

**Análisis de la influencia de la modalidad *B-learning* en
el trabajo independiente de estudiantes de inglés de
pregrado del ITM**

Garavito García, Lina Marcela
Instituto Tecnológico Metropolitano
linagaravitog@gmail.com

Bustamante, María de la Mar
Instituto Tecnológico Metropolitano
mariabustamante@itm.edu.co

1. Introducción

Aprendizaje del inglés de lo nacional a lo institucional

En Colombia, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se presenta como una exigencia por parte del gobierno nacional, debido a la necesidad de desarrollar competencias comunicativas en una o más lenguas que permita la participación en lo cultural y en lo económico globalmente. Por ello, se han instaurado políticas y lineamientos curriculares que permitan guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y específicamente el inglés, desde la primaria hasta los niveles de educación superior. (Lineamientos curriculares. MEN, s.f)

Una de las políticas sobre enseñanza del inglés es el Plan Nacional de Bilingüismo (2004 – 2018), creada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) buscaba promover el aprendizaje del inglés en todos los ciudadanos, y hacerlos competentes en el uso de esta lengua extranjera para introducir al país en el mercado global. Este programa presenta diferentes competencias que deben ser desarrolladas desde primaria hasta la educación superior y se rige por los lineamientos que se exponen en Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras.

En lo que respecta a la educación superior, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) toma gran importancia, ya que durante los estudios de educación superior los estudiantes se encuentran en la última etapa de formación, y deberían consolidar los conocimientos que les son exigidos en inglés (Quintero y Pinzón, 2012). Para evaluar la competencia y los conocimientos en cuanto al aprendizaje del inglés en estudiantes de nivel universitario, en el año 2007 se estableció un sistema de evaluación por medio de la prueba ECAES, hoy SABER Pro, igualmente bajo los estándares establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia. (MEN, consultado el 8 de abril de 2018)

Históricamente, el MEN presentó diferentes políticas educativas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés. Las dos últimas propuestas son el Plan Colombia Bilingüe (2014 – 2018) y el Plan Nacional de inglés (2015-2025). La primera política tiene como objetivo para el año 2018 que los estudiantes de todos los niveles educativos se comuniquen mejor en inglés, para que obtengan mejores oportunidades educativas y profesionales. Por otro lado, el Plan Nacional de inglés (PNI) se ha planteado como una política a largo plazo, puesto que con las políticas anteriormente planteadas, se han logrado mejoras pero no se han obtenido los resultados esperados en cuanto a la renovación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. El principal objetivo de este plan es lograr que Colombia sea el país con mejor nivel de inglés en Suramérica para el año 2025. Esta política también incluye el mejoramiento de los niveles de inglés para los docentes, no sólo de inglés, sino también de otras áreas del conocimiento y la importancia de la articulación del inglés con el sector productivo.

La institución en la que se desarrolló este estudio, fue el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), localizado en la ciudad de Medellín, Colombia. Esta institución universitaria ofrece programas tecnológicos, profesionales y de posgrados a los ciudadanos de Medellín y el área metropolitana del Valle de Aburrá. La población que allí adelanta sus estudios universitarios pertenece a los estratos 1, 2 y 3 aunque cualquier persona, sin importar su estrato social puede adelantar sus estudios en la institución. El ITM cuenta con 24.000 estudiantes en 24 programas

de pregrados, 2 especializaciones y 3 maestrías, y cuanta con certificaciones de calidad por parte del ICONTEC. (ITM, s.f)

Además de los lineamientos que establece el PNI en lo que respecta a la enseñanza del inglés en las instituciones de educación superior, el ITM por su parte establece desde su misión y visión algunas razones que justifican el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La misión de la institución presentada en el Plan Educativo institucional (PEI) establece: "EL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO – ITM, [...] busca habilitar para la vida y el trabajo con proyección nacional e internacional desde la dignidad humana y la solidaridad [...]" (PEI, 2013)

Se resalta en esta misión la importancia que tiene para la institución la proyección nacional e internacional, varios aspectos: lo humano, la investigación, la docencia, la administración, la vida profesional, entre otros. Teniendo este en cuenta, se puede tomar el inglés como uno de los medios para lograr esa proyección internacional que busca la institución.

La institución cuenta también con un lineamiento que establece los niveles de inglés con los que cada uno de sus estudiantes debe cumplir para poder obtener un título académico en cualquiera de los programas que se ofrecen. La resolución 07 del 1 de agosto de 2012 emitido por el Consejo académico, establece las pautas para la certificación de una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado y posgrados. En dicho documento, establece que la acreditación de competencias comunicativas, específicamente de lectura y escritura para poder optar a todos los títulos de educación superior. (Resolución 07, 2012)

Adicionalmente, en la misma resolución se fijan los niveles de competencia que los estudiantes deben aprobar de acuerdo con el programa de estudios siguiendo los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia. Siendo así, los estudiantes que cursen programas tecnológicos deben cumplir con el nivel A1, los estudiantes de carreras profesionales y especializaciones con el nivel B1, y los estudiantes de maestrías y doctorados con el nivel B2 y C1 respectivamente. (Resolución 07, 2012)

Entre los requisitos que se exige para aprobar los estudios, los estudiantes deben certificar los niveles de inglés A1 para tecnologías y B1 para carreras profesionales, niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (Resolución 07, 2012). Las clases de lengua extranjera se desarrollan normalmente con grupos mixtos de 40 estudiantes con edades a partir de los 16 años. A pesar de que los estudiantes deben cumplir con la asignatura por ser un requisito indispensable, que la institución brinde formación de calidad con personal calificado para ello, y que se cuente con espacios y herramientas especiales para el aprendizaje del inglés, se ha observado deserción. Esto se refleja en cifras del año 2015 en el que el departamento de sistemas de la institución informa que cerca de 2.800 estudiantes cancelaron la asignatura voluntariamente o por inasistencia debido a muchos problemas, entre ellos la pereza o la falta de entusiasmo para aprender el segundo idioma (Contraseña, 2015)

Uno de los problemas que más inquieta a los estudiantes tiene que ver con el tiempo que dedican a las clases tanto en la universidad como de manera independiente. Los cursos de inglés para los programas tecnológicos y carreras profesionales tienen una duración de dos horas semanales en el salón de clase y cuatro horas de trabajo independiente. Los estudiantes expresan que no dedican las horas indicadas para el trabajo independiente debido a que sienten que sus prioridades se enfocan en otros estudios que requieren más esfuerzo y

atención de su parte, aunque reconocen su importancia para tener buen rendimiento académico en las clases de inglés.

Debido a que varias de las razones anteriormente expuestas están relacionadas al tiempo que se dedica a desarrollar actividades de clase y a la prioridad que se le da a la asignatura, se decidió enfocar la atención del problema al trabajo independiente. Para constatar la información previamente presentada, se realizó una encuesta a una muestra de 183 estudiantes de la institución para conocer, inicialmente, sus hábitos de trabajo independiente.

Entre los resultados arrojados por la encuesta, se encontró que el 42.1% sólo dedicaba tiempo al trabajo independiente algunas horas antes de alguna actividad evaluativa. El 37.2% expresa dedicar sólo dos horas semanales, el 7.7% indica no dedicar tiempo al trabajo independiente. Un 8.2% de los estudiantes expresa dedicar las cuatro horas reglamentarias al trabajo independiente, y sólo el 4.9% dedica más de cuatro horas semanales al estudio del inglés de manera independiente. Estos resultados reflejan que, aunque la mayoría de los estudiantes dedica tiempo al trabajo independiente, no es lo suficiente para cumplir con el tiempo reglamentario exigido para el aprendizaje del inglés.

Se evidenció que para el 57.4% de los encuestados una de las razones por las cuales no se dedica tiempo al estudio del idioma por fuera del aula de clase tiene que ver con motivos laborales y/o académicos, es decir, encuentran mayor prioridad en dedicar tiempo a asuntos laborales y a otras asignaturas dictadas por la institución. Por otro lado, el 22.4% de los encuestados expresó no tener el conocimiento suficiente para trabajar de manera independiente, seguido del 16.9% de los estudiantes que no se sienten motivados para dedicar tiempo al trabajo independiente en inglés. El porcentaje mínimo restante divide su opinión en dos: una parte expresa que no encuentra necesario trabajar de manera independiente, y la otra parte que no cuenta con el apoyo del profesor para dedicarse a trabajar por fuera del aula de clase. Todas las razones expuestas por los estudiantes reflejan dificultades por su parte para dedicar el tiempo que requiere el desarrollo de la asignatura por fuera del aula de clase, por lo tanto, la necesidad de proponer un modelo de trabajo que facilite y enfoque esfuerzos en el desarrollo de actividades de trabajo independiente que apoyen el aprendizaje del inglés.

Sobre el objetivo del trabajo independiente, 77% de los estudiantes expresó que se busca reforzar los conocimientos aprendidos en el aula de clase, el 43% indica que el trabajo independiente se usa para aprender por sí mismo, el 32.2% señala que el objetivo es aclarar dudas, el 23% para realizar ejercicios prácticos sobre los temas de la clase, mientras que el 22.4% de los encuestados opina que el trabajo independiente se usa para investigar más información sobre los contenidos de la clase, y por último el 24% deja saber que el objetivo es prepararse de manera independiente para una evaluación. Si bien todos los estudiantes reconocen alguna utilidad para el trabajo independiente, no todos los estudiantes hacen uso de este de manera adecuada. Se encuentra con estos datos que es pertinente que los estudiantes tengan claro para que sirve el trabajo independiente y qué beneficios puede tener en el aprendizaje del inglés.

Teniendo en cuenta que el 22% de los estudiantes encuestados indicó no tener el conocimiento suficiente para trabajar de manera independiente, se indagó por el rol que debería tener el profesor para el desarrollo de esta modalidad. Se encontró que el 51.4% de los estudiantes, consideró que el profesor debería enseñar estrategias de trabajo independiente para ser aplicadas por fuera del aula de clase, el 31% consideró que el profesor debería enviar por

correo electrónico material de trabajo para ser desarrollado por fuera del aula de clase. Por otra parte, el 16.4% expresó que el profesor debería dar instrucciones y materiales durante la clase para ser desarrollados por fuera de ella, mientras que el 1.1% de los encuestados señaló que el profesor no debería apoyar el trabajo independiente.

Se refleja en este punto que para el 98,8% de los estudiantes, el profesor tiene un rol importante en el desarrollo del trabajo independiente, y que parte de las actividades que ellos pueden desarrollar por fuera del aula debería provenir de material e instrucciones dada por el profesor, es decir, debería ser un proceso guiado por el docente.

El trabajo independiente es considerado por Franco y León (2009) como “una necesidad fundamental en el desarrollo del proceso docente educativo y favorece el desarrollo de conocimientos sólidos y profundos además de motivar a los estudiantes en su actividad creadora y hábitos de auto preparación.” Teniendo lo anterior en cuenta, es importante que los estudiantes trabajen de manera independiente para consolidar lo aprendido durante las clases y también para que se enfrenten de manera positiva al aprendizaje del inglés. En esa línea, se encontró pertinente profundizar en el estudio del uso de las TIC en el desarrollo del trabajo independiente, específicamente la influencia que modalidad b-Learning pudiera tener en el mismo.

2. Metodología

Este estudio estuvo enmarcado bajo el paradigma humanista, puesto que buscó interpretar fenómenos que ocurren en un tiempo y espacio específicos. Teniendo estas dos posiciones, se decidió inscribir este estudio en el paradigma humanista, puesto que se pretende analizar, interpretar la realidad de un contexto y hechos específicos Cárcamo (2005).

Adicionalmente, Guba y Lincoln (2002) explican de los presupuestos ontológicos, metodológicos y paradigmáticos en ciencias sociales. Se encuentra que existen cuatro creencias básicas en los paradigmas alternativos de investigación: *positivismo*, *pospositivismo*, *teoría crítica* y *otras*, y *el constructivismo*. Para este estudio los presupuestos correspondientes el constructivismo se consideraron los ideales para guiar todos los procesos de investigación.

Desde el presupuesto ontológico, la creencia constructivista implica que la realidad es explicada desde construcciones mentales múltiples, de lo que social y localmente es conocido. Estas realidades, aunque se podrían pensar subjetivas, son explicadas con rigurosidad para ser comprendidas y/o reconstruidas por el investigador. Desde el presupuesto epistemológico de la creencia constructivista, es el investigador quien construye la realidad interactuando, como participante activo con el medio, el objeto de estudio u otros participantes. Dicha construcción debe ser rigurosa, sofisticada para lograr confiabilidad.

El presupuesto metodológico constructivista cuenta con la hermenéutica y la dialéctica como técnicas que ayudan a refinar las construcciones individuales del investigador mediante la interacción con otros participantes. La hermenéutica es usada para interpretar las construcciones variadas, mientras que la dialéctica se usa para comparar y contrastar. La finalidad de ambas técnicas es llegar a un consenso y refinar los constructos. (Guba & Lincoln, 2002)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre los presupuestos ontológico y epistemológico, encontramos que la información arrojada por el estudio y el análisis fueron realizados teniendo en cuenta el contexto en el que se realizó, describiendo a detalle los eventos y las percepciones de los participantes y de la docente, con el fin hacerlos comprensibles y precisos. Por tanto, la investigadora tomó una postura de observación frente al contexto, los eventos y los participantes, analizándolos y describiendo de manera fiel para construir conocimiento desde su interacción con el entorno.

Método de investigación

González (2003) expresa que *“los métodos cualitativos siguen una lógica inductiva que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que les otorgan a los hechos investigados.”* A partir de esta afirmación se planteó un método de investigación, cuyos procedimientos permitieron obtener información para el análisis y la interpretación del estudio llevado a cabo.

La investigación cualitativa reúne datos para la interpretación, la explicación, la predicción y la inferencia a través de técnicas y métodos diversos. Los métodos más usados son el estudio de caso y la investigación acción (Munarriz, 2008). A partir de las características de la investigación cualitativa, que apuntan a la interpretación, se tomó es estudio de caso, por ser un método que permite interpretar la realidad de un fenómeno que tiene lugar en un contexto y/o sujetos específicos. No se consideró la investigación acción, puesto que no se pretende observar y transformar la práctica del profesor que investiga.

Ahora bien, el estudio de caso cuenta con varios tipos y se tomó como referencia los expuestas por Stake (1998), que identifica los estudios de caso intrínseco, instrumental y colaborativo. Para este estudio de investigación, se estimó el estudio de caso instrumental como método de estudio que llevó a la investigadora a la comprensión de la influencia de la modalidad b-learning en el trabajo independiente de estudiantes de inglés de pregrado.

El proceso de análisis del estudio de caso propuesto por Stake (1998) comienza con la definición de las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su posterior organización para ser revisados y analizados con rigurosidad. A continuación, se procede con el análisis de la relación entre la información recolectada con cada instrumento para sacar conclusiones y rebatir los descubrimientos. En cuanto al anáStake habla además de dos técnicas de interpretación de los datos: la suma categórica y la interpretación directa. Luego de ordenar los datos sucesivamente se categorizan, para posteriormente sumarlos intuitivamente, este proceso es la *suma categórica*. La interpretación rigurosa de episodios puntuales es denominada por el autor como la interpretación directa.

En el estudio de caso también se usa la triangulación como técnica de análisis, que busca, a partir de varios instrumentos o estrategias, confirmar o corroborar las interpretaciones dadas sobre una situación o fenómenos. (Okuda y Gómez, 2005).

Técnicas e instrumentos

Para el estudio de investigación propuesto se usó la observación participante, y el grupo de discusión. Estas técnicas permitieron recolectar la información necesaria para interpretar los acontecimientos durante la implementación de la estrategia didáctica de trabajo independiente,

así como las percepciones de los estudiantes y docente participantes, mediante la triangulación y análisis de datos.

La *observación participante* implica que el observador se involucre e interactúe con el grupo al que observa para lograr la máxima comprensión del fenómeno. (Aranda y Araújo, 2009). Por su parte, Galeano (2004) indica que la observación participante depende del registro detallado, preciso y continuo de los datos. Entre los instrumentos de observación participante se encuentran las notas de campo, las fichas de contenido, los diarios de campo y los memos analíticos. Cada uno de los instrumentos se usa para registrar de la manera más fiel todas las acciones e interacciones de los participantes, siempre teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Teniendo en cuenta que la docente del curso se hizo cargo de la observación de los eventos relacionados con el objeto de estudio, se consideró apropiado hacer uso de esta técnica y del diario de campo como instrumento para la recolección de datos que llevó a la interpretación y posterior análisis.

Por otro lado, el grupo de discusión tiene como finalidad reunir a un número reducido de participantes para discutir un tema específico. La sesión de grupo de discusión se planea cuidadosamente y los participantes son elegidos a discreción por el investigador. Entre las ventajas de este instrumento se encuentra la obtención de información en profundidad, es fácil de conducir, permite generar hipótesis, es flexible y genera un contexto de interacción grupal. (Aranda y Araujo, 2009)

Se realizó un grupo de discusión con el grupo participante en el estudio, puesto que se consideró este instrumento como una buena forma de aclarar información observada por la investigadora, conocer de primera mano percepciones de los participantes sobre las diferentes acciones realizadas para el estudio, y obtener información adicional para tener en cuenta durante la etapa de análisis y en futuros cursos.

Finalmente, se implementaron encuestas para obtener datos a nivel sociológico a través de la interrogación.

Baxter y Jack (2018) indican que uno de los distintivos del estudio de caso es el uso de múltiples fuentes de recolección de datos, aumentando la credibilidad de la información; y a diferencia de otros enfoques cualitativos, el estudio de caso permite la recolección de información a través de cuestionarios para facilitar un entendimiento holístico del caso a estudiar. Por todo esto, se consideró esta técnica por la versatilidad que aportó al estudio, permitiendo recolectar una cantidad considerable de información transformada en datos cuantitativos para soportar y complementar la información obtenida con los diarios de campo y el grupo de discusión.

3. Resultados

Para conocer las percepciones sobre el trabajo independiente, se recolectó información proveniente de cuatro encuestas para cada una de las tareas de trabajo independiente realizadas en la plataforma Cvirtua, las anotaciones del diario de campo y el grupo de

discusión. Cada herramienta indagó por la participación, percepción sobre las tareas propuestas, así como la percepción de los estudiantes sobre el trabajo independiente a través la plataforma Cvirtual las estrategias de lengua utilizadas, la pertinencia de las tareas para practicar y abordar los diferentes momentos evaluativos desarrollados en la clase presencial.

En cuanto al proceso de registro y recolección de información se inició con la codificación una vez se implementaron los tras herramientas de investigación mencionadas. Este ejercicio permitió la categorización de la información partiendo las tres categorías orientadoras conceptuales a saber: trabajo independiente, modalidad B-learning y estrategias de lengua, las cuales se fueron ajustando y precisando durante el proceso.

3.1 Trabajo independiente y B-learning

Cabe aclarar que las herramientas de investigación se implementaron en tres momentos diferentes del estudio. Las encuestas fueron resueltas una vez el estudiante realizó la actividad sugerida en el ambiente C-virtual, los diarios de campo fueron desarrollados por la maestra durante las clases presenciales y finalmente, el grupo de discusión se llevó a cabo al finalizar el curso. Ello, permitió observar cómo se mantenían o transformaban las apreciaciones de los estudiantes durante la realización de las actividades y una vez terminado el proceso de evaluación en el curso.

La primera encuesta de trabajo independiente indagó por información general sobre los participantes como la edad, el semestre académico, el programa que cursaban en el momento de la implementación de la estrategia didáctica, así como, las rutinas de trabajo independiente en cursos previos. También, se recolectó información sobre la percepción que tenían los estudiantes sobre su habilidad de comprensión lectora y sobre la primera tarea de trabajo independiente para esta habilidad, y cómo esta influyó en el resultado de la evaluación de comprensión lectora.

A partir de allí, las subsecuentes encuestas se realizaron después del desarrollo de las tareas de producción oral, comprensión de escucha y de producción escrita respectivamente. Al igual que la primera encuesta, se indagó sobre la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para producir y comprender en inglés, las herramientas que estos usaron para apoyar el trabajo, la pertinencia de las tareas y el resultado en las pruebas de cada habilidad. En este apartado se analizaron los aspectos previamente mencionados y algunas de las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de desarrollo de las tareas de trabajo independiente. Se tomaron las preguntas más relevantes de cada una de las encuestas para el análisis.

3.1.2 Participación y realización de las actividades de trabajo independiente en C-virtual Encuestas

Uno de los focos de atención en las encuestas tuvo que ver con la realización de las tareas de trabajo independiente propuestas en el ambiente Cvirtual. Es importante tener en cuenta que el número de estudiantes que respondieron las encuestas no necesariamente coincide con el número de estudiantes que realizó las tareas en la plataforma. Por tanto, se considera relevante analizar estas estadísticas en aras de reconocer sus razones.

A la pregunta “¿realizó usted las actividades de trabajo independiente propuestas en Cvirtual?” en la primera encuesta dedicada a la habilidad de lectura se obtuvieron los siguientes datos:

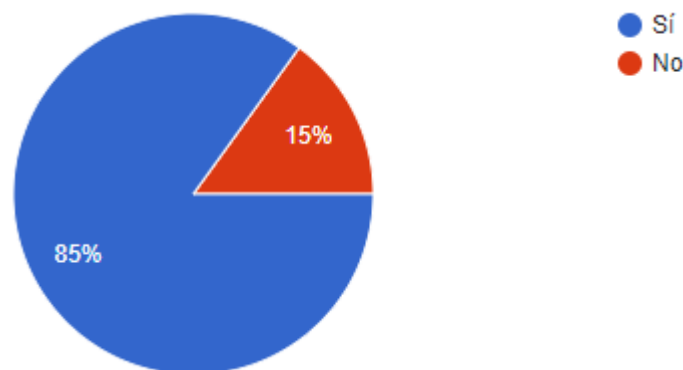


Figura 1 Actividad lectura C-virtual

El 85% de los estudiantes expresaron haber realizado la tarea de trabajo independiente en la plataforma, mientras que el 15% restante expresó no haberla realizado. Contrastando esta información con la reportada en el análisis de los diarios de campo, es posible resaltar que el registro arrojado por la plataforma Cvirtual, reflejó que 13 estudiantes de 31 matriculados en el curso realizaron la actividad de lectura. Este número no corresponde con los 17 estudiantes que representan el 85% de los encuestados. Es posible que los 4 estudiantes que representan la diferencia, hayan leído los textos propuestos, pero no hayan desarrollado el quiz de comprensión lectora y por tanto no registren en los datos de Cvirtual.

Por su parte, en la segunda encuesta sobre la habilidad de producción oral, se formuló la misma pregunta: “¿realizó usted la actividad de producción oral propuesta en Cvirtual?” y se evidenció la siguiente información:

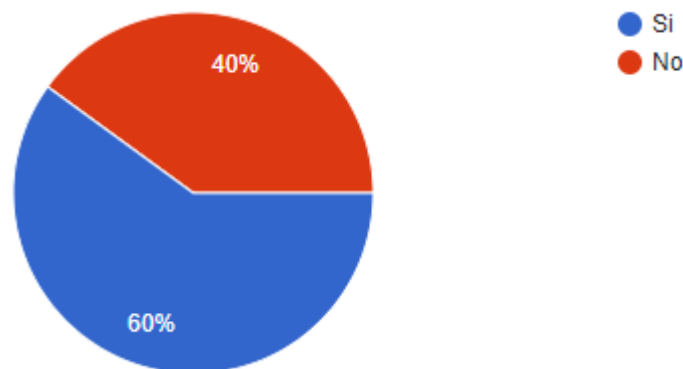


Figura 2 Actividad oralidad C-virtual

Se observó que el 60% de los estudiantes expresó haber realizado la tarea de producción oral, y que el 40% expresó no haberla realizado. Se contrastó esta información con la reportada en el análisis de los diarios de campo, y se encontró que sólo 10 estudiantes hicieron el envío de los audios, producto de la tarea propuesta. Se encuentra una vez más que estas estadísticas no concuerdan, puesto que el 60% de los encuestados que contestaron haber realizado la tarea, corresponde a 12 estudiantes. Por ello, se podría decir que la diferencia, es decir, 2 estudiantes, tal vez realizaron la tarea, pero no hicieron la respectiva entrega a través de la plataforma Cvirtual.

En la tercera encuesta sobre la habilidad de comprensión de escucha, se formuló la pregunta: “¿Realizó usted la actividad de comprensión de escucha propuesta en Cvirtual?”. Se obtuvo la siguiente información:

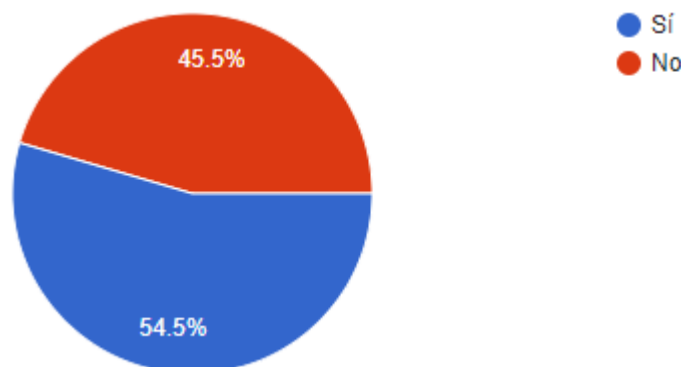


Figura 3 Actividad de escucha C-virtual

Se evidencia que el 54.5% de los encuestados expresó haber realizado la tarea, esto corresponde a 6 estudiantes, mientras que el 45.5% de los estudiantes expresó no haber realizado la tarea de trabajo independiente para la habilidad de comprensión de escucha, esto corresponde a 5 estudiantes. Al contrastar esta información con lo reportada en los diarios de campo, se encontró que en la plataforma Cvirtual se registró que 10 estudiantes realizaron la tarea. Es decir, que 4 estudiantes que realizaron la tarea no respondieron la encuesta propuesta.

Para la última encuesta, se formuló la pregunta: ¿Realizó usted la actividad de producción escrita propuesta en Cvirtual?” y se recolectó la siguiente información a partir de 17 encuestados:

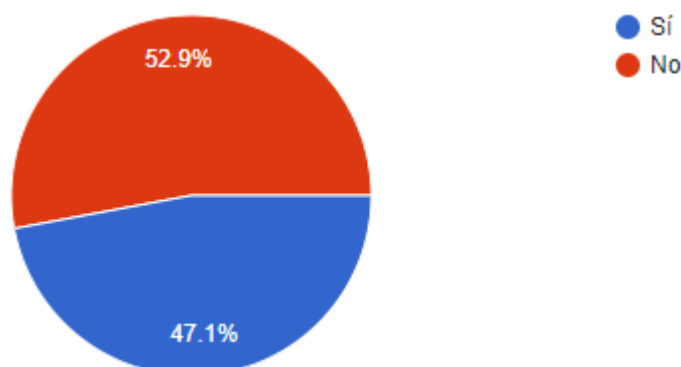


Figura 4 Actividad producción escrita C-virtual

Se evidencia que el 47.1% de los estudiantes expresó haber realizado la tarea de trabajo independiente, esto corresponde a 8 estudiantes. Mientras que el 52% restante expresó no haberla realizado. La información que se analizó en el apartado de diario de campo evidenció que 4 estudiantes realizaron la tarea, es decir que hay una diferencia de 4 estudiantes que probablemente realizaron la tarea propuesta pero no hicieron entrega de esta a través de la plataforma.

Esta falta de correspondencia recurrente en la información registrada, desató una inquietud respecto al ambiente virtual elegido, sus características de navegabilidad y otros aspectos de la

interfaz que pudieron derivar en la no culminación de las actividades sugeridas en la plataforma. Este aspecto se aclara con la información que se analiza en la categoría B-Learning.

3.1.2 Participación y realización de las actividades de trabajo independiente en c-virtual. Diarios de campo.

Al cotejar esta información con lo observado en los diarios de campo, se pudo observar que, se observó que no todos los estudiantes participaron activamente en la realización de las tareas de trabajo independiente propuestas en la plataforma virtual. Esto se logró evidenciar por los registros de la plataforma virtual que indicaban el número de estudiantes que realizaron la tarea y por las razones que expresaban algunos de ellos por no haber realizado las tareas de trabajo independiente. La siguiente imagen muestra como ejemplo el número de estudiantes que realizaron la tarea de trabajo independiente, teniendo en cuenta que el grupo contó con 31 estudiantes matriculados:

The screenshot displays a virtual learning environment. At the top, there is a navigation bar with the word 'VIRTUAL' partially visible. Below it, a breadcrumb trail shows 'es V 2018-2 > Listening task > QUIZ - Listening task 1 - Transportation services'. A yellow warning banner states: 'Este curso está oculto y los estudiantes no pueden acceder a él. Haga clic aquí para actualizar la configuración'. The main heading is 'QUIZ - Listening task 1 - Transportation services'. Below this, there is a text box with instructions: 'Test your listening comprehension of the track "Transportation services". Listen the following track. Use the listening strategies worked in class and develop the next quiz.' A media player interface is visible with a play button and a progress bar showing '0:28'. Below the media player, it says 'Intentos permitidos: 1' and 'Este cuestionario se usó el martes, 2 de octubre de 2018, 05:59'. The text 'Intentos: 10 (10 de sus grupos)' is circled in red. At the bottom, there is a green button labeled 'Intentar'.

Figura 5 Participación registrada en Diarios

Se puede observar que sólo 10 estudiantes realizaron la tarea de escucha en la plataforma virtual, es decir el 32.2% de todos los matriculados en el curso. Los demás registros de las tareas que la plataforma arroja en formato Excel, demuestran que la tarea de lectura fue realizada por 13 estudiantes (41.9%), la tarea de producción oral fue realizada por 10 estudiantes (32.2%), y por último, la tarea de producción escrita fue realizada por 4 estudiantes (12.9%).

A continuación, se presentan algunos comentarios extraídos de diferentes entradas del diario que evidencian algunas de las razones por las cuales algunos estudiantes no realizaron las tareas de trabajo independiente en Cvirtual:

“Luego, se indaga a los estudiantes que no realizaron los ejercicios de lectura en Cvirtual- Moodle. Sólo dos estudiantes levantan la mano. El estudiante E8 lanza la expresión “no me vas a regañar”. La profesora le dice que no se trata de regañar si no de saber las razones. El estudiante expresa que se le olvidó totalmente.” (Diario de campo 2, agosto 28 de 2018)

“Otra estudiante E9 responde que no tuvo tiempo de realizar las actividades de trabajo independiente en la plataforma porque ella trabaja tiempo completo, incluido los fines de semana. Expresa que no tiene tiempo en semana de dedicarse al estudio de los temas de clase, sólo durante la sesión de clase dedica tiempo y a veces en las noches.” (Diario de campo 2, agosto 28 de 2018)

“Un estudiante E3 expresa que él no realizó las actividades de trabajo independiente en Cvirtual, puesto que no tuvo tiempo para realizar dichas actividades durante el fin de semana. La docente indagó por sus motivos y el estudiante expresa que tomó gran parte del fin de semana trabajando y compartiendo con sus hijos. La docente le preguntó por qué no contó su experiencia durante la grabación del video, el estudiante responde que sintió pena, y que no le parecía correcto revelar esta información ante la cámara, porque a su modo de ver no era un motivo válido.” (Diario de campo 2, agosto 28 de 2018)

“Se observó que algunos estudiantes realizaban el ejercicio de trabajo independiente que los estudiantes debían desarrollar en Moodle. Se preguntó a una de las estudiantes E4 la razón por la que realizaba el ejercicio en ese momento, y expresó que lo había olvidado, a pesar de ser consciente de los correos que la docente había enviado para informar e invitar a los estudiantes a realizar el ejercicio.” (Diario de campo 6, octubre 2 de 2018)

“Uno de los estudiantes E6 expresa a la profesora que él no hizo envío de la tarea mediante la plataforma Cvirtual, porque tiene problemas para acceder a ella. La docente observa que el estudiante realizó la tarea en su cuaderno, a mano, e hizo unas observaciones al escrito.” (Diario de campo 9, octubre 30 de 2018)

Los comentarios anteriores reflejan que, aunque los estudiantes tuvieron presente la invitación a realizar las tareas de trabajo independiente, estas no representaban para ellos una actividad prioritaria. Vale la pena entonces preguntarse por el concepto de “trabajo independiente” que tienen los estudiantes, puesto que con esa percepción es posible proponer una rutina de trabajo independiente procurando un diseño que favorezca la motivación hacía el mismo y la participación de los estudiantes

3.1.3 Razones para la participación y desarrollo de las actividades. Encuestas

Para comprender parcialmente los motivos de los estudiantes que no realizaron las actividades propuestas, se planteó en el ítem 3 de cada una de las encuestas, una lista de selección de posibles razones asociadas a compromisos laborales, tiempo, desconocimiento de las estrategias, falta de interés, entre otros factores.

En la primera encuesta, asociada a la habilidad de lectura, se registró que el 75% de los que no realizaron la tarea, es decir, 3 estudiantes, expresó no conocer las estrategias de lectura para la realización de la misma, por su parte, 2 estudiantes, que representan el 50% de los encuestados expresó no haber realizado el ejercicio puesto que no contaron con tiempo para acceder a la plataforma Cvirtual, y, por último, el 25% es decir, 1 estudiante expresó no haber realizado la tarea por motivos laborales.

En la segunda encuesta de la habilidad oral, se observa un cambio con respecto a las anteriores razones por las cuales los estudiantes no realizaron las tareas de trabajo independiente. Se observó que 3 estudiantes, correspondientes al 75% de los encuestados expresó no realizar la tarea por disponer de poco tiempo para ingresar a la plataforma. Las demás razones que justificaron los estudiantes corresponden a motivos laborales, motivos familiares y que la actividad no fue del agrado de los estudiantes, cada razón registró la respuesta de 25% de los encuestados respectivamente.

En la siguiente encuesta otro cambio fue registrado, el 80% de los estudiantes encuestados expresó no haber realizado las tareas por motivos laborales y por disponer de poco tiempo para ingresar a la plataforma Cvirtual, el 20% restante expresó no realizar la tarea por no conocer las estrategias de lengua y por motivos familiares.

Por último, en la encuesta de la habilidad de escritura, las razones expuestas para no realizar la tarea fueron laborales para el 77% de los encuestados, es decir 7 de ellos. Por su parte, para el 44% por disponer de poco tiempo para realizar las tareas; por aun 22% por motivos familiares, mientras que un 11% por motivos académicos.

A partir de los datos expuestos en el tercer ítem, se puede observar que la información predominante, asocia el tiempo de dedicación a los ejercicios de trabajo independiente sugeridos por la maestra, como acciones subordinadas al tiempo que quede disponible después de cumplir otras actividades laborales. En ese sentido, se refleja el perfil de estudiantes del ITM quienes en su mayoría estudian y trabajan, pero también, podría representar un reflejo de la idea de trabajo independiente asociada a acciones “opcionales” que no hacen parte del trabajo exigido en cada asignatura. Si esta es la percepción de los estudiantes, resulta imprecisa puesto que el modelo pedagógico por competencias que sigue la Institución, concibe un doble componente, no opcional, en la dedicación de cada asignatura, esto implica, estudiar tanto horas presenciales, como horas de trabajo independiente.

Se podría pensar, desde esta información, que es pertinente proponer actividades de trabajo independiente que no exijan el ingreso a la plataforma virtual y que demanden menos tiempo a los estudiantes. Sin embargo, esto no va en concordancia con el tiempo de trabajo independiente que los estudiantes deben dedicar semanalmente, que corresponde a 2 horas de trabajo independiente por cada hora de trabajo en el aula, por lo que no se trata de un factor netamente asociado al tipo de plataforma elegido para realizar el estudio.

3.1.4 Percepción respecto a la pertinencia de las actividades

El ítem 4 de las encuestas preguntó a los estudiantes que realizaron las tareas de trabajo independiente para cada habilidad si el trabajar en ellas les permitió practicar para las pruebas de cada una de las habilidades. De acuerdo con las respuestas, los estudiantes explicaron en textos muy breves sus razones. En la siguiente gráfica, se muestra el porcentaje de estudiantes que respondieron al ítem 4 de cada una de las encuestas:

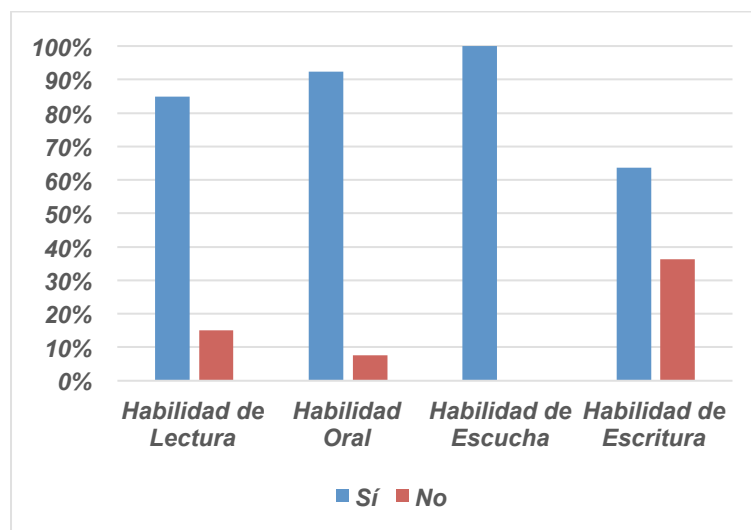


Figura 6 Percepción respecto a la pertinencia de las actividades

Se puede observar en la gráfica que la tarea de trabajo independiente para la comprensión lectora permitió al 85% de los estudiantes encuestados practicar para la prueba de la misma habilidad, el 15% restante expresó que el trabajo independiente no le permitió practicar para la prueba. los estudiantes que respondieron de manera afirmativa expresaron:

- “Porque de esta forma uno se familiariza con el inglés de cierta forma y tiene bases para la prueba”.
- “Porque pude comprender mucho mejor el texto del parcial”.
- “Porque tenemos herramientas para poder practicar”.
- “me permitió conocer nuevas palabras, reconociendo visualmente algunas frases”.
- “Tuve más práctica, pude abordar conceptos que aun no son claros y esto me ayudó un poco más a llevar el examen”

Mientras que para los estudiantes que expresaron que la tarea no permitió practicar para la prueba de comprensión lectora, se encontraron las siguientes justificaciones:

- “Porque los ejercicios no se parecían al examen.”
- “Sólo hay opciones múltiples, no hay forma de escribir respuestas a lo que preguntan”

Teniendo en cuenta el porcentaje de los estudiantes que expresaron que la tarea de comprensión lectora les permitió abordar la prueba de la misma habilidad, se podría inferir que, para la mayoría de los estudiantes la tarea les permitió prepararse para la prueba.

En cuanto a la habilidad de producción oral, se observa que el 92,3% de los encuestados consideró que la tarea propuesta en Cvirtual para esta habilidad si los ayudó a practicar para la

prueba. Por otro lado, un pequeño porcentaje, el 7,7% de los estudiantes consideró que dicha tarea no les permitió practicar para la prueba. Entre las justificaciones de los estudiantes que respondieron afirmativamente se encontró:

- “Me permitió conocer vocabulario nuevo y practicar la pronunciación.”
- “porque me permitió poner en práctica de forma oral la producción del texto que tenía “planeado” y me ayudó mucho a mejorar la pronunciación.”
- “Porque se prepara con anterioridad el tema a tratar en el examen.”
- “Porque aparte de practicar pronunciación y desarrollar ideas puntuales de lo que se iba a decir había una corrección por parte de la profesora lo cual me ayudo a mejorar mucho la pronunciación.”
- Por otro lado, se encuentra un comentario del porcentaje de estudiantes que expresaron que la tarea de trabajo independiente no les permitió practicar para la prueba:
- “No alcance a enviarla y porque no fue muy claro que se pretendía.”

De acuerdo con los comentarios presentados, se puede inferir que el trabajo independiente dedicado a la habilidad oral permitió practicar para la prueba porque posibilitó a la mayoría de los estudiantes ensayar la pronunciación, conocer y aplicar vocabulario relacionado con el tema de la prueba. Además, se observa que la retroalimentación dada por la docente sobre la tarea ayudó a que los estudiantes corrigieran los errores cometidos durante la tarea.

Ahora bien, para la prueba de comprensión de escucha, se logra observar en la gráfica que el 100% de los estudiantes encuestados consideró que el trabajo independiente propuesto en Cvirtual les ayudó a practicar para la prueba de la misma habilidad. Entre las justificaciones que los estudiantes registraron en la encuesta se encontraron:

- “Porque hace más práctico y comprensiva la interpretación.”
- “Porque me permitió cambiar mi metodología de entrenamiento y preparación a un evento evaluativo.”
- “Nos brinda una alternativa interactiva para prepararnos para la actividad.”
- “Porque me ayuda a preparar el cerebro para lo que viene.”

De acuerdo con los comentarios se puede inferir que la tarea fue de provecho para los encuestados puesto que permitió que practicara para la prueba, y se entrenaran para comprender los audios que enfrentaron en la prueba.

Por último, para la prueba de producción escrita, es posible observar que el 63.6% de los estudiantes considera que el trabajo independiente les permitió practicar para la prueba, mientras que el 36.4% considera lo contrario. Para aquellos cuya respuesta fue positiva se encontraron los siguientes comentarios:

- “Ya que nos da unas pautas para seguir el trabajo escrito:”
- “Pude anticipar el contenido que quería presentar en la prueba.”
- “Ayuda a mejorar y enforzar los objetivos del aprendizaje.”
- “La actividad permite prepararse para la prueba, y empaparse del tema.”

Con respecto a los estudiantes que consideraron que el trabajo independiente no les permitió prepararse para la prueba, se encontraron las siguientes percepciones:

- “salgo muy tarde de trabajar poco tiempo de estudio.”
- “Poco tiempo para estudiar y practicar.”
- “Desafortunadamente tengo un trabajo bastante absorbente y aparte de estudiar y cumplir horario en una empresa, tengo algunos negocios de los que debo estar pendiente.”
- “Porque me queda poco tiempo para entrar a revisar la plataforma.”

Desde una visión global, los ejercicios propuestos por la maestra en C-Virtual fueron percibidos por los estudiantes como un elemento positivo en el proceso del curso, dado que propiciaron familiaridad con el formato de la prueba, así como, la práctica y preparación del tema a evaluar. Fue importante tener presente los objetivos de aprendizaje planteados en la clase presencial, y aplicar las mismas estrategias de lengua y estructura de los textos presentadas previamente. Es necesario de igual manera, tener en cuenta los comentarios de los estudiantes que consideraron que la tarea no les permitió preparación, puesto que, a partir de ellos, se podría pensar en estrategias para el diseño de actividades en las que el tiempo de ingreso a la plataforma no se vuelva un obstáculo para el trabajo independiente.

3.1.5 Percepción respecto a la pertinencia del ambiente C-virtual

El último ítem de las encuestas dedicado en las encuestas al trabajo independiente, indagó sobre la pertinencia de la plataforma Cvirtual para practicar las diferentes habilidades. Para analizar la información obtenida, se presentan las percepciones recurrentes entre las cuatro habilidades. Se solicitó a los participantes que indicaran qué tan pertinente habían encontrado la plataforma Moodle para la práctica de las estrategias de lengua sugeridas por la maestra. Para responder la pregunta, se estableció una la escala de 1 a 5, siendo 1 nada pertinente y 5 muy pertinente, se contó con opciones de respuesta múltiple y los estudiantes solo podían escoger una de ellas. Se obtuvieron para esta pregunta 13 respuestas representadas así:

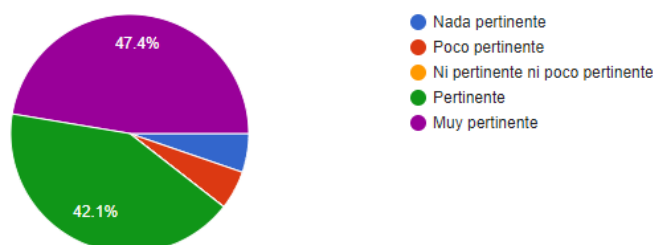


Figura 7 Pertinencia Habilidad de lectura

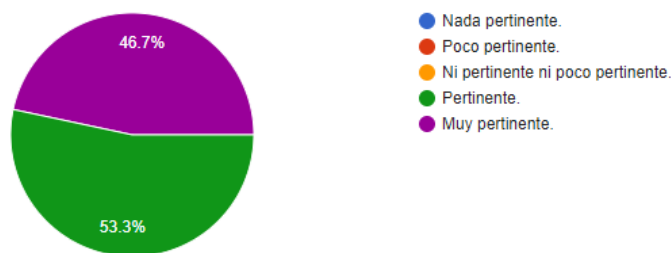


Figura 8 Pertinencia Habilidad oral

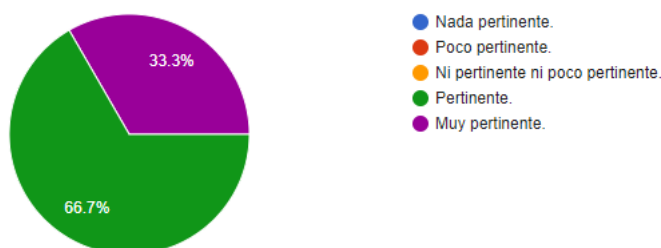


Figura 9 Pertinencia Habilidad de escucha

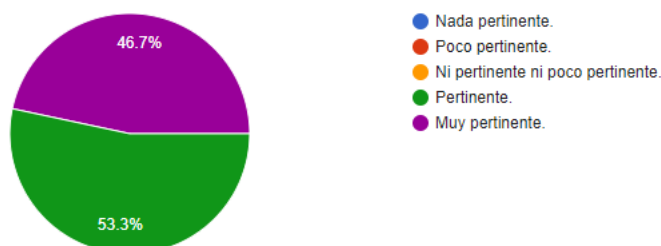


Figura 10 Pertenencia Habilidad de escritura

Se puede inferir a partir de la información en las gráficas, que gran porcentaje de los estudiantes consideró que la tarea fue muy pertinente la plataforma Moodle y el ambiente C-Virtual fueron pertinentes para el desarrollo de las actividades de trabajo independiente (entre 33,3% y el 47.4% o pertinente (42.1%) para todas las habilidades. Por otro lado, un porcentaje percibió que la plataforma fue poco pertinente (5.3%) o nada pertinente (5.3%) específicamente para practicar la comprensión lectora.

La información registrada, indica que quienes ingresaron a la plataforma encontraron bien sea facilidades para acceder a diferentes actividades de comprensión, y obtener retroalimentación sobre el desempeño, o por el contrario, posibles dificultades aisladas para navegar en la plataforma. Uno de los aspectos del diseño en el que se debe procurar mayor claridad, es en la escritura de las instrucciones para los estudiantes, pues la comprensión de estas puede llevar o no a la culminación de las actividades en la plataforma.

Además, se encuentra que, para esta habilidad, la percepción de los estudiantes es bastante positiva, porque indica que para algunos estudiantes el uso de medios virtuales, combinados con el trabajo en el aula de clase puede facilitar el desarrollo de la habilidad oral.

3.2. Percepción respecto al trabajo independiente: grupo de discusión

Otro de los instrumentos de recolección de datos que se analiza es el grupo de discusión, entendido como una herramienta que propicia el diálogo entre los participantes. La discusión fue liderada por la docente del curso y contó con la participación de 8 estudiantes, elegidos de acuerdo con el número de tareas de trabajo independiente que realizaron en la plataforma Cvirtual, teniendo en cuenta a quienes participaron y a quienes participaron en las actividades de la plataforma C-virtual. Se consideró este instrumento para conocer las percepciones de los estudiantes de manera no estructurada, una vez culminada la estrategia propuesta por la maestra y como cierre del proceso de evaluación en el curso. Esto permitió observar recurrencia en la percepción de los estudiantes respecto al trabajo independiente y conocer otros aspectos que podrían complementar o mejorar el proceso bajo la modalidad B-learning.

Al indagar acerca de las concepciones que los participantes tenían sobre el trabajo independiente, en su mayoría fueron recurrentes y similares a las observadas preliminarmente en la encuesta. Cabe mencionar, que se identificaron opiniones diversas que fueron discutidas en el grupo.

Los siguientes comentarios ilustran algunos conceptos sobre el trabajo independiente que expresaron los participantes

“El trabajo independiente es dedicarle un tiempo extra a una materia o a un tema que se está viendo, pero por fuera. O sea, ya es de esforzar digamos en el estudio sea basado en bibliografías o basado en búsqueda en internet, para reforzar esos conocimientos que se vieron durante la clase. Pues para mi es eso el trabajo independiente.” (Estudiante 1, página 2)

En la dinámica del grupo de discusión, una de las participantes refutó la percepción del estudiante anterior agregando:

“pero sería necesario, o sea, no se tomaría como yo decir... le voy a dar este tiempo porque no sé... vi una hora allá, sería más que todo, yo lo veo necesario porque si no lo estudio entonces no voy a ganar la materia.” (Estudiante 2, página 2)

A esto el estudiante 1 responde:

“si usted lo hace independiente es porque va a tener la firmeza, pero en ningún momento le está diciendo la profesora “es que lo tiene que hacer”, usted verá si lo hace o no.” (Estudiante 1, página 2)

La discusión suscitada, deja ver que el trabajo independiente puede ser visto por algunos estudiantes como el tiempo extra que le van a dedicar al estudio de los temas abordados en clase, por fuera del aula. Este tiempo, no necesariamente constituye un trabajo necesario o un deber, pero requiere de consciencia y convicción de eso que se estudia. Esta percepción se vislumbró desde los resultados de la encuesta, expuestos en la página 9. Por otro lado, el comentario de la otra estudiante (Indicar Estudiante 1 ó 2) refuta argumentando que el trabajo independiente es el tiempo necesario que se le dedica al estudio de una materia para poder aprobarla.

Respecto a esta percepción inicial, es pertinente tener en cuenta ambos puntos de vista, puesto que “el tiempo necesario para” comparado con “el tiempo extra para” puede tener connotaciones diferentes sobre la importancia del trabajo independiente para los estudiantes. Es decir, que aquellos que consideren el trabajo independiente como “extra” no dedicarán el mismo tiempo, atención y recursos al trabajo independiente, diferente a aquellos que, si lo consideren “necesario” y lleven a cabo el trabajo independiente a consciencia, en el tiempo sugerido y teniendo cuenta los recursos aprendidos para llevarlo a cabo.

En procura de comprender estas ideas de los estudiantes, se indagó por el conocimiento que tenían respecto a la dedicación exigida por fuera del aula. Al respecto, algunos estudiantes expusieron:

“Tampoco sería obligatorio si no necesario, porque es como en todas las materias que, si vos ves 4 horas a la semana entonces tenés que reforzar con otras horas, pero no sería extra, sería necesario. Pues no sé creería yo...” (estudiante 2, página 2)

“hay gente que definitivamente con el tiempo de clase tiene. Otros que necesitan ese extra y algo más. por ejemplo, materias digamos de, cálculo. Uno dice “dos horas más” uno sabe que con esas horas más uno tiene ... u otros tienen que hacer más tiempo” (estudiante 1, página 2)

Los estudiantes antes referenciados no se centran en un principio a dar un número de horas exacto para el trabajo independiente, sino que se expresan en torno al tiempo que cada estudiante considere adecuado dedicar fuera del aula de clase, de acuerdo a la asignatura o a sus necesidades para aprobarla. Al no obtener un número de horas exacto la docente insiste en el tiempo reglamentario que, según la institución, deben dedicar al trabajo independiente, algunos estudiantes discuten:

- “Yo nunca me fijo en las horas que le dicen uno tiene que cumplir en la casa, uno simplemente estudia y mira hasta cuando se siente seguro y ya, pueden ser dos horas, pueden ser tres horas...” (Estudiante 6, página 2)

- “Pueden ser cuatro.” (estudiante 3, página 2)

- “O puede ser un momentico, pero es como hasta que uno se sienta un poquito seguro, o al menos que sabe del tema, que se defiende en el examen por decirlo así.” (Estudiante 6, página 2)

- “Es que eso depende de la... o sea, todos no tenemos las mismas habilidades, ¿cierto? Entonces depende de la complejidad, por ejemplo, personalmente, a mí el listening me da... pues me es complejo ¿cierto? Entonces para uno preparar algo de eso pienso que uno tiene que dedicar más tiempo, repetir. En cambio, por ejemplo, writing me parece a mí que no requiere de tanto tiempo pues, pero para mí...” (Estudiante 3, página 2)

De acuerdo con este diálogo se puede inferir que algunos estudiantes no tenían conocimiento sobre el número de horas semanales que debían invertir en el trabajo independiente en inglés. Es por ello, que expresaban dedicar tiempo hasta que se sienten preparados para una tarea evaluativa y especialmente a aquellas habilidades de lengua que consideran como una

debilidad. La falta de claridad de los estudiantes frente al tiempo que se debe dedicar al trabajo independiente puede derivar en tomar decisiones poco efectivas y, por tanto, se podría desaprovechar tiempo de calidad a la práctica por fuera del aula de clase al inglés, derivando en falta de preparación y desconocimiento de las necesidades propias de aprendizaje, no sólo para las actividades evaluativas, sino para la misma clase presencial.

Si bien es valioso que los estudiantes identifiquen cuando se sienten o no “seguros” para presentar una prueba o en un examen, las anteriores concepciones ponen de manifiesto la necesidad de aclarar a los estudiantes qué es trabajo independiente en todas las asignaturas, no sólo inglés, especialmente cuando se trata de un curso que se evalúa principalmente mediante exámenes estipulados por la institución. El trabajo independiente de acuerdo a lo expuesto por Quiñones (, permite que los estudiantes a su vez fortalezcan el pensamiento y estudio autónomo, pero requiere en todas sus acciones de la orientación del maestro, por lo que es inicialmente un reto para este, desde la planificación de sus encuentros presenciales y el diseño de actividades que sugiere como complemento de lo abordado en clase. Estas planificaciones, no son en sí mismas suficientes, como se observa en las respuestas de los estudiantes en las encuestas y en el grupo de discusión, si no se hace un proceso de formación para primero entender la importancia del trabajo independiente en el proceso de aprendizaje, no habrá vínculo entre las actividades propuestas y la concepción de los estudiantes, por lo tanto, seguirán percibiéndolas como actividades “opcionales” o “extras”.

3.2. Percepción respecto al trabajo independiente: Diarios de clase

Así como en el grupo de discusión, en los diarios se presentó de manera recurrente la observación de la maestra respecto a las percepciones que los estudiantes acerca de la modalidad B-learning. Es una de las categorías más relevantes por la recurrencia con la que n algunos de los diarios de la clase presencial. Entre las percepciones, se encuentra la facilidad y/o dificultad para realizar las tareas y los aspectos que abordaban los estudiantes de manera independiente.

Se logró evidenciar en algunas entradas del diario que las tareas de trabajo independiente en ocasiones fueron fáciles y en otras difíciles de realizar para algunos de ellos, por los tipos de ejercicios propuestos y porque implicaban el uso de las estrategias de lengua vistas en las clases presenciales. Ejemplo de esto se evidencia en las siguientes observaciones:

“Se preguntó a los estudiantes que respondieron de manera afirmativa sobre su experiencia [con la tarea de lectura en la plataforma virtual], y uno de ellos E7 responde que fue fácil con los ejercicios propuestos en Moodle les permitieron relacionar el texto, la imagen y el contexto. Relató que encontró preguntas que pudo responder fácilmente ya que tenían relación con el texto. Contó el tipo de preguntas que encontró en el quiz (opción múltiple y verdadero – falso).” (Diario de campo 2, agosto 28 de 2018)

Esta percepción permite resaltar la conveniencia de la modalidad b-learning para proponer tareas de trabajo independiente que permita la familiarización del estudiante con diferentes tipos de ejercicios de comprensión y producción. Si bien en la clase presencial es posible abordar algunos ejercicios y tareas, la limitación de tiempo que allí se presenta no permite profundizar o practicar lo suficiente, por lo cual el uso una plataforma virtual podría complementar el trabajo del aula de clase.

Aunque el comentario anterior refleja un aspecto positivo del trabajo en la plataforma virtual con un ejercicio específico, otra estudiante se refiere al mismo ejercicio y su postura contrasta con la anterior:

"[...] De la misma manera se observa una percepción negativa frente a la segunda lectura propuesta para el trabajo independiente, puesto que, aunque la estudiante E4 desplegó sus conocimientos previos como una estrategia de lectura, el texto le pareció muy extenso y difícil de abordar". (Diario de campo 2, agosto 28 de 2018)

Se puede pensar, a partir de esta percepción, que los estudiantes una vez conocen las estrategias de lengua y los tipos de ejercicios a realizar, pueden hacer uso consciente de ellos para desarrollar una tarea de trabajo independiente en Cvirtual. Sin embargo, el nivel de dificultad de la tarea, o del texto propuesto en el caso de la tarea de lectura, puede influir en la motivación de los estudiantes hacia la tarea de trabajo independiente, perdiendo así la importancia y el potencial de aprendizaje que supone aporta la tarea.

Entre los aspectos más positivos sobre el trabajo independiente la posibilidad que tiene el trabajo independiente para motivar a los estudiantes a conocer, practicar y prepararse para las tareas evaluativas, el uso de formatos para guiar el proceso de trabajo independiente implementando las estrategias de lengua trabajadas en la clase presencial y la posibilidad de dar retroalimentación individual a los estudiantes de acuerdo al desempeño mostrado en las tareas de trabajo independiente.

De acuerdo con Roman y Herrera (2010) El trabajo independiente favorece la motivación del estudiante por la adquisición del conocimiento, el aprovechamiento de las TIC y una forma para que este logre independencia; es una posibilidad para lograr aprender y enseñar en la sociedad del conocimiento. Conjugando las bondades anteriores con posibilidades que brinda la modalidad B-learning se encuentra que este también busca un aumento de la independencia y la autonomía del estudiante, promueve la interacción y la reflexión, pero conlleva un mayor autodominio de los recursos tecnológicos tanto de parte del docente como del estudiante. (Fainholc, 2006)

Entre los aspectos negativos fue posible identificar algunos inconvenientes que se pueden dar en la plataforma virtual para proponer el trabajo independiente como dificultades para comprender las instrucciones e ingresar a la plataforma, si el docente no cuenta con capacitación para el manejo de la plataforma, probablemente se tendrán inconveniente con el diseño de tareas, la redacción de instrucciones y no se logre prever los posibles problemas de comprensión y desarrollo de las tareas por parte de los estudiantes. La retroalimentación, que es un aspecto positivo sobre el trabajo independiente en la plataforma virtual, puede no ser leída por el estudiante de manera oportuna gracias a la asincronía de la comunicación.

Estas dificultades encontradas, van de la mano con lo mencionado por Aguirre, Maridueña y Ledesma (2015) resaltando la necesidad de que el docente esté bien capacitado en el manejo de herramientas tecnológicas para el desarrollo adecuado del trabajo independiente, puesto que el papel del docente es protagónico y es quien construye el conocimiento del estudiante. De no contar con el conocimiento necesario, es posible desmotivar a los estudiantes en el proceso de realización del trabajo independiente por la incertidumbre y los inconvenientes que se pueden presentar.

3.4.1 Recursos y motivaciones para el desarrollo de actividades de trabajo independiente: Rol del docente. Grupo de discusión

Otro de los aspectos que más resaltó durante el grupo de discusión fue el rol de docente durante el proceso de trabajo independiente bajo la modalidad B-learning. Entre las percepciones encontradas se resalta el reconocimiento por parte de los estudiantes del tiempo adicional que dedicó la docente, las actitudes del docente que motivan la participación tanto en clase como en el desarrollo de las tareas de trabajo independiente, las experiencias previas con otros docentes de inglés, el trabajo independiente y la retroalimentación por parte del docente.

Una de las preguntas formuladas durante la discusión estaba relacionada con la percepción de los estudiantes sobre las actividades de trabajo independiente realizadas en la plataforma virtual. Entre las percepciones reveladas se encontró la siguiente información sobre el rol de la docente del curso:

Estudiante 3: [...] *que usted le dedica tiempo porque no es solo un trabajo extra por parte de nosotros sino por parte del docente también porque usted tiene que sacar tiempo para sentarse a leer cosa por cosa.* (Estudiante 3, página 4)

El comentario del estudiante deja ver su opinión respecto al trabajo adicional que debe realizar la docente para diseñar y revisar las tareas de trabajo independiente en la plataforma. Esto puede ser positivo, puesto que la valoración del trabajo del docente por parte del estudiante, le da consciencia del trabajo que tanto docente como estudiante deben realizar para alcanzar los objetivos propuestos para el curso. Asimismo, el reconocimiento del tiempo de dedicación de la docente puede ser un incentivo para que el estudiante realice a consciencia y de manera voluntaria las tareas de trabajo independiente, puesto que sabe que esto tiene especial atención por parte del docente, y que obtendrá comentarios y correcciones que buscan apoyarlo en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de lengua.

Un aspecto que se mencionó durante la discusión estuvo referido a las actitudes del docente, y cómo estas pueden influenciar la participación del estudiante tanto en el aula de clase como por fuera de ella. Al respecto se mencionó:

Estudiante 1: *[sobre la participación en clase] Nos da pena, somos tímidos, a veces nos da pena de esta crítica de los compañeros porque uno piensa que nos van a gozar o el mismo profesor. Yo pienso que parte de eso es también la actitud del profesor y de los estudiantes que influyen que uno no se exprese mucho en inglés, no participen, como dice a veces la profe que estamos callados, que no estamos participando, yo creo que se debe mucho a eso. Entonces a veces yo he pensado que las clases de inglés tienen que ser mucho laboratorio, tienen que ser muy dinámicas como para que uno empiece a participar más. He visto pues particularmente dentro de la carrera, que en el caso de la profe ha sido muy dinámica y ha habido otros profesores que han tratado de tener ese dinamismo, entonces han despertado un poquito más el interés en que la gente participe un poco.* (Estudiante 1, página 5)

Se observa en el comentario anterior, que, aunque la estudiante comience explicando la razón por las cuales algunos de ellos no participan en clase, tales como la vergüenza o la timidez, la actitud del docente también puede animar o desanimar a los estudiantes a participar activamente en las clases. Se infiere que parte de la participación de algunos estudiantes

depende del dinamismo que el docente aporte a la clase, puesto que esto puede suscitar el interés y tal vez la reducción de la tensión.

Durante el análisis de este aporte del estudiante, se reflexiona sobre la responsabilidad que tiene el docente de motivar a los estudiantes en el proceso del aprendizaje del inglés, por ello, se resalta la importancia de planear actividades y espacios de clase que motiven, integren y propicien la participación de todos. Una buena planeación y ejecución de la clase y de las actividades de trabajo independiente, puede dar pie a un buen ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos y dispuestos a participar y expresarse en clase haciendo uso del inglés.

La referencia del estudiante sobre la influencia que tiene el docente en la participación en clase, hizo que la docente indagara más al respecto:

Profesora: *¿tú crees que ese interés, esa motivación parte del profesor?*

Estudiante 1: *parte mucho de él, sí.*

Estudiante 5: *Si. [otros participantes afirman]*

Estudiante 1: *porque tuve un profesor que desafortunadamente que, si era muy rígido, como muy psico rígido entonces ya la gente le tenía miedo. Entonces parte de eso es que la gente como que se siente en confianza de... con él. Confianza no es que se le vuelva una recocha la clase si no que sienta esa confianza y esa amabilidad. Entonces cuando el profesor es muy psico rígido digamos las personas van a recogerse más. (Estudiantes 1, 5 y docente, páginas 5 y 6)*

Sobre el fragmento anterior se puede inferir que, el docente puede representar para los estudiantes una motivación extrínseca para el aprendizaje del inglés. De la manera que ellos perciban al docente, pueden tener el mismo concepto de la lengua. Puntualiza el estudiante en dos aspectos de debe inspirar el docente: confianza y amabilidad, tal vez porque esas dos cualidades podrían hacer que el estudiante se sienta cómodo en la clase presencial y participar en todo momento. Es de resaltar la manera como los demás participantes se muestran de acuerdo con la respuesta de la estudiante, concordando con la percepción que parte de la motivación en el proceso de aprendizaje parte del docente.

Relacionado con el comentario anterior, se encuentra otra percepción que expresó una estudiante con respecto a las experiencias previas de trabajo independiente con otros profesores de inglés. Para ilustrarlo se cita a continuación un fragmento de la discusión:

Estudiante 4: *en otros inglés, por ejemplo, muchos profesores no hacen actividades afuera entonces lo que uno ve en clase, con eso se queda. Entonces ¿Qué voy a estudiar? Uno medio miraba el cuaderno, la estructura, de pronto, del tema que se esté tratando y ya, no tengo nada más que estudiar. Pero, digamos, con las actividades [de trabajo independiente] uno decía “tengo que hacer esto” y por lo menos yo sentía la necesidad que tenía que hacerlo para poder estar preparada ¿cierto? Y efectivamente, uno lo hacía y uno ya se sentía que ya había estudiado. En cambio, las otras pues uno decía “no sé qué estudiar”. Entonces esa fue la diferencia.*

Estudiante 7: *La verdad a mí me pasó igual que la compañera. Digamos que, en los niveles pasados de inglés, el profesor siempre explicaba el tema, te entregaba el documento pues como él no planteaba ninguna estrategia como para que el estudiante profundizara más y aprendiera de manera consciente. Por ejemplo, yo traté de hacer la comparación y en este semestre traté de aplicar cada una de las estrategias que estaban en Cvirtual y la verdad a mí sí me ayudó, demasiado. No sé cuántas tareas fueron, ¿tres o cuatro?*

Profesora: *fueron cuatro.*

Estudiante 7: *¿fueron las cuatro? Si me ayudaron. Por ejemplo, pues me va regular en el listening, pues este semestre comparé que sí me ayudó mucho la estrategia que apliqué. Demasiado. Entonces no es como solo, traiga el documento, lea la estructura y hace las preguntas de comprensión, sino que aplicar tablas... (Estudiantes 4, 7 y docente, páginas 8 y 9)*

Fue posible percibir en el comentario del estudiante 4 dos aspectos importantes. En primer lugar, el rol del docente en el trabajo independiente en experiencias de otros cursos de inglés y, en segundo lugar, la importancia de contar con tareas, actividades y otras acciones orientadas para ser realizadas fuera del aula de clase, a lo que el estudiante denomina “actividades afuera”. Sobre el primer aspecto, se puede percibir que el no recibir por parte de los docentes guía para desarrollar tareas de trabajo independiente, puede llevar a la incertidumbre de preguntarse “¿qué voy a estudiar?” o la expresión “no sé qué estudiar”. En esta línea, el rol del docente en la planeación del trabajo independiente es fundamental para que el estudiante cuente con el recurso a la hora de estudiar solo, pero sobre todo para que sienta acompañamiento en todo momento.

Por otro lado, en el segundo aspecto, encontramos la importancia de contar con tareas de trabajo independiente puesto que ayudan a los estudiantes a guiarse, a tener un derrotero de acciones para realizar por fuera del aula de clase. Al hacerlas, se puede inferir, por su expresión “traté de aplicar cada una de las estrategias que estaban en Cvirtual y la verdad a mí sí me ayudó” que el estudiante que ya había cumplido con el deber de estudiar fuera del aula de clase.

Lo anterior se repite al observar el aporte del estudiante 7, quien hace la comparación de las experiencias vividas en otros cursos y expresa percibir las diferencias en cuanto a su desempeño con las estrategias de lengua y las tareas de trabajo independiente, además, avala el rol del docente al observar que más allá de aportar un documento para la clase, se aplica lo aprendido en clase en las tareas de trabajo independiente y se obtiene una guía para ello.

A partir de estos análisis, se reflexiona sobre la labor del docente, que no puede estar solamente en la presencialidad del aula de clase, sino que debe darse un acompañamiento al estudiante durante el proceso de trabajo independiente. Esto para propiciar reflexión respecto a la responsabilidad que debe asumir con su proceso de aprendizaje, así como invitar a que estudie de manera consciente dedicando el tiempo reglamentario para ello.

Pero la responsabilidad no solo recae en el estudiante, también en el docente. Como docentes es importante hacer consciente que el estudiante también percibe si está acompañado o no durante su proceso de aprendizaje, tanto en clase como por fuera del aula. Por ello, el

docente debe procurar diseñar, acompañar y dar retroalimentación sobre el trabajo independiente. En esa medida, se puede decir que la responsabilidad del trabajo independiente es recíproca y tanto docente como estudiante tienen roles de responsabilidad para lograr los objetivos propuestos en el curso.

3.4.2 Recursos y motivaciones para el desarrollo de actividades de trabajo independiente: Rol del docente. Diario de campo

La presentación de las estrategias de lengua y tareas de trabajo independiente es una de las acciones recurrentes encontradas en los diarios de campo. Estas acciones se encuentran evidenciadas en varios diarios de campo: en la entrada 1, se describe cómo la docente presentó las estrategias de lectura de Nunan (1999) explicando y ejemplificando a través de un ejercicio de comprensión lectora. Luego, con el nuevo conocimiento, los estudiantes realizaron una tarea de lectura en la clase presencial. Posteriormente, la docente presentó la tarea de trabajo independiente que los estudiantes encontraron en la plataforma CVirtual y dio las instrucciones para su desarrollo.

Acciones similares a las anteriores se encontraron como parte de la rutina de clase en los diarios 4 (presentación de las estrategias de producción oral de Oxford, 1990), 5 (presentación de las estrategias de escucha de Vandergrift y Goh, 2012) y 8 (presentación de las estrategias de producción escrita de Conjung, 2005).

Si bien las estrategias de lengua fueron presentadas por la docente en sesiones de clase definidas, no fueron desarrolladas exclusivamente en dichos encuentros, se desarrollaron también en diferentes sesiones con la guía de la docente para la realización de las tareas de la clase presencial. Ejemplo de ello se encuentra en el diario 7, donde se registra el trabajo con las estrategias de lectura presentada en sesiones de clase anteriores.

"[...] la docente comparte con los estudiantes el archivo "Reading exercise + format". Pide a los estudiantes abrirlo para comenzar el trabajo de clase. La docente comienza a orientar la sesión de acuerdo con las estrategias de lectura, comenzando con unas preguntas para desarrollar la estrategia de "previsualización". Para ello, la docente pide a un par de estudiantes que lean las preguntas y las expliquen. Luego, los estudiantes toman unos minutos para resolver las preguntas." (Diario de campo 7, 16 de octubre de 2018)

Teniendo en cuenta que las estrategias de lectura fueron presentadas en una sesión de clase anterior a la registrada en el diario de campo 7, es posible evidenciar que se retoman en otra sesión, y que el desarrollo de tareas con las estrategias de lengua no se limitó a un momento específico de curso, tampoco a una habilidad de lengua exclusiva. Esto se observó como positivo en el desarrollo del curso, puesto que fue una oportunidad para que los estudiantes reafirmaran lo aprendido previamente y aplicaran las estrategias de lengua en otros ejercicios de clase.

Otro ejemplo de esto se encuentra en la entrada 3, donde se describe el desarrollo de un ejercicio de comprensión de escucha y aunque no se habían presentado formalmente las estrategias de escucha de Vandergrift y Goh (2012), la docente guía el trabajo de clase teniendo en cuenta dichas estrategias. El siguiente fragmento se presenta como ejemplo de lo observado:

“Si bien en este punto no se habían presentado las estrategias de escucha de Vandergriff y Goh (2012), si se usaron varios de los elementos que proponen los autores. La toma de notas y las predicciones sobre el tema del audio hacen parte de esas estrategias que se presentan en futuras clases. Se observa cierta prevención por parte de los estudiantes con respecto al ejercicio de comprensión auditiva. Se puede inferir que se debe al hecho de no comprender ciertas palabras, aunque ya previamente se había hecho una actividad de introducción al tema, hace que los estudiantes no se sientan cómodos participando, dando predicciones o tomando de notas.” (Diario de campo 3, 4 de septiembre de 2018)

Se evidencia en el previo fragmento del diario, que aun cuando los estudiantes no conocieran las estrategias de escucha para desarrollar la tarea, la docente guía el trabajo de manera que se haga uso de algunas de ellas. Es decir, que no fue necesario presentar ni explicar formalmente las estrategias de escucha para que los estudiantes empezaran a utilizarlas. Sin embargo, se describe prevención por parte de los estudiantes para participar por no conocer el vocabulario y esto interfiere con el desarrollo de la actividad propuesta. En ese sentido, la percepción de los estudiantes con respecto al conocimiento que ellos tienen del inglés, afectó la implementación de las estrategias de lengua en las diferentes tareas de clase, esto además observó en las encuestas realizadas, en las cuales se pudo reflexionar respecto a la importancia de conocer qué percibe cada estudiante respecto al desarrollo de sus habilidades como un primer paso en la formación de la autorregulación y autonomía que requiere el ejercicio de trabajo independiente. (Autor)

Se encuentra pertinente entonces relacionar los eventos descritos con el concepto de trabajo independiente de Franco y León (2009), donde se establece que este favorece el desarrollo de conocimientos sólidos, motiva a los estudiantes a crear y a formar hábitos de auto preparación. Las acciones descritas por la maestra, son el resultado de su práctica educativa, que sigue lineamientos institucionales, y a su vez resultado de su práctica pedagógica, puesto que realiza adaptaciones de manera intuitiva, pero es a través del análisis de los diarios que se rastrean y hacen evidentes para la maestra, es decir, se reflexionan y se convierten en praxis.

4. Discusión

4.1. Concepto de trabajo independiente

A partir de la ejecución de la estrategia didáctica y los instrumentos de recolección de datos, fue posible evidenciar que los estudiantes no tienen un concepto claro sobre el trabajo independiente, cómo se trabaja, cuánto tiempo se le debe dedicar y cuáles son los objetivos de aprendizaje que se esperan lograr trabajando de manera independiente. La falta de claridad sobre este concepto puede llevar al estudiante a no tener en cuenta las acciones a realizar, y el tiempo necesario para asegurar el aprendizaje del inglés y de las demás asignaturas que ofrece el instituto.

Entre los conceptos de trabajo independiente considerados para este estudio, se encuentra pertinente retomar el de Quiñones (2003), ya que tiene en cuenta el rol del estudiante y el docente, expresa los contextos en los que se debe desarrollar, y los resultados que se esperan obtener con él. El trabajo independiente es “el método de dirección del aprendizaje dirigido al desarrollo de habilidades para la independencia cognoscitiva dentro y fuera de la clase y que se manifiesta a través de la auto preparación del estudiante, a partir de la necesaria orientación del

profesor, donde el sujeto que aprende concientiza fortalezas y debilidades de los resultados alcanzados". (Quiñones, 2003)

Para alcanzar las competencias consignadas en la planeación curricular, se considera importante que los estudiantes tengan la claridad de qué es el trabajo independiente, las actividades que pueden realizar y las funciones que deben esperar del docente del curso. Asimismo, los docentes deben incluir en sus actividades académicas el trabajo independiente, planearlo, hacer seguimiento de su desarrollo y dar retroalimentación constante sobre el trabajo independiente a los estudiantes. Siento esto así, la responsabilidad sobre el trabajo independiente no es sólo del estudiante sino del docente, como guía y facilitador.

A pesar de observar que muchos estudiantes no tenían claro el concepto de trabajo independiente, si se puede afirmar que muchos saben para que sirve, sin embargo, se limita a un tiempo reducido antes de cualquier evaluación. Se puede afirmar, a partir de esto, que el trabajo independiente puede ser confundido como la preparación para las pruebas de un curso, y no como el tiempo necesario para consolidar lo aprendido en clase, resolver dudas y buscar información o ejercicios adicionales para fortalecer las habilidades de lengua de manera permanente. Además, es una responsabilidad por la distribución de créditos en el modelo pedagógico por competencias.

De la mano del concepto de trabajo independiente, también se debe tener en cuenta que algunos estudiantes no reconocen la manera en que aprenden. Esto incluye no saber qué elementos o materiales son el apoyo adecuado para facilitar el aprendizaje, los recursos de los que pueden disponer ni reconocer y recurrir a la guía del profesor. El desconocimiento de estos factores, y la falta de claridad y constancia en el trabajo independiente, puede no permitir a los estudiantes desarrollar sus habilidades de lengua, haciendo más complicado el aprendizaje del idioma.

4.1.2 La autonomía y el trabajo independiente

Se encuentra prudente introducir en estas conclusiones el concepto de autonomía y posteriormente presentar los posibles aportes que esta puede hacer al trabajo independiente, y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La autonomía es definida por Vera (2013) cómo "las acciones pedagógicas que emprenden por sí mismos los alumnos. Estas acciones se derivan de sus necesidades propias de aprendizaje en razón de sus interpretaciones y en función de la colectividad de su entorno social e interacciones para su evolución personal a lo largo de la vida". Por su parte Kamii (2000) indica que la autonomía "significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual."

Ambas definiciones toman la autonomía como las acciones y los pensamientos que por sí mismo alguien lleva a cabo para una finalidad, es decir, sin la intervención de otra persona o factor. En el caso del aprendizaje, e integrando estas definiciones, la autonomía requiere que los estudiantes conozcan sus necesidades para que emprendan las acciones y piensen por sí mismos en todo aquello que les permita alcanzar sus objetivos y beneficiarse de ellos, teniendo en cuenta las sugerencias y opiniones de sus pares y docentes, pero sin depender de ellos.

De acuerdo con Soca (2015) el tiempo que se le dedica al trabajo independiente no lo determina el docente sino el estudiante y para ello es necesario que este tenga mayor autorregulación y autonomía. Sin embargo, la autonomía es una habilidad que requiere ser entrenada y que surja en contextos de aprendizaje que exijan del estudiante mayor compromiso. Es decir “la autonomía no surge espontáneamente en los estudiantes, sino que está influenciada por el contexto. Si los ambientes de aprendizaje que se les genera a los estudiantes son tradicionales, se limitan las posibilidades de desarrollar la autonomía de los mismos.” (Jaramillo y Ruiz, 2010)

Teniendo en cuenta estas consideraciones con el trabajo independiente y la autonomía que se requiere, se debe hacer relación con el enfoque de enseñanza con el que se desarrolló la estrategia pedagógica de este estudio. El enfoque basado en tareas al no seguir corrientes tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras puede ser adecuado para incentivar la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, es posible que la costumbre a las experiencias y a las rutinas de los niveles educativos anteriores dificulte la adaptación de los estudiantes a la educación superior, dificulte la búsqueda de autonomía y por ende no se logre desarrollar el trabajo independiente a cabalidad.

Por ello sería ideal que los estudiantes no sólo cuenten con la orientación del docente para realizar el trabajo independiente, sino con el respaldo de la institución. Esto es, generar una cultura de autonomía, responsabilidad, motivación y compromiso, no sólo en el aprendizaje del inglés, si no en todos los programas académicos que se ofrecen. Para ello se deben generar programas que busquen la autonomía intelectual y moral. Autonomía intelectual para desarrollar las estructuras del conocimiento y dejar de lado la memorización y repetición, y autonomía moral para que los estudiantes actúen con convicción y reflexión. (Cabral y Cáceres, 2013)

También es importante entender que la autonomía tiene mucho que ver con la motivación del estudiante respecto a lo que estudia. Según Rodríguez (2014) “En la autonomía hay más facilidad para mantenerse motivado en el proceso de aprendizaje. La piedra angular para el aprendizaje autodirigido es la responsabilidad personal”, pero también puede considerarse que el estudiante motivado, buscará aprender autónomamente más de lo que se le enseña en el aula de clase, y, por ende, entre más aprende por sí mismo, más motivación encontrará en el proceso de aprendizaje, esto puede ser una relación recíproca.

Si bien en el trabajo independiente es el docente quien planea, hace seguimiento y se encarga de dar la retroalimentación, se encuentra que la autonomía por parte del estudiante juega un rol de vital importancia. Es la autonomía la que lleva al estudiante a realizar el trabajo independiente por convicción y necesidad sobre los aprendizajes y habilidades que puede desarrollar. La autonomía es la característica que lleva al estudiante a asumir la responsabilidad que tiene frente a sus necesidades de aprendizaje, sin que haya necesariamente un factor externo que lo obligue a aprender, para esto la condición principal es la motivación. Sin la autonomía y responsabilidad del estudiante, el trabajo independiente pierde sentido, puesto que el estudiante no sentirá la necesidad de realizar el trabajo necesario para alcanzar las competencias y objetivos del curso.

La modalidad B-learning tomada para la estrategia didáctica como el medio para desarrollar el trabajo independiente, cuenta con herramientas y características ideales para que el docente y los estudiantes busquen el desarrollo de habilidades de lengua. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, al hacer uso de esta, es necesario contar con la autonomía de los estudiantes y los valores que esta conlleva, la responsabilidad, la constancia y el compromiso que pueden llevar

al estudiante a aprovechar al máximo las ventajas que tiene la modalidad. La condición de autonomía, en ese sentido, no sólo aplica para el trabajo independiente, sino para otras modalidades de trabajo centradas en el estudiante.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras la autonomía del estudiante juega un papel importante en cuanto es una condición necesaria para el aprendizaje, pero el docente también cuenta con un rol definido. Ramón (2011) indica que “en la enseñanza de lengua, los profesores pueden proporcionar tanto el input como todas aquellas circunstancias necesarias, pero el aprendizaje sólo puede darse si los alumnos desean contribuir.” Es decir, el docente cuenta con el conocimiento de la lengua y la metodología que el estudiante requiere para su aprendizaje, pero sin la voluntad del alumno no hay lugar a procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Para lograr la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera, el docente puede aportar, no solo con los conocimientos sino con actitudes positivas y proponiendo actividades de trabajo independiente y autónomo que ayuden al estudiante a adquirir autonomía. De igual manera, para tener éxito en el aprendizaje de una lengua es necesaria la autonomía puesto que siempre necesitará aprender por sí mismo y a través de la práctica, mucho más de lo que el docente puede proponer y de lo que pueda aprender en la clase. (Ramón, 2011)

4.4 La mediación y el rol del docente

A lo largo de la implementación de la estrategia didáctica, el rol y la mediación de la docente fue constante y de importancia para los estudiantes. La información recolectada permitió conocer el valor del docente en el trabajo independiente, no sólo en la formulación y diseño de las tareas que los estudiantes realizaron, sino en la retroalimentación que ellos recibieron y cómo esto fue visto como un rasgo positivo.

Una de las acciones que se evidenciaron fue el rol de la docente como guía y orientadora de las actividades realizadas bajo la modalidad b-learning. En el aula de clase, fue posible evidenciar rutinas en cuanto a la presentación y el uso de los materiales propuestos y el uso de formatos para guiar la aplicación de las estrategias de lengua. En la plataforma Cvirtual, los estudiantes contaron con instrucciones dadas por la docente para el trabajo independiente, las estrategias de lengua presentadas de manera simple para ser implementadas y también con la disposición para resolver dudas y dar comentarios a los estudiantes sobre las tareas realizadas.

Aunque en el aula de clase los estudiantes pueden recibir retroalimentación sobre lo que allí se realiza, esta se hace generalizada. El docente puede hacer comentarios, correcciones y sugerencias que identificó en común y comparte la información con todos los estudiantes. En el trabajo independiente realizado con el grupo participante, se valoró la retroalimentación que la docente dio a cada estudiante, ya que conocieron sus fortalezas, aspectos a mejorar y demás comentarios de manera personalizada, de acuerdo con la tarea que cada uno realizó. Más adelante se presentan algunas consideraciones sobre la retroalimentación.

Uno de los aspectos a resaltar sobre la docente del curso y las acciones que llevó a cabo fue la mediación entre el inglés (como el conocimiento) y los estudiantes. Para ello, tenemos en cuenta esta definición: “La labor del profesor debe incluir acciones encaminadas a ofrecer ayuda y orientación a sus estudiantes, para que adquieran la capacidad de construir significado y atribuir sentido sobre los contenidos de aprendizaje, como también para que tengan la

capacidad de revisar, modificar y construir esquemas de conocimiento que les permitan aprender a aprender durante toda su vida.” (Zapata, 2016)

Una de las acciones que la docente llevó a cabo para acercar a los estudiantes al aprendizaje del inglés, fue la presentación e implementación de las estrategias de lengua. Fue posible observar que, para muchos de ellos, las estrategias de lengua fueron de gran importancia puesto que estas fueron pautas que los estudiantes aplicaron en el momento de realizar una tarea de clase o de trabajo independiente. Aunque la docente propuso varias estrategias de lengua, los estudiantes usaron aquellas que más les permitieron desempeñarse con más confianza en algunas de las tareas para las diferentes habilidades. Aquí se resalta como la acción de proveer estrategias de lengua puede apoyar a los estudiantes a alcanzar un objetivo, sea de una tarea de clase o de un curso.

5. Retroalimentación

Se puede considerar que la retroalimentación fue posible, en parte, gracias a la modalidad b-learning que se empleó como medio para la realización del trabajo independiente. La plataforma permitió a los estudiantes no sólo realizar las tareas fácilmente y a su ritmo, sino recibir orientación por parte de la docente, y tener la posibilidad de observar, dar y recibir retroalimentación sobre su trabajo y el de los compañeros de clase. Se logró identificar que la retroalimentación fue valorada por los estudiantes, puesto que en cursos anteriores no la recibieron por parte de otros profesores; esto los ayudó a conocer la percepción de la docente sobre su proceso, además de reconocer el tiempo adicional que se requiere para esta labor.

La retroalimentación no sólo informó a los estudiantes sobre el desempeño en las tareas, las fortalezas y debilidades relacionadas con las cuatro habilidades de lengua, también brindó información importante a la docente sobre las necesidades de los estudiantes. Esto permitió proponer actividades de clase que ayudaran a los estudiantes a trabajar sobre los aspectos a mejorar. Esto va de la mano con los beneficios de la retroalimentación formativa para los docentes y los estudiantes, esto es, que los estudiantes puedan reestructurar su entendimiento y habilidades, y que construyan ideas potentes. La retroalimentación entre pares promueve la generación de comentarios entre los estudiantes mientras producen las tareas de clase, y para los docentes provee información sobre las dificultades que experimentan los estudiantes, y en qué enfocar la enseñanza. (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004)

Por otro lado, la retroalimentación dada por la docente también significó una mediación entre el estudiante y los temas del curso de inglés. No sólo por los comentarios que ellos recibieron por parte de la docente, sino por la interacción adicional que la retroalimentación supone en la lengua extranjera y por las sugerencias y enseñanzas dadas para el mejoramiento del desempeño del estudiante. Otra forma de mediación fue proponer y abrir espacios en la plataforma virtual y en el aula de clase para la interacción y retroalimentación, entendiéndose esto como una forma de construcción del aprendizaje, propiciado por la docente, pero llevado a cabo por los estudiantes.

Se considera que la retroalimentación puede tener un impacto mayor y significativo si se contara con un tiempo de asesoría personalizada entre el docente y el estudiante. La asincronía que implica la retroalimentación por medio de la plataforma virtual puede dar lugar a confusiones por parte del estudiante, que este no se atreva a formular sus dudas sobre los comentarios

recibidos, o que por problemas con la plataforma o algún otro componente digital, la retroalimentación no sea recibida de manera oportuna.

Por eso, se debería considerar un espacio constante de tutoría u asesoría entre el docente del curso y los estudiantes para dialogar sobre las tareas de trabajo independiente, las tareas de clase, el desempeño de los estudiantes, entre otros aspectos que se viven en el aula. Esto puede afianzar la relación de confianza entre el estudiante y el docente, para resolver dudas, reforzar los temas trabajados y consolidar los aprendizajes con posibles resultados positivos en el desarrollo de las habilidades de lengua de los estudiantes.

Adicionalmente, la retroalimentación debería estar soportada por estrategias y contenidos que implemente el docente, con el objetivo de buscar ser eficaz, dar información adecuada y suficiente para el estudiante. Brookhart (2008) propone una serie de estrategias para dar retroalimentación teniendo en cuenta el tiempo (Cuándo se debe realizar y cuántas veces), cantidad (aspectos y qué tanta realimentación por aspecto), modo (oral, escrita o visual) y el tipo de audiencia (individual o grupal). Asimismo, propone el contenido considerando aspectos como el foco, la comparación, la función, la valencia, la claridad, la especificidad y el tono. Implementando estrategias y contenidos de manera sistemática, teniendo en cuenta el tipo de estudiantes y el contexto de clase, puede tener resultados positivos en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades de lengua.

7. Función de la modalidad B-learning

La modalidad B-learning fue, junto al trabajo independiente, uno de los aspectos más importantes de este estudio por ser el medio para implementar la estrategia didáctica. Fue posible evidenciar que el uso de plataformas virtuales puede ser beneficioso para llevar a cabo distintas actividades de trabajo independiente, en específico la plataforma usada Moodle – Cvirtual cuenta con variadas herramientas, recursos y espacios para que el docente y estudiante tengan una buena experiencia de trabajo.

Entre las bondades que, desde la experiencia de la docente fue posible identificar, se encuentra la interfaz amigable, fácil de navegar y que permite proponer diferentes actividades de acuerdo con la consideración del profesor sobre lo que puede beneficiar el aprendizaje. Por otra parte, el uso de plataformas virtuales para complementar el trabajo del aula permite proponer actividades de producción y comprensión en las cuatro habilidades, que el docente puede diseñar a su discreción y tanta como lo desee. Es decir, las plataformas virtuales permiten proponer un gran número de actividades, variadas y de fácil acceso y realización por parte de los estudiantes, que son un gran aliado para el trabajo independiente.

Por otro lado, la plataforma virtual tiene como bondades la facilidad de acceso y de seguimiento del proceso de los estudiantes. Los estudiantes y el docente pueden acceder a ella en cualquier lugar y cuantas veces lo requieran, allí podrán consignar información y material necesario para la clase y para el trabajo independiente de manera fácil y rápida. Además, el docente tiene la posibilidad de revisar con regularidad el proceso de los estudiantes y a partir de ello proponer nuevas tareas, retroalimentación y tomar decisiones sobre lo que se trabaja en el aula de clase.

Adicionalmente, aunque la plataforma cuente con una interfaz amigable, puede representar un desafío para el docente, si este no cuenta con la capacitación requerida para su manejo. El diseño de las actividades puede ser complejo y puede requerir mucho tiempo por fuera del aula,

y si no se cuenta con los conocimientos requeridos, se puede incurrir en errores que pueden confundir y desmotivar a los estudiantes.

Con todo ello es posible concluir, que la modalidad B-learning tiene el potencial para desarrollar el trabajo independiente, sobre todo por las bondades que tiene para el docente y los estudiantes. Sin embargo, sin condiciones necesarias de autonomía y motivación, es posible que no se aproveche todas las posibilidades y ventajas, sin obtener los resultados esperado en cuanto al desarrollo de las habilidades de lengua.

Referencias bibliográficas (normativa APA)

Referencias

Brookhart, S. (2017). How to give effective feedback to your students. ASCD.

Cabrales, M. & Cáceres, J. (2013). La dinámica del currículo y la evolución de la autonomía en el aprendizaje del inglés. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2550/255026360008>".

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. PULSO. Revista de Educación, (32), 75-93.

Jaramillo, P. & Ruiz, M. (2010). El desarrollo de la autonomía: más allá del uso de las TIC para el trabajo independiente. Revista Colombiana de Educación, (58), 14-39.

Kamii, C. (2000). La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Círculo de Chicago.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. & Smith, B.(2004) Enhancing student learning though effective formative feedback, York, The Higher Education Academy.

Ramón, E. (2011). Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico. El Guiniguada, 20, 151-176.

Rodríguez, J. (2014). Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. In Crescendo, 5(2), 233-252. doi:<https://doi.org/10.21895/incre.2014.v5n2.08>

Soca, E. (2015). El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Cubana de Informática Médica, 15(2), 122-131.

Vera, B. (2013). La autonomía educativa ante los nuevos paradigmas, un criterio a seguir en la educación continua. Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla, 1(1).

Zapata, M. (2016). El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje. Programa de integración de Tecnologías a la docencia. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/062b9e839f9710b9c737a983b6d328e3/1154/1/contenido>.