



**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA EL  
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DEL  
PROGRAMA DE FOMENTO A LAS LENGUAS EXTRANJERAS DE LA U.A.A.**

**PRESENTA:**

**CARLOS ARTEAGA LÓPEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN:  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**TUTOR**

**M.E. Ana Cecilia Macías Esparza**

**COMITÉ TUTORAL:**

**M.E. Margarita Carvajal Ciprés**

**M.E. Norma Isabel Medina Mayagoitia**

**Aguascalientes, Ags., 22 de noviembre de 2011**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**  
**DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**PRESENTE**

Hacemos de su conocimiento que **Carlos Arteaga López**, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis titulado ***EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE FOMENTO A LAS LENGUAS EXTRANJERAS DE LA U.A.A.***

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE

*Se lumen proferre*

Aguascalientes, Ags., a 22 de noviembre de 2011.

M.E. Ana Cecilia Macías Esparza  
TUTOR

M.E. Margarita Carvajal Ciprés  
LECTOR

M.E. Norma Isabel Medina Mayagoitia  
LECTOR

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa  
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

**ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS  
OF. N° 058**

**DR. FRANCISCO JAVIER ÁLVAREZ RODRÍGUEZ,  
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,  
PRESENTE.**

Por medio del presente me permito comunicar a usted que la tesis titulada **"EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE FOMENTO A LAS LENGUAS EXTRANJERAS DE LA U.A.A."**, del **C. CARLOS ARTEAGA LÓPEZ**, egresado de la Maestría en Investigación Educativa, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Aguascalientes, Ags., 25 de Noviembre de 2011

"SE LUMEN PROFERRE"

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**

**DECANO**

- c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR.- Secretaria Técnica del Consejo Académico de la Maestría en Investigación Educativa
- c.c.p.- C. JACOBDO HERRERA RODRÍGUEZ.- Egresado del Doctorado Interinstitucional en Psicología
- c.c.p.- Archivo

ggf ✎

## Agradecimientos

A Dios, por otorgarme la serenidad para plantearme una meta y la pasión para alcanzarla.

A mi Abuela, siempre presente en mi vida, por sus consejos y su compañía.

A mi Padre, por ser ejemplo de responsabilidad. Porque nunca ha fallado en su labor de proveer a la familia lo necesario para salir adelante.

A mi Madre, gran amiga, ejemplo de sagacidad y tenacidad. Por su bondad y su don de ayudar a quien lo necesite.

A mis Hermanas, por su ejemplo de compromiso y los momentos divertidos a diario.

A Ana Cecilia Macías Esparza, por su orientación y asesoría; por ser ejemplo de profesionalismo. Por compartir sus conocimientos y, sobre todo, por su amistad.

A Guadalupe Ruiz Cuéllar por su gran labor en la coordinación de la MIE.

A Felipe Martínez Rizo, Salvador Camacho Sandoval, Bonifacio Barba Casillas, Daniel Eudave Muñoz, Laura Padilla González, Matías Romo Martínez, Onésimo Ramírez Jasso, Dolores Ramírez Gordillo y Leonardo Jiménez Loza. Por su tiempo y dedicación.

A Margarita Carvajal Ciprés y Norma Medina Mayagoitia, por su objetividad. Por no solamente mencionar lo que puede mejorarse, sino cómo.

A Elsa Ramírez Sandoval por la eficiencia en su trabajo como asistente de la MIE.

A mis compañeras Teresa Vélez Jiménez, Verónica Martínez Arango, Rocío Sepúlveda Hernández, Yahaira Rodríguez Martínez y Cintya Guzmán Ramírez por su amistad y confianza. Por las risas. Por las pláticas profundas. Por las pláticas simples.

A Benjamin Stewart y miembros de la coordinación del PFLE de la UAA en el semestre agosto-diciembre de 2010, por las facilidades otorgadas para la realización del trabajo de campo.

A Tere Cañedo Ortiz y Eder Guzmán Mendoza, por el apoyo recibido en el trabajo de campo.

A los alumnos que amablemente participaron contestando el cuestionario.

A mis amigos SFL, FJMM, JMAG, BAEC y BAGS por su confianza y porque siempre he contado con ellos.

A Pere Màrques Graells y Marta Fuentes Agustí de la Universidad Autònoma de Barcelona, por sus recomendaciones en la última fase de este trabajo.

Al Conacyt por apoyar la investigación en México.

## Dedicatoria

A mis padres

Si volviera a nacer, y tuviera la oportunidad de elegir a unos padres, los elegiría nuevamente a ustedes, sin lugar a dudas.

Gracias de corazón por los consejos, los regaños, los alientos, las exigencias, el cariño, el tiempo y la dedicación.

Carlos.

## Índice General

Índice general	1
Índice de tablas	3
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Capítulo 1. El problema de estudio	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Definición del problema	11
1.3 Preguntas de investigación	12
1.4 Justificación	13
1.5 Objetivos de estudio	14
Capítulo 2. Marco Teórico	15
2.1 Competencias y habilidades necesarias para la introducción de TIC en los procesos educativos	15
2.2 Cambio de rol de profesores y estudiantes a partir de la introducción de TIC en los procesos educativos	18
2.3 El papel de la infraestructura y soporte técnico para un buen uso de las herramientas tecnológicas	20
2.4 Las TIC en la Universidad Autónoma de Aguascalientes	21
2.5 La enseñanza y el aprendizaje del inglés	26
2.5.1 Las cuatro habilidades comunicativas en el inglés	27
2.5.2 Enfoques de la enseñanza del inglés	29
2.6 El uso de las TIC en el aprendizaje del inglés	34
2.6.1 Algunas herramientas de internet para el aprendizaje del inglés	35
2.6.2 Tecnología móvil para el aprendizaje del inglés	43
2.7 Las TIC dentro del CAADI de la UAA	44
2.8 Algunas experiencias e investigaciones sobre el uso de TIC para el aprendizaje de idiomas	45

Capítulo 3. Diseño Metodológico	51
3.1 Variables	51
3.2 Diseño del instrumento	52
3.4 Prueba y aplicación del instrumento	52
Capítulo 4. Análisis y Resultados	55
4.1 Características de los informantes	55
4.2 Recursos tecnológicos que emplean los estudiantes y frecuencia de uso en la vida cotidiana	57
4.3 Frecuencia de uso de TIC para la práctica del inglés	59
4.4 Lugar de utilización de las TIC	74
4.5 Actor que fomenta la introducción de TIC dentro de los cursos de inglés	74
4.6 Suficiencia de herramientas tecnológicas dentro del CAADI	75
4.7 Calidad de las TIC disponibles para los estudiantes en el CAADI y las instalaciones en las que se encuentran	75
4.8 Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera del CAADI, dentro de la UAA	77
4.9 Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera de la universidad	78
4.10 Utilización de entornos de aprendizaje en línea para la práctica de las habilidades comunicativas y con fines académicos	79
4.11 Opinión del alumno ante las TIC como apoyo al aprendizaje del inglés: realización de tareas y autoevaluación del aprendizaje	81
4.12 Relación entre el tipo de tecnologías usadas por los estudiantes y su opinión sobre la utilidad de las mismas para el aprendizaje del inglés.	88
Conclusiones	93
Prospectivas y recomendaciones	96
Referencias bibliográficas	98
Anexos	104

**Índice de tablas**

Tabla 1	Alumnos inscritos por nivel de inglés en los cursos del PFLE	56
Tabla 2	Uso de herramientas síncronas en la vida cotidiana de los alumnos	57
Tabla 3	Uso de herramientas asíncronas en la vida cotidiana de los alumnos	58
Tabla 4	Uso de recursos móviles en la vida cotidiana de los alumnos	59
Tabla 5	Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de <i>reading</i>	60
Tabla 6	Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de <i>reading</i>	61
Tabla 7	Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de <i>reading</i>	63
Tabla 8	Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de <i>writing</i> .	64
Tabla 9	Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de <i>writing</i> .	66
Tabla 10	Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de <i>writing</i> .	67
Tabla 11	Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de <i>listening</i>	68
Tabla 12	Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de <i>listening</i>	69
Tabla 13	Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de <i>listening</i>	70
Tabla 14	Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de <i>speaking</i>	71
Tabla 15	Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de <i>speaking</i>	72
Tabla 16	Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de <i>speaking</i>	73

Tabla 17	Calidad de los dispositivos y recursos del CAADI	76
Tabla 18	Calidad de las instalaciones físicas del CAADI	76
Tabla 19	Calidad de la asistencia y soporte técnico en el CAADI	77
Tabla 20	Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera de la universidad	79
Tabla 21	Utilización de plataformas o entornos de aprendizaje en línea con fines académicos	80
Tabla 22	Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de <i>reading</i>	83
Tabla 23	Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de <i>writing</i>	84
Tabla 24	Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de <i>listening</i>	86
Tabla 25	Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de <i>speaking</i>	87
Tabla 26	Uso del teléfono celular para interacción con compañeros y maestros.	88
Tabla 27	Uso de computadora portátil para la interacción con hablantes nativos	89
Tabla 28	Uso de reproductores portátiles para la interacción con hablantes nativos	89
Tabla 29	Uso de reproductores portátiles y facilidad de acceso a la información	90
Tabla 30	Uso de computadora portátil y expresión de dudas con confianza	91
Tabla 31	Posibilidad de tener internet en casa y expresión de dudas con confianza	91
Tabla 32	Uso de la red inalámbrica de la UAA e interacción con hablantes nativos	92

## Resumen

En este documento se muestran los resultados de una investigación tipo encuesta, para la cual se utilizó un cuestionario en línea como herramienta de recolección de datos que fue aplicado a los estudiantes de nivel licenciatura inscritos en los cursos de inglés impartidos dentro del Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el semestre agosto – diciembre de 2010.

Los resultados indican que la frecuencia máxima de utilización de herramientas tecnológicas para practicar el inglés fue de dos horas por semana. Asimismo, se pudo observar que los alumnos fueron participantes activos en la introducción de tecnologías en su ámbito de estudio, aunque también hubo otro tipo de influencias como la del profesor, compañeros, familiares y las actividades realizadas en el trabajo.

Pudo apreciarse además que las habilidades más practicadas con el uso de tecnologías fueron *reading* y *writing*, en ese orden, mismas que también suelen ser más practicadas en la enseñanza convencional del inglés, lo que sugiere que la situación académica que rodea a los estudiantes no les exige un alto nivel de competencia en inglés. Además se encontró que los recursos tecnológicos que tuvieron mejor opinión sobre su utilidad para realizar tareas y evaluar el autoaprendizaje para estas dos habilidades comunicativas fueron los entornos de aprendizaje en línea o virtuales y los mensajeros.

La opinión de los estudiantes respecto a las características físicas de las tecnologías disponibles mediante el Centro de Aprendizaje Autodirigido de Idiomas (CAADI) de la universidad, así como de las condiciones de infraestructura de este centro fue de buena a excelente, sin embargo la mayoría de los estudiantes prefirieron hacer uso de sus propios recursos.

Debe notarse que en este trabajo los términos tecnologías de información y comunicación, herramientas tecnológicas, recursos tecnológicos y dispositivos tecnológicos se utilizaron indistintamente.

### **Abstract**

This document presents the results of a survey-type research that used an online questionnaire as a tool for data collection, and was applied to undergraduate students studying English in the courses imparted inside the Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE) in the Universidad Autonoma de Aguascalientes, in the August – December semester, in 2010.

The results indicate that the maximum frequency of use of technological tools for practicing English was two hours per week. Also, it could be observed that the students were active participants for introducing technologies in their field of study, although there was other kind of influences like the teacher, classmates, relatives and the activities done at work.

It could also be seen that the most practiced communicative skills with the use of technologies were reading and writing, in that order, the same that are usually more practiced in formal education in English, suggesting that the academic situation surrounding students doesn't demand a high level of proficiency in English. Also, it was found that the technological resources that had better opinion about their usefulness for doing homework and evaluating the self-learning for this two communicative skills were the virtual learning environments and the messengers.

The students' opinion about the physical characteristics of the technologies available through the Centro de Aprendizaje Autodirigido de Idiomas (CAADI) of the university, as well as the infrastructure of this center was from good to excellent, however, most of the students preferred to use their own resources.

It must be noted that for this work the terms information and communication technologies, technological tools, technological resources and technological devices were used indistinctly.

## Introducción

La Tecnología es un factor presente en diversos contextos de la vida diaria, puesto que es aplicada con la finalidad de satisfacer o cubrir, directa o indirectamente, necesidades personales y sociales que continuamente se tienen. Sin embargo, de acuerdo con Adell (1997) debemos ser conscientes de que la relación que tenemos con la tecnología es compleja, ya que al principio la utilizamos para ampliar nuestros sentidos y capacidades, pero termina transformándonos como personas y como sociedad, puesto que, bien utilizadas, aceleran procesos posibilitando una amplia variedad de opciones para llevar a cabo una tarea sin la barrera de tiempo ni de espacio.

En los últimos años, una de las áreas en las que la tecnología ha contribuido con mayor énfasis es la educación, pues vivimos en una época en la que “los grandes desafíos de los países en desarrollo exigen transformar las estructuras de las instituciones educativas...” (Organista y Backhoff, 2002:2).

El impacto que ha tenido el uso de las nuevas tecnologías dentro del contexto educativo, es innegable; sin embargo, poco se sabe de la opinión de los estudiantes al respecto, por tanto en esta investigación, se aborda una disciplina que se ha visto favorecida con la introducción de tecnologías en sus planes de estudio: la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y tiene como finalidad analizar la opinión del estudiante respecto al uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para apoyar su aprendizaje en este idioma.

El documento está integrado esencialmente por cuatro capítulos; en el primero de ellos se definen los antecedentes y el problema de estudio y se muestran las preguntas de investigación, la justificación y los objetivos tanto general como específicos que guiaron este trabajo.

El segundo capítulo da cuenta de la teoría que enmarca la investigación y explora las competencias y habilidades necesarias para la introducción de TIC en los procesos educativos, los enfoques y las habilidades comunicativas para la enseñanza del inglés, algunas herramientas de internet y móviles para el aprendizaje, el papel de la

infraestructura y el soporte técnico para el uso de recursos tecnológicos, el cambio de rol de profesores y estudiantes con la introducción de TIC en la educación, y, además, se exploran algunas investigaciones sobre el uso de TIC para aprender inglés y el contexto dentro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El tercer capítulo aborda la metodología que se siguió en el trabajo de campo, señalándose el tipo e investigación, las variables utilizadas, la caracterización de los sujetos respondientes así como los aspectos de prueba y aplicación del instrumento. El cuarto capítulo muestra los principales hallazgos y la discusión de los mismos y adicionalmente se presentan las conclusiones de este trabajo, las prospectivas y las recomendaciones. Al final del documento se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

## Capítulo 1. El problema de estudio

### 1.1 Antecedentes

En México, las demandas de los estudiantes de Educación Superior hacia sus instituciones en cuanto a preparación del personal docente, mejoramiento de la infraestructura escolar, renovación de los planes de estudio, entre otras, son cada vez mayores. Aunado a esto, las escuelas deben reconocer el nuevo perfil del alumno que ingresa, resultado de una inmersión del mismo en una sociedad con necesidades y cambios tecnológicos constantes, por tanto, la exigencia de los estudiantes de contar con tecnología que apoye sus actividades académicas es una realidad.

En este contexto, ha surgido la necesidad por parte de las escuelas de buscar Tecnologías de Información y Comunicación innovadoras -como plataformas virtuales para la gestión del aprendizaje, o sistemas y dispositivos de procesamiento, generación y comunicación de la información- de calidad y bajo costo que puedan ser utilizadas con fines pedagógicos, para dar respuesta a las exigencias de la población estudiantil, pues de hecho, tal como afirma López (2007) los estudiantes ya aplican herramientas tecnológicas dentro y fuera del aula, generando con ello procesos dinámicos, pero sería interesante saber si los procesos que están generando favorecen al aprendizaje de una forma novedosa, o si los estudiantes únicamente están reproduciendo con ellas las formas convencionales de trabajo que han aprendido en el aula.

Además, junto con el desarrollo de competencias tecnológicas los estudiantes se están enfrentando con la necesidad de aprender y aplicar en su área un idioma adicional a su lengua materna, principalmente el inglés, pues éste se ha convertido en una herramienta intercultural de comunicación y en un requisito indispensable para la titulación a nivel superior, y, a pesar de que en México se encuentra dentro del currículo educacional desde niveles de educación básica, este esfuerzo por incorporar el idioma inglés desde etapas tempranas de la formación del estudiante no ha sido suficiente, puesto que muchos resultados de aprendizaje no han sido los deseados.

Lo anterior posiblemente se deba a que la enseñanza en la que generalmente los alumnos son instruidos y evaluados es pasiva y supone que todos tienen las mismas necesidades de aprendizaje, cuando en realidad “aprenden a un ritmo diverso y un único método no es igualmente apropiado para todos ni consigue los mismos resultados...” (Prato y Mendoza, 2006:52).

Posiblemente, es el enfoque con el que se aborda la enseñanza del inglés, un factor relevante para el éxito de los programas de instrucción. Siplenko, en Prato y Mendoza (2006:51) menciona los principales enfoques actuales en la enseñanza del inglés:

- El enfoque de Traducción Gramatical, el cual centra el aprendizaje sólo en la traducción de textos y no considera el aspecto comunicacional del idioma.
- El enfoque Audiolingual, que se caracteriza por orientar el aprendizaje del idioma haciendo énfasis en el desarrollo de la destreza oral.
- El enfoque Comunicativo o Funcional, que considera que el proceso de aprendizaje no es simplemente el dominio de la lengua, sino también, el uso apropiado de la misma para propósitos comunicativos.

Dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua, se podría hacer uso de las TIC para enriquecer y favorecer cada uno de los enfoques que se mencionan, pues la mayoría de los estudiantes ha convivido con las TIC de una manera natural, han crecido con ellas en muchos espacios de su vida diaria y ahora sólo las han adoptado en su quehacer educativo, aunque deben de saber cómo integrarlas en sus procesos de aprendizaje, si es que quieren desarrollar competencias o habilidades comunicativas. (López, 2007).

Una de las tecnologías de información y comunicación más utilizada dentro del terreno de la educación es la computadora, y, en los últimos años, ésta junto con el internet ha permitido el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas

soportadas principalmente por la virtualidad variando su aplicación tanto como difieren las circunstancias de cada institución educativa.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), a través del Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE), apoya la formación de los estudiantes de nivel pregrado en el aprendizaje de una lengua extranjera para facilitar el acceso, el intercambio y la comprensión de la información científica, tecnológica y humanista producida en el extranjero y en nuestro país. (PFLE, 2010).

Como recurso adicional donde pueden usarse distintas herramientas tecnológicas para la formación de los estudiantes, el PFLE promueve dentro de la UAA la utilización de las instalaciones del Centro de Aprendizaje Autodirigido de Idiomas (CAADI) cuyo objetivo es contribuir con la formación integral del alumno fomentándole su capacidad de aprender a aprender.

Cabe hacer mención de que aparte de las herramientas tecnológicas que ofrece el CAADI, los alumnos también introducen TIC, haciendo uso de recursos tecnológicos cada vez más sofisticados, por necesidad o por moda y algunos profesores han introducido recursos tecnológicos dentro del aula por iniciativa propia, favoreciéndose con ello el desarrollo de las tecnologías dentro del aula y en el campo de los idiomas.

## **1.2 Definición del problema**

Algunas Instituciones de Educación Superior a nivel mundial, incluidas algunas de México, han comenzado a introducir nuevas modalidades educativas dentro de la enseñanza del inglés, o bien han fortalecido sus programas presenciales, a distancia o en ambientes combinados con el uso de TIC con el objeto de desarrollar técnicas que proporcionen a los estudiantes nuevas formas de aprendizaje.

En consonancia con la tendencia nacional, la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha incorporado tecnologías de información y comunicación, particularmente dentro del Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras, sin embargo no hay un estudio claro en la coordinación de este programa en donde se haga referencia

o se pueda constatar qué tipo de TIC emplean los estudiantes inscritos a los cursos y bajo qué condiciones así como qué opinión tienen los mismos a partir de la integración de las tecnologías dentro de la asignatura de inglés. Además no se ha registrado su opinión sobre las características de las herramientas tecnológicas disponibles en la universidad y las instalaciones en las que se encuentran.

De igual forma, se desconoce si el uso de TIC lo fomenta el profesor o el estudiante y qué habilidades se atienden principalmente con su utilización. Por tanto, no se sabe con exactitud si son útiles o no para el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que lo que más se ha indagado es la opinión del profesorado frente al uso de las tecnologías, e incluso dicha opinión no es frecuentemente registrada ni medida con procedimientos serios.

Por lo anterior, queda de manifiesto que no ha existido una investigación en el área de Fomento a las Lenguas Extranjeras que aborde la opinión acerca de la integración de recursos tecnológicos en el aprendizaje del inglés ni de qué manera se ven favorecidos los alumnos que los utilizan dentro de sus procesos de adquisición de un idioma adicional.

### **1.3 Preguntas de investigación**

- ¿Qué recursos tecnológicos emplean los alumnos inscritos en los cursos de inglés del PFLE y con qué frecuencia?
- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes respecto al uso de TIC para el aprendizaje del inglés?
- ¿Qué actor, alumno o maestro, fomenta principalmente la introducción de TIC dentro de los cursos de inglés del PFLE?
- ¿Qué opinión tienen los estudiantes respecto a las características físicas que tienen las TIC disponibles y la infraestructura en la que se encuentran?

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- ¿Qué habilidades comunicativas del idioma inglés se practican con la tecnología disponible dentro y fuera de la universidad?

#### **1.4 Justificación**

Recientemente han sido desarrollados distintos trabajos que indagan los beneficios de utilizar tecnologías de información como un apoyo más dentro de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la mayoría de los trabajos exploran ejes como el motivacional (Concheiro (2010); Negoita, Vladoui y Stoica (2007); y Reyes, Paín, Rico y Gómez (2010), el del trabajo colaborativo (Concheiro, 2010 y Negoita, Vladoui y Stoica , 2007), el rol nuevo del profesor Reyes, Paín, Rico y Gómez (2010), el diseño de software con propósito específico dentro del área de idiomas (Reyes, Paín, Rico y Gómez (2010); Negoita, Vladoui y Stoica (2007) y Galán (2009)), entre otros.

No obstante, pareciera que son escasos los trabajos de investigación donde se explora directamente qué opinión tienen los estudiantes de inglés, respecto a la forma en la que el uso de recientes tecnologías de información y comunicación apoyan su proceso de adquisición del idioma.

Dentro de la UAA no existe una investigación que aborde concretamente esta temática, a pesar de que es sabido que los alumnos utilizan tecnologías como parte de su formación integral en un idioma adicional al español, proporcionadas por la coordinación del PFLE a través del CAADI; además frecuentemente se observa que los estudiantes revisan su perfil en redes sociales o consultan su correo electrónico en las computadoras de los distintos laboratorios de la universidad o en sus propios equipos, y que utilizan dispositivos tecnológicos como el teléfono celular o el iPod, etcétera, pero se desconoce qué opinan sobre el uso de estos recursos para beneficiar su aprendizaje del inglés.

Por lo anterior es que este trabajo de investigación ha sido propuesto, pues de comprobarse que la opinión de los alumnos sobre el uso de recursos tecnológicos es positiva, la coordinación del PFLE de la UAA podría entonces gestionar el uso de TIC que promuevan los maestros y así se podría estandarizar el tipo de plataformas, software o

dispositivos que se comprobara están recibiendo una opinión positiva respecto a la forma en que apoyan la adquisición del inglés.

Además, el estudiante podría aprender de acuerdo con sus necesidades particulares, logrando con ello un alto grado de motivación que lo lleve a cumplir con el requisito de idioma adicional, necesario para su titulación y, por otro lado, se contribuiría a que existan más y mejores recursos de infraestructura y tecnológicos destinados al CAADI y se fomentaría que las autoridades universitarias busquen programas mejorados de vinculación virtual con estudiantes de universidades extranjeras para la práctica de idiomas, logrando con ello evitar la subutilización de los recursos del centro.

### **1.5 Objetivos de estudio**

1. Determinar qué TIC utiliza el alumno para la práctica de las diferentes habilidades comunicativas del inglés (*reading, writing, listening y speaking*) y con qué frecuencia.
2. Identificar qué opinión tienen los estudiantes respecto a la infraestructura física y tecnológica del CAADI y el soporte técnico dentro del centro.
3. Identificar quién lleva a cabo principalmente la introducción de TIC como apoyo al proceso de aprendizaje del inglés.
4. Determinar qué habilidad comunicativa practican más los estudiantes al utilizar dispositivos o recursos en línea con fines educativos.
5. Identificar si existe alguna relación entre el tipo de recursos tecnológicos utilizados por los alumnos del Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE), y su opinión respecto a éstos como apoyo al aprendizaje del idioma inglés.

## Capítulo 2. Marco Teórico

### 2.1 Competencias y habilidades necesarias para la introducción de TIC en los procesos educativos.

Una sociedad del conocimiento se nutre de sus diversidades y capacidades. Cada sociedad tiene y domina su propio conocimiento, sin embargo es necesario llevar a cabo acciones para que esos conocimientos con lo que ya cuentan los miembros de una sociedad, se articulen con nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber. La principal diferencia entre sociedad de información y sociedad del conocimiento es que la primera se basa en los progresos tecnológicos, mientras que el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas. (UNESCO, 2005).

De acuerdo con Druker, Hesselbein y cols. y Stewart en Riveros y Mendoza (2005), una sociedad del conocimiento se caracteriza por privilegiar el capital intelectual, reconociendo al conocimiento como capital fundamental y a éste, junto con las habilidades cognitivas y sociales como materias primas. Además, este tipo de sociedad fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo reconociendo la deslocalización de la información y la gran velocidad de los procesos de transmisión de la misma. Dentro de ésta, también se promueve un uso intensivo del conocimiento, que facilite al alumno adaptarse y aprender lo que se va descubriendo, por lo cual se reconoce por un lado a las personas como constructoras y diseñadoras de lo que quieren conocer y por el otro al trabajo como centro de aprendizaje.

Actualmente las instituciones llevan a cabo su labor educativa dentro de un contexto dictado por la necesidad que tiene la sociedad de transmitir información y por la utilización masiva de telecomunicaciones para dicha actividad, por lo que las escuelas deben de reconocer y valorar las exigencias de generaciones actuales y venideras de estudiantes.

Además, deben aceptar que la utilización de técnicas como la memorización y la sobreutilización de otras como las expositivas y el énfasis en estrategias de evaluación conductista, el autoritarismo docente y el consumismo de conocimiento e información son prácticas que pertenecieron a una sociedad que poco a poco va desapareciendo para dar paso a una que pone énfasis en la estimulación de habilidades relacionadas con resolución de problemas, el análisis, la evaluación, la construcción y la integración de ideas (Riveros y Mendoza, 2005).

Entonces es necesaria una reformulación de técnicas y métodos para centrar esfuerzos y destinar recursos a proyectos nuevos que beneficien y apoyen el aprendizaje del alumno, pero que al mismo tiempo satisfagan los requerimientos de todos los implicados en el quehacer educativo.

Ante este nuevo escenario que trae consigo el establecimiento y la formación de la sociedad del conocimiento y ante los cambios que se proponen para pertenecer a ella, es necesario reconocer las nuevas competencias que deberán tener los individuos, tanto aquellos involucrados en la educación como alumnos, profesores y administrativos, como la sociedad en general.

Respecto a los estudiantes, Monereo (2005) define cuatro competencias sociocognitivas básicas, ligadas unas con otras, indispensables para un óptimo desarrollo en la sociedad del conocimiento:

- Aprender a buscar información y aprender a aprender, con la finalidad de lograr un aprendizaje a partir de los propios recursos del estudiante.
- Aprender a comunicarse, aplicando estrategias que permitan un diálogo eficaz y comprensivo con algún o algunos interlocutores mediante cualquier dispositivo que lo permita.
- Aprender a colaborar, utilizando estrategias que faciliten el trabajo en equipo y la corresponsabilidad en los productos que se obtengan y los resultados que se alcancen.

- Aprender a participar en la vida pública, llevando a cabo tácticas para convertirse en un miembro activo, participativo y con responsabilidades dentro del contexto social que le rodea.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005) a través de su proyecto llamado Definición y Selección de Competencias (Definition and Selection of Competencies – DeSeCo), establece un marco que señala las competencias necesarias para una vida exitosa y una sociedad funcional, en un mundo cada vez más diverso e interconectado, debido a la globalización y a la modernización.

El proyecto DeSeCo clasifica las competencias en tres categorías: interactuar en grupos heterogéneos, actuar de manera autónoma y usar herramientas de forma interactiva (OECD, 2005), siendo esta última la que está directamente relacionada con esta investigación, pues habla sobre la adquisición de herramientas que posibilitan que la comunicación entre los miembros de una sociedad se lleve a cabo de una manera adecuada y optimizada.

La OECD (2005) destaca que los individuos necesitan ser capaces de usar y entender un amplio rango de herramientas, físicas como la tecnología, y sociológicas como el uso del lenguaje, para interactuar efectivamente con el ambiente y al hacerlo mantenerse al día con las diferentes herramientas tecnológicas, lo que implica, entre otras actividades, adaptar recursos a sus propios propósitos.

Por tanto, las competencias correspondientes a esta categoría son:

- La capacidad para usar el lenguaje, símbolos y texto interactivamente. Utilizando las habilidades del lenguaje hablado y escrito, computación y otro tipo de destrezas, en múltiples situaciones y de una manera efectiva. Para ello, es necesario que los individuos sean capaces de utilizar el lenguaje en cualquiera de sus formas para el intercambio de información en un flujo idóneo. De ahí que debe darse cuenta de la ventaja que le proporciona el dominar una o más lenguas adicionales a su lengua materna que le permitan explorar nuevas formas de comunicación en un esquema múltiple de escenarios y contextos.

- La habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente. Para llevar a cabo esta acción, no solamente se requiere que los individuos reconozcan y determinen lo que aún no conocen, sino que identifiquen, localicen y accedan a fuentes apropiadas de información; que evalúen la calidad, oportunidad y valor de la misma; analicen sus fuentes y organicen el conocimiento y la información.
- La habilidad para usar la tecnología interactivamente. Se requiere conciencia de nuevas formas en las que los individuos puedan usar tecnologías en su vida diaria. Desarrollando procesos novedosos, eficaces y eficientes para acceder a la información e interactuar con otros.

Por lo tanto, en esta categoría es donde el término alfabetización informativa juega un papel fundamental, pues no sólo se demanda saber qué tecnologías existen, para qué existen y cómo pueden favorecer la adquisición de conocimiento, sino además cómo se pueden transmitir y comunicar los conocimientos que se van adquiriendo con otros individuos con el objetivo de completar un ciclo comunicativo atendido tanto por las tecnologías de información como por los lenguajes, manejados de una manera eficiente.

Finalmente, es necesario resaltar que el uso de las tecnologías en educación es, o puede ser interdisciplinar, aunque quizá su introducción está favoreciendo más a unas disciplinas que otras. En el caso del inglés, ha habido una interesante transición de la enseñanza y el aprendizaje del inglés de una forma clásica, a la enseñanza y aprendizaje del inglés soportados por tecnología de vanguardia.

## **2.2 Cambio de rol de profesores y estudiantes a partir de la introducción de TIC en los procesos educativos**

Además de las competencias que un individuo deseablemente debe tener para un óptimo desempeño dentro de la sociedad de información, la introducción de tecnologías en los procesos educativos exige cambios en los roles de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente estudiantes y profesores, aunque también de autoridades educativas y hacedores de políticas.

Al respecto de los profesores, deben de manifestar un compromiso frente al nuevo perfil de los estudiantes y por ende, a sus nuevas necesidades. Marquès (n. d.) señala que aunque una gran cantidad de docentes han adaptado su actuación a las nuevas circunstancias, su motivación y actitud positiva frente a la innovación pedagógica que supone el uso de TIC aumentarán conforme perfeccionen su formación instrumental-didáctica y descubran modelos eficaces para utilizar TIC que puedan reproducir en su contexto y realmente le auxilien en su labor docente.

Asimismo, este autor considera una distinción entre modelos didácticos sencillos, al alcance de todo docente que utilice eficazmente editores de textos, y realice correctamente actividades como envío de mensajes y navegación por la web; y modelos didácticos avanzados, que demandan mayores competencias tecnológicas, como utilizar TIC para auxiliarse en sus explicaciones, fomentar su uso para que los alumnos presenten trabajos personales y en colaboración con otros usando tecnologías, clases mediante videoconferencias y utilización de ejercicios a medida.

Fernández (2002) refiere que el profesor, ante el uso de tecnologías para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, se entiende como un orientador de los contenidos y habrá de olvidarse de continuar siendo la fuente de todo conocimiento y establecer una relación horizontal, humana y cercana con el alumno, dejando de lado actitudes que provoquen en el alumno el rechazo del contenido estudiado y del profesor. Además, debe de estar consciente de que el proceso de incorporación de TIC exigirá elaborar materiales, corregir trabajos y orientar prácticas usando nuevos recursos.

Marquès (2000) señala que existen conocimientos que los profesores deben observar respecto al uso de tecnologías como apoyo de sus clases, no sólo sobre TIC, como nociones de hardware, manejo de procesadores de textos, editores de imágenes y sonido, navegación en internet, correo electrónico o uso de buscadores, sino conocimientos temáticos como localización y acceso de recursos, y uso de programas específicos de su área; así como procedimientos psicopedagógicos como integración de TIC en el currículo, evaluación objetiva de recursos de información y comunicación, fomento del autoaprendizaje y del trabajo cooperativo, tutorías en línea, etcétera.

Respecto al alumno, Cabero (1996) plantea que necesita ser un individuo más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones, incluyendo la de cuál será su ruta de aprendizaje. Un alumno capacitado para el autoaprendizaje, que deje de ser un mero receptor de información.

Debe existir una cordial comunicación entre profesor y estudiantes con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje se mejoren, sin embargo no todo depende de ellos, las instituciones deben de adquirir un compromiso frente a la introducción de tecnologías en el currículo. Cabero (1998) señala algunas medidas organizativas que deben tomar las autoridades de las escuelas, tales como adquisición de tecnología amigable, contratar personal especializado que auxilien al maestro en la elaboración de material de enseñanza, y a su distribución por medio de los recursos tecnológicos; creación y mantenimiento de centros multimedia que faciliten información al estudiante, entre otras.

Además de lo mencionado anteriormente, existen otro tipo de consideraciones o exigencias que se desprenden de la utilización de TIC en el ejercicio educativo, incluyendo el aspecto ético, puesto que el estudiante debe de trabajar en un clima seguro y con confianza, que lo incite a utilizar las tecnologías y continuar haciéndolo. El profesor, o quien fomente el uso de recursos web, debe de salvaguardar a los participantes de agentes externos que rompan la dinámica de las conversaciones, debates o prácticas por medio de agresiones, insultos, ruidos, falsedades (Domenech, Tirado y Vayreda, 2005).

Finalmente, Marquès, en Marquès (n. d.) señala que cuando los profesores conozcan modelos eficaces para la utilización de las TIC que ellos mismos puedan reproducir fácilmente en su contexto, y éstas les ayuden en su labor docente, todos van a querer utilizarlas.

### **2.3 El papel de la infraestructura y del soporte técnico para un buen uso de las herramientas tecnológicas.**

Aunque se ha destacado que con el uso de TIC para mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza se rompen las barreras de espacio y de tiempo, cuando las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

herramientas están disponibles dentro de la escuela, debe de existir una correcta gestión de infraestructura y un óptimo servicio del personal de soporte para motivar al alumno a que utilice los recursos tecnológicos.

Al respecto, Marquès (n. d.) señala que las infraestructuras donde se encuentran las TIC deben estar siempre disponibles y operantes, y su uso debe resultar intuitivo a estudiantes y maestros. Por tanto un servicio de mantenimiento de las tecnologías y una coordinación técnica que asesore *in situ* a los usuarios cuando así lo requieran resulta imprescindible, para que usar los recursos disponibles se convierta en algo común, fiable y transparente.

Por ende, la coordinación de laboratorios o centros de autoacceso debe de llevar a cabo una óptima gestión de recursos para mantener la operabilidad y el buen funcionamiento de los mismos y alentar a los estudiantes a que utilicen las herramientas que ahí se encuentran disponibles.

#### **2.4 Las TIC en la Universidad Autónoma de Aguascalientes**

A lo largo de este trabajo se ha manifestado que la introducción de Tecnologías de Información y Comunicación en el ámbito educativo se ha llevado a cabo directa e indirectamente por alumnos y profesores de las Instituciones de Educación Superior, en el contexto de una sociedad cada vez más a la expectativa de la vanguardia tecnológica y, de alguna u otra forma, dependiente de la misma.

De la misma manera, se han analizado pros y contras de la introducción de TIC dentro de las actividades de aprendizaje y se han reseñado estudios y propuestas internacionales, nacionales y estatales al respecto de la introducción de TIC dentro del currículo de educación superior.

En relación con las propuestas estatales, se destacan principalmente dos acciones implementadas por las universidades locales:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Analizar y reformular sus modelos educativos y sus idearios institucionales a los lineamientos que implica el hecho de pertenecer a la sociedad del conocimiento de este siglo.
  - Aprobar y gestionar la introducción de TIC dentro del currículo, y dentro de las instituciones por sí mismas.

Respecto al primer aspecto, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en su Modelo Educativo Institucional (2006), declara que las instituciones de Educación Superior “deben forjar una nueva visión de la educación que ubique a los educandos como eje central en la perspectiva de una educación permanente, que favorezca su integración a la sociedad del conocimiento del siglo XXI y su participación activa en los procesos del cambio social que conduzcan a un mundo más humano, más justo y de respeto a la naturaleza” (p. 3) . Además, describe a la educación dentro de la UAA como “una educación que combina de forma armónica y equilibrada los requerimientos y condiciones mundiales y locales; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazos, la indispensable competencia y compromiso social. Asimismo, la educación permite acrecentar la inteligencia individual y colectiva y enriquecer el conocimiento y la cultura” (p. 4).

De esta manera, la institución reconoce la importancia de la introducción de tecnologías puesto que pretende una educación de calidad pertinente que vigile la asimilación y el aprovechamiento responsables de las nuevas TIC para su incorporación eficaz en las funciones de docencia, investigación y difusión (MEI, UAA, 2006), y con su afán de innovar la educación “incorpora nuevas propuestas psicopedagógicas y tecnológicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo” (p. 5) contribuyéndose también a la estimulación creativa, actitudinal y valoral de los alumnos de la institución. Ante esto, la universidad brinda el apoyo y los recursos necesarios para brindar un proceso formativo de éxito a sus alumnos al ubicarlos como eje central y como los protagonistas de su quehacer educativo, al ser cada vez más responsables de su propia educación. (MEI, UAA, 2006).

En cuanto a la formación del estudiante como finalidad educativa, el modelo reconoce que éste se transformará en un profesional con una sólida formación ética, sin embargo, así será también su formación científica y tecnológica, puesto que se pretende que el alumno desarrolle en conjunto habilidades de estos tres tipos, además de distintas capacidades que le formen un espíritu emprendedor, entre las que destaca la capacidad para dominar una lengua adicional al español y para un manejo óptimo de las TIC. (MEI, UAA, 2006).

Con relación a los estudiantes como actores educativos en la UAA, se reconoce que conocen los propósitos de su proceso formativo y tienen la capacidad de dirigir su aprendizaje de manera responsable así como el hecho de que los estudiantes de hoy construyen su propio conocimiento al “seleccionar, elaborar, organizar, utilizar y dar significado a la información para actuar en su entorno” (MEI, UAA, 2006: 7) por medio de diversas tareas y actividades que han sido diseñadas para ellos, mismas que se han valido, entre otras herramientas, de las TIC que se han introducido a sus procesos de formación como estudiantes.

Por otro lado, en el Modelo Educativo Institucional de la UAA no deja de reconocerse la labor del profesorado como otro actor comprometido con la educación, la excelencia académica y el entorno social. al utilizar de manera creativa modelos de instrucción óptimos y los recursos que apoyan el aprendizaje, además de que asisten al estudiante en su labor de aprender y lo estimulan a que desarrolle habilidades y capacidades que le permitan realizar dicha labor de manera independiente; trabajo que hoy en día está favorecido por el uso de herramientas tecnológicas que utilizan los alumnos y que en gran parte son brindadas u ofertadas por los maestros para otorgar a los estudiantes oportunidades de aprender fuera de la institución por medio de diversas tareas y actividades.

Al haber descrito a los dos principales actores del ejercicio educativo de la UAA, es necesario reconocer que hoy en día los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen base en el avance científico y tecnológico, en la naturaleza y la versatilidad de los contenidos a enseñar y a aprender. De igual manera existe fundamento en los intereses y

características de los estudiantes, puesto que tienen una participación activa como los responsables de sus propios conocimientos.

En el proceso de enseñanza “se consideran las distintas modalidades presenciales, no presenciales, semipresenciales, tanto para la formación como para la actualización y la capacitación” (MEI, UAA, 2006: 10) y hoy más que nunca se promueve que la educación tenga como objetivo que el alumno aprenda a aprender, desarrolle la habilidad para procesar la información que a él llegue, la interprete y le dé el uso adecuado.

En el modelo, se ha señalado que existen varios lugares que hoy son considerados como espacios independientes del aula, desde los cuales puede llevarse a cabo la tarea de aprendizaje, tales como laboratorios, talleres, clínicas, bibliotecas, espacios laborales, entre otros; favorecidos por el constante avance en materia de tecnología que ha permitido la suficiente interacción del alumno con los contenidos de aprendizaje.

Respecto al segundo aspecto, el que consiste en aprobar y gestionar la introducción de TIC dentro del currículo, y dentro de las instituciones por sí mismas, la Universidad ha sido clara y ha establecido lineamientos más allá de reglas informales que se dan continuamente en las interrelaciones maestro – alumnos.

La UAA, en su tarea de llevar a cabo la gestión del uso de las TIC dentro de la institución, ha llevado a cabo la publicación de las *Políticas para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (2006) a través del Departamento de Educación Continua de la Dirección General de Difusión con la finalidad de orientar “el uso, administración, organización, diseño y realización de actividades de educación de pregrado y posgrado, investigación, difusión, gestión, entre otras, que requieran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación...” (p. 2).

Se ha conformado un grupo de seguimiento de educación a distancia e incorporación de tecnologías de la información y la comunicación para educación presencial para llevar a cabo la organización y administración al respecto de utilizar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

recursos web para apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos; de la gestión de las plataformas educativas; de designar las áreas académicas o administrativas que tengan las condiciones óptimas para albergar recursos educativos así como quién atenderá, y en qué momento, las necesidades de información y orientación respecto al uso de alguna tecnología.

De igual manera, estas políticas señalan: qué competencias deberá tener el profesor que pretenda diseñar y/o impartir cursos en línea; qué deberán cumplir los cursos o programas que sean propuestos para albergarse de manera oficial en alguna plataforma educativa; cuáles son las tareas del personal académico y de apoyo que participan en los cursos en línea para facilitar el aprendizaje del alumno; cuales serán los rasgos que caracterizarán a los cursos en línea de la UAA; qué información deberán contener las propuestas que presenten los profesores para impartir cursos en línea de alguno de los niveles de educación superior; quién será el autor de los materiales educativos que se utilicen y de qué manera deberá procederse ante la utilización de materiales que no sean de la autoría del profesor; quién llevará a cabo las tareas de seguimiento, evaluación y retroalimentación de las propuestas educativas impartidas de manera formal en la UAA y a quién deberán ser presentados los diplomados de educación continua y extensión y en qué momento.

Asimismo, el lineamiento establece los apoyos que ofrecerá el departamento de educación continua y los procedimientos y obligaciones de los usuarios que establezcan enlaces a distancia, entre estos el horario de servicio de videoconferencias con los requisitos que deben cumplir el coordinador y los usuarios.

Estos documentos son pertinentes puesto que muestran la propuesta de la UAA respecto a la utilización de TIC dentro de la institución y dentro del currículo, sin embargo quizá al ser las tecnologías un elemento en constante cambio y productoras de transformaciones en varios ámbitos, entre ellos el educativo, deberían de revisarse estas publicaciones con la finalidad de que se atiendan nuevos requerimientos y nuevas demandas y de que se replanteen procedimientos y restricciones que quizá están deteniendo el desarrollo óptimo de las TIC dentro de la universidad.

Por otra parte, hay que reconocer el constante estímulo que la universidad hace de las TIC no solamente con alumnos inscritos, sino con la sociedad en general, al ofertar cursos en línea y establecer su portal en línea para la gestión de trámites correspondientes al departamento de control escolar, donde se brindan servicios al aspirante, estudiante y egresado de alguna carrera de la institución.

## **2.5 La enseñanza y el aprendizaje del inglés**

Edmunson, en Concepción y Díaz (2006) reconoce que gran cantidad de material impreso, conferencias académicas, científicas y tecnológicas; eventos deportivos, música, publicidad, entre otros, se encuentran en lengua inglesa. Por lo tanto existen diferentes razones que hacen que una persona se interese por estudiar inglés.

Respecto al ámbito estudiantil, aunque existen razones particulares en cada estudiante para el estudio del inglés, al final el objetivo fundamental es poder entender y comunicarse en ese idioma. Al respecto, Owen y otros en Ferreira (2007) afirman que el propósito de aprender una lengua adicional a la materna puede variar de un estudiante a otro, yendo desde objetivos instrumentales relacionados con los estudios académicos u ocupación, hasta la completa necesidad de integrarse a una nueva cultura y sociedad.

Actualmente los estudiantes de un número considerable de instituciones de educación superior necesitan acreditar cierto dominio del inglés para obtener su título de licenciatura. Asimismo en la mayoría de los posgrados se pide a los aspirantes comprobar algún nivel de inglés como requisito de ingreso

Así entonces, la mayoría de los exámenes de acreditación del idioma inglés miden las habilidades o destrezas de lectura, escritura, escucha y habla, denominadas como *reading*, *writing*, *listening* y *speaking* respectivamente. De acuerdo con la EBSCO (2008), estas cuatro habilidades están interrelacionadas, pues al hablar un idioma generalmente se suele utilizar más de una habilidad al mismo tiempo, sin embargo los estudiantes pueden desarrollar mejor una habilidad que otra, por lo que la investigación sobre la enseñanza de estas habilidades usualmente se centra en cada una por separado con el

objeto de entender mejor los procesos involucrados en la adquisición de cada destreza en específico.

### **2.5.1 Las cuatro habilidades comunicativas en el inglés**

#### *Reading*

Aunque el proceso de lectura puede ser visto como un proceso pasivo, en realidad esta habilidad es un proceso activo, puesto que el lector se relaciona con el texto para crear significado al activar conocimientos previos sobre el tema o naturaleza del texto; creación de imágenes mentales, producción de organizadores gráficos, habilidad para resumir partes del texto, entre otras (EBSCO, 2008).

El Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS, 2002) define tres competencias de lectura fundamentales tales como lectura para retención y comprensión literal; lectura para alcanzar profundidad en el entendimiento de lo que se lee y lectura para análisis e interacción con el texto, sin embargo no quedan fuera de reconocimiento otras competencias tales como reconocimiento de vocabulario, elección de palabras clave, desciframiento del significado de palabras gracias al contexto, reconocimiento gramatical de palabras y de patrones sintácticos básicos; reconstrucción e inferencia de situaciones y utilización de diferentes estrategias de lectura como selectiva o a profundidad, entre otras.

#### *Writing*

Esta habilidad comunicativa no sólo debe ser vista como la simple acción de escribir, sino hacerlo siguiendo un desarrollo y una estructura adecuada en la presentación de ideas.

De acuerdo con el ICAS (2002), esta habilidad se enfocaba en los productos generados, sin embargo ahora la instrucción guía a los estudiantes a través del proceso de composición escrita y enfatiza la conexión entre escritura y pensamiento, por tanto algunas competencias en esta habilidad son utilizar formas de redacción y puntuación correctas, escribir con ortografía, usar correctamente el tiempo y los géneros, escribir las

palabras en orden correcto y el vocabulario adecuado; distinguir las ideas principales de las de soporte e incluso usar diferentes estilos para diferentes tipos de audiencia, entre otras, todo esto dentro del idioma inglés.

### *Listening*

Esta habilidad no se refiere a lo que un individuo escucha, sino lo que entiende de lo que escucha.

Los cuatro objetivos principales de la instrucción de *listening* según Rost, en EBSCO (2008) son:

- Mejorar la comprensión del lenguaje hablado.
- Incrementar la calidad de la recepción del estudiante de lo que se habla.
- Desarrollar estrategias en el estudiante para entender el discurso hablado.
- Fomentar la participación del estudiante en actividades de comunicación cara a cara.

Por su parte el ICAS (2002) reconoce algunas de las características de los estudiantes que han desarrollado la habilidad de *listening* con éxito, tales como identificar ideas clave y secundarias en la información escuchada, diferenciación entre distintos tipos de comentarios, retención de la información escuchada, patrones de entonación, reconocimiento del vocabulario escuchado, entre otras.

### *Speaking*

EBSCO (2008) refiere que las actividades de *speaking* y *listening* frecuentemente están interrelacionadas porque rara vez una ocurre sin la otra a menos que se dé la escucha de forma pasiva, por lo tanto algunas competencias de esta habilidad serían pronunciar palabras claramente para que la gente las distinga, usar patrones de entonación y ritmo adecuadamente, usar las formas correctas de las palabras en tiempo, género, orden y significado; usar el idioma apropiadamente de acuerdo a la situación y a la relación con quien se conversa, entre otras.

Por último, el ICAS (2002) reconoce otro tipo de competencias en la habilidad de *speaking* como hacer preguntas para clarificar ideas o realizar preguntas correctamente formuladas y articuladas.

Las habilidades comunicativas y sus competencias descritas anteriormente, han sido atendidas por los métodos clásicos de enseñanza y aprendizaje del inglés; sin embargo, hoy son retomadas por nuevos modelos, tales como los que involucran el uso de TIC, que han demostrado tener una potente utilidad para ayudar al desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas de los estudiantes.

Al respecto, Ferreira (2007:276) menciona que “el ideal de un sistema de enseñanza debería ser aquél que considerara: permitir al estudiante experimentar y tomar riesgos en un ambiente psicológicamente favorable y motivador, proveer input lingüísticos para un aprendizaje consciente e inconsciente, proveer oportunidades para practicar y recibir retroalimentación sobre su actuación lingüística, permitir al estudiante aprender de acuerdo con sus propios intereses y motivaciones, poner a los estudiantes en comunicación con otros, promover aprendizaje social y cultural, exponer a los alumnos a apropiados contextos para el aprendizaje, promover la interactividad y comunicación en el aprendizaje y tender a la autonomía del estudiante”. En ese escenario entonces, es donde las TIC están jugando un rol decisivo, proporcionando distintas herramientas para el desarrollo y la práctica de la lengua a los estudiantes.

Por lo tanto, es tarea de alumnos, maestros y autoridades educativas considerar y replantear el uso de recursos tecnológicos que atiendan eficazmente cada una de las competencias de comunicación por cada habilidad, indagando qué herramientas colaboran en mayor grado para facilitar la práctica y el aprendizaje del inglés de los alumnos.

### **2.5.2 Enfoques de la enseñanza del inglés**

Como ya se ha mencionado en este documento, Siplenko, en Prato y Mendoza (2006) y otros autores como Callejón (2009), reconocen al menos tres enfoques en los que se ha basado la enseñanza del inglés en los últimos tiempos: el enfoque de traducción

gramatical, el enfoque audiolingual y el enfoque comunicativo; aunque no se desconoce la existencia de otros enfoques que estén siendo aplicados ya sea de forma definitiva o apenas en etapas tempranas de aplicación como respuesta a las necesidades cambiantes de los estudiantes, ya que, según Richards y Rodgers, en Callejón (2009) los cambios en los métodos de enseñanza de idiomas a lo largo de la historia han modificado los tipos de competencias que los alumnos necesitan para un óptimo manejo de un idioma adicional.

Asimismo, de acuerdo con Ponticelli (n. d.) son cada vez más las universidades que utilizan el inglés como un medio de instrucción para lecturas de textos completos de diferentes especialidades, publicaciones sobre trabajos de investigación y búsqueda de artículos en internet, por mencionar sólo algunas actividades.

A lo anterior debemos agregar la necesidad actual del alumno en el ámbito académico, de no solamente buscar información, sino de poder transmitirla mediante una forma oral o escrita. A continuación, se da una descripción de los tres enfoques principales en los que se ha basado el aprendizaje del inglés.

#### *Enfoque de traducción gramatical*

Este enfoque se ha caracterizado principalmente por basar el aprendizaje del inglés solamente en la traducción de textos (Siplenko, en Prato y Mendoza, 2006), por lo cual es utilizado en gran medida para la interpretación de textos en inglés dentro de las actividades de lectura y escritura.

La adquisición del vocabulario se basa en la selección del mismo dentro de los textos analizados, y se presenta a través de utilización de listas de palabras, uso del diccionario y memorización del vocabulario en sí (Callejón, 2009).

Para el correcto desempeño de este enfoque, se necesita cierto conocimiento previo de la lengua inglesa, debido a que su objetivo primordial es la interpretación de la literatura, situación que, si bien puede ser una limitante al considerarse la lectura un proceso pasivo y poco o nada comunicativo, también le ha favorecido al enfoque para que

sea utilizado en actividades para la comprensión de inglés técnico en libros, informes, manuales, tutoriales, etcétera.

Ahora, con el uso de tecnologías, la lectura puede tomarse incluso como un proceso interactivo, junto con la escritura de textos, ya que por medio de ellas un emisor (autor) y un receptor (lector) pueden estar produciendo y leyendo textos en tiempo real. Incluso, una persona puede recibir retroalimentación o hacer la crítica de un texto ya sea interactuando de forma directa con otra (sincrónicamente) o de manera asíncrona. De la misma forma, procesos evaluativos, como en el caso de los ejercicios de comprensión de textos, pueden ser calificados y retroalimentados de forma casi instantánea.

#### *El enfoque audiolingual*

Este método se caracteriza por enfatizar en el desarrollo tanto de la destreza oral y la auditiva con el fin de que el estudiante comprenda lo que escucha e interactúe en forma oral con otros.

De acuerdo con Callejón (2009) este método ha sido muy criticado por sus deficiencias al utilizar ejercicios mecánicos y sin conexión con situaciones significativas, pero ha sido útil porque proporciona la oportunidad de internalizar estructuras y ganar fluidez en expresión oral.

Según Richards y Rodgers, (1987) este enfoque tiene las siguientes ideas centrales:

- El aprendizaje de una lengua extranjera es básicamente un proceso de formación de hábitos mecánicos.
- Las habilidades de lenguaje se aprenden más efectivamente si los componentes a ser aprendidos dentro de ese lenguaje se presentan en forma hablada antes de ser vistos de forma escrita.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- La analogía proporciona una mejor base para el aprendizaje de un idioma que el análisis puesto que involucra los procesos de generalización y discriminación.
  - Los significados que las palabras de un idioma tienen para un hablante nativo pueden ser aprendidos solamente en un contexto cultural y lingüístico determinado, y no de manera aislada.

Los objetivos a corto plazo de este enfoque de acuerdo con Brooks, en Richards y Rodgers (1987) incluyen entrenamiento en comprensión auditiva, pronunciación adecuada, reconocimiento de símbolos en el discurso como se reconocerían en un texto impreso y la habilidad para reproducir esos símbolos de una manera escrita.

Este enfoque ahora se ve beneficiado también de las tecnologías de información y es una útil herramienta para actividades comunicativas que se ven fortalecidas con dispositivos y herramientas multimedia y reflejadas en tareas de videoconferencias, videochat, utilización de podcasts, etcétera, a los que hoy en día están expuestos los alumnos con la finalidad de fortalecer su aprendizaje del idioma inglés.

#### *El enfoque comunicativo*

También conocido como enfoque funcional, considera que el proceso de aprendizaje no es simplemente el dominio de la lengua, sino el uso apropiado de la misma para propósitos comunicativos (Siplenko, en Prato y Mendoza, 2006). Por lo tanto este método considera como base la integración de las habilidades de *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*, para comunicarse en el idioma inglés de una manera competente, dominando las cuatro habilidades.

Respecto al concepto de dominio, el American Heritage Dictionary of the English Language, en Omaggio (1993) establece que implica desempeñarse con pericia, corrección y facilidad, en este caso para comunicarse en lengua inglesa.

Por tanto, Concepción y Díaz (2006) refieren que el enfoque comunicativo está dirigido al desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades y hábitos que permitan la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

negociación mediante la emisión y recepción apropiada de mensajes contenidos en el ejercicio comunicativo, mediante el lenguaje verbal y no verbal, con personas de habla inglesa.

Las actividades desarrolladas dentro de los cursos de inglés, suelen estar divididas por niveles o etapas, desde básicas o elementales, pasando por niveles intermedios, hasta llegar a niveles avanzados y con propósitos específicos. A este respecto, Concepción y Díaz (2006) definen cuatro fases por las que los estudiantes de inglés atraviesan antes de adquirir un nivel de competencia comunicativa del idioma.

Primera. Comprensión del inglés auxiliándose de conocimientos previos, así como de elementos del contexto y de información visual, recurriendo constantemente a repeticiones y aclaraciones y comunicándose oralmente empleando expresiones básicas e incluso formas inapropiadas para la situación o los interlocutores. En esta fase existe una apropiación de la información escrita con incipientes estrategias para compensar las limitaciones lexicales y gramaticales, se comienzan a diferenciar fonemas del idioma inglés, entre otras actividades.

Segunda. Existen limitadas posibilidades para expresar necesidades prácticas y comunicativas de la vida cotidiana, manifestándose aún errores lingüísticos que interfieren frecuentemente la comunicación y que requieren rectificarse. En sentido general constituye la continuación del contacto con un sistema lingüístico ajeno y con una comunidad y cultura de normas diferentes a las propias.

Tercera. Debe lograrse la transmisión del mensaje, incluso aunque existan algunos problemas de comunicación. Al culminar esta fase los estudiantes deben ser capaces de utilizar el idioma de manera inteligible, en situaciones conocidas, con posible existencia de errores que no afecten la comunicación.

Cuarta. Utilización de la lengua extranjera de manera eficiente dentro de su esfera profesional y social, con poca incursión en errores lingüísticos. La comunicación de los estudiantes debe ser aceptable en efectividad y consistencia, produciéndose pocas dificultades y vacilaciones y pudiendo reanudar la conversación si ésta se interrumpe.

Una explicación del éxito en el desarrollo del enfoque comunicativo puede ser la forma en la que se ha visto beneficiado por el uso de TIC, que no sólo posibilitan una fuerte interacción comunicativa, sino que proporcionan al estudiante herramientas con la finalidad de mejorar su proceso de aprendizaje del inglés, mediante el uso de una gran cantidad de recursos y materiales publicados y almacenados en la web, así como de tecnologías que favorecen la comunicación y el trabajo colaborativo entre pares, e incluso la exploración del contexto real del idioma de interés al permitir la interacción con personas cuya lengua materna es el inglés.

## **2.6 El uso de las TIC en el aprendizaje del inglés**

Para efectos de este trabajo, por TIC se entenderán dispositivos y herramientas tecnológicas que son consideradas como instrumentos técnicos que giran en torno a la informática, microelectrónica y las telecomunicaciones, de manera interactiva e interconectadas, permitiendo conseguir realidades comunicativas con múltiples ventajas (Cabero, 1998).

Entre los puntos a favor de estas tecnologías en el ámbito educativo de acuerdo con Salinas Ibáñez, en Bassani (2008) se encuentra el hecho que flexibilizan algunos determinantes del aprendizaje, pues el estudiante decide qué, cómo, dónde y cuándo aprender, a quién recurrir, cómo se valorará su aprendizaje y qué aprendizajes posteriores requerirá.

De esta manera, de acuerdo con Galán (2009), las TIC pueden tener varios usos formativos, acceder a la programación docente de una asignatura y a los materiales, subir documentos y tareas, realizar exámenes evaluativos, trabajar en grupo, etcétera. Sin embargo también recalca que pese a las ventajas que tienen las tecnologías de información, el cambio en el ámbito educativo requiere tiempo y esfuerzo, no sólo para que los estudiantes y profesores se familiaricen con las metodologías educativas que su uso propone, sino con el gran abanico de herramientas disponibles.

Al respecto de esa variedad de tecnología disponible, a continuación se describe el funcionamiento más frecuente que actualmente tienen las herramientas tecnológicas -de las cuales se indagó su uso en esta investigación- dentro del ámbito educativo.

Se hace una descripción tanto de herramientas a las que se accede a través de la web o internet, como de herramientas de tecnología móvil. Cabe destacar que el uso que se le da a cada una de ellas por parte de alumnos y maestros varía de acuerdo a las necesidades y requerimientos de cada persona, así como de sus propias competencias y habilidades en el manejo de los recursos tecnológicos.

Además, es necesario hacer la aclaración que no se descarta el hecho que algún estudiante haga un uso distinto al que aquí se describe para cada dispositivo, con la finalidad de reforzar su aprendizaje; y recalcar que, tal como Pérez (n. d.) señala, las tecnologías no son educativas *per se*, sino que es el uso que académicamente se hace de ellas lo que hace didáctico su carácter.

### **2.6.1 Algunas herramientas de internet para el aprendizaje del inglés**

#### *Foro*

Pérez (n. d.) define esta herramienta como un espacio de comunicación en el que se introducen y guardan mensajes que pueden ir clasificados temáticamente. Por tanto, uno de los usos más comunes que se hacen del foro dentro del ámbito educativo, es para establecer debates y discusiones.

Al respecto, Galán (2009) señala algunos usos pedagógicos que pueden darse al foro, tales como discutir temas relacionados con los contenidos de aprendizaje, intercambiar ideas sobre algún tema que interese a los estudiantes, aclarar dudas, compartir archivos, entre muchos más, con la ventaja de que todas las aportaciones que se hayan llevado a cabo, quedan disponibles para posteriores consultas y valoraciones; quedando además constancia de la participación de los estudiantes.

Aunque existen algunas otras ventajas como la flexibilidad de participación y el fomento al aprendizaje colaborativo, Barberá, en Galán apunta dos principales inconvenientes de los foros: puede perderse coherencia entre las conversaciones y mensajes por escrito, al carecerse de un hilo conductor. Además, la gestión de la interacción resulta difícil y compleja al no disponerse del complemento de la comunicación no verbal que se utiliza en la comunicación presencial.

Entonces, aunque los foros pueden o no tener un moderador, la existencia y el buen desempeño de éste podría contribuir a que los inconvenientes mencionados anteriormente se redujeran, sobre todo en los foros con fines educativos, pues tal como señala Pérez (n. d.) requieren de la existencia de un moderador para que reconduzca el debate cuando se salga de los parámetros preestablecidos, vigile que se cumplan los objetivos de la creación del foro, motive la participación, etcétera.

### *Blog*

Es un diario sobre un tema concreto, escrito por una persona en una página web, en el cual las aportaciones del autor aparecen en orden cronológico. Los lectores, en este caso los estudiantes, pueden introducir sus comentarios sobre el tema de tal manera que se compartan ideas y opiniones (Galán, 2009).

Esta herramienta web es muy popular y frecuentemente utilizada para una gran cantidad de fines. Gallego (2006) sostiene que todo el que ha querido o quiera tener un espacio de expresión en la web, ha encontrado en los blogs el medio idóneo para hacerlo.

García (n. d.) menciona que una característica peculiar de la estructura de este tipo de recursos es que los artículos añadidos aparecen publicados en una secuencia inversa al orden en que fueron introducidos, es decir, lo último que se introdujo es lo primero que se muestra.

Asimismo, refiere que la facilidad del manejo de estas herramientas y la posibilidad de compartir material multimedia aunado a la interacción entre quien publica y quien lee y opina, las hace un poderoso recurso educativo al alcance de estudiantes y maestros.

La estructura básica de un blog suele consistir en dos columnas. Una central, donde el autor publica los artículos cronológicamente y otra en donde comúnmente se encuentran enlaces a otros blogs, generalmente de temática similar, o a otros documentos del mismo blog (Galán, 2009).

La naturaleza interactiva de estos recursos web los ha convertido en herramientas muy utilizadas en muchos ámbitos, incluyendo el educativo. A este respecto, Valero (2008) distingue al menos cuatro tipos de blogs:

- Institucionales: muestran información sobre un centro educativo en concreto, careciendo de funciones propiamente educadoras.
- Profesionales: muestran experiencias, conocimientos e información de los educadores.
- De estudiantes: incluyen tareas y actividades aconsejadas por el profesor, pero implican la búsqueda y creación de conocimiento según los intereses del estudiante.
- De aula: demandan colectividad, ya que el profesor participa con los estudiantes publicando tareas y actividades educativas, o publicando artículos con las mismas características que los de sus estudiantes.

Por tanto, es cada vez más común emplear el término de edublog para hacer referencia a blogs utilizados para fines educativos con algunos usos tales como constructores del conocimiento, fuentes de información, instrumentos de coevaluación (Galán, 2009), entre muchos otros usos y posibilidades.

### *Grupo*

Es un espacio virtual que se utiliza, entre otras cosas, para compartir noticias y novedades entre usuarios con interés por alguna o varias temáticas en común.

Valverde, en Cabero, Llorente y Román (2004) plantea que un usuario de este tipo de herramientas debería observar una actitud activa aportando cuando sea necesario su experiencia o conocimientos sobre los distintos temas a través del envío de mensajes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para un uso óptimo de este recurso web también se recomienda que el profesor sea quien modere el sitio, fijando oportunamente los objetivos de participación en el grupo y dándolos a conocer.

Los tres recursos anteriores pueden ser utilizados de múltiples maneras de acuerdo con las necesidades de las personas y de las actividades que el moderador, que deseablemente debería existir para gestionarlos, proponga para desarrollar; sin embargo, por la naturaleza de estas herramientas, parecieran ser aprovechables sobre todo para las actividades de *reading* y *writing*, porque facilitan la lectura y la expresión de opiniones, aunque a través de ellos también pueden publicarse ligas de interés con contenidos a los que podría accederse para practicar *listening* como páginas con videos, documentales, canciones, etcétera. También podrían diseñarse mesas de debate y rondas (presenciales o a distancia, haciendo uso de otros recursos que se describen en este apartado) discutiendo el contenido al cual se accedió con la finalidad de practicar la habilidad comunicativa de *speaking*, publicando los resultados o acuerdos en foros, blogs o grupos para que estén al alcance de todos. Además cabe destacar que las actividades propuestas no son excluyentes sino que pueden integrarse.

#### *Correo electrónico*

Es sin duda una de las herramientas web más utilizadas y con las que más familiarizados están los individuos por la poca complejidad que supone el utilizarlo.

En el ámbito educativo, esta herramienta permite enviar mensajes escritos a una sola persona o a un grupo y se emplea comúnmente para el intercambio de información y entregar o solicitar material como tareas, pequeños exámenes, entre otros; y se utiliza tanto en la comunicación estudiante-profesor, como estudiante – estudiante (Galán, 2009).

Esta herramienta, por ende, puede utilizarse dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés para que maestros y estudiantes tengan un contacto aún fuera del aula. Bassani (2008) destaca que es un canal de comunicación informal profesor – estudiante, utilizándolo incluso como herramienta para llevar a cabo tutorías, o estudiante – estudiante.

Bates, en Bassani (2008) señala que el uso del correo electrónico es quizá el tipo de tecnología mayormente utilizado como complemento de la enseñanza y comunicación entre estudiantes y maestros.

### *Chat*

Es una herramienta que permite mantener una comunicación en tiempo real con una o varias personas a la vez ya sea mediante texto, voz o voz y video, o incluso combinando las tres formas, permitiendo un diálogo más personal. (Galán, 2009). Suele llevarse a cabo principalmente con la utilización de programas denominados mensajeros, o incluso con aplicaciones para chat en distintas páginas web.

Para utilizar esta herramienta pedagógicamente conviene que exista una correcta dirección de la comunicación y también debe fijarse día y hora para utilizarla. Sin embargo, dos grandes ventajas de utilizar el chat son su inmediatez y su informalidad, lo cual facilita que los estudiantes se sientan cómodos utilizándolos (Galán, 2009) permitiendo con ello que el trabajo colaborativo sea hasta cierto punto divertido para el estudiante, aunque debe existir una correcta preparación de la sesión para un uso productivo de la herramienta.

Hoy este tipo de aplicación web puede aprovecharse dentro de la enseñanza del inglés de muchas maneras, aunque el hecho de practicar dicho idioma mediante la interacción con personas cuya lengua materna es el inglés, es quizá uno de los usos más útiles, ya que puede haber interacción escrita, leída, hablada y escuchada, con grandes ventajas comunicativas.

### *Redes sociales*

Son sitios web que permiten a los individuos construir un perfil público o semipúblico, crear una lista de contactos con los que comparten una conexión y ver la lista de conexiones que han creado sus contactos (Boyd y Ellison, en Flores, Morán y Rodríguez, n.d.).

Abuín (2009) menciona que conforme las redes sociales están evolucionando, se les encuentran nuevos usos y aplicaciones en distintos campos, entre los que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

encuentra el educacional, y con este fin los usuarios comparten sus conocimientos sobre un tema de determinada materia, muestran sus trabajos y no sólo reciben retroalimentación, sino que colaboran ayudando a sus pares en tareas específicas beneficiándose todos con las aportaciones de los demás.

Una vez más, el uso de esta herramienta para fines de aprendizaje queda marcado por la creatividad y habilidades de estudiantes y profesores. Sin embargo, al permitir al usuario contactar a todos los miembros de las listas de sus propios contactos, pueden crearse comunidades de intercambio de información y publicación de hallazgos y conocimientos en un ámbito local y mundial, con alumnos y maestros de diversas nacionalidades, hablantes de distintos idiomas y que habitan en diferentes contextos.

#### *Videoconferencia*

Son herramientas que suelen utilizarse cuando es necesario un alto grado de interacción en la transmisión de un mensaje y se diferencia del chat de video porque el profesor puede transmitirla a muchos estudiantes o un estudiante al resto de los participantes del grupo (Galán, 2009), eliminándose de esta manera la barrera del espacio, aunque no así la del tiempo.

Bassani (2008) refiere que la videoconferencia permite una mayor percepción del contexto o situación en el cual se lleva a cabo la comunicación, gracias al seguimiento visual por lo que es especialmente útil en actividades de demostración, reuniones de trabajo, tutorías en grupo a tiempo real, clases a distancia, etcétera.

Sin embargo, uno de los principales inconvenientes de este tipo de aplicaciones es que demandan un alto consumo de ancho de banda de la red por lo que en varias ocasiones suele llevarse a cabo con poca calidad de imagen y sonido.

Además, debe reconocerse que este tipo de aplicaciones ha tenido más éxito en el ámbito empresarial al facilitar las reuniones con personas desde cualquier punto del planeta (Galán, 2009), por lo que en el ámbito educativo muchas veces se sustituye por el chat de video y voz.

Sin embargo este recurso puede ser muy útil para clases de inglés a distancia o tutorías grupales.

### *Documentos almacenados en línea.*

Son archivos que se encuentran en la red, los cuales pueden ser utilizados por varios usuarios al mismo tiempo con la finalidad de llevar a cabo diversas actividades tanto individuales como en grupo.

Galán (2009) señala que para utilizar este tipo de herramientas, generalmente es necesario que exista un administrador que no sólo cree y edite el documento, sino que invite a lectores y colaboradores a utilizarlos con finalidades que van en diferentes niveles, desde únicamente leerlo, guardarlo o imprimirlo, hasta editarlo e introducir los cambios que consideren necesarios en vías de mejorarlo. Entonces, los estudiantes podrían aprovechar este recurso para enriquecer sus habilidades de *reading* y *writing*, incluyendo aspectos gramaticales, adquiriendo experiencia a través de la corrección de errores, elaboración conjunta de tareas, entre otras.

Otra peculiaridad de estas herramientas es que le permiten al profesor o al creador del documento publicarlo en la web para que todo el que acceda a la página pueda disponer de él.

### *Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) o entornos de aprendizaje en línea*

Son recursos web, generalmente conformados por una serie de herramientas que permiten la interacción entre estudiantes y profesores con la finalidad de transferir documentos, evaluar trabajos y tareas, publicar eventos, compartir ligas de interés, material del curso, administrar grupos, etcétera, que al utilizarse favorecen la construcción del aprendizaje.

De acuerdo con el Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume – I (2004) en un EVA se combinan herramientas para la comunicación síncrona y asíncrona; recursos para la gestión de materiales de aprendizaje, así como herramientas para la gestión de las personas participantes.

Al respecto, Galán (2009) refiere que los recursos a los que se accede a través de un EVA, utilizados correctamente, aportan información los profesores para seguir el

progreso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y por tanto, orientarles oportunamente y otorgarles una calificación.

Barberà, Badia y Mominó, en Rodríguez (2009) señalan que este tipo de plataformas no deberían de ser una réplica de lo que acontece en un salón de clases presencial.

Sin embargo estas herramientas sí deben de garantizar una interacción comunicativa, ágil y fluida entre maestros y estudiantes, permitiendo así compartir opiniones, experiencias y conocimientos, entregar exámenes o tareas corregidos de forma rápida y con una justificación que señale el motivo por el cual la tarea realizada por el alumno o la respuesta elegida es correcta o incorrecta (Rodríguez, 2009), entre otro tipo de interacciones.

De esta manera, al elegir un EVA, deben de tomarse en cuenta factores como su accesibilidad, usabilidad, viabilidad y su escalabilidad, entre otros. A este respecto, cada vez es más común el uso de plataformas de acceso libre como alternativa a software comercial para fines educativos que están cubriendo y satisfaciendo las necesidades de maestros y estudiantes tales como Moodle.

Galán (2009) describe a esta herramienta como “una plataforma de uso libre para la organización de cursos que ofrece foros de discusión, diarios reflexivos, un espacio para realizar consultas, encuestas y cuestionarios de (auto)evaluación, un sistema de almacenamiento de materiales y actividades de aprendizaje, calificaciones, la opción de realizar las entregas de las tareas de aprendizaje, etc.” (p. 150).

También, esta herramienta proporciona facilidad para obtener el registro de fecha y hora en que los estudiantes acceden a la plataforma y realizan distintas actividades propuestas por el profesor tales como subir una tarea, participar en un foro, consultar un módulo, entre otras.

Finalmente cabe destacar que la adopción de un EVA no garantiza la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la disponibilidad de los recursos

tecnológicos deben añadirse planes de desarrollo profesional de profesores en estrategias didácticas y tecnologías de la información, medidas de apoyo a la innovación educativa, estímulos a la producción y distribución de materiales formativos de calidad, planeación para promover el aumento de la calidad y cantidad de la comunicación entre profesores y estudiantes en la función tutorial, etcétera (Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume – I, 2004).

### **2.6.2 Tecnología móvil para el aprendizaje del inglés**

En este apartado no se pretende plasmar las características de los dispositivos como teléfono celular o herramientas para el uso y transferencia de archivos de imagen, audio y vídeo. Por el contrario, se describe su posible funcionalidad dentro del campo educativo, como apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El teléfono celular es actualmente utilizado por una gran cantidad de personas en todo el mundo para comunicarse, ya que de acuerdo con Garay y Albornoz (2008), es uno de los productos tecnológicos que ha manifestado mayor poder de penetración en la sociedad actual.

Galán (2009) todavía hasta hace poco destacaba el uso del celular para el envío de mensajes SMS a una o varias personas aprovechando su uso para tareas tutoriales, para dar un aviso, comunicar una idea, entre otras actividades.

Sin embargo, cabe recalcar que la mayoría de los teléfonos celulares recientes cuentan con aplicaciones multimedia que les permiten grabar voz y sonidos, video, tomar fotografías, introducir archivos de audio, etcétera, que también pueden ser aprovechables con fines educativos.

Por otra parte, los dispositivos reproductores de audio en formato mp3, mp4 o similares pueden aprovecharse también dentro del proceso de aprendizaje del inglés, en especial para desarrollar la habilidad de *listening*, al escuchar una canción, un diálogo, grabaciones personales o hechas por compañeros, o incluso algún *podcast* especializado para discutirlo posteriormente. Además, cada vez es más frecuente encontrar en el

mercado este tipo de dispositivos con funcionalidades extra para grabar y reproducir video y compartir imágenes y otro tipo de archivos. Uno de los más comerciales y de mayor demanda es el iPod, que junto con teléfonos celulares de modelos recientes y gracias a los avances en tecnología y redes móviles, también se usan para acceder a internet por medio de una red inalámbrica o mediante un contrato con algún proveedor de servicio de internet con grandes ventajas de acceso a la información.

Caballero, Loyarte y Maggiolo (n. d.) reconocen algunas ventajas de usar dispositivos móviles en el ámbito educativo:

- Su uso por parte de los estudiantes es un elemento motivador en su aprendizaje.
- Permiten al estudiante acercarse a diferentes contenidos académicos sin barreras de tiempo y espacio.
- El alumno decide y por lo tanto controla la frecuencia de reproducción de archivos.
- Permiten al estudiante otras alternativas de obtención de información.
- No es necesario capacitar al alumno para el uso de sus propios dispositivos tecnológicos.
- Un amplio número de dispositivos móviles tienen el poder de una computadora promedio pero consumen mucho menos energía.

## **2.7 Las TIC dentro del CAADI de la UAA**

- En el CAADI existen recursos que favorecen la motivación de los estudiantes por aprender Inglés, pues fortalecen la habilidad de los alumnos en la adquisición y aplicación de un segundo idioma y lo llevan hacia un aprendizaje autodirigido a través del manejo de equipo y dispositivos de cómputo, audio y video; software y plataformas de interacción a distancia, etc.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- El CAADI también busca brindar a los alumnos de idiomas un espacio para la práctica de las habilidades del idioma fuera de clase, del cual aprovechen al máximo sus recursos teniendo conocimiento de ellos.
  - El centro podría ser visto entonces como un lugar en donde se integran los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula, con los diferentes recursos existentes fuera de ella, lográndose así que el alumno aprenda a partir de sus propias necesidades y que desarrolle no sólo habilidades lingüísticas, sino autonomía en sus estrategias de aprendizaje. Por eso es que este centro colabora estrechamente con las áreas de Fomento a las Lenguas Extranjeras y Cursos de extensión de Inglés, mismas que son las que se van a abordar con la finalidad de observar de qué manera se están introduciendo las TIC para favorecer el aprendizaje de una lengua adicional al español, en este caso, Inglés.
  - Como parte de la promoción de los servicios del CAADI, en cada grupo de cada nivel de inglés, se requiere que el alumno entregue dos reportes de trabajo al semestre a su profesor; el primero de ellos después de nueve semanas de haber comenzado el curso, y el segundo al finalizar el semestre.
  - Además, la UAA, lleva a cabo desde hace dos años intercambio virtual a través de equipo y software que les permite llevar a cabo actividades de videoconferencia con universidades de Estados Unidos, específicamente con la Universidad de Marquette, Wisconsin y la Universidad de Miami, Florida. De esta forma los alumnos intercambian experiencias en cuanto a cultura y formas de vida de un lugar y de otro y practican los idiomas inglés y español dentro de un contexto real (PFLE, 2010).

## **2.8 Algunas experiencias e investigaciones sobre el uso de TIC para el aprendizaje de idiomas.**

Aunque actualmente se sabe que existe gran interés por parte de investigadores y autoridades educativas respecto a la introducción de TIC de reciente creación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las investigaciones frecuentemente abordan el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ejercicio educativo en general, razón por la que resulta necesario conocer de qué forma esas nuevas tecnologías están colaborando al aprendizaje específicamente en el área del inglés.

Diversos trabajos e investigaciones de la temática han comenzado a desarrollarse, definiendo e identificando las bondades del uso de TIC de reciente creación como apoyo al aprendizaje y a la enseñanza de idiomas, entre ellos el inglés, a través del uso educativo de redes sociales, dispositivos móviles, weblogs, software específico, y otro tipo de herramientas digitales.

En su trabajo, Concheiro (2010) analiza el uso de la red social Facebook. En primer lugar, argumenta que los estudiantes en la actualidad utilizan la tecnología para recolectar información, mantenerse al día en sus asuntos sociales, para la comunicación interpersonal y como un medio alternativo para aprender; además refiere que existe un consenso general de que los nativos digitales disfrutan del uso de la computadora y de recursos web en las clases.

Por tanto, la autora refiere que las herramientas de aprendizaje virtual son más prominentes hoy en día que nunca porque de algún modo están satisfaciendo la demanda de conectividad que tienen los estudiantes. Así pues, con su trabajo pretende demostrar que el uso de las redes sociales para motivar a los estudiantes tiene un efecto positivo en su nivel de competencia en el idioma al finalizar el curso, y logrará una mejor actitud hacia la materia de idioma extranjero; también proporciona evidencia empírica de los efectos positivos de la participación virtual comunitaria, resaltando su importancia práctica en ambientes educacionales.

Garrison y Anderson (2003), en Negoita, Vladoiu y Stoica (2007) mencionan que en cuanto a aprendizaje virtual, el reto es diseñar y crear un contexto con un nivel apropiado de presencia social que proporcione congruencia con los objetivos instruccionales y mejora en los resultados de aprendizaje.

Negoita, Vladoui y Stoica (2007) en su trabajo sobre software interactivo para la enseñanza del inglés opinan que los servicios multimedia posibilitan el trabajo

colaborativo que puede tener varios efectos positivos como alentar a los estudiantes, promover un aprendizaje más profundo y hacer a los estudiantes más autosuficientes; indicando que éstos deben aplicar los nuevos conocimientos en distintos escenarios de la vida real y lidiar con contenido aplicable a su vida estudiantil y situación laboral. Además, reconocen que una de las fuentes más frecuentemente utilizada y que ha logrado lo anterior es el internet, que combina diferentes funciones y recursos, puesto que a través de contenido en línea acceden a ejercicios interactivos, representaciones gráficas en distintos escenarios, entre otras actividades vinculadas con el uso de recursos web.

Por tanto la propuesta de estos autores es la creación de un software de entrenamiento interactivo en áreas como *reading*, *listening*, ejercicios de vocabulario, explicaciones gramaticales y prácticas controladas, ofreciendo al usuario, independientemente de su nivel, la posibilidad de desarrollar autoconocimiento lingüístico a medida que aprende inglés general y técnico, fusionando el campo lingüístico y el informático y produciendo un sistema capaz de adaptarse a las necesidades individuales del usuario.

Reyes, Paín, Rico y Gómez (2010) presentan un trabajo llevado a cabo el año académico 2009-2010, cuando detectaron problemas de pronunciación en el 33% de un grupo de estudiantes, por lo que desarrollaron un programa especial de autoentrenamiento en *reading* mediante lectores de pantalla (que transforman lo escrito en voz) y archivos de audio de internet, para proporcionar a los estudiantes herramientas para la mejora de sus habilidades orales.

El programa de entrenamiento que propusieron las autoras, consistió en las etapas de introducción a las TIC y perfección a través de las TIC, y llevó a la conclusión que los lectores de pantalla y los archivos de audio proporcionados a través de recursos web pueden ser herramientas útiles y motivadoras para la lectura en voz alta, entre otras habilidades comunicativas. Además las autoras refieren que el profesor tiene que jugar el rol de mediador y satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes de acuerdo a sus posibilidades, además de que deben de animar a los alumnos a explorar las posibilidades ofrecidas por internet para mantener su inglés activo.

Caffesse y Guasch (2010) en su trabajo de investigación, distinguen el término lengua extranjera del término segundo idioma, mencionando que este último se usa para referirse a un idioma abundantemente presente donde es aprendido o enseñado, por ejemplo italiano en Roma; y el término lengua extranjera implica distancia de, ausencia de, y poco contacto con un idioma y su cultura. Por tanto indican que al llevar una lengua extranjera a la casa, la oficina o el salón de clases a través de las TIC, pueden romperse barreras geográficas y por lo tanto limitaciones educativas. Así pues, el trabajo de estas autoras revisa literatura sobre los conceptos de segundo idioma y lengua extranjera, además de estudios sobre los efectos pedagógicos del uso de TIC para acercarse al idioma deseado.

Zanuy (2010) realizó una investigación cuyo objetivo es tratar de optimizar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, llevando a cabo estrategias para que se enseñe a la capacidad máxima de cada alumno, considerando su estilo de aprendizaje y por lo tanto eliminando el estilo de enseñanza de cada profesor; y reconoce que las TIC y los métodos virtuales de enseñanza y aprendizaje demuestran ser extremadamente útiles para este objetivo.

Por otra parte, Sampath y Zalipour (2010) realizaron un trabajo en el que destacan que la habilidad de *writing* parece ser una de las áreas más difíciles abordar debido a que los estudiantes carecen de habilidades de escritura y no están suficientemente motivados para escribir en inglés. Por tanto, discuten la aplicación del weblog como una herramienta efectiva en el salón de clases de inglés, y exploran el potencial pedagógico de esta herramienta para el desarrollo de habilidades de escritura de los estudiantes de inglés como segundo idioma, puesto que particularmente identifican y discuten las características de los weblogs como herramientas apropiadas y efectivas para asistir y ayudar a los estudiantes de varias formas con la finalidad de mejorar sus habilidades de escritura.

Estos autores señalan que los weblogs ofrecen flexibilidad en términos de tiempo, lugar y ritmo y destacan cómo más allá de las cuatro paredes del salón de clases los estudiantes tienen la oportunidad para tomar tiempo, reflexionar y participar en las actividades cuando le convenga y en su propio espacio; además en cuanto a

retroalimentación se refiere, indican que son útiles para ayudar a los estudiantes a sentirse menos estresados porque no necesitan ver a quien les revisa (profesor o compañero de clase) cuando recibe retroalimentación o a quien revisan cuando la proporcionan.

Finalmente, Taraszow, Laouris y Briggs (2010) en su investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras vía móvil, señalan que hoy en día la gente está demasiado ocupada para asistir a una clase de algún idioma, aunque el aprendizaje de éste sea necesario para su desarrollo personal y profesional, por tanto señalan que los teléfonos móviles son herramientas óptimas de aprendizaje que permiten a la gente aprender a cualquier hora en cualquier lugar, a su propio ritmo, incluso en horas de ocio, sin embargo reconocen que los requerimientos del usuario, pedagógicos, de contenido, técnicos y finalmente la promoción de los servicios de compañías telefónicas, deben analizarse con la finalidad de establecer una solución de aprendizaje móvil efectiva.

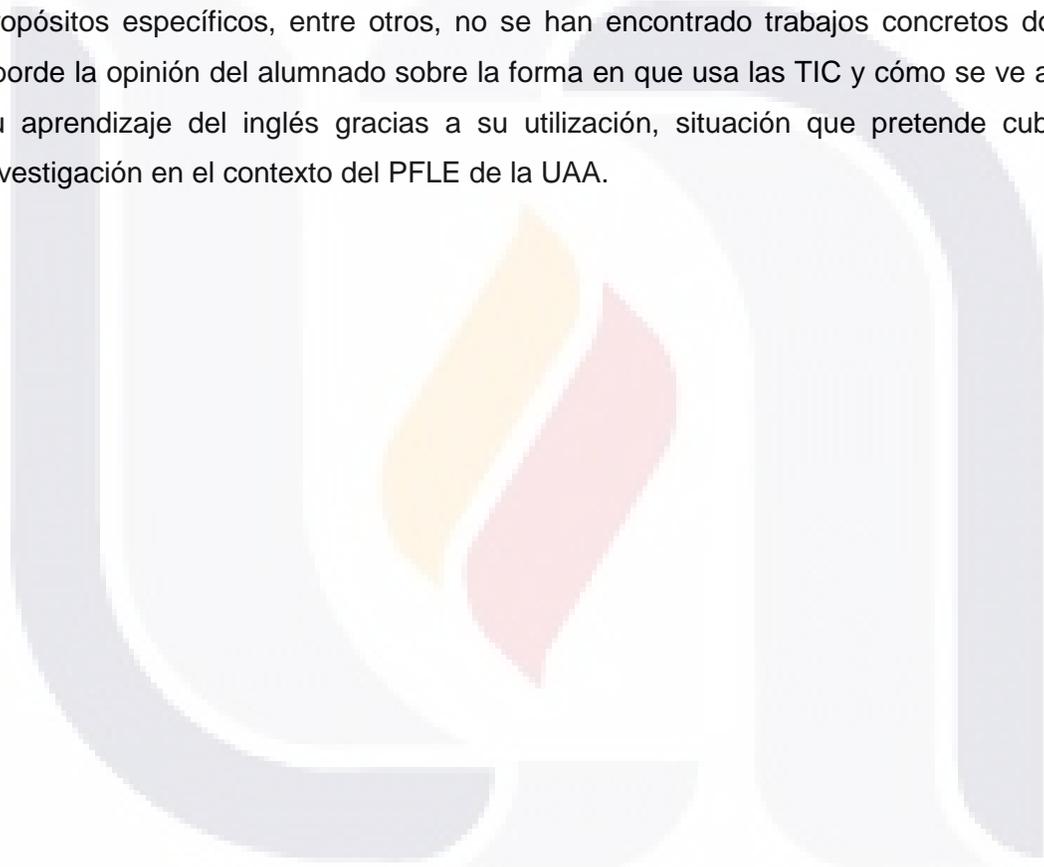
Tal como puede apreciarse en las investigaciones anteriores, las exploraciones y acercamientos que los autores realizaron abarcan distintos ejes. Concheiro (2010); Negoita, Vladoui y Stoica (2007); y Reyes, Paín, Rico y Gómez (n. d.) destacan el valor motivacional que las tecnologías añaden a los estudiantes que estudian una lengua adicional a la materna. Por otro lado, Caffesse y Guasch (2010) y Sampath y Zalipour (2010) señalan los efectos pedagógicos positivos del uso de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje de idiomas.

Además, Concheiro (2010) y Negoita, Vladoui y Stoica (2007) resaltan el uso de TIC como medio para fomentar el trabajo colaborativo de los estudiantes de idiomas, con sus correspondientes efectos positivos e importancia práctica, y Zanuy (2010) y Taraszow, Laouris y Briggs (2010) coinciden en señalar las tecnologías como herramientas para el autoaprendizaje de los alumnos.

Por otro lado Reyes, Paín, Rico y Gómez (2010) reconocen el rol nuevo del profesor ante la introducción de tecnologías en los ámbitos de estudio y Zanuy (2010) indica que debe eliminarse el estilo de enseñanza del profesor y tomarse en cuenta las necesidades particulares del estudiantado.

Finalmente autores como Reyes, Paín, Rico y Gómez (2010) y Negoita, Vladoui y Stoica (2007) realizaron propuestas pedagógicas dentro de su investigación, tanto con el diseño de programas de entrenamiento como con el diseño de software en el área del aprendizaje de idiomas.

Puede considerarse que aunque las exploraciones y trabajos que se han revisado abarcan distintas áreas del aprendizaje del inglés, con distintos ejes como el motivacional, el de trabajo colaborativo, diseño de software y programas de entrenamiento con propósitos específicos, entre otros, no se han encontrado trabajos concretos donde se aborde la opinión del alumnado sobre la forma en que usa las TIC y cómo se ve afectado su aprendizaje del inglés gracias a su utilización, situación que pretende cubrir esta investigación en el contexto del PFLE de la UAA.



### Capítulo 3. Diseño Metodológico

Esta investigación es un estudio exploratorio de corte transversal, y es un acercamiento con el que se pretenden conocer las condiciones en que los alumnos utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación para apoyar su aprendizaje del inglés. La metodología que se utilizó es la encuesta, que es útil para la descripción y predicción de un fenómeno educativo así como para estudios exploratorios (Torrado, 2004).

Asimismo, la técnica de recolección de información fue un cuestionario en línea, autoadministrado y compuesto fundamentalmente de preguntas cerradas, pues posee ventajas como bajo costo y rapidez en su aplicación, evitación de errores de codificación, facilidad para aplicar el análisis cuantitativo de los datos recuperados, sensación de anonimato del respondiente (Torrado, 2004), entre otras.

Con esta investigación se hacen las indagaciones necesarias para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos que se señalaron en el capítulo uno.

#### 3.1 Variables

El estudio contempló cinco variables intervinientes: edad, sexo, carrera, semestre y nivel de inglés cursado. También se definieron dos variables independientes:

- Uso de las TIC.
- Tipo de TIC utilizadas.
- Frecuencia y lugar en que son usadas.
- Actores que están introduciéndolas dentro de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Condiciones de las TIC y del entorno en que son usadas.
- Habilidad comunicativa atendida con las TIC.
- *Reading*
- *Writing*
- *Listening*
- *Speaking*

Finalmente, la variable dependiente fue Opiniones ante las TIC, pues dependiendo del tipo de recursos que utilicen los estudiantes y de cómo tales recursos tecnológicos favorezcan la práctica de determinada habilidad comunicativa, los alumnos manifestarán cierta opinión de apoyo de la tecnología para el proceso de aprendizaje del inglés. Por tanto la variable dependiente, opinión del estudiante, quedó desglosada de la siguiente manera:

- Sobre la utilidad de actividades dentro de plataformas o entornos virtuales para la práctica del inglés.
- Sobre las TIC como apoyo al aprendizaje del idioma inglés: realización de tareas y autoevaluación del aprendizaje.
- Sobre la utilidad de las actividades que incorporan el uso de TIC.

### **3.2 Diseño del instrumento**

El cuestionario en línea estuvo compuesto de 14 preguntas organizadas en tres partes: sobre el uso de TIC, sobre las condiciones de las TIC utilizadas dentro y fuera de la Universidad y sobre las opiniones de los alumnos ante las TIC. Asimismo, la segunda parte estuvo dividida en 6 subapartados: suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas dentro del CAADI, Calidad de las herramientas tecnológicas utilizadas dentro de este centro, instalaciones del CAADI, asistencia del personal técnico del mismo, suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera del CAADI, y suficiencia de herramientas tecnológicas utilizadas fuera de la Universidad. Como ya se mencionó, el instrumento fue autoadministrado y estuvo esencialmente compuesto de preguntas cerradas, agrupadas en matrices para facilitar su distribución. La versión impresa del cuestionario puede encontrarse en el Anexo A de este trabajo.

### **3.3 Prueba y aplicación del instrumento.**

Las actividades de jueceo y pilotaje fueron realizadas en el semestre enero – julio de 2010, y aplicadas a la versión impresa del cuestionario, participando en el jueceo 4 personas expertas en metodología, tres personas con conocimiento y experiencia en el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

área de la enseñanza del inglés y dos personas con experiencia usando TIC dentro de los procesos de aprendizaje.

Durante esta etapa, se recibieron sugerencias en donde se indicó la necesidad de especificar claramente al alumno el objetivo de la realización de la encuesta y que se utilizaran palabras y conceptos que no resultaran confusos o ambiguos para el estudiante.

Otras recomendaciones hechas por los jueces fueron: evitar instrucciones largas y/o preguntas largas al inicio del cuestionario, aprovechar el uso de matrices para integrar preguntas que pudieran ser repetitivas para el alumno, así como usar preguntas filtro que permitieran al alumno contestar las partes del cuestionario de acuerdo a su experiencia personal con el uso de las tecnologías.

De igual forma, se sugirió poner un apartado de características y condiciones físicas del CAADI, además de separar las preguntas de la utilización de herramientas dentro de la universidad (en el CAADI y fuera del CAADI), y fuera de la universidad (en casa o en otro lugar).

La etapa de pilotaje se hizo con estudiantes de dos grupos de inglés del PFLE de la UAA, siendo un total de 32 alumnos los que contestaron la versión piloto del cuestionario. Las opciones de respuesta de algunas preguntas se habían considerado como mutuamente excluyentes, sin embargo durante el pilotaje se pudo observar que no era esa su naturaleza, y se realizaron las modificaciones para que el alumno pudiera contestar las opciones que considerara necesarias.

En las ocasiones que se utilizaron matrices similares para preguntar diferentes cosas, existía confusión sobre si la pregunta se repetía o no, por lo cual fue necesario especificar en las instrucciones lo que se quería indagar con la cuestión. Finalmente, de una manera complementaria a las actividades de jueceo y pilotaje, se trabajó en la redacción de instrucciones y preguntas para que fueran más claras y se mejoraron aspectos en el formato de las preguntas.

La versión definitiva se aplicó de manera electrónica a los alumnos. El lugar donde se realizaron las encuestas fue el aula telemática ubicada en la planta baja del edificio del CAADI. Se aprovechó que la coordinación del PFLE aplicó en las mismas fechas un *feedback* a los alumnos por lo cual se conjuntaron las dos actividades.

Las fechas de aplicación fueron del 5 al 16 de octubre en horarios variados entre las 7:00 y las 16:00 horas y la coordinación del PFLE realizó una programación para avisar a los profesores qué día y a qué hora debían de llevar a sus alumnos a contestar el *feedback* y la encuesta. Con la finalidad de que los alumnos pudieran responder la encuesta sobre su opinión acerca del uso de TIC, se les proporcionó una clave de acceso para que ingresaran a la aplicación en línea.

Durante la aplicación del trabajo de campo hubo dos problemáticas principalmente. La primera se presentó debido a que la coordinación del PFLE programó actividades de intercambio virtual con un par de universidades de Estados Unidos desde el inicio del semestre, por lo tanto en algunas ocasiones el aula telemática, que cuenta con 41 computadoras, sólo tenía disponible la mitad de las máquinas para realizar la encuesta, con lo cual los tiempos se iban postergando.

La segunda situación está también relacionada con la actividad de intercambio virtual y el ancho de banda de la red. Debido a que dicha actividad consiste en que tanto los estudiantes de la UAA como los del extranjero se comunican por videoconferencia a través del programa Skype, la red se colapsaba en ocasiones, provocando que al enviar la encuesta el sistema enviara la notificación de que el servidor no se encontraba disponible o algunas veces incluso les borraba partes de la encuesta que ya habían contestado y tenían que volver a llenarla.

Sin embargo, pese a estas dos situaciones, las encuestas se realizaron con éxito, aunque al final sólo se recuperó cerca del 70% de los cuestionarios, principalmente, como ya se mencionó, debido a que en ningún momento los profesores le manifestaron a los alumnos que el ir a contestar las encuestas era una actividad obligatoria.

## Capítulo 4. Análisis y Resultados

En este apartado se plasman los principales hallazgos que se obtuvieron al procesar la información de los 943 cuestionarios recuperados. Dichos hallazgos dan respuesta a las preguntas de investigación que guiaron el trabajo y están organizados en doce secciones.

De esta manera, la primera sección corresponde a las características de los respondientes de la encuesta. En las secciones 2, 3, 4 y 5 se plasman los resultados encontrados mediante el procesamiento de las preguntas de la primera parte del instrumento.

Las secciones número 6 a la 9 abarcan los resultados encontrados mediante el análisis de la segunda parte del cuestionario aplicado y, finalmente, el análisis de la tercera parte del instrumento está representado en las secciones 10, 11 y 12 de este apartado. En la fase de análisis descriptivo se recurrió a las frecuencias y para establecer relaciones mediante diferencias significativas se hizo uso de la prueba de  $X^2$ .

### 4.1 Características de los informantes

El estudio se realizó con estudiantes de nivel licenciatura, del semestre agosto – diciembre de 2010, inscritos en los cursos de inglés pertenecientes al Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Dentro de éstos cursos los alumnos son considerados de acuerdo al nivel de inglés en el que está colocado su curso (básico, intermedio, intermedio-avanzado o avanzado básico). El número de cuestionarios recuperados fue de 943.

La finalidad de esta sección es plasmar un panorama general de los respondientes del cuestionario en línea, explorando aspectos como sexo, edad, centro académico al cual pertenecen las licenciaturas que estudiaban y nivel de inglés en el cual estuvieron inscritos al momento del trabajo de campo.

El sexo femenino fue predominante entre los respondientes de la encuesta, ya que 63.5% fueron mujeres y el resto fueron hombres, los cuales representan el 36.5%. Lo anterior puede tener relación con que en la UAA, dentro del período en el cual se llevó a cabo el trabajo de campo, hubo un mayor número de mujeres inscritas a una licenciatura que hombres.

En cuanto a la edad, poco más del 90% de los respondientes tenía entre los 17 y los 22 años, 5.7% se ubicaron en el rango de entre los 23 a los 25 años y también existieron sujetos inscritos en los cursos que rebasaron la edad esperada para un alumno de licenciatura (2.3%).

Por otra parte, se encontró que los centros académicos de donde procedían más alumnos fueron el Centro de Ciencias Económicas y Administrativas ya que 34.8% de los respondientes estudian alguna de las carreras de este centro; en segundo lugar está el Centro de Ciencias Básicas con 17.7% de respondientes, seguido por el Centro de Ciencias de la Salud con 17.1%. En cuarto lugar se ubica el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades con 16.4% y enseguida está el Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción con 10.8%. Finalmente, las carreras con menos alumnos inscritos en los cursos de inglés fueron las que pertenecen al Centro de Artes y Cultura (1.9%) y al Centro de Ciencias Agropecuarias con sólo 1.3

Cabe aclarar que en el PFLE los alumnos son atendidos y están catalogados de acuerdo al nivel en el que están inscritos en los cursos del programa y no al semestre que cursan. Por tanto, respecto al número de alumnos inscritos por nivel de inglés del PFLE, fueron los primeros 3 niveles los que tuvieron la mayor concentración de estudiantes, sumando un total de 76.5%. Además, el número de alumnos inscritos tendió a disminuir de un nivel a otro (ver Tabla 1).

*Tabla 1. Alumnos inscritos por nivel de inglés en los cursos del PFLE. (N<sub>i</sub>=943)*

	Frec	%
Inglés 1	331	35.7
Inglés 2	232	25.0
Inglés 3	158	17.0
Inglés 4	93	10.0
Inglés 5	51	5.5
Inglés 6	29	3.1
Inglés 7	18	1.9
Inglés 8	16	1.7

#### 4.2 Recursos tecnológicos que emplean los estudiantes y frecuencia de uso en la vida cotidiana

A continuación se muestra la frecuencia con la que los estudiantes utilizaron las herramientas tecnológicas en su vida cotidiana, no solamente con algún fin académico, sino con intereses personales. Las tablas son desplegadas de tal manera que primero se muestran los resultados de recursos web, divididos en síncronos (permiten que se dé la comunicación en tiempo real, tales como la videoconferencia y mensajeros) y asíncronos (la comunicación lleva a cabo principalmente en tiempo diferido, como con los entornos de aprendizaje en línea, los grupos, blogs o foros en línea; el correo electrónico, las redes sociales y los documentos almacenados en línea); y posteriormente los recursos de tecnología móvil como los reproductores portátiles y los teléfonos celulares.

Como puede apreciarse en la tabla 2, los mensajeros son un tipo de recurso sincrónico muy utilizado por los estudiantes, pues 93.4% hacen uso de ellos dentro de su vida cotidiana, lo cual contrasta con que únicamente 22.7% utilizan la videoconferencia.

*Tabla 2. Uso de herramientas síncronas en la vida cotidiana de los alumnos. (N<sub>T</sub>=943)*

	Videoconferencia		Mensajeros	
	Frec.	%	Frec.	%
No utilizan	727	77.3	63	6.7
Si utilizan	213	22.7	877	93.4

La situación anterior podría deberse a que la mayoría de las veces las personas que utilizan el mensajero pueden estar realizando otro tipo de actividades al mismo tiempo, además de que se pueden recibir conversaciones de varias personas a la vez. Sin embargo, la videoconferencia, al estar interactuando de forma directa, exige enfocar la atención en una persona o grupo de personas, a menos que sólo se reciba imagen de un lado de la conversación; pero varias conversaciones demandan demasiado ancho de banda, lo que disminuye la velocidad de la red.

En la tabla 3, se observa que la herramienta asíncrona más utilizada por los estudiantes del PFLE en su vida cotidiana es el correo electrónico (95.2%) lo cual no es extraño, ya que éste se ha convertido en una forma rápida de intercambio de documentos, tareas y otro tipo de información tanto en el ámbito personal como en el académico. En segundo lugar se encuentran las redes sociales (81.1%) que tienen la particularidad de contar con herramientas síncronas como el chat entre otro tipo de funcionalidades y por eso han adquirido popularidad en su utilización, sobre todo entre gente joven, debido a su reciente creación y difusión. Posteriormente se encuentran los entornos de aprendizaje en línea (75.5%) y los documentos almacenados en línea (72.4%). El hecho de que un alto porcentaje de alumnos haya manifestado hacer uso de los entornos de aprendizaje en línea, da cuenta de que dentro de sus actividades cotidianas consideraron las académicas.

Sin embargo, resalta que poco menos de la mitad de los estudiantes (49.5%) aceptaron hacer uso de grupos, blogs o foros en línea. Ésta es una situación interesante, sobre todo porque este tipo de herramientas manejan temáticas particulares y existe una gran cantidad de ellas para todo tipo de gustos y público, por lo que se pensaría que es grande el número de personas que acceden a este tipo de recursos.

*Tabla 3. Uso de herramientas asíncronas en la vida cotidiana de los alumnos (N<sub>T</sub>=943)*

	Entornos de aprendizaje en línea		Grupos, Blogs o Foros en Línea		Correo electrónico		Redes sociales		Documentos almacenados en línea	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	231	24.5	475	50.5	47	5.0	178	18.9	259	27.6
Sí utiliza	710	75.5	466	49.5	892	95.2	763	81.1	681	72.4

La tabla 4 da cuenta del uso de herramientas de tecnología móvil en la vida diaria de los estudiantes. Se encontró que son más los alumnos que utilizan algún tipo de reproductor de archivo de audio o imagen (73%) que los que hacen uso de teléfonos celulares con funciones web o características multimedia (67%). Una explicación de lo

anterior es que los estudiantes cuenten con un teléfono celular aún básico en cuanto a funciones web por distintas razones, entre ellas la económica.

*Tabla 4. Uso de recursos móviles en la vida cotidiana de los alumnos. (N<sub>T</sub>=943)*

	Reproductores portátiles		Teléfonos celulares con funciones web o características multimedia	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	254	27.0	310	33.0
Sí utiliza	687	73.0	630	67.0

### 4.3 Frecuencia de uso de TIC para la práctica del inglés

En este apartado se muestra la frecuencia y el tipo de TIC que utilizaron los alumnos por habilidad comunicativa del idioma inglés.

#### *Uso de las TIC para la habilidad de reading*

En la tabla 5 resalta que poco más del 15% de los encuestados utilizaron la videoconferencia para la actividad de *reading*, contra 67.8% que utilizaron algún tipo de mensajero para la práctica de la misma. Lo anterior podría ser explicado por el hecho de que los informantes hayan proporcionado datos sobre el uso del videochat, a través de mensajeros, el cual permitiría la interacción escrita aparte de la comunicación cara a cara y no de la videoconferencia en sí, que se diferencia del videochat porque un profesor puede transmitirla a muchos estudiantes o un estudiante al resto de sus compañeros (Galán, 2009).

Además, respecto a los mensajeros, destaca que, de los informantes que sí los utilizaron, 59.2% lo hicieron con una frecuencia de máximo dos horas a la semana y 82.2% de los que sí utilizaron la videoconferencia, observaron una frecuencia similar.

Tabla 5. Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de *reading*. (N<sub>T</sub>=943)

	Videoconferencia		Mensajeros	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	793	84.3	304	32.3
Máximo 2 horas a la semana	122	13.0	378	40.2
De 3 a 5 horas a la semana	12	1.3	158	16.8
De 6 a 10 horas a la semana	11	1.2	60	6.4
De 11 a 15 horas a la semana	2	0.2	15	1.6
De 16 a 20 horas a la semana	0	0	8	0.9
Más de 20 horas a la semana	1	0.1	18	1.9

La tabla 6 muestra que la principal herramienta asíncrona que utilizaron los alumnos para la habilidad de *reading* fue el correo electrónico, ya que 69.3% de los respondientes manifestaron usarlo para la práctica de dicha habilidad, seguida por 66% que utilizaron las redes sociales, 62.4% de usuarios que manifestaron utilizar entornos de aprendizaje en línea, 57.0% que utilizaron los documentos almacenados en línea y, finalmente los grupos, blogs y foros en línea con únicamente 35.3%, situación que destaca, ya que podría pensarse que estas últimas dos herramientas son bastante promovidas para la práctica de *reading*, aunque un factor para que no se utilicen con mayor frecuencia los grupos, blogs y foros en línea podría deberse a que el profesor no funge como administrador o moderador de los mismos o no promueve su uso, ya que como afirma Barberá, en Galán (2009), puede perderse la coherencia al carecerse de un hilo conductor, que caería en responsabilidad del profesor; y Pérez (n. d.) señala que es necesaria la existencia de un moderador para que reconduzca la comunicación cuando ésta se salga de parámetros preestablecidos, entre otras funciones.

Tabla 6. Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de reading.  
(N<sub>1</sub>=943)

	Entornos de aprendizaje en línea		Grupos, Blogs o Foros en Línea		Correo electrónico		Redes sociales		Documentos almacenados en línea	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	353	37.5	609	64.7	289	30.7	320	34.0	404	42.9
Máximo 2 horas a la semana	406	43.1	249	26.5	435	46.2	366	38.9	355	37.7
De 3 a 5 horas a la semana	131	13.9	61	6.5	147	15.6	143	15.2	118	12.5
De 6 a 10 horas a la semana	41	4.4	16	1.7	43	4.6	69	7.3	43	4.6
De 11 a 15 horas a la semana	4	0.4	3	0.3	11	1.2	19	2.0	7	0.7
De 16 a 20 horas a la semana	5	0.5	2	0.2	6	0.6	11	1.2	8	0.9
Más de 20 horas a la semana	1	0.1	1	0.1	10	1.1	13	1.4	6	0.6

Además, quizá la baja utilización de los grupos, blogs y foros en línea también puede deberse a que el profesor estuvo promocionando más el uso de páginas de internet de contenido académico que permiten la administración de archivos tanto a los estudiantes como a él mismo, utilizándolos como entornos virtuales de aprendizaje, ya que éstos, además de las ventajas de intercambio de información, también aportan información al profesorado para seguir el progreso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Galán, 2009).

Por otro lado, podría parecer lógico que haya sido el correo electrónico la herramienta más utilizada para practicar la habilidad de lectura en inglés, porque es un medio muy frecuente para el intercambio de documentos escritos, tareas y actividades relacionadas entre profesor y estudiantes, ya sea de uno a uno o de uno a varios, y de acuerdo con Bates en Bassani (2008) el uso del correo electrónico es probablemente el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tipo de tecnología más utilizado como complemento de la enseñanza y comunicación entre estudiantes y maestros.

También, es de notarse la utilización de las redes sociales para la práctica de *reading*, puesto que pueden ser consideradas herramientas de reciente creación, aunque tal como Abuín (2009) menciona, conforme las redes sociales evolucionan, se les encuentran nuevos usos entre los que se encuentra el educacional, reflejado en el hecho de que los usuarios comparten sus conocimientos sobre diversos temas, muestran sus trabajos, reciben colaboración y ayudan a otros usuarios.

Adicionalmente, la tabla muestra que es en la frecuencia de máximo dos horas a la semana donde está la mayor concentración de estudiantes que utilizan las herramientas para la práctica de *reading*.

La tecnología móvil también fue usada por algunos de los estudiantes de los cursos de inglés del PFLE para la actividad de *reading*. Al respecto, la tabla 7 muestra que 37.4% de los alumnos practicaron la lectura a través de reproductores portátiles. Además, 42.1% de los estudiantes utilizaron teléfonos celulares para la práctica de esta misma habilidad. Aunque los reproductores portátiles se hayan utilizado porque posiblemente puedan desplegar archivos de texto, y los celulares puedan permitir la práctica de la lectura a través del intercambio de mensajes de texto, también debe reconocerse que los modelos más recientes de este tipo de dispositivos pueden brindar acceso a la web, por lo que pueden practicarse habilidades comunicativas tal como si se estuviera usando una computadora, con la gran ventaja de que se consume mucho menos energía (Caballero, Loyarte y Maggiolo, n. d).

Tabla 7. Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de reading. (N<sub>1</sub>=943)

	Reproductores portátiles		Teléfonos celulares con funciones web o características multimedia	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	588	62.5	545	57.9
Máximo 2 horas a la semana	197	20.9	226	24
De 3 a 5 horas a la semana	93	9.9	96	10.2
De 6 a 10 horas a la semana	43	4.6	46	4.9
De 11 a 15 horas a la semana	7	0.7	13	1.4
De 16 a 20 horas a la semana	6	0.6	7	0.7
Más de 20 horas a la semana	7	0.7	8	0.9

*Uso de las TIC para la habilidad de writing*

La tabla 8 muestra que 16.2% de los encuestados utilizaron la videoconferencia con la finalidad de practicar la escritura en inglés. Lo anterior es notorio ya que dicha actividad suele usarse la mayoría de las veces para las actividades de *listening* y *speaking*. La explicación podría ser la misma que para la habilidad de *reading*, y es que quizá el usuario reportó la frecuencia de uso del videochat.

Además, 65.3% de los respondientes manifestaron utilizar los mensajeros para practicar la escritura, porcentaje que casi coincidió con el número de usuarios que utilizan la herramienta para la lectura, lo cual puede llevar a pensar que gran parte de los alumnos no solamente leen textos, sino que también los producen, aunque los mensajeros se caractericen más por su informalidad (Galán, 2009).

Tabla 8. Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de *writing*. (N<sub>1</sub>=943)

	Videoconferencia		Mensajeros	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	788	83.7	328	34.9
Máximo 2 horas a la semana	116	12.3	380	40.4
De 3 a 5 horas a la semana	20	2.1	136	14.5
De 6 a 10 horas a la semana	15	1.6	59	6.3
De 11 a 15 horas a la semana	1	0.1	14	1.5
De 16 a 20 horas a la semana	0	0	8	0.9
Más de 20 horas a la semana	1	0.1	6	1.7

En la tabla 9 se puede apreciar que la herramienta asíncrona más utilizada para la práctica de la escritura fue el correo electrónico, ya que 59.4% de los respondientes de la encuesta manifestaron utilizarlo para la actividad de *writing*. Aunque fue un número menor que los que utilizaron el correo electrónico para la práctica de la lectura (69.4%), aún así puede considerarse que gran parte de los estudiantes también escribieron correos, no solamente los leyeron, creando con ello un ciclo comunicativo aún fuera del aula.

También se aprecia que disminuyó el número de usuarios que utilizaron las redes sociales para la escritura en inglés (58%), con respecto a los que las usaron para la lectura (66%), además de que sólo 45% de los informantes utilizaron entornos de aprendizaje en línea donde se promovió la práctica de *writing*, aunque esto puede deberse, tal como Sampath y Zalipour (n. d.) señalan, a que muchos estudiantes carecen

de habilidades de escritura o no están lo suficientemente motivados para escribir en inglés.

A pesar de ello, destaca además que el 39.1% de los encuestados manifestaron publicar documentos en línea y que nuevamente fueron los grupos, blogs y foros en línea los que registraron menor uso, con sólo 29.2% de usuarios aunque se supone que son recursos utilizados para leer y publicar textos y, utilizados correctamente, fomentan una fuerte interacción entre quien publica y quien lee (García, n. d.).

De la información anterior se desprende que los estudiantes practicaron en menor grado la habilidad de *writing* que la de lectura en inglés, posiblemente porque existe mayor dificultad para producir un texto con la finalidad de que otros lo lean, que para leer y criticar un texto que alguien más elaboró.

Otra explicación para que se hayan utilizado más las TIC para la lectura que para la escritura en inglés, es que efectivamente la promoción por parte del maestro de las actividades y práctica de habilidades, haya favorecido más a la primera que a la segunda.

Además, nuevamente el uso de TIC asincrónicas para practicar *writing* tuvo mayor concentración en la frecuencia de máximo 2 horas a la semana para cada una de las herramientas.

Tabla 9. Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de *writing*.  
(N<sub>1</sub>=943)

	Entornos de aprendizaje en línea		Grupos, Blogs o Foros en Línea		Correo electrónico		Redes sociales		Documentos almacenados en línea	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	517	54.9	666	70.8	383	40.7	395	42.0	572	60.8
Máximo 2 horas a la semana	315	33.5	215	22.8	392	41.7	332	35.3	266	28.3
De 3 a 5 horas a la semana	78	8.3	43	4.6	99	10.5	119	12.6	67	7.1
De 6 a 10 horas a la semana	23	2.4	12	1.3	44	4.7	59	6.3	23	2.4
De 11 a 15 horas a la semana	5	0.5	2	0.2	9	1.0	18	1.9	4	0.4
De 16 a 20 horas a la semana	2	0.2	2	0.2	6	0.6	7	0.7	6	0.6
Más de 20 horas a la semana	1	0.1	1	0.1	8	0.9	11	1.2	3	0.3

La producción de textos también fue menos practicada a través de reproductores portátiles y teléfonos celulares que la lectura de textos, ya que únicamente 28.5% de los informantes manifestaron hacer uso de reproductores dentro de la habilidad de *writing* y 34.1% de los encuestados señalaron utilizar el teléfono celular para la práctica de la misma, además de que la frecuencia de uso fue más alta dentro de la frecuencia de máximo 2 horas a la semana, tal como puede apreciarse en la tabla 10.

Tabla 10. Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de writing. (N<sub>1</sub>=943)

	Reproductores portátiles		Teléfonos celulares con funciones web o características multimedia	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	673	71.5	620	65.9
Máximo 2 horas a la semana	169	18.0	189	20.1
De 3 a 5 horas a la semana	53	5.6	71	7.5
De 6 a 10 horas a la semana	31	3.3	46	4.9
De 11 a 15 horas a la semana	7	0.7	9	1.0
De 16 a 20 horas a la semana	4	0.4	2	0.2
Más de 20 horas a la semana	4	0.4	4	0.4

*Uso de las TIC para la habilidad de listening*

Las herramientas síncronas tales como la videoconferencia y el videochat a través de mensajeros, pueden tener bastante utilidad dentro de la práctica de *speaking* y *listening*. Sin embargo, parece ser que aún con esto, no son muy utilizadas por los estudiantes.

Respecto a la habilidad de escucha en inglés, de acuerdo con la tabla 11, puede apreciarse que únicamente 16.8% de los encuestados utilizaron la videoconferencia, aunque de acuerdo con Galán (2009) suelen utilizarse para alcanzar un alto grado de interacción en la transmisión de un mensaje. Además, 33.9% utilizaron los mensajeros para la práctica de dicha habilidad.

Tabla 11. Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de listening. (N<sub>T</sub>=943)

	Videoconferencia		Mensajeros	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	783	83.2	622	66.1
Máximo 2 horas a la semana	123	13.1	211	22.4
De 3 a 5 horas a la semana	22	2.3	59	6.3
De 6 a 10 horas a la semana	11	1.2	33	3.5
De 11 a 15 horas a la semana	0	0	8	0.9
De 16 a 20 horas a la semana	0	0	3	0.3
Más de 20 horas a la semana	2	0.2	5	0.5

La tabla 12 muestra que la tendencia a usar una herramienta asíncrona para la práctica de *listening* es baja, y que hay un mayor número de encuestados que no hace uso de alguna de ellas para desarrollar esta habilidad, que los que sí las utilizan.

Aún así, fueron los entornos de aprendizaje en línea las herramientas más utilizadas para tener acceso a recursos para practicar la habilidad de escucha en inglés, ya que 44.6% de los encuestados manifestaron utilizarlos. El correo electrónico y las redes sociales también fueron usados para compartir ligas de recursos con la finalidad de practicar *listening* aunque respectivamente sólo 30.4% y 29% de los usuarios señalaron haberlos utilizado.

El acceso de los estudiantes a recursos publicados a través de grupos, blogs o foros en línea para practicar la escucha en inglés fue bajo, ya que solamente 182 respondientes (19.3%) manifestaron haberlos utilizado con esta finalidad, y 27% de los estudiantes señalaron haber accedido a elementos en línea para la práctica de *listening*.

Tabla 12. Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de listening.  
(N<sub>7</sub>=943)

	Entornos de aprendizaje en línea		Grupos, Blogs o Foros en Línea		Correo electrónico		Redes sociales		Documentos almacenados en línea	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	520	55.3	759	80.7	655	69.6	667	70.9	686	72.9
Máximo 2 horas a la semana	269	28.6	143	15.2	187	19.9	177	18.8	176	18.7
De 3 a 5 horas a la semana	103	10.9	25	2.7	58	6.2	54	5.7	45	4.8
De 6 a 10 horas a la semana	33	3.5	11	1.2	27	2.9	30	3.2	22	2.3
De 11 a 15 horas a la semana	5	0.5	0	0	6	0.6	5	0.5	4	0.4
De 16 a 20 horas a la semana	4	0.4	2	0.2	4	0.4	4	0.4	5	0.5
Más de 20 horas a la semana	7	0.7	1	0.1	4	0.4	4	0.4	3	0.3

Los dispositivos móviles fueron los que más se utilizaron con la finalidad de practicar la habilidad de escucha en inglés, a través de archivos de audio como podcasts y canciones.

La tabla 13 muestra que 67.1% de los encuestados hicieron uso de reproductores portátiles para practicar el *listening*, mientras que 45% de los estudiantes utilizaron su teléfono celular con la misma finalidad.

Cabe destacar que regularmente este tipo de herramientas son propiedad de los estudiantes, es decir, su utilización no está condicionada a que existan dispositivos disponibles dentro del CAADI o algún otro laboratorio de la UAA y depende del interés que ellos tengan por escuchar algún tipo de archivo de audio, no siempre con fines

académicos, aunque finalmente sí registran que los utilizan para el desarrollo de la habilidad de escucha.

Por tanto, una gran ventaja de acuerdo con Caballero, Loyarte y Maggiolo (n. d.) es que no es necesario capacitar al alumno para el uso de sus propios recursos tecnológicos.

*Tabla 13. Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de listening. (N<sub>T</sub>=943)*

	Reproductores portátiles		Teléfonos celulares con funciones web o características multimedia	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	310	32.9	518	55.0
Máximo 2 horas a la semana	212	22.5	201	21.4
De 3 a 5 horas a la semana	217	23.1	119	12.6
De 6 a 10 horas a la semana	121	12.9	60	6.4
De 11 a 15 horas a la semana	29	3.1	18	1.9
De 16 a 20 horas a la semana	18	1.9	14	1.5
Más de 20 horas a la semana	34	3.6	11	1.2

*Uso de las TIC para la habilidad de speaking*

La tabla 14 muestra que sólo poco más del 14% de los informantes utilizó la videoconferencia para practicar su habilidad de habla en inglés, mientras que 28.6% hizo uso de los mensajeros, quizás a través del videochat. Aún con esto, puede considerarse que la utilización de este tipo de herramientas es muy baja, incluso más que cuando

reportaron su uso para habilidades de lectura y escritura, lo cual puede parecer ilógico, puesto que este tipo de herramientas favorecen el estilo de comunicación cara a cara, aunque a distancia.

Por tanto, es en este punto donde se requiere que el profesor sea capaz de orientar no sólo en los contenidos (Fernández, 2002), sino en elegir la herramienta tecnológica correcta para llegar a ellos, por lo cual debe de tener cierto grado de conocimiento en nociones de hardware y software (Marqués, 2000).

*Tabla 14. Frecuencia de uso de herramientas síncronas para la práctica de la habilidad de speaking. (N<sub>1</sub>=943)*

	Videoconferencia		Mensajeros	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	801	85.1	672	71.4
Máximo 2 horas a la semana	113	12.0	184	19.6
De 3 a 5 horas a la semana	16	1.7	51	5.4
De 6 a 10 horas a la semana	9	1.0	24	2.6
De 11 a 15 horas a la semana	0	0	3	0.3
De 16 a 20 horas a la semana	0	0	3	0.3
Más de 20 horas a la semana	2	0.2	4	0.4

La tabla 15 muestra que fue mayor la tendencia a no utilizar las herramientas asíncronas que a utilizarlas, aunque 24% de los estudiantes manifestaron haber accedido a recursos a través de algún correo electrónico y un número cercano (22.3%) señalaron acceder a recursos de audio a través de las redes sociales.

Respecto a los entornos de aprendizaje en línea únicamente 22.2% de usuarios declararon utilizarlos con la finalidad de acceder a recursos para la práctica del habla.

Una vez más, las herramientas menos utilizadas fueron los grupos, blogs y foros en línea con únicamente 13.8% de informantes que hicieron uso de ellas, porcentaje incluso menor que los que utilizaron documentos almacenados en línea para la práctica de *speaking*.

Tabla 15. Frecuencia de uso de herramientas asíncronas para la práctica de la habilidad de *speaking*. (N<sub>1</sub>=943)

	Entornos de aprendizaje en línea		Grupos, Blogs o Foros en Línea		Correo electrónico		Redes sociales		Documentos almacenados en línea	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	732	77.8	811	86.2	715	76.0	731	77.7	776	82.5
Máximo 2 horas a la semana	147	15.6	100	10.6	160	17.0	138	14.7	122	13.0
De 3 a 5 horas a la semana	43	4.6	23	2.4	38	4.0	41	4.4	27	2.9
De 6 a 10 horas a la semana	15	1.6	5	0.5	22	2.3	20	2.1	10	1.1
De 11 a 15 horas a la semana	4	0.4	0	0	2	0.2	3	0.3	0	0
De 16 a 20 horas a la semana	0	0	1	0.1	2	0.2	3	0.3	3	0.3
Más de 20 horas a la semana	0	0	1	0.1	2	0.2	5	0.5	3	0.3

La tabla 16 muestra que sólo 36.4% de los estudiantes que respondieron la encuesta utilizaron reproductores portátiles con la finalidad de practicar su habilidad de habla en inglés, contra 63.7% que no lo hace. También, puede apreciarse que únicamente 28.3% de los informantes utilizaron recursos a través de su teléfono celular que les permitieron practicar la misma habilidad, aunque como ya se ha señalado en este documento, la mayoría de los modelos de celulares recientes permiten grabar voz, sonidos, reproducir archivos de audio, etcétera.

Tabla 16. Frecuencia de uso de recursos móviles para la práctica de la habilidad de speaking. (N<sub>1</sub>=943)

	Reproductores portátiles		Teléfonos celulares con funciones web o características multimedia	
	Frec.	%	Frec.	%
No utiliza	599	63.5	674	71.6
Máximo 2 horas a la semana	184	19.5	156	16.6
De 3 a 5 horas a la semana	90	9.5	52	5.5
De 6 a 10 horas a la semana	46	4.9	38	4.0
De 11 a 15 horas a la semana	10	1.1	13	1.4
De 16 a 20 horas a la semana	9	1.0	5	0.5
Más de 20 horas a la semana	3	0.3	3	0.3

De acuerdo con la información anterior, pareciera ser entonces que la habilidad de *speaking* es la que menos se promueve con el uso de TIC, aunque la de *listening* también registró un bajo uso de tecnologías. Esto puede estar relacionado con que los alumnos en realidad pueden requerir más el inglés para interpretar textos académicos, y en dado caso producirlos, mas no para una comunicación integral en el idioma inglés. Además, las actividades de escucha y habla del inglés generalmente se practican más a través de los clubes de conversación en el CAADI, aunque estos podrían verse reforzados con la intervención de hablantes nativos a distancia, situación que puede lograrse con el uso de tecnologías.

También cabe destacar el hecho de que la mayoría de los estudiantes que utilizaron las TIC lo hicieron con una frecuencia de máximo 2 horas a la semana, situación que puede estar relacionada con que los estudiantes no tienen interés por dominar el

inglés o de adquirir niveles avanzados de competencia en este idioma, puesto que académicamente se enfrentan a otras situaciones propias de su carrera y además para acreditar el inglés no se les exigen niveles donde demuestren gran competencia y dominio de la lengua.

#### **4.4 Lugar de utilización de las TIC**

De acuerdo con la información recabada en este punto, con la cual se indagó dónde suelen utilizar los estudiantes la tecnología, se encontró que 72.9% utilizan los recursos tecnológicos en la universidad, 71.4% lo hacen en casa y sólo 9.2% de los informantes utilizó TIC en un lugar ajeno a la casa o la universidad. A este respecto las principales respuestas fueron en el trabajo, en los cibercafés, en centros comerciales, en casa de amigos, en escuelas donde reciben otro tipo de educación o capacitación así como en la calle y camino a la universidad.

#### **4.5 Actor que fomenta la introducción de TIC dentro de los cursos de inglés**

Con este punto se indagó sobre quién o quiénes han influenciado a los estudiantes en el uso de tecnologías dentro de los procesos educativos, encontrándose que el alumno fue participante activo en la elección e introducción de este tipo de recursos en sus procesos de aprendizaje del inglés, ya que un 85% de los informantes tuvieron un acercamiento con las TIC por decisión propia, aunque también se encontró que 38.7% se han acercado a las TIC por influencia del profesor y 28.4% manifestaron haberlo hecho por influencia de sus compañeros.

Respecto a si el estudiante considera que su acercamiento con las TIC se ha dado por otro motivo distinto a la iniciativa propia, a que el profesor se lo indica o a la influencia de sus compañeros, solamente el 7.3% de los informantes contestaron. Entre las respuestas se encontró que utilizan tecnologías en su trabajo, que las usan como exigencia de su carrera (elaboración de tareas, herramientas de estudio y retroalimentación, consulta de recursos y materiales en línea); que el ritmo de vida y el avance de los medios de comunicación exigen actualizarse constantemente para el desarrollo personal y académico, así como que el acercamiento se debió a la influencia directa de familiares y amigos.

#### **4.6 Suficiencia de herramientas tecnológicas dentro del CAADI**

Con este apartado se obtuvo información acerca de la suficiencia de herramientas y dispositivos tecnológicos dentro del centro, encontrándose en primer lugar que únicamente 44.7% de los informantes utilizaron las computadoras del CAADI, por tanto, de este porcentaje de usuarios, que correspondió a 420, se encontró que 93.1% manifestó que el software que necesita se encuentra instalado en las computadoras de este centro y 76.7% opinaron que los accesorios multimedia que necesitaron tales como micrófonos, audífonos, etcétera, se encuentran disponibles en el mismo.

Comparar el porcentaje de los usuarios de las computadoras del CAADI (44.7%) con el porcentaje de usuarios que respondieron utilizar las TIC dentro de la universidad en el apartado de lugar de utilización de las TIC (72.9%), podría indicar que los informantes utilizan las tecnologías en otros laboratorios de cómputo dentro de la institución o utilizan sus propios recursos tales como computadora portátil u otros recursos móviles.

#### **4.7 Calidad de las TIC disponibles para los estudiantes en el CAADI y las instalaciones en las que se encuentran**

En este punto se utilizó la información proporcionada por los 420 respondientes que utilizaron las computadoras del CAADI para establecer un panorama sobre su opinión ante la calidad de los recursos que están disponibles a través de las computadoras del centro y sus instalaciones.

En primer lugar, se indagaron opiniones relacionadas con la calidad de los dispositivos y recursos del CAADI, por tanto se obtuvo información sobre la velocidad de red, nitidez de las imágenes de los recursos web o multimedia, sonido de los recursos web o multimedia que accedían y sincronía entre imágenes y sonido de los recursos web o multimedia. Sin embargo, también se recogieron opiniones acerca de la disponibilidad del equipo, disponibilidad del software necesario para las actividades, mantenimiento y limpieza del equipo, protección antivirus en el equipo, acceso a páginas de internet, tipo de letra y caracteres utilizados en los entornos virtuales de aprendizaje o grupos en línea, colores utilizados en el diseño de entornos virtuales o grupos en línea y facilidad para identificar los apartados relativos a los contenidos de las plataformas.

Como muestra la tabla 17, la opinión de casi la totalidad estudiantes que manifestaron haber utilizado las computadoras del centro (99.8%) es favorable acerca de los recursos y dispositivos que ahí se les brindan.

*Tabla 17. Calidad de los dispositivos y recursos del CAADI. (N<sub>T</sub>=420)*

	Frecuencia	%
Excelente	6	1.4
De buena a excelente	199	47.4
Buena	214	51.0
De mala a pésima	1	.2

Por otra parte, también se obtuvo información acerca de la opinión de los estudiantes sobre la calidad de las instalaciones físicas del CAADI, recabándose información sobre la iluminación, ventilación, distribución de espacio, limpieza de espacios y orden en el centro.

En la Tabla 18, también puede observarse que casi la totalidad de los respondientes usuarios de los recursos del centro (99.8%) tienen una opinión favorable sobre la calidad de sus instalaciones físicas.

*Tabla 18. Calidad de las instalaciones físicas del CAADI. (N<sub>T</sub>=420)*

	Frecuencia	%
Excelente	81	19.3
De buena a excelente	189	45.0
Buena	149	35.5
De mala a pésima	1	.2

Finalmente se obtuvo información de los alumnos respecto a su opinión sobre la calidad de la asistencia y el soporte técnico del CAADI, explorándose la disposición del técnico, su dominio en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas, la orientación que

proporcionó para el manejo de recursos tecnológicos así como su capacidad de resolución de dudas (ver Tabla 19).

*Tabla 19. Calidad de la asistencia y soporte técnico en el CAADI. (N<sub>T</sub>=420)*

	Frecuencia	%
Excelente	70	16.7
De buena a excelente	96	22.9
Buena	233	55.5
De mala a pésima	19	4.5
Pésima	2	.5

Como puede apreciarse, en general la opinión sobre la calidad de la asistencia y el soporte ofrecidos por los técnicos del CAADI fue favorable, ya que únicamente 5% de los informantes tuvieron una opinión negativa al respecto.

La información de los tres aspectos anteriores es importante para describir cómo es percibida la calidad de los recursos que proporciona el centro de aprendizaje de idiomas, su infraestructura y su personal, ya que como Marqués (n. d.) señala, un servicio de mantenimiento de las tecnologías y una coordinación técnica que asesore a los usuarios resulta imprescindible para que éstos utilicen los recursos con regularidad. Sin embargo resulta interesante que más del 50% de estudiantes inscritos a los cursos de inglés no utilizaron los recursos del centro.

**4.8 Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera del CAADI, dentro de la UAA.**

Al recoger información sobre este apartado, se encontró que 57.1% de estudiantes utilizaron la red inalámbrica de la universidad para conectarse a internet y que 83.7% utilizan computadoras dentro de la universidad en otro centro de cómputo alterno al CAADI. Por lo tanto como la utilización de red inalámbrica puede ser indicio de que los alumnos utilizan sus propios recursos y puede suponerse que cuando utilizan

computadoras dentro de la universidad en un laboratorio de cómputo distinto utilizan y acceden a recursos web de su interés, se podría pensar que son factores que influyeron para que más de la mitad de los alumnos inscritos a los cursos de inglés en el PFLE no utilizaran los recursos del CAADI, situación que no puede considerarse negativa para el alumno si es que practicó el idioma con actividades de su interés, sin embargo sí podría ser negativa para el centro, puesto que a pesar de que las opiniones respecto a las herramientas, infraestructura y personal son favorables no se están utilizando los recursos al máximo.

#### **4.9 Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera de la universidad.**

En la tabla 20, se puede apreciar que el porcentaje de alumnos con dispositivos como computadoras portátiles o tecnología móvil como iPod o teléfono celular, es cercano al porcentaje de alumnos que utilizan la red inalámbrica de la universidad, lo cual puede ser indicio de que dentro de la UAA utilizan sus propios recursos.

Además, puede apreciarse que el porcentaje de los alumnos que cuentan con computadora en casa (74.5%) y los que tienen servicio de internet en casa (73.7%) también es cercano, por lo cual se obtuvo que casi la totalidad de los que tuvieron computadora en casa, también tuvieron el servicio de internet y accedieron a recursos web. Asimismo, el internet es menos usado en cibercafés, en casa de conocidos y en lugares públicos con red inalámbrica.

Tabla 20. Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera de la universidad. (N<sub>T</sub>=943)

	Sí		No	
	Frec.	%	Frec.	%
¿Cuentas con computadora de escritorio de uso personal en casa?	700	74.5	239	25.5
¿Cuentas con computadora portátil de uso personal?	533	56.8	406	43.1
¿Cuentas con servicio de internet en casa?	692	73.7	247	26.3
¿Cuentas con dispositivos como iPod, reproductores mp3 o similares?	531	56.5	408	43.5
¿Cuentas con teléfono celular con características multimedia y/o servicio web, o con iPhone?	555	59.1	384	40.9
¿Utilizas el internet de cibercafés?	335	35.7	604	64.3
¿Utilizas la red inalámbrica de lugares públicos para conectarte a internet?	270	28.8	669	71.2
¿Acudes con algún amigo o familiar para conectarte a internet?	168	17.9	771	82.1

Respecto a si el alumno utilizó el internet en su trabajo, únicamente 24.6% manifestó trabajar, dato que correspondió a 231 alumnos. De ellos, 52.8% sí utilizan el internet contra 47.1% que no lo hacen.

#### 4.10 Utilización de entornos de aprendizaje en línea para la práctica de las habilidades comunicativas y con fines académicos.

La opinión de los alumnos sobre las habilidades que pueden practicar con las actividades a las que acceden mediante plataformas o entornos de aprendizaje en línea, muestra cómo las respuestas para cada aseveración están más inclinadas a la escala de acuerdo que en desacuerdo (ver tabla 21). El 73.8% de los sujetos estuvieron al menos de acuerdo con utilizar recursos web para practicar *reading*. Para la actividad de *listening*, los

encuestados manifestaron una tendencia similar pues 73.2% se ubicaron en estas categorías de respuesta, seguida por *writing* con 67.6%.

Resalta que la habilidad menos practicada fue la de *speaking*, con 55.5% de los sujetos al menos de acuerdo ante el hecho de utilizar recursos con actividades para desarrollar esta habilidad.

Lo anterior está relacionado con los resultados del apartado correspondiente al uso de las TIC, ya que como pudo observarse son las actividades de lectura y escucha las que más se practican con las tecnologías disponibles, sobre las de escritura y habla del inglés.

Tabla 21. Utilización de plataformas o entornos de aprendizaje en línea con fines académicos.

(N<sub>7</sub>=943)

	Completamente de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Completamente en desacuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Para practicar reading	159	17	530	56.8	159	17	85	9.1
Para practicar writing	143	15.3	488	52.3	221	23.7	81	8.7
Para practicar listening	257	27.5	426	45.7	170	18.2	80	8.6
Para practicar speaking	168	18	350	37.5	285	30.5	130	13.9
Para subir las tareas	145	15.5	357	38.3	270	28.9	161	17.3
Para ver mi calificación	158	16.9	347	37.2	261	28	167	17.9
Para recibir retroalimentación	134	14.4	298	31.9	319	34.2	182	19.5

Sin embargo, como puede apreciarse, respecto a la utilización de entornos de aprendizaje en línea con fines académicos tales como subir tareas, ver calificaciones o recibir retroalimentación, las opiniones a favor y en contra de las aseveraciones se encuentran más equilibradas, aunque en los primeros dos aspectos, tendió a haber más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

gente que estuvo de acuerdo. En el caso de la utilización de recursos en línea a través de los cuales el alumno sube tareas que se le encomiendan, 53.8% de los respondientes estuvieron al menos de acuerdo, mientras que 46.2% estuvieron en contra. Respecto a los recursos mediante los cuales el estudiante puede ver la calificación de las tareas que sube, 54.1% de los alumnos estuvieron de acuerdo con utilizarlos, mientras que 45.9% no.

El apartado correspondiente a las plataformas o entornos de aprendizaje en línea mediante las que el alumno recibe retroalimentación es el que tiene más respuestas negativas, ya que 53.7% estuvieron en desacuerdo en usarlos contra un 46.3% de estudiantes de acuerdo.

#### **4.11 Opinión del alumno ante las TIC como apoyo al aprendizaje del inglés: realización de tareas y autoevaluación del aprendizaje.**

A continuación se presentan los hallazgos al respecto de la opinión de los estudiantes sobre la utilidad de las herramientas tecnológicas tanto para la realización de tareas como para la autoevaluación de su aprendizaje. Los resultados se muestran por habilidad comunicativa.

##### *Reading*

La tabla 22 muestra que respecto de la utilidad de herramientas para realizar tareas de *reading*, fueron los entornos de aprendizaje en línea, los mensajeros, y las redes sociales los que obtuvieron mejor opinión. Sin embargo, destaca para cada uno de estos recursos, que la mayoría de los alumnos considera que su utilidad para la práctica de esta habilidad es regular.

En cuanto a la utilidad de herramientas para la autoevaluación del aprendizaje, los recursos con una mejor opinión fueron los entornos de aprendizaje en línea y los mensajeros, aunque, de igual forma, destaca la utilidad regular.

También puede apreciarse que los Grupos, blogs o foros fueron poco útiles para llevar a cabo tareas de *reading* según la opinión de los alumnos, a pesar del supuesto de que son recursos pensados para practicar principalmente esta actividad, puesto que sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contenidos se van nutriendo de las diferentes intervenciones sobre un tema en específico que hacen alumnos y maestros.

Una explicación para lo anterior podría ser que los alumnos estuvieron haciendo más uso para realizar sus tareas, de componentes dentro de los entornos virtuales de aprendizaje que tienen una función similar a los blogs, foros y grupos creados en otro tipo de sitios web, quizá porque los profesores promovieron más su utilización debido a que por medio de entornos virtuales se puede llevar a cabo una gestión más controlada de entradas, participaciones, tareas, calificaciones, retroalimentación, etcétera.

Otro aspecto que resalta es que tanto para la realización de tareas, como para la autoevaluación del aprendizaje los alumnos encontraron útiles una herramienta de naturaleza formal como los entornos de aprendizaje en línea y un recurso que podría ser considerado informal como los mensajeros. Por tanto podría pensarse que los estudiantes aparte de cumplir con las tareas, también practicaron la habilidad de *reading* en conversaciones informales con sus iguales o con su profesor.

El caso de las redes sociales fue un tanto diferente, pues como puede apreciarse, se consideraron más útiles para la realización de tareas. Esto podría deberse a que los profesores de inglés comenzaron a hacer uso de este tipo de herramientas para promover que los alumnos practicaran sus habilidades realizando tareas, pero al respecto de la autoevaluación, los alumnos encontraron menor utilidad.

En adición, se aprecia que para la mayoría de los estudiantes, los reproductores portátiles fueron encontrados nada útiles por los alumnos para realizar tareas de *reading* o para autoevaluarse en esta habilidad y la misma situación se observó para los teléfonos celulares.

Al respecto de que la mayor parte de la opinión sobre la utilidad se encuentre en regular, cabría preguntarse si al utilizar estos recursos los jóvenes encontraron formas novedosas, o para ellos no existió diferencia entre realizar una tarea con la ayuda de herramientas tecnológicas y realizarla de forma clásica.

De haber sido así, cabría preguntarse qué hizo que los alumnos no hayan encontrado diferencias. Tal vez podría indagarse si los alumnos no encontraron

significativos los ejercicios que realizaban, utilizaron las herramientas a un nivel que no les permitió explotar todas sus características o si, para el caso de las tareas, no recibieron una retroalimentación adecuada por parte del profesor.

Tabla 22. Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de reading. (N<sub>1</sub>=943)

Recurso	Utilidad para la realización de tareas				Utilidad para la autoevaluación de su aprendizaje			
	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho
Entornos de aprendizaje	19.7	22.5	29.1	28.7	19.6	21.6	30.9	28.0
Videoconferencia	44.6	20.5	17.5	17.3	32.0	22.9	24.4	20.6
Grupos, blogs o foros	34.4	25.8	26.1	13.7	28.7	28.3	26.8	16.2
Correo electrónico	16.0	31.2	29.9	22.9	16.6	31.7	29.7	22.0
Mensajeros	13.8	28.5	31.0	26.8	14.6	27.1	30.6	27.6
Redes sociales	22.7	23.1	30.4	23.8	22.7	26.6	29.0	21.7
Documentos en línea	24.2	24.5	25.5	25.8	22.2	24.7	27.6	25.5
Reproductores portátiles	42.8	24.7	18.3	14.2	38.8	28.2	19.2	13.8
Teléfono celular	34.9	29.2	19.9	15.9	35.6	28.4	22.1	14.0

### Writing

La tabla 23 muestra que las herramientas consideradas menos útiles por parte de los estudiantes para realizar tareas de *writing* fueron los reproductores portátiles, la videoconferencia, el teléfono celular y los grupos, blogs y foros en línea. Además, puede apreciarse que también fueron estas herramientas las consideradas menos útiles para aspectos de autoevaluación del aprendizaje. Resalta nuevamente que recursos como los blogs, grupos y foros fueron considerados poco útiles para esta habilidad a pesar de que la principal utilización de este tipo de herramientas es expresar opiniones y hacer intervenciones sobre determinado tema.

De esta manera se puede comprobar que los grupos, blogs y foros en línea tuvieron muy poca utilidad para practicar las habilidades de *reading* y *writing* de acuerdo con la opinión de los alumnos. Entonces, cabría preguntarse qué es lo que hace que no se estén percibiendo como recursos útiles, aparte del supuesto de que se hizo más uso de herramientas como foros y wikis como componentes de entornos virtuales de aprendizaje.

En el caso de las redes sociales, ocurrió lo contrario que en la actividad de *reading*, es decir, un mayor número de estudiantes reportó utilidad de esta herramienta para la autoevaluación del aprendizaje en *writing* que los que manifestaron su utilidad para la realización de tareas. De igual manera, los entornos de aprendizaje virtual recibieron una mejor opinión al respecto de su utilidad para la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes que para la realización de tareas.

Tabla 23. Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de *writing*. (N<sub>T</sub>=943)

Recurso	Utilidad para la realización de tareas				Utilidad para la autoevaluación de su aprendizaje			
	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho
Entornos de aprendizaje	22.5	23.8	29.6	24.2	21.1	20.8	30.4	27.7
Videoconferencia	45.2	20.2	18.1	16.6	31.4	22.2	26.2	20.2
Grupos, blogs o foros	34.6	26.6	26.5	12.4	28.2	28.1	28.1	15.7
Correo electrónico	18.5	31.1	28.2	22.3	17.2	31.9	28.7	22.2
Mensajeros	15.1	25.9	31.7	27.3	14.5	24.8	32.9	27.7
Redes sociales	24.1	24.1	29.2	22.6	22.5	25.5	30.2	21.8
Documentos en línea	29.5	24.2	26.9	19.5	25.4	25.6	27.1	21.9
Reproductores portátiles	47.0	24.2	18.4	10.4	41.7	25.6	19.9	12.8
Teléfono celular	37.6	27.7	21.0	13.7	36.5	28.7	21.7	13.1

Además, puede apreciarse que los mensajeros fueron los recursos que mejor opinión tuvieron ante su utilidad tanto para realizar tareas como para autoevaluar el aprendizaje en los estudiantes para la habilidad de *writing*. Destaca que los porcentajes son cercanos a los que se obtuvieron para esta misma herramienta en la habilidad de *reading* por lo cual podría pensarse que con la utilización de este recurso el alumno no solamente lee, sino que produce textos en un ejercicio conversacional.

Una situación que resalta tanto para la habilidad de *reading* como la de *writing* es que el correo electrónico no fue una herramienta que recibiera opinión alta por la mayoría de los estudiantes ante su utilidad. Una explicación podría ser que para la realización de tareas se usan más los entornos virtuales que el correo; y para autoevaluación de su aprendizaje el alumno prefirió hacer uso de herramientas informales y de respuesta más inmediata.

#### *Listening*

Como puede apreciarse en la tabla 24, son los reproductores portátiles los que tienen una opinión más alta respecto a su utilidad para realizar tareas y para que el estudiante pueda autoevaluar su aprendizaje. Además, destaca que en esta ocasión un mayor porcentaje de alumnos reportó mucha utilidad, situación lógica debido a que este tipo de herramientas permite la reproducción principalmente de archivos de audio, aunque los modelos recientes también reproducen video y otro tipo de archivos.

Por el contrario, resalta que la mayoría de los alumnos no encontró utilidad de la videoconferencia para realizar sus tareas, aunque, para el caso de la autoevaluación del aprendizaje, existe un incremento de quienes consideraron que este recurso tenía una utilidad regular, lo cual hace pensar que a pesar de que quizá los alumnos no utilizaron este tipo de herramienta para sus tareas, sí tuvieron iniciativa para comenzar una conversación.

Cabe entonces destacar que el hecho de que la videoconferencia sea considerada poco útil, podría deberse a que el alumno sustituye las actividades mediante este tipo de herramientas por la asistencia a los clubes de conversación que se promueven en el CAADI.

Tabla 24. Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de listening. ( $N_T=943$ )

Recurso	Utilidad para la realización de tareas				Utilidad para la autoevaluación de su aprendizaje			
	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho
Entornos de aprendizaje	33.8	25.1	21.4	19.8	33.4	24.1	22.0	20.4
Videoconferencia	41.2	13.8	16.1	28.9	30.1	17.8	22.2	29.9
Grupos, blogs o foros	45.6	22.6	21.4	10.4	39.9	23.2	24.8	12.0
Correo electrónico	42.5	28.6	19.0	9.9	38.8	29.9	19.6	11.7
Mensajeros	38.1	25.1	21.7	15.2	33.1	26.5	23.8	16.7
Redes sociales	45.7	23.9	19.0	11.4	42.8	24.3	20.4	12.5
Documentos en línea	46.3	23.5	18.5	11.6	41.4	23.7	22.8	12.2
Reproductores portátiles	22.5	17.0	20.8	39.8	22.4	16.7	25.4	35.6
Teléfono celular	31.6	22.6	22.2	23.7	31.5	23.1	22.0	23.3

### *Speaking*

Esta habilidad comunicativa resultó ser la que menos se practicó según los hallazgos de esta investigación, y, de igual forma, es a la que menos favoreció la opinión de los estudiantes acerca de la utilidad de herramientas para realizar tareas o autoevaluar su aprendizaje y desempeño en el habla del inglés. Sin embargo, esto pudo deberse a la propia naturaleza y las características de las herramientas, pero se esperaba que fuera la videoconferencia la que obtuviera un alto nivel de utilidad.

Como puede observarse en la tabla 25, la opinión del alumnado indica que, para la realización de tareas, la mayoría de los alumnos consideraron que la videoconferencia fue poco útil en la habilidad de *speaking*, aunque sí hubo varios estudiantes (28.8%) que manifestaron que este recurso tuvo mucha utilidad. Por otro lado, un número más alto de alumnos (30.1%) opinaron que la videoconferencia tuvo mucha utilidad para la autoevaluación de su aprendizaje.

Como ya se mencionó, quizá la baja utilización de la videoconferencia se debió a que este tipo de herramienta aún está siendo sustituida por clubes de conversación ofrecidos en el CAADI, aunque se podría tomar ventaja de ciertas características del recurso en línea para fomentar más su uso. Por ejemplo, a veces los clubes de conversación presenciales se saturan, dejando sin espacio de práctica a los estudiantes, aunque ellos hayan tenido la iniciativa de asistir.

Tabla 25. Utilidad de los recursos tecnológicos para la habilidad de speaking. (N<sub>T</sub>=943)

Recurso	Utilidad para la realización de tareas				Utilidad para la autoevaluación de su aprendizaje			
	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho	%Nada	%Poco	%Regular	%Mucho
Entornos de aprendizaje	42.4	22.3	19.4	16.0	38.2	23.2	20.0	18.6
Videoconferencia	43.1	13.4	14.6	28.8	32.5	15.7	21.7	30.1
Grupos, blogs o foros	48.6	21.9	19.0	10.4	41.4	23.8	22.0	12.8
Correo electrónico	47.2	25.8	16.5	10.5	43.2	26.6	18.6	11.6
Mensajeros	42.6	23.1	19.6	14.7	37.1	24.0	20.9	18.1
Redes sociales	49.2	21.9	17.2	11.6	46.5	23.3	17.4	12.8
Documentos en línea	50.5	20.5	17.0	11.9	44.1	24.8	19.2	11.8
Reproductores portátiles	37.6	19.8	20.9	21.7	33.2	21.0	23.0	22.8
Teléfono celular	39.7	24.2	17.1	19.0	38.8	23.4	18.5	19.2

En general, es interesante cómo los entornos de aprendizaje tuvieron mejor opinión ante su utilidad para las habilidades de *reading* y *writing* a pesar de que fue regular, pero podría ser indicador de que poco a poco han estado sustituyendo a herramientas como grupos, blogs y foros, quizá debido a que tienen herramientas que facilitan al profesor la gestión tanto del contenido como de revisión de tareas, registro de entradas, participación con opiniones, etcétera. También, resalta que los teléfonos celulares en general fueron considerados poco útiles para realizar tareas o autoevaluarse

dentro las cuatro habilidades comunicativas, lo cual pudo haber tenido relación con las características técnicas de los equipos utilizados, pero esto no indica de ninguna forma que no hayan sido utilizados en otros rubros como comunicación o socialización.

**4.12 Relación entre el tipo de tecnologías usadas por los estudiantes y su opinión sobre la utilidad de las mismas para el aprendizaje del inglés.**

*Utilización de herramientas ajenas a la universidad*

En la tabla 26 pueden apreciarse los resultados encontrados respecto al uso de teléfono celular y la opinión de los estudiantes sobre si les posibilitan una mayor interacción con compañeros y maestros. De acuerdo con las diferencias encontradas con la prueba de  $X^2$  ( $p=0.016$ ), mientras más equipado fue el teléfono celular con el que contaban, brindándoles conectividad a través de la web o de servicios multimedia con compañeros y profesores, más favorable fue la opinión de los estudiantes.

Además, se observó que incluso los alumnos que no contaban con teléfonos con este tipo de funcionalidades reconocieron la utilidad de este recurso tecnológico para interactuar con los compañeros y con profesores. Por tanto, estos últimos podrían fomentar las actividades fuera de las aulas, tales como sesiones de resolución de dudas, tutorías, intercambio de archivos, etcétera, a sabiendas de que la mayoría de los estudiantes tienen una opinión positiva al respecto.

*Tabla 26. Uso del teléfono celular para interacción con compañeros y maestros.*

( $N_T=943$ )

El estudiante utiliza teléfono celular con características multimedia y/o servicio web	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	546	95.1	4.9
No	380	91.1	8.9

Las tablas 27 y 28 muestran opiniones positivas entre el uso de dispositivos portátiles y el hecho de que brindan a los estudiantes la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Las diferencias significativas encontradas con la prueba de  $X^2$  tanto para el uso de computadoras portátiles ( $p=0.045$ ) como para el uso de reproductores portátiles ( $p=0.043$ ) arrojan que la conectividad y portabilidad de este tipo de dispositivos son características que los alumnos aprovechan para practicar el inglés, pues favorecen la conexión desde cualquier lugar y a la hora que les convenga, rompiéndose con ello las barreras de espacio y de tiempo, y logrando la interacción con personas con las que ellos mismos hacen acuerdos.

*Tabla 27. Uso de computadora portátil para la interacción con hablantes nativos. (N<sub>1</sub>=943)*

El estudiante cuenta con computadora portátil de uso personal	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	525	96.4	3.6
No	401	93.5	6.5

*Tabla 28. Uso de reproductores portátiles para la interacción con hablantes nativos (N<sub>1</sub>=943)*

El estudiante cuenta con reproductores de audio, video e imágenes portátiles	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	526	96.4	3.6
No	400	93.5	6.5

Entonces, el profesor podría aprovechar la opinión positiva de los estudiantes y buscar que practiquen sus lecciones a través de clubes de redacción en línea, ya sea con herramientas como el mensajero, correos electrónicos, redes sociales, etcétera; o clubes de conversación en línea a través de videoconferencia o videollamada. Estas actividades podrían programarse con sus compañeros de clase y el profesor mismo para sesiones de repaso, y también con personas nativas para lograr perfeccionamiento y práctica en contextos reales.

En la tabla 29 se aprecia que la opinión de los estudiantes respecto a que el uso de reproductores portátiles de audio, video e imágenes les facilitan el acceso a la información. Las diferencias encontradas con la prueba de  $X^2$  ( $p=0.038$ ) arrojan que mientras más características de conectividad y multimedia tuvo su celular, más positiva fue su opinión.

*Tabla 29. Uso de reproductores portátiles y facilidad de acceso a la información*

( $N_T=943$ )

El estudiante cuenta con reproductores de audio, video e imágenes portátiles	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	546	94.1	5.9
No	380	90.5	9.5

La tabla 30 muestra el resultado de la prueba de  $X^2$  ( $p= 0.032$ ) con la que se encontraron diferencias significativas entre el uso de computadora portátil y la opinión de los estudiantes respecto a si les permitían expresar sus dudas con confianza. Asimismo, la tabla 31 proporciona el resultado de la prueba de  $X^2$  ( $p= .001$ ) que muestra diferencias significativas entre contar con servicio de internet en casa para expresar dudas.

Lo anterior puede estar relacionado con que el estudiante tiene mayor confianza tanto para expresar sus dudas como para retroalimentar a compañeros o recibir retroalimentación de ellos o del profesor sin estar cara a cara, es decir, fuera del aula. Sin embargo, también podría indicar que las actividades que realiza el alumno dentro del CAADI no incluyen la expresión ni resolución de dudas.

*Tabla 30. Uso de computadora portátil y expresión de dudas con confianza. (N<sub>T</sub>=943)*

El estudiante cuenta con computadora portátil de uso personal	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	525	86.5	13.5
No	401	81.3	18.7

*Tabla 31. Posibilidad de tener internet en casa y expresión de dudas con confianza. N=926 (N<sub>T</sub>=943)*

El estudiante cuenta servicio de internet en casa	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	684	77.3	22.7
No	242	86.7	13.3

*Utilización de herramientas dentro de la universidad*

Con la prueba de  $X^2$  ( $p=.000$ ) también se encontraron diferencias entre la utilización de la red inalámbrica de la UAA y la opinión de los alumnos respecto a si les brinda la oportunidad de interactuar con nativos y practicar su inglés (ver tabla 32), lo que

complementa la información relacionada con el hecho de que los alumnos utilizan dispositivos móviles para la interacción con personas de habla inglesa.

En otras palabras, la única herramienta proporcionada por la universidad de la que se encontraron diferencias significativas fue la red inalámbrica, recurso necesario para que los alumnos utilicen el servicio web en sus dispositivos portátiles.

*Tabla 32. Uso de la red inalámbrica de la UAA e interacción con hablantes nativos. (N<sub>1</sub>=943)*

El estudiante utiliza la red inalámbrica para conectarse a internet	N	% De acuerdo	% En desacuerdo
Si	528	97.3	2.7
No	398	92.2	7.8

Así entonces, puede observarse que existen diferencias significativas sobre todo en los recursos que posee el estudiante, no así en los que el CAADI ofrece, situación que debe analizarse ya que en un dado caso, podría indicar una subutilización del centro, y un desperdicio de recursos.

## Conclusiones

El PFLE de la UAA a través del CAADI ha tratado de atender las necesidades particulares de los estudiantes en los campos del aprendizaje de un idioma adicional como lo es el inglés, al reconocer que el alumno es participante activo de su propio aprendizaje, y poner al alcance de los estudiantes diferentes herramientas tecnológicas que apoyen su aprendizaje, siendo la principal de ellas los equipos con acceso a internet, a través de donde pueden acceder a la mayoría de los recursos tecnológicos de los que se recogió información en esta investigación, aunque en ocasiones la utilización de dichos recursos se realice de tal forma que no se aprovechen al máximo sus características y por tanto las habilidades que atienden.

Respecto a lo anterior, tal parece que no solamente es necesario que el estudiante y el profesor se den cuenta del potencial educativo de las herramientas tecnológicas, tanto las ofrecidas dentro de la universidad como las que son propiedad de los alumnos, sino que deben utilizarlas de forma correcta para aprovecharlas al máximo.

Los resultados de esta investigación indican que el alumno recurre por iniciativa propia a las tecnologías en la mayoría de los casos. Esta situación necesita ser complementada por una correcta gestión por parte de los profesores, lo cual no es una tarea fácil, por la gran cantidad de herramientas disponibles y las diferentes habilidades y enfoques que se atienden con cada una de ellas, en dado caso que se utilicen correctamente, además de las implicaciones que esto tendría en la práctica docente. Estos son aspectos que pueden y deben profundizarse con otras investigaciones

Al considerar el número de alumnos inscritos en los cursos del PFLE, se observa una clara tendencia a la disminución de estudiantes inscritos conforme avanzan los niveles, al parecer, el alumno pierde interés en continuar estudiando el inglés apenas obtiene la puntuación que le asegurará tener cumplido uno más de los trámites necesarios para su titulación, aunque esto es justificable, debido a que posiblemente su prioridad esté en temas pertenecientes a la licenciatura que está cursando y no a adquirir una excelente competencia dominando el inglés, aunque debe darse cuenta que en su ejercicio profesional, ya como egresado, posiblemente seguirá enfrentándose con este idioma.

Por tanto, el estudiante debería de aprovechar los recursos a los que tiene acceso dentro de la universidad, puesto que como puede verse, la opinión general respecto a la infraestructura tecnológica y física del CAADI es buena aunque como los resultados muestran, existe aún un gran número de personas que no acuden al centro.

Posiblemente, aunque la infraestructura y el soporte técnico hayan recibido opiniones favorables, la aún baja utilización de las instalaciones del centro se deba a que como parte de su desarrollo académico, el alumno basa más su aprendizaje en el enfoque de traducción gramatical, principalmente para la consulta de textos en inglés, y, en dado caso, para la producción de textos, y es que en realidad el estudiante no se ve obligado a practicar el idioma comunicativamente ya que el contexto en el que se desenvuelve no se lo exige. Lo anterior se ve reflejado en el bajo uso de herramientas tecnológicas que el alumno aplica para las actividades de *listening* y *speaking*, aunque es una situación que también ha presentado en la enseñanza clásica del inglés.

Por tanto resulta de extrema importancia analizar si con el uso de herramientas tecnológicas únicamente se están reproduciendo los procesos del aula y si el utilizarlas no está marcando una diferencia en la forma de enseñar y aprender el inglés, lo que significaría que tanto alumnos como maestros deberían ser instruidos ante el uso de herramientas para encontrar contenidos que refuercen el aprendizaje con lecciones, ejercicios, interacciones tanto con compañeros y profesores como con personas nativas, etcétera, para un aprendizaje integral del inglés.

Respecto a la relación entre el tipo de herramientas que utilizan los alumnos con su opinión sobre la utilidad que tienen para el aprendizaje del inglés, es interesante que se haya encontrado significatividad en aquellas herramientas propias de los estudiantes y ajenas a la universidad como lo es el teléfono celular, la computadora portátil y los reproductores portátiles de audio, video e imágenes; recursos que el estudiante encuentra útiles para la interacción con compañeros, profesores y hablantes nativos, además de facilidad de acceso a la información y expresión de dudas con confianza.

Lo anterior no solamente puede ser indicador de que el estudiante se siente con mayor confianza y más capaz de expresarse fuera de los muros de un salón de clases, ya

que además la única herramienta que le proporciona la universidad y que resultó significativa fue la red inalámbrica que utiliza para conectarse desde el campus pero en sus propios equipos, sino también, podría indicar una subutilización del CAADI y sus recursos.

Sin embargo, podría aprovecharse esta condición en la que los estudiantes hacen uso de la tecnología para proponer tutorías y ayuda en línea entre profesor y alumnos, e incluso podría analizarse la posibilidad de proponer nuevas modalidades educativas como las semipresenciales, en pro del aprendizaje del inglés de los alumnos, ya que la opinión general aún de aquellos estudiantes que no contaban en ese momento con la tecnología de la que se recabó información fue positiva.

Por lo tanto, resulta indispensable recalcar que al respecto de que las actividades que involucran el uso de TIC le ayudan al estudiante a reforzar su aprendizaje, le permiten avanzar a su propio ritmo y ahorrar tiempo en la resolución y envío de tareas, no se encontró significatividad, lo cual puede ser indicio de que el estudiante utilizó las tecnologías más para uso personal que para obtener un beneficio académico.

### Prospectivas y recomendaciones

Esta investigación indagó la opinión de los estudiantes sobre el uso de TIC para el aprendizaje del idioma inglés, sin embargo otra investigación que puede hacerse, más allá de la opinión, sería sobre cómo se utiliza cada una de las herramientas. Sería recomendable realizar un estudio experimental con alumnos expuestos tanto a herramientas y metodologías habituales como a herramientas tecnológicas de reciente creación, indagando de qué forma se modifican los procesos de aprendizaje tanto en un grupo como en otro, registrando calificaciones parciales, bitácoras de actividades, etcétera. Además, también puede hacerse un estudio comparativo con estudiantes que utilicen dispositivos web y tecnológicos, y que hayan cursado un nivel anterior únicamente expuestos a metodologías usuales.

Ambos tipos de estudio podrían ser reforzados con entrevistas directamente realizadas a los estudiantes y con una encuesta como la que se realizó en este trabajo. Además, dentro de la coordinación faltaría una programación adicional para realizar un estudio de opinión a los profesores sobre el uso de TIC o incluso sobre cómo cambia su práctica docente con su utilización, para tomar en consideración a los dos principales actores involucrados en el proceso educativo.

También, sería prudente realizar un estudio tanto con estudiantes como con el profesorado, sobre el grado de dominio que tienen de cada una de las herramientas tecnológicas y analizar si la opinión que en algún momento dado manifiestan depende del grado de dominio con el que cuentan.

Por otro lado, de esta investigación podría desprenderse un estudio más profundo que analice la opinión de los alumnos por cada una de las nueve herramientas que se estudiaron en el trabajo, e incluso incluir nuevas tecnologías y herramientas de información y comunicación tales como los wikis y los videos en línea, a demás de otras que estén consolidándose gracias a la web 2.0.

Adicionalmente el estudio de opinión puede ser enriquecido si se lleva a cabo separando la opinión de las TIC desde los ejes de motivación, trabajo colaborativo, efectos pedagógicos, inglés con propósito específico, etcétera.

Como puede apreciarse esta investigación puede ser complementada con otras, con la finalidad de que una coordinación o área administrativa cuente con suficientes elementos para tomar una decisión en beneficio del aprendizaje de los alumnos, sin embargo otro tipo de recomendación es que la coordinación del PFLE podría realizar programaciones de actividades que en verdad vinculen a los alumnos con el idioma inglés y despierte interés y motivación por estudiarlo.

En otras palabras, ya que se tiene información que respalda que el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes no les exige altos niveles de competencia en el inglés y quizá eso contribuye a una subutilización del CAADI, podrían organizarse ferias de inglés invitando a las principales empresas de la entidad que hagan ver a los estudiantes que como profesionistas, afuera de la escuela, sí es relevante el hecho de que dominen un idioma adicional a su lengua materna. De igual manera, la coordinación puede continuar la vinculación con universidades con la finalidad de promover clubes de conversación entre pares.

### Referencias Bibliográficas

Abuín, N. (2009). "Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario". *IV Jornada de Innovación Pedagógica del Proyecto ADA-Madrid*. Recuperado el día 28 de marzo de 2011 en: [http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web\\_IV\\_jornadas\\_ADA/comunicaciones/30\\_Abuin.pdf](http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web_IV_jornadas_ADA/comunicaciones/30_Abuin.pdf)

Adell, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (7). Consultado el día 4 de Diciembre de 2009 en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>

Bassani, A. (2008). "Estrategias didácticas semi presenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación". Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8946/BASSANI.pdf?sequence=1>

Caballero, R.; Loyarte, H. y Maggiolo, G. (n. d.) "IPOD y Celulares en Educación Implementación de Enseñanza Móvil". Recuperado el día 24 de abril de 2011 en: <http://www.caedi.org.ar/pcdi/Area%2011/11-474.PDF>

Cabero, J. (1996). "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". *Revista electrónica de tecnología educativa* (1). Consultado el día 24 de noviembre de 2011 en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>

Cabero, J. (1998). "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas" en Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 197-206.

Cabero, J.; Llorente, M. C.; Román, P. (2004). "Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23) pp. 27-41.

Caffesse, L.; Guasch, T. (2010) "Foreign Languages Turned Into Second Languages through ICTs". *International Conference ICT for Language Learning* (3). Recuperado el día 26 de abril de 2011 en: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL20-Caffese,Guash.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL20-Caffese,Guash.pdf)

Callejón, L. (2009). "Hacia un método eficaz de enseñanza de lenguas extranjeras". *Revista Innovación y Experiencias Educativas* (16). Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/LAUDELINA\\_CALLEJON\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/LAUDELINA_CALLEJON_1.pdf)

Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la UJI (2004). "Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I" Recuperado el día 03 de abril de 2011 en: [http://cent.uji.es/doc/eveauji\\_es.pdf](http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf)

Concepción, J.; Díaz, E. (2006) "La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las Ciencias Biomédicas". *Gaceta Médica Espirituana* (8) (3) Consultado el 30 de Marzo de 2011 en [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.\(3\)\\_07/p7.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.(3)_07/p7.html)

Concheiro, P. (2010) "Using Facebook in the Language Classroom". *International Conference ICT for Language Learning* (3). Recuperado el día 26 de abril de 2011 en: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Abstract\\_pdf/pdf/IBL08-Pilar\\_Concheiro.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Abstract_pdf/pdf/IBL08-Pilar_Concheiro.pdf)

Domènech, M.; Tirado, F. y Vayreda, A. (2005). "Aprender a participar en la vida pública a través de Internet". En Monereo, C. (coord.) *Internet y competencias básicas, aprender a colaborar, a comunicarse, a participar a aprender*, Barcelona, Grao, pp. 117-140.

EBSCO (2008). "The Four Language Skills". *Essay by Noelle Vance*. EBSCO Publishing Inc.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ferreira, A. (2007). "Bases Teóricas para un Modelo B-Learning de Enseñanza de Lenguas Extranjeras". En Sánchez, J. (Ed.) *Nuevas Ideas en Informática Educativa* (3), Santiago de Chile, LOM Ediciones. pp. 272-296.

Fernández, M. (2002). "La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia". *Papers de tradumàtica*. Recuperado el día 31 de marzo de 2011 en: [http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/70\\_esp.pdf](http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/70_esp.pdf)

Flores, J.; Morán, J.; Rodríguez, J. (n.d.). Las redes sociales. Recuperado el día 18 de noviembre de 2011 en: <http://www.usmp.edu.pe/publicaciones/boletin/fia/info69/sociales.pdf>

Galán, A. (2009). "La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial". *Tesis doctoral*. Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>

Gallego, A. (2006). "Guías Fáciles de las TIC: Blogs". *Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación*. Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en: <http://www.coit.es/descargar.php?idfichero=4278>

Garay y Albornoz (2008). "Reflexiones en torno a la tecnología educativa". *Revista Quehacer educativo* (100). Recuperado el día 24 de abril de 2011 en: [http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/57210990\\_15%20postdid%C3%A1ctica-b.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/57210990_15%20postdid%C3%A1ctica-b.pdf)

García, A. (n. d.). "Aproximación al uso del blog como recurso de enseñanza y aprendizaje". Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000030.pdf>

Intersegmental Committee of the Academic Senates (2002). "ICAS Statements of Competencies". Recuperado el día 6 de junio de 2010 en: <http://www.asccc.org/Publications/Papers/AcademicLiteracy/statementCompetencies.pdf>

López, M. (2007). "Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso". *Experiencias*. Recuperado El 30 de Noviembre de 2009 en [http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num7/pdfs/tic\\_educacion.pdf](http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num7/pdfs/tic_educacion.pdf)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Marquès, P. (2000). "Sociedad de la información. Nueva cultura. Habilidades clave para los ciudadanos del siglo XXI. Nuevas competencias para el profesorado". Recuperado el día 02 de abril de 2011 en: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/96/biblio/96Sociedad-de-la-Informacion-Nueva-Cultura.pdf>

Marquès, P. (n. d.). "5 claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes". Recuperado el día 02 de abril de 2011 en: <http://www.oei.es/tic/santillana/marques.pdf>

Monereo C. (2005). "Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas", en Monereo C. (coord.) *Internet y competencias básicas, aprender a colaborar, a comunicarse, a participar a aprender*. Barcelona, Grao, pp. 5-26.

Negoită, C.; Vlădoiu, M. y Stoica, B. (2007). "Interactive software system to teach English". Recuperado el 30 de marzo de 2011 en <http://www.cniv.ro/2007/disc2/cniv/documente/pdf/sectiuneaB/11.pdf>

OECD (2005) "The definition and selection of key competencies". Recuperado el día 6 de junio de 2010 en: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Ommagio, A. (1993). *Teaching language in context*. 2a Ed. USA. Heinle & Heinle.

Organista, J. y Backhoff, E. (2002). "Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario". *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1). Consultado el 4 de Diciembre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/volno1/contenido-organista.html>

Pérez, L. (n. d.). "El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso". Consultado el día 30 de marzo de 2011 en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_662/a\\_8878/8878.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html)

Ponticelli, A. (n. d.) “La Enseñanza del Inglés Basada en Contenidos y su Aplicación en un curso Inicial”. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Ponticelli\\_Aida.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Ponticelli_Aida.PDF)

Prato, A. y Mendoza, M. (2006). “Opinión, Conocimiento y Uso de Portales Web para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera”. *Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento* (3) (1). Recuperado el día 30 de Noviembre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/823/82330104.pdf>

Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (2010). Página web. Consultada el día 24 de abril de 2011 en: <http://pfle.dgdp.uaa.mx/visor.php#>

Reyes, P.; Paín, M.; Rico, M.; Gómez, L. (2010) “Self-Training in Reading Aloud Through ICT”. *International Conference ICT for Language Learning* (3). Recuperado el día 26 de abril de 2011 en: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL44-Ortiz,Pain,Garcia,Gomez\\_Rey.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL44-Ortiz,Pain,Garcia,Gomez_Rey.pdf)

Richards, J. y Rodgers, T. (1987). “The Audiolingual Method”. *Approaches and Methods in language teaching* Reino Unido: Cambridge University Press. pp 44-63.

Riveros, V. y Mendoza, M. (2005) “Bases Teóricas para el uso de las TIC en Educación”. Recuperado el día 6 de junio de 2010 en: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/1173/1141>

Rodríguez, A. (2009). “Entornos virtuales en la enseñanza-aprendizaje”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (2) (2). Recuperado el día 24 de abril de 2011 en [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_5.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_5.pdf)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sampath, D.; Zalipour, A. (2010). "The Pedagogical Potentials of Weblog in Developing Students' Writing Skills". *International Conference ICT for Language Learning (3)*. Recuperado el día 26 de abril de 2011 en: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL04-Sampath,Zalipour.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL04-Sampath,Zalipour.pdf)

Taraszow, T.; Laouris, Y. y Briggs, A. (2010). "MobLang—Learning Foreign Languages via Mobile: Technical Requirements". *International Conference ICT for Language Learning (3)*. Recuperado el día 26 de abril de 2011 en: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL34-Taraszow.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL34-Taraszow.pdf)

Torrado, M. (2004). "Estudios de encuesta", en Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid, la Muralla. pp. 231-257

UAA (2006). "Modelo educativo institucional". Recuperado el día 6 de junio de 2010 en: <http://www.uaa.mx/pdf/modeloeducativo.pdf>

UAA (2006). "Políticas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" Recuperado el día 6 de junio de 2010 en: <http://sned.dgd.uaa.mx/varios/politicas/PoliticasTICs.pdf>

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. Recuperado el día 24 de abril de 2011 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Valero, A. (2008). "Creación y uso educativo de blogs". Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en: [http://www.educa.madrid.org/cms\\_tools/files/bd1c540a-c8b1-49e3-8e67-4d4b1b805459/Blogger/taller\\_blogs.pdf](http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/bd1c540a-c8b1-49e3-8e67-4d4b1b805459/Blogger/taller_blogs.pdf)

Zanuy, E. (2010) "Learning Generators: ICT and e-Learning Teaching and Learning Methodologies for Language Acquisition". *International Conference ICT for Language Learning (3)*. Recuperado el día 26 de abril de 2011 en: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/SLA08-Zanuy.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/SLA08-Zanuy.pdf)





ANEXO A. Versión impresa del  
instrumento

FOLIO:

**Maestría en Investigación Educativa**

El objetivo de la aplicación de este cuestionario, es conocer tu opinión acerca del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tales como páginas de internet con contenido académico; grupos, blogs y foros en línea, correo electrónico, mensajeros, redes sociales, dispositivos como iPod y celulares, etcétera, dentro y fuera de la Universidad, y la forma en que consideras que influyen en tu proceso de aprendizaje del inglés. La información que proporciones será tratada de manera confidencial y con fines académicos, sin propósitos evaluativos. Te agradecemos de antemano el tiempo que dediques en contestar el cuestionario.

Instrucciones: Contesta la información que se te pide enseguida

**PARTE 1. SOBRE EL USO DE TIC**

1. A continuación se presenta una lista con herramientas tecnológicas. Anota en el recuadro apropiado el número aproximado de **horas a la semana** que las utilizas **en tu vida cotidiana**. Si no utilizas alguna coloca 0 (cero) en el recuadro correspondiente.

HERRAMIENTAS	No. de horas
1. Páginas de internet de contenido académico donde puedes administrar archivos y recibir retroalimentación de tareas o trabajos que subas.	
2. Páginas de internet donde interactúas en tiempo real con alumnos o profesores mediante videoconferencia.	
3. Grupos, blogs o foros en línea.	
4. Correo electrónico.	
5. Mensajeros como Windows Live Messenger o Yahoo Messenger u otros espacios para chatear	
6. Redes sociales online: Facebook, MySpace, Hi5, etc.	
7. Documentos almacenados en línea como Google Docs o Scribd.	
8. Dispositivos como iPod, reproductores mp3, reproductores mp4 o similares.	
9. Teléfonos celulares con aplicaciones y recursos multimedia o iPhone.	

2. Anota en el recuadro el número aproximado de **horas que dedicas por semana** (en caso de ser así) cada una de las siguientes herramientas tecnológicas dentro de las habilidades comunicativas del inglés: Reading (R); Writing (W); Listening (L) o Speaking (S). Si no utilizas alguna herramienta coloca 0 (cero) en los espacios correspondientes.

**Ejemplo de llenado:**

*Si un alumno considera que dedica por semana doce horas a la herramienta tecnológica 1 y que ello le sirve para reforzar su habilidad de Reading y de Writing, y si además considera que dedica 18 horas al mes en la herramienta tecnológica 2, con la cual refuerza habilidades de Listening y Speaking pondrá:*

HERRAMIENTAS	R	W	L	S
1. Herramienta tecnológica 1	12	12	0	0
2. Herramienta tecnológica 2	0	0	18	18

**Número aproximado de horas a la semana por herramienta tecnológica por habilidad comunicativa**

HERRAMIENTAS	R	W	L	S
1. Páginas de internet de contenido académico donde puedes administrar archivos y recibir retroalimentación de tareas o trabajos que subas.				
2. Páginas de internet donde interactúas en tiempo real con alumnos o profesores mediante videoconferencia.				
3. Grupos, blogs o foros en línea.				
4. Correo electrónico.				
5. Mensajeros como Windows Live Messenger o Yahoo Messenger u otros espacios para chatear.				
6. Redes sociales online: Facebook, MySpace, Hi5, etc.				
7. Documentos almacenados en línea como Google Docs o Scribd.				
8. Dispositivos como iPod, reproductores mp3, reproductores mp4 o similares.				
9. Teléfonos celulares con aplicaciones y recursos multimedia o iPhone.				

3. Marca con una equis (X) el(los) lugar(es) en los que utilizas las TIC normalmente.
- ( ) En la universidad
  - ( ) En casa
  - ( ) Otro lugar. Dónde: \_\_\_\_\_

4. Marca con una equis (X) la(s) opción(es) por las cuales consideras que se ha dado tu acercamiento con las TIC.

- ( ) Por iniciativa propia
- ( ) El profesor me lo indica
- ( ) Por influencia de mis compañeros
- ( ) De otra manera. Cuál: \_\_\_\_\_

**PARTE 2. SOBRE LAS CONDICIONES DE LAS TIC UTILIZADAS DENTRO Y FUERA DE LA UNIVERSIDAD.**

**2a. Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas dentro del CAADI**

5. Contesta la siguiente información al respecto de las herramientas tecnológicas que utilizas **dentro del CAADI** (el espacio dentro de la UAA donde tienes a tu servicio equipo y recursos multimedia, material didáctico y personal capacitado como apoyo a tu aprendizaje de alguna lengua de manera autónoma), rellenando el círculo que corresponde.

	Sí	No
1. ¿Has utilizado las computadoras del CAADI? <b>Si tu respuesta es "no", pasa al apartado 2e</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El software que necesitas ¿Se encuentra instalado en las computadoras del CAADI?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Los accesorios multimedia (micrófonos, audífonos, etc.) que necesitas ¿Se encuentran disponibles en el CAADI?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2b. Calidad de las herramientas tecnológicas utilizadas dentro del CAADI**

6. Rellena el círculo correspondiente a tu opinión en cada una de las siguientes características acerca de la calidad de las herramientas tecnológicas utilizadas en el CAADI.

	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Malo</b>	<b>Pésimo</b>
1. Velocidad de recepción del servicio de red	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Nitidez de las imágenes de los recursos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sonido de los recursos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sincronía entre imágenes y sonido de los recursos multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Disponibilidad del equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Disponibilidad del software necesario para las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mantenimiento y limpieza del equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Protección antivirus en el equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Accesibilidad a páginas de internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tipo de letra y caracteres utilizados en las plataformas y/o grupos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Colores utilizados en el diseño de plataformas y/o grupos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Facilidad para identificar los apartados relativos a los contenidos de las plataformas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2c. Instalaciones del CAADI**

7. Rellena el círculo según tu opinión sobre algunos aspectos de las instalaciones del CAADI.

	Excelente	Bueno	Malo	Pésimo
1. Iluminación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ventilación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Distribución de espacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Limpieza de los espacios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Orden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2d. Asistencia del personal técnico del CAADI**

8. Cuando acudes al CAADI regularmente existe una persona del centro que atiende tus necesidades técnicas. Evalúala de acuerdo a tu experiencia cuando estás al turno de que atienda tus necesidades. (En caso de no saber si hay asistente técnico, pasa a la siguiente pregunta).

	Excelente	Bueno	Malo	Pésimo
1. La disposición del técnico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Dominio en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Orientación en el manejo de herramientas tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Resolución de dudas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2e. Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera del CAADI**

9. Contesta la siguiente información al respecto de las herramientas tecnológicas que utilizas fuera del CAADI, pero dentro de la UAA, rellenando el círculo que corresponde.

	Sí	No
1. ¿Utilizas la red inalámbrica de la Universidad para conectarte a internet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Utilizas computadoras dentro de la universidad en algún otro centro de cómputo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2f. Suficiencia de las herramientas tecnológicas utilizadas fuera de la universidad.**

10. Contesta la siguiente información al respecto de las herramientas tecnológicas que utilizas **fuera de la universidad**, rellenando el círculo que corresponde.

	<b>Sí</b>	<b>No</b>
1. ¿Cuentas con computadora de escritorio de uso personal en casa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Cuentas con computadora portátil de uso personal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Cuentas con servicio de internet en casa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Cuentas con dispositivos como iPod, reproductores mp3, reproductores mp4 o similares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Cuentas con teléfono celular con características multimedia y/o servicio web, o con iPhone?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Utilizas el internet de cibercafés?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Utilizas la red inalámbrica de establecimientos o plazas públicas para conectarte a internet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿Acudes con algún amigo o familiar para conectarte a internet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Utilizas el internet de tu trabajo? (contesta sólo en caso de que tengas empleo, si no es así deja el espacio en blanco)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**PARTE 3. SOBRE LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS ANTE LAS TIC**

11. A continuación se te preguntará sobre la utilidad de los recursos en línea con actividades que se te sugiere utilizar como parte de la práctica del idioma inglés. Rellena el círculo según tu opinión. **Contesta únicamente en caso de que utilices los recursos (P. ej. Moodle, Facebook, Yahoo groups, etcétera).**

	Completamente de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Completamente en Desacuerdo
1. Utilizo recursos en línea con actividades para la práctica de la <b>lectura</b> en inglés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Utilizo recursos en línea con actividades para la práctica de la <b>escritura</b> en inglés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Utilizo recursos en línea con actividades que involucran el uso de materiales de audio para la práctica de <b>listening</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Utilizo recursos en línea con actividades que involucran el uso de materiales para la práctica de <b>speaking</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Utilizo plataformas o recursos en línea a través de los cuales subo <b>tareas</b> que me encomiendan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Utilizo plataformas o recursos en línea a través de los cuales puedo ver a tiempo la <b>calificación</b> de las tareas que subo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Utilizo plataformas o recursos en línea a través de los cuales recibo <b>retroalimentación</b> de las tareas que subo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Tomando en consideración una escala del 0 al 3, donde:

- 0= Nada
- 1= Poco
- 2= Regular
- 3= Mucho

Anota el número correspondiente al grado en el que consideras útil para la **realización de tus tareas** cada una de las siguientes herramientas por cada habilidad del inglés.

A continuación se te da un ejemplo de llenado.

*Si un alumno considera que la herramienta tecnológica 1 le ayuda mucho en las habilidades de Reading y Writing, poco en Listening y nada en Speaking, colocará: 3 3 1 0 respectivamente.*

*Por otro lado, si el mismo alumno considera que la herramienta tecnológica 2 le ayuda de forma regular en Reading y Writing y nada en Listening y Speaking, colocará 2 2 0 0 respectivamente.*

HERRAMIENTAS	Reading	Writing	Listening	Speaking
1. Herramienta tecnológica 1	3	3	1	0
2. Herramienta tecnológica 2	2	2	0	0

**Realización de tareas**

HERRAMIENTAS	Reading	Writing	Listening	Speaking
1. Páginas de internet de contenido académico donde puedes administrar archivos y recibir retroalimentación de tareas o trabajos que subas.				
2. Páginas de internet donde interactúas en tiempo real con alumnos o profesores mediante videoconferencia.				
3. Grupos, blogs o foros en línea.				
4. Correo electrónico.				
5. Mensajeros como Windows Live Messenger o Yahoo Messenger u otros espacios para chatear.				
6. Redes sociales online: Facebook, MySpace, Hi5, etc.				
7. Documentos almacenados en línea como Google Docs o Scribd.				
8. Dispositivos como iPod, reproductores mp3, reproductores mp4 o similares.				
9. Teléfonos celulares con aplicaciones y recursos multimedia o iPhone.				

13. Tomando en consideración una escala del 0 al 3, donde:

- 0= Nada
- 1= Poco
- 2= Regular
- 3= Mucho

Anota el número correspondiente al grado en el que consideras útil para la **autoevaluación de tu aprendizaje** cada una de las siguientes herramientas por cada habilidad del inglés.

A continuación se te da un ejemplo de llenado.

*Si un alumno considera que la herramienta tecnológica 1 le ayuda mucho en las habilidades de Reading y Writing, poco en Listening y nada en Speaking, colocará: 3 3 1 0 respectivamente.*

*Por otro lado, si el mismo alumno considera que la herramienta tecnológica 2 le ayuda de forma regular en Reading y Writing y nada en Listening y Speaking, colocará 2 2 0 0 respectivamente.*

HERRAMIENTAS	Reading	Writing	Listening	Speaking
1. Herramienta tecnológica 1	3	3	1	0
2. Herramienta tecnológica 2	2	2	0	0

**Autoevaluación de tu aprendizaje del idioma**

HERRAMIENTAS	Reading	Writing	Listening	Speaking
1. Páginas de internet de contenido académico donde puedes administrar archivos y recibir retroalimentación de tareas o trabajos que subas.				
2. Páginas de internet donde interactúas en tiempo real con alumnos o profesores mediante videoconferencia.				
3. Grupos, blogs o foros en línea.				
4. Correo electrónico.				
5. Mensajeros como Windows Live Messenger o Yahoo Messenger u otros espacios para chatear.				
6. Redes sociales online: Facebook, MySpace, Hi5, etc.				
7. Documentos almacenados en línea como Google Docs o Scribd.				
8. Dispositivos como iPod, reproductores mp3, reproductores mp4 o similares.				
9. Teléfonos celulares con aplicaciones y recursos multimedia o iPhone.				

14. A continuación se te preguntará sobre la utilidad las actividades para el aprendizaje de inglés que involucran el uso de TIC. Rellena el círculo según tu opinión.

	Completamente de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Completamente en Desacuerdo
Me ayudan a reforzar lo que estoy aprendiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me posibilitan una mayor interacción con compañeros y maestros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me brindan la oportunidad de interactuar con personas que hablan inglés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ofrecen variedad de formas para practicar el idioma inglés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me facilitan el acceso a información desde cualquier lugar con conexión a internet y a cualquier hora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me permiten avanzar a mi propio ritmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayudan a ahorrar tiempo en la resolución y envío de tareas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayudan a ahorrar materiales como papel y tinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me permiten expresar mis dudas con más confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para finalizar, te solicitamos que proporciones los siguientes datos para contextualizar la información recabada:

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: (M) (F)  
 Carrera: \_\_\_\_\_  
 Semestre: \_\_\_\_\_  
 Nivel de Inglés que cursas actualmente en la UAA: \_\_\_\_\_