.	Sí. Mi hijo que está muy pendiente de eso me dice “mami, váyase a tal cosa”.
21:22	D.	Comentarios, así, de amigos, o de compañeros, que recomiendan.
21:24	W.	Yo en realidad, bueno, yo esa que bajé ahora la vi porque me metí a Play Store y puse “inglés” a ver qué me salía. Entonces descargué una que me apareció, la elimino. Yo hago eso, prueba y error. La descargo y si no me gustó la elimino porque...
21:43	R.	Algo que también, que yo hice fue buscar un radio extranjero. O sea, con opción para rotar. Entonces, esa aplicación es chivísima, porque aparecen un montón de países. O sea, alemán... Usted puede poner cualquier país y le va a tirar las emisoras locales de ese país. Entonces, yo me he metido digamos, en diferentes y escucho más o menos los acentos también. Entonces, eso, y he notado una gran diferencia en cuanto a, digamos, si en el aula nos ponen un audio, yo no lo entiendo, digamos, pero después de haber escuchado diferentes días esa emisora, aunque yo no entendía muchas cosas, el día a día, el oído se va entrenando. Entonces ya después yo llegaba a clases y la profesora ponía un audio y ya podía acatar más fácil la pronunciación. Entonces eso con una aplicación de emisoras.
22:41	Investigadora	Muy buena idea. ¿Qué otras cosas hacen ustedes durante la semana que sienten que les ayuda a mejorar ya sea la comprensión del inglés o la pronunciación? Por ejemplo, esto de la radio.
22:51	A.	Yo oigo canciones.
22:53	D.	Yo trato de hacer lecturas. Pero no de libros, porque sí me tiendo a aburrir muy rápido y no tengo tanto tiempo. Trato de buscar algún artículo de interés de algún tema interesante. No sé, científico, neurociencias. Entonces yo trato de leer, aunque sea pequeños

		fragmentos. Porque ahí uno aparte de tratar de comprender ve vocabulario ve algunas cosas, eso un ejercicio. Y si después con un poquito más de tiempo puedo ver televisión. Es que televisión casi que entre semana veo muy poco. Pero en televisión ahora como está la opción de las digitales ahí ya uno puede cambiar el audio y buscar audios de, no tanto de series, porque las series tienden a hablar inglés tal vez de una forma no muy bien o muy adecuada, muy coloquial, entonces trato de ver algún programa en especial y tocó poner y ya trato de escucharlo. Por lo menos, si tengo un poquito más de tiempo sí procuro hacer esa parte.
24:05	M.	Yo me meto a CNN, noticias y lo que hago es ponerme a leer noticias en inglés. Entonces yo llevo como alguna idea de lo que ya he escuchado acá en la tele o en la radio. Y ya después me pongo a leer en un... leyendo y destacando palabras.
24:22	A.	Yo hago canciones con subtítulos, pero en inglés. Entonces primero, la oigo, yo digo "Dios mío, qué espanto, no entiendo ni costra", la vuelvo a poner con subtítulos, casi siempre pongo a Rihanna, porque me encanta.
24:39	Investigadora	¿Y vos W.?
24:40	W.	Yo en realidad lo que hago es que me pongo a hablar. Con mi novio. Él casi no habla, pero...
24:48	D.	Escucha.
24:08	W.	Ya ha aprendido algo de estarme haciendo algunas preguntillas. Y si no a veces lo que hago es que mandamos mensajes en inglés. O con una compañera del trabajo que sí sabe bastante, ella me ayuda mucho porque a veces, tenemos un chat interno, entonces a veces me manda ahí algo, una preguntilla, entonces yo le contesto. Y si no sé algo, yo "qué será, qué será" entonces me voy al traductor, pero no trato de poner todo sino la palabrilla que me costó.
25:16	Investigadora	Los demás hablan inglés afuera del aula por algún otro motivo. Como que en el trabajo tengan que hablar un poquito inglés...
25:24	M.	No.
25:25	R.	Yo sinceramente, fuera de la clase, digamos, después del mediodía, pasa una semana y nada. Nada. Nada. Y, digamos, he intentado proponerme, por ejemplo, esto de los verbos en diferentes tiempos, en pasado y el <i>past participle</i> , digamos que desde que entré hasta la fecha no me los he aprendido. Entonces yo lo que he pensado es tomarle una foto a esa hoja del libro y andarla en el teléfono, para que en cualquier momento o cada día, por ponerle, 5 palabras. Pero del dicho, al hecho [risas].
26:04	W.	Yo, de hecho, la hice en Excel y ahí la tengo con los tiempos verbales. Ahí se la paso. A usted sí se la había pasado.
26:10	M.	No.
26:11	W.	Pero yo lo que hago, o sea, es muy raro, en realidad yo me la aprendo cuando voy a hacer el examen. De hecho, me hago una hojita en Excel en blanco entonces lo pongo en la forma simple, le voy poniendo los tiempos verbales y pongo al final qué significa. Y lo hago bien. Pero es como...
26:31	M.	Como para el examen.
26:32	W.	Ya después cuando tengo que aplicarlo en una práctica y todo, no.

		Yo siempre ando una hoja porque...
26:40	R.	Yo creo, digamos, otra cosa...
26:41	W.	Y no está bien.
26:44	R.	Yo creo que es importante, más ahora con la tecnología y todo, yo la uso mucho en mi vida. Temas [no se entiende] en la nube. Entonces digamos, la universidad. Tengo una carpeta para cada materia. En inglés también, tengo una carpeta que dice inglés y luego las, los bloques en los que he estado, y yo creo que de esa forma. A pesar de ver la materia en esa forma, en libros, cuadernos, y ya llegar a la casa y sacar todo del bulto y dejar todo ahí, yo creo que, en el teléfono celular, puede tener toda esa información a la mano. Entonces a veces lo que hago es eso, tomar fotos y cargarlo a la nube. Y yo sé que en cualquier dispositivo puedo tener acceso a eso. Y sé cómo tener acceso a eso, sé dónde está y usted administra el folder. También conozco otra. No sé si han escuchado de los <i>bots</i> de <i>Telegram</i> .
27:38	Investigadora	No.
27:38	R.	Es digamos una herramienta muy, muy chiva porque le permite auto gestionarse. Digamos. Por ejemplo, yo lo aprendí en mi empresa que lo hicieron con <i>Telegram</i> . Usted accede a ese <i>bot</i> y hay información que usted puede descargar mediante botones. Entonces, digamos, si usted quiere saber el menú de la semana. Usted se mete al menú y descarga una imagen de la semana en la que está. Puede ver, digamos, beneficios de la empresa, le da al botón y le tira los beneficios, dependiendo de lo que usted quiera. Ya sea de automóvil, este, o de salud o cosas así. Entonces me pareció chiva y yo empecé a investigar y es con un desarrollo informático, pero hay herramientas que le permite simplificar. O sea, uno no necesita ser un ingeniero en sistemas para poder programar eso. Hay como <i>tips</i> que uno puede hacer. Entonces ahí tengo uno con mi novia, tengo uno de familia. Entonces en el de familia está información de cada uno, por ejemplo, un perfil de cada miembro de la familia. Entonces ahí viene el número de cédula, ahí viene todo. Entonces cualquier información que usted quiera completar en base a eso entonces yo sé que usted lo puede descargar ahí. De inglés nunca he hecho, pero he pensado.
29:04	Investigadora	Sería chiva, sí.
29:05	R.	Lo he pensado porque es una nube. Aprieta un botón y usted tiene la información en el celular. Y creo, y eso, el administrador puede hasta enviar mensajes o recordatorios a través de eso, pero los que están suscritos a ese <i>bot</i> no pueden, o sea no es un grupo. O sea, pueden estar suscritos mil personas, pero solamente el administrador, administra, valga la redundancia, [no se entiende] Pero los suscriptores no se pueden comunicar ahí. Es solamente de consulta y no, o sea, eso nada más.
29:43	W.	Está bien interesante.
29:45	M.	Suena chiva.
29:51	Investigadora	Sí, claro. ¿Me podrían hablar también de sus motivaciones para aprender inglés? ¿Para qué quieren utilizar el inglés?
29:53	D.	Yo, bueno, para empezar yo, yo digamos que mi proyecto personal

		de vida, yo siempre el idioma lo tenía, después de que terminé la universidad, yo lo tenía pendiente. Y lo dejé digamos pasar varios años, bastantes años después de que terminé mis estudios. Y decidí retomarlo por el hecho de que, digamos por una meta personal mía, que yo siento que uno desde la escuela le han dicho que el inglés, llego al colegio, en inglés, la universidad en inglés, y uno siempre ha crecido con cierto vocabulario, pero nunca se propuso como tratar de dominar el idioma. Entonces la primera motivación real es personal y la segunda fue buscar siempre una mejor pretensión a nivel de desarrollo profesional. Laboralmente, sea con empresas nacionales o hasta en el caso de optar por algún lugar afuera, yo estaría siempre con esa disposición. Entonces ahí es donde me di cuenta que sí ocupaba por lo menos manejar el inglés. Entonces esa fue mi segunda motivación. Hasta digamos, hasta...
31:06	M.	Lo mío sí ha sido puro por desarrollo profesional. Siento que mi carrera está enfocada, bueno, mi carrera lo que estoy sacando está enfocada al área de la salud. Y en el área de la salud es muy poca la gente que conoce diferentes idiomas y mucha la gente que llega a hospitales, este, de que no pueden.
31:26	W.	[no se entiende]
31:26	M.	Exactamente. Que les cuesta mucho comunicarse, entonces, aparte de que es un plus para poder llegar y conseguir un trabajo, uno intenta siempre destacarse en el trabajo. A como lo es también esto, se me acaba de olvidar, Lesco. O sea, usted llega un hospital y las personas con dificultad visual, eh, visual, auditiva o a la hora de hablar, o sea usted ve. Y una vez hicieron una encuesta, si una encuesta en canal 6 y es impactante que un hospital que por lo menos pueden llegar mil personas al día sólo dos personas sabían un curso o creo que era básico de Lesco. Entonces dí, tanto el inglés como el Lesco como todos los diferentes idiomas, son totalmente útiles casi que ahora en todo, verdad. Estamos en un país que lo estamos [no se entiende] pero sólo si es inglés, no nos estamos inclinando nosotros. Cada día [no se entiende] más y más y más y son [no se entiende]
32:26	A.	Sí, definitivamente la globalización nos obliga. Ya ahora es una necesidad. Aunado a lo que ellos dijeron, para no repetir lo mismo sí le puedo decir que me gusta mucho. Que es una gran ventaja porque hay personas que dicen “yo [no se entiende] pero no me gusta” pero a mí sí me encanta. Entonces, a nivel personal, estoy haciendo algo que me gusta.
32:52	W.	Bueno a mí, personalmente, no me atrae mucho el inglés. [no se entiende] francés. Yo creo que si estuviera aprendiendo francés sería, tendría muy buenas notas, pero, laboralmente si yo quisiera cambiarme de trabajo, hay más oportunidades si usted tiene un inglés. Digamos, donde estoy, pues no estoy mal pero si yo quiero algo en un lugar mejor me van a pedir algo más, aparte de mi carrera, digamos. Sí y el inglés es importante. Si yo estudio francés, o sea, de 10, una empresa.
33:28	A.	Llévelo después. O también.
33:31	D.	Llévelo después.

33:32	A.	Sí, sí, sí. Sí le gusta, llévelo.
33:34	D.	Digamos que hay parte, para interrumpir antes de R., el después yo estar estudiando inglés sí me ha dado las ganas de querer aprender hasta otro idioma. Que sí tengo un poco más de motivación de aprender el idioma y contrastarlo con francés, con portugués, con algo [no se entiende]
33:55	M.	No, yo saliendo de aquí, Lesco.
33:56	A.	Yo [no se entiende] portugués. Y al regresar [no se entiende].
34:00	M.	Que chiva. Es que eso sería recreación.
34:05	R.	Yo creo que, en mi caso, igual. Exactamente lo mismo que dijeron todos. No es porque en el trabajo o algo así lo necesite, sino porque hay mucha competencia acá ahorita y está muy duro todo y va a estar más duro todavía, entonces, por eso.
34:26	W.	Tenemos que ponerle un poquillo.
34:28	R.	Sí.
34:29	Investigadora	Y volviendo un poco al tema de la tecnología ¿qué tan preparados sienten ustedes que están los profesores del centro de idiomas para incorporar la tecnología en las clases? ¿Lo hacen? Y, si lo hacen ¿lo hacen bien o no?
34:45	R.	Yo creo que ahora todos tienen mínimo WhatsApp. Y es una buena herramienta. Hay profesores que, la vez pasada nos hicieron un examen, un oral, que no teníamos la presión del profesor ahí aplicándolo, sino que entre el compañero grabábamos la conversación...
35:06	W.	Yo prefiero al profesor de frente.
35:06	A.	No, paso.
35:08	W.	Yo prefiero al profesor de frente. Vieras que, bueno, yo cuando hago los exámenes orales generalmente a mí me va muy bien, al menos eso es lo que yo siento. Pero esa vez que yo sabía que tenía toda la libre, empezarlo o, tal vez escribía una palabra, y trataba de hacer la oración y la volvía a hacer, y no fue totalmente un caos para mí. De hecho, ese examen fue el más bajo de los orales que he tenido.
35:30	A.	Sí, el mío fue el más bajo. A mí se me fue la espontaneidad. Yo quería que saliera todo perfecto y yo decía “Dios mío, no, pero qué digo”
35:38	W.	Es que, exacto, uno anda creativo, uno improvisa porque usted sabe que ese es el momento que lo tiene que hacer y punto.
35:44	M.	Y no hay autoridad.
35:46	Varios	[no se entiende]
35:49	A.	En serio, horrible. Yo no lo...
35: 50	R.	Sí, es un arma de doble filo.
35:52	W.	Sí.
35:52	A.	Sí, sí.
35:54	R.	Yo ni lo escuché, yo de una vez se lo envié al profesor.
35:56	W.	Yo también siento que, por ejemplo, cuando [no se entiende] prácticas, en la casa, las revisamos, pero digamos, todos coincidimos que la parte del oído a veces, lo que yo escucho no es lo mismo que escucha M. o lo que escucha A.. Entonces, a mí me parecería bueno que cada vez que hagamos prácticas, que nos manden unas respuestas o por lo menos nos las escriban. Es que...

36:20	A.	Es que cuando es el profesor, el profesor, este...
36:23	W.	¡Ajá! Uno que llegó a cuidarnos el cuatrimestre pasado
36:25	M.	El que llegó a cuidarnos un día. Ese profe es un éxito.
36:26	A.	¡Qué increíble! A mí me encantó.
36:28	M.	A mí me encantó que él nos ponía en la pantalla, nos ponía [no se entiende] entonces uno se medía y hacía las cosas. No pero excelente. Y toda la clase, hasta que uno salía cansado porque toda la clase “plan, plan plan” pero uno sintió que aprovechó.
36:44	W.	Las prácticas. Nos hacía las prácticas y terminara o no, él nos mandaba las respuestas. Entonces uno decía “mirá, la tengo buena, tengo mala”. Porque a veces, yo me llevo unas a la casa y digo, honestamente yo escuché eso, pero no sé si lo escuché bien.
36:53	A.	O no les ha pasado: “¿qué dice aquí?”. Qué horror...
36:57	W.	Sí, por ejemplo, a mí me está costando un mundo porque escribe en manuscrita y, tras de que es inglés, y manuscrita, peor. Entonces, si yo lo leo, di, yo lo voy escribiendo, pero a veces pienso que tal vez escribí una letra mal, tal vez no era una “o” y era una “a”. Bueno, no hay mucha diferencia, pero...
37:19	M.	Más en inglés que uno ocupa [no se entiende]
37:22	A.	A mí me encantó el sistema con ese profesor.
37:24	M.	Sí, a mí ese profesor me encantó que usó todo lo que fuera tecnología.
37:27	A.	Un día, un día nada más. Pero usted, tiene ese mismo sistema, ¿o no sabe de lo que estamos hablando?
37:32	D.	Sí, pero yo vi, un día, una lección, que nos dio un profesor de reposición, y él se apoyaba mucho en la pantalla. Algo que ninguno otro lo había hecho. Entonces él proyectaba todos los ejercicios, los resolvíamos ahí, él los escribía entonces usted también lo podía hacer.
37:50	M.	Y ahí te daba la respuesta, las respuestas te las enviaba por WhatsApp.
37:55	W.	Uno se mete al grupo de WhatsApp y...
37:58	A.	No había posibilidad de error. Estábamos viendo y reafirmando por WhatsApp.
38:04	D.	Entonces creo que sí, que hay algunos que sí están bien preparados a enfrentar tal vez ese tipo de, hacer las clases diferentes, más innovadoras. Tal vez hay otros que no sé si es que no han querido porque se les da la facilidad, o su metodología de enseñanza más bien es de otra forma. Y ellos estructuran sus clases de otra forma.
38:26	A.	Y otra cosa que [no se entiende] muy importante. Con este profesor, si ustedes se acuerdan, cuando estábamos interactuando en grupo de un pronto a otro, salía una voz aquí “very good” o por aquí, nos corregía, o sea él estaba escuchándonos.
38:39	M.	Él no era que ponía sólo la tecnología, él se involucraba con uno.
38:42	A.	Exactamente. Él se involucraba y entonces uno decía “¿lo dije bien? ¿lo dije mal?”. Pero cuando uno se queda sólo hablando, termina hablando español, de verdad. ¿O no?
38:50	W.	Ah sí. De hecho, a nosotros nos pasa. De hecho, yo siempre, bueno a mí me pasa que cuando estoy haciendo ejercicios, ahí es cuando no entiendo algo, tal vez entiendo el contexto, pero si yo veo la palabra

		y no la entiendo, yo tengo que preguntar porque si no, no puedo contestar. Pero cuando la pregunto, la pregunto en español para que contesten en español. Entonces...
39:13	Investigadora	Y una de las cosas que estoy escuchando, y me corrigen si no es así, es que les gusta que los retroalimenten inmediatamente.
39:19	D.	Sí.
39:20	W.	Sí porque en realidad no se trata de venir a no hablar, el problema es que cuando nos van a evaluar, nos van a evaluar con la gramática y si no nos están evaluando en el momento que nos ponen a practicar nosotros mismos no nos vamos a corregir. Tal vez yo escuche los errores del otro y el otro escuche los míos y nos enfoquemos en ese momento, pero tal vez otros compañeros no lo van a hacer. Entonces sí es necesario.
39:46	A.	Sí, definitivamente.
39:47	Investigadora	¿Y ustedes sienten que los profesores pueden tener una influencia en su motivación de hacer prácticas fuera del aula y tal vez les pueden decir como sugerencias de cosas que podrían hacer?
40:01	D.	Es que el Centro de Idiomas ofrece un correo electrónico donde usted pide ayuda. Entonces el Centro de idiomas, bueno, en el caso mío, los profesores han hecho ese énfasis en que, si ustedes ocupan práctica, manden un mensaje al correo y en el correo le contestan. Y es cierto, yo lo he utilizado. Y ahí ellos le contestan a usted, le mandan links de ejercicios y demás. Pero, algunas ocasiones tal vez uno podría interesarse más ver, o bueno, ver que un profesor demuestre un poco más de interés que una vez le ofrece algún tipo de ejercicios, o le recomienda algunas otras cosas. Que le quede un valor más agregado para nosotros. Como que uno se siente, un toque más personal. Eso es más cuestión de gustos. Porque la otra forma también funciona. Entonces creo que sí hay los medios o ellos sí muestran ese interés, bueno en el caso mío yo sí he visto ese interés en querer que nosotros practiquemos en el aula y además fuera del aula.
41:04	R.	Sí, yo creo que sí. Digamos, es importante eso. Porque al menos, yo nunca he utilizado ese correo y si me preguntan no sé ni dónde encontrarlo la verdad. Pero digamos si yo creo que si uno no, igual tiene una aplicación específicamente para algo, yo sé que usted lo primero que va a hacer no es buscar el correo [no se entiende] por lo menos usted va a la aplicación y lo mismo que les decía ahora de este <i>bot</i> de Telegram, ellos pueden hasta pegar esos links ahí. Entonces ya sea que sea algo de <i>listening</i> o algo de vocabulario. Uno podría aproximarse de esa forma. Que tal vez, se me ocurre, como uno viene cada sábado acá, esto de las 5 palabras por día, entonces que de esa misma aplicación porque a uno le llegan notificaciones, como un WhatsApp. Entonces, que le llegue todos los días un mensaje, usted dice “ah, esas son las palabras” y al final de la semana, es decir, cada sábado, que hagan un repaso rápido de las palabras. Que tal vez la profesora se entera esa persona si vio por lo menos las palabras y se dedicó a aprenderlas, y si no, pues entonces di, queda a cada quien. Pero que al menos de un seguimiento.
42:25	W.	Que haga la revisión, sí.

42:26	R.	De esa forma. O sea, llegar a la clase y decir “bueno...”
42:28	W.	Sí porque así uno no se ve obligado.
42:29	R.	Esta semana fue este tema. Y este vocabulario. Entonces, rápidamente, 15 minutos, 10 minutos que haga el repaso y se asegure que estudió o no.
42:41	M.	Es como, digamos, hoy el profe dijo “esta semana no les voy a dejar tarea, pero quiero que por favor se aprendan los verbos, verdad, el pasado, los diferentes tiempos, verdad”. Entonces esta semana no hay tarea, pero la próxima semana les pregunto a ver cómo les fue con las palabras.
42:59	A.	Entonces sí hay tarea.
43:01	M.	Exacto... Es tarea, pero no es la tarea escrita que usted llega y haga esto y esto y esto, verdad. Que a veces uno llega y la hace como por hacerla, verdad. Entonces, sí los profes deberían como involucrarse un poquito más. Tal vez a los que venimos sólo una vez a la semana, involucrarse un poquito más. Siento yo, como dijo el compañero, un trato un poquito más personal.
43:25	D.	Sí.
43:26	M.	Y meterme un poquito más la tecnología. Este muchacho que nos dio la clase, que sólo nos dio una vez, diay yo creo que a todos nos fascinó.
43:33	A.	Todos quedamos maravillados.
43:34	Investigadora	¿Se acuerdan del nombre de él?
43:36	A.	Está aquí afuerita.
42:37	W.	Anda siempre bien...
43:39	M.	Me acuerdo que siempre anda muy formal.
43:41	Investigadora	¿Apellido Gómez?
43:43	D.	El apellido no me acuerdo.
43:45	W.	Siempre anda bien elegante.
43:47	M.	Jale a buscarlo. Eh.
43:48	A.	Delgadito.
43:50	D.	Moreno.
43:51	M.	Siempre anda como un trajecito y se va creo que en bici entonces se ve muy divertido.
43:55	D.	Y uno sabe que tiene la voz muy, muy fuerte también. Entonces usted le entiende muy bien.
44:00	Investigadora	Ah bueno, sí. Ahora estaba hablando con él. Ya casi, bueno, ya podemos ir cerrando. Primero, de nuevo, mil gracias. Esto me sirve montones y ojalá que lo que pueda devolverles a ustedes sea también útil. No sé si tienen algo más que quieren agregar, como para ir haciendo una conclusión. Algo que creen que tal vez yo necesite saber.
44:22	A.	Es algo de esto.
44:23	Investigadora	Sí. Ajá.
44:25	A.	Es una preguntita. Y, yo entiendo que son 50 minutos, digamos, una hora. ¿Pero es todo el cuatrimestre?
44:29	Investigadora	Ah no, no. Es sólo esta sesión y listo.
44:32	A.	Aah, ok.
44:33	D.	Una vez y nada más.
44:43	A.	Ah, ya. Es que como decía sesiones, habla de sesiones. Entonces yo

		sentí que era por un tiempo prolongado. Pero digo yo, ¿cuál tiempo?
44:49	Investigadora	No, no. Es hoy, es hoy nada más. Si algo más que sientan que es importante saber antes de yo empezar a planificar.
45:10	W.	Tal vez como las diferencias, vamos a ver, como los primeros ejercicios pueden ir con los tiempos verbales. O, bueno, ahorita estamos viendo un [no se entiende], que ahí al principio, bueno, de hecho, ayer por primera vez en la vida me puse a estudiar un viernes antes de clases, verdad, porque todavía me sentía un poquitillo perdida. Entonces traté de explicarme cómo era como honestamente a la profesora a mí me está costando bastante entenderle, la verdad. Entonces yo no logro entender cuando ella dice “porque hay que usar este” o sea, yo entiendo que por ejemplo, que este es más que el otro o este es cuando usted ve que del todo no, pero cuando ella ponía a hacerlo acá en el ejercicio yo no lo lograba hacer. De hecho, lo hice y cuando lo revisamos pues tuve algunas buenas, otras malas, pero aun así, no entendía. Yo nada más lo llevé y listo. Pero a veces sería bueno también que a uno le quede claro el por qué eso. Es que como que lo va a sacar porque tenga un 60% de probabilidades de que sí pero si para mí es casi probable que hay un 40% y no un 60%, ¿por qué una y no la otra? Porque ellos, incluso dicen, puede usar esta o esta. Pero si esta tiene un 60% es más esta. Pero son puntos, son criterios, para mí puede ser un más o para ella puede ser un menos. Entonces, es la parte, creo que deberían enfocarse también un poquito, de especificar bien cómo aplicarlo.
46:15	A.	[no se entiende] claro, insisto. Le voy a explicar por qué. Ponen un audio, lo ponen dos veces. Entendí tal vez ¿podría decir que una tercera parte? Voy a ser honesta. Un poco menos. Entiendo una tercera parte. Después hay que llenar algo. Lo lleno porque todo el mundo está opinando, pero yo no entendí y terminó. Seguimos con otra cosa. Yo quedo con ese vacío. Y me siento frustrada. Porque digo yo no entendí. O sea, lo llené, pero no entendí. O sea ¿qué putas están diciendo? ¡Ay, perdón! ¿Qué están diciendo? ¿Qué están diciendo? Entonces, yo siento ahí el vacío.
47:30	M.	Yo no sé ustedes qué piensan o si seré yo. Sería tal vez bonito que las clases sean divididas, que hagan un ratito sólo de audio, que hagan un ratito sólo de gramática, que hagan un ratito sólo de...
47:40	A.	Diay ahora con la tecnología eso que está diciendo usted está perfecto porque pudieran detenerlo, por ejemplo, en cada oración para saber uno hasta qué punto o a dónde está el promedio con ciertos audios. Porque yo no sé si ustedes se acuerdan, pero el último audio del examen para mí era como de primer grado.
47:58	W.	Ah sí, ¿el del cuatri pasado?
48:01	A.	Sí. Yo dije ¿pero ¿qué es esta belleza? Dios mío.
48:04	W.	Yo lo entendí súper bien y estaba asustada. Pero yo creo que se equivocaron.
48:09	A.	Yo pensé en decirles “no puede ser”.
48:13	M.	Estaba tan fácil que uno decía “¿será este?”
48:16	R.	No creo que vuelva a suceder.
48:19	A.	Pero ¿verdad que sí?
48:21	W.	Sí, estaba como.... Estaba muy sencillo.

48:22	A.	Entonces, ¿por qué a ese sí le entendí todo? Pero cuando empiezan ahí esa conversación o donde hay diferentes tonos de voz, ahí me quedo yo [no se entiende].
48:30	R.	Yo creo que un yo [no se entiende] para esto que dice A. es, para no quedarse con ese vacío, está bien que uno no entiende nada, o entiende muy poco. Pero, al menos, uno no se queda con ese vacío si después le dicen “bueno, vaya a la página tal y ahí está lo mismo que el audio” entonces usted ya vuelve a ver y dice “aaah”.
48:53	M.	O hacer eso, la primera vez lo escuchamos y la segunda vez escúchelo y léalo. Pero eso nunca lo hacen. De hecho, fue una vez que lo descubrimos. Pero yo que sepa hasta el momento ningún profesor ha dicho “bueno, váyase a tal y ahora sí verifique”.
49:12	R.	Eso yo lo encontré por mi cuenta.
49:13	M.	Exactamente, fue porque lo descubrimos. Sí porque nos pusimos y “mirá, aquí está”
49:20	R.	Y ya tal vez uno se queda con ciertas palabras de audio. Y escucha ahí como un estruendo ahí raro y ya uno se va y ve “ah, mirá, esta palabra se pronuncia así”. Ya como que uno se queda como, se frustra, uno se queda como en el vacío. Pero obviamente sí, primero, escucharlo solamente a cuaderno cerrado, tal vez dos veces, y la tercera lo vuelve a escuchar con, viendo las letras.
49:47	D.	Ya, bueno, metiéndolo un poco por la estructura, que son los módulos. Yo sí he visto que los módulos están bien ajustados. Y realmente el tiempo para abarcar las unidades es poco para lo que eso yo [no se entiende]. Entonces, yo he tenido la oportunidad con otros profesores que ha sido tal vez por el nivel en el que estoy, ya he pasado por bastantes, entonces ya uno tiene mucho abanico de comparación. Hay muchos que se apoyan demasiado en el libro. Todas las dinámicas son las del libro. Se hace punto por punto lo del libro. Que académicamente cuando uno va a aplicar el examen, está bien porque usted examina y se va a apoyar del libro. Pero también he tenido la oportunidad de estar con profesores que casi de una sola dan la actividad. Que todo son las actividades que ellos traen. Entonces, nosotros llegábamos al examen y decíamos “¿pero ¿qué es toda esta sección que nosotros nunca la vimos en clase?” Entonces no sé si es que el profesor suponía que nosotros teníamos que hacerla o, yo la estudié como general, pero no como la forma en la que se va a evaluar en el examen. Entonces ahí, al final de cuentas, uno como estudiante, estudia lo que va a estar en el examen. Uno se limita casi siempre a ver ese tipo de cosas. Entonces ahí generó como una cierta inconformidad por parte de nosotros en decir ¿pero profesora, por qué no nos enfocamos entonces en cómo nos van a evaluar, aparte del resto? Porque ya, el examen es colegiado entonces no es como que ella lo está haciendo exclusivamente para nosotros. Entonces eso, por eso, donde yo lo vi. Y sí, que nosotros que venimos un sábado que son solamente 4 horas y si nos quedamos al conversacional son 6 horas, que se volvería bastante tiempo, pero como todo a la vez. Hay que tratar ahí entre semana meterle unos 15 minutos mínimo para poder fortalecer el resto de cosas que uno ve entre semana.

51:51	Investigadora	Y el resto ¿todo el mundo estaría dispuesto a sacar 15 minutos, por ejemplo, 3 veces por semana?
51:59	D.	Sí.
52:01	A.	Yo siento que ya lo hacemos. Con las aplicaciones, las canciones. Entonces sí, yo siento que sí.
52:06	D.	Indirectamente, siempre lo hacemos. Enfocado sea en escucha, en <i>listening</i> , <i>writing</i> , o alguna otra cosa, para fortalecer algo en especial. Ahí es donde a veces uno se da cuenta de que podría querer más tiempo, pero uno no lo podría sacar. Pero uno tiene que escoger qué es lo que quiero mejorar.
52:29	Investigadora	Pero aquí la intención no es que reajusten sus vidas, sino que cualquier propuesta se pueda ajustar a lo que ustedes ya hacen.
52:37	D.	Y lo otro es que, a mí, digamos, me costó acostumbrarme a venir sábados.
52:41	Investigadora	¿Sí?
52:42	D.	Sí. Porque uno entre semana trabaja, casi que el sábado es el día que puede hacer cosas extra del trabajo, aunque sea ir a hacer mandados, aunque sea ir al banco...
52:53	M.	Aunque sea levantarse tarde.
52:54	D.	O descansar un poco más si fuera el caso. Y venir es realmente pesado. Y yo estuve sábado en la tarde y es peor.
53:01	M.	Sí, yo también. Es lo peor. No sé cómo hacen los que vienen.
53:06	D.	Y yo duré tal vez un par de cuatrimestres en acostumbrarme. A esto. Me costó.
53:13	Investigadora	De verdad, estoy infinitamente agradecida por que sacaran este rato. Lo que me han dicho es súper útil. Entonces ya tengo un montón de ideas en mi cabeza de lo que puedo hacer. Y espero, de nuevo, que les pueda servir. Los voy a estar contactando. No sé exactamente cómo voy a hacer, digamos, la prueba de la solución que voy a proponer. Este, tal vez sea con alguna clase en específico. Pero de fijo, a ustedes los contacto para que sepan cuál fue el resultado y pues, si les interesa para que lo puedan usar también.
53:47	D.	Muchas gracias.
53:48	W.	Gracias.
53:48	A.	Gracias.
53:48	M.	Gracias.
53:49	R.	Sí, muchas gracias.
53:51	Investigadora	Entonces, voy a parar la grabación. Ya estamos listos.

ANEXO 7:

ENCUESTA A ESTUDIANTES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Este instrumento fue creado en la plataforma en línea SurveyMonkeySM con base en la información que aparece en las próximas páginas.

Este instrumento es parte de un estudio que servirá para elaborar un proyecto final de graduación para la Maestría en Tecnología Educativa de la UNED. La investigación está enfocada en la extensión del aprendizaje del inglés fuera del aula. Este trabajo está apoyando al Centro de Idiomas de la UNED en la identificación de mejoras en cuanto al uso de la tecnología educativa para apoyar el proceso de enseñanza. Se generó una solución en línea que se requiere validar.

Como estuante de inglés, le queremos solicitar su apoyo contestando algunas preguntas. Esto le tomará aproximadamente 5 minutos. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, únicamente con el objetivo de conocer su impresión de la solución educativa que se le presentó.

¡Muchas gracias por su colaboración!

1. Edad:

- A. 23 años o menos
- B. 24 años a 28 años
- C. 29 años a 34 años
- D. 35 años a 40 años
- E. 41 años a 46 años
- F. 47 años a 52 años
- G. 53 años o más

2. Calidad de la página Repeat After Me.

Después de haber revisado la página “Repeat After Me”, por favor realice una valoración de los siguientes aspectos:

	Sobresaliente	Bueno	Suficiente	Regular	Deficiente
Calidad del contenido Pertinencia de la información que se presenta para apoyar la pronunciación.					
Calidad en el uso del idioma Precisión de la ortografía, redacción y coherencia de las ideas.					
Suficiencia de la información La información que le da es suficiente para promover el aprendizaje independiente.					
Motivación					

La solución le genera interés en practicar e interés por el tema.					
Diseño y presentación El diseño favorece el adecuado procesamiento de la información					
Usabilidad La navegación es fácil, intuitiva y ágil.					
Accesibilidad La presentación de la información está adaptada para personas con capacidades o necesidades especiales.					
Valor educativo La página es útil para generar aprendizajes con respecto al tema que aborda.					

3. Complete las siguientes oraciones.

A. Me gustó...:

(Escriba lo que le gustó sobre la página.)

B. Desearía que...

(Escriba lo que cambiaría sobre la página para hacerla mejor.)

C. ¿Qué tal si...?

(Escriba cualquier sugerencia o idea sobre la página.)

4. En una escala del 0 al 10 (siendo 0 completamente improbable y 10 completamente probable) ¿cuál es la probabilidad de que usted regrese a esta página a practicar pronunciación?

0_ _ _ _ _ 10

5. ¿Desearía agregar algún otro comentario?

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 8:

ENCUESTA A PROFESORES PARA LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Este instrumento fue creado en la plataforma en línea SurveyMonkeySM con base en la información que aparece en las próximas páginas.

Este instrumento es parte de un estudio que servirá para elaborar un proyecto final de graduación para la Maestría en Tecnología Educativa de la UNED. La investigación está enfocada en la extensión del aprendizaje del inglés fuera del aula. Este trabajo está apoyando al Centro de Idiomas de la UNED en la identificación de mejoras en cuanto al uso de la tecnología educativa para apoyar el proceso de enseñanza. Se generó una solución en línea que se requiere validar.

Como profesor de lengua extranjera, le queremos solicitar su apoyo contestando algunas preguntas. Esto le tomará aproximadamente 5 minutos. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, únicamente con el objetivo de conocer su impresión de la solución educativa que se le presentó.

¡Muchas gracias por su colaboración!

1. Edad:

- A. 29 años o menos
- B. 30 años a 39 años
- C. 40 años a 49 años
- D. 50 años a 59 años
- E. 60 años o más

2. Calidad de la página Repeat After Me.

Después de haber revisado la página “Repeat After Me”, por favor realice una valoración de los siguientes aspectos:

	Sobresaliente	Bueno	Suficiente	Regular	Deficiente
Calidad del contenido Pertinencia de la información que se presenta para apoyar la pronunciación.					
Calidad en el uso del idioma Precisión de la ortografía, redacción y coherencia de las ideas.					
Suficiencia de la información La información que da al					

estudiante es suficiente para promover el aprendizaje independiente.					
Motivación La solución podría generar interés en los estudiantes de manera que muestren disposición a regresar a practicar y se interesen por el tema.					
Diseño y presentación El diseño favorece el adecuado procesamiento de la información					
Usabilidad La navegación es fácil, intuitiva y ágil.					
Accesibilidad La presentación de la información está adaptada para personas con capacidades o necesidades especiales					
Valor educativo La página es útil para generar aprendizajes con respecto al tema que aborda.					

3. Complete las siguientes oraciones.

A. Me gustó....:

(Escriba lo que le gustó sobre la página.)

B. Desearía que...

(Escriba lo que cambiaría sobre la página para hacerla mejor.)

C. ¿Qué tal si...?

(Escriba cualquier sugerencia o idea sobre la página.)

4. ¿Le recomendaría esta página a estudiantes que deseen practicar inglés fuera del aula?

- A. Definitivamente sí.
- B. Probablemente sí.
- C. Indecisa/Indeciso.
- D. Probablemente no.
- E. Definitivamente no.

5. ¿Desearía agregar algún otro comentario?