



**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Facultad de Informática**

Factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar en inglés y el uso del aprendizaje móvil basado en el diseño instruccional WisCom

**Tesis**

Que como parte de los requisitos  
para obtener el Grado de

**Doctor en Innovación en Tecnología Educativa**

Presenta

**Manuel Antonio Becerra Polanco**

Dirigido por:

Dr. Juan González Martínez

Querétaro, Qro. A 25 de agosto de 2021



**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Facultad de Informática**

**Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa**

Factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar en inglés y el uso del aprendizaje móvil basado en el diseño instruccional WisCom

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado  
Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Manuel Antonio Becerra Polanco

Dirigido por:

Dr. Juan González Martínez

Dr. Juan González Martínez  
Presidente

Dra. Teresa Guzmán Flores  
Secretario

Dr. Alfredo Marín Marín  
Vocal

Dra. Karina Amador Soriano  
Suplente

Dra. Rocío Adela Andrade Cázares  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Querétaro 2021  
México

## *Dedicatorias*

*A mis padres, por su sacrificio y esfuerzo*

*A mi esposa Deymi, por todo el apoyo y amor incondicional*

*A mis hijos Kristoff y Kelia, mis “pequeños lobos solitarios” Gracias por ser unos niños extraordinarios que han sido independientes, organizados y por haberse adaptado a las circunstancias derivadas de muchos cambios en casa.*

*A: Lynne Swenson, Allan Vandersteen, Barbara Elbeze, Fernand Elbeze, Mary Hopkins, Richard Best, Keith Cox, Virginia Mallonee, Troy Hylan, David W. Hylan, Pat Andercheck, Mary Smith, Tom Smith, Sheila Morrell, Michael Flower, Ben North, Jenniffer Craig. Gracias por su amistad, apoyo y respaldo en este proyecto de investigación*

## Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma de Querétaro.

A la universidad de Quintana Roo por otorgarme las facilidades para realizar los estudios de doctorado.

A la Dra. Charlotte N. "Lani" Gunawardena, por las facilidades, apoyo y retroalimentación en la implementación de su modelo WisCom en el presente trabajo de investigación.

Al Dr. Juan González Martínez, por su sapiencia, paciencia y excelente dirección de mi trabajo doctoral a lo largo de los últimos tres años. Bien sabemos que el camino no fue fácil, hubieron contratiempos y eventualidades; no obstante, gracias a su empeño y profesionalismo encontramos un punto de equilibrio para culminar con creces.

Al comité de tesis. Dr. Alfredo Marín Marín, Dra. Karina Amador Soriano, Dra. Teresa Guzmán Flores, Dra. Rocío Andrade Cázares. Mi reconocimiento y gratitud por su apoyo, confianza, consejos y retroalimentación a lo largo de la realización del trabajo. Sin duda, su respaldo y críticas constructivas han permitido mejorar el contenido en aras de sobresaltar la importancia del tema. ¡Muchas gracias!

## Tabla de Contenidos

Índice de cuadros o tablas .....	8
Índice de Imágenes .....	9
Abreviaturas y siglas .....	11
Resumen .....	12
Abstract.....	13
Capítulo 1. Antecedentes .....	14
1.1 Introducción.....	15
1.2 Revisión de la literatura.....	18
1.3 Planteamiento del problema .....	34
1.4 Justificación .....	36
1.5 Objetivos .....	40
1.5.1 Objetivo General.....	40
1.5.2 Objetivos específicos .....	40
1.6 Preguntas de investigación.....	40
1.7 Supuestos de investigación.....	42
Capítulo 2. Fundamentación teórica del aprendizaje móvil.....	43
2.1 Introducción.....	44
2.2 Aprendizaje móvil.....	45
2.3 Mobile Assisted Language Learning .....	48
2.4 Teoría social constructivista.....	51
2.5 Aprendizaje sociocultural.....	53
2.6 Aprendizaje colaborativo.....	58
2.7 EL Modelo WisCom.....	61
Capítulo 3. Metodología.....	73
3.1 Introducción.....	74
3.2 Tipo de investigación.....	74
3.3 Selección del modelo a implementar .....	78
3.4 Variables relacionadas al estudio.....	79
3.4.1 Variable Independiente: Implementación del Aprendizaje móvil y el uso del modelo Wiscom.....	79
3.4.2 Variable dependiente: Habilidad oral en inglés.....	80
3.5 Población del estudio .....	81
3.6 Instrumentos.....	82
3.6.1 Recursos para la intervención .....	83
3.6.2 Instrumentos para recolección de datos sobre el modelo.....	83
Capítulo 4. Análisis del contexto.....	85
4.1. Introducción.....	86
4.2. Resultados generales del cuestionario inicial .....	87
4.3. Árbol de problemas.....	89
4.4. Literatura en el contexto de las limitaciones y barreras en la habilidad de hablar en inglés .....	92
4.5. Marco teórico.....	94
4.6. Conclusiones del capítulo 4.....	96
Capítulo 5. Propuesta didáctica para la intervención.....	97
5.1. Introducción.....	98

<b>5.2. Descripción general de la propuesta .....</b>	<b>99</b>
5.2.1. Objetivo general .....	99
5.2.2. Objetivos específicos .....	99
5.2.3. Metas .....	99
5.2.4. Alumnos y contexto .....	99
5.2.5. Comunidad de aprendizaje .....	100
5.2.6. Interfaz .....	101
5.2.7 Recursos y medios para realizar la intervención .....	101
<b>5.3. Modelo WisCom .....</b>	<b>103</b>
5.3.1 Actividades .....	105
<b>5.4. Desarrollo del proyecto .....</b>	<b>107</b>
5.4.1. Programación y descripción general de las actividades asociadas al CIC .....	109
<b>5.5. Implementación de la intervención .....</b>	<b>115</b>
<b>5.6. Recolección de datos .....</b>	<b>115</b>
5.6.1 Entrevista semiestructurada .....	116
5.6.2. Observación de prácticas con hablantes nativos .....	116
5.6.3. Revisión y análisis de archivos multimedia creados por los alumnos en el proceso .....	117
5.6.4 Cuestionario final con el objetivo de indagar sobre la percepción de los estudiantes referente al modelo implementado .....	117
<b>5.7. Plan de análisis de los datos .....</b>	<b>118</b>
5.7.1. Parte cuantitativa .....	118
5.7.2. Parte Cualitativa .....	118
5.7.3. Análisis de datos cuantitativos de tráfico tecnológico .....	119
<b>5.8. Reflexiones finales sobre las metas y resultados alcanzados .....</b>	<b>120</b>
<b>5.9. Conclusiones del diseño .....</b>	<b>120</b>
<b>Capítulo 6. Resultados .....</b>	<b>121</b>
6.1 Introducción.....	122
6.2. Las fases de Modelo WisCom y al aprendizaje móvil.....	122
6.2.1. Fase 1. The learning challenge (el desafío de aprender).....	122
6.2.2. Fase 2. Initial exploration (Exploración inicial) .....	127
6.2.3. Fase 3. Resources (Recursos y práctica) .....	129
6.2.4 Fase 4. Reflections (Reflexión, observación, comentarios).....	133
6.2.5. Fases 5 y 6 acuerdos y compromisos.....	135
6.2.6 Conclusiones sobre las fases del CIC en el modelo WisCom .....	137
6.3. Análisis cuantitativo .....	138
6.3.1 La comunidad de la clase .....	140
6.3.2. Trabajo en equipo y colaboración .....	143
6.3.3. Collaborative Inquiry Cycle .....	146
6.3.4. Aprendizaje móvil .....	149
6.3.5 Análisis tecnológico de tráfico de control .....	152
6.3.6 Conclusiones del análisis cuantitativo .....	153
6.4 Análisis cualitativo.....	155
6.4.1 Introducción.....	156
6.5 Aplicaciones móviles y la disminución de las limitaciones ante la práctica de la habilidad de hablar en inglés.....	158
6.5.1 Disminución de barreras .....	164
6.5.2 El modelo Wiscom y el aprendizaje colaborativo .....	172

6.5.3 Estrategias y recursos de práctica.....	177
6.5.4 Viabilidad del modelo implementado para la enseñanza de inglés .....	182
6.5.5 Viabilidad del modelo ante otros contextos .....	186
6.6 Conclusiones preliminares .....	188
<b>Capítulo 7. Conclusiones .....</b>	<b>196</b>
7.1 Introducción.....	197
7.2 Conclusiones por objetivos .....	198
7.3 Conclusiones generales .....	205
7.4 Supuestos de investigación.....	214
7.5 limitaciones del estudio.....	216
7.6 Futuras líneas de investigación.....	217
7.7 Principios de diseño .....	223
<b>Anexo 1. Autorización para usar el modelo WisCom .....</b>	<b>241</b>
<b>Anexo 2. Cuestionario preliminar .....</b>	<b>242</b>
<b>Anexo 3. Evaluation Instrument for WisCom Components and Mobile Learning</b>	<b>244</b>
<b>Anexo 4. Entrevista semiestructurada .....</b>	<b>247</b>
<b>Anexo 5. Foro 1. Fase 1 CIC .....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo 6. Foro 2, fase 1 CIC .....</b>	<b>250</b>
<b>Anexo 7. Foro fase 4 CIC .....</b>	<b>252</b>
<b>Anexo 8. Foro fases 5 Y 6 CIC.....</b>	<b>256</b>

## Índice de cuadros o tablas

TABLA 1. INVESTIGACIONES RELACIONADAS A LOS FACTORES ADVERSOS EN LA PRÁCTICA ORAL DEL INGLÉS.....	18
TABLA 2. INVESTIGACIONES RELACIONADAS AL USO DEL APRENDIZAJE MÓVIL Y LOS FACTORES ADVERSOS EN LA PRÁCTICA ORAL DEL INGLÉS.....	27
TABLA 3. DEFINICIONES DE APRENDIZAJE MÓVIL.....	45
TABLA 4. EJEMPLO SINTETIZADO DE UN CIC. GUNAWARDENA Y HERMANS (2019).....	66
TABLA 5. BREVE REVISIÓN DE LA LITERATURA DEL WisCOM.....	68
TABLA 6. VARIABLES Y DEFINICIONES DERIVADAS DE LA PROBLEMÁTICA ANALIZADA EN LA LITERATURA. ....	91
TABLA 7. TEORÍAS Y APORTES RELACIONADOS A LOS FUNDAMENTOS DEL MODELO WisCOM.....	95
TABLA 8. DESCRIPCIÓN Y FUNCIONALIDAD DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS A IMPLEMENTAR EN LA PROPUESTA.....	102
TABLA 9. ACTIVIDADES RELACIONADAS AL MODELO WisCOM PROPUESTAS PARA LA PRESENTE INTERVENCIÓN.....	106
TABLA 10. DISEÑO SINTETIZADO SOBRE LOS ELEMENTOS DEL CIC, CORRESPONDIENTE A LA PROBLEMÁTICA Y LAS ACTIVIDADES A REALIZAR.....	107
TABLA 11. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CIC. ....	110
TABLA 12. EJEMPLO DEL FORO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS CON RELACIÓN A SUS CUALIDADES O LIMITACIONES EN LA HABILIDAD DE HABLAR EN INGLÉS.....	124
TABLA 13. EJEMPLO DEL FORO SOBRE LAS REFLEXIONES EN TORNO A LA AUTONOMÍA O DEPENDENCIA DE PROFESORES POR PARTE DE LOS ALUMNOS PARA PRACTICAR LA HABILIDAD DE HABLAR EN INGLÉS.....	125
TABLA 14. EJEMPLO DEL FORO DE LA FASE 2.....	127
TABLA 15. DESCRIPCIÓN DEL TIPO DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA FASE 3.....	130
TABLA 16. ANÁLISIS DE CONTROL. ....	153
TABLA 17. CÓDIGO DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	157
TABLA 18. INDICADORES .....	157

## Índice de Imágenes

IMAGEN 1. MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE MÓVIL. ....	47
IMAGEN 2. MARCO REFERENCIAL PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS ASISTIDO POR MÓVILES. ....	49
IMAGEN 3 MODELO DE APRENDIZAJE MÓVIL BASADO EN EL ASPECTO SOCIAL. ....	52
IMAGEN 4 MODELO SOCIOCULTURAL PARA TECNOLOGÍAS MÓVILES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS. ....	55
IMAGEN 5 CICLO ACTUALIZADO DE WisCOM. ....	64
IMAGEN 6. ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN ESPECIFICACIÓN DEL MODELO DE REEVES (2000). ....	77
IMAGEN 7. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN DE DESARROLLO .....	77
IMAGEN 8. ÁRBOL DE PROBLEMAS SOBRE LAS LIMITACIONES PARA LA PRÁCTICA ORAL DEL INGLÉS. ....	90
IMAGEN 9. FACTORES Y LIMITACIONES PARA HABLAR EN INGLÉS REPORTADOS EN LA LITERATURA. ....	93
IMAGEN 10. REPRESENTACIÓN GENERAL DEL CAPÍTULO 4. ....	98
IMAGEN 11. CICLO ACTUALIZADO DE WisCOM. ....	104
IMAGEN 12. EJEMPLO DE AUDIOS DE PRESENTACIONES ORGANIZADOS EN CARPETA DE DROPBOX. ....	123
IMAGEN 13. FOTOS DE PRÁCTICAS REALIZADAS CON LOS HABLANTES NATIVOS .....	131
IMAGEN 14. CAPTURA DE PANTALLA DE ARCHIVOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS .....	131
IMAGEN 15. EJEMPLO DE FORO SOBRE LAS REFLEXIONES DE LAS PRÁCTICAS REALIZADAS. .....	134
IMAGEN 16. EJEMPLO DEL FORO SOBRE LA FASE 5 Y 6. ....	136
IMAGEN 17. FACTORES ADVERSOS A LA PRÁCTICA ORAL DEL INGLÉS. ....	189
IMAGEN 18. POSIBLES MEJORAS A TRAVÉS DE LA INTERVENCIÓN. ....	190
IMAGEN 19. REDUCCIÓN DE LOS FACTORES ADVERSOS EN LA PRÁCTICA ORAL DEL INGLÉS. .....	192
IMAGEN 20. DI WisCOM Y SU COMPLEMENTO CON EL APRENDIZAJE MÓVIL. ....	194

## Índice de gráficas

GRÁFICA 1. PRINCIPALES BARRERAS LIMITANTES PARA LA PRÁCTICA ORAL DEL INGLÉS. .	87
GRÁFICA 2. LA COMUNIDAD DE LA CLASE .....	140
GRÁFICA 3. TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN .....	143
GRÁFICA 4. COLLABORATIVE INQUIRY CYCLE (CIC) .....	146
GRÁFICA 5. APRENDIZAJE MÓVIL .....	149

Dirección General de Bibliotecas UNQ

## Abreviaturas y siglas

**AM.** Aprendizaje Móvil

**CALL.** Computer Assisted Language Learning

**CIC.** Collaborative Inquiry Cycle

**DI.** Diseño Instruccional

**IBD.** Investigación Basada en Diseño

**TAM.** Technology Acceptance Model

**WisCom.** Wisdom Community

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Resumen

La presente investigación, producto de un trabajo de tesis doctoral está enfocada en la temática relacionada a los factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar en inglés y a la implementación del aprendizaje móvil apoyado en el uso del modelo WisCom. El objetivo de la investigación recae en el diseño y validación de una estrategia de aprendizaje móvil, misma que tiene como finalidad mejorar la habilidad oral del inglés de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Respecto a la metodología, se optó por la implementación de la investigación basada en diseño (IBD), al tener como prioridad el planteamiento y aplicación de estrategias que han permitido dar solución a la problemática planteada en el estudio a través de una intervención de 10 semanas. En cuanto a los resultados obtenidos, de manera cuantitativa, el análisis, reportó estadísticas de 4 componentes importantes que integraron la propuesta siendo, la comunidad de aprendizaje, el trabajo en equipo, el Collaborative inquire Cycle (CIC) y el aprendizaje móvil. En este sentido, los resultados marcaron una tendencia a favor de los cuatro componentes, al destacar las percepciones de los alumnos que, indican una reducción o control de las barreras afectivas y lingüísticas como resultado de haber trabajado de manera colaborativa a través de actividades mediadas con el aprendizaje móvil y sesiones de prácticas con hablantes nativos. En lo que respecta al análisis cualitativo, se refleja la misma tendencia en resultados al evidenciar una mayoría de alumnos que han reportado haber disminuido o controlado sus limitaciones en el aspecto afectivo y lingüístico. Tomando como referencia lo expuesto, es plausible afirmar que el modelo implementado es viable para el contexto de la enseñanza del inglés. De igual forma, es válido enfatizar que las actividades diseñadas lograron motivar a la mayoría de los integrantes de la comunidad de aprendizaje a trabajar en pro de sus limitaciones y al mismo tiempo dejar en segundo plano los factores afectivos al ser expuestos en un contexto del uso oral del idioma fuera del salón de clases.

**(Palabras clave:** Barreras afectivas, hablar en inglés, aprendizaje móvil)

## Abstract

This research is focused on the subject related to adverse factors to the practice of the ability to speak in English and to the implementation of mobile learning supported by the use of the WisCom model. The objective of the research falls on the design and validation of a mobile learning strategy, which aims to improve the oral English ability of students who are studying the Degree of English Language at the University of Quintana Roo, Campus Cozumel. Regarding the methodology, it was decided to implement Design-based Research, having as a priority the approach and application of strategies that have allowed solving the problems raised in the study through an intervention of 10 weeks. Regarding the results obtained, quantitatively, the analysis reported statistics of 4 important components that made up the proposal, being the learning community, teamwork, CIC, and mobile learning. In this sense, the results marked a trend in favor of the four components, by highlighting the students' perceptions that indicate a reduction or control of affective and linguistic barriers as a result of having worked collaboratively through activities mediated with mobile learning and practice sessions with native speakers. Concerning the qualitative analysis, the same trend in results is reflected by showing a majority of students who have reported having reduced or controlled their limitations in the affective and linguistic aspects. Taking the above as a reference, it is plausible to affirm that the implemented model is viable for the context of teaching English. Likewise, it is valid to emphasize that the designed activities managed to motivate most of the members of the learning community to work towards their limitations and at the same time leave affective factors in the background when exposed in a context of use oral language outside the classroom.

**(Keywords:** Barriers, speaking English, mobile learning)

## **Capítulo 1. Antecedentes**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## 1.1 Introducción

Por lo general, el salón de clase de la asignatura de inglés está inmersa en un contexto que, está conformado entre 25 y 45 estudiantes, con un lapso de 4 o 5 horas de clase por semana. Debido a la planeación, contenidos y formatos institucionales que los docentes deben abarcar en el ciclo escolar, repercuten directamente en el factor tiempo sobre las estrategias y metodología que deben ser implementadas en el salón de clases. En consecuencia, no existe el tiempo suficiente para la interacción entorno a la práctica de la habilidad oral del inglés. Ante lo expuesto, Calle et al., (2012) consideran que en ocasiones los profesores de inglés no integran estrategias que fortalezcan la competencia oral del idioma, pues continúan utilizando estrategias tradicionales que merman el desarrollo de dicha competencia, así como también de las habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) lo que repercute en el bajo rendimiento estudiantil. En otras palabras, se enfatiza en priorizar la gramática, la escritura y la lectura dentro de las actividades en el salón de clases, restándole importancia a la habilidad de hablar, debido a factores relacionados con el tiempo insuficiente de la clase, el número de estudiantes, o la carencia de estrategias. Respecto a lo mencionado, quizás este hecho sea una de las primeras barreras que el estudiante enfrenta ante la necesidad de practicar la habilidad de hablar; no obstante, los factores afectivos tales como la motivación, la frustración y la ansiedad son barreras emocionales que influyen en el aprendizaje directamente de una manera positiva o negativa. Desde esta perspectiva, Hamouda (2013) considera que un número considerable de estudiantes en el salón de clases, ante la práctica de la habilidad oral, permanecen en silencio debido a muchas causas, tales como un bajo nivel de dominio del inglés, miedo al hablar frente a otros, evaluación negativa, timidez, falta de confianza, ansiedad o miedo al cometer errores.

Por lo que se refiere a las barreras, diversos autores mencionan y reportan similitudes o discrepancias ante el tema. En consecuencia, Kaypak y Ortactepe (2014) afirman que la falta de confianza, miedo a cometer errores, e intimidación para comunicarse con hablantes nativos del inglés son algunos

ejemplos. Por su parte, Coward & Miller (2010) consideran que la motivación, la falta de oportunidades para la práctica, carencias de una buena pronunciación y la ansiedad son otros ejemplos de factores que limitan la práctica. En otra contribución, Ur (1996) identifica entre sus investigaciones relacionadas al tema, cuatro factores que limitan la habilidad de hablar en inglés a los estudiantes, siendo la inhibición, la falta de ideas para hablar, baja participación y el uso de la lengua materna.

En contraparte, Abrar et al., (2018), clasifican las dificultades de los alumnos en la práctica oral del inglés de la siguiente forma: (1) barreras lingüísticas (vocabulario, pronunciación, gramática y fluidez); (2) factores psicológicos (ansiedad, actitud y falta de motivación); (3) entorno de aprendizaje (profesores, compañeros y temas de clase) y (4) practicar el idioma (de forma autónoma, con tutores y compañeros, con medios o tecnología y mantener una motivación positiva). Desde otra perspectiva, Rababa'h (2005) concuerda sobre la existencia de factores que causan dificultades para hablar inglés entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En este sentido, menciona que algunos de estos factores están relacionados con los propios alumnos, las estrategias de enseñanza, el currículo y el entorno. Por ejemplo, muchos alumnos carecen del vocabulario necesario para transmitir su significado y, en consecuencia, no pueden mantener la interacción.

Desde lo expuesto y profundizando más sobre la problemática, la carencia de estrategias de comunicación en el aprendizaje del inglés es otro elemento que posiblemente afecte el desempeño de los estudiantes. Ellis (1985) define las estrategias de comunicación como planes psicolingüísticos que existen como parte de la competencia comunicativa del estudiante. Son potencialmente conscientes y sirven como sustitutos de los planes de producción que el alumno no puede implementar. En otro aporte, Ellis (1994) también sugiere que las estrategias de comunicación deben ser entendidas como un conjunto de habilidades, que los alumnos utilizan para superar sus deficiencias en el idioma

que aprenden. En otras palabras, cuando los estudiantes no se comunican debido a su conocimiento limitado en el idioma de destino, tienen que encontrar una manera de comunicarse, por ejemplo, imitando sonidos, *Code switching* (alternar el idioma materno con el inglés) o evitando el tema.

Por otra parte, la implementación de nuevas estrategias que permitan la práctica oral del inglés fuera del salón de clases han sido exitosa en diversos contextos, en especial el uso del teléfono celular, de las tabletas, de los laptops y de los reproductores. En concreto, Kukulska (2009) considera que una de las tecnologías más atractivas es el aprendizaje móvil, mismo que representa un enfoque revolucionario de la educación a través del uso de dispositivos móviles que han sido adaptados e incorporados como complementos para los métodos de enseñanza aprendizaje del inglés. Como resultado de la evolución de la tecnología, hoy en día existen numerosas aplicaciones disponibles para el aprendizaje de idiomas, que incorporan ventajas al aprendizaje móvil en base a su conectividad, portabilidad, acceso y por supuesto a la capacidad de integrar multimedia tales como: texto, imagen, audio y video. Por consiguiente, Liu y Xuan He (2015) mencionan que el uso del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles mejora la capacidad de aprendizaje de los estudiantes universitarios, de igual forma, los motiva a practicar los contenidos fuera del aula. Desde esta perspectiva, el aprendizaje móvil es un recurso que puede ayudar a los estudiantes a enfrentar ciertas barreras en su aprendizaje y práctica de la habilidad de hablar. Por consiguiente, se han reportado diversas investigaciones que han aportado resultados positivos, mismos que son descritos en el apartado de la revisión de la literatura.

Conclusión, ante lo planteado, se ha descrito en parte los factores adyacentes al salón de clases, a las carencias en la metodología e incluso en la planificación de los profesores al restar importancia a la práctica oral del inglés. Desde otro punto, se ha enfatizado diferentes vertientes los tipos de barreras o limitaciones que merman el desempeño académico de los estudiantes. Por lo

tanto, la inclusión de la tecnología aunado a las aplicaciones móviles como recursos ofrece un panorama flexible, autónomo, con más oportunidades para practicar la habilidad de hablar y totalmente ajeno al contexto tradicional del salón de clases. Dada la importancia del tema, la presente investigación se plantea como objetivo, el diseño y validación de una estrategia de aprendizaje móvil, a través de actividades fundamentadas en el modelo WisCom (2019), enfocado en mejorar la habilidad oral del inglés de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Por lo tanto, la información previamente descrita en relación a las barreras o limitaciones, son una fuente importante de datos, mismos que nos permiten identificar la problemática y por otro lado, plantear alternativas factibles dentro de la intervención a realizar.

## 1.2 Revisión de la literatura

La presente sección destaca las particularidades más importantes de cada estudio realizado, mismo que se dividen en dos áreas. Para dar comienzo, en la tabla 1 se destacan los estudios enfocados en las barreras, limitaciones o posibles factores que afectan a los estudiantes de inglés ante la práctica de la habilidad oral. Por otra parte, la tabla 2 abarca estudios enfocados en la implementación del aprendizaje móvil o aplicaciones tecnológicas empleadas para motivar a los estudiantes en su práctica oral del idioma y en la posible solución o reducción de ciertos factores adversos.

**Tabla 1.** Investigaciones relacionadas a los factores adversos en la práctica oral del inglés.

Autor y año	objetivo	Metodología	Muestra	Instrumentos
Kobayashi (2003)	estrategia empleada para mejorar la práctica de la habilidad oral	Cualitativo, estudio de casos.	30 estudiantes	Observación de clases Análisis de audio
Lukitasari (2008)	Estrategias de los estudiantes para superar los problemas de	Descriptiva cuantitativa	150 alumnos	Cuestionario

	hablar en la clase de inglés			
Tok (2009)	Investigar los obstáculos en la comunicación en inglés	Cuantitativa	139 estudiantes	Cuestionario de 66 ítems, relacionados a la ansiedad, voluntad para comunicarse en clase y sociabilidad en la comunicación
Juhana (2012)	Descubrir la perspectiva relacionada con los factores psicológicos que dificultan la habilidad de hablar en inglés.	Mixto	62 estudiantes	Cuestionario Entrevistas
Wei y Zhang (2013)	Identificar las barreras que enfrentan los alumnos a través del uso de la habilidad oral en las clases de inglés.	investigación cuantitativa	90 estudiantes	Cuestionario con preguntas de opción múltiple
González y Delgado (2014)	Indagar sobre los factores adversos en la práctica oral y cómo influyen negativamente en su proceso de aprendizaje del inglés.	Investigación de tipo no experimental, cualitativo, y transaccional de tipo descriptivo.	52 alumnos de.	Cuestionario sobre aspectos de ansiedad y actitudes para el aprendizaje del inglés.
Savaşçı (2014)	Identificar los problemas en las clases, en relación a la renuencia de los alumnos para hablar en inglés	Investigación mixta	22 estudiantes	Cuestionario Observación de clase
Al (2014)	Identificar las dificultades para la práctica oral del inglés.	Cualitativo	120 estudiantes	Se utilizaron tres instrumentos: observaciones de lecciones, entrevistas y análisis curricular sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes.
Wang (2014)	Analizar las dificultades para hablar en inglés	Cuantitativa	38 estudiantes	Cuestionario relacionado con la escala de ansiedad en el aprendizaje del inglés
Keong et al., (2015)	(1) Investigar las dificultades de los estudiantes cuando hablan inglés, (2) las razones detrás de las dificultades y	Método mixto	20 estudiantes	Encuestas y entrevistas

	(3) el nivel de diferencia en la habilidad entre los estudiantes.			
Tuan y Mai (2015)	Identificar los factores que afectan el desempeño de los estudiantes en la habilidad oral de inglés.	Mixto	200 estudiantes	Cuestionario Observaciones de clase
Mekonge (2017)	Factores que afectan la adquisición de la habilidad de hablar en estudiantes de inglés.	Descriptivo basado en encuesta	145 estudiantes	Encuestas Entrevistas Observación de clases
Gutiérrez, Hernández y Medina (2018)	Análisis de los factores que influyen en las limitaciones en la habilidad de hablar en inglés.	Mixto	26 estudiantes.	Cuestionario Entrevista Observación

(fuente: Elaboración propia)

La tabla 1 abarca 13 estudios realizados entre el 2003 y el 2018. Los objetivos de las investigaciones se enfocan en describir, analizar, e implementar estrategias respecto a la problemática relacionada con las limitaciones o barreras en la habilidad oral del inglés. En cuanto a la metodología, está equilibrada en estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos. Sobre los instrumentos, se emplearon desde encuestas, cuestionarios, observación de clases y entrevistas.

### **Factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar**

Los resultados derivados de los 13 estudios reflejan la realidad sobre la problemática que enfrentan los estudiantes de inglés en diferentes contextos. A

continuación, se describen y analizan de manera individual tomando como referencia los más representativos derivados en el análisis de los documentos.

### **A) Uso de la lengua materna**

En el sentido de profundizar, se identifica que, el factor “*uso de la lengua materna*” está presente como limitante en siete estudios. Sin lugar a duda, cuando estamos expuestos ante el uso de una segunda lengua y no la dominamos, por lo general se recurre a emplear el uso de la lengua materna como un mecanismo que nos permita emitir las ideas o contenido lingüístico que tenemos en mente. Ante tal aseveración, Harmer (1991) considera que tal impulso puede derivarse en tres razones: la primera razón es que cuando los profesores preguntan en clase sobre un tema, es frecuente que los alumnos con menor conocimiento del idioma intenten responder empleando su lengua materna. La segunda razón es que el uso de la lengua materna es muy natural para los estudiantes. Si los maestros no emplean mecanismos en sus estudiantes para hablar en inglés, los estudiantes usarán automáticamente su primer idioma para explicar algo a sus compañeros de clase. La razón final se refiere al hecho de que, si los maestros utilizan regularmente la lengua materna de sus alumnos, por ende, los alumnos se sentirán cómodos de hacerlo de igual forma en clase. Por su parte, Denizer (2017) menciona que el uso de la lengua materna interfiere de manera negativa en el aprendizaje de una segunda lengua, en casi todos los aspectos, pero el mayor efecto de la interferencia de la lengua materna se puede ver en la habilidad de hablar y en aspectos de la gramática.

### **B) Ansiedad**

Otro factor reportado en la revisión hace énfasis en la problemática de la ansiedad, misma que puede entenderse como resultado al estar expuesto al contexto de hablar en inglés, pero con consecuencias negativas relacionadas en factores tales como: al miedo de hablar en público, con hablantes nativos, a

cometer errores e incluso a la crítica de profesores o compañeros. En este sentido, Tiono y Sylvia (2004) exponen que la ansiedad por hablar un segundo idioma puede afectar el rendimiento de los estudiantes e influir en la calidad de la producción del lenguaje oral y hacer que los estudiantes aparenten tener falta de conocimiento del idioma. En ideas similares, Condon y Sahd (2013) consideran que los estudiantes tímidos tienen dificultades en conversaciones cortas, dando como resultado evitar la participación en actividades en el aula. Por su parte Namaghi et al. (2015) opinan que es normal que los estudiantes tengan un cierto nivel de ansiedad o timidez y cometan errores al hablar un idioma extranjero.

Desde la postura de Horwitz (1986), define el factor ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua como un complejo integrado de auto percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula que surgen de la singularidad del idioma o en el proceso de aprendizaje. Retomando lo planteado, el factor de la ansiedad, en muchas ocasiones no está relacionado con el conocimiento o habilidades del idioma. En otras palabras, los alumnos pueden ser muy buenos en inglés en competencias relacionadas a la escritura, lectura, y escuchar; no obstante, al momento de ejecutar los conocimientos de manera oral, el factor ansiedad juega un papel adverso en su competencia lingüística. Quizás, en muchas ocasiones la ansiedad sea producto del ambiente de clase, la falta de control de grupo del docente, o en su defecto la carencia de un entorno que fomente la confianza del estudiante ante la práctica.

Por consiguiente, la literatura nos reporta otros factores, mismos que están relacionados e implícitos al contexto de la ansiedad de los alumnos. En particular, se puede mencionar el miedo a las críticas de los hablantes nativos respecto a la pronunciación, e incluso miedo a cometer errores. Ante tal circunstancia, Mehmoodzadeh (2012) reporta resultados encontrados en su investigación referente a la ansiedad, mencionando que, los alumnos ante el hecho de enfrentarse a situaciones reales con hablantes nativos, por lo general su

ansiedad se presenta de manera negativa al estar predispuestos a cometer errores o ser criticados de manera negativa por su pronunciación o mala articulación en el aspecto comunicativo. De igual forma, es importante enfatizar las ideas de Horwitz (2001) al mencionar que los profesores deben darse cuenta de que aprender un idioma, y particularmente la habilidad de hablar en inglés, puede representar una situación potencialmente estresante para algunos estudiantes. Desde lo expresado, el factor estrés pudiese estar relacionado con otros factores afectivos tales como la motivación, la timidez, la ansiedad, etc.

### **C) Motivación**

Respecto a la motivación, la ausencia de ella en la práctica oral del inglés representa un factor que limita el interés en su participación y mejoría en su aprendizaje. En concreto, Zua (2008) subraya que la desmotivación puede afectar la renuencia de los estudiantes para hablar en inglés. En este sentido, la motivación es un factor clave que puede determinar el éxito o fracaso ante el aprendizaje o práctica del idioma. Nunan (1999) considera que la falta de motivación en los alumnos puede derivarse de factores relacionados a la enseñanza monótona, enseñanza de profesores sin inspiración, falta de relevancia percibida de los materiales y falta de conocimiento de los objetivos del programa instruccional. Desde esta perspectiva, el autor hace énfasis en la enseñanza monótona como la más perjudicial para la desmotivación de los estudiantes.

En contra parte, Aftat (2008) cree que la motivación es un producto de la buena enseñanza, afirmando que para motivar a los estudiantes a aprender bien y comunicarse activamente en inglés, los maestros deben tener pasión, creatividad e interés en sus alumnos. En otras palabras, la motivación de los estudiantes está realmente influenciada por el desempeño docente de los profesores. Por lo tanto, es importante que los maestros también muestren entusiasmo en su rendimiento docente. Ante lo aseverado, quizás el diseño de actividades vinculadas a la práctica real del idioma pudiese ser un elemento motivante. Ante lo mencionado,

Nishimura y Umeda (2016) consideran que, la comunicación e interacción con hablantes nativos de un idioma, representa una actividad de beneficio para los estudiantes de idiomas puesto que, al estar inmerso en un medio natural repercute en varios factores tales como, la motivación e interés para seguir aprendiendo, nuevas palabras, distinguir diferentes tipos de pronunciación y entonación.

#### **D) Falta de confianza**

En cuanto al factor relacionado a la falta de confianza, los estudios identificados en la revisión la reportan como una limitante muy recurrida. Generalmente se entiende que la falta de confianza de los estudiantes ocurre cuando se dan cuenta de que no pueden entender a sus compañeros en las actividades relacionadas al empleo oral del idioma, o cuando no entienden a otros oradores fuera del contexto del salón de clases. En esta situación, usualmente los alumnos prefirieren guardar silencio mientras otros hablan. En respuesta a esto, He y Chen (2010) afirman que la causa principal de la falta de confianza de los estudiantes es su baja capacidad para hablar inglés. De igual forma, mencionan que dicho factor puede entenderse desde otras 2 posturas, la primera. Muchos estudiantes piensan que su inglés es malo y sienten que no pueden comunicarse. La segunda, la falta de confianza de los estudiantes también se relaciona con la falta de interés o motivación por parte del maestro.

En contra parte, Kubo (2009) considera que, para fomentar la confianza de los estudiantes en actividades de hablar inglés, los maestros deben proporcionar oportunidades de manera regular para practicar la pronunciación, entonación adecuada, y pautas para conversar libremente. De esta manera, los estudiantes experimentarán un mayor sentido de la capacidad de hablar inglés. Por lo tanto, el maestro debe crear un entorno cómodo en el que se aliente a los alumnos a hablar en inglés y se les motive a continuar mejorando en su proceso. En la misma postura y respaldando lo expuesto, Patil (2008) considera que la confianza en el aprendizaje del inglés generalmente conducen a desarrollar mejores habilidades

lingüísticas. Así mismo, concuerda que, los profesores deben diseñar e implementar estrategias que permitan al alumno elevar su confianza con el objetivo de reducir de manera gradual aspectos negativos que pudiesen mermar el rendimiento académico.

### **E) Factores relacionados al entorno de aprendizaje**

Dentro del salón de clases el contexto del proceso aprendizaje del inglés está inmerso en diversas situaciones. Ante tal hecho, es muy plausible que tanto alumnos y profesores conciban sus propias creencias, perspectivas y juicios hacia el entorno de aprendizaje. Desde tal perspectiva, Gregersen (2003) menciona que existe evidencia en investigaciones en enfatizar la importancia de no generalizar o etiquetar a los alumnos con bajo rendimiento como flojos, con mala actitud o desmotivación al aprendizaje del inglés. Quizás, es plausible que existan otros factores que no les permiten mejorar su nivel y muchas veces no dependen de ellos, es decir, dichos factores pudiesen estar relacionados al ambiente del aprendizaje o del salón de clases.

Dentro de los resultados expuestos en la tabla 1, se puede observar la falta de recursos o estrategias como una limitante o factor que merma el desarrollo de la práctica oral de los estudiantes; no obstante, a pesar de ser tan importante para el alumno, resulta interesante su poca vinculación como factor adverso en los resultados expuestos, pues sólo es reportada en dos estudios. Dentro del salón de clases, por lo general el docente emplea o diseña materiales o recursos didácticos para fomentar, motivar o incentivar a los estudiantes para hablar inglés. Entre los materiales, podemos mencionar los siguientes: flash cards, imágenes, posters, audios, texto, entre otras. De igual forma, Vargas (2018) considera que con la ayuda de dichos recursos, los docentes pueden implementar estrategias de aprendizaje que impacten a los estudiantes desde diferentes estilos (visual, auditivo, kinestésico. En referencia al uso de materiales en clase para la habilidad de hablar en inglés, Mutai (2006) menciona algunos resultados positivos, haciendo

énfasis en la motivación, al diseño de un entorno de aprendizaje ameno, al fomento del empleo de estrategias cognitivas y sociales vinculados al uso adecuado de materiales en la clase.

En contraparte, Okeke (2005) considera que, la falta de recursos visuales o didácticos en las actividades de hablar en inglés expone a los estudiantes a circunstancias monótonas, que propician la desmotivación, falta de interés y un enfoque tradicional en la enseñanza. En cuanto al uso de estrategias que permitan al alumno practicar el idioma de una manera más efectiva, Reiser y Dick (1996) afirman que los docentes frente a grupo pueden emplear diversas estrategias que fomenten la participación de los alumnos en las actividades relacionadas con la comunicación oral que les permita interactuar en entornos de aprendizaje real, social e incluso de carácter repetitivo en tareas como diálogos o caracterizaciones. Ante lo mencionado, Cole (2008), expone que los docentes frente grupo deben ser responsables de propiciar estrategias adecuadas que permitan al alumno desarrollarse académicamente satisfaciendo sus necesidades y al mismo tiempo cumplir con los objetivos o metas planteadas en el programa de estudio.

En resumen y como cierre del presente apartado, se ha plasmado el reporte de 13 trabajos que abarcan estudios diversos con el objetivo de indagar, identificar y describir las posibles barreras o limitaciones que los estudiantes plasman. Por lo consiguiente, se ha reportado en la mayoría de los casos, factores psicológicos atribuibles como limitaciones, destacando: la confianza, motivación y ansiedad, esta última deriva en otras acciones relacionadas al miedo al hablar con hablantes nativos, a la crítica y a cometer errores. Por otra parte, el factor “*uso de la lengua materna*” está presente en más de la mitad de los resultados reportados. En alusión a este hecho, Ur (1996) menciona que el uso de la lengua materna en las clases de inglés representa un factor con un índice muy elevado en los estudiantes, mismo que impide desarrollar la habilidad de hablar a través de las actividades enfocadas en la práctica.

## Investigaciones relacionadas al uso del aprendizaje móvil y los factores adversos en la práctica oral del inglés

En segunda instancia, y como complemento a lo anterior, en el siguiente apartado se abordará el uso de la tecnología, en particular, el aprendizaje móvil como estrategia para disminuir ciertas barreras o limitaciones ante la práctica de la habilidad oral.

**Tabla 2.** Investigaciones relacionadas al uso del aprendizaje móvil y los factores adversos en la práctica oral del inglés.

Autor y año	Objetivo	Metodología	Muestra e Instrumentos	Teoría o enfoque
Al (2012)	Tecnología móvil y el aprendizaje autónomo de los alumnos en la práctica de la habilidad oral del inglés	Estudio cuasi experimental	90 estudiantes de una universidad de Arabia Saudita  Software "Talk English"  Pretest Post test	Dicho estudio se fundamentó desde una perspectiva autónoma vinculada al modelo del aprendizaje de lengua asistido por aparatos portátiles (MALL).
Bin Tahir (2015)	Mejorar la habilidad de hablar en inglés a través del uso del chat de voz.	Enfoque cuasi experimental	30 estudiantes universitarios Pre test  Cuestionario  Observación de clases Post test	Fundamentos teóricos del aprendizaje móvil
Gromik (2015)	motivar a los estudiantes de a practicar la habilidad oral del inglés mediante la grabación de videos cortos de 30 segundos	Método mixto estudio de caso, mediado por el uso de teléfonos inteligentes	25 estudiantes de una universidad de Japón  Entrevistas previas y posteriores  Entrevistas semi estructuradas	Aprendizaje social constructivista a través de la socialización y creación de contenidos mediante la colaboración de los estudiantes.
Ibáñez, Jordano y Vermeulen (2016)	Implementación de un prototipo de una aplicación para teléfonos inteligentes llamada VISP (Videos for Speaking).	Investigación de desarrollo de prototipo	30 estudiantes de una universidad de España.  Cuestionarios y análisis de la información.	MALL (Mobile Assisted Language Learning)
Trujillo (2016)	Explorar el impacto del uso de celulares para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.	Estudio cualitativo	12 estudiantes de la asignatura Práctica del idioma Inglés de una universidad venezolana.  Actividades para la enseñanza y ejercitación de funciones comunicativas  Encuestas Entrevistas	Aprendizaje colaborativo

Andújar y Cruz (2017)	Uso del WhatsApp como estrategia para mejorar la producción oral de los alumnos	Investigación cuasi experimental	80 estudiantes españoles con nivel intermedio de inglés  Pre test Post test Mensajes de voz	Constructivismo social, basado en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978)
Unda (2017)	El propósito se enfocó en mejorar la habilidad oral del inglés a través de aplicaciones móviles	Enfoque cuasi experimental	162 estudiantes de bachillerato en Ecuador  Aplicaciones móviles Pre test Post test	la teoría de la expectativa y valor de Wigfield y Eccles (2000)
Machmud y Abdulah (2017)	Investigar si el uso del teléfono inteligente en la enseñanza y el aprendizaje de inglés, puede superar el factor ansiedad de los estudiantes e incrementar su rendimiento al hablar en inglés.	cuasi experimental	40 estudiantes de una universidad en Indonesia  teléfono  aplicaciones móviles Pre test Post test	Fundamentos teóricos del aprendizaje móvil

(Fuente: Elaboración propia)

La información sintetiza los resultados más sobresalientes de 8 estudios realizados bajo el enfoque del aprendizaje móvil como estrategia para enfrentar o disminuir ciertos factores adversos al uso de la comunicación oral en inglés. Los estudios varían en fechas desde el 2012 al 2017, mismos que abarcan estudios experimentales, intervenciones didácticas, o descripciones de intervenciones en clases.

### A) Factores afectivos o psicológicos

Para comenzar con el análisis, se observa en la tabla 2 el reporte de resultados que hacen referencia a factores afectivos tales como: la motivación, ansiedad y confianza. A diferencia de la tabla 1, estos resultados no son descritos como estadísticas descriptivas de los hallazgos encontrados; más bien, hacen énfasis en aspectos positivos derivados en la reducción, a través de la implementación del aprendizaje móvil con el objetivo de plantear mejores escenarios que brinden confianza al estudiante. Relativo a los factores afectivos, Sato, Murase y Burden (2015) encuentran en sus investigaciones que, el uso del aprendizaje móvil, en especial el MALL, fomenta entornos educativos que favorecen aspectos relacionados con la motivación, reducción de ansiedad, y

confianza para reforzar la habilidad comunicativa fuera del aula. En el mismo sentido, Dörnyei (2009) afirma que los beneficios del aprendizaje móvil como instrumento para abordar las problemáticas presentadas en el aprendizaje de idiomas, representa una alternativa aceptable debido a la flexibilidad, acceso a recursos digitales u aplicaciones que permiten ser empleados como recursos de aprendizaje. En acuerdo con lo descrito, se puede interpretar que, los resultados favorables presentados en la tabla 3, son claros ejemplos sobre el uso del aprendizaje móvil, mismos que han priorizado su implementación para solventar o reducir algunos factores adversos en la práctica de la comunicación oral dentro del salón de clases. Sin duda, el diseño de las intervenciones aunado al uso de estrategias y dispositivos portátiles, han hecho énfasis en priorizar un impacto positivo en lo estudiantes, con la finalidad de mejorar los factores afectivos (ansiedad, motivación y confianza) en el desempeño de la habilidad oral del inglés.

#### **B) Factores relacionados a las barreras lingüísticas**

En lo que concierne al vocabulario, Macis y Schmitt (2017) consideran que el aprendizaje de cualquier idioma está fuertemente ligado a al conocimiento del vocabulario. Desde este punto, se puede decir que la falta de vocabulario obstaculiza el proceso de aprendizaje y por supuesto la práctica oral del mismo. Por lo consiguiente, una limitación en vocabulario afecta por igual deficiencias en la fluidez. En la misma postura, Adam (2016) menciona que la falta de conocimiento sobre el vocabulario dificulta en gran medida la comunicación real de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, es predecible que los estudiantes de licenciaturas del Inglés como segunda lengua tengan el conocimiento del vocabulario apropiado para el desarrollo de habilidades posteriores. Relativo a la pronunciación como barrera, Hornby (2008) resalta como parte de sus investigaciones que, muchos estudiantes creen que la pronunciación es una limitante para el aprendizaje del inglés. Sin embargo, los estudiantes que tienen una buena pronunciación en inglés tienen más probabilidades de ser comprendidos incluso si cometen errores en otros aspectos.

Por otra parte, los estudiantes con mala pronunciación deben esforzarse más para ser entendidos, incluso si su gramática es perfecta.

Por otra parte, la tabla 2 nos ilustra resultados de interés en relación a las barreras lingüísticas y el uso del aprendizaje móvil como estrategia de intervención. De acuerdo a lo reportado, se observan elementos positivos respecto a ciertas barreras lingüísticas tales como (vocabulario, pronunciación y fluidez ). La revisión de la literatura aporta ciertos componentes y ante ello, Chen et al. (2006) abordan la barrera lingüística del vocabulario por medio del aprendizaje móvil. Los autores mencionan que, existen muchas estrategias y actividades que los profesores pueden implementar fuera del salón de clases con el objetivo de fomentar el aprendizaje de vocabulario.

En este aspecto, gracias a los recursos disponibles, es posible usar diccionarios en línea, imágenes asociadas con palabras o listas de vocabulario instantáneas vía internet o aplicaciones. Gracias a la adquisición de vocabulario por medio de elementos tecnológicos, los alumnos de manera gradual podrían incorporar las palabras dentro del contexto en el uso de la comunicación oral. Desde otra perspectiva, en los últimos años se han incrementado las funcionalidades de los teléfonos inteligentes con opciones de cámara, audio, imágenes etc. Referente a lo expuesto, Alemi, Sarba y Lari (2012) han encontrado evidencia significativa del uso del teléfono y mensajes de audio para reforzar aspectos de vocabulario, gramática y motivación por aprender. En consecutivo, dichos investigadores consideran que los alumnos pasan demasiado tiempo con los teléfonos, lo que permite que tengan acceso a diccionarios en línea o a la revisión de listas de vocabulario de manera frecuente.

En consecutivo, dado el factor innovación, se ha derivado en el desarrollo de miles de aplicaciones que están disponibles para descargar bajo el contexto de aprendizaje de algún idioma. Desde este enfoque, Wenyan (2017) afirma que el aprendizaje del vocabulario se ha favorecido debido al surgimiento de aparatos

portátiles como Ipad, Ipod y teléfonos inteligentes. En otras palabras, gracias a los nuevos dispositivos, se pueden implementar estrategias que permitan al alumno grabar su voz, comparar su pronunciación con software, enviar grabaciones, escuchar audios de hablantes nativos entre otros. Desde este punto, se puede decir que, el aprendizaje móvil permite al alumno romper la barrera del salón de clases y enfoques tradicionales, por medio de la interacción en un contexto más centrado en su aprendizaje y al uso de recursos factibles para mejorar su competencia oral del inglés.

En relación con el factor de fluidez, Richards y Schmidt (2002) consideran que, en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, la fluidez puede considerarse como la capacidad de hablar con un buen dominio de la entonación, el vocabulario y la gramática, pero no necesariamente perfecto. Es decir, la capacidad de producir un habla continua sin causar dificultades de comprensión o una interrupción de la comunicación. Por lo tanto, de acuerdo con Susikaran (2012) el uso de la tecnología, en especial aplicaciones vinculadas al uso del teléfono favorecen el acceso a materiales o recursos auténticos que promueven el uso del lenguaje, permitiendo a los estudiantes mejorar de manera gradual su fluidez y precisión. En este sentido, si el alumno está inmerso en un contexto comunicativo que promueva el uso del lenguaje, por ende, los estudiantes tendrán el deseo o iniciativa de usar el lenguaje a favor de lograr un objetivo planteado. Por su parte, Rojano (2017) considera que la fluidez en los estudiantes se puede mejorar de manera gradual a través de ciertas aplicaciones portátiles que permitan grabar voz en base a que hayan sido asignadas previamente, por ejemplo (narraciones, descripciones, exposiciones, o práctica de pronunciación). De igual forma, menciona que, gracias a tales recursos, los alumnos tímidos o pasivos pueden desarrollar cierta autonomía en la activación de su conocimiento del idioma, permitiéndoles mejorar su comunicación oral dentro y fuera del salón de clases.

### **C) Factores relacionados con la práctica del idioma**

Respecto a los factores de la práctica del idioma, previamente se han mencionado que están relacionados con el uso de los recursos tecnológicos, la autonomía, y el entorno de colaboración entre alumnos a través de las actividades diseñadas. En los estudios reportados en la tabla 3, existe evidencia del uso de los recursos tecnológicos empleados a favor de una mejora en la habilidad de hablar y al mismo tiempo en la reducción de ciertas barreras. En concreto se destacan los aportes sobre el aprendizaje móvil mediado por los teléfonos. En este sentido, la autonomía juega un papel importante debido a que muchas de las actividades que se realizaron en los estudios, reflejan el trabajo individual; no obstante, el trabajo colaborativo muestra presencia en algunos resultados, priorizando una colaboración de los estudiantes en pro de una comunidad que se ve marcada por una problemática, pero a su vez, en un avance gradual. Destacando el contexto del trabajo colaborativo, algunos estudios la enfatizan de la siguiente manera: Desde la perspectiva de Mergendoller y Maxwell (2000) han identificado en sus estudios que la colaboración entre alumnos permite la resolución de problemas planteados, mejora el rendimiento de los alumnos y fomenta el uso de actividades del pensamiento a través de discusiones. Por lo tanto, Nam y Zellner (2011) consideran que la colaboración en entornos de aprendizaje en línea, de igual forma favorecen el intercambio de recursos, actividades de pensamiento y al mismo tiempo situarlos en el desarrollo de competencias para el mundo real.

En alusión a lo descrito, el uso de la tecnología, en especial en el contexto de idiomas no es relativamente nuevo, la tecnología ha estado presente el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas durante muchos años. Se puede decir que, su mayor auge comenzó a principios de la década d, los setenta con la implementación del CALL, por sus siglas en inglés (*Computer Assisted Language Learning*) Aprendizaje de lenguas asistido por computadoras. Sin embargo, se beneficiaban únicamente en los procesos repetitivos, de memorización, sin el uso de procesos cognitivos para un aprendizaje más funcional en los estudiantes. En este sentido, ante la evolución de la tecnología a través de las décadas, hoy en

día, estamos expuestos a una gran diversidad multimedia, misma que se alimenta desde el Internet para exponer alternativas más concretas que hacen ver a los CD, casetes, televisión y radio como herramientas tecnológicas primitivas tradicionales. Debido a dicha evolución vertiginosa el CALL ha evolucionado al MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), o aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos portátiles, misma que ha sido objeto de estudio e implementación en diversos contextos en los últimos años.

En este sentido, Kukulska y Lee (2017) mencionan que, mientras que la pedagogía involucra una planificación cuidadosa, la movilidad expone a los estudiantes a lo inesperado e implica nuevas conceptualizaciones de lo que se debe aprender y nuevos diseños de actividades. En el aprendizaje móvil los alumnos pueden actuar de manera más autónoma más allá de los muros del aula, donde las interacciones en línea y los encuentros vía móviles influyen en el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Por su parte, Ng, Lui y Wong (2015) indican el uso de los dispositivos portátiles como herramientas personales únicas con el potencial de promover el aprendizaje de idiomas, adaptación a las necesidades del contexto, e implementar estrategias que permitan hacer frente a las dificultades en las habilidades del idioma, en especial la competencia oral.

Para concluir, a manera de cierre del presente apartado referente al uso del aprendizaje móvil, conviene subrayar la importancia de los estudios realizados a favor de una mejora o reducción de los factores, barreras o limitaciones que los estudiantes enfrentan en la habilidad de hablar en inglés, dentro o fuera del salón de clases. Sin embargo, gracias al cambio del paradigma tradicional en busca de apostar por las nuevas tendencias tecnológicas fundamentadas en constructos teóricos, los estudiantes pueden tener mejores oportunidades en entornos de aprendizaje más centrados en su autonomía. Desde esta perspectiva, la implementación de actividades mediadas por el uso del teléfono permite a los estudiantes mejorar su habilidad de hablar en inglés y al mismo tiempo controlar algunas barreras que merman su práctica.

### 1.3 Planteamiento del problema

En el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, en este caso inglés, están inmersos muchos factores entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: tiempo, motivación, estrategias, recursos didácticos, contexto, práctica, interés, etc. En la misma temática Abidinand y Mei (2013) reportan en su investigación relacionada con los factores inmersos en el aprendizaje del inglés que, los alumnos carecen de confianza, motivación, y dependen de la mala calidad en la metodología en la enseñanza. En otro estudio, Musa y Azman (2012) mencionan que la falta de motivación y las malas actitudes hacia el aprendizaje afectan el desempeño.

Por otra parte, al aprender el idioma inglés, debemos tomar en cuenta la práctica de las habilidades que están adyacentes, escuchar, hablar, escribir, y leer. Asimismo, es importante recalcar que ninguna habilidad es más importante que otra, todas las habilidades forman parte del proceso y están interconectadas para el logro de la funcionalidad del lenguaje. Con relación a la práctica, la habilidad de hablar representa más esfuerzo en los estudiantes, quizás se derive de factores como la timidez, la falta de recursos didácticos, la creatividad del profesor, motivación etc. Respecto a lo mencionado, Zhang (2009) afirma que la habilidad oral representa la parte más difícil de aprender en la mayoría de los alumnos que estudian inglés. Por su parte, Ur (1996) considera que la inhibición, y el uso de la lengua materna afectan de manera directa la práctica de la habilidad oral en los estudiantes.

De acuerdo con la didáctica de la enseñanza del inglés, uno de los objetivos en la formación del profesorado, debe orientarse al desarrollo de las habilidades y competencias que engloban al idioma. Desde esta óptica, Madrid y McLaren (2004) hacen énfasis en mencionar que los docentes frente a grupo deben saber diagnosticar los intereses, las problemáticas, las necesidades

lingüísticas y comunicativas de los alumnos, con el objetivo de planificar y orientar experiencias más flexibles que satisfagan las necesidades de los estudiantes. Por su parte, Arends (2012) considera que cada alumno es una individualidad representada en el salón de clases, lo que significa que cada estudiante es único en términos de personalidad, antecedentes socioeconómicos, creatividad, motivación (intrínseca, extrínseca), experiencias pasadas, conocimiento previo, estilo de aprendizaje, capacidad de respuesta a nueva información y por lo consiguiente, todos estos parámetros tienen un efecto en su proceso de aprendizaje.

Con la finalidad de respaldar lo expuesto hasta el momento, y al mismo tiempo profundizar más en la problemática planteada, previo al registro del protocolo de tesis, se aplicó a 50 estudiantes el cuestionario denominado *Oral Barriers that hinder students speaking English* (“Barreras orales que dificultan a los estudiantes hablar en inglés”) actualizado por Hosni (2014). El cuestionario cuenta con 31 reactivos que identifican las principales barreras de los estudiantes al enfrentar la práctica de hablar en inglés. Entre los resultados se pueden clasificar en barreras lingüísticas, psicológicas, afectivas, de uso del idioma, y cognitivas. Como dato preliminar previo al análisis que se realizará en el capítulo dos de la presente investigación, a continuación, se reportan de manera descriptiva los hallazgos más relevantes.

Como primer hallazgo, más del 70% de los estudiantes reportan las siguientes barreras psicológicas o afectivas: timidez al hablar inglés en el salón de clases, falta de confianza, nerviosismo, y temor al hablar en inglés por miedo a cometer errores. Respecto a las barreras lingüísticas, los alumnos reportan en un porcentaje cercano al 50% enfatizando en las dificultades de la gramática, pronunciación, carencia de vocabulario, y carencia en la fluidez para comunicarse con hablantes nativos. Por su parte, las barreras adyacentes al entorno de aprendizaje reportan un porcentaje del 40% en aseveraciones tales como: el profesor no motiva en clase la práctica de hablar, no proporciona suficientes

materiales, y los alumnos prefieren hablar en español. Finalmente, las barreras de uso del idioma, un porcentaje cercano al 80% reportan que usan la tecnología para interactuar con hablantes nativos, para practicar por medio de audios, software, películas etc.

Teniendo en cuenta las percepciones y resultados planteados en la revisión de la literatura, es muy probable que lo reportado por los alumnos a través del cuestionario tenga relación. Quizás, el aspecto relacionado con los factores afectivos enfatizados en la motivación, timidez, y falta de confianza son un bloque de las principales barreras que afectan el desempeño de los alumnos, y éstas a su vez estén conectadas de manera directa con los otros bloques de barreras. Por lo pronto, lo planteado en esta sección es un inicio que dará pie a la investigación a través de un análisis más enfático, y al planteamiento de un modelo vinculado al diseño instruccional WisCom propuesto por Gunawardena (2019) (revisar año)

Finalmente, la problemática que enfrentan los alumnos en la habilidad de hablar inglés no es un caso atípico en los estudiantes mexicanos o latinos. Más bien, es un caso generalizado y expuesto en diferentes contextos. La revisión de la literatura o antecedentes reporta muchos casos, mismo que describen las estrategias, recursos y la implementación de la tecnología para reducir la problemática presentada. En este sentido, el presente estudio, representa un contexto relacionado a una universidad pública, donde el uso de estrategias mediadas por tecnología no ha sido implementado del todo. Ante lo expuesto, el aprendizaje móvil pudiese ser una opción viable a través de objetivos fundamentados para disminuir los factores adversos a la práctica del idioma inglés de los estudiantes, en mi contexto laboral. Por otra parte, es una oportunidad para explorar e innovar a través de nuevos modelos de enseñanza ajenos al paradigma tradicional que permitan realmente realizar una intervención en el problema y no enfocarse en un diagnóstico de la problemática.

#### **1.4 Justificación**

Tal como se ha podido evidenciar, en los resultados expuestos en la sección del estado del arte, existe mucha evidencia sobre las limitaciones, barreras, o factores adversos que los estudiantes de inglés enfrentan a diario en su práctica de la habilidad de hablar, dentro o fuera del salón de clases. Resulta interesante observar el índice reportado en factores relacionados con, la motivación, miedo, ansiedad, uso de la lengua materna, entorno del aprendizaje y carencia de estrategias o autonomía. Sin lugar a duda, un alumno que no está motivado o condicionado con ciertas barreras no podrá mejorar sus habilidades lingüísticas del inglés. Por otra parte, en relación con los resultados, se puede analizar una necesidad para continuar con investigaciones que ofrezcan panoramas o entornos diferentes al descriptivo, más bien la necesidad real es el desarrollo de investigaciones que busquen plantear soluciones, alternativas o nuevas propuestas de enseñanza enfocadas en abordar el tema de los factores que merman o condicionan la mejoría de los estudiantes.

En virtud, por medio del aprendizaje móvil, la presente investigación pretende diseñar e implementar un entorno con estrategias, y actividades fundamentadas en el diseño instruccional WisCom de Gunawardena (2006) y a las buenas prácticas a través del uso de la tecnología, con el objetivo de ser implementadas en un contexto centrado en el aprendizaje del inglés, a través de mecanismos que permitan una mejor interacción de los alumnos en su práctica de la habilidad oral en inglés, y por supuesto en la reducción de las barreras o factores que limitan su práctica.

Desde un punto de vista tecnológico, consideramos que los elementos y estrategias educativas aunadas al aprendizaje móvil, representan una propuesta factible para ser implementada en los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa en la universidad de Quintana Roo. Por consiguiente, propiciar experiencias significativas que impacten en la alfabetización, y cultura digital tanto como en profesores y alumnos. Entre los beneficios que se derivan de la presente propuesta, se toma en cuenta los siguientes aspectos: 1) Desde la perspectiva del

alumnado, crear un entorno de aprendizaje innovador favoreciendo a los estudiantes el desarrollo de su autonomía en la práctica de la habilidad oral, mejor control de sus estrategias meta cognitivas para regular su aprendizaje, disponibilidad de aplicaciones multimedia para grabar o practicar dicha habilidad, y por supuesto, contribuir en la disminución de manera considerable en aspectos relacionados con la ansiedad, la timidez, desmotivación y otros posibles factores que pudiesen enfrentar los alumnos en el contexto del salón de clases. Por otra parte, el aprendizaje móvil beneficia a los estudiantes, pues el enfoque está centrado en el estudiante como el actor principal, otorgándole flexibilidad, conectividad y recursos multimedia colaborativos que le permiten realizar tareas fuera del contexto del salón de clases.

2) Desde la perspectiva de la institución, contribuir con una estrategia innovadora como alternativa para reducir el índice de deserción derivado de los factores relacionados con la práctica de la habilidad, y fomentar en los profesores el uso del aprendizaje móvil basado en sustentos teóricos y pedagógicos que conlleven a mejores escenarios y al uso adecuado de las buenas prácticas. Otro beneficio para la institución se deriva en reforzar o actualizar los planes de estudios que pudiesen integrar el uso de la tecnología en actividades dentro y fuera del salón de clases. La actualización de los planes, son de gran importancia ante las evaluaciones realizadas por acreditadoras con miras a obtener perfiles de calidad en los programas.

Aunado a lo descrito, Marqués (2010) menciona que, dentro de las buenas prácticas, existen factores que intervienen directamente en los estudiantes, destacando los siguientes: creatividad, trabajo colaborativo, responsabilidad, motivación y participación. En consecutivo, Macintyre, Noels y Clement (1997) afirman que una ventaja en los proyectos de intervención está relacionada directamente con el rol del estudiante, es decir, los alumnos son más activos, tienen responsabilidades que durante el proceso pueden repercutir en

aumentar su confianza, motivación y por ende reducir sus percepciones negativas o limitaciones entorno a su aprendizaje del idioma.

Por consiguiente, dichos factores que impactan en los estudiantes están claramente visibles para los entornos de aprendizaje basados con la tecnología, en este caso, aprendizaje móvil. Sin embargo, esto no significa que realmente estén siendo aprovechados por alumnos y profesores. Por lo tanto, la presente investigación tiene como finalidad diseñar y promover las buenas prácticas por medio del uso del aprendizaje móvil basado en un diseño instruccional, mismo que permitirá a los estudiantes mejorar su práctica de la habilidad oral con el apoyo de aplicaciones y dispositivos móviles, tales como: smartphone, Ipad, IPod, y Laptops. Al mismo tiempo, diseñar actividades, estrategias, y recursos didácticos que sean idóneos para el proceso aprendizaje del inglés, en específico para la habilidad de hablar. En consecuencia, para la efectividad del diseño de dichas actividades, se utilizan los parámetros de calidad, evaluación y retroalimentación aunados al modelo de diseño instruccional Wiscom.

Por otra parte, a través de la implementación de la propuesta, se busca crear una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes, donde el enfoque no priorice la individualidad en la mejoría del alumno respecto a la habilidad de hablar. Más bien, se trata que la comunidad de estudiantes sigan una serie de pasos que les permitan mejorar y reducir los factores adversos de manera grupal. Dichos pasos se derivan a través de la exploración de la problemática, reflexión sobre las causas que derivan en los factores adversos a su práctica de la habilidad de hablar en inglés, implementación de recursos tecnológicos que les permita realizar prácticas, derivando en una reflexión sobre los avances con el objetivo de transformar el aprendizaje.

Sobre la viabilidad, del proyecto de investigación respecto al financiamiento, es de poca o nula inversión por parte de los alumnos en consecuencia, la mayoría de los estudiantes cuentan con teléfonos inteligentes y

las aplicaciones multimedia para la implementación de la innovación son gratuitas, además existe conexión de internet libre en el campus de la universidad. Finalmente, desde esta perspectiva, se cumplirá con los elementos teóricos prácticos y tecnológicos, dando origen a una innovación ante la problemática presentada y por su puesto a la posible implementación de los resultados y estrategias en otros contextos relacionados al aprendizaje de lenguas.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo General**

OG. Diseñar y validar una estrategia de aprendizaje móvil, a través de actividades fundamentadas en el modelo WisCom enfocado en mejorar la habilidad oral del inglés de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

OE1. Analizar los principales factores que limitan la práctica de la habilidad oral en las clases de inglés.

OE2. Desarrollar estrategias y actividades que permitan la práctica de la habilidad oral del inglés a través del aprendizaje móvil.

OE3. Evaluar la metodología empleada en el aprendizaje móvil y las posibilidades de mejora de la práctica oral en el aprendizaje de inglés.

## **1.6 Preguntas de investigación**

PI.1. ¿Cuáles son los principales factores adversos para la práctica de la habilidad oral en inglés reportados en la revisión de la literatura?

PI1.1. ¿Cuáles son los principales factores adversos para la práctica de la habilidad oral en inglés reportados por los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo?

PI2. ¿Qué posibilidades de mejorar la habilidad oral de los estudiantes de

inglés ofrece una intervención didáctica a través del aprendizaje móvil y basada en el diseño instruccional WisCom?

PI3. ¿Las actividades diseñadas con base al diseño instruccional WisCom reducen los factores adversos en la práctica oral del inglés dentro del salón de clases?

PI4. ¿Cómo el diseño instruccional WisCom puede complementarse con el aprendizaje móvil para la práctica oral del inglés dentro del salón de clases?

Respecto a la pregunta 1, a través de un análisis enfocado en los estudios reportados en el estado del arte, se identificaron las barreras o factores más frecuentes que enfrentan los estudiantes ante la práctica de la habilidad oral en inglés. Por otra parte, en la pregunta 1.1, se reportaron las barreras reales al contexto que enfrentan los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo, ante su práctica de la habilidad oral. Para tal efecto, se aplicará un cuestionario, mismo que servirá como instrumento cuantitativo para identificar las principales factores o barreras de los estudiantes.

En cuanto a la pregunta 2, por medio de la implementación del aprendizaje móvil, se pretende identificar las posibilidades didácticas que pueden ser empleadas por los profesores frente a grupo. La revisión de la literatura describe algunos ejemplos, pero teniendo en cuenta el contexto de la presente investigación, se enfocará en la descripción de las más viables para los estudiantes. Abordando la pregunta 3, se hace referencia a la problemática descrita al inicio de este trabajo. Dentro del salón de clase hay muchas limitantes y factores para la práctica oral del inglés; no obstante, a través del aprendizaje móvil se pretende implementar diversas actividades que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades en un contexto centrado en atender las problemáticas derivadas que conlleva. Finalmente, la pregunta 4 hace referencia en dar respuesta, al identificar o plantear alternativas basadas en enfoques o metodologías de enseñanza que sean idóneas para complementar las actividades

realizadas dentro del salón de clases. Algunos ejemplos podrían derivarse en el uso del B-learning (aprendizaje mixto), o de perspectivas teóricas derivadas del aprendizaje autónomo, o del constructivismo social. Sin embargo, a lo largo del trabajo y derivado de la investigación se podrán identificar otros ejemplos o validar los mencionados.

### **1.7 Supuestos de investigación**

Debido al tipo de estudio que se pretende realizar, mismo que se enfoca en plantear soluciones alternativas e innovadoras para los problemas educativos, no se contemplan hipótesis previas a la implementación del estudio; no obstante, al concluir con la fase de innovación, se realizarán las hipótesis pertinentes en función de los resultados y retroalimentación obtenida. En este sentido, una vez mencionado la carencia de la hipótesis inicial, se plantean en su lugar, los siguientes supuestos de investigación:

1. Es plausible concebir la reducción de los factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar en inglés, al implementar el modelo de aprendizaje móvil basado en el diseño WisCom
2. Los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo pueden mejorar su habilidad oral del inglés al implementar el aprendizaje móvil mediante actividades diseñadas con el modelo WisCom.

## **Capítulo 2. Fundamentación teórica del aprendizaje móvil**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## 2.1 Introducción

El capítulo 2 expone algunas definiciones sobre el aprendizaje móvil, mismo que están vinculadas a la descripción e importancia en el contexto de la enseñanza del inglés. De igual forma, los principales objetivos de la presente sección enfatizan lo siguiente:

- Describir teorías que combinan su funcionalidad con modelos relacionados al aprendizaje móvil tales como: el enfoque sociocultural, constructivismo social, enfoque colaborativo y al aprendizaje de lenguas mediante el uso de dispositivos portátiles.
- Resaltar la importancia y relación de las teorías mencionadas, mismas que forman parte de los constructos teóricos del modelo WisCom, dando origen a la transformación del aprendizaje mediante la creación de una comunidad que comparten una misma problemática en busca alternativas a través de la colaboración del grupo.
- Describir el modelo WisCom enfatizando sus características más importantes, aunado a una pequeña revisión de la literatura, señalando la funcionalidad a través de diversos contextos educativos.

## 2.2 Aprendizaje móvil

En los últimos años, los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación están siendo impactados por tendencias vinculadas al uso de las nuevas tecnologías de la información. Asimismo, surgen diversos procesos y nuevas formas de enseñar bajo la perspectiva del uso de la tecnología en pro de una mejor expectativa educativa. Entre las tendencias empleadas, podemos mencionar al aprendizaje móvil. Sin embargo, antes de profundizar sobre el tema, es necesario identificar el significado y perspectiva que conlleva este tipo de aprendizaje. Por lo tanto, en la tabla 3 se exponen algunas definiciones con la finalidad de introducir el tema.

**Tabla 3.** Definiciones de aprendizaje móvil.

Autor y año	Definición
Koole (2009)	El aprendizaje móvil es un proceso que resulta de la convergencia de las tecnologías móviles, las capacidades de aprendizaje humano y sociales mediante la interacción.
Cochrane (2010)	El aprendizaje móvil implica el uso de dispositivos móviles digitales con capacidad inalámbrica. La particularidad recae en el diseño de actividades dentro de ambientes o contextos de aprendizaje pedagógicamente diseñados.
El-Hussein y Cronje (2010)	El aprendizaje móvil un entorno basado en la movilidad de la tecnología, la movilidad de los educandos y la movilidad del aprendizaje con el objetivo de elevar la educación superior mediante estrategias planificadas.
ADL (2011)	El aprendizaje móvil implica aprovechar la tecnología móvil ubicua para la adopción o aumento de conocimientos, comportamientos, o habilidades a través de la educación, la formación o el apoyo al rendimiento mientras la movilidad del alumno es independiente del tiempo, la ubicación y el espacio.
Crompton, Muilenburg, y Berge (2013)	El aprendizaje móvil es la forma de aprender en múltiples contextos a través de redes sociales e interacción de contenidos utilizando dispositivos electrónicos personales.

(Fuente: Elaboración propia).

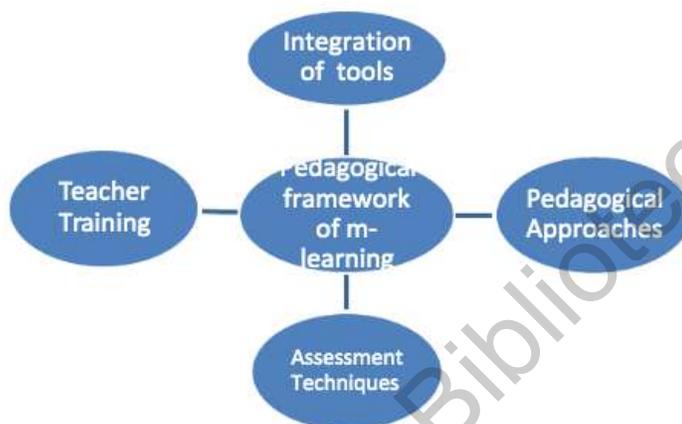
Haciendo énfasis en las bondades del aprendizaje móvil, Ligi y Raja (2017) mencionan los siguientes aspectos de relevancia: 1) El aprendizaje móvil, es el uso de la tecnología móvil, ya sea sólo o en combinación con otras TIC,

permitiendo aprender en cualquier momento y en cualquier lugar a su propio ritmo. 2) Ayuda a los educadores a adoptar un enfoque de aprendizaje verdaderamente centrado en el alumno. 3) Ofrece variedad de funciones: los alumnos pueden usar dispositivos móviles para acceder a recursos educativos de varios enlaces, crear contenidos por sí mismos, conectarse con otros para compartir los recursos, dentro y fuera de las aulas. 4) Compartir recursos educativos se vuelve instantáneo entre todos usando el mismo contenido, lo que conduce a la retroalimentación e instrucciones instantáneas. En adición a lo descrito, Cavus y Al- Momani (2011), consideran que, el aprendizaje móvil ofrece 4 aspectos pedagógicos que deben ser tomados en consideración por los profesores, siendo: el aprendizaje flexible, aprendizaje colaborativo, aprendizaje mixto, aprendizaje interactivo. Esto último, representa un abanico de posibilidades para alternar las tareas y actividades presenciales con estrategias alternas que, permitan al estudiante completar o reforzar su conocimiento fuera del salón de clases.

Referente al contexto del aprendizaje del inglés, en especial en la habilidad de hablar, Markiewicz, (2006) menciona que el aprendizaje móvil podría ser una ayuda para los enfoques de enseñanza tales como: el método audio-lingual, el lenguaje comunicativo, los métodos de traducción gramatical, los enfoques orales y los idiomas situacionales. Por su parte, Cojocnean (2017) afirma que las aplicaciones para el aprendizaje de idiomas pueden respaldar el aprendizaje que se lleva a cabo en clase, pero de igual forma mejoran la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. Este hecho, también pueden representar un puente entre situaciones de aprendizaje formal e informal. Por lo tanto, el aprendizaje puede tomarse fuera de la clase, mejorando así la autonomía del alumno. Desde otra perspectiva relativa al aprendizaje del inglés, Muhammed (2014) considera que el aprendizaje móvil representa muchas ventajas para los estudiantes que estudian inglés en las universidades. Entre las ventajas destacan la posibilidad de descargar aplicaciones y programas en inglés que pueden ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades lingüísticas.

En consecutivo, Ozdamil (2012) propone un modelo pedagógico para el uso del aprendizaje móvil. Dicho modelo propuesto está basado en 4 componentes: 1) enfoques pedagógicos, 2) integración de las herramientas, 3) capacitación para el docente y 4) procesos o técnicas de evaluación.

**Imagen1. Modelo pedagógico para el aprendizaje móvil.**



(Fuente: Ozdamil 2012).

Desde la perspectiva del modelo propuesto, la integración de herramientas es parte primordial para el diseño de las actividades. En este sentido, Ktoridou and Eteokleous (2005) identifican principalmente dos enfoques para la integración de dispositivos móviles: 1) como una herramienta de apoyo; y 2) como herramienta instructiva. Desde tal planteamiento, las herramientas de apoyo se emplean para proporcionar tareas que pudiesen reforzar los contenidos. Por otra parte, las herramientas de instrucción tienen por objetivo dirigir las secuencias de aprendizaje mediante los objetivos planteados. Por su parte, los aspectos pedagógicos se relacionan con las teorías u enfoques que pueden vincularse al aprendizaje móvil. Las posibles relaciones entre las teorías dependen muchas veces del contexto, de las habilidades lingüísticas y procesos adyacentes que los profesores deben atender.

Entre las teorías u enfoques con mayor presencia en el entorno del aprendizaje móvil, pueden citarse los siguientes: Aprendizaje mixto,

constructivismo social, aprendizaje situado, conectivismo, entre otras. Referente a las técnicas de evaluación, Chen (2010) considera que, dentro del aprendizaje móvil, los instructores pueden usar todas las técnicas de evaluación para evaluar los productos o proyectos de los alumnos. Las técnicas de evaluación más empleadas están relacionadas con la evaluación por computadora, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación del tutor. Finalmente, el aspecto relacionado a la capacitación de los maestros, Ozdamil (2012) considera que dicho aspecto apoya el trabajo de los maestros y los respalda durante la producción de contenido, así como las decisiones de estrategias de entrega. De igual manera, las técnicas y los métodos para construir una comunidad de aprendizaje alientan a los participantes a explorar los sistemas.

### **2.3 Mobile Assisted Language Learning**

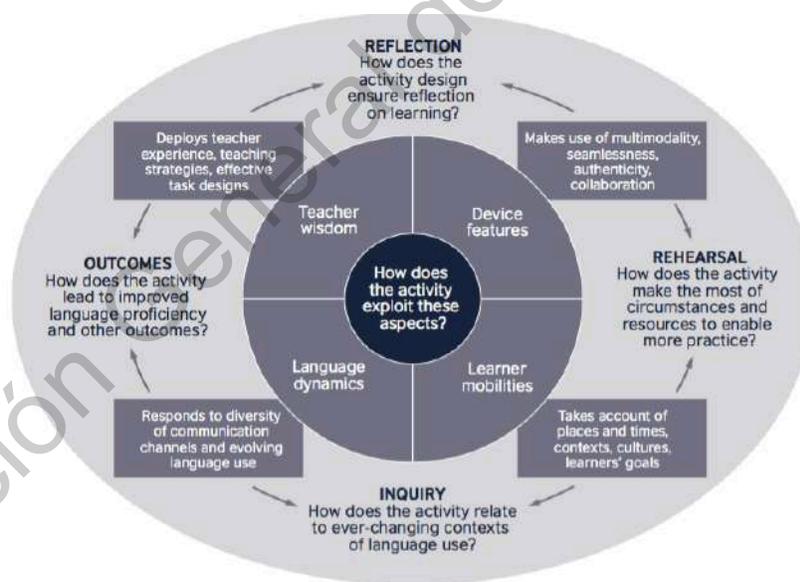
El Mobile Assisted Language Learning (MALL), aprendizaje de lenguas asistido por móvil o aparatos portátiles, se enfoca en la implementación de dispositivos portátiles y aplicaciones educativas bajo una postura académica relacionada a la enseñanza de lenguas. En definitiva, este enfoque es tan versátil, pues emplean recursos para el aprendizaje de idiomas específicamente diseñado por desarrolladores de software, pero de igual manera se implementan recursos u aplicaciones adaptadas que se convierten en recursos de aprendizaje. Mediante el MALL, el alumno puede practicar las habilidades que conforman el aparato lingüístico del idioma por medio de actividades que fomenten la colaboración, la interacción, la autonomía, el constructivismo, y el aspecto social. Por lo consiguiente, Kukulska y Shield (2008) mencionan que debido a la versatilidad y al contexto que promueve el MALL, la investigación reporta evidencia del uso de teorías que la complementan como enfoque, destacando las teorías del constructivismo social, colaboración, aprendizaje situado, entre otras.

Por otra parte, los avances en tecnología y redes inalámbricas expandieron la potencialidad de los teléfonos móviles para ser utilizados en

entornos educativos. Chinney (2006) sugiere que la funcionalidad de los teléfonos aunado al aprendizaje del inglés, representan para los alumnos oportunidades para acceder a contenidos auténticos que les permitan una mejor práctica de las habilidades lingüísticas.

En alusión a lo expuesto hasta ahora, el MALL abarca el contexto de idiomas mediante el uso de los dispositivos portátiles; no obstante, para el logro de tal finalidad, es necesario desarrollar o implementar un marco de referencia que integre los elementos pedagógicos aunados a los elementos tecnológicos. Desde esta perspectiva, Kukulska et al. (2015) proponen el siguiente marco referencial:

**Imagen 1.** Marco referencial pedagógico para el aprendizaje de lenguas asistido por móviles.



(Fuente: Kukulska et al; 2015).

Referente al modelo, se inicia con el cuestionamiento ¿cómo se podría aprovechar? El objetivo es ayudar a los profesores a pensar sobre las posibilidades y actividades innovadoras que pudiesen ser diseñadas para el

beneficio de sus alumnos. Asimismo, se destacan 4 importantes conceptos de conexión que enlazan las actividades: 1) la sabiduría del profesor, destacando el papel personal y la experiencia del docente en la puesta en práctica de la pedagogía. Promulgar una pedagogía móvil significa considerar la pedagogía en relación con los otros tres componentes del marco; 2) componentes del dispositivo, la tecnología móvil se puede entender en términos simples como las características del dispositivo móvil que permiten la comunicación multimodal, la colaboración y la práctica de idiomas; 3) dinámica del lenguaje, el lenguaje es dinámico y en parte debido a la rápida evolución de la tecnología de las comunicaciones surgen nuevos canales y medios de comunicación para el aprendizaje y la comunicación interpersonal. Dichos canales, pueden usarse para impartir la enseñanza de idiomas, ejemplo a través de las redes sociales; y 4) la movilidad del estudiante, se refiere a los lugares y los momentos en que las personas pueden aprender, la variedad de contextos y entornos culturales que ocupan y los objetivos personales que motivan a los alumnos a seguir aprendiendo más allá de las necesidades del salón de clases.

Sobre la funcionalidad, el ciclo bidireccional inicia con los resultados. ¿Cómo conduce la actividad a mejorar la competencia lingüística y otros resultados? La práctica docente implica la consideración de los resultados de aprendizaje, tanto aquellos que pueden predecirse como otros resultados que pueden surgir como un subproducto de participar en una lección o actividad de aprendizaje de idiomas. Posteriormente, la Investigación ¿Cómo se relaciona la actividad con contextos siempre cambiantes de uso del lenguaje?. El dispositivo móvil se puede usar para capturar y compartir datos de idioma. Por ejemplo, nuevas expresiones o pronunciaciones que se encuentran. Dado que la evolución del lenguaje está influenciada por el uso de canales de comunicación y medios, los dispositivos móviles también deben ser instrumentos para plantear preguntas y buscar respuestas sobre cómo se usa el lenguaje en las redes sociales emergentes compatibles con los medios de comunicación. Como tercer paso, el

ensayo: ¿Cómo la actividad aprovecha al máximo las circunstancias y los recursos para permitir más práctica? Las tecnologías móviles expanden las posibilidades de práctica fuera del salón de clases. Desde esta perspectiva, el aprendizaje móvil puede admitir una mayor variedad de formas de lenguaje, incluidas formas de expresión sucintas como "tweets" y resúmenes. Finalmente, la reflexión: ¿Cómo se asegura la reflexión el diseño de la actividad en el aprendizaje? Los maestros implementan su experiencia docente. Por ejemplo, mediante el uso de estrategias específicas que saben que funcionarán con sus alumnos permiten el proceso de aprendizaje y proporcionan retroalimentación.

En conclusión, el modelo propuesto por Kukulska, et al; (2015), ofrece oportunidades para que los alumnos interactúen socialmente, produzcan comunicaciones variadas y creativas con compañeros o hablantes nativos fuera del aula. De igual forma, permite que los alumnos practiquen sus habilidades lingüísticas a través de entornos más centrados en sus necesidades.

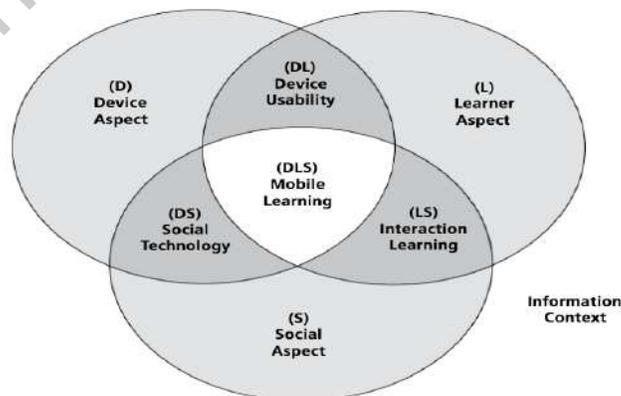
#### **2.4 Teoría social constructivista**

La teoría social constructivista basada en el aporte sociocultural de Vigotsky (1978) enfatiza la importancia de la colaboración en el aprendizaje, o la construcción del conocimiento como un proceso social. El alumno por medio de la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento puede realizar una práctica más enfocada en su aprendizaje, permitiéndole al mismo tiempo una flexibilidad. Tomando en cuenta los componentes del marco contextual, la teoría social constructivista impacta en el aprendizaje móvil de la siguiente forma: 1) Permite construir escenarios haciendo énfasis en los procesos de Modelado, Coaching, y Andamiaje con la finalidad de implementar aplicaciones tecnológicas tales como el Whatsaap, Wechat, entre otras, fundamentadas bajo un diseño instruccional: 2) Motiva a los estudiantes a involucrase en las tareas a través de diferentes áreas de aprendizaje y 3) La colaboración e interacción están presente en los aspectos constructivistas.

Por su parte, Gwyn y Herrington (2004) consideran que el aprendizaje móvil empleado bajo un enfoque constructivista social promueve la colaboración y la interacción pero de igual forma, se caracteriza por una orientación hacia la construcción de la comprensión personal y el aprendizaje activo. En otras palabras, el enfoque es auténtico y está centrado en el alumno. Gracias al uso de las aplicaciones móviles, los procesos memorísticos no están fomentados en este tipo de aprendizaje pues el conocimiento adquirido, la experiencia y los nuevos entornos de aprendizaje reflejan la naturaleza de lo aprendido.

Desde la perspectiva de Koole (2009), el aprendizaje móvil proporciona una colaboración entre los alumnos, acceso a la información y una contextualización más profunda del aprendizaje. Si bien los estudiantes no comparten el mismo entorno físico, pueden usar dispositivos móviles para compartir aspectos de sus vidas personales y culturales. En este sentido, el aprendizaje móvil permite a los alumnos interactuar utilizando herramientas adicionales, como mensajes de texto, acceso a Internet móvil y comunicaciones de voz, todo a través de redes inalámbricas. Tomando como referencia tales criterios, Koole propone un modelo de aprendizaje móvil basado en tres aspectos enfatizando al aspecto social, contexto del alumno y a la contextualización de los aparatos portátiles.

**Imagen 2.** Modelo de aprendizaje móvil basado en el aspecto social.



(Fuente: Koole, 2009, p. 37).

La imagen 3 refleja una propuesta de interacción basada en las características técnicas de los dispositivos móviles, así como los aspectos sociales y personales del aprendizaje. Los componentes que la integran están enfocados en los siguientes aspectos:

1. Dispositivo: características físicas, capacidades de entrada, capacidades de salida, almacenamiento y recuperación de archivos.
2. Aprendiz: conocimiento previo, memoria, contexto y transferencia, aprendizaje por descubrimiento, emociones y motivaciones y lo social: conversación y cooperación, interacción social.

Este modelo hace énfasis en el constructivismo social a través de la interacción mediante el uso de dispositivos portátiles; no obstante, las habilidades sociales comunicativas son fundamentales para establecer el diálogo que permita interpretar y generar las cuestiones esenciales del aprendizaje de una manera necesaria, precisa, relevante y suficientemente clara.

## **2.5 Aprendizaje sociocultural**

La teoría sociocultural o "psicología histórico-cultural" es una teoría del desarrollo de prácticas mentales que considera la interacción social como el núcleo de la comunicación y proceso de aprendizaje. Por lo consiguiente, una de las características principales de la teoría sociocultural es considerar el aprendizaje como de naturaleza social, donde el significado se deriva del uso del lenguaje dentro del contexto social. De acuerdo con Vygotsky (1978), principal precursor de la teoría sociocultural, expone que dicha teoría investiga el contexto de la conducta o la situación social donde ocurre la acción. El supuesto básico en la teoría de Vygotsky es la idea de que las estructuras psicológicas no existen en la mente del individuo; más bien, se forman como resultado de la interacción con el contexto social. En otras palabras, la aparición de funciones mentales depende

de la interacción social.

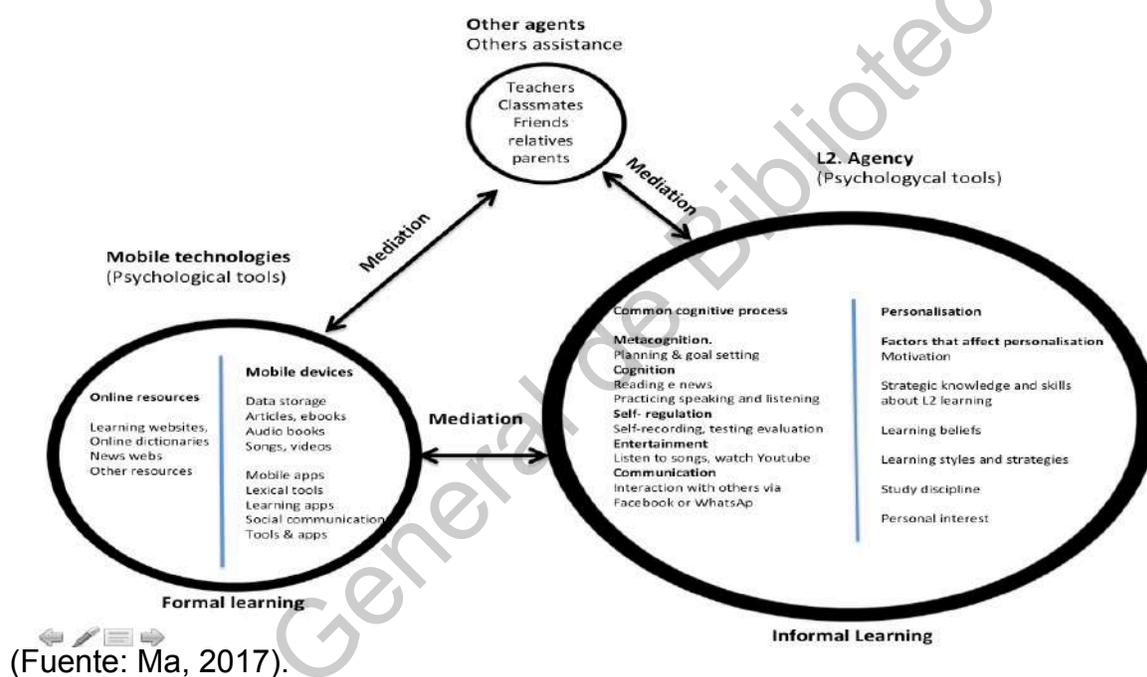
Por su parte Ajayi (2008) menciona la existencia de dos principios fundamentales de la teoría sociocultural de Vygotsky. El primer principio hace énfasis en el desarrollo cognitivo, mismo que está mediado por la cultura y la interacción social. El segundo principio de la teoría sociocultural es la zona de desarrollo próximo (ZDP) que se produce dentro de una interacción social entre un estudiante y una persona con más conocimientos sobre un tema en particular. Referente a lo expuesto, Brooks (2009) considera que el desarrollo cognitivo del aprendizaje de un nuevo idioma ocurre como producto de las interacciones entre maestro y alumno; no obstante, la zona de desarrollo próximo es primordial en la enseñanza porque incorpora todos los elementos relacionados al entorno de aprendizaje, destacando al profesor, alumno, las experiencias compartidas, y los recursos o materiales para facilitar el aprendizaje.

Desde la perspectiva del aprendizaje móvil, los elementos relacionados en el entorno de aprendizaje sociocultural están presentes; no obstante, los mecanismos relacionados a las interacciones, experiencias compartidas y recursos de aprendizaje juegan un papel más activo, autónomo y centralizado en el estudiante. La diferencia del contexto del salón de clases recae en la portabilidad y accesibilidad de los materiales mediante dispositivos portátiles y las aplicaciones multimedia. En este sentido, Watson y Reigeluth (2016) proponen que, a través del aprendizaje sociocultural mediado por la tecnología móvil, es importante promover tareas colaborativas y auténticas que permitan a los estudiantes realizar actividades de comunicación, intercambio de ideas y de andamiaje de manera progresiva aunado a la zona de desarrollo próximo. En concordancia, Brame (2013) hace énfasis en la variedad de formas en que la tecnología puede apoyar el uso de las teorías de aprendizaje social en el aula, destacando los espacios de colaboración en línea actuales y emergentes, como Google, Skype, wikis, redes sociales entre otros. Aunado a lo mencionado, Tu y Yen (2007) consideran que la interacción y las relaciones sociales son

fundamentales para el aprendizaje sociocultural.

Como un modelo innovador para el aprendizaje del inglés enfocado al aspecto sociocultural y mediado por el aprendizaje móvil, Ma (2017) propone un marco de referencia, mismo que abarca los elementos de la teoría sociocultural aunado a los componentes de la portabilidad y flexibilidad del aprendizaje móvil.

**Imagen 3.** Modelo sociocultural para tecnologías móviles en el aprendizaje del inglés.



Este marco está inspirado en la teoría de la mediación expuesta por (Lantolf & Thorne, 2007; Thorne & Tasker, 2011). La teoría de la mediación es un marco conceptual para analizar el papel que juega la tecnología en la humanidad y sociedad. El modelo propuesto por Ma (2017), consta de tres componentes claves: (a) agencia en el aprendizaje de un segundo idioma, (b) tecnologías móviles y (c) otros agentes. Estos componentes representan las tres herramientas de mediación esenciales que usan los estudiantes que están estudiando inglés. En primer lugar, las herramientas psicológicas que se enfocan en el lenguaje y

actividades cognitivas que usa el estudiante para mediar en el aprendizaje de idiomas. En segundo plano, las herramientas físicas, referentes al uso de tecnologías móviles y aplicaciones para mediar en el aprendizaje de idiomas. Y, por último, el componente enfocado en la asistencia de otros, proporcionada por maestros, compañeros, amigos o familiares para ayudar a los alumnos a progresar en el aprendizaje del idioma.

Ma (2017) incorpora otros elementos en su modelo, pues toma en cuenta que los estudiantes emplean algún proceso cognitivo común que resulta en actividades físicas o mentales que, a su vez, conducen al aprendizaje de idiomas; estas actividades de aprendizaje incluyen metacognición (por ejemplo, planificación y establecimiento de objetivos), cognición (leer noticias electrónicas, revisar aplicaciones de diccionarios o practicar hablar y escuchar a través de aplicaciones móviles), autorregulación (creación de un registro de aprendizaje de vocabulario, autoevaluación) o evaluación a través de aplicaciones móviles), entretenimiento (escuchar canciones a través de la aplicación de música, ver videos de YouTube) y comunicación (interactuar con amigos o compañeros a través de Facebook y WhatsApp).

Por otra parte, estas actividades son personalizadas por cada alumno, basándose en sus características distintivas y únicas que se ven afectadas por una serie de factores que se analizarán en otra sección. En el aprendizaje tradicional, el aprendiz se comunica directamente con otros agentes que pueden incluir a sus maestros, compañeros de clase, compañeros, amigos y miembros de su familia que podrían proporcionar recursos, andamiaje y asistencia para el aprendizaje. Esto permanece sin cambios en nuestra era de la información. Sin embargo, Ma (2016) menciona que, a medida que surgen y siguen evolucionando las formas de las tecnologías móviles, sirven como herramientas cada vez más importantes que median el aprendizaje de los alumnos, así como la forma de comunicarse con otros agentes por diversos medios: correo electrónico, SMS, Facebook, Twitter, Google+, Skype, WhatsApp, WeChat, Dropbox, Google Drive,

etc.

Dicha comunicación mediada por tecnologías móviles no está limitada por el tiempo y el espacio, sino que se realiza en cualquier momento y en cualquier lugar con acceso a Internet. Aunado a lo mencionado, Chen & Chang (2011) afirman que un profesor puede cargar recursos de aprendizaje en línea, por ejemplo, para hacer Moodle y el estudiante descargarlos en su computadora portátil o teléfono inteligente; el profesor también puede entregar los materiales directamente a dispositivos móviles. En consecuencia, el componente enfocado en las tecnologías móviles consta de dos partes esenciales. La primera parte son los dispositivos móviles (por ejemplo, una computadora portátil, un teléfono inteligente, una tableta, etc.) que sirven como almacenes para los recursos de aprendizaje descargados de Internet. El segundo está enfocado en los recursos prácticamente inagotables disponibles en línea, con una conexión a Internet, los recursos y las herramientas electrónicas almacenados en los dispositivos móviles se pueden renovar y actualizar constantemente.

Como estrategia para generalizar las teorías expuestas en el presente capítulo y con la finalidad de hacer una transición hacia el apartado que enfatiza la descripción del modelo WisCom, se puede decir que las teorías previamente descritas priorizan en común las ventajas del aprendizaje móvil aunadas a las actividades y mediación por parte del profesor. De tal modo que, incentivan y motivan a los estudiantes a realizar tareas distintas a las del contexto tradicional.

Desde este punto, mediante la implementación del aprendizaje móvil, se fomentan habilidades de pensamiento, de resolución de problemas y digitales, componentes que detonan en una mejor propuesta de aprendizaje para los estudiantes. Desde este punto, la importancia de las teorías descritas, dentro del modelo WisCom representan áreas importantes para la formación, interacción, desarrollo de actividades y solución de problemas mediante la construcción de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, el aspecto sociocultural aporta la

integración de la cultura del aprendizaje de un segundo idioma mediante interacciones con hablantes nativos o dentro de un contexto social, permitiendo un avance significativo en sus habilidades lingüísticas. Aunado a lo mencionado, el componente del constructivismo social enfatiza la construcción del conocimiento como proceso social por medio de la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento.

Respecto al aporte del enfoque colaborativo dentro del modelo WisCom, fomenta una situación de aprendizaje que se efectúa entre dos o más alumnos. A través de grupos pequeños representa oportunidades para intercambiar ideas, libre de competencia, e inhibir la participación de los estudiantes tímidos o con problemas de ansiedad. Desde lo expuesto, la importancia de las teorías descritas a lo largo del presente capítulo, enriquecen al modelo WisCom de una manera directa o indirecta. En este sentido, la característica del aspecto cultural y colaborativo aunado a la inserción del aprendizaje móvil representa una oportunidad de innovación en el contexto de enseñanza aprendizaje del inglés. Así mismo, es una oportunidad tangible en el diseño de la metodología para disminuir o controlar ciertas barreras que merman el desempeño, rendimiento académico o limitaciones en la práctica de la habilidad de hablar. Finalmente, con la intención de vincular lo expuesto y descrito en referencia a las teorías, a continuación se exponen las características del modelo WisCom, enfatizando sus ventajas o cualidades para el presente estudio y concluyendo con una pequeña revisión de la literatura, misma que proporciona elementos recuperados de diversos contextos educativos.

## **2.6 Aprendizaje colaborativo**

De acuerdo con Swain (1997) el aprendizaje colaborativo es uno de los medios más importantes y efectivos vinculados al aprendizaje debido a que se centra en una interacción social entre compañeros, alumnos y profesores. En otras palabras, el aprendizaje colaborativo hace énfasis en una situación de aprendizaje que se efectúa entre dos o más alumnos. Por su parte, Cooper (1996) considera

que el aprendizaje colaborativo a través de grupos pequeños representa oportunidades para intercambiar ideas, libre de competencia, e inhibir la participación de los estudiantes tímidos. Referente a la timidez, es un factor que merma la práctica de la habilidad oral del inglés

Partiendo de lo expuesto, se puede decir que la diferencia entre una perspectiva constructivista social y el aprendizaje colaborativo recae en lo siguiente: el constructivismo social se enfoca primero en los objetivos y por lo tanto el modelo de enseñanza tiende a ser más dirigido por el maestro. Por lo contrario, las actividades mediadas por el aprendizaje colaborativo están más centradas en el alumno, mientras que los profesores juegan un papel enfocado en apoyar, motivar y monitorean las conductas de los estudiantes y todo el proceso de aprendizaje.

Por lo consiguiente, Kagan (1994) destaca cuatro elementos principales del aprendizaje colaborativo: interacción simultánea, interdependencia positiva, responsabilidad individual e igualdad de participación. Tomando como referencia el aula de clases tradicional y enfocado en el aprendizaje del inglés, generalmente una persona habla a la vez y en ocasiones el profesor es el protagonista y el quien más habla. Lamentablemente, la estructura tradicional limita a los alumnos al estar predispuestos al mismo paradigma tradicional. Kagan (1994), menciona que, en las prácticas de las habilidades lingüísticas, la investigación observacional indica que hasta un 60–70% del tiempo se dedica a la interacción centrada en el maestro. En comparación, mediante el aprendizaje colaborativo entre un 25 - 50% de los estudiantes pueden hablar en cualquier momento, dependiendo de si se está utilizando el trabajo en parejas o el trabajo en grupo. Tal hecho relativo al tiempo usado para hablar en clase es expuesto en la literatura por dos vertientes, siendo el TTT (Teaching Talking Time) y, por el STT (Student Talking Time). Ante lo mencionado Kareema (2014) considera que el profesor habla mucho generalmente cuando explica un tema nuevo. Sin embargo, el porcentaje del profesor debe ser entre un 20 y 30 % con la posibilidad de permitir al alumno

practicar los nuevos contenidos. Por otra parte, en lo que concierne al tiempo del estudiante para hablar, Nunan (1991) manifiesta la necesidad de incorporar un enfoque centrado en el alumno que fomente la participación activa con un porcentaje superior del 70% en clase.

En lo que respecta a la adquisición de un segundo idioma, quizás las perspectivas más conocidas para fomentar el aprendizaje colaborativo estén más relacionadas con la hipótesis del input (entrada) de Krashen (1985) y la hipótesis del output (salida) de Swain (1985, 1995). Ambas hipótesis explican el progreso gradual en relación con las competencias lingüísticas de los alumnos. Desde la perspectiva de la hipótesis de entrada, el desarrollo de un segundo idioma depende de la cantidad de información comprensible que un alumno recibe, esto implica que los estudiantes adquieran el lenguaje cuando entiendan lo que han escuchado o leído. En contraste, si la entrada está por encima del nivel actual de la competencia lingüística del alumno y por lo tanto no es del todo comprensible, la entrada no contribuiría al aprendizaje del estudiante. Sin embargo, la hipótesis de salida afirma que si bien es necesario contar con información comprensible para el aprendizaje de un segundo idioma los estudiantes también necesitan oportunidades para hablar y producir resultados con el fin de reestructurar su gramática y competencias lingüísticas (Swain, 2000).

De acuerdo con Pica (1994) durante el aprendizaje colaborativo, el intercambio de ideas entre alumnos hace posible la negociación de significados, es decir, a través de actividades los estudiantes pueden reestructurar sus competencias lingüísticas. Por medio de este proceso, los estudiantes tienen la oportunidad de recibir información y producir resultados de manera gradual. Por su parte, Ghaith y Yaghi (1998) consideran que las actividades centradas en el aprendizaje colaborativo enriquecen el aula de idiomas por medio de la hipótesis de entrada sin importar el nivel lingüístico de los estudiantes en los grupos. Desde esta perspectiva es plausible fomentar charlas frecuentes y comunicativas en un entorno de apoyo basado en un aprendizaje colaborativo.

Por su parte Storch (2007) el aprendizaje colaborativo ofrece la posibilidad al estudiante de una segunda lengua un desarrollo académico independiente mediante la autonomía. Desde esta perspectiva, el estudiante no está sujeto a una dependencia del profesor y por supuesto tiene una flexibilidad de expandir su conocimiento. En concordancia, Santiago y Trinaldo (2015) mencionan que la combinación de los dispositivos portátiles aunado al aprendizaje colaborativo, ofrecen grandes posibilidades para la creación de actividades que permiten tanto la flexibilidad, conectividad, la interacción social y el elemento fundamental de la colaboración. En concordancia con lo expuesto, en la práctica o enseñanza del inglés, el aprendizaje colaborativo puede ser implementado a través de los dispositivos portátiles tales como IPod, IPad, Teléfonos, entre otros.

En la actualidad, existen muchas aplicaciones que permiten la interacción, socialización y colaboración entre los alumnos, dichas ventajas pueden ser aprovechadas mediante el diseño de estrategias y actividades que permitan a los alumnos mejorar de manera gradual sus habilidades lingüísticas. Aunado a lo descrito, Grisales y García (2017) afirman que, en el contexto de la enseñanza del inglés, el aprendizaje colaborativo mediado por dispositivos portátiles permite la creatividad, organización de ideas, motivación e intercambio. Por otra parte, ambos autores, mencionan que en investigaciones previas se ha demostrado que, gracias a la colaboración en un ambiente virtual, los alumnos con limitaciones psicológicas han podido controlar su ansiedad, timidez y miedo a cometer errores.

## **2.7 EL Modelo WisCom**

Desde otro enfoque, tenemos la presencia de las teorías del diseño instruccional, mismas que han evolucionado en relación con el contexto de la integración de la tecnología al entorno educativo. De acuerdo con Nieto (2010), el diseño instruccional puede entenderse como una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades aunado al desarrollo, la

implementación, y el mantenimiento de las actividades o materias desarrolladas.

Las teorías del diseño instruccional están orientadas a abordar o a resolver problemas educativos, describiendo situaciones específicas y externas a los estudiantes, para facilitar el proceso de aprendizaje. Entre las teorías que cimientan al diseño instruccional, se puede mencionar los principios de conductismo, cognitivismo y constructivismo. En lo que concierne al constructivismo, Ramamurthy y Rao (2015) consideran que dicha teoría concibe al aprendizaje como un proceso donde los alumnos construyen nuevas ideas tomando como referencia el conocimiento actual e ideas previas.

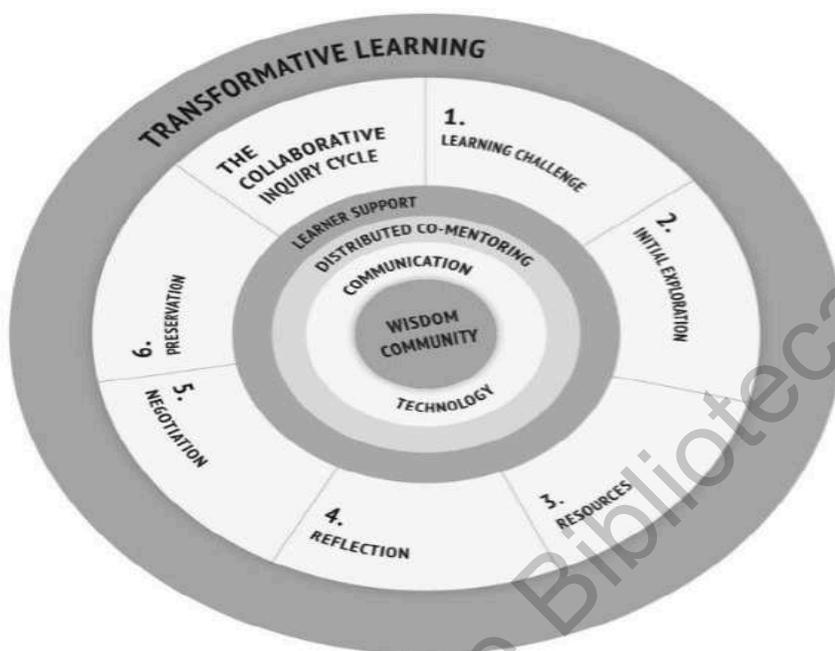
De manera general, dichas teorías instruccionales están orientadas a la práctica, por lo que permiten que el diseñador o docente pueda visualizar de manera más clara la forma en la que puede lograr los objetivos que se plantea (Turrent, 2004). Por lo tanto, buscan determinar cuáles serían las condiciones óptimas para enseñar, guiando y facilitando el trabajo a seguir, por lo que son de carácter prescriptivo en la manera de organizar las actividades y el material didáctico.

Referente al uso de la tecnología y su influencia en las teorías instruccionales, Polo (2001) menciona que, los dispositivos móviles son aliados para la implementación de dichas teorías del aprendizaje e instrucción, aunado al uso de las herramientas del Internet con la posibilidad para dotar de flexibilidad a la instrucción al presentar la gama de opciones de colaboración, interacción, participación, evaluación, autoevaluación, etc., siempre y cuando estén fundamentados. Por su parte, Otero (2014) identifica que, con la inclusión de la tecnología y la apertura de nuevos escenarios en el diseño instruccional, otro tipo de teorías que apoyan el uso de la tecnología tales como: conectivismo, aprendizaje colaborativo, constructivismo social, se han complementado con las teorías tradicionales vinculadas al diseño instruccional.

En relación con los nuevos modelos instruccionales que permitan diseñar mejores entornos de aprendizaje virtuales y a su vinculación con otras teorías, a continuación, se describe el modelo WisCom, mismo que será la base para el diseño de las actividades que serán implementadas en el aprendizaje móvil en el presente trabajo. El modelo Wiscom toma su nombre por la unión de dos palabras, WIS (Wisdom) COM (Community), por su significado en inglés “Comunidad sabia” El modelo de WisCom está enfocado en la creación de una comunidad de aprendizaje. Los entornos de aprendizaje centrados en la comunidad ofrecen una nueva perspectiva sobre la importancia de crear un contexto de apoyo en el que los alumnos puedan incursionar en el proceso de aprendizaje, colaboración y convivencia colectiva. En concreto en el contexto del aprendizaje del inglés, según Alderman (2004) la creación de una comunidad de aprendizaje que refleje una colaboración de los alumnos puede ayudar a reducir ciertos problemas que conllevan a factores adversos relativos al rendimiento académico del alumno. Por lo tanto, este último aporte está vinculado a los objetivos del WisCom.

Por su parte, Gunawardena (2006), autora del modelo WisCom afirma que, a diferencia de los primeros modelos de estudio independiente que enfatizaban el aprendizaje individual, el objetivo de WisCom es crear una comunidad sabia que comparta una misión común, participe en la reflexión y el diálogo, creando confianza mutua, respeto y compromiso, preocupándose por el bien común y empoderando a sus integrantes. La comunidad brinda la oportunidad para que los participantes interactúen, reciban retroalimentación, aprendan y crezcan juntos a lo largo del proceso.

**Imagen 4.** Ciclo actualizado del WisCom.



(Fuente: Frechette, 2018).

La imagen 6 muestra el ciclo colaborativo del WisCom, mismo que tiene como finalidad transformar el aprendizaje mediante la creación de una comunidad basada en el uso de la tecnología y aspecto socioculturales. El ciclo incluye seis pasos secuenciales. Primero, se presenta un problema, o caso o para su consideración. Luego, los estudiantes se involucran en la exploración inicial, una fase marcada por hacer preguntas, buscar aclaraciones y desarrollar problemas de aprendizaje que deben investigarse más a fondo. A continuación, se realiza una investigación para descubrir recursos y perspectivas relevantes para su implementación. Posteriormente, los alumnos reflexionan sobre sus descubrimientos y organizan lo que han descubierto. En consecuencia, se presenta un período de negociación, en el que la comunidad reconcilia las diferencias en los conocimientos que ha recogido. Finalmente, la comunidad desarrolla un mecanismo o instrumento de conocimiento, conserva su trabajo y el ciclo termina.

Es otras palabras, el CIC (Colaborative Inquiry Cycle) básicamente se deriva en, reconocer la existencia de un problema, definir la naturaleza del problema, representar información sobre el mismo, formular una estrategia para resolver problemas, asignar recursos a la solución, monitorear la solución del problema y evaluar la retroalimentación con respecto a la solución. En este sentido, Gunawardena, Frechette y Layne (2018), mencionan que, el modelo Wiscom, es un proceso para diseñar experiencias de aprendizaje colaborativo estructurado en el que los alumnos trabajan juntos para explorar un problema bien definido, un problema mal estructurado, un problema o un caso. Basados en este indicador inicial de instrucción, los alumnos investigan, escriben, discuten, reflexionan, sintetizan y resumen, trabajando con mayor autonomía a medida que se desarrolla el proceso.

Dicho de otra manera, el CIC, incorpora los componentes básicos de las comunidades de sabiduría “Wisdom” (tecnología, comunicación, sabiduría, tutoría y apoyo a los alumnos). El ciclo de investigación colaborativa proporciona a los diseñadores una ruta para crear experiencias de aprendizaje efectivas basadas en los fundamentos de la teoría sociocultural. Así mismo, los alumnos adquieren comprensión del dominio a través del ciclo y, además, desarrollan habilidades de reflexión crítica, resolución de problemas y colaboración.

En otro aporte, Gunawardena (2004) enfatiza que, el CIC se basa en el aprendizaje basado en la investigación, los participantes buscan soluciones a problemas auténticos y socialmente válidos a través de investigaciones y colaboración con otros. El tema central es que el aprendizaje es el proceso de construcción del significado. En resumen, se trata de un enfoque de aprendizaje activo centrado en el alumno que se enfoca en las preguntas, el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas. Por su parte, un maestro debe ayudar a los participantes a comunicarse con aquellos que tienen perspectivas diversas, articular problemas de situaciones complejas, desordenadas, y colaborar con otros

para encontrar soluciones a los problemas. El profesor se convierte en un acompañante en la investigación, un mentor y una guía que apoya a los participantes a través de problemas desafiantes que provocan curiosidad que los incitan a aprender y cambiar perspectivas

Para el diseño de un formato de CIC existen varios modelos u adaptaciones dependiendo del tipo de investigación. Por lo tanto, con la finalidad de mostrar una aproximación a la funcionalidad y desarrollo del ciclo, se presenta el siguiente ejemplo tomado de Gunawardena, Frechette y Layne (2019).

**Tabla 4.** Ejemplo sintetizado de un CIC. Gunawardena y Hermans (2019)

El CIC	La problemática del agua
<i>learning challenge</i>	Lea el desafío de aprendizaje del caso del agua, cómo resolver el problema de compartir agua entre México y los Estados Unidos, y discuta preguntas y puntos de aclaración con un mentor o facilitador.
<i>initial exploration</i>	Revise su rol presentado a través de video digital y explore recursos adicionales proporcionados para completar su participación. Desarrolle los tres problemas principales que desea abordar desde su propia perspectiva.
<i>resources</i>	Explore los recursos presentados a través de videos, extractos de radio y texto. Estos incluyen entrevistas, informes de noticias, artículos, resúmenes e informes gubernamentales. Revise las pautas colaborativas de resolución de problemas.
<i>reflections</i>	Utilizando el juego de roles como una herramienta reflexiva, reflexione sobre las preocupaciones de los interesados estadounidenses y mexicanos para luego tener en cuenta el bien común de la mayoría.
<i>negotiation</i>	La negociación ocurre primero entre las partes interesadas en su propio país donde identifica 2 o 3 problemas para llevar a la mesa de negociación. En la segunda negociación, negocia entre países, discute temas binacionales relacionados con el uso del agua y negocia cómo los dos países trabajarán juntos para compartir el agua. Utilizando el modelo cooperativo de conservación, desarrolle un Memorando de Entendimiento que definirá un proceso de conservación del agua que involucre a todos los grupos de partes interesadas.
<i>preservation</i>	Publique el acuerdo en el foro del grupo. Proporcione comentarios sobre el acuerdo. Reflexione sobre el proceso de aprendizaje en su diario. Evalúe el conocimiento y las habilidades adquiridas en este módulo tomando la evaluación posterior.

(Fuente: Gunawardena y Hermans 2019)

Tal como se puede observar en la tabla 4, el proceso para la transformación del aprendizaje está ligado a 6 pasos que describen brevemente las actividades e implementación de habilidades de pensamiento vinculadas al uso de la tecnología para mediar la problemática presentada. Desde este punto, el ejemplo sintetizado no es relativo al de la presente investigación. Por lo tanto, en la sección de diseño e implementación adyacente al capítulo 4, se describe de manera detallada el ciclo referente al abordaje de las limitaciones y carencias de los alumnos en su práctica comunicativa del inglés. De igual forma se complementan las habilidades de pensamiento con actividades mediadas por el aprendizaje móvil para practicar la comunicación oral con actividades que enfatizan la disminución y control de las limitaciones detectadas. En este sentido, se trata de un proceso dentro de una comunidad de aprendizaje que participan en la reflexión del problema, pero al mismo tiempo se enfocan en las estrategias y actividades para el logro de las metas establecidas. Profundizando más en el tema, Yang y Col (2007) identifican que las comunidades de aprendizaje están integradas por alumnos que responden a las actividades de aprendizaje dependiendo de sus intereses, recursos y por supuesto a las necesidades de información. Desde el punto de vista de Ligoría (2001), la comunidad de aprendizaje representa una actividad vinculada a los aspectos del contexto, cultural, social e interacción entre personas con diferentes competencias que representan un beneficio a través de la observación, del análisis y discusión de la actividad.

Respecto a los casos de la literatura del modelo WisCom, en la siguiente tabla 5, se puede observar la finalidad de su uso, enfatizando el trabajo colaborativo entorno a una problemática, misma que fomenta en el grupo un compromiso de trabajo bajo los constructos socioculturales hacia la transformación del aprendizaje. Desde tal punto, retomando la problemática abordada en la presente investigación relacionada a las barreras o limitaciones para la práctica de la habilidad de hablar en inglés, el modelo WisCom es adaptable al objetivo de crear una comunidad de aprendizaje que vaya más allá de la simple práctica de

las habilidades lingüísticas, es decir, que al mismo tiempo que mejoren sus habilidades, los alumnos sean capaces de utilizar habilidades de pensamiento, analizando y reflexionado sobre las razones que derivan la problemática, planteando soluciones y trabajando de manera colaborativa en actividades que permitan avanzar a la comunidad sin priorizar el aprendizaje individual.

**Tabla 5.** Breve revisión de la literatura del WisCom.

<b>Contexto y objetivo</b>	<b>Población y Herramientas</b>	<b>Teorías complementarias</b>	<b>Resultados</b>
<p>Determinar si el modelo WisCom es capaz de crear un sentido de comunidad y facilitar la innovación del conocimiento y el aprendizaje transformador.</p> <p>Aplicación del modelo al diseño de un curso en línea de posgrado sobre el tema de la educación a distancia, en una universidad del suroeste de los Estados Unidos, en el otoño de 2003</p>	<p>25 estudiantes en un curso de un semestre.</p> <p>Encuestas</p> <p>Curso en Moodle</p> <p>Mapas mentales</p> <p>Foros de discusión</p>	<p>Sociocultural Aprendizaje colaborativo</p>	<p>En la evaluación final, la mayoría de los estudiantes (73%) sintió que el curso había mantenido un sentido de comunidad, la comunidad en línea se había involucrado en un diálogo reflexivo (86%), el nuevo conocimiento se construyó a través de la interacción grupal (73%), y a través de la actividad grupal de razonamiento basado en casos, les dio la oportunidad de aplicar lo que habían aprendido sobre educación a distancia (74%).</p> <p>Los datos de evaluación e investigación respaldan la capacidad del modelo WisCom para diseñar una comunidad de aprendizaje en la que la innovación del conocimiento respalde la construcción colaborativa del conocimiento.</p>
<p>Programa de desarrollo de tutores a través de tutorías que utilizan un modelo de construcción comunitaria para capacitar a tutores y mentores en línea en instituciones de educación superior y organizaciones profesionales en Sri</p>	<p>30 participantes en un módulo de 14 semanas.</p> <p>El formato combinado de actividades presenciales y en línea con</p>	<p>Sociocultural Aprendizaje colaborativo</p>	<p>El análisis cualitativo mostró evidencia de varios tipos de aprendizaje en línea como resultado de la interacción grupal colaborativa, así como de problemas que contribuyeron a la no participación. Los factores que motivaron a los participantes a mantenerse</p>

Lanka.	MOODLE.  Wikis  Foros de discusión		involucrados en el aprendizaje podrían clasificarse en tres categorías: (1) interés general y motivación; (2) aprendizaje colaborativo y desarrollo comunitario; y (3) construcción de conocimiento. Estos resultados sugieren que el diseño de aprendizaje en línea basado en WisCom llevó a la satisfacción del alumno y apoyó la interacción y el aprendizaje colaborativo en el contexto sociocultural de Sri Lanka.
Módulo de aprendizaje dentro de un curso de posgrado en línea sobre "Cultura y aprendizaje electrónico global" ofrecido en una universidad de los Estados Unidos  Objetivo, involucrar a los participantes en un ejercicio de negociación simulada entre los Estados Unidos y México para determinar cómo compartir el agua del río Río Grande que atraviesa los dos países	5 participantes en un curso de 3 semanas  Blackboard  Videos  Video conferencias	Sociocultural Aprendizaje colaborativo	Al participar en esta actividad de aprendizaje, los participantes desarrollan habilidades de formación de equipos en línea, habilidades de comunicación intercultural, habilidades de resolución de problemas de colaboración y habilidades de negociación.

(Fuente: Elaboración propia).

Respaldando la aseveración sobre la adaptabilidad del modelo WisCom al proyecto de investigación, diremos que a finales del 2018, a través de una sesión de Skype, la Dra. Gunawardena y la Dra. Layne, principales promotoras y desarrolladoras del modelo, escucharon la propuesta de la implementación del aprendizaje móvil mediado por WisCom. Dentro de los comentarios generales emitidos como parte de la retroalimentación, ambas autoras manifestaron la viabilidad de la implementación y del desarrollo de una comunidad sabia de aprendizaje con la finalidad de trabajar de manera crítica, responsable y reflexiva para solventar parte de la problemática detectada. Por otra parte, mencionaron

que el WisCom es adaptable para cualquier ámbito o tópico de la educación, siempre y cuando se conserven los elementos esenciales, enfatizando los constructos teóricos derivados en la colaboración, el aspecto cultural y la creación de una comunidad de aprendizaje.

En respuesta a la decisión de optar por WisCom y no por otro modelo instruccional tradicional, en parte se derivan de ciertos factores que brevemente se exponen:

- El presente proyecto de investigación está adscrito a un programa doctoral de innovación educativa, mismo que está orientado a la búsqueda y planteamiento de alternativas para enfrentar los retos y demandas de la educación actual. En este sentido, al ser parte de tal programa, es necesario innovar mediante nuevos modelos que enfatizan la participación del alumno a través de entornos virtuales o digitales, mismos que representan los escenarios actuales de aprendizaje y al mismo tiempo desafíos para los profesores.
- Por otra parte, si bien existen otros modelos instruccionales, por citar ADDIE, Kemp, Dick y Carey, Tpack, etc. Desde cierto punto, se puede decir que son funcionales y adaptables para el contexto virtual. De igual forma, parten de problemas mediando las actividades bajo enfoques constructivistas, sociales y cognitivos; no obstante, no van más allá de la problemática y del planteamiento de soluciones. En ocasiones, favorecen más el resultado y el aprendizaje individualizado reflejado en porcentajes. Desde lo expuesto, el WisCom, se nutre de igual forma de teorías, enfatizando más los aspectos colaborativos y culturales. Partiendo de su esencia, prioriza el aprendizaje grupal, las habilidades de pensamiento, va más allá del porcentaje o resultado al enfatizar la innovación y transformación del aprendizaje mediante una serie de pasos que especifican las necesidades, realidades de la problemática detectada.

Desde lo expuesto, se ha planteado que los alumnos sean parte de una comunidad que comparten la misma problemática, pero al mismo tiempo comparten el compromiso por solventar sus carencias al combinar la práctica de sus habilidades lingüísticas, pero al mismo tiempo con la capacidad de ser críticos, reflexivos y analíticos en la realización de las actividades.

- Respecto al contexto de idiomas, la literatura reporta evidencia sobre la creación de comunidades de aprendizaje para mediar con ciertas problemáticas o carencias lingüísticas. En caso concreto, se ejemplifica el método Community Language Learning (Aprendizaje de Lenguas Comunitario). De acuerdo con Albán (2018), se trata de un método de enseñanza donde los estudiantes trabajan juntos los aspectos del idioma que ellos desean aprender. Este método también fomenta la interacción como vehículo de aprendizaje y considera como prioridad los sentimientos de los estudiantes sus esfuerzos en la adquisición del idioma. Ante tal mención, su creador, Curran (1976) creía que para el éxito en la enseñanza del profesor de lengua extranjera deben considerar a sus estudiantes como "persona completa". Persona completa dentro del aprendizaje significa que el maestro considera no solo los sentimientos e intelecto, sino también tener algo de comprensión de relación entre las reacciones de los estudiantes, su motivación intrínseca, reacciones y su deseo de aprender. Por otra parte, es notable destacar que el método CLC comparte similitudes con el WisCom al trabajar en habilidades del idioma y al tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos. Sin embargo, el WisCom enfatiza de manera más estructurada el trabajo de una problemática a través de diversas etapas y el aspecto sociocultural en aras de solventar o disminuir problemas educativos. Ante tal panorama, el presente proyecto de investigación representa un precedente en el área de lenguas y al mismo tiempo un reto en el diseño de una intervención que integre los aspectos del aprendizaje móvil aunado a las bondades que integran al modelo WisCom.

Desde este punto, la innovación, vinculado al compromiso institucional con los estudiantes, son parte esencial de la decisión por optar por dicho modelo.

A manera de conclusión del presente capítulo, está integrado por la descripción de algunas teorías de aprendizaje, mismas que tienen como virtud la posibilidad de ser implementadas u adaptadas al contexto del aprendizaje móvil. De igual forma, se describieron algunos modelos y marcos de referencia implementados en el contexto del aprendizaje del inglés. Con relación a lo expuesto por Viberg y Grönlund (2012), las teorías y modelos aplicados en la literatura reportada en diversas investigaciones en referencia al aprendizaje móvil, con mayor frecuencia provienen de teorías de aprendizaje previamente establecidas, como el constructivismo, cognitivism, y la teoría del aprendizaje situado. En otros casos, se reportan teorías más generales utilizadas, como la teoría de la actividad o la teoría sociocultural y en algunas se relacionan directamente con el uso de la tecnología tales como el conectivismo, y el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM), comúnmente utilizado.

Finalmente, concluyendo con este apartado, se destaca la importancia y finalidad del modelo Wiscom como alternativa para mejorar o beneficiar los procesos educativos a través de fases que integran actividades colaborativas dentro de una comunidad virtual de aprendizaje. Desde este punto, tal como se ha mencionado previamente, dicha investigación marca un precedente al ser pionera en el uso del modelo para la creación de una intervención que tenga como objetivo la disminución o control de ciertas barreras negativas que enfrentan los alumnos en su práctica de la habilidad de hablar en inglés. Los antecedentes al uso del modelo WisCom en otros contextos han permitido mejorar o solucionar las problemáticas planteadas dentro de un margen positivo gracias al diseño de actividades que han permitido a los alumnos reflexionar, analizar y actuar sobre la problemática planteada.

## Capítulo 3. Metodología

Dirección General de Bibliotecas UAQ

### **3.1 Introducción**

El presente capítulo versa sobre los elementos metodológicos que abarcan la investigación planteada. Ante ello, se describe la metodología con la finalidad de profundizar sobre las virtudes y cualidades que la engloban. Por otra parte, se detallan los tipos de variables que juegan un papel importante en el estudio. En lo que respecta al método, se ha optado por implementar la Investigación Basada en Diseño aunada a la incorporación de dos elementos claves, siendo el modelo WisCom de Gunawardena (2019) y el aprendizaje Móvil. La sinergia de dichos elementos se conjugan para dar origen a una intervención con el objetivo de solventar hasta cierto punto la problemática identificada. Ante ello, se describen de igual forma el tipo de instrumentos a implementar sobre la población del estudio. Finalmente, los componentes del presente apartado son el cimiento descriptivo previo al diseño de la implementación realizada.

### **3.2 Descripción de la investigación**

La finalidad de la presente investigación se enfoca a través de la secuencia de diferentes objetivos tales como: diseñar, implementar, y evaluar actividades o estrategias que permitan a los estudiantes reducir ciertos factores en la práctica de la habilidad oral del inglés. Para tal efecto, dichas actividades estarán fundamentadas a través del uso del diseño instruccional WisCom, e implementadas por medio del aprendizaje móvil en los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo.

#### **3.2 Tipo de investigación**

La metodología seleccionada para la realización del proyecto de tesis estará enfocada en el uso de la investigación basada en diseño (IBD), respecto al tipo de investigación que se plantea, la literatura aporta diversas descripciones relacionadas con los beneficios y actividades que deben ser tomadas en cuenta. A continuación, se reportan algunas de ellas:

La palabra diseño hace referencia al diseño instruccivo que se elabora, implementa y se somete a escrutinio de investigación, de allí que las investigaciones se desarrollen, usualmente, en la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje (Confrey, 2006). Los investigadores que implementan la investigación basada en diseño optan por estudiar los problemas de aprendizaje en sus contextos naturales con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes. De acuerdo con Kelly (2006), esta opción ubica al problema de estudio en una compleja red de fuerzas socioculturales. Por ello la IBD no acepta modelos simples de causa y efecto en el estudio de ambientes sociales complejos; su propósito es comprender y mejorar los aprendizajes, que se entienden como procesos situados en contextos particulares. Para Plomp (2010), la IBD viene a ser el estudio sistemático de diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones educativas (ya sean programas, estrategias o los materiales de enseñanza-aprendizaje, productos y sistemas) aportando soluciones a problemas complejos de la práctica educativa, teniendo por objeto la mejora del conocimiento sobre las características de estas intervenciones y sobre los procesos de diseño en su desarrollo.

Desde otra perspectiva, Shavelson et al; (2003) identifican la IBD como un tipo de investigación que busca descubrir la evolución del aprendizaje en aulas, escuelas complejas y desordenadas, con la meta de probar y construir teorías de enseñanza-aprendizaje, aunado, al diseño y empleo de herramientas de instrucción que sean implementados para los desafíos en la práctica diaria. De manera similar, Barab y Squire (2004) ven a la IBD como "un juego de herramientas metodológicas" para interpretar afirmaciones basadas en evidencias de contextos de aprendizaje naturalistas, permitiendo generar, mejorar o producir nuevas teorías, o herramientas para hacer frente a los retos y problemáticas que enfrenta la educación.

Respecto a las principales características que ofrece la IBD, Van den Akkert et al; (2006) mencionan las siguientes:

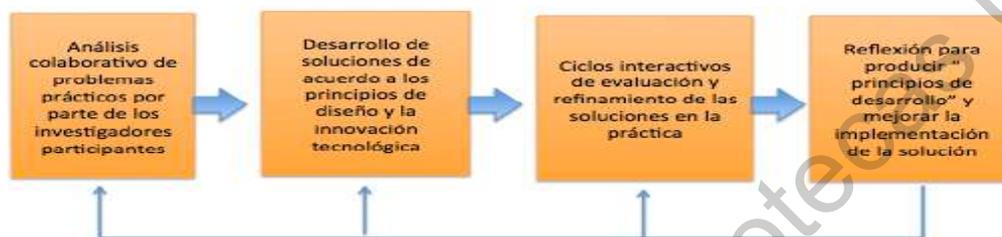
- Intervencionista: la investigación tiene como objetivo diseñar una intervención en el contexto real;
- Iterativa: la investigación incorpora un enfoque cíclico de diseño, evaluación, y revisión;
- Orientada al proceso: se enfoca en comprender y mejorar las intervenciones;
- Orientada a la utilidad: el mérito de un diseño se mide, en parte, por su practicidad para usuarios en contextos reales;
- Orientado a la teoría: el diseño está (al menos en parte) basado en la teoría proposiciones y las pruebas de campo del diseño contribuyen a la construcción de teorías.

Por su parte, Collins et al. (2004) consideran que, para el uso de la IBD, existen otras necesidades que deben tomarse en cuenta, tales como: la necesidad de abordar preguntas teóricas sobre la naturaleza del aprendizaje en contexto, la necesidad de enfoques para el estudio de los fenómenos de aprendizaje en la realidad en lugar de laboratorio y la necesidad de ir más allá de las medidas limitadas de aprendizaje. En relación con el contexto escolar y en particular en la educación superior, la IBD debe desarrollarse y entenderse con ciertas características.

En este sentido, Herrington y Oliver (2000) abordan el tema mencionando las particularidades de la IBD en contexto de educación superior, citando las siguientes: 1) integración de principios de diseño conocidos e hipotéticos basado en el uso de la tecnología, 2) posibilidades para ofrecer soluciones plausibles complejos problemas, 3) investigación rigurosa , reflexiva para probar e impulsar el aprendizaje innovador en entornos de aprendizaje, 4) compromiso a largo plazo que implica un refinamiento continuo de protocolos y preguntas, 5) colaboración intensiva entre investigadores y profesionales, 6) compromiso con la construcción

de teorías. Sobre la implementación o desarrollo de una investigación basada en diseño, Reeves (2000) plantea un modelo basado en 4 fases iterativas, mismo que pretende plantear mejoras en la solución a los problemas educativos.

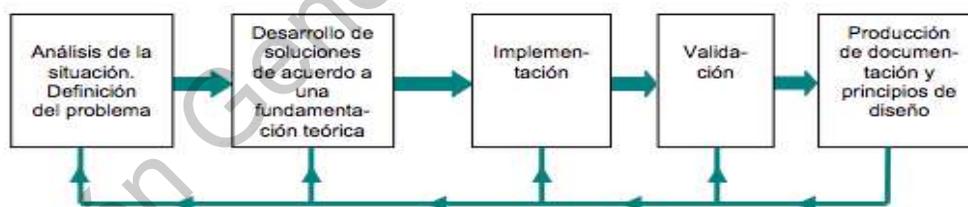
**Imagen 5.** Elaboración propia basada en especificación del modelo de Reeves (2000).



(Fuente: Reeves 2000).

Por otra parte, De Benito (2006), realiza una adaptación al modelo previo de Reeves (2000), implementándolo el ciclo en 5 fases.

**Imagen 6.** Proceso de la investigación de desarrollo.



(Adaptado de Reeves, 2000 en De Benito, 2006).

En la variante del modelo, el autor menciona que la investigación se inicia con el análisis de la situación y la definición del problema. Las posibles soluciones se diseñan a partir de un marco teórico de referencia, de ahí la importancia de la evaluación y revisión, que incide tanto sobre la fundamentación teórica como sobre los puntos positivos y negativos de la intervención. La fase siguiente es la implementación seguida de la recogida de información (validación según el

esquema), esta última se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso. El proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo las diferentes iteraciones a la mejora del cuerpo teórico y el perfeccionamiento de la intervención.

### **3.3 Selección del modelo a implementar**

Hasta este punto, se ha mencionado la importancia de las bondades de la investigación basada en diseño, sus alcances y sus repercusiones posibles en las problemáticas presentadas en el contexto educativo; no obstante, para efectos del presente trabajo de investigación, es de importancia delimitar la apropiación del modelo a emplear e identificar las relaciones entre el WisCom y la investigación a realizar. En este sentido, se ha optado por el modelo propuesto por Reeves (2000) conformado por las 4 fases. Para efecto de la aplicación al contexto de la problemática derivada de los factores y limitaciones para la práctica de la habilidad de hablar, no es necesario reestructurar las fases del modelo o crear una nueva adaptación partiendo de la base del WisCom. Es de suma importancia recalcar que, la investigación basada en diseño no se enfoca en evaluar o probar la efectividad de algún modelo, es decir, derivado de su naturaleza, la IBD asume y da por hecho la efectividad, misma que otorga credibilidad a los diversos modelos ya probados previamente en distintos contextos. Sin embargo, la prioridad se enfatiza en evaluar y probar la efectividad de la aplicación del modelo o propuesta didáctica que deba cumplir con las metas y elementos indispensables para hacer frente a la problemática detectada.

Por otra parte, la relación de la IBD con el modelo WisCom puede ser entendida y planteada desde lo expuesto por Gunawardena, Layne y Franchette (2019) al mencionar que el marco del modelo WisCom ofrece un enfoque innovador para el aprendizaje colaborativo en línea y requiere un enfoque de diseño e implementación que permita la flexibilidad y mejora continua. En este sentido, consideran que, un método apropiado para esto es la Investigación basada en

diseño (IBD), ya que puede proporcionar comentarios para mejorar las ofertas del mismo curso durante un período de tiempo con diversas cohortes de aprendizaje. Dando soporte a la idea, Štemberger y Cencic (2016), afirman que, gracias a la característica de ciclo iterativo, la IBD es particularmente adecuado para implementar prácticas educativas, innovadoras, brindando oportunidades de mejora continua.

Finalmente, Jayatilleke y Kulasekara (2012), posteriormente Kumarasinha y Gunawardena (2017), han implementado la IBD utilizando métodos de investigación acción para analizar los procesos de tutorías aunado al marco del WisCom. El propósito se enfocó en las interacciones y entrevistas por parte de los tutores que desempeñan sus actividades en línea e investigar los roles del mentor electrónico en varias rondas de experiencias de tutoría electrónica interculturales.

### **3.4 Variables relacionadas al estudio**

Se entiende por variable en la investigación a los atributos o cualidades que representa un objeto de estudio (Carballo y Valdés, 2016). En otras palabras, las variables pueden ser atribuibles cualquier elemento que pueda afectar o cambiar los resultados de una investigación. Cada estudio tiene variables, ya que son necesarias para comprender las diferencias y relaciones. Desde este punto, es algo que puede cambiar y puede tener más de un valor. Una variable, como su nombre lo indica, es algo que varía. Puede ser peso, altura, niveles de ansiedad, ingresos, temperatura corporal, etc. Cada una de estas propiedades varía de una persona a otra y también tiene valores diferentes a lo largo de un proceso continuo. Para efecto de la presente investigación, se han planteado dos tipos de variables, siendo la dependiente e independiente. La definición, característica y rol de cada una de ellas dentro de la investigación, son descritas a continuación.

**3.4.1 Variable Independiente:** Implementación del Aprendizaje móvil y el uso del modelo Wiscom.

Tal como se ha mencionado en otros apartados, el aprendizaje móvil es flexible, interactivo y versátil para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Asimismo, involucra aspectos teóricos relacionados con el aprendizaje sociocultural, colectivo y el conectivismo. En concordancia, Khrisat y Saleem (2013), afirman con base a los resultados de sus investigaciones que, la integración del aprendizaje móvil en las clases tradicionales de inglés, los estudiantes disfrutaron más la experiencia del aprendizaje dado que los factores de flexibilidad y multimedia reducen barreras como la ansiedad, miedo e incrementan la motivación en las tareas a realizar. Por su parte, el modelo WisCom fomenta la creación de una comunidad de aprendizaje, misma que se basa en aspectos socioculturales a través del uso de la tecnología y secuencias que permiten una mejora grupal en los estudiantes. Respecto a su operatividad, se relaciona al proceso mediante el cual, los estudiantes realizarán interacciones a través del uso de la tecnología móvil, y al diseño de actividades educativas, vinculadas a métodos y técnicas de aprendizaje que contribuyan en la adquisición, desarrollo y mejora de la habilidad de hablar en inglés, gracias a la reducción de ciertos factores adversos en la práctica.

#### **3.4.2 Variable dependiente:** Habilidad oral en inglés

Como variable dependiente, se contempla la habilidad oral del inglés, misma que representa una problemática entre los estudiantes. Dicha variable, ha sido documentada y reportada en diversos contextos con el objetivo de identificar soluciones o planteamientos ante tal reto. En este sentido, Atiro y Edzon (2017), mencionan que, la habilidad oral del idioma inglés consiste en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la destreza oral del idioma inglés, enfocándose plenamente en las habilidades de la comprensión y la expresión oral, que significa involucrarse con naturalidad en una situación comunicativa, comprendiendo lo que se escucha y expresándose oralmente con pertinencia. En concordancia, González (2009), considera que la habilidad oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas involucradas en el desarrollo de la competencia comunicativa siendo una de las más complejas debido a que el hablante en un muy corto espacio de

tiempo tiene que pensar en lo que va a decir, cómo decirlo, decirlo de manera clara y sin cometer errores gramaticales o de pronunciación. Adicionalmente, una de las dificultades radica en que se debe no sólo conocer la lengua, sino también su uso pragmático, dependiendo de la situación comunicativa y de las personas a quienes el hablante se dirige. Sin embargo, a pesar de lo expuesto, ante el uso de la habilidad oral del inglés, el alumno se enfrenta a otras situaciones relacionadas con barreras o factores negativos que merman su desempeño. De acuerdo con Richards (2008), algunas barreras lingüísticas que presentan los estudiantes durante el proceso de la comunicación oral, se relacionan con, hablar a un ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir ideas de manera organizada y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario necesario para comunicarse, no usar formas reducidas de la lengua como contracciones, elisiones y reducciones silábicas, y no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada. En contra parte, Oxford (2000) señala que los problemas de carácter psicológico más comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera y en especial en el aspecto comunicativo son, la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas, timidez y desmotivación. Con la finalidad de realizar la operatividad de dicha variable, es necesario diseñar estrategias, situaciones y mecanismos a través del aprendizaje móvil basado en el diseño instruccional WisCom. A través de dicha implementación, se pretende identificar soluciones u alternativas a los problemas que enfrentan los estudiantes ante la práctica de la habilidad oral. Por otra parte, se evidenciará la mejoría en la práctica de la habilidad oral, reducción de ciertas barreras y factores limitantes o en su defecto refutar los supuestos de investigación planteados en este trabajo.

### **3.5 Población del estudio**

La población estuvo delimitada para los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Sobre la carrera en Lengua Inglesa, se trata de un programa con una

duración de 9 semestres con énfasis en la docencia como principal impacto en la sociedad. El plan de estudio integra la asignatura de inglés en todos los semestres, partiendo desde el nivel principiante con el objetivo gradual de lograr el nivel CAE de Cambridge (Certificate Advanced English) como requisito primordial para la titulación de los alumnos. La matrícula del plan permite el ingreso de hasta 70 alumnos de nuevo ingreso, manteniendo una población estudiantil de hasta 120 estudiantes en toda la carrera. Por otra parte, la universidad es de carácter pública que incluye 4 campus en el estado de Quintana Roo, siendo Chetumal, Cancún, Playa del Carmen y Cozumel. En relación con los estudiantes, estuvieron matriculados en el segundo semestre de la carrera, su rango de edad fluctúa entre los 18 y 22 años, con una tendencia más enfocada en el género femenino. Aunado a lo mencionado, dichos estudiantes cursan 8 horas de clases en inglés a la semana, los grupos están conformados entre 25 y 30 estudiantes. Como dato particular, al menos el 50% de los estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo.

### **3.6 Instrumentos**

Como parte de la metodología del IBD, y en relación con la fase 1 descrita previamente. Se realizó un análisis sobre los antecedentes reportados por la revisión de la literatura, pero de igual forma, fue pertinente identificar el contexto actual de los estudiantes del presente estudio, en relación con los factores que merman su práctica en la habilidad oral del inglés. Para tal efecto, se aplicó el cuestionario denominado “Oral Barriers that hinder students speaking English” (Barreras orales que dificultan a los estudiantes hablar en inglés). Dicho instrumento, fue diseñado y aplicado por Ali Al-ma’shy (2011). El contexto original del instrumento incluía 58 reactivos de escala tipo Likert; no obstante, fue actualizado y reducido a 31 reactivos por Al Hosni (2014), en su investigación relacionada al identificar las barreras que afectaban la práctica del inglés de sus estudiantes de preparatoria. Ante los cambios y actualizaciones realizadas, el instrumento fue sometido a un pilotaje con 20 estudiante, posteriormente se

obtuvo la validez y confiabilidad reportando .776 en la escala de Alpha de Cronbach. De acuerdo con los parámetros establecidos, el resultado es un buen indicador que demuestra una confiabilidad aceptable en el instrumento. En este sentido, el cuestionario modificado por Al Smari, fue aplicado a los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo, sin realizar ninguna modificación de los reactivos. Los resultados obtenidos mediante los 31 reactivos, permitirán identificar y analizar las principales barreras que merman a la población del estudio. Por otra parte, gracias al análisis se podrá diseñar mejores estrategias o actividades que fortalezcan a la implementación del aprendizaje móvil y al diseño Wiscom.

### **3.6.1 Recursos para la intervención**

Para la realización de la intervención, se ha contemplado emplear algunas aplicaciones, y plataformas, mismas que no representan costos o instalación de software. De igual forma, dichas aplicaciones ofrecen la posibilidad de interactuar y gestionar los contenidos emitidos por los alumnos.

- Teléfonos inteligentes con diferentes sistemas (Android o IOs)
- Aplicaciones (Whatapp, Voicethread, voice recorder)
- Foros de discusión mediados por Facebook y Padlet

### **3.6.2 Instrumentos para recolección de datos sobre el modelo**

Con el objetivo de verificar los alcances, reajustar etapas, atender procesos de retroalimentación y asegurarse de cumplir con una creación de una comunidad de aprendizaje, basada en sustentos socioculturales que permitan reducir la problemática presentada. Se utilizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos, tales como:

- Entrevistas semiestructuradas
- Observación de prácticas con hablantes nativos

- Revisión y análisis de archivos multimedia creados por los alumnos en el proceso
- Cuestionario final con el objetivo de indagar sobre la percepción de los estudiantes referente al modelo implementado
- Análisis de datos cuantitativos de tráfico tecnológico

A fin de facilitar la lectura de este documento, el detalle de estos instrumentos se ofrecerá a medida que se vayan presentando las diferentes fases de la investigación.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## **Capítulo 4. Análisis del contexto**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

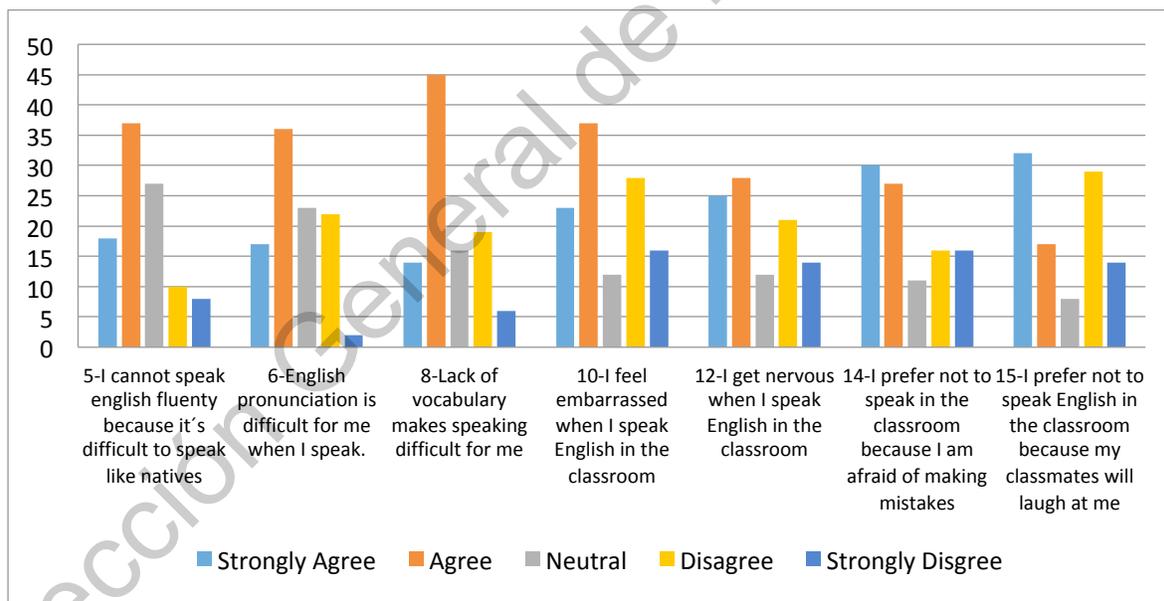
#### 4.1. Introducción

El presente capítulo representa el análisis del contexto de la problemática detectada en relación con los factores y limitaciones que merman la práctica de la habilidad de hablar en inglés por parte de los alumnos de la universidad de Quintana Roo, unidad Cozumel. Previamente, en los primeros capítulos se abordó la problemática aunada a una descripción general del panorama. En este sentido, con la finalidad de profundizar el tema y contextualizarlo desde diversas perspectivas, se retoman algunos aspectos que son analizados y planteados a través de 3 vertientes. En primer lugar, se contextualiza el problema mediante la descripción de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario inicial *“Oral Barriers that hinder students speaking English”* (Barreras orales que dificultan a los estudiantes hablar en inglés). Posteriormente, se profundiza mediante el diseño de un árbol de problemas basado en las causas y posibles consecuencias derivadas de la problemática que abarca el presente estudio. Por otra parte, el apartado de la revisión de la literatura complementa el contexto e importancia del estudio al aportar información relevante. Adicionalmente, se suplementa y concluye el capítulo con una breve descripción del marco teórico vinculado al modelo WisCom.

## 4.2. Resultados generales del cuestionario inicial

Contextualizando la problemática, a principios del 2019, se realizó una investigación con el objetivo de identificar y describir las principales barreras y limitaciones que afectan la práctica de la habilidad de hablar en inglés en los alumnos de la licenciatura en lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo, campus Cozumel. Derivado del estudio, se obtuvieron los siguientes resultados plasmados de la muestra de 100 estudiantes. Se identificó que más del 60% de los estudiantes tienen como limitantes barreras lingüísticas derivadas en la fluidez, vocabulario y pronunciación. Respecto a las barreras psicológicas, se identifican la timidez, ansiedad cuando deben hablar inglés en el salón de clases, miedo a cometer errores y prefieren no hablar en el salón de clases por temor a las burlas de los compañeros o profesor.

**Gráfica 1.** Principales barreras limitantes para la práctica oral del inglés.



(Fuente: elaboración propia)

Tomando como referencia lo reportado, se puede decir que las principales barreras que afectan a los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo derivan en dos clasificaciones. En primer lugar, las barreras lingüísticas representan un obstáculo para los estudiantes. En este sentido, destacan los componentes

relacionados a la fluidez, pronunciación y falta de vocabulario. Respecto a los resultados, es válido retomar lo expuesto en el capítulo 1, sección de revisión de la literatura lo siguiente: Macis y Schmitt (2017) contemplan que el aprendizaje de un idioma se encuentra vinculado a los componentes del vocabulario. Ante tal aseveración, se puede decir que la limitación en el vocabulario por parte de un alumno podría obstaculizar un buen desempeño en la habilidad oral y por ende afectar la pronunciación y fluidez.

En la misma orientación, Adam (2016) considera que la falta de conocimiento sobre el vocabulario impide en gran medida la comunicación real de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Por lo consiguiente, es aconsejable que los estudiantes de licenciatura de inglés como segunda lengua tengan el conocimiento del vocabulario apropiado para el desarrollo gradual de habilidades posteriores. En relación a la pronunciación, Hornby (2008) menciona que como parte de sus investigaciones, ha identificado que muchos estudiantes conciben que la pronunciación es una barrera para el aprendizaje del inglés. Sin embargo, los alumnos que tienen una buena pronunciación en inglés tienen más posibilidades de ser comprendidos incluso si cometen errores en otros aspectos. Por otra parte, los estudiantes con una deficiente pronunciación deben esforzarse más para ser entendidos, incluso si su gramática es buena.

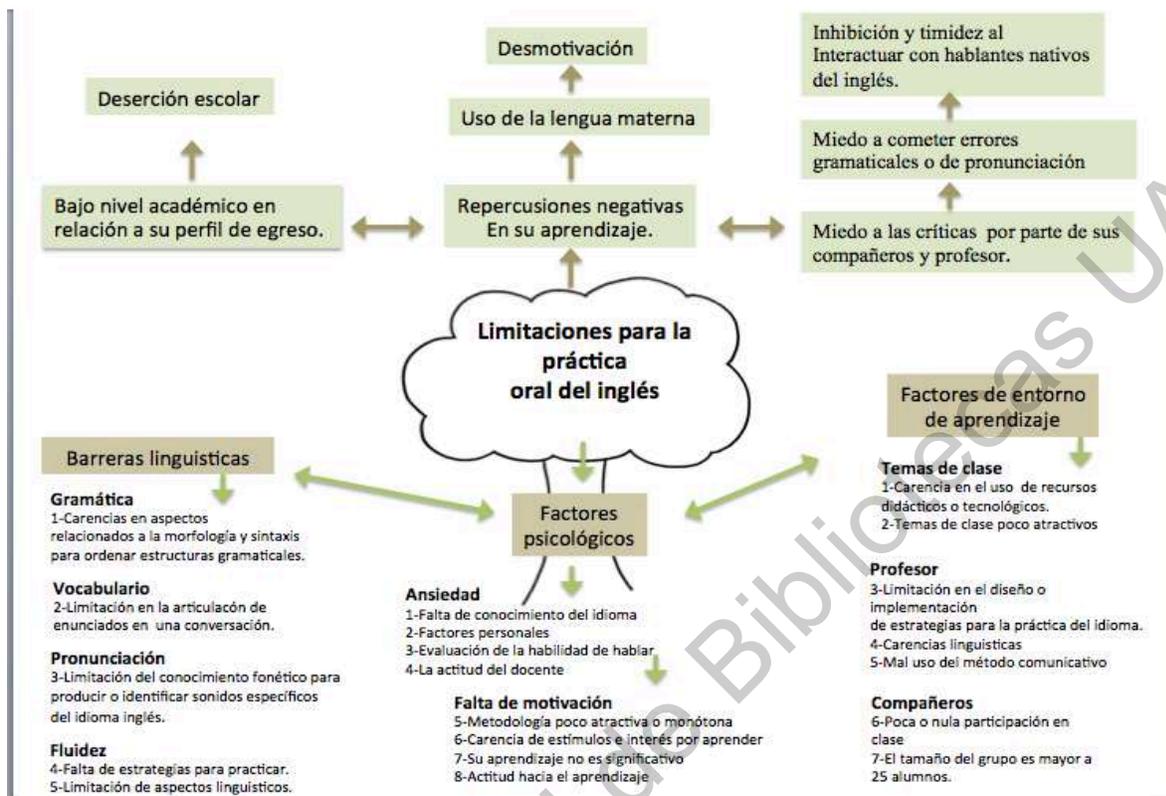
En referencia a los resultados, la segunda clasificación de barrera más reportada se deriva en los factores afectivos o psicológicos. De acuerdo con lo reportado, los principales obstáculos recaen en la timidez, la ansiedad, y el miedo a cometer errores. Haciendo énfasis en tales barreras, Tiono y Sylvia (2004) exponen que la ansiedad al hablar un segundo idioma puede afectar el rendimiento de los estudiantes e influir en la calidad de la producción del lenguaje oral. Por lo tanto, a pesar de tener un buen conocimiento del idioma, los alumnos cometen errores derivado a la ansiedad que reflejan mientras están expuestos en situaciones de comunicación oral. En concordancia, Horwitz (1986) define el factor ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua como un complejo integrado

de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula. Aunado a la ansiedad, el miedo a cometer errores es parte de la misma problemática. Ante lo expuesto, Mehmoodzadeh (2012) reporta resultados encontrados en su investigación referente a la ansiedad, mencionando que, los alumnos ante el hecho de enfrentarse a situaciones reales con hablantes nativos, por lo general, están predispuestos a cometer errores o ser criticados de manera negativa por su pronunciación o mala articulación en el aspecto comunicativo.

### **4.3. Árbol de problemas**

La inclusión del árbol de problemas es una estrategia con la finalidad de analizar los factores y limitaciones de la práctica de la habilidad de hablar en inglés y al mismo tiempo detectar las consecuencias en las que podría repercutir en la formación académica de los alumnos. De acuerdo con Martínez y Fernández (2008) dicha técnica facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema. Por tanto, es complementaria, y no sustituye, a la información de base. De igual forma, gracias a tal ejercicio, se puede identificar estrategias y actividades que pudiesen complementar la intervención. Cabe destacar que, la información plasmada en el árbol está vinculada a lo reportado en la bibliografía. Desde este punto, a continuación, se presente el árbol con la descripción posterior de las variables adyacentes a la problemática.

**Imagen 7.** Árbol de problemas sobre las limitaciones para la práctica oral del inglés.



(fuente: elaboración propia).

La imagen número 9 nos ayuda a sintetizar la problemática y a identificar las posibles áreas de oportunidad. Desde lo expuesto, el tronco representa la problemática real, las raíces del árbol representan las causas identificadas en el estudio realizado, mismo que arroja como resultados ciertas barreras que limitan la práctica oral del inglés. Por otra parte, las ramas superiores son concebidas como las causas o consecuencias del problema, es decir, las acciones que influyen de manera directa en el alumno. Asimismo, en consecución del árbol del problema, se toman 15 variables que representan e impactan de manera directa a la problemática planteada. Desde la siguiente tabla, se definen cada una de ellas con el objetivo de comprender la dimensión adyacente al tema de las limitaciones a la práctica de la habilidad de hablar en inglés expuestas a lo largo del presente apartado.

**Tabla 6.** Variables y definiciones derivadas de la problemática analizada en la literatura.

Variable	Definición
1. Limitación en la articulación de enunciados en las conversaciones.	Dicha variable enfatiza la carencia del vocabulario de los alumnos y por consecuencia un déficit al no poder articular una comunicación.
2. Limitación del conocimiento fonético para producir o identificar sonidos específicos del idioma inglés.	Una buena pronunciación es primordial para transmitir la información en una lengua extranjera. En este sentido, dicha limitante afecta los aspectos fonéticos.
3. Carencias en aspectos relacionados a la morfología y sintaxis para ordenar estructuras gramaticales.	Limitación en el conjunto de normas y reglas para hablar y escribir correctamente una lengua. Una mala gramática y desconocimiento sobre las reglas gramaticales o tiempos verbales afecta la comunicación.
4. Falta de estrategias para practicar.	Problemática relacionada a la falta de vocabulario o gramática, misma que le impide articular de una manera más eficaz o con fluidez una conversación.
5. Evaluación de la habilidad de hablar.	Actividad que representa una ansiedad en gran parte de los alumnos al enfrentar una situación de práctica del idioma.
6. La actitud del profesor	La actitud del profesor podría reflejarse en una sensación de inseguridad y miedo a cometer errores.
7. Metodología poco atractiva o monótona.	La implementación de modelos tradicionales de enseñanza podría originar desinterés en el aprendizaje del alumno.
8. El aprendizaje no es significativo	No reflejar un avance gradual en el aprendizaje del alumno tendría como consecuencia la falta de motivación.
9. Actitud hacia el aprendizaje.	La determinación en relación con la motivación extrínseca o intrínseca por aprender o practicar sus habilidades lingüísticas.
10. Carencia en el uso de recursos didácticos.	La limitación de los recursos didácticos no permite la realización de una práctica ajena al contexto tradicional del libro.
11. Temas de clase poco atractivos.	Relacionado con la planificación de los contenidos de la asignatura, mismos que merman el desempeño de los alumnos.
12. Limitación en estrategias para la práctica.	La carencia de estrategia efectivas para incentivar una mejora en la práctica limita un avance gradual en el aprendizaje.
13. Mal uso del método comunicativo.	El desconocimiento sobre las ventajas del método comunicativo en la habilidad de hablar en inglés, representa una limitante para el diseño de actividades más enfocadas en la habilidad mencionada.

14. Poca o nula participación en clase	Variable causada en respuesta a la carencia de un inadecuado nivel de aprendizaje o a la falta de estrategias en clases.
15. El tamaño del grupo de clases es mayor a 25 alumnos.	Grupos mayores de 15 alumnos representan limitaciones para el tiempo de práctica.

(fuente: elaboración propia).

#### **4.4. Literatura en el contexto de las limitaciones y barreras en la habilidad de hablar en inglés**

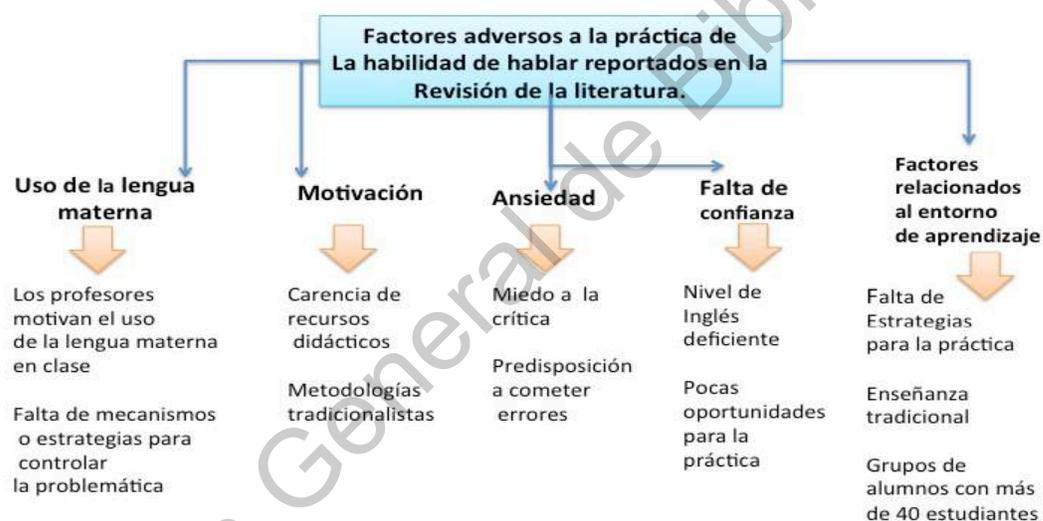
En este apartado, se recapitulan los aportes y resultados más importantes en cuanto a las barreras para la práctica oral del inglés y los aportes derivados de las investigaciones pertinentes sobre el tema.

Con relación a la práctica, la habilidad de hablar representa más esfuerzo en los estudiantes, quizás se derive de factores como la timidez, la falta de recursos didácticos, la creatividad del profesor, motivación etc. Respecto a lo mencionado, diversos autores en la literatura, Madrid y McLaren (2006), Celce (2008), Zhang (2009) y Nazara (2011), por mencionar algunos, hacen énfasis en clasificar a la habilidad de hablar en inglés como la más compleja y limitante para los alumnos. Por su parte Ur (1996) considera que la dificultad recae en los factores relacionados a la inhibición, y el uso de la lengua materna. En relación con la misma temática, Rababa'h (2005) concuerda con la problemática que existe en la práctica de la habilidad oral y menciona que muchos de los factores están relacionados con los propios alumnos, las estrategias de enseñanza, el currículo y el entorno. Es decir, si un alumno carece de vocabulario o estructuras gramaticales, en consecuencia, no podrá mantener una interacción o no será suficientemente competente en su comunicación.

En referencia a lo descrito, Coward y Miller (2010) consideran que la motivación, la falta de oportunidades para la práctica, las carencias de una buena pronunciación y la ansiedad son otros ejemplos de factores que pueden entenderse como barreras o limitaciones adversas. Ur (1996) identifica entre sus investigaciones relacionadas al tema, 4 factores que limitan la habilidad de hablar

en inglés a los estudiantes, siendo la inhibición, la falta de ideas para hablar, baja participación y el uso de la lengua materna. En contraparte, Abrar et al., (2018) clasifican las dificultades de los alumnos en la práctica oral del inglés de la siguiente forma: (1) barreras lingüísticas (vocabulario, pronunciación, gramática y fluidez); (2) factores psicológicos (ansiedad, actitud, timidez y falta de motivación); (3) entorno de aprendizaje (profesores, compañeros y temas de clase) y (4) practicar el idioma (practicar de forma autónoma, practicar el idioma con tutores y compañeros, practicar el idioma con medios o tecnología y mantener una motivación positiva).

**Imagen 8.** Factores y limitaciones para hablar en inglés reportados en la literatura.



(Fuente: elaboración propia).

Por otra parte, la presente imagen, sintetiza 13 investigaciones enfocadas en identificar las principales problemáticas en la carencia de la producción oral del inglés de los alumnos en diversos contextos. Dichos estudios, fueron abordados de manera más analítica y descriptiva en el capítulo 1 del presente trabajo; no

obstante, para fines de sintetizar y vincular los resultados a la problemática planteada previo al diseño, se exponen de nuevo.

Tomando como referencia la información reportada, se puede decir que, los resultados enfatizan en barreras psicológicas, de entorno y en caso del uso de la lengua materna, es atribuible a las limitaciones lingüísticas para comunicarse eficazmente. En este sentido la problemática descrita se deriva de muchos factores, barreras y limitaciones que pueden ser atribuibles al entorno escolar o al estudiante. Sin embargo, el contexto es una variable en los resultados, es decir, cada contexto representa un universo y por ende las limitaciones y barreras que afectan a los estudiantes varían. Quizás, en Asia se reporten más las barreras de entorno o en Latinoamérica se enfatizan más las afectivas, lo aseverado, sólo son suposiciones para dar entender que los resultados son multifacéticos dependiendo del entorno principal. Por otra parte, dicha problemática, representa una demarcación real en el desempeño académico de los estudiantes de la carrera de lengua inglesa, es decir, es una carencia que afecta su rendimiento y por consiguiente una limitante que podría interpretarse en la falta del dominio de la habilidad de hablar, adyacente a su formación integral como futuro profesor de inglés.

#### **4.5. Marco teórico**

En el presente apartado, se retoman los fundamentos expuestos en el capítulo 2 referente a la fundamentación teórica. En específico, se abordan los conceptos relacionados al aprendizaje móvil, sociocultural y colaborativo. Con el afán de simplificar la información, se recurre al uso de una tabla para los aportes correspondientes.

Previamente se ha abordado el tema de las limitaciones que enfrentan los alumnos en el contexto tradicional de la enseñanza. Diversos autores en la bibliografía (Tok, 2009, Wang, 2014, Mekonge, 2017) han investigado sobre la problemática y han aportado resultados variados que reflejan una necesidad de

innovación para ofrecer mejores entornos que faciliten, motiven y enfatizen una mejor práctica de las habilidades lingüísticas del idioma. Ante tal hecho, se exponen las siguientes teorías que, aunadas al modelo WisCom, pudiesen repercutir en una mejoría de los entornos de aprendizaje y en una enseñanza más orientada en la innovación de nuevos enfoques.

**Tabla 7.** Teorías y aportes relacionados a los fundamentos del modelo WisCom.

Autor	Teorías	Aportes
Cavus y Al-Momani (2011),	Aprendizaje móvil	consideran que, el aprendizaje móvil ofrece 4 aspectos pedagógicos que deben ser tomados en consideración por los profesores, siendo: el aprendizaje flexible, aprendizaje colaborativo, aprendizaje mixto, aprendizaje interactivo.
Markiewicz (2006)	Aprendizaje móvil	Menciona que el aprendizaje móvil podría ser una ayuda en el aprendizaje del inglés, en especial para los enfoques de enseñanza tales como: el método audio-lingual, el lenguaje comunicativo, los métodos de traducción gramatical, los enfoques orales y los idiomas situacionales.
Cojocnean (2017)	Aprendizaje móvil	afirma que las aplicaciones para el aprendizaje de idiomas pueden respaldar el aprendizaje que se lleva a cabo en clase, pero de igual forma mejoran la colaboración y la comunicación entre los estudiantes.
Brooks (2009)	Sociocultural de Vigotsky	Considera que, el desarrollo cognitivo del aprendizaje de un nuevo idioma ocurre como producto de las interacciones entre maestro y alumno; no obstante, la zona de desarrollo próximo es primordial en la enseñanza porque incorpora todos los elementos relacionados al entorno de aprendizaje, destacando al profesor, alumno, las experiencias compartidas, y los recursos o materiales para facilitar el aprendizaje.
Watson y Reigeluth (2016)	Sociocultural de Vigotsky	Proponen que a través del aprendizaje sociocultural mediado por la tecnología móvil, es importante promover tareas colaborativas y auténticas que permitan a los estudiantes realizar actividades de comunicación, intercambio de ideas y de andamiaje de manera progresiva aunado a la zona de desarrollo próximo.
Brame (2013)	Sociocultural de Vigotsky	Enfatiza en la variedad de formas en que la tecnología puede apoyar el uso de las teorías de aprendizaje social en el aula, destacando los espacios de colaboración en línea actuales y emergentes, como Google, Skype, wikis, redes sociales entre otros.
Cooper (1996)	Aprendizaje Colaborativo	Considera que el aprendizaje colaborativo a través de grupos pequeños representa oportunidades para intercambiar ideas, libre de competencia, e inhibir la participación de los estudiantes tímidos. Referente a la timidez, es un factor que merma la práctica de la habilidad oral del inglés
Pica (1994)	Aprendizaje Colaborativo	Considera que, durante el aprendizaje colaborativo, el intercambio de ideas entre alumnos hace posible la negociación de significados, es decir, a través de actividades los estudiantes

		pueden reestructurar sus competencias lingüísticas.
Ghaith y Yaghi (1998)	Aprendizaje Colaborativo	Mencionan que las actividades centradas en el aprendizaje colaborativo enriquecen el aula de idiomas por medio de la hipótesis de entrada sin importar el nivel lingüístico de los estudiantes en los grupos. Desde esta perspectiva es plausible fomentar charlas frecuentes y comunicativas en un entorno de apoyo basado en un aprendizaje colaborativo.

(Fuente: Elaboración propia).

La información plasmada en la tabla expone los argumentos derivados de distintas teorías mediante la relación y vinculación de posibles actividades enfocadas en destacar los aspectos colaborativos y culturales. Desde tal perspectiva, es plausible su integración dentro de las estrategias que integran las fases del modelo WisCom. Para tal efecto, en el capítulo 5, se plantean ciertas actividades que complementarán la intervención. En este sentido, se retoman los aspectos teóricos en pro de integrar acciones que enfatizan en el alumno oportunidades relacionadas en mejorar sus habilidades lingüísticas, en especial la habilidad de hablar.

#### 4.6. Conclusiones del capítulo 4

Concluyendo el capítulo 4, se ha expuesto la importancia de la problemática dentro de la presente investigación bajo la perspectiva de tres vertientes. En primer lugar, se presentan los resultados de la investigación aplicada al contexto real, es decir, se obtuvieron resultados que demuestran carencias en las barreras lingüísticas, afectivas y de entorno. En segundo plano, desde lo reportado en la literatura, se elaboró un árbol de problemas con la finalidad de abordar y analizar la problemática aunada a las causas y posibles repercusiones de impacto en los estudiantes. Posteriormente, se concluye con un análisis sobre la situación actual de la revisión de la literatura vinculado a los aportes y resultados que enfatizan e identifican la problemática en las carencias de los alumnos respecto a la comunicación oral del inglés. Ante lo citado en este apartado, se concluye de relevancia la información planteada puesto que, antes de iniciar con la propuesta didáctica de intervención, es necesario identificar y recapitular la información que pudiese complementar los apartados del modelo a implementar.

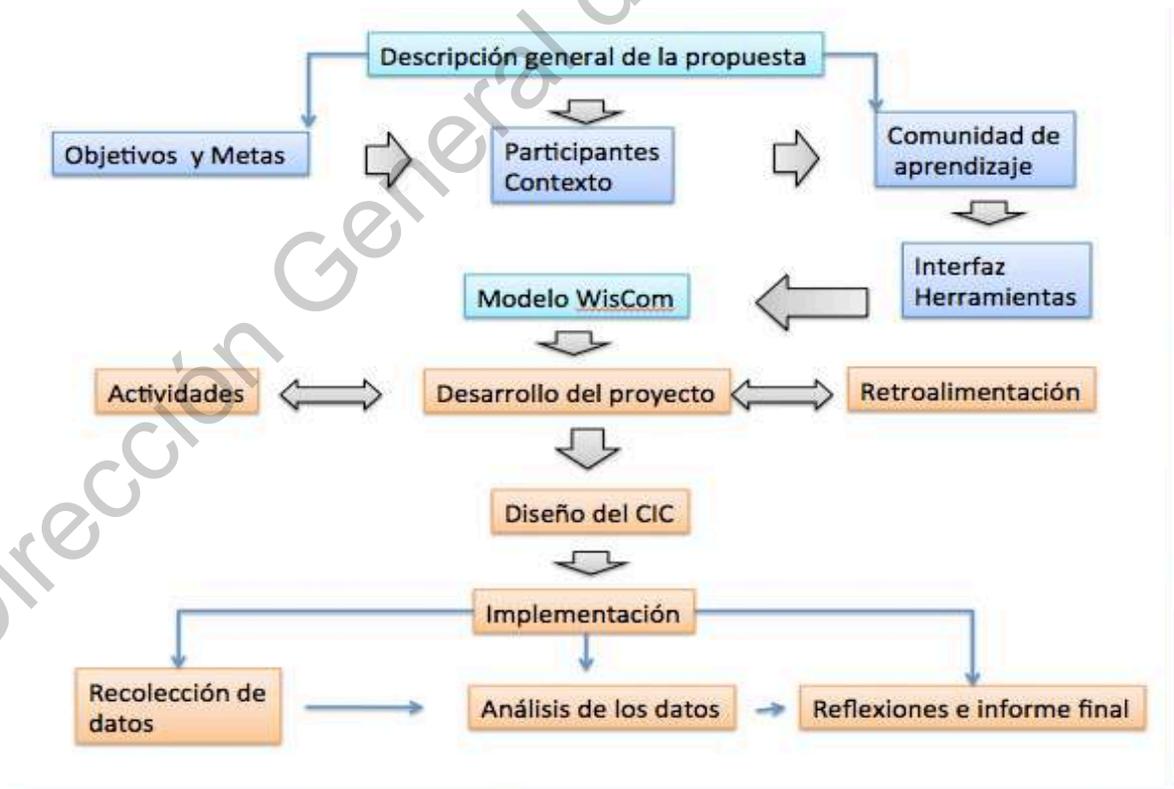
## **Capítulo 5. Propuesta didáctica para la intervención**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## 5.1. Introducción

El presente capítulo describe la propuesta de intervención basada en el uso del aprendizaje móvil a través del modelo WisCom. En este sentido, lo integran elementos relacionados a la descripción de la comunidad de aprendizaje, tipos de herramientas a implementar, actividades y una breve descripción del modelo WisCom con la finalidad de retomar y vincular los principios que la rigen. Posteriormente, se plantea el desarrollo de la implementación con la propuesta de intervención a través del CIC, mismo que integra los elementos relacionados a las fases del modelo adyacente a las actividades y mediación a realizar. Concluye el presente apartado con la metodología para recolectar y analizar la información, misma que se vincula con el apartado final de reflexión y conclusiones generales.

**Imagen 9.** Representación general del capítulo 4.



(Fuente: elaboración propia).

## **5.2. Descripción general de la propuesta**

### **5.2.1. Objetivo general**

Implementar una intervención a través del uso del aprendizaje móvil aunado al modelo WisCom con la intención de mejorar la práctica de la habilidad de hablar en inglés por parte de los alumnos de la Universidad de Quintana Roo.

### **5.2.2. Objetivos específicos**

1. Incorporar cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar la habilidad de hablar en inglés.
2. Incrementar el número de alumnos aprobados en las prácticas del examen oral del inglés.

### **5.2.3. Metas**

Al finalizar la intervención, la totalidad de la población del estudio habrá practicado la habilidad de hablar en inglés mediante el uso del aprendizaje móvil.

A través del uso de estrategias y el modelo WisCom se espera que más del 60% de los alumnos reduzca de manera significativa sus limitaciones en la habilidad de hablar aunadas a las barreras lingüísticas, psicológicas y de entorno.

### **5.2.4. Alumnos y contexto**

Previamente, en el capítulo de la metodología apartado 3.5 se ha descrito de manera general la población de la investigación y ciertos elementos que la

conforman. Ante tal perspectiva, se retoma parte de lo mencionado y al mismo tiempo se complementa la información.

La población está delimitada para los estudiantes de la Licenciatura en lengua Inglesa, pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. La universidad es de carácter pública, la integran 4 campus (Chetumal, Playa del Carmen, Cancún y Cozumel). La unidad Cozumel cuenta con una matrícula de 700 alumnos. La licenciatura en Lengua Inglesa registra un total de 120 estudiantes. En relación con los estudiantes que forman parte de la intervención, están matriculados en el segundo semestre de la carrera, su rango de edad fluctúa entre los 18 y 22 años, con una tendencia más enfocada en el género femenino, 65%. Aunado a lo mencionado, dichos estudiantes cursan 8 horas de clases en inglés a la semana, los grupos están conformados entre 25 y 30 estudiantes. Como dato particular, al menos el 50% de los estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo.

#### **5.2.5. Comunidad de aprendizaje**

La comunidad de aprendizaje estuvo integrada por 20 alumnos. El criterio de selección para la integración se enfocó en los resultados derivados de las encuestas realizadas al inicio del proyecto. Otro factor, son las calificaciones obtenidas en primer semestre y los comentarios emitidos por sus profesores en contexto con sus carencias o limitaciones, en especial en la habilidad de hablar en inglés. Previo a la integración, los alumnos conocieron la finalidad del proyecto, sus alcances y beneficios para su formación académica. Por otra parte, es importante que, la integración de los alumnos al proyecto no es de carácter obligatorio. En este sentido, se solicitó su apoyo bajo un registro de trabajo compromiso entre el investigador y alumnos con la anuencia de usar la información, datos y fotografías para el reporte de la investigación.

### **5.2.6. Interfaz**

Actualmente, existen muchas plataformas como interfaz para gestionar o albergar información, entre ellas, Moodle, Blackboard, Edmodo, entre otros. En relación con el proyecto y sus alcances mediados por la tecnología móvil, son múltiples recursos que se estarán empleando tanto para gestionar, difundir, compartir, crear y retroalimentar los avances de la secuencia del modelo. Sin embargo, el principal gestor para difundir las actividades a realizar aunado a las instrucciones será la creación de un grupo de Facebook. Ante el uso de una red social como mediador de contenidos académicos, quizás existan divisiones sobre la funcionalidad de la herramienta o el posible mal uso con fines no académicos; no obstante, de igual forma, existe evidencia sobre su funcionalidad y viabilidad para el contexto educativo. Ante tal aseveración, Curbelo (2008) afirma que a través del uso de Facebook se pueden lograr una participación más activa, fluida y efectiva. Quizás, parte de lo mencionado se deba a que los alumnos conocen y manejan bien la herramienta, además de ser significativa para ellos. En el mismo sentido, Gómez y López (2010) coinciden sobre las ventajas al mencionar que, un profesor puede crear en Facebook varios grupos y tenerlos agrupados en un solo sitio, lo que facilita enormemente el trabajo de moderación. Por otra parte, para el control del grupo de la presente investigación se enfatizó en los alumnos la condición en la aceptación de las reglas y patrones de conducta que se establecen para la participación en los foros de discusión u actividades de difusión.

### **5.2.7 Recursos y medios para realizar la intervención**

En relación con los recursos y con los medios destinados para la intervención, se han seleccionado en su totalidad recursos en línea, mismos que no representan costos de licencia para los estudiantes. Dichos recursos cuentan con la característica de funciones de audio, video y con la ventaja de crear archivos que pueden ser compartidos a través de las plataformas seleccionadas.

Respecto al internet, como medio principal para la difusión, interacción y retroalimentación de las actividades, si algún estudiante en su casa carece de limitaciones en conexión, la universidad cuenta con dicho recurso de acceso libre para los estudiantes.

**Tabla 8.** Descripción y funcionalidad de los recursos didácticos a implementar en la propuesta.

<b>Material o recurso</b>	<b>Característica</b>	<b>Funciones para la intervención</b>
Dispositivos portátiles: IPod, tableta o teléfono inteligente	El dispositivo debe contar con conexión a internet, espacio suficiente en la memoria para descargar aplicaciones. Componentes de audio y video integrado.	Los dispositivos son empleados para crear archivos de audio y video, mismos que enfatizan la práctica de la habilidad de hablar.
Whatsapp	Mensajería instantánea con formatos de audio, video y texto. Uso libre, Gratis.	Plataforma para compartir los archivos dentro de la comunidad de aprendizaje. De igual forma es un medio para retroalimentar o difundir contenidos para la creación de archivos multimedia.
Padlet	Aplicación que permite la interacción y colaboración grupal de alumnos a través de un muro multimedia, permitiendo el uso de audio, imagen, video y enlaces a páginas web. Uso libre, Gratis.	Plataforma para crear un muro personalizado, mismo que contiene los archivos realizados mediante un orden en las secuencias que integran a la intervención.
Voicethread	Aplicación multimedia e interactiva con la funcionalidad de difundir video mensajes, audio y presentaciones multi formatos. De igual forma, se pueden realizar trabajos colaborativos e interactivos. Uso libre, Gratis.	Plataforma que permite la interacción de los estudiantes a través de la difusión de los contenidos creados. En este sentido, se contempla como comunidad virtual aunada a los procesos de la intervención.
Dropbox	Gestor de archivos en línea, los datos pueden compartirse y ser descargados por cualquier usuario con acceso permitido. Uso libre, Gratis con restricciones en volumen de archivos.	La plataforma es útil para almacenar los archivos de audio creados por los alumnos. En este caso, los archivos son relativos a la práctica de hablar en inglés derivados de las temáticas planteadas para abordar.
Grupo de Facebook	Grupo de red social con la función de gestionar, difundir y retroalimentar contenidos derivados de la propuesta.	La plataforma es de utilidad para compartir archivos, notificaciones, dudas o reportes.

(Fuente: elaboración propia).

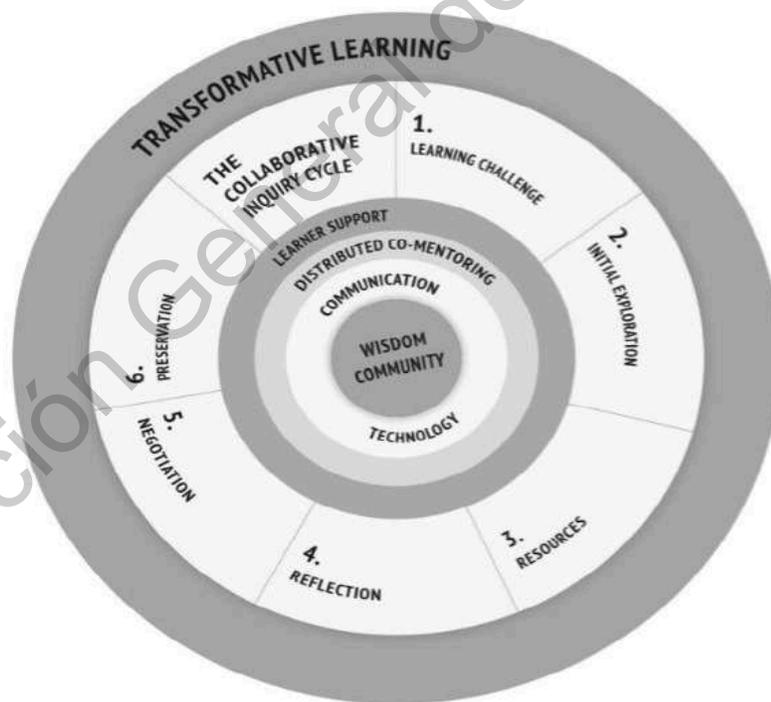
En relación a la tabla 8, la selección de las herramientas se justifica en gran parte por la funcionalidad descrita, misma que enfatiza las posibilidades de gestión, interacción y colaboración. En este sentido, para la funcionalidad de la presente propuesta, es vital contar con herramientas que permitan a los estudiantes crear y visualizar contenidos desde dispositivos portátiles y al mismo tiempo que no represente un costo de inversión. Por otra parte, existen miles de Apps en el mercado con funcionalidades diversas que son adaptadas o creadas para el contexto educativo. En este sentido, las seleccionadas para tal intervención pertenecen a ambos contextos, es decir, Padlet y Voicethread son de origen académico, mientras que, Whatsapp, Facebook y Soundcloud pertenecen al contexto social; no obstante, en diversos contextos académicos han sido empleadas y adaptadas para fines académicos gracias a su funcionalidad e interactividad. Ante lo expuesto, de acuerdo con Wagner (2005) y Kukulska-Hulme (2007) consideran que el uso de aplicaciones de diversos tipos aunado al aprendizaje móvil, ofrece alternativas y beneficios, por mencionar: Puede mejorar la interacción didáctica de forma síncrona y asíncrona, beneficia el aprendizaje centrado en el alumno, favorece la comunicación entre el alumnado, las instituciones y promueve el aprendizaje colaborativo.

### **5.3. Modelo WisCom**

Previamente, en el capítulo 2 enfocado en la fundamentación teórica del aprendizaje móvil se describió las características del modelo WisCom, sus particularidades y beneficios para el desarrollo de comunidades de aprendizaje mediante entornos de colaboración en línea o virtuales. Sin embargo, de la información previamente redactada, se retoma parte de lo expuesto para contextualizar el presente apartado. WisCom, como modelo instruccional se basa principalmente de las teorías socioculturales, es compatible con el enfoque colaborativo para la realización de las tareas y con la viabilidad de ser moderado mediante los procesos del aprendizaje móvil.

Gunawardena (2004) enfatiza que, el ciclo del WisCom se basa en el aprendizaje basado en la investigación, los participantes buscan soluciones a problemas auténticos y socialmente válidos a través de investigaciones y colaboración con otros. El tema central es que el aprendizaje es el proceso de construcción del significado. En resumen, se trata de un enfoque de aprendizaje activo centrado en el alumno que se enfoca en las preguntas, el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas. Por su parte, el rol del maestro debe ayudar a los participantes a comunicarse con aquellos que tienen perspectivas diversas, articular problemas de situaciones complejas, desordenadas, y colaborar con otros para encontrar soluciones a los problemas. El profesor se convierte en un acompañante en la investigación, un mentor y una guía que apoya a los participantes a través de problemas desafiantes que provocan curiosidad que los incitan a aprender y cambiar perspectivas

**Imagen 10.** Ciclo actualizado de WisCom.



(Fuente: Frechette , 2018)

Tal como se puede observar en la imagen 12, para la meta de transformar el aprendizaje de la comunidad, los estudiantes deben transitar mediante el Ciclo Colaborativo de Aprendizaje. En este sentido, el ciclo está integrado por 6 fases, partiendo como la mayoría de los diseños desde una problemática. En otras palabras, el CIC (Collaborative Inquiry Cycle), básicamente se deriva en, reconocer la existencia de un problema, definir la naturaleza del problema, representar información sobre el mismo, formular una estrategia para resolver problemas, asignar recursos a la solución, monitorear la solución del problema y evaluar la retroalimentación con respecto a la solución. En este sentido, Gunawardena, Frechette y Layne (2018), mencionan que, el modelo WisCom es un proceso para diseñar experiencias de aprendizaje colaborativo estructurado en el que los alumnos trabajan juntos para explorar un problema bien definido, un problema mal estructurado, un problema o un caso. Basados en este indicador inicial de instrucción, los alumnos investigan, escriben, discuten, reflexionan, sintetizan y resumen, trabajando con mayor autonomía a medida que se desarrolla el proceso. Desde lo expuesto, el CIC, incorpora los componentes básicos de las comunidades de sabiduría “Wisdom”; (tecnología, comunicación, sabiduría, tutoría y apoyo a los alumnos). El ciclo de investigación colaborativa proporciona a los diseñadores una ruta para crear experiencias de aprendizaje efectivas basadas en los fundamentos de la teoría sociocultural. Así mismo, los alumnos adquieren comprensión del dominio a través del ciclo y, además, desarrollan habilidades de reflexión crítica, resolución de problemas y colaboración.

### **5.3.1 Actividades**

Derivado de la breve descripción del modelo WisCom, la siguiente fase del diseño identifica y clasifica las posibles actividades a realizar dentro de las fases del Collaborative Inquiry Cycle (CIC). Para tal efecto, se presenta la tabla 9 incluyendo actividades que enfatizan los aspectos del WisCom, siendo las reflexivas, prácticas y de colaboración.

Con el objetivo de interpretar lo expuesto en la tabla 9, se describe lo siguiente: El modelo WisCom, fomenta y enfatiza el uso de diversas actividades para el tratamiento del problema en búsqueda de alternativas para solucionar la problemática. En este sentido, la tabla representa el ejemplo real de los tres tipos de actividades que se implementarán en el ciclo del diseño (CIC). Para tal efecto, las actividades de la primera columna representan acciones de reflexión colaborativa ante el planteamiento del problema identificado, planteado soluciones o analizando perspectivas. Relativo a las actividades de práctica, los alumnos, posterior a la reflexión del problema, trabajan de manera colaborativa para mediar y disminuir la problemática, en este caso, se refiere a las limitaciones para la práctica de la habilidad de hablar en inglés. Finalmente, el bloque de actividades de retroalimentación enfatiza el análisis posterior a la práctica, la retroalimentación de los productos realizados y por supuesto la valoración de la propuesta implementada.

**Tabla 9.** Actividades relacionadas al modelo WisCom propuestas para la presente intervención.

<b>Actividades reflexivas y colaborativas</b>	<b>Actividades de práctica del idioma (opciones a considerar)</b>	<b>Actividades de retroalimentación y colaboración</b>
<p>Presentación personal de cada estudiante.</p> <p>Foro de inicio. Presentación de la problemática.</p> <p>Foro de análisis de la problemática.</p> <p>Foro. Alumnos reflexionan sobre las posibles estrategias o mecanismos que pudiesen implementar para mejorar su práctica.</p> <p>Foro sobre su experiencia al concluir la intervención.</p>	<p>Descripción de una tercera persona</p> <p>Descripción de imágenes</p> <p>Narrativa de las actividades que realizan los fines de semana o rutinas.</p> <p>Resumen de una historia</p> <p>Opiniones sobre tópicos</p> <p>Interacciones con hablantes nativos.</p> <p>Narrativa de un evento o vivencia personal.</p> <p>Descripción o construcción de historias.</p> <p>Completar secuencias de historias.</p> <p>Realizar un podcast con contenidos libres.</p> <p>Realizar una entrevista a un hablante nativo.</p>	<p>Foros sobre dudas y comentarios generales respecto a las fases de la implementación.</p> <p>Foros para retroalimentar las actividades realizadas.</p> <p>Foro de reflexión sobre las experiencias, metas o logros alcanzados posterior a la práctica de la habilidad de hablar a través del uso de herramientas.</p>

(Fuente: elaboración propia).

#### 5.4. Desarrollo del proyecto

Dando continuidad a lo explicado y descrito en la tabla 9, a continuación, se presenta de manera sintetizada la integración de los tres tipos de actividades vinculadas al modelo WisCom, mismas que están plasmadas en la siguiente tabla. De igual forma, la tabla 10 está dividida por las 6 fases del CIC actualizado y propuesto por Gunawardena, Frechette y Layne (2018). En cada una de las fases, se plantean diversos tipos de actividades derivados del contexto o propósito de la propuesta. En este sentido, las actividades están vinculadas a solventar la problemática de las barreras o limitaciones de la práctica de la habilidad de hablar. La información planteada, está mediada por los constructos teóricos socioculturales y colaborativos. Por otra parte, la mediación de tales actividades está vinculada a los procesos de interacción aunados al aprendizaje móvil con la intención de transformar el aprendizaje de la comunidad de alumnos.

**Tabla 10.** Diseño sintetizado sobre los elementos del CIC, correspondiente a la problemática y las actividades a realizar.

El CIC	Barreras y limitaciones para la práctica de la habilidad de hablar en inglés
<i>Learning challenge</i> (El desafío de aprender)	Audio presentación personal de cada estudiante (Whatsaap) Foro de inicio. Presentación de la problemática (Facebook) Foro de análisis de la problemática (Facebook)
<i>Initial exploration</i> (Exploración inicial)	Expresan sus limitaciones y carencias relacionadas a su propio contexto. (audio Whatsaap)  Foro. Alumnos reflexionan sobre las posibles estrategias o mecanismos que pudiesen implementar para mejorar su práctica. (video)  Exploran ejemplos de situaciones similares y estrategias diversas empleadas para controlar o disminuir ciertas barreras que limitan la práctica de la habilidad de hablar. (lecturas)
<i>Resources</i> (Recursos y práctica)	El mentor presenta y describen una serie de herramientas o recursos para practicar la habilidad de hablar. De igual forma, a través de enlaces de tutoriales los alumnos exploran sobre la funcionalidad de cada herramienta.

	<p>(software y video)</p> <p>Realizan una serie de actividades pedagógicas vinculadas a practicar su habilidad de hablar mediante aplicaciones móviles. Cada actividad representa más allá de la práctica, la entrega de productos que permitan monitorear e identificar su progreso ante las limitaciones detectadas.</p> <p>Participan en actividades colaborativas mediadas por el aprendizaje móvil, mismas que les permiten trabajar dentro de la comunidad y trabajar en grupo estrategias que enfatizan el control o reducción de ciertas barreras que representan limitaciones en su rendimiento académico, en particular la habilidad de hablar en inglés.</p> <p>Como dato adicional, durante esta fase se ha programado 4 sesiones de conversaciones con hablantes nativos del inglés. Una vez por semana, asistirá un grupo de 5 invitados para practicar durante una hora con lo alumnos. La interacción y práctica serán utilizadas como parte de observación para constatar y evaluar los avances logrados por los estudiantes.</p>
<p><i>Reflections</i> (Reflexión, observación, comentarios)</p>	<p>Posterior a la práctica de la habilidad de hablar, los alumnos junto con el asesor o mentor reflexionan sobre las experiencias, metas o limitaciones derivadas de las actividades realizadas. (padlet)</p> <p>Comentan sobre los aspectos relacionados de las estrategias y actividades diseñadas, mismas que pudiesen ser idóneas para continuar trabajando de forma autónoma en pro de mejorar sus limitaciones lingüísticas. (Facebook)</p>
<p><i>Negotiation</i> (Discusión o Plática)</p>	<p>Dentro de la comunidad de aprendizaje se establecen discusiones y pláticas que enfatizan el compromiso y motivación en los alumnos para continuar practicando la habilidad de hablar en inglés posterior a la intervención. (Padlet)</p> <p>A través del modelo cooperativo de negociación, el mentor y alumnos toman acuerdos sobre la posibilidad de incentivar a los profesores del área de lenguas de la universidad de Quintana Roo, unidad Cozumel a implementar ejemplos de estrategias y actividades realizadas en la intervención, mismas que pudiesen ser implementadas en otros cursos y niveles de inglés con la finalidad de abarcar una población mayor y enfatizar más la participación de los alumnos.</p>
<p><i>Preservation</i> (Preservar y conservar)</p>	<p>Comparten sus avances, sus logros y sus limitaciones a lo largo de la intervención. (Padlet)</p> <p>Reflexionan sobre su accionar y desempeño individual y colaborativo dentro de la comunidad de aprendizaje.</p>

	(Facebook)  Retroalimentan el modelo WisCom y las aplicaciones móviles empleadas como propuesta para reducir o controlar ciertas limitaciones de su accionar en la habilidad de hablar en inglés. (Padlet)
--	--

(Fuente: Elaboración propia)

#### **5.4.1. Programación y descripción general de las actividades asociadas al CIC**

La información planteada y descrita en las tablas 4 y 5, respectivamente, ha explicado en parte el proceso de las actividades y la integración de las mismas en las diversas fases que conforman al CIC del WisCom. Desde tal punto, dicho análisis previo y planteamiento de los elementos, han permitido una secuencia hasta llegar a la presentación de la tabla 6. Por lo tanto, la integración general del CIC, aunado a los procesos internos es presentada en la tabla previamente mencionada. Partiendo desde las fases, se puede observar la integración de las actividades vinculadas a realizar la presentación y reflexión de la problemática en aras de promover en el alumno una reflexión sobre la importancia de mejorar su rendimiento académico. La fase 2, representa la exploración e interacción para encontrar soluciones o estrategias que permitan solventar la problemática. Derivado de la fase 1 y 2, en la fase 3 se presentan alternativas, mismas que enfatizan el uso de software y aprendizaje móvil para mediar prácticas reales que promuevan una reducción o control sobre las limitaciones detectadas en su práctica lingüística. Así mismo, cada actividad asociada con la fase 3 se enfoca en la entrega de un producto, mismo que está vinculada a la acción de practicar su habilidad de hablar en inglés. Ante tal hecho, dicha fase representa la de mayor duración durante la propuesta. Posteriormente. La fase 4 se vinculan procesos de reflexión en aras de motivar a la comunidad a externar sus alcances y limitaciones derivadas de la práctica realizada. Por lo tanto, la fase 5 entabla acciones colaborativas de negociaciones entre los alumnos con la meta de establecer acuerdos u acciones que les permitan seguir trabajando de manera autónoma

posterior a la propuesta. Respecto a la fase 6, se implementan acciones de reflexión sobre los logros generales alcanzados, los aportes derivados de la propuesta y por supuesto, su valoración. Ante la descripción planteada, es destacable mencionar el aporte de Flavell (1979) quien expone la importancia al mencionar que la forma en la que los alumnos actúan sobre su aprendizaje, a menudo proviene de las reflexiones sobre sus necesidades y de sus habilidades lingüísticas con el objetivo de lograr resultados más efectivos. Ante tal hecho, El WisCom en gran parte promueve la reflexión y análisis de la problemática dentro de la comunidad en aras de plantear alternativas mediante el dialogo para solventar las limitaciones identificadas.

De igual forma, es importante resaltar que cada fase propuesta en la tabla 11 se complementa con la descripción general sobre los alcances, el tiempo o recursos que deberán ser empleados y los productos esperados. Finalmente, la descripción e integración general de la propuesta, está apegada a los lineamientos y metodología que versan sobre el modelo WisCom. En otras palabras, se ha respetado la estructura y objetividad de cada fase con la finalidad de probar el modelo en un contexto relacionado a la enseñanza del inglés.

**Tabla 11.** Descripción general del CIC.

Nombre de la actividad y fase del CIC.	Descripción general	Tiempo y recursos	Productos y resultados esperados
<b>Fase 1. Learning challenge (El desafío de aprender) Saludando</b>  Audio presentación personal de cada alumno.	La presente actividad marca el inicio de la comunidad de aprendizaje, por tal motivo, es importante que los alumnos se presenten a través de un audio mediante el uso de la aplicación Whatsapp.	Las actividades de la fase 1 tendrán una duración de 1 semana .  Whatsapp  Foros en el grupo de Facebook.	1 archivo de audio presentación de 1 a 2 minutos, conteniendo información personal tales como: gustos, pasatiempos, temas de interés etc.  Motivar a los alumnos a participar en un entorno de aprendizaje colaborativo.
<b>Fase Learning challenge (El desafío de aprender)</b>	El mentor presenta la problemática a la comunidad de aprendizaje, describe el proceso, las carencias y		Se espera que los alumnos participen en el foro aportando sus comentarios en relación al tema y externando sus ideas en

Foro de inicio. Presentación de la problemática	limitaciones identificadas previamente.		un ambiente colaborativo de respeto.
<b>Learning challenge (El desafío de aprender)</b>  Foro de análisis de la problemática	Derivado de la presentación de la problemática, los alumnos analizan la situación y la relación directa que representa en su formación académica como futuro profesor de inglés.		Se pretende que la comunidad analice la importancia de atender las limitaciones y carencias lingüísticas, mismas que representan riesgos o situaciones en la deserción o reprobación de las asignaturas relacionadas al inglés.
<b>Nombre de la actividad y fase del CIC.</b>	<b>Descripción general</b>	<b>Tiempo y recursos</b>	<b>Productos y resultados esperados</b>
<b>Fase 2. Initial exploration (Exploración inicial)</b>  Audio foro. Expresar sus limitaciones y carencias relacionadas en su propio contexto.	Derivado de la presentación de la problemática, los alumnos analizan de manera individual sus propias limitaciones, las comparten en el foro y analizan las posibles similitudes y diferencias con el resto de la comunidad.	Las actividades de la fase 2, tendrán una duración de 1 semana.  Grupo de whatsapp.	Con la interacción y análisis de la comunidad de aprendizaje, se espera que los alumnos a través de la reflexión identifiquen y compartan sus limitaciones.  Sus aportaciones deberán ser emitidas mediante un archivo de audio y compartido en la plataforma correspondiente. Duración del audio, 2 minutos.
<b>Initial exploration (Exploración inicial)</b>  Foro. Alumnos reflexionan sobre las posibles estrategias o mecanismos que pudiesen implementar para mejorar su práctica.	La actividad enfatiza la reflexión sobre los mecanismos aunados a estrategias y recursos que pudiesen ser implementados para disminuir sus limitaciones. Para tal efecto, los alumnos deben identificar qué tipo de barreras son las que afectan su desempeño, es decir, (lingüísticas, afectivas, entorno, o práctica). Posterior, vincular las posibles estrategias o recursos que pudiesen ser		Se espera que los alumnos mediante la reflexión, la colaboración e interacción con la comunidad de aprendizaje, compartan sus propios conceptos y perspectivas sobre la problemática.  La reflexión será compartida en formato de video con una duración de 2 minutos.

	idóneas para la comunidad de aprendizaje.		
<p><b>Initial exploration.</b></p> <p><b>(Exploración inicial)</b></p> <p>Exploran ejemplos de situaciones similares y estrategias diversas empleadas para controlar o disminuir ciertas barreras que limitan la práctica de la habilidad de hablar. (lecturas)</p>	<p>Para tal actividad, se emplean lecturas de reportes de investigación relacionadas a la problemática de la habilidad de hablar en inglés.</p> <p>El objetivo se enfoca en proveer a la comunidad ejemplos reales de diversos contextos que comparten en similitud carencias en la práctica oral del inglés.</p> <p>Desde este punto, la comunidad podrá identificar los procesos y estrategias realizados con la finalidad de mostrar evidencia en trabajos que abordan la misma problemática.</p>		<p>Se espera que la comunidad de aprendizaje identifique los procesos y estrategias empleadas para mediar con la misma problemática aunada a su contexto.</p> <p>Por otra parte, no se esperan productos para tal actividad; no obstante, se relaciona con la siguiente fase del modelo en pro de motivar a los alumnos a trabajar en la reducción de sus limitaciones mediante el uso de aplicaciones móviles.</p>
<b>Nombre de la actividad y fase del CIC.</b>	<b>Descripción general</b>	<b>Tiempo y recursos</b>	<b>Productos y resultados esperados</b>
<p><b>Fase 3. Resources (Recursos y práctica)</b></p> <p>El mentor presenta y describen una serie de herramientas o recursos para practicar la habilidad de hablar.</p>	<p>Utilizando la interfaz del grupo de Facebook, se difundirán links de las herramientas que serán empleadas para la práctica del idioma.</p> <p>De igual forma, a través de enlaces de tutoriales los alumnos podrán explorar sobre la funcionalidad de cada herramienta. (software y video)</p>	<p>Las actividades de la fase 3, tendrán una duración de 5 semanas</p> <p>Tutoriales Foro del grupo de Facebook</p>	<p>Se contempla que la comunidad de aprendizaje explore las herramientas y al mismo tiempo enfatice la importancia de las mismas para la realización de las actividades que corresponden a la fase 3 del CIC.</p> <p>No se contemplan resultados, más bien, se trata de una actividad de difusión y revisión previamente a la implementación de tareas que demandarán el trabajo colaborativo e interactivo de la comunidad en aras de controlar o disminuir sus carencias lingüísticas. Para tal fin, se toman en cuenta las limitaciones reportadas, las barreras y las posibles causas que se describieron en la fase 1 de la intervención.</p>
<p><b>Nota.</b> A partir de la presente actividad, se da inicio a la sección de práctica e</p>	<p>La actividad enfatiza la elaboración de audio presentaciones, mismas que incluyen temas relacionados</p>	<p>Teléfonos Whatsapp</p>	<p>2 Grabaciones de audio presentaciones con una duración de 2 a 3 minutos empleando temas previamente</p>

<p>implementación de estrategias, que permitirán al alumno interactuar y practicar en un entorno distinto al modelo tradicional adyacente al salón de clases.</p> <p><b>Podcasting</b> Diseñar ejercicios que permitan la práctica de la habilidad de hablar mediante creación de audio presentaciones.</p>	<p>con presentaciones personales, descripción de terceras personas o descripción de imágenes. El objetivo principal recae en fomentar en el alumno el uso de vocabulario y gramática en aras de reducir las barreras lingüísticas.</p>		<p>seleccionados.</p> <p>Reducir de manera gradual las barreras lingüísticas.</p>
<p><b>Entrevistas</b> Implementar actividades vinculadas a la práctica real del idioma.</p>	<p>La actividad esté enfocada en realizar entrevistas a hablantes nativos del inglés. Para tal efecto, es necesario que los estudiantes preparen un guion sobre las preguntas. Los tiempos gramaticales se basarán en presente y pasado simple.</p>	<p>Teléfono</p> <p>Grupo de whatsapp</p>	<p>2 entrevistas en formato de video con una duración de 3 a 4 minutos.</p> <p>Reducir de manera gradual las barreras psicológicas, en especial la ansiedad y el miedo al hablar con hablantes nativos.</p>
<p><b>Reportes</b> Seleccionar una película de interés personal.</p>	<p>El alumno deberá identificar las partes más importantes de la película, elaborar un resumen o sinopsis.</p> <p>Posteriormente grabar su resumen a través de la plataforma VoiceThread y compartirlo con la comunidad de aprendizaje.</p>	<p>VoiceThread</p> <p>Grupo de Facebook</p>	<p>Como resultado de tal actividad se pretende que los estudiantes graben 1 archivo de video.</p> <p>De igual forma, se espera la interacción de la comunidad mediante comentarios sobre los trabajos realizados.</p>
<p><b>Storytelling</b> Crear historias</p>	<p>El alumno debe crear historias relacionadas con los elementos y contexto proporcionado por el profesor. Las historias deberán ser compartida en formato de audio mediante el grupo de Facebook.</p>	<p>Teléfono</p> <p>Grupo de Facebook</p> <p>Soundcloud</p>	<p>1 archivo de audio narración con una duración de 5 minutos, empleando los tiempos del pasado y presente.</p> <p>Interacción de la comunidad mediante comentarios sobre los trabajos realizados.</p> <p>Reducir de manera gradual las barreras lingüísticas.</p>
<p><b>Diálogos</b> Interacciones</p>	<p>La implementación de los diálogos permitirá a los estudiantes interactuar con la</p>	<p>Teléfonos</p> <p>Grupo de</p>	<p>2 archivos de audio diálogos con una duración de 5 minutos, empleando los tiempos del</p>

entre alumnos	comunidad de aprendizaje. Para tal efecto, los alumnos deberán representar y grabar diálogos, mismos que reflejen la interacción e implementación de estructuras gramaticales. Los diálogos deberán ser compartidos en el grupo de Whatsapp.	Facebook	pasado y presente.  Interacción de la comunidad mediante comentarios sobre los trabajos realizados.  Reducir de manera gradual las barreras psicológicas, en especial la ansiedad y el miedo a cometer errores o a las burlas de sus compañeros de clase
<b>Nombre de la actividad y fase del CIC.</b>	<b>Descripción general</b>	<b>Tiempo y recursos</b>	<b>Productos y resultados esperados</b>
<b>Fase 4. Reflections (Reflexión, observación, comentarios)</b>  Foro de reflexión sobre las experiencias, metas y limitaciones, producto de las prácticas realizadas.	Posterior a la práctica de la habilidad de hablar, los alumnos junto con el asesor o mentor aportan sus comentarios de manera reflexiva sobre la experiencia realizada.	Las actividades de la fase 4, tendrá la duración de 1 semana.  Foro en el grupo de Facebook	Se espera que los alumnos aporten reflexiones sobre los aspectos relacionados a las estrategias y actividades diseñadas, mismas que pudiesen ser idóneas para continuar trabajando de forma autónoma en pro de mejorar sus limitaciones lingüísticas.
<b>Fase 5. Negotiation (Discusión o Plática)</b>  Muros interactivos de discusiones.	Dentro de la comunidad de aprendizaje se establecen discusiones y pláticas que enfatizan el compromiso y motivación en los alumnos para continuar practicando la habilidad de hablar en inglés posterior a la intervención.  Bajo el modelo cooperativo se discuten las posibilidades de incentivar a los profesores del área de lenguas de la universidad de Quintana Roo, unidad Cozumel a implementar ejemplos de estrategias y actividades realizadas en la intervención, mismas que pudiesen ser implementadas en otros cursos y niveles de inglés con la finalidad de abarcar una población mayor y enfatizar más la participación de los alumnos.	Las actividades de la fase 5, tendrá la duración de 1 semana.  Padlet	El resultado de las discusiones e interacciones permitirán identificar y construir un plan de acción que tenga como finalidad dar seguimiento a los alumnos respecto a la mejoría de sus limitaciones posterior a la intervención.  Dicho plan de acción es una posibilidad; no obstante, se necesitaría el acuerdo del área de lenguas de la universidad para otorgar el visto bueno y monitorear el progreso de los alumnos.  De igual forma, el plan de acción de seguimiento, podría representar la implementación de un proyecto de investigación compatible con la presente investigación realizada.
<b>Fase 6. Preservation</b>	Comparten sus avances, sus	Las actividades	Se espera que los alumnos cumplan con las actividades en

<p><b>(Preservar y conservar)</b></p> <p>Foros y reportes finales de reflexión y retroalimentación.</p>	<p>logros y sus limitaciones a lo largo de la intervención.</p> <p>Reflexionan sobre su accionar y desempeño individual y colaborativo dentro de la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Retroalimentan el modelo WisCom y las aplicaciones móviles empleadas como propuesta para reducir o controlar ciertas limitaciones de su accionar en la habilidad de hablar en inglés.</p>	<p>de la fase 6, tendrá la duración de 1 semana.</p> <p>Foros en Padlet</p> <p>Audios en el grupo de whatsapp</p>	<p>tiempo y forma. De igual manera, lo reportado en esta sección marca el inicio de la evaluación del modelo y las perspectivas de los alumnos entorno a su experiencia.</p>
---	--	---	--

(Fuente: Elaboración propia).

### 5.5. Implementación de la intervención

Los trabajos iniciaron de manera formal el 20 de enero del 2020 con una población de 20 alumnos. Los criterios de selección ya han sido mencionados previamente, mismos que enfatizan los resultados de las encuestas iniciales y las opiniones de los profesores en relación con sus carencias lingüísticas. La intervención tuvo una duración de 10 semanas esparcidas en el CIC mediante actividades que vincularon la reflexión, la práctica y la colaboración. A lo largo de las 10 semanas, los alumnos asistieron a sus clases normales de inglés y al mismo tiempo atendieron las asignaciones de trabajos derivados de la propuesta planteada. Previo a la implementación, se contó con la autorización del director de división para usar las instalaciones o recursos materiales disponibles. Dando inicio al proceso, el primer paso fue una reunión presencial con los estudiantes, en dicha reunión se procedió a explicar las características de la investigación, sus alcances y oportunidades para su aprovechamiento académico. De igual forma, se aclararon las dudas y procedió a establecer un acuerdo de colaboración mediante la opción de firma compromiso. Desde este punto, se intenta que los alumnos hagan uso de sus derechos y participen en el proceso de una manera libre, autónoma y participativa.

### 5.6. Recolección de datos

Con el objetivo de verificar los alcances, reajustar etapas, atender procesos de retroalimentación y asegurarse de cumplir con una creación de una comunidad de aprendizaje basada en sustentos socioculturales que permitan reducir la problemática presentada, se utilizarán instrumentos cualitativos (*entrevista semiestructurada, revisión de análisis de archivos, y observación de prácticas*), y cuantitativos (*cuestionarios*). En este sentido, se describen de manera general su importancia, característica y objetividad en el proceso.

### **5.6.1 Entrevista semiestructurada**

La finalidad de la entrevista se enfoca en indagar sobre los aspectos relacionados a la experiencia, práctica, modelo de la intervención y contenidos empleados en el CIC. Para tal efecto, se diseñará una introducción, misma que motive y enfatice en los alumnos la importancia del proceso como una retroalimentación general. El tiempo de la entrevista será de 50 minutos incluyendo a toda la comunidad de aprendizaje y será grabada para fines de análisis e interpretación de la información expuesta. Para obtener la información, se plantearán 6 preguntas, mismas que serán trabajadas de manera colectiva.

### **5.6.2. Observación de prácticas con hablantes nativos**

Desde otra óptica, las observaciones de clases son otro elemento que nos permiten obtener datos de manera directa a través del contexto real y desempeño del alumno. En este sentido, la metodología para desarrollar la recolección de los datos será mediante la observación de los alumnos a través de sesiones de prácticas con hablantes nativos con el objetivo de registrar sus interacciones, participaciones y constatar hasta qué punto hay evidencias en el control o disminución de ciertas barreras o limitaciones. Por lo tanto, durante el desarrollo de la implementación de la propuesta, al menos 4 o 5 veces se realizará la observación de los alumnos. Para lograr este objetivo, se solicitará la ayuda de los profesores titulares de las asignaturas su autorización y colaboración para permitir

a los alumnos salir del salón de clases. Los datos recabados, serán clasificados para ser analizados e interpretados según la conveniencia del estudio.

### **5.6.3. Revisión y análisis de archivos multimedia creados por los alumnos en el proceso**

Derivado del proceso de la fase 3 del CIC, los alumnos deberán entregar diversos productos como evidencia de su avance en la práctica de la habilidad de hablar en inglés. Relativo a los productos, se espera que los alumnos creen archivos de audio o video partiendo de las características y especificaciones solicitadas para cada producto. En este sentido, la revisión y análisis de los productos estará mediada por una serie de parámetros, destacando, la duración del archivo, el número de productos entregados, el cumplimiento de las instrucciones y la calidad en el contenido, es decir, identificar si las barreras lingüísticas se reducen de manera gradual o siguen estando presentes en la práctica.

### **5.6.4 Cuestionario final con el objetivo de indagar sobre la percepción de los estudiantes referente al modelo implementado**

En cumplimiento con este apartado, se ha seleccionado un cuestionario previamente diseñado por Gunawardena, Franchette y Layne (2018). El instrumento denominado “**Evaluation Instrument for WisCom Components**” evaluación de los componentes de WisCom, está integrado por 33 reactivos, enfocándose en evaluar el modelo desde diversos puntos. Los componentes a evaluar incluyen: la comunidad de clase, trabajo colaborativo, asesoramiento por parte del mentor, apoyo, el funcionamiento del CIC, y la transformación del aprendizaje. En este sentido, a través del instrumento se recaban datos mediante una escala de señalamiento con opciones de desacuerdo u acuerdo de los juicios expuestos. La funcionalidad de tal instrumento, permitirá identificar el grado de aceptación o rechazo por parte de los alumnos sobre los elementos que han sido

diseñados para el propósito de la presente propuesta de intervención. En especial, se podrá conocer una perspectiva sobre las actividades que integran el CIC y la funcionalidad de estas a favor de guiar al alumno a la transformación del aprendizaje de manera gradual. En este sentido, derivado de la temática del problema del presente estudio, es necesario adaptar algunos reactivos del cuestionario al contexto de la investigación e incluir un segmento que evalúe el contexto relacionado al aprendizaje móvil. Sin embargo, dicho cambio no afectará la funcionalidad del instrumento. Por otra parte, previo a su aplicación, se recibió la autorización de la Dra. Gunawardena, para usar el cuestionario en el contexto de la presente investigación.

## **5.7. Plan de análisis de los datos**

### **5.7.1. Parte cuantitativa**

Tal como se ha mencionado previamente, los instrumentos empleados para la recolección de datos están basados en aspectos cualitativos y cuantitativos. Por lo tanto, para analizar la información se emplearán las siguientes estrategias: Para los datos cuantitativos derivados de la aplicación del cuestionario, se realizarán graficas para identificar el índice de aceptación o rechazo sobre los elementos que integran a la propuesta didáctica. En específico, se obtuvieron los valores sobre los componentes del CIC, basado en las percepciones de los alumnos posterior a la conclusión de la intervención. Los resultados presentados en gráficas dieron la pauta para el análisis e interpretación de los índices obtenidos y al mismo tiempo percibir hasta cierto punto la eficacia o rechazo de la implementación realizada. Sin embargo, el complemento del análisis de los datos y en consecuencia para determinar si la propuesta es eficaz, será compaginada con el análisis de los datos cualitativos.

### **5.7.2. Parte Cualitativa**

Respecto a los datos cualitativos, el tratamiento será mediante el análisis de contenido. Desde este punto, dicha estrategia es compatible con los instrumentos empleados para recabar datos de manera cualitativa en la presente intervención, es decir, observación de prácticas con hablantes nativos, archivos multimedia elaborados por los alumnos y la entrevista semiestructurada. Desde lo mencionado, Bardin (2002) concibe al análisis de contenido como un procedimiento realizado en caso de que los datos se obtengan de manera verbal o a través de observación, teniendo como propósito clasificar, recapitular y tabular la información. Aunado a lo descrito, el análisis de contenido involucra la codificación y la clasificación de datos, este análisis también es conocido como categorización y su objetivo es darle sentido a los datos recolectados y resaltar los mensajes, características o descubrimientos que sean importantes.

Aplicado al presente contexto de la investigación, el análisis de contenido estará enfocado en clasificar las respuestas derivadas de la entrevista semiestructura, misma que enfatiza la retroalimentación y evaluación del CIC del modelo. Respecto a la observación de prácticas con hablantes nativos, se pretende analizar las características de los alumnos referente a su participación y control de ciertas barreras que limitan su práctica dentro del salón de clases. Finalmente, los archivos multimedia realizados por los alumnos, permitirán identificar y categorizar hasta que cierto punto las barreras lingüísticas siguen siendo una limitante u en su defecto constatar su reducción o control.

### **5.7.3. Análisis de datos cuantitativos de tráfico tecnológico**

Finalmente, el análisis de los datos cuantitativos de tráfico tecnológico, es una estrategia vinculada a identificar aspectos relacionados con el número de archivos, participación, visualización de contenidos, descargas e interacciones mediante la participación de los alumnos con las herramientas en línea. Para el caso específico de la presente investigación, dicho análisis se enfocará en realizar gráficas que aporten datos de interés tales como: número de archivos elaborados

por los alumnos y frecuencia en las participaciones de los foros. Por lo tanto, se trata de descripciones sin enfatizar el análisis del contenido.

### **5.8. Reflexiones finales sobre las metas y resultados alcanzados**

Los datos analizados de manera cualitativa y cuantitativa serán los insumos para aportar las reflexiones y resultados. Desde este punto, los elementos derivados del análisis permitirán plantear las metas alcanzadas de la intervención y conocer de manera directa hasta que cierto punto los resultados son, o no favorables respecto al planteamiento de la intervención realizada.

### **5.9. Conclusiones del diseño**

El reporte final es conducido en consecuencia de las reflexiones obtenidas, mismas que permitirán plasmar las evidencias tangibles sobre los resultados obtenidos. En este sentido, las conclusiones del diseño serán parte fundamental para trabajar el capítulo VI, relativo a las conclusiones y discusión general de la investigación implementada bajo la modalidad de diseño vinculada al aprendizaje móvil y al modelo WisCom.

## **Capítulo 6. Resultados**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## **6.1 Introducción**

El presente capítulo abarca el análisis de los resultados obtenidos de la implementación realizada a lo largo de 10 semanas. Desde este punto, la intervención se realizó de acuerdo con el cronograma de trabajo. Los 20 alumnos seleccionados en consecuencia por las opiniones de los profesores y resultados de los cuestionarios son estudiantes del nivel de inglés 2. Sin embargo, por razones diversas, 2 estudiantes decidieron no continuar con el proyecto. Previo al análisis e interpretación de los resultados de manera cuantitativa y cualitativa, se presenta de manera general una sinopsis de las actividades realizadas mediante las 6 fases que incluyeron al modelo WisCom. El propósito de realizar un resumen de los pasos que abarcaron la intervención corresponde en presentar una secuencia que permita al lector identificar el objetivo, actividades y conexión de las fases integradas al CIC.

## **6.2. Las fases de Modelo WisCom y al aprendizaje móvil**

En el presente apartado, se describe cada actividad y objetivo de las seis fases que integran al CIC perteneciente al modelo WisCom. De igual forma, a través de citas se respalda, y profundiza la actividad del recurso implementado. La información recabada en las fases, son insumos que se han utilizado para realizar un análisis más profundo en las secciones de resultados cuantitativos y cualitativos.

### **6.2.1. Fase 1. The learning challenge (el desafío de aprender)**

Dentro de la presente fase, se realizaron 3 actividades. La primera, fue la grabación de un audio individual con el objetivo de describir algunos rasgos personales tales como, su edad, sus gustos, pasatiempos etc. La duración del audio fue no mayor a 2 minutos y se compartió dentro del grupo de WhatsApp. Las dos actividades restantes, se enfocaron en presentar la problemática y preguntar a los estudiantes respecto a sus fortalezas o debilidades con relación a su práctica

de la habilidad de hablar en inglés. Cabe hacer mención que, las actividades fueron realizadas en el idioma inglés.

**Imagen 11.** Ejemplo de audios de presentaciones organizados en carpeta de Dropbox.



(Fuente: elaboración propia).

La imagen 13 ilustra de manera general la organización de las carpetas que corresponden a cada estudiante involucrado en la investigación. Respecto al contenido, los audios realizados cumplieron con la información solicitada y de igual forma sirvieron como una actividad para romper el hielo y fomentar la confianza en los estudiantes para participar y compartir sus archivos de audio a lo largo del proceso de la intervención. Desde otro punto, los audios iniciales son una manera de identificar o reafirmar en los alumnos las carencias que pudiesen representar en los aspectos de vocabulario, gramática, pronunciación o aspectos afectivos tales como timidez o ansiedad. En alusión a lo mencionado, Tam (1997) considera que los aspectos lingüísticos en la habilidad de hablar inglés juegan un papel primordial para la comunicación integral. En este sentido, considera de suma importancia exponer a los alumnos ante situaciones variadas de aprendizaje que les permitan mejorar de manera gradual los aspectos de vocabulario y fluidez.

Relativo a la confianza de los alumnos, se recapitula lo planteado en el capítulo 1 de la revisión de la literatura donde Patil (2008) expone que la competencia y la confianza son dos componentes que generalmente conducen a desarrollar mejores habilidades en el aprendizaje del inglés. Así mismo, concuerda que, los profesores deben diseñar e implementar estrategias que permitan al alumno construir su confianza con la finalidad de reducir de manera gradual aspectos negativos que pudiesen limitar el rendimiento académico del alumno. La importancia del inicio en la presente intervención está orientada en brindar confianza en los alumnos para realizar sus aportes y archivos que conllevan de manera gradual a la práctica diseñada en la fase tres del CIC.

**Tabla 12.** Ejemplo del foro sobre las percepciones de los alumnos con relación a sus cualidades o limitaciones en la habilidad de hablar en inglés.

<p><b>Manuel Becerra Polanco</b>          Hello, good morning. The second activity of this week is related to do an analysis about your own perception. In this case, please write in less than 250 words your perception about your speaking in English. I mean, if you are not good enough in speaking, tell us what could be the negative factors about your limitations. If you think that your speaking in English is good, tell us about what you have done to reach a good level. Muchas gracias !</p>			
<p><b>Jessica Martin</b>   Languages have called me since I was little, but no matter how hard I try, I can't learn correctly. I feel that one of the limitations could be grief, the fear that people who know how to make fun of me if I say something wrong or if I don't get to assemble the sentence correctly. And I tried to stand in the mirror and talk to myself but I can not at home I have no one to live with or try to talk, at school my vocabulary is not as good as the other boys in my classroom so I prefer to always keep quiet. Sometimes the pronunciation works well but others don't and I feel very disappointed. So much because I am always afraid to speak in front</p>	<p><b>Estela Parra</b>   I think I'm not a good English speaker because I am afraid to make mistakes, I don't comfortable when people are listening to me, if they laugh about my English, I will feel embarrassed, in another hand, I think my pronunciation is not good enough, I don't have enough vocabulary for speaking, I think those are my negatives points of speaking</p> <p><b>Miguel Bernardo</b> Since a few years ago, high school to be exact, the English classes were always nice for me. Not because I was good at the language, but because I always associated it with a fresh and fun subject. I never had the opportunity to practice English, throughout school life, I only had two or three classes a week, nothing that could help me develop</p>	<p><b>Carla Cen</b> what I think prevents me from speaking English, it could be so bad that I am correcting or that I cannot understand, I have not learned to express myself in English, in Spanish what I love is to expose and talk with people but I see that in English I find it difficult because of this cessation and on the other hand the dyslexia, since I feel that my words are stirred in my brain, and it is difficult for me to accommodate my ideas, just like when I write, I get to stir most things, For me it is very important to speak English as well as other languages, it is a great challenge to learn a lot of words and not to scramble them, as well as the way of structuring, both sentences and questions, but there is nothing I cannot achieve, I have spent writing in a notebook and repeating the new words that I acquire aloud and repeat those that I know so that they do not come to forget me, in fact I have a blackboard with which I sometimes practice to perfect the writing, but I must</p>	<p><b>Luisa Zavala</b> I have been practicing English since I was little. My father worked in a village with some American people who only spoke English, and sometimes I spoke with them. I just knew a few words, that's why I went to English classes. When I started university, my English teacher saw that I had a more advanced level and he proposed that I sit for the PET exam, I did that and I pass it.          About my abilities: I'm really shy, speak in front of other people makes me feel nervous, but I really try to have a good conversation, It's at that moment where I can see my progress in English; I think my pronunciation is good, but in grammar, I am not the best and I don't know what to say, my vocabulary is not very wide. I'm trying to improve that seeing youtube videos. When I write, sometimes I use Grammarly to correct errors, but I think I'm not so bad.          it cost me a lot when I listen to a native speaker, but if I</p>

<p>of the public and I block. I fear the public too much, the teasing and the one who will say and the same can influence my lack of vocabulary since I only know the basics</p> <p><a href="#">Michelle Buenfil</a> good night all! Well, my reason for shyness when I speak English is because I'm afraid of being judged, or making fun of how I speak, I don't know how to pray, and I know that I should practice on it, that's why I wanted to participate in this group to help me and practice!</p>	<p>the language enough. The important thing for me now is that I am really willing to do everything in my power to achieve a high level of fluency.</p>	<p>look for a person with which to practice at the time of speaking, since none of my brothers like to speak in English, I think I need the guidance of a person to know how to exploit and handle everything of the CEI, since I see that I can learn much more things from there The ones I learn here in my house.</p>	<p>know the context is easier for me to understand. When I listen to a person whose English is his second language is easier for me. Probably reading is where I'm better, I can understand a text From the Pet level and I have good pronunciation. Of course, I want to improve all these gaps, I hope to reach the C2 level when I finish my career. There's always room for improvement</p>
---	---	---	---

(Fuente: Facebook, elaboración propia).

**Tabla 13.** Ejemplo del foro sobre las reflexiones en torno a la autonomía o dependencia de profesores por parte de los alumnos para practicar la habilidad de hablar en inglés.

<p><a href="#">Manuel Becerra Polanco</a> Hello dear students, as I told you before in my last audio message, you have the rest of the week for completing the activity related to the reading. Also, I remind you that you can record it by means of Whatsapp or the software. It is up to you. On another hand, please answer this question. Eres autónomo para mejorar tu habilidad de hablar en inglés? o prefieres estar en un salón clases y esperar que te digan lo que debes hacer? Fundamenta tu respuesta en 150 palabras. Gracias!</p>			
<p><a href="#">Jessica Martin</a> I think that both, sometimes I need to be told what I have to do, because if they don't tell me that, I don't bother studying or repeating. Sometimes I watch movies, translate words, repeat phrases, sometimes I look in the mirror and pretend I'm talking to someone, or sometimes I start talking to my boyfriend in English and if he doesn't answer me in English, I ignore him. Therefore, I consider myself autonomous and dependent on the instructions. Even if I prefer someone to tell me in the classroom, because with the help of the teacher I could correct myself in my bad pronunciation, and</p>	<p><a href="#">Luisa Zavala</a> I think I'm a bit lazy. If I don't have a teacher, I probably wouldn't know how to start because there is too much information. I need a guide and someone who can correct my problems: pronunciation, grammar. Also, when I have problems, I probably won't know how to ask what it is because I am not even aware of the existence of this. Also, I think we don't need a teacher all the time, for example: when you memorize vocabulary, it's something you can do alone. I can identify in which skill I am better and how to improve the others, but it is difficult to have the motivation and time to do it.</p>	<p><a href="#">Miguel Bernardo</a> Personally I think that studying a language, whatever it is, is not at all similar to studying mathematics or physics. There is a phrase that I always repeat when I do not feel like studying or that laziness takes hold of me and it is this: "a language cannot be taught, it will always have to be learned" Although a teacher is very important when it comes to receive information and produce it in an interpreted way for us and thus avoid confusion or ambiguity, it is in the power of each student to make language a habit and a lifestyle. Although for some it is impossible to travel to a place where the target</p>	<p><a href="#">Julia Olguin</a> Both. Since I need to be told what to do, and I prefer that a teacher teach me grammar or pronunciation because I would honestly be too lazy to study it outside of class. On another hand, I like to watch movies in English and listen to songs in English to acquire new vocabulary. So, I consider that I am both.</p> <p><a href="#">Victor Cauch</a> I barely participate in class, it makes me doubt if I am autonomous. I prefer receive instructions in class, but in another hand I like to practice the language (English) with my girlfriend. When I talk with her I feel safe. I like to read in English, but</p>

<p>autonomously not because if I make a mistake and I don't know I could continue making it.</p>	<p>I consider myself an autonomous person but I am not the most disciplined in studying languages. I think it's because I don't have enough time and I'm afraid of all that information:D</p>	<p>language is the official language, we can do an endless number of activities autonomously that today are easy for us such as: podcast, videos, devices configured to the target language, etc. Learning a language is not possible if you don't believe it possible. Eight hours a week are not enough.</p>	<p>there comes a time when I don't understand a part of reading and that makes me angry, it makes me wonder if I can understand the language. So, on second thought, I think that both, but a little bit more to following of instructions.</p>
--	---	--	---

(Fuente: Facebook, elaboración propia)

Concluyendo con la fase 1, las actividades realizadas representan el inicio del CIC, mismo que enfatiza en crear reflexiones, perspectivas, y análisis sobre la problemática general en torno a los factores o carencias que limitan a los alumnos a desarrollar mejores prácticas en su habilidad de hablar en inglés. El uso del aprendizaje móvil, hasta cierto punto está representando una oportunidad para que los alumnos expresen y manifiesten sus comentarios a través de sus dispositivos electrónicos aunado a la plataforma de Facebook.

Tal como puede observarse en las tablas 12 y 13, los alumnos expresan libremente sus percepciones sobre las temáticas abordadas. Por otra parte, cada participación emitida por el alumno fue retroalimentada con el objetivo de dar continuidad a la participación y confianza. Las ideas expresadas en la presente sección son los cimientos de la construcción del andamiaje relativo a la comunidad de aprendizaje culturalmente colaborativo y constructivo. Los foros implementados en la intervención, enfatizan aspectos reflexivos y de pensamiento crítico.

Al respecto, Wang (2009) afirma que los estudiantes de inglés que participan en actividades de pensamiento crítico u análisis sobre su desempeño académico alcanzan un mayor nivel de satisfacción y aprovechamiento en sus clases que abarcan la práctica de la habilidad de hablar. Tal aseveración es respaldada por sus estudios realizados en el uso de foros o participaciones en línea fomentando actividades de pensamiento. Desde este punto, el aprendizaje

móvil está asociado con diversas teorías, tal como se evidenció en el apartado del marco teórico en el capítulo 4.

Por consiguiente, se ratifica el argumento de Ramamurthy y Rao (2015) al referir que el constructivismo concibe al aprendizaje como un proceso que requiere que los alumnos construyan nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual y de sus antecedentes. Por lo tanto, los foros diseñados en el CIC del WisCom, permiten a los alumnos pensar de forma creativa y al mismo tiempo fomentar e incentivar al uso del pensamiento crítico.

### 6.2.2. Fase 2. Initial exploration (Exploración inicial)

En consecutivo a la fase 1, relacionada con la presentación de la problemática y exploración sobre la percepción general de los alumnos en cuanto a su habilidad de hablar. Ahora, es tiempo de dar inicio a la fase 2, misma que pretende como objetivo identificar que tipo de barreras son las que afectan su desempeño, es decir, (lingüísticas, afectivas, entorno, o práctica). Posteriormente, se vincularán las posibles estrategias o recursos que pudiesen ser idóneas para la comunidad de aprendizaje. De igual forma, en la fase dos, se comparten lecturas con los estudiantes, dichas lecturas están relacionadas con estudios que reflejan la misma problemática y estrategias implementadas para solventarla. El objetivo de las lecturas vierte en proveer al alumno de ejemplos que les permitan analizar e identificar ciertas barreras similares a su contexto.

**Tabla 14.** Ejemplo del foro de la fase 2.

<p>Bienvenidos a la fase 2. Estimados alumnos, en esta semana es tiempo de reflexionar por medio de sus comentarios sobre la siguiente temática. ¿Cuáles son las principales barreras o limitaciones que merman su práctica de la habilidad de hablar en inglés? y ¿Qué actividades pudiesen ser idóneas para mejorar? De antemano, muchas gracias por su participación. Saludos cordiales</p>			
<p><a href="#">Victor Cauich</a></p> <p>I think I should improve my pronunciation and</p>	<p><a href="#">Javier Lope</a></p> <p>Hi everyone, I think I'm afraid to speak English in front of people, because of</p>	<p><a href="#">Nelva Ovando Xool</a></p> <p>Hi teacher, I'm sorry by responde now. Well, I think that I can</p>	<p><a href="#">Miguel Bernardo</a></p> <p>Being able to express oneself is sometimes complicated even in</p>

<p>vocabulary. I realized that native people can't hear me correctly. I need to read books in English, also I should watch movies in English too. Perhaps, I should practice speaking skills with natives. I consider that I don't have enough speaking skills, however, I can do a simple conversation.</p>	<p>the pain I have, but I need to improve, and overcome that fear because in the future I need English, the basic English I have is what I learned in high school and to the music I listen to in English, I am terrible in my grammar, because of the grief and fear of what I write and that someone does not understand it or is confusing Hello everyone, I think I'm afraid to speak English in front of people, because of the pain I have, but I need to improve and overcome that fear because in the future I will need English, the basic English I have is because I learned it in high school and The music I listen to in English is terrible in my grammar, because of the pain and fear of writing it and that someone does not understand or be confused. This would be goodbye</p>	<p>defend me when speak but when I do not understand my mind block immediately, we I think that I do not have the enough skills for speaking, I think that need more practice and more listening also vocabulary, but I feel that am advanced</p>	<p>our mother tongue. However, being able to produce ideas in a second language is like a miracle, or at least I consider it as such. Personally, I think I have enough bases to be able to create communication content, very basic but sufficient.</p>
--	---	---	--

(Fuente. Facebook, elaboración propia).

Al concluir las dos primeras fases, se puede observar en los ejemplos de los foros que, las participaciones de los alumnos están orientadas a la reflexión, al análisis, al pensamiento crítico, dichas actividades se han realizado con antelación a la práctica real de la habilidad de hablar en inglés mediante las grabaciones de audio y observación de prácticas con hablantes nativos del inglés. Es de importancia recalcar que, los alumnos escriben sus aportes en inglés o español. Desde este punto, los errores gramaticales o de vocabulario son evidentes aunados al nivel 2 del inglés; no obstante, exponerlos a situaciones que les

permitan usar sus conocimientos previos es parte importante del proceso que se realizó a favor de erradicar o mejorar ciertos factores que afectan su desempeño. Desde otra vertiente, una de las bondades del modelo WisCom aunado al CIC, representa la construcción de una comunidad de aprendizaje que se vincula y trabaja en pro de la misma problemática, en este caso, los factores negativos que merman la práctica de la habilidad de hablar en inglés.

Por otra parte, el diseño instruccional WisCom no prioriza el aprendizaje individual, más bien, intenta de una manera colaborativa y cultural socializar la problemática a través de discusiones y planteamiento de soluciones que pudiesen ser idóneas para el trabajo relativo a la fase tres. Concluyendo este apartado, es válido recapitular perspectivas expuestas previamente, Gregersen (2003) menciona que existen estudios que demuestran la importancia de no etiquetar a los alumnos como flojos, con mala actitud o desmotivación al aprendizaje del inglés, al existir factores que no les permiten mejorar su nivel y muchas veces no dependen de los alumnos, es decir, pudiesen estar relacionados con el entorno del aprendizaje. En consecutivo, Horwitz (2001) sugiere que los profesores deben darse cuenta de que aprender un idioma, y particularmente la habilidad de hablar en inglés, representa una situación potencialmente estresante para algunos estudiantes. En consecuencia, el factor estrés pudiese estar relacionado con otros factores tales como la motivación, timidez, ansiedad, etc. Por lo tanto, los foros expuestos en las dos primeras fases de la presente intervención permitieron conocer la realidad de los alumnos y al mismo tiempo se convirtieron en un escaparate para que expresaran sus sentimientos, mismos que posiblemente están reprimidos o sin ser expuestos en el contexto del salón de clases.

### **6.2.3. Fase 3. Resources (Recursos y práctica)**

Durante la fase tres, se presentó a los estudiantes una serie de herramientas tecnológicas, mismas que pudiesen ser implementadas para su práctica o para realizar actividades que les permita mejorar ciertos aspectos

lingüísticos en su aprendizaje. Por lo tanto, en la fase 3 enfatizo la implementación de dos tipos de actividades. Por una parte, la realización de audio presentaciones con diversos temas. Dichos audios están relacionados de manera directa con las barreras lingüísticas. Como segunda actividad, se realizaron sesiones de prácticas con hablantes nativos, este tipo de actividad tuvo como beneficio la observación del uso del idioma del alumno y al mismo tiempo fue posible observar como las barreras psicológicas u afectivas influyeron o disminuyeron mediante la exposición de los alumnos en un contexto real. Respecto a los audios realizados, cada uno de ellos fue retroalimentado con observaciones puntuales en aspectos del uso de la gramática o vocabulario. Así mismo, a través de un formato, se realizaron anotaciones sobre las interacciones de los alumnos. En cuanto a la participación de los hablantes nativos, al concluir una hora de práctica con los alumnos, se les solicitó escribir sus comentarios, impresiones o sugerencias respecto a la habilidad de hablar. Lo reportado por los hablantes nativos, será complementado con las observaciones realizadas. Como dato adicional, el formato de preguntas se encuentra en la sección de anexos del presente trabajo de investigación.

**Tabla 15.** Descripción del tipo de actividades realizadas en la fase 3

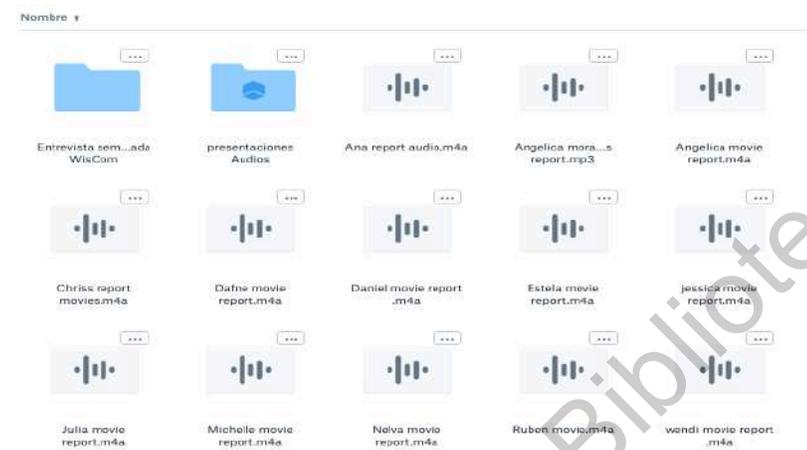
<b>Actividades</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Criterios</b>
Audio mensajes	Los alumnos realizaron 5 audios de manera individual. Los archivos realizados se almacenaron en una carpeta Dropbox para su posterior análisis.	Usaron los tiempos gramaticales del presente y pasado simple para describir situaciones o realizar entrevistas.
Prácticas con hablantes nativo	Se realizaron 4 prácticas con más de 20 hablantes nativos.	Antes de la práctica, se les notifico a los hablantes nativos el nivel de inglés de los alumnos y se les sugirió una serie de temas de conversación que pudiesen ser idóneas para mantener una conversación más dinámica y organizada.

(Fuente: Elaboración propia)

La tabla 15 especifica el tipo de actividades, la cantidad y los criterios. Ante tal descripción, se puede observar que las tareas realizadas por la comunidad de aprendizaje estuvieron mediadas en gran parte por el uso de la tecnología; no

obstante, es importante destacar el apoyo de las prácticas con hablantes nativos, puesto que gracias a tal actividad los alumnos pudieron emplear, reforzar y practicar sus conocimientos en un entorno real.

**Imagen 12.** Fotos de prácticas realizadas con los hablantes nativos.



**Imagen 13.** Captura de pantalla de archivos realizados por los alumnos.



Concluyendo la fase 3, se puede mencionar que, a lo largo de 5 semanas, los alumnos estuvieron trabajando en la grabación y edición de sus audios. De igual forma, lo practicado a través de las grabaciones fue reforzado con las prácticas colaborativas con los hablantes nativos del inglés. Desde este punto, se enfatizó en atender los resultados del cuestionario inicial, mismos que marcaban una demanda en los alumnos respecto a los factores negativos que merman su práctica, siendo los factores lingüísticos (vocabulario, gramática), afectivos (miedo, timidez, ansiedad) y de entorno (limitaciones en el salón de clases, falta de estrategias).

Con relación a lo expuesto, las actividades diseñadas e implementadas cumplen y atienden los tres tipos de limitaciones mencionadas. Por un lado, la práctica de audio motiva al alumno a usar o emplear vocabulario y aspectos gramaticales que pudiesen mejorar su habilidad de una manera gradual. Por parte del factor afectivo, exponer a los alumnos a situaciones reales, tal es el caso de las prácticas con hablantes nativos, permite a los alumnos desarrollar o emplear estrategias para regular su timidez, ansiedad o miedo a las críticas o a cometer errores. Desde la parte del factor entorno, el uso del aprendizaje móvil libera al alumno del entorno tradicional al situarlo en un ambiente flexible, enfatizando el aprendizaje de una forma diferente al entorno del salón de clases y por supuesto, con más oportunidad para practicar sin estar limitados a las participaciones u actividades del profesor.

Desde el punto de vista de la literatura, Nishimura y Umeda (2016) consideran que, la comunicación e interacción con hablantes nativos de un idioma, representa un beneficio para los estudiantes de idiomas puesto que, al estar expuesto en un medio natural repercute en varios factores tales como, la motivación para seguir aprendiendo, nuevas palabras, distinguir diferentes tipos de pronunciación y entonación. Complementando la idea, Neustupny (1991) subraya que, los alumnos deben salir del aula tradicional y participar en tareas significativas que involucren actividades de desempeño con el objetivo de mejorar

y practicar lo visto en clase. Por tal razón, las prácticas con hablantes nativos es una actividad que encaja en lo mencionado pero de igual forma el uso del aprendizaje móvil es otra estrategia que pudiese reforzar el andamiaje cognitivo del alumno. Ante lo citado, Alemi et al. (2012), han encontrado evidencia sólida del uso del teléfono y mensajes de audio para reforzar aspectos de vocabulario, gramática y motivación por aprender. En consecutivo, dichos investigadores consideran que los alumnos pasan demasiado tiempo con los teléfonos, lo que permite que tengan acceso a diccionarios en línea o a la revisión de listas de vocabulario de manera frecuente.

#### **6.2.4 Fase 4. Reflections (Reflexión, observación, comentarios)**

En la fase 4, posterior a la práctica de la habilidad de hablar en inglés mediante el uso de audio mensajes, prácticas con software y con hablantes nativos, es momento de explorar las percepciones o comentarios de los estudiantes. Ante tal panorama, el CIC en este apartado busca como finalidad que los alumnos reflexionen, comenten y aporten su sentir sobre lo que han alcanzado a lo largo de la intervención. Para tal efecto, se ha implementado un foro interactivo en la plataforma de Padlet, en dicho sitio, los alumnos expresaron sus comentarios libremente. Por razones de formato, se exponen algunos comentarios emitidos por los estudiantes; no obstante, en la sección de anexos se han integrado todos los comentarios.

Imagen 14. Ejemplo de foro sobre las reflexiones de las prácticas realizadas.

padlet SIGN UP LOGIN SHAPE ?

manuelbp + 16 • 1yr

### Fase 4- Reflexions (Reflexión, observación, comentarios)

En las últimas semanas, has practicado tu habilidad de hablar en inglés mediante el uso de audio mensajes, en el salón de clases, y con hablantes nativos. Desde este punto, me gustaría leer tus comentarios o reflexiones sobre la experiencia y limitaciones que te deja este tipo de proyecto. De igual forma ¿Qué opinas de las estrategias didácticas empleadas? Siéntete libre de expresar tu propia perspectiva.

**Christopher Ascencio Burgos**  
Mega geniales este proyecto de inglés, ya que tanto como yo que soy un poco más avanzado, como los principiantes nos encantó, nos divertimos con cada una de las actividades y que mejor diversión que aprendiendo y practicando, ya que para el inglés es súper importante la práctica, sin duda. Los ejercicios de audios y las prácticas con extranjeros excelente para desempeñar lo que hemos estado aprendiendo. Me gustaría que la universidad emplee este tipo de actividades en un futuro. Este proyecto ayudó sin duda a romper barreras que muchos teníamos, excelente trabajo.

**Wendy Isabel Camara Reyes**  
Para mí realmente ha sido de gran importancia, ya que a mí no se me da el habla por diferentes aspectos, y con este proyecto puede ver algunos factores que lo causan y para poder trabajar en ellos, y me ha ayudado a mantenerme en práctica, que en parte es lo que más necesitamos para poder hablar fluidamente. Este proyecto, realmente ha sido interesante y las actividades de práctica son muy divertidas y de aprendizaje, cuando estamos en grupos para conversar con los nativos a veces sientes miedo de decir las cosas mal, pero en parte está bien equivocarse, porque sino nunca vas a saber si es correcto o incorrecto. Ha sido una gran experiencia que me ha ayudado en este proceso de hablar Gracias Profe.

**Victor Daniel**  
Desde mi punto de vista ha sido un proyecto muy interesante, al mismo tiempo que interactivo. Me ha gustado mucho el tener la oportunidad de hablar con gente nativa, poder interactuar con ellos, así como el poder llevar a cabo pláticas para poder desenvolverme en el ámbito del habla. El hecho de que este proyecto tenga una introducción en la cual podamos observar cuáles son los factores que influyen en la falta de confianza al hablar una segunda lengua me hizo darme cuenta errores que no debo cometer, así como puntos débiles que podría mejorar. Me llevo una gran experiencia, considero que este tipo de proyectos deben surgir más, de igual manera tener una mejor difusión, pues es de real ayuda para empezar a perder el temor. Considero que la mejor manera de aprender es llevándolo a la práctica, como lo fuimos haciendo las últimas semanas. Espero tener más oportunidades de aprendizaje como está en un futuro, adquiero diversas fortalezas para mejorar y perder el temor en el speaking.

**NELVA OVANDO XOOL**  
Bueno, es raro pero llevo años aprendiendo el idioma inglés, pero como había comentado con anterioridad, es muy difícil para mí aprender palabras y hablarlo, pero al momento de interactuar y no saber la palabra, es chistoso como al momento de agarrar confianza, las palabras te salen por sí solas. He tenido clases con usted y este método que ha empleado, también lo experimente en la clase de aprender hablar y escuchar y me ayudó a perder la pena, siento que es un buen método para poder ayudar a los alumnos a perder la pena o miedo de hablar, me siento ahora más segura y espero y siga implementando este método, aunque sería bueno que abriera un taller en el cual se pueda conversar 2 veces por semana con un nativo del inglés. Ahora puedo hablar más y me siento más segura, por que más que nada era el miedo de que se burlaran, pero me sorprendió la habilidad que puede desarrollar de hablar.

(Fuente. Elaboración propia). Disponible en

<https://padlet.com/manuelbecerrapo/na60j6tcrbzj>

En referencia con la imagen 16 y con la información complementaria en el anexo, se identificaron comentarios positivos, mismos que reflejan interesantes reflexiones por parte de los alumnos. Tales comentarios, son insumos importantes para valorar hasta cierto punto, de qué modo los estudiantes han aprovechado la experiencia. De igual forma, las reflexiones de los alumnos servirán para fundamentar la evaluación final del CIC. Con lo que respecta a la revisión de la literatura, Flavell (1979) expone la importancia al mencionar que la forma en la que

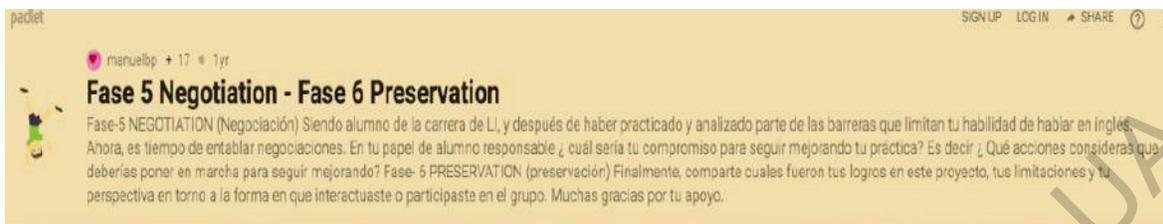
los alumnos actúan sobre su aprendizaje, a menudo proviene de las reflexiones sobre sus necesidades y de sus habilidades lingüísticas con el objetivo de lograr resultados más efectivos. Por otra parte, Brown (2002) hace referencia en mencionar la diferencia en la forma de aprender. En otras palabras, no todos los alumnos aprenden de manera similar o responden al mismo estímulo. Quizás, el uso de recursos tecnológicos es un factor que abarca más impacto en la forma de aprender que al uso de métodos tradicionales. Desde tal aseveración, el CIC del presente estudio fomentó una variedad en el tipo de estrategias que permitieron al estudiante interactuar a través de diversos canales en la práctica de la habilidad de hablar en inglés.

#### **6.2.5. Fases 5 y 6 acuerdos y compromisos**

Las dos últimas fases del CIC se realizaron a través de un solo foro, pero con instrucciones para cada fase. La decisión se debe a que ambas fases están relacionadas con el acuerdo y compromiso que conlleva todo el proceso realizado al concluir las 10 semanas. En lo que concierne a la fase 5 Negotiation (Discusión o Plática). Dentro de la comunidad de aprendizaje se establecieron proposiciones y comentarios que resaltan el compromiso y motivación en los alumnos para continuar practicando la habilidad de hablar en inglés posterior a la intervención.

De igual forma, se pretendió que los alumnos opinen sobre la posibilidad de implementar ejemplos de estrategias y actividades realizadas en la intervención, mismas que pudiesen ser aplicadas en otros cursos y niveles de inglés con la finalidad de abarcar una población mayor y enfatizar más la participación de los alumnos. Por otra parte, la fase 6, Preservation (Preservar y conservar). Se enfatizó la reflexión sobre su acción, desempeño individual y colaborativo dentro de la comunidad de aprendizaje. Asimismo, retroalimentaron el modelo WisCom y las aplicaciones móviles empleadas como propuesta para reducir o controlar ciertas limitaciones de su accionar en la habilidad de hablar en inglés.

## Imagen 15. Ejemplo del foro sobre la fase 5 y 6.



The image shows a screenshot of a Padlet forum post. The post is titled "Fase 5 Negotiation - Fase 6 Preservation" and is by a user named "manuelbp" who is 17 years old. The text of the post describes two phases: Fase-5 NEGOTIATION (Negociación) and Fase-6 PRESERVATION (preservación). It discusses the challenges of learning English as a second language and the importance of negotiation and preservation in the learning process.

### Dafne Xix Medina

Mis compromisos después de este proyecto van hacer mejorar en las 4 habilidades con todos mis recursos a mi alcance, ya sea audio libros en línea, hablar con nativos a distancia y esas cosas para ser mejor en lo que me gusta nunca se deja de aprender y es algo muy valioso, lo que espero poner atención es en mi vocabulario, los verbos etc etc, mis logros fueron que mejore mi habilidad de speaking y listening pero también practique mucho el writing mi limitación fue un poco la pena pero creo que mi mayor limitación fue mi vocabulario sin embargo en este proyecto pude romper esa barrera que tenía y ahora soy un poco mas flexible a la hora de hablar con alguien nativo, mi perspectiva fue que me grado mucho es muy triste que por esta situación ya no se pueda seguir practicando el speaking pero estoy muy feliz de haber tenido la experiencia en este proyecto me gusto el ambiente amigable, mis compañeros siempre me ayudaban nunca había tensión entre los nativos y nosotros sinceramente fue divertido y aprendí mucho ¡gracias!

### Jordana Dzul Palma

Para mi, un compromiso bastante ligado a lo que es el aprendizaje del inglés, es mantener la práctica constante porque nunca llegamos a dominar un idioma completamente por ello debemos implementar estrategias que nos hagan aumentar vocabulario, seguir mejorando nuestra pronunciación. Uno de los errores que tengo es procrastinar, sin embargo mi compromiso es seguir practicando, conocer, tener experiencias nuevas en lo que es el aprendizaje de una lengua. Ver películas en inglés, escuchar música, etc, para reforzar mi listening. Será muy importante poner de mi parte. Un pequeño logro fue perder el miedo al momento de hablar y trataré de controlarlo aún más :)

### Jessica Martin

¿Cuál sería tu compromiso para mejorar la práctica de inglés?

Mi compromiso en base a este proyecto, es buscar y animar a compañeros que entablen una conversación así para seguir manteniendo el ritmo, leer más, el grabarme a mi misma con un tema, prácticamente no dejar de hablar en inglés.

Para seguir mejorando creo que debo seguir practicando mi pronunciación y los tiempos.

¿Cuales fueron tus logros en este proyecto?

Mi logro fue que perdí el miedo de hablar, hablo con tu tono de voz más fuerte que antes, la verdad es que ahora me vale las burlas de los demás, si yo misma creo que lograré tener fluidez en mi inglés no necesito la opinión negativa de alguien más. Aprendí a perderle el miedo a extranjeros antes me escondía por que tenía mucho miedo de no poder contestarles. Creo que más que nada aprendí a tenerme confianza a mi misma y ser más participativa en las clases de inglés :)

### Michelle Buenfil

Mi compromiso es estudiar mas mi gramática y practicar mas mi speaking, por que es lo que veo como que mas indispensable y lo que mas me hace falta.

FASE6

mis logros en este proyecto fue conocer a gente muy, muy linda, y apoyó, como que me motivaron mas a querer seguir en la carrera, y lamento que el ultimo día que hubo reunión fue el día en que mas pude hablar con todos, que ya le perdí el miedo, y ya no se pudo hacer otro por el virus, entre mis limitaciones estubo mi pena al que mis compañero y el nativo no me entendiera, o pronunciara algo mal, pero en si, todos nos ayudábamos, que si se nos olvido, así es esto, que si pronuncie eato el

¡tívole! ¡a! ¡blemente todo como borrón y cuenta nueva me encanto esta actividad.

(Fuente. Elaboración propia). Disponible en <https://padlet.com/manuelbecerrapo/zg7z0mm0y8vf>

Concluyendo las dos últimas fases del CIC del modelo WisCom empleadas para la intervención, en el resumen de los comentarios, se puede ver los tipos de compromisos y reflexiones emitidas por los alumnos. De manera general, el panorama muestra evidencia positiva en la forma en la que los alumnos expresan sus reflexiones y compromisos después de haber completado las 10 semanas de trabajo y práctica. Por lo que se refiere a las intervenciones para solventar o controlar problemáticas diversas en el área de inglés, existe evidencia y reportes a

favor de los beneficios que pudiesen ser alcanzados, dependiendo del contexto, o circunstancias del estudio.

En consecuencia, según Alderman (2004) la creación de una comunidad de aprendizaje que refleje una colaboración de los alumnos puede ayudar a reducir ciertos problemas que conllevan el aprendizaje del inglés. Dentro de los proyectos o intervenciones, Lee (2002) considera que los alumnos están más involucrados de manera personal por lo que generalmente se refleja en una mayor motivación, no se sienten evaluados constantemente, y se sienten menos preocupados por los errores gramaticales o al fracaso.

Finalmente, Macintyre et al. (1997) afirman que una ventaja en los proyectos de intervención está relacionada directamente con el rol del estudiante, es decir, los alumnos son más activos, tienen responsabilidades que durante el proceso pueden repercutir en aumentar su confianza y reducir sus percepciones negativas entorno a su aprendizaje del idioma.

#### **6.2.6 Conclusiones sobre las fases del CIC en el modelo WisCom**

En el presente apartado de resultados se enfatiza la descripción de manera general las actividades realizadas, mismas que representan insumos para ser analizados en la siguiente sección. Es de importancia mencionar las actividades integradas en la intervención con el objetivo de ejemplificar y clarificar los pasos realizados a lo largo de las 10 semanas. Desde este punto, la fase 1 hizo hincapié en fomentar desde el inicio la confianza en el alumno, presentar la problemática y realizar una reflexión culturalmente colaborativa entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje con relación a sus perspectivas o creencias de su habilidad de hablar en inglés.

Posteriormente la fase 2, refuerza las reflexiones de los alumnos a través de presentar ejemplos de otros alumnos que han superado las barreras negativas

y al mismo tiempo plantear opciones de estrategias que van más allá del entorno del salón de clases. Por consiguiente, la fase 3 relativa a la práctica, permitió a los alumnos emplear sus conocimientos en actividades mediadas por el uso de audios y prácticas reales con hablantes nativos. Ante tal hecho, dicho proceso abordó las problemáticas de los factores negativos tales como; las barreras lingüísticas, afectivas y de entorno. Por otra parte, al concluir la fase de práctica, los alumnos continuaron con otro proceso de análisis, reflexión y pensamiento crítico consecutivo a su participación y compromisos futuros para dar continuidad a lo reforzado o logrado en el proceso.

En resumen, el modelo WisCom aborda la problemática desde una perspectiva cultural, colaborativa, de práctica y de reflexión. No se trata de un modelo e intervención que ataque el problema de manera directa, con una posible solución, o descripción de pasos que deben implementarse. Más bien, el modelo prioriza una reflexión previa en los alumnos al situarlos en su propia perspectiva de análisis del origen de la problemática, las razones, y lo que se ha hecho para tratar de solventarlo. Partiendo de tal hecho, los alumnos trabajan en la problemática y al final cierran el ciclo con acuerdos, y análisis de lo realizado.

En otras palabras, las reflexiones previas y posteriores fomentan una participación directa en el alumno y al mismo tiempo motivarlos a trabajar en controlar o solventar sus limitaciones lingüísticas. Hasta este punto, parte de la intervención ha concluido de manera satisfactoria tomando como referencia lo reportado por los alumnos en los foros, audios y práctica. En perspectiva, es muy probable que el objetivo se haya cumplido; no obstante, en la siguiente sección se demostrará o refutará con el tratamiento de los resultados mediante el análisis cualitativo y cuantitativo.

### **6.3. Análisis cuantitativo**

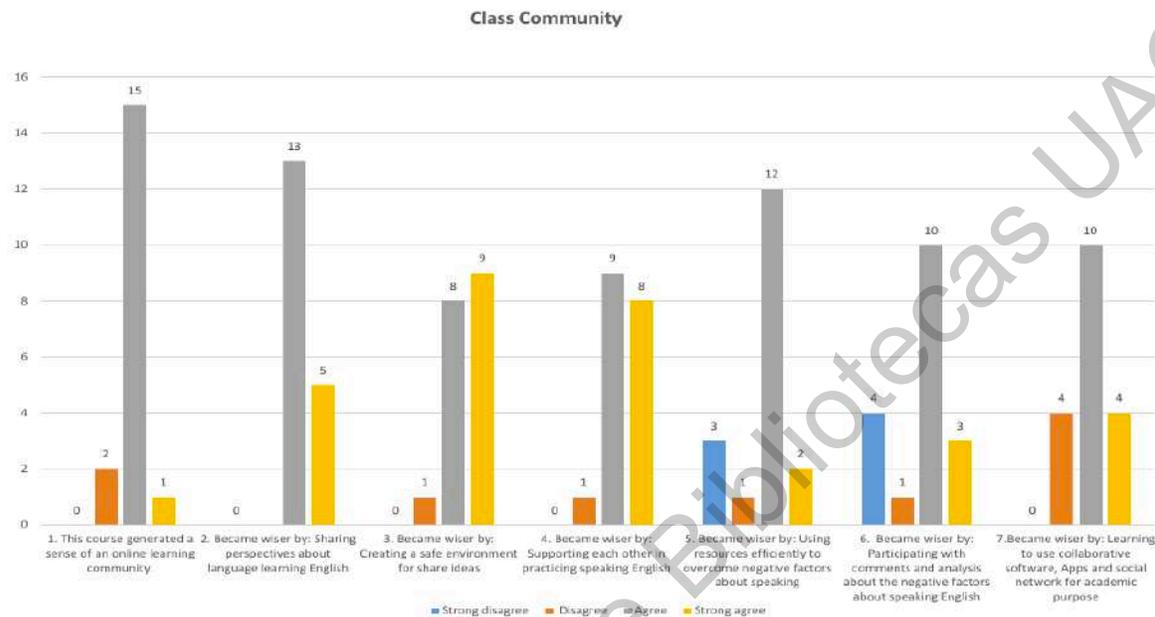
El presente apartado, describe y analiza los resultados obtenidos a través del cuestionario denominado “***Evaluation Instrument for WisCom Components and***

**Mobile Learning**". Dicho instrumento fue diseñado por el equipo de la Dra. Gunawardena en el 2018. Asimismo, ha sido implementado para evaluar intervenciones basadas en el modelo WisCom en diversos contextos educativos. Sin embargo, dado que la presente intervención se basa en el aprendizaje móvil, el cuestionario fue adecuado al contexto para incluir reactivos que evalúen tal componente. Por otra parte, tal como se mencionó en el capítulo 3, se solicitó autorización a la Dra. Gunawardena para la adaptación pertinente. Ante tal hecho, en el apartado de anexos se ha integrado la autorización enviada por correo electrónico.

En cuanto a los apartados a evaluar, se han considerado los siguientes. 1. La comunidad de la clase, 2. Trabajo colaborativo y en equipo, 3. Collaborative Inquiry Cycle (CIC) y 4. El aprendizaje móvil. El cuestionario lo integran 30 reactivos con respuestas de opción múltiple siendo (*Strong disagree, Disagree, Strong Agree, Agree*). Respecto a la población, un total de 18 alumnos respondieron el instrumento. Para su aplicación, se utilizó la plataforma, Survio.com, misma que a través de un código fueron respondidos y enviados por medio de dispositivos portátiles. A continuación, se plantea el siguiente análisis derivado de las respuestas emitidas por los estudiantes.

### 6.3.1 La comunidad de la clase

Gráfica 2. La comunidad de la clase



(Fuente: Elaboración propia).

Dentro de la gráfica 2, se evalúa la percepción del alumno con relación a su experiencia de trabajo dentro de la comunidad de clase. Para tal logro, se plantearon 7 preguntas que abarcan aspectos relacionados con el aprendizaje, trabajo colaborativo, análisis, entorno y práctica. Tal como puede observarse en la tabla, la respuesta positiva prevalece en los 7 cuestionamientos. Desde este punto, la respuesta 2. *La comunidad es sabia por haber compartido perspectivas acerca del aprendizaje del inglés*. Refleja la totalidad de los 18 alumnos en una respuesta favorable.

Por otra parte, la respuesta 1, 3 y 4 reflejan entre 1 o dos percepciones negativas ante lo planteado. La pregunta 1 enfatiza un cuestionamiento en pro de identificar si realmente el curso generó una sensación de una comunidad de

aprendizaje en línea, respecto a la pregunta 3 indaga sobre un entorno seguro de aprendizaje, y finalmente la pregunta 4 está relacionada en identificar si la comunidad fue sabia en apoyar a los integrantes para mejorar y practicar. Respecto a las preguntas 5, 6, 7, relacionadas con identificar si la comunidad fue sabia en usar recursos de manera efectiva para superar factores negativos en la práctica de la habilidad de inglés, en participar y comentar análisis sobre los factores negativos de la habilidad de hablar en inglés y en el uso de software o aplicaciones para propósitos académicos. Las respuestas de igual forma marcan una tendencia favorable; no obstante, entre 4 y 5 alumnos han manifestado un desacuerdo ante tales cuestionamientos.

Lo identificado hasta el momento, probablemente es interpretado desde la perspectiva planteada en el capítulo 2: De acuerdo con Yang y Col (2007) identifican que las comunidades de aprendizaje están integradas por alumnos que responden a las actividades de aprendizaje dependiendo de sus intereses, recursos y por supuesto a las necesidades de información. Desde el punto de vista de Ligoria (2001), la comunidad de aprendizaje representa una actividad vinculada a los aspectos del contexto, cultural, social e interacción entre personas con diferentes competencias. Desde lo planteado, no importa si el alumno no participa de manera directa en la actividad, al final puede beneficiarse a través de la observación, del análisis y discusión de la actividad.

Complementando la idea, Chang et al; (2006) destacan las ventajas y potencial de las comunidades en línea para construir, innovar y compartir conocimiento; no obstante, en la mayoría de los foros u actividades, muy pocos estudiantes participan activamente. Bajo la perspectiva de Wang (2005) afirma que la interacción social en una comunidad en línea facilita el aprendizaje al proveer un sentido de comunidad reduciendo sentimientos que pueden limitar la participación de los alumnos, y proporcionar un contexto para valorar la diversidad en perspectivas de los integrantes. Finalmente, Swan (2002) asevera mencionando que, la investigación respalda el hecho de que, el sentido de

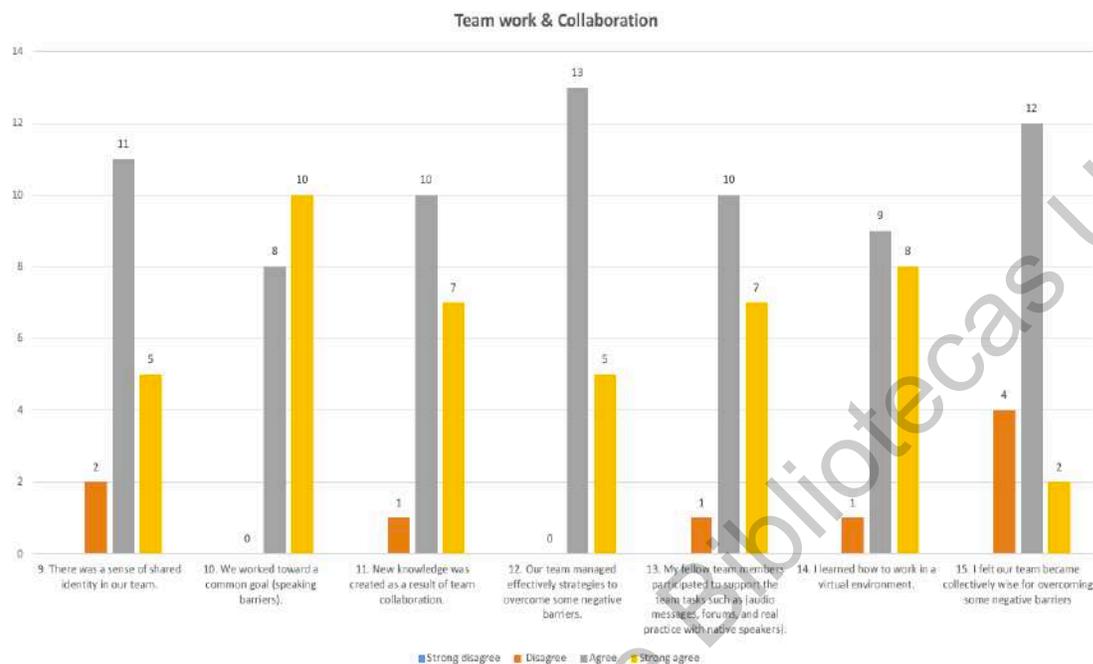
comunidad en los estudiantes es importante para el aprendizaje respaldando resultados y experiencias positivas.

Con relación a lo identificado en el cuestionario y reportado por los investigadores, se puede decir que los miembros de la comunidad de aprendizaje del presente estudio, están vinculados y comparten la misma problemática. Sin embargo, a pesar de pertenecer al mismo contexto cada uno de ellos responde, trabaja y se esfuerza en su aprendizaje a la medida de su interés, necesidades o limitaciones de su habilidad de hablar en inglés. Las 4 primeras preguntas identifican que los alumnos se sintieron integrados en una comunidad, donde se apoyaron y trabajaron en grupo, crearon un entorno seguro para compartir comentarios y practicar actividades con relación a la habilidad de hablar en inglés.

Por otra parte, respecto a las preguntas 5, 6 y 7, cuyas respuestas negativas marcan una tendencia del casi 30% sobre los cuestionamientos en el uso de recursos de manera eficiente para superar las barreras negativas, participar en comentarios o análisis, y el uso de aplicaciones con propósitos educativos. Tales hallazgos pueden entenderse al emplear la información previamente referida, es decir, el sentido de comunidad e identidad en los alumnos motiva su participación a realizar las actividades. De igual forma, en las asignaciones, siempre hay alumnos que destacan más en responder o realizar las actividades. Con esto, se considera que probablemente el 30% de los estudiantes no se sintieron en confianza para participar o con una carencia en identidad para involucrarse del todo en las actividades. Es importante recalcar que, la literatura, en caso específico: Ligoría (2001) nos menciona que, a pesar de que los alumnos no participen, se expresen o contribuyan activamente en las actividades, al final de manera directa o indirecta están aprendiendo de las reflexiones y experiencias compartidas por el resto de la comunidad.

### 6.3.2. Trabajo en equipo y colaboración

**Gráfica 3.** Trabajo en equipo y colaboración



(Fuente: Elaboración propia).

Respecto a los cuestionamientos sobre el trabajo en equipo y colaboración, la gráfica 3 refleja resultados en porcentajes positivos en todas las preguntas. Desde las percepciones de los alumnos, las preguntas 10 y 12 representan una totalidad en respuestas favorables. Es decir, los alumnos asumen que todos los integrantes trabajaron de manera conjunta hacia el mismo objetivo y problemática. De igual forma, manifiestan que, el trabajo en equipo supo emplear estrategias efectivas para solventar algunos factores negativos en la práctica oral del inglés.

Desde la perspectiva planteada previamente en el capítulo 1, Mergendoller y Maxwell (2000) han identificado en sus estudios que la colaboración entre alumnos permite la resolución de problemas planteados, mejora el rendimiento de los alumnos y fomenta el uso de actividades del pensamiento a través de discusiones. Por lo tanto, Nam y Zellner (2011) consideran que la colaboración en

entornos de aprendizaje en línea, de igual forma favorecen el intercambio de recursos, actividades de pensamiento y al mismo tiempo situarlos en el desarrollo de competencias para el mundo real.

En lo que refiere a las interrogantes 11, 13 y 14, al menos un alumno refleja un desacuerdo ante los enunciados de: la creación de un nuevo conocimiento como resultado del trabajo en equipo, el apoyo en equipo para participar en actividades de audio, foros y práctica con hablantes nativos, y al aprendizaje de cómo trabajar en un ambiente virtual. De acuerdo con Prince (2004) el trabajo colaborativo permite a los estudiantes participar en su propia construcción del conocimiento al integrar nuevas redes de información en la comunidad de aprendizaje.

En lo que concierne al aprendizaje o habilidad para trabajar en un ambiente virtual, González (2015) afirma que el entorno virtual representa oportunidades innovadoras para la colaboración, la comunicación y la producción de conocimientos, aumentando las posibilidades de aprender a trabajar en equipo. Por tal razón, es de importancia que los alumnos conozcan y sepan aprovechar el potencial educativo de ciertas plataformas tales como Moodle, Wikis, Blogs, etc. Respecto al apoyo entre compañeros para trabajar o participar en las actividades en los entornos virtuales, Lucero (2013) manifiesta que las habilidades, competencias y conocimientos que aportan de manera individual los alumnos, representan una contribución a la comunidad, misma que se vincula de manera grupal para resolver tareas, y alcanzar el objetivo común planteado.

Por otra parte, los cuestionamientos 9 y 15 reflejan respuestas en desacuerdo entre 2 y 4 alumnos. Esto significa que un porcentaje menor considera que no hubo un sentido de identidad en el equipo y que de manera colectiva no se lograron avances en el control o disminución de ciertas barreras negativas. Respecto al trabajo en equipo, Ku et al., (2013) confirman que la familiaridad que los miembros desarrollan dentro de sus equipos les ayuda a predecir los

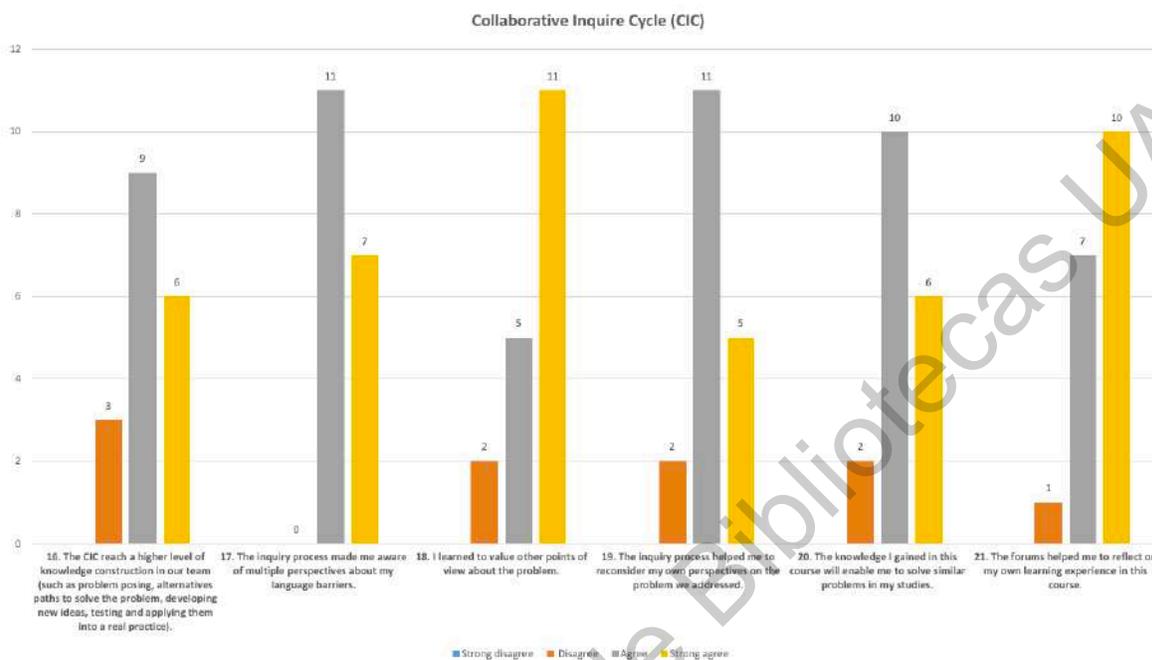
comportamientos de aprendizaje, los patrones de comunicación y las fortalezas de los demás.

De igual forma, la satisfacción del trabajo en equipo implica comprender la interacción y el proceso desde la perspectiva de los propios participantes. Dando secuencia a la temática, Chou y Chen (2008) consideran que, dentro del trabajo en equipo, los estudiantes no solo deben recibir información de manera pasiva, más bien, deben ser alentados a explorar recursos, realizar conexiones, relaciones interpersonales y a construir conocimiento al interactuar con sus compañeros

En conclusión, con lo reportado y expuesto por la literatura, se puede decir que la comunidad de aprendizaje del presente estudio realizó trabajo en equipo aunado al aprendizaje colaborativo para alcanzar ciertas metas trazadas en el proyecto. De igual forma, tomando en cuenta el bajo porcentaje de alumnos que manifestaron una postura en desacuerdo, la comunidad de aprendizaje trabajó en una misma problemática para emplear estrategias que se vincularon en atender los factores negativos en su habilidad de hablar. Por otra parte, reconocen que dicha experiencia generó un conocimiento nuevo mediante el aprendizaje de trabajar en un contexto virtual y con el apoyo de los integrantes de la comunidad para alcanzar resultados satisfactorios.

### 6.3.3. Collaborative Inquiry Cycle

Gráfica 4. Collaborative Inquiry Cycle (CIC)



(Fuente: Elaboración propia).

La presente sección refleja a través de la gráfica 4 las percepciones y opiniones de los alumnos entorno al CIC. En este punto, al inicio del presente capítulo se abordó de manera general las 6 etapas que conformaron al CIC implementado en la intervención. De igual forma, se ilustraron los tipos de actividades realizadas (reflexivas, práctica, colaboración), los archivos realizados por los alumnos y reportes emitidos. Por lo tanto, la gráfica representa la evaluación de manera cuantitativa sobre la experiencia y retroalimentación. Tomando como referencia las respuestas de los alumnos, se puede observar que en los 6 cuestionamientos la tendencia es positiva. En este sentido, respecto a la pregunta 17, relacionada con identificar si el CIC hizo consciencia en los alumnos al reflexionar sobre sus perspectivas relacionadas a las barreras lingüísticas, la totalidad de la población está de acuerdo. Por otra parte, respecto a la pregunta 21 que enfatiza el uso de los foros como medio para reflexionar sus experiencias de aprendizaje, solamente un alumno manifestó estar en contra.

Retomando lo expuesto previamente por Gunawardena et al; (2006) el objetivo del CIC dentro del modelo WisCom enfatiza la creación de una comunidad que comparta la misma problemática y mediante la reflexión, el diálogo y compromiso establezcan relaciones de manera social y cultural, permitiéndoles reflexionar sobre las posibilidades para resolver el problema. Aunado a lo mencionado, Tu y Yen (2007) consideran que la interacción y las relaciones sociales son fundamentales para el aprendizaje sociocultural. Desde este punto, consideran que dentro de las comunidades de aprendizaje en línea se enfatizan actividades colaborativas que encaminan en el dialogo, el análisis y reflexión. Respecto a la pregunta 21 relacionada con el uso de foros para los aspectos reflexivos, se retoma lo expuesto por Wang (2009) al afirmar que los estudiantes de inglés que participan en actividades de reflexión, pensamiento crítico u análisis sobre su desempeño académico alcanzan un mayor nivel de satisfacción y aprovechamiento en sus clases que abarcan la práctica de la habilidad de hablar.

Por otra parte, el resto de las preguntas de la presente sección reporta al menos entre 2 y 3 respuestas en desacuerdo. En orden, la pregunta 16 interroga sobre el CIC en relación con la construcción de nuevos conocimientos, al permitir nuevas estrategias para solventar sus carencias lingüísticas y al aplicar nuevas ideas para aplicarlas en el contexto real de la práctica. Por su parte, la pregunta 18 se refiere al respecto y valorar diversos puntos de vistas. La pregunta 19 identifica si el CIC ayudó a reconsiderar sus propias perspectivas del problema planteado. Finalmente, la pregunta 20 plantea si el conocimiento adquirido en la intervención permitirá resolver problemas similares en sus estudios. Ante lo planteado y reportado por los alumnos, en las preguntas 16 y 20 relativo al nuevo conocimiento, Jones y Brader (2002) creen que, desde la perspectiva de las interacciones sociales los estudiantes crean sus propios significados y desarrollan ideas a través de interactuar con compañeros y maestros. Este proceso de aprendizaje en el contexto de idiomas puede ser trasferido a otras habilidades

lingüísticas como la escritura y la lectura. Por lo tanto, concuerdan que todo el proceso de aprendizaje alienta a los estudiantes a usar el lenguaje en nuevos conocimientos en diferentes situaciones para expresarse, explicar, negociar y comprometerse con sus compañeros mientras discuten ideas.

En este sentido, se complementa lo reportado en la pregunta 18 sobre el respeto y puntos de vista de la participación de los compañeros de la comunidad. Desde esta perspectiva, al estar participando en una interacción entre alumnos y profesores, las reglas de operación enfatizan el respeto por las ideas y comentarios emitidos. Dentro de la intervención realizada, se enfatizó tal regla con los alumnos, mismos que supieron respetar al valorar los comentarios de sus compañeros a través de los foros realizados.

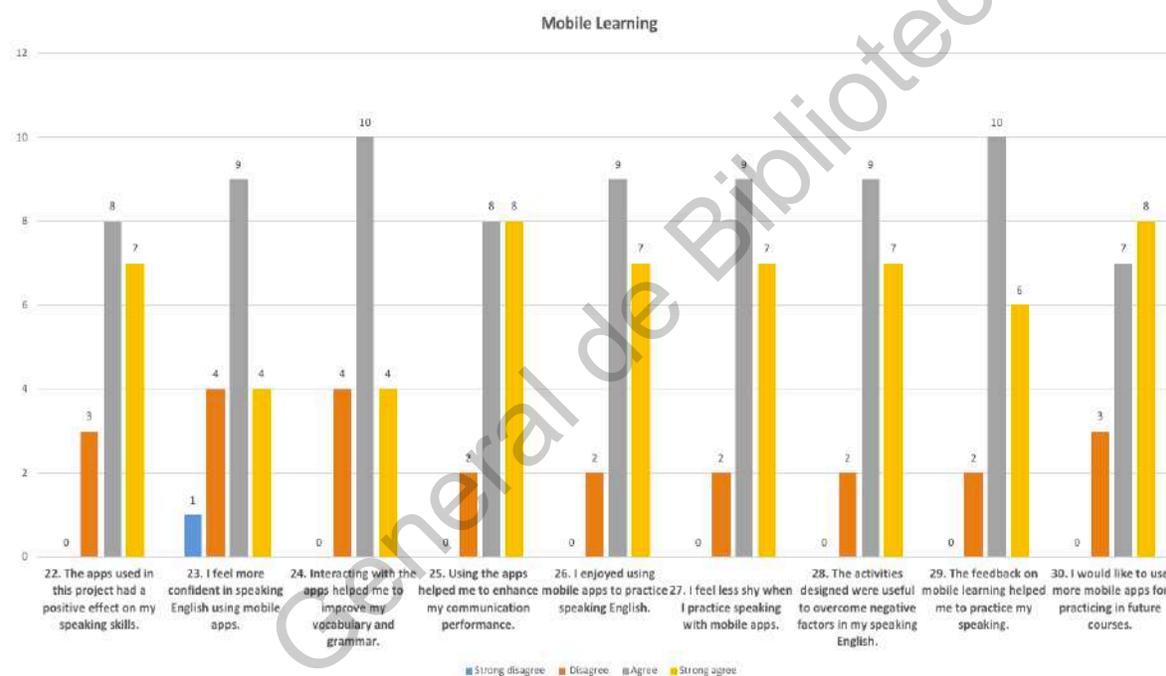
Finalmente, la pregunta 19 establece si el CIC ayudó a reconsiderar sus propias percepciones del problema, ante tal cuestionamiento, previamente se ha mencionado que, las fases del WisCom dentro del CIC proporcionan un ambiente colaborativo reflexivo, cultural, de análisis y práctica en pro de trabajar sobre la problemática detectada. Desde tal percepción, Seitzinger (2006) manifiesta que el uso de plataformas en línea permite la integración de nuevas ideas basadas del conocimiento previo a través de actividades que permitan construir, reflexionar y dar sentido al aprendizaje dentro de la interacción. De igual forma, representan oportunidades para situar a los alumnos en tareas auténticas y desafiantes con la finalidad de discutir soluciones, transferir el aprendizaje a nuevas situaciones o replantear creencias. En complemento, Bakar (2009) cree que, a través del uso de blogs o foros educativos, los alumnos son más conscientes de sus propias necesidades de aprendizaje, se vuelven más comprometidos, particularmente cuando el tema les interesa.

Concluyendo el aparatado del CIC, se puede decir que, más del 85% de los alumnos consideran que las actividades integradas dentro de la intervención aunado al CIC, representaron una alternativa tangible para la construcción de un

nuevo conocimiento, mismo que les ha permitido cambiar su percepción en sus limitaciones de la práctica oral del inglés y con la posibilidad de usarlo en otras áreas. En otras palabras, incentivar a los alumnos a reflexionar, analizar las consecuencias de sus limitaciones, les permitió identificar hasta que punto parte del problema es relativo a su formación o derivado de sus propias limitaciones como alumno.

### 6.3.4. Aprendizaje móvil

**Gráfica 5.** Aprendizaje móvil



(Fuente: Elaboración propia).

Finalmente, la última sección del cuestionario hace referencia al uso del aprendizaje móvil. Desde este punto, es importante mencionar que tanto el CIC, aunado al modelo WisCom y el aprendizaje móvil representan los elementos base de la presente implementación. Por consiguiente, evaluar e identificar las percepciones de los alumnos entorno al concepto del aprendizaje móvil conduce en identificar de manera cuantitativa los avances logrados hasta el momento. En consecutivo, tal como se ha presentado a lo largo de la descripción de los

resultados previos del cuestionario, de nueva cuenta se puede observar la misma tendencia a favor por parte de los estudiantes ante los cuestionamientos emitidos. Sin embargo, también es evidente la existencia de resultados en contra reflejado por una minoría de la comunidad de aprendizaje.

Desde la parte afectiva o psicológica, en la gráfica 5 podemos observar las siguientes interrogantes que están aunadas al aprendizaje móvil siendo, pregunta 23, tengo más confianza al hablar en inglés usando aplicaciones móviles, y la interrogante 27, mi timidez se reduce cuando práctico con aplicaciones móviles. Con relación a los factores afectivos, se retoman las aseveraciones de Sato, Murase y Burden (2015) quienes encuentran en sus investigaciones que, el uso del aprendizaje móvil, en especial el MALL (Mobile Assisted Language Learning), fomenta entornos educativos que favorecen aspectos relacionados con la motivación, reducción de ansiedad, y confianza para reforzar la habilidad comunicativa fuera del aula. En el mismo sentido, Dörnyei (2009) afirma que los beneficios del aprendizaje móvil como instrumento para abordar las problemáticas presentadas en el aprendizaje de idiomas, representa una alternativa aceptable debido a la flexibilidad, acceso a elementos digitales u aplicaciones que permiten ser empleados como recursos de aprendizaje.

Por otra parte, el factor lingüístico aunado al aprendizaje móvil, la pregunta 24 cuestiona si el uso de las aplicaciones móviles ayudó a mejorar la gramática y vocabulario, la interrogante 25 se enfoca en identificar si dichas aplicaciones ayudaron a mejorar su comunicación oral, por consiguiente, la pregunta 29 se relaciona con la retroalimentación obtenida mediante las aplicaciones con la finalidad de reducir los factores negativos. Ante tales interrogantes, Chen et al., (2006) abordan la barrera lingüística del vocabulario por medio del aprendizaje móvil, dichos autores mencionan que, existen diversidad de estrategias y actividades que los profesores pueden implementar fuera del salón de clases con el objetivo de incentivar el aprendizaje del vocabulario.

En este sentido, gracias a los recursos disponibles, es posible usar diccionarios en línea, imágenes asociadas con palabras o listas de vocabulario instantáneas vía internet o aplicaciones. Por su parte, Wenyuan (2017) afirma que el aprendizaje del vocabulario se ha favorecido debido al surgimiento de aparatos portátiles como *Ipad*, *Ipod* y teléfonos inteligentes. En otras palabras, gracias a los nuevos dispositivos, se pueden implementar estrategias que permitan al alumno grabar su voz, comparar su pronunciación con software, enviar grabaciones, escuchar audios de hablantes nativos entre otros. Ante lo expuesto por los autores, la presente intervención enfatizó el uso de aplicaciones con la finalidad de realizar práctica de vocabulario y gramática, desde tal estrategia, los alumnos estuvieron en un entorno fuera del salón de clase, mismo que les permitió hasta cierto punto disminuir sus barreras lingüísticas identificadas previamente.

A lo que concierne al factor de práctica mediada por aplicaciones móviles, la pregunta 22 enfatiza el impacto positivo de las aplicaciones en la habilidad de hablar en inglés, mientras que la pregunta 26, identifica si el alumno disfrutó practicar la habilidad de hablar mediante el uso de aplicaciones. Respecto a la pregunta 28 demanda si las actividades diseñadas con el aprendizaje móvil, realmente fueron de utilidad para controlar o disminuir las barreras negativas.

Finalmente, la pregunta 30, se planteó a los alumnos si les gustaría seguir practicando con aplicaciones en otros cursos. Ante tales cuestionamientos, Ng, Lui y Wong (2015) hacen alusión al uso de los dispositivos portátiles como herramientas personales únicas con el potencial de promover el aprendizaje de idiomas, adaptación a las necesidades del contexto, e implementar estrategias que permitan hacer frente a las dificultades en las habilidades del idioma, en especial la competencia oral. Respaldando lo expuesto, Kukulska y Lee (2017), mencionan que, mientras que la pedagogía implica una planificación cuidadosa, la movilidad expone a los estudiantes a lo inesperado. Implica nuevas conceptualizaciones de lo que se debe aprender y nuevos diseños de actividades. En el aprendizaje móvil los alumnos pueden actuar de manera más autónoma más

allá de los muros del aula, donde las interacciones en línea y los encuentros vía móviles influyen en el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Concluyendo el apartado del aprendizaje móvil, de acuerdo con los resultados obtenidos, se puede decir que los alumnos perciben cambios en relación de las barreras negativas en la práctica del inglés. Desde este punto, las aplicaciones móviles aunado a las actividades permitieron a los alumnos practicar fuera del salón de clases sin estar retenidos en un salón de clases, bajo un enfoque conservador y por supuesto con la limitante de grupos de más de 30 alumnos, factor que probablemente representa una nula o poca participación de los alumnos en los entornos presenciales.

Por otra parte, la flexibilidad y el uso de aplicaciones representó una oportunidad en el alumno para reducir barreras afectivas como la timidez o miedo a los errores. De igual forma, el uso del vocabulario y gramática se beneficiaron al poner en práctica los conocimientos previos. Finalmente, ante los resultados obtenidos, la mayoría de los alumnos manifiesta el deseo de continuar practicando a través de aplicaciones móviles en otros cursos relativos a su formación académica como futuros profesores de inglés.

### **6.3.5 Análisis tecnológico de tráfico de control**

La tabla 16 representa y describe la cantidad de archivos realizados durante la intervención. De igual forma, ilustra la forma en la que se obtuvieron. Desde este punto, a lo largo de las 10 semanas los 18 alumnos que conformaron la comunidad de aprendizaje en línea estuvieron realizando actividades tales como foros y audio grabaciones con la finalidad de practicar, analizar y reflexionar sobre los aspectos negativos que afectan su práctica de la habilidad de hablar en inglés.

**Tabla 16.** Análisis de control

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Cantidad</b>
Foros	El objetivo de los foros enfatizó la reflexión, el análisis, el pensamiento crítico entorno a las limitaciones, percepciones y logros obtenidos antes, durante y después de la intervención realizada.	Se realizaron 7 foros, mismos que produjeron 153 intercambios y retroalimentación de lo expresado
Audio mensajes	El objetivo de los audios enfatiza la práctica del vocabulario, gramática, y pronunciación. A través de dicha práctica, los alumnos estuvieron reforzando contenidos de tiempos gramaticales, verbos, vocabulario y temas previamente seleccionados.	Se realizaron 6 asignaciones para reportarlas mediante audio mensajes. En total se generaron 108 audios.

(Fuente: Elaboración propia).

Los archivos generados a lo largo de la intervención, son insumos que permitirán respaldar hasta que punto se logró la disminución y control de las barreras identificadas. De igual forma, la información puede ser empleada para profundizar los hallazgos encontrados en los análisis del cuestionario, entrevista semiestructura o en las observaciones de práctica.

### **6.3.6 Conclusiones del análisis cuantitativo**

Tal como se ha ilustrado a lo largo del presente capítulo, se ha descrito la intervención de manera general respecto a las fases implementadas, los tipos de actividades realizadas y la forma en la que los alumnos estuvieron trabajando mediante las asignaciones diseñadas con el fin de controlar o solventar ciertas barreras negativas. Por otra parte, el análisis del cuestionario reportó los resultados de 4 componentes importantes que integraron la propuesta siendo, la comunidad de aprendizaje, el trabajo en equipo, el CIC y el aprendizaje móvil. Se destacó que los 30 reactivos que integran el instrumento reflejan respuestas a favor con un porcentaje superior. Es evidente que, se demuestra de manera cuantitativa que los alumnos trabajaron dentro de una comunidad de aprendizaje en línea respetando, valorando las opiniones y al mismo tiempo mejorando sus percepciones, creencias y perspectivas sobre las barreras negativas. De igual forma, el trabajo en equipo y la colaboración de la comunidad permitieron a los

alumnos avanzar de manera gradual dentro de las fases del CIC con actividades reflexivas, de análisis y de práctica.

En este sentido, es notable destacar la parte cultural, social, y colaborativa que representó trabajar dentro cada fase del modelo. Sin duda, el ámbito tecnológico representado por el aprendizaje móvil fue un medio eficaz que permitió integrar y gestionar de manera cabal la intervención diseñada. Finalmente, lo reportado en este apartado sólo representa la parte cuantitativa, misma que será parte integral de los resultados cualitativos en aras de responder las preguntas de investigación previamente planteadas y refutar o validar los supuestos teóricos planteados.

## **6.4 Análisis cualitativo**

Dirección General de Bibliotecas UAQ

#### 6.4.1 Introducción

Dando continuidad al análisis de la información, se procede con la fase de los aspectos cualitativos. Ante tal procedimiento, Amezcua y Gálvez (2002) mencionan que los datos cualitativos son a menudo muy heterogéneos y provienen tanto de entrevistas (individuales y en grupo), como de observaciones directas, de documentos públicos o privados, de notas metodológicas, etc., cuya coherencia en la integración es indispensable para recomponer una visión de conjunto. Desde lo mencionado, a diferencia de lo reportado en la sección cuantitativa orientada a describir los resultados del cuestionario, en la presente sección se analiza la información de la entrevista semiestructurada aplicada posterior a la conclusión de la intervención.

Por otra parte, los foros realizados a través de Facebook, Padlet, las observaciones de práctica y los archivos realizados por los estudiantes, son empleados como insumos complementarios para fundamentar y profundizar los hallazgos encontrados. Desde tal perspectiva, al concluir con la implementación de la intervención, se realizó una entrevista semiestructurada a los 18 estudiantes. Los juicios, creencias y opiniones emitidas de las 6 preguntas planteadas fueron grabadas en archivos de audio con la finalidad de analizarlas o dar respuestas concretas y objetivas a los planteamientos.

Por el contrario, para citar textualmente las aportaciones de los alumnos, se utilizó la estrategia de asignar un número a cada participante o informante aunado a la fuente de la información original, es decir, foro, entrevista, audio etc. En este sentido, es válido recalcar que, la principal fuente del análisis recae en la entrevista; no obstante, con el afán de profundizar y fundamentar los hallazgos, la información es complementada con los foros realizados durante la intervención y con aspectos teóricos metodológicos aunados a la revisión de la literatura.

Por lo tanto, previamente al análisis se expone la estructura de la entrevista relativa al análisis de contenido y categorización en las tablas 17 y 18 respectivamente.

**Tabla 17.** Código de categorías y subcategorías.

Aprendizaje móvil	Aplicaciones móviles Estrategias de aprendizaje Actividades mediadas con dispositivos portátiles
Barreras en la práctica oral del inglés	Factores lingüísticos Factores psicológicos Factores de entorno Factores de práctica
CIC del modelo WisCom	Fase 1 Fase 2 Fase 3 Fase 4 Fase 5 Fase 6

(Fuente: Elaboración propia).

**Tabla 17.** Indicadores

Indicador	Preguntas de la entrevista semiestructurada	Objetivo
Aprendizaje móvil	P1. Teniendo en cuenta la práctica de la habilidad de hablar en inglés mediante aplicaciones móviles ¿considera usted que sus limitaciones fueron controladas o disminuidas hasta cierto punto?	Analizar las opiniones de los alumnos relacionadas con lo expresado en torno a los beneficios del aprendizaje móvil y a sus percepciones sobre la disminución o control de las barreras identificadas. De igual forma, se respaldan las opiniones con los juicios emitidos en los foros del CIC.
Disminución de las barreras negativas	P2. Desde su perspectiva, ¿qué tipo de barreras o limitaciones disminuyeron más en su práctica?	Determinar cómo los estudiantes plantean sus creencias sobre el tipo de barreras que consideran han controlado o disminuido

		en su práctica de hablar en inglés.
Trabajo colaborativo	P3. Desde su punto de vista, ¿considera que las actividades integradas al modelo WisCom le permitieron trabajar de manera colaborativa con sus compañeros de clase?	Identificar y analizar los tipos de colaboración realizadas en las etapas del CIC.
Estrategias y recursos de práctica.	P4. ¿Qué otras acciones o estrategias considera usted que deban ser implementadas y adaptadas al modelo?	Analizar las percepciones de los alumnos entorno a las posibilidades de estrategias o contenidos que pudiesen ser complementario al CIC implementado.
Viabilidad del modelo para la enseñanza del inglés.	P5. Al concluir su experiencia en la presente intervención, ¿considera que el modelo empleado es viable para la enseñanza del inglés?	Identificar los juicios de retroalimentación enfocados en los aspectos de la viabilidad del modelo en la enseñanza del inglés.
Viabilidad del modelo ante otros contextos.	P6. Como parte de su reflexión del proceso finalizado, ¿considera que la propuesta empleada es viable para implementarse en otras clases de la carrera de lengua inglesa o en otros niveles de inglés?	Analizar las opiniones derivadas en aras de implementar el modelo en otros cursos o niveles de inglés.

(Fuente: Elaboración propia).

### 6.5 Aplicaciones móviles y la disminución de las limitaciones ante la práctica de la habilidad de hablar en inglés.

Dando inicio con el análisis de la entrevista, la primera pregunta cuestiona lo siguiente: ***Teniendo en cuenta la práctica de la habilidad de hablar en inglés mediante aplicaciones móviles, ¿considera usted que sus limitaciones fueron controladas o disminuidas hasta cierto punto?*** Dicha interrogante,

intenta identificar las percepciones de los alumnos sobre su experiencia en la intervención aunado a las posibles mejoras relacionadas con sus limitaciones ante situaciones de práctica oral del idioma mediadas por el uso del aprendizaje móvil.

Desde las perspectivas expuestas por los estudiantes, se observa que existen opiniones diversas sobre los beneficios y las posibles disminuciones de las barreras que limitan su práctica. Es decir, por una parte, consideran que es estresante hablar en inglés al temor de no ser entendidos por hablantes nativos. Sin embargo, ante la práctica mediante el uso de móviles notan un cambio y mejoría en sus limitaciones con una tendencia en especial a las barreras afectivas y en parte las lingüísticas.

En otras palabras, el aporte 1 enfatiza el estrés como barrera afectiva, misma que afecta su desempeño en las prácticas. Dicho comentario, es entendible desde el punto de estar ante una situación real de práctica y al carecer de aspectos lingüísticos trae como consecuencia inseguridad o miedo a cometer errores. Aunado a lo mencionado, el aporte 2 se relaciona de manera directa con el factor afectivo y por ende al controlar dicha barrera los alumnos obtienen más confianza para entablar una mejor interacción. En consecutivo, el aporte 3 engloba la importancia del uso del aprendizaje móvil, señalándolo como un aspecto nuevo e innovador ajeno al salón de clases. En este punto, es muy probable que los alumnos en el contexto del salón de clases estén limitados en actividades mediadas por el profesor y probablemente emplean pocos recursos tecnológicos para el aprendizaje del inglés.

- 1) *La verdad... yo creo que si porque..... es muy ahhhh muyyy mhhhh... estresante hasta cierto punto para mí tener que hablar en inglés, pero si no cuento con... cómo se dice... vocabulario, gramática, pues así siento que me da miedo hablar y equivocarme, que no entiendan y con las actividades y ahora si que con la práctica la verdad si han ido disminuyendo porque he podido mantener una conversación... [Inf4, entrevista]*
- 2) *Por su puesto que sí, tanto fueron controladas y disminuidas porque antes sentía demasiado temor y fue disminuyendo poco a poco y fue... me fui desarrollando más que nada... [Inf12, entrevista]*

- 3) Bueno, creo que.... realmente nunca había trabajado o nunca había tenido la oportunidad de trabajar o utilizar aplicaciones mediante el teléfono... he estado teniendo actividades presenciales en clases privadas o en la universidad. entonces si fue completamente nuevo y realmente me ayudó mucho... ehh en mi habilidad de hablar en inglés. [Inf10, entrevista]

Ante las perspectivas reportadas por los alumnos, es muy probable que los estudiantes estuvieron inmersos en un contexto nuevo, ajeno a la enseñanza tradicional a la que han estado expuestos en diversos cursos o clases de inglés. En este sentido, es entendible que, en parte sus comentarios destaquen las mejorías logradas a través de la intervención al ser interpretadas por múltiples factores entre ellos, los diversos estilos de aprendizaje, el uso de recursos no tradicionales, y la motivación por aprender a través del uso de la tecnología. Por otra parte, ante tal cuestionamiento, no se reportaron comentarios o apreciaciones negativas, es decir, en general la comunidad de aprendizaje de una u otra manera manifiestan haber mejorado en ciertas barreras.

En consecutivo, existen otros elementos que profundizan y respaldan los hallazgos encontrados en la pregunta 1. Para ello, se citan los foros realizados dentro de la intervención. Los alumnos han expresado comentarios relativos a las ventajas del aprendizaje móvil y por ende el impacto positivo para controlar sus limitaciones. Ante tal hecho, se exponen de manera textual algunos comentarios tomados del foro de la fase cuatro del CIC.

- 4) *Sobre los audios en WhatsApp. Al principio, me sentía poco alegre en participar, porque me daba pena o tenía primero que escribir las cosas y luego leerlas en un audio, pero luego vi que es demasiado divertido hablar en inglés y maestro Manuel nos contemplaba la idea y no pasaba nada si te equivocabas, sólo tenías que ir investigar la palabra y la aprendidas, con mi último audio, que fue el de mi película favorita, me divertí muchooo grabándolo y me sorprendí de mi progreso, porque ya no tenía que escribir un texto y leerlo, era yo solamente hablando en otro idioma de lo que me gustaba. [Inf6, Foro 4 CIC, Padlet]*
- 5) *A mi manera he participado más con los audios mensajes, los cuales me han servido para escucharme y repetir varias veces el speech antes de enviarlo. En algunas frases, mi pronunciación ha sido mala y creo que no se ha llegado a entender; entre los nervios y la presión termino diciendo las palabras como mejor llegan a salir, Ha sido un ejercicio muy bueno para usar la lengua inglesa de forma muy práctica. [Inf11, Foro 4 CIC, Padlet]*

Los aportes versan sobre opiniones positivas de haber mejorado sus limitaciones; no obstante, coinciden en haber experimentado contratiempos en el proceso. Es muy probable que las grabaciones de audio hayan representado un aspecto positivo en los alumnos. Sin embargo, cada uno de ellos experimentó sus limitaciones, ventajas y progresos acorde a su contexto. Este hecho, puede ser entendible de la siguiente forma: muchos alumnos trabajan y estudian, lo cual repercute en la cantidad de tiempo que pudiesen haber empleado en las actividades. De igual forma, a pesar de tener limitantes tales como: actividades de otras clases o falta de tiempo, al final, los alumnos cumplieron con las asignaciones, dando como resultado mejorías de acuerdo con su nivel de práctica realizada.

En complemento con las perspectivas emitidas por los alumnos en la pregunta uno de la entrevista, se han integrado algunos comentarios del foro previamente mencionado, mismos que son de pertinencia debido al contenido y relación del tópico que se aborda. En consecutivo, tal como se puede identificar en los comentarios, los alumnos expresan haber tenido limitaciones respecto a las barreras afectivas mientras realizaban sus grabaciones de audio; no obstante, admiten que mediante este tipo de práctica lograron en cierto modo controlarlas. De igual forma, hacen referencia a la mejoría en vocabulario, gramática o pronunciación al tener la oportunidad de escuchar sus audios e identificar errores y al mismo tiempo manifestar un sentimiento positivo al haber realizado las actividades de grabaciones.

- 6) *ahhhh mmmm para la pregunta número 1, yo considero que si fue controlable porqueeee en mi opinión cuando grababa como dos veces por que uno llegaba al tiempo que me decía el profesor ehhh estén, yo sentía decía algo mal y entonces yo le echaba medio ganas porque llegaba un punto en el queeee yooo me me me rajoné [modismo regional significando detenerse de hacer algo]. Pero con las prácticas con los hablantes nativos comencé a tener más gusto, sí, así que sí disminuyeron.... [Inf15, entrevista]*
- 7) *Es más fácil comunicarme a través del celular ... ya que teníamos clases y no me gustaba perder clases para asistir a las prácticas con nativos, pero me gustaba de*

*igual forma asistir. Así que mandar audios por medio de WhatsApp y contestar foros en internet fue una muy buena idea para reducir mis limitaciones. [Inf9, entrevista]*

Dichos planteamientos enfatizan la limitante en el tiempo y la motivación para realizar ciertas actividades planteadas en la intervención; no obstante, los alumnos enfatizan que, gracias al uso de la tecnología y los recursos tecnológicos, de cierto modo le han permitido trabajar en sus limitaciones y observar la reducción de ciertos factores adversos a su práctica de hablar en inglés.

- 8) *Me divertí mucho con los audios, sobre todo con el de hablar sobre tu película favorita, porque estaba platicando sobre algo que me gustaba y quería compartir. Creo que ese es un punto que ayuda a los alumnos a desenvolverse mejor, que los temas les sean interesantes. Al ser una actividad extra para mí, no buscaba que mis audios fueran perfectos y me estresaba menos; he tenido que hacer grabaciones en materias pasadas y me frustraba mucho equivocarme, esta vez no lo fue tanto. [Inf7, Foro Padlet]*

Ante los comentarios mencionados, es plausible inferir que los estudiantes reflejan una motivación y confianza al usar los móviles como herramientas de aprendizaje para lograr ciertos objetivos trazados en la intervención. Quizás, una posible explicación sea por la consecuencia del tipo de actividades diseñadas en la intervención, mismas que plantearon el objetivo de una práctica más amena, flexible, y totalmente fuera del contexto presencial del salón de clases.

Ante tal perspectiva, Margerum y Marx (1999) consideran que, las creencias sobre la tecnología que se basan en la experiencia personal pueden no ser representativas de la condición educativa actual. En otras palabras, ante la llegada de las nuevas tecnologías, parece ser que, las TIC ofrecen posibilidades para mejorar o practicar las habilidades lingüísticas del inglés. Por otra parte, las creencias de los alumnos sobre el uso de la tecnología probablemente están influenciadas por su contexto social de su aprendizaje. Al respecto, Richards y Lockart (1998) argumentan que los sistemas de creencias de los alumnos cubren una amplia gama de temas y pueden influir en su motivación para aprender, sus expectativas acerca del aprendizaje de lenguas. Como resultado, el alumno puede

haber formado opiniones muy concretas de lo que constituye un aprendizaje eficaz o deficiente con el uso de la tecnología.

Desde el punto de vista de la literatura, lo reportado por los estudiantes en la entrevista puede ser entendido desde la siguiente percepción al retomar lo expuesto por Dörnyei (2009) quien afirma que, los beneficios del aprendizaje móvil como instrumento para abordar las problemáticas presentadas en el aprendizaje de idiomas, representa una alternativa aceptable debido a la flexibilidad, acceso a recursos digitales u aplicaciones que permiten ser empleados como recursos de aprendizaje. Por lo tanto, complementando la idea, Chen et al. (2006) abordan la barrera lingüística del vocabulario por medio del aprendizaje móvil. Los autores mencionan que, existen muchas estrategias y actividades que los profesores pueden implementar fuera del salón de clases con el objetivo de fomentar el aprendizaje de vocabulario o gramática.

En consecutivo, Muhammed (2014) considera que el aprendizaje móvil representa muchas ventajas para los estudiantes que estudian inglés en las universidades. Entre las ventajas destacan la posibilidad de descargar aplicaciones y programas en inglés que pueden ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades lingüísticas tales como la gramática, vocabulario y al mismo tiempo aumentar su conocimiento para presentar exámenes internacionales como TOEFL, IELTS, entre otros.

Concluyendo este apartado, al inicio de la investigación, se identificaron los tipos de barreras que mermaban la práctica de hablar en inglés de los alumnos de la licenciatura en lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Ante tal panorama, los resultados arrojaron tres tipos de barreras siendo, las afectivas, lingüísticas, y de entorno. Derivado de las apreciaciones y análisis de lo reportado por los alumnos, se observa que hay evidencia en los comentarios de los estudiantes al considerar que, en cierto modo, el aprendizaje

móvil ha representado una opción estratégica para controlar limitaciones relacionadas al aspecto afectivo, lingüístico. Sobre el elemento de la barrera de entorno, la misma funcionalidad del aprendizaje móvil está de manera implícita en la práctica del alumno al situarlo fuera del contexto tradicional del salón de clases y ofrecerle un entorno de práctica más centrado y orientado a mejorar de manera gradual. Por lo tanto, es plausible concebir en alusión al análisis de los comentarios de los alumnos que, al parecer el aprendizaje móvil favoreció en los alumnos perspectivas y creencias positivas entorno al control de dos barreras negativas. Finalmente, dentro de los ejemplos expuestos, se identifican tres subcategorías del aprendizaje móvil, siendo, aplicaciones móviles, estrategias de aprendizaje, y actividades mediadas con dispositivos portátiles.

#### **6.5.1 Disminución de barreras**

Prosiguiendo con las preguntas de la entrevista, previamente en la pregunta 1 de manera general se indagó sobre las limitaciones que consideran los alumnos haber reducido en su práctica expresión oral. Ante tal interrogante, la tendencia marcó las respuestas a favor de beneficios en mejoría sobre las barreras afectivas y lingüísticas. En este sentido, la pregunta 2. ***Desde su perspectiva, ¿qué tipo de barreras o limitaciones disminuyeron más en su práctica?*** El objetivo recae en identificar la percepción de los alumnos sobre la barrera o limitante que consideran haber mejorado a través de la intervención realizada a lo largo de las 10 semanas. Desde este punto, será de gran utilidad identificar si las barreras reportadas en la pregunta 1, siguen siendo tendencia en las respuestas de los alumnos o en su defecto identificar si existe alguna variación.

De acuerdo con lo expuesto por los alumnos, se identifica dos principales barreras que consideran haber logrado disminuir. Por una parte, la gran mayoría de las intervenciones sugieren la reducción significativa del factor afectivo, en especial, mencionan la timidez, el miedo a cometer errores y las burlas. Ante tal hecho, una posible explicación es planteada a través del aporte de Krashen (1982)

al hacer énfasis en la teoría del filtro afectivo, misma que enfatiza que cuanto más alto sea el filtro afectivo reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

Desde otra vertiente, pero en segundo plano, los estudiantes reportan factores relacionados a la práctica y al entorno, es decir, sus limitaciones eran atribuibles a sus creencias en la rutina del mismo proceso en el salón de clases y a la falta de práctica con compañeros o nativos del idioma

Desde un análisis inicial, el aporte 1 está relacionado con los factores afectivos como limitantes y en consecutivo se vincula con lo expuesto, planteado y discutido en el apartado de la pregunta 1. Desde tal hecho, quizás el nerviosismo, y el miedo al estar expuestos en situaciones reales, por lo general merman en el alumno en su desempeño; no obstante, a pesar de que el alumno tenga conocimiento del idioma o un buen nivel de inglés, el miedo a las críticas, o el nerviosismo probablemente serían factores que impedirán un buen desempeño. Aunando a lo descrito, el aporte 2, 3 y 4 generalizan de manera positiva el aspecto de la confianza. Interpretando lo planteado, se puede decir que, hasta cierto punto parece ser que las actividades realizadas, la exposición a situaciones reales del contexto y el uso de sus conocimientos previos jugaron un papel importante para superar ciertas barreras afectivas, mismas que propiciaron el desarrollo de la confianza en los alumnos, dando como resultado un mejor dominio del idioma al entablar mejores comunicaciones con los hablantes nativos.

- 1) *Realmente eh... mis barreras sí disminuyeron demasiado. Yo tenía mis propias barreras que me ponía para hablar en inglés, era el miedo eh... el nerviosismo igual. yo creo que mediante este proyecto me ayudó mucho a controlar este miedo. Bueno, más bien a disminuir ese miedo y no tener pena, pues la pena era mi barrera principal y mi excusa principal para decir que no sabía hablar inglés o la estructura para poder hablarlo, pero en sí, en realidad era ese miedo de yo hablar yyyyyy que alguien me dijera que lo estaba haciendo mal o mi pronunciación estaba mal y por estar incorrecto que se burlaran de lo que yo decía. Entonces el proyecto sí me ayudó mucho en ese aspecto. [Inf10, entrevista]*

- 2) *Ahhh , eeeh, disminuyó mi pena, la vergüenza para hablar en inglés enfrente de las demás personas porque me sentía en confianza ya queeee... mis compañeros me hacían sentir en un ambiente cálido, por así decirlo y en la práctica con lo nativos también me inspiraban confianza entonces la pena fue la barrera que más disminuyó. [Inf9, entrevista]*
- 3) *Bueno yo creo que disminuyó un poco lo que es la timidez porque es a mí lo que más me perjudica y al momento de hablar con alguien así sea hasta con mis propios compañeros o personas que no conozco es un poco difícil, pero creo que sí agarré un poquito más de confianza, pues no tenemos confianza porque, porque o no estudiamos o nos quedamos con la duda de que voy a decir, o cómo lo voy a decir y ese es uno de los errores que se pueden corregir. [Inf12, entrevista]*
- 4) *Como comenté en un principio, mis logros en este proyecto fueron generar confianza en mí, pues siempre sentía temor del qué dirán y creo que me fue mejor de lo que esperaba, puedo seguir mejorando y poder superar los obstáculos de temor. Otra limitación que tuve fue el afrontar los nervios, creo que las primeras prácticas fueron las más complicadas, pues en algunos momentos todas las palabras se me olvidaban, pero es cuestión de creer en uno mismo para romper esa barrera de miedo. [Inf6, foro5 del CIC]*

En consecutivo con el análisis, y con el objetivo de entender los planteamientos expuestos por los alumnos con relación a las barreras que consideran haber disminuido, a continuación, se interpretan desde diversos enfoques. En primer lugar, la exposición del alumno ante situaciones de prácticas dentro del salón de clases ante la presencia de 40 compañeros de clase, en ocasiones representa una inseguridad, timidez o el miedo a cometer errores, lo cual posiblemente repercutiría en burlas por parte de sus compañeros o en una deficiente retroalimentación por parte de sus profesores. Desde otra vertiente, el salón de clases posiblemente representa un contexto que está regulado por objetivos y duración en las clases. Este hecho, aparentemente limita en muchas ocasiones al profesor para diseñar actividades que pudiesen involucrar a la totalidad de los alumnos, favoreciendo solo la participación en clase de los estudiantes con mejor nivel y confianza.

Ante las carencias o limitaciones descritas, al parecer los alumnos se sintieron más motivados y con más iniciativa de practicar la habilidad de hablar en inglés por medio de dispositivos portátiles y con interacciones con hablantes nativos del idioma. Desde este punto, probablemente su nivel de participación

incrementó su confianza dando como resultado la disminución de los factores de timidez o miedo a cometer errores. Ante lo expuesto, en este caso se puede decir que, las barreras de práctica estuvieron asociadas al resultado mencionado. En otras palabras, a medida que los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar, su confianza fue reforzada para incentivarlos a enfrentarse a la exposición del idioma con más seguridad.

Profundizando más sobre el tema, se retoman aspectos de la literatura al citar a Condon y Sahd (2013) quienes consideran que los estudiantes tímidos tienen dificultades en conversaciones cortas, y no quieren participar en actividades en el aula. Sin embargo, aunque la habilidad de hablar en inglés de los estudiantes es avanzada, es posible que no puedan mostrarlo en clase debido a la timidez. En otras palabras, la timidez puede bloquear el desempeño de un estudiante ante el aprendizaje del inglés. Desde tal punto que, tanto la timidez como la ansiedad pueden provocar inseguridad y por supuesto llevar al estudiante a cometer errores.

Desde la óptica de Namaghi et al. (2015) opinan que es normal que los estudiantes tengan un cierto nivel de ansiedad o timidez y cometan errores al hablar un idioma extranjero. Por lo tanto, los errores son la mejor manera de aprender. Sin embargo, si los estudiantes no notan sus errores y los repiten muchas veces, serán fosilizados y se reducirá la posibilidad de corrección. La autoconfianza de los estudiantes puede disminuir a medida que cometen errores.

Finalmente, los factores afectivos se explican a partir de la teoría del filtro afectivo de Krashen (1982), al argumentar que la actitud, los sentimientos y otros factores afectivos, pueden influir de manera positiva o negativa en los procesos de adquisición y aprendizaje del idioma. Es decir, si el filtro afectivo es bajo representa que la motivación por aprender le permitirá esforzarse por practicar y en consecuencia reducir o controlar barreras como la timidez o el miedo a cometer errores. Por otra parte, si el filtro afectivo es alto, tendrán una predisposición

negativa hacia el aprendizaje de idiomas, su comportamiento puede ejercer un efecto negativo en el desarrollo y éxito de la adquisición de la lengua.

Por otra parte, existen comentarios que muestran una opinión respecto a la carencia de oportunidades para practicar la habilidad de hablar en inglés dentro o fuera del salón de clases o relativo a los factores de entorno. Tal como se mencionó, es entendible que dentro del salón de clases los alumnos no cuenten con facilidades o estrategias que enfatizan la práctica de la habilidad de hablar o en su defecto, actividades extracurriculares que fomenten en el alumno el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. En consecutivo con lo mencionado, los aportes 5 y 6 expresan de manera directa el miedo y la timidez como elementos negativos en su desempeño académico. Sin embargo, tales barreras son mencionadas como consecuencia atribuible a las carencias en sus prácticas limitadas en el salón de clases o a la falta de oportunidades para interactuar con hablantes nativos.

- 5) *Bueno, por lo mismo ehh si era el miedo prácticamente a equivocarme, pero creo que esa ha sido mi principal barrera y al no tener con quien practicar el inglés. [Inf4, entrevista]*
  
- 6) *Mis logros en este proyecto fue poder entender cuando habla una persona nativa del inglés y también darme a entender con uno de ellos, vencer mi temor al interactuar con una persona que habla un muy buen inglés y también no tener pena al expresarme enfrente de mis compañeros , alguna limitación pudo haber sido el tiempo ya que al ser varios participantes no tuvimos tanto tiempo para expresarnos sin embargo yo considero que fue suficiente para saber cómo es hablar con un nativo, y mi perspectiva es que siento que varios que participamos en este proyecto logramos desenvolvernos de una mejor manera y también practicamos el inglés de una forma diferente a la que se practica en la escuela. :) [Inf3, foro 5 del CIC]*

Lo expuesto por los alumnos con relación al entorno de la práctica dentro del salón de clases, es entendible al analizar las limitantes que exponen. En primer lugar, dentro del salón de clases, es plausible que no existan oportunidades para la práctica de los alumnos. Por otra parte, probablemente los profesores basan sus cátedras mediante el uso de recursos tradicionales y quizás con una limitada implementación o uso de recursos tecnológicos. De igual forma, la limitación de no tener con quien practicar el idioma, pudiese representar un

obstáculo dentro del factor entorno. Ante tales aseveraciones, parece ser que los profesores no consideran en sus programas exponer al alumno en situaciones reales del idioma, o simulaciones a través de diálogos y exposiciones. Derivado de lo expuesto, se retoman las ideas de Calle et al; (2012) quien manifiestan la falta de estrategias de los profesores para fortalecer la competencia oral del idioma, aseverando que se continúan utilizando estrategias tradicionales que merman el desarrollo de dicha competencia.

Asimismo, se infiere que los docentes tengan carencias en habilidades digitales para el diseño de actividades mediadas por la tecnología, y por ende, los alumnos consideran que la intervención realizada fomentó una práctica distinta a la que se realiza en el salón de clases.

Respecto a la limitante del entorno y de la práctica en aras de mejorar el proceso y las habilidades lingüísticas de los alumnos, Huntley (2006) reporta en sus investigaciones que, en las clases presenciales la participación y tiempo de hablar en inglés de los alumnos es desigual. Algunos alumnos hablan más, mientras que otros permanecen callados. Ante tal hecho, tal especulación puede entenderse desde dos aspectos, por un lado quizás la timidez o miedo a cometer errores sea atribuible a lo mencionado; no obstante, de igual forma puede interpretarse a la falta de estrategias, actividades variadas o métodos de enseñanza que pudiesen influir en lo reportado. Ante ello, Folse e Ivone (2005), señalan que pedir a los estudiantes escribir sus ideas antes de participar en una discusión les permite reexaminar, repensar, y reciclar sus pensamientos.

Por otra parte, Zelman (2005) propone una serie de actividades orales para promover la fluidez conversacional como entrevistas, cambio de roles, trabajo en grupo, y discusiones. Las actividades de cambio de roles presentan situaciones hipotéticas en las que dos o más estudiantes interactúan entre sí sin una preparación previa. Este tipo de actividades demanda la creatividad e imaginación de los estudiantes, ayuda a mejorar su fluidez, y crea un ambiente agradable en el

salón de clase. Tal situación, podría representar ventajas e impacto en otras limitantes tales como la ansiedad, el miedo a los errores o la timidez.

Apoyando lo reportado en cuanto al mejoramiento o disminución de las barreras, mediante el uso del foro durante la fase uno del modelo WisCom, se les preguntó a los alumnos sobre su percepción en su habilidad de inglés, a partir del siguiente enunciado:

*Hello, good morning. The second activity of this week is related to do an analysis about your own perception. In this case, please write in less than 250 words your perception about your speaking in English. I mean, if you are not good enough in speaking, tell us what could be the negative factors about your limitations. If you think that your speaking in English is good, tell us about what you have done to reach a good level. ¡Muchas gracias!*

Las respuestas emitidas por los alumnos referente a sus limitaciones previas concuerdan con las limitaciones que consideran haber disminuido o controlado durante la intervención. Ante tal hecho, es notable remarcar que los alumnos expresan un grupo de creencias con base en sus experiencias dentro o fuera del salón de clases y al mismo tiempo exponen sus limitaciones o posibles barreras. Por otra parte, a pesar de sus limitaciones enfocadas en la mayor parte al factor afectivo, los alumnos consideran que ciertos recursos tales como: YouTube, la música o traductores en línea, les han permitido solventar ciertas carencias y mejorar aspectos relativos al vocabulario y gramática.

7) *I'm really shy, speak in front of other people makes me feel nervous, but I really try to have a good conversation, It's at that moment where I can see my progress in English; I think my pronunciation is good, but in grammar, I am not the best and I don't know what to say, my vocabulary is not very wide. I'm trying to improve that seeing youtube videos. When I write, sometimes I use Grammarly to correct errors, but I think I'm not so bad. [Inf6, foro Facebook fase 1 CIC]*

8) *Languages have called me since I was little, but no matter how hard I try, I can't learn correctly. I feel that one of the limitations could be grief, the fear that people who know how to make fun of me if I say something wrong or if I don't get to assemble the sentence correctly. And I tried to stand in the mirror and talk to myself but I can not at home I have no one to live with or try to talk, at school my vocabulary is not as good as the other boys in my classroom so I prefer to always keep quiet. [Inf1, foro Facebook fase 1 CIC]*

9) *Hello everyone, maybe the reason for the I can not speak English is because I am unsure when I go to speak, I afraid to say something that this wrong, or that they do not understand me, also the grammar I think that grammar is very difficult when we talk.*

*But also I think that I can speak or understand when somebody more speaks, maybe I can improve my listening, speaking, writing, grammar and reading. [Inf4, foro Facebook fase 1CIC]*

**10)** *Hi everyone, I think I'm afraid to speak English in front of people, because of the pain I have, but I need to improve, and overcome that fear because in the future I need English, the basic English I have is what I learned In high school and to the music I listen to in English, I am terrible in my grammar, because of the grief and fear of what I write and that someone does not understand it or is confusing Hello everyone, I think I'm afraid to speak English in front of people, because of the pain I have, but I need to improve and overcome that fear because in the future I will need English, the basic English I have is because I learned it in high school and The music I listen to in English is terrible in my grammar, because of the pain and fear of writing it and that someone does not understand or be confused. this would be goodbye. [Inf2, foro Facebook fase 1CIC]*

Ante tal panorama, es relevante enfatizar que previo a la intervención realizada, los alumnos estaban conscientes sobre las posibles limitaciones que les impedían mejorar su habilidad de hablar en inglés. En este sentido, a pesar de que la literatura enfatiza cuatro tipos de barreras que afectan el desempeño de los alumnos, al parecer la población del presente estudio se caracteriza más en los aspectos afectivos y lingüísticos y en menor porcentaje se rezagan los aspectos de entorno o de práctica. Derivado de lo expuesto, es muy probable que las estrategias implementadas que abarcaron actividades para mitigar los 4 tipos de barreras respondieron a las demandas y expectativas planteadas.

Concluyendo con el análisis de la pregunta dos, se reportaron comentarios principalmente en torno a los factores afectivos como limitantes, mismos que los alumnos han logrado controlar o disminuir mediante la intervención realizada. Por otra parte, se observa una porción no tan significativa sobre las limitaciones del entorno o la práctica, lo que conlleva a que algunos alumnos las conciben como barreras que han mermado su comunicación oral del inglés. En este sentido, la literatura nos reporta las afectaciones de las barreas afectivas, las barreras de entorno y al mismo tiempo nos ilustra como pudiesen influir en los estudiantes y por ende limitar su participación en actividades dentro o fuera del salón de clases.

En contraste con lo reportado en la pregunta uno, en la pregunta dos no se mencionan mejoras en la barrera lingüística de manera explícita. Sin embargo, es atribuible que, al reducir las barreras afectivas probablemente permitieron al alumno desarrollarse en un ambiente con más confianza, lo cual **permitió** emplear sus conocimientos de vocabulario y gramática para interactuar a través de las grabaciones de audio, así como con las prácticas con los hablantes nativos. Relativo y como medio para respaldar las aseveraciones mencionadas, durante las observaciones realizadas en las prácticas con los hablantes nativos, desde mi percepción como observador y mediador de la intervención, pude observar la dinámica y desenvolvimiento de los alumnos. La mayoría de ellos fueron tímidos en la primera práctica y no había una interacción fluida en sus aportaciones. Sin embargo, a medida que fueron obteniendo confianza en prácticas sucesivas, tanto la confianza y motivación fueron elementos que permitieron que los estudiantes emplearán más sus habilidades de vocabulario y gramática.

Por tal razón, desde mi perspectiva como investigador, considero que es muy probable que los alumnos hayan reducido sus barreras lingüísticas al disminuir las barreras afectivas que limitaban su participación e interacción. Finalmente, se integraron comentarios del foro 1 de la fase inicial del CIC, los cuales reportan la percepción de los alumnos sobre las barreras que consideraban eran sus limitaciones para practicar inglés. En coincidencia se reportan en este apartado las mismas barreras, pero a diferencia, los alumnos perciben que hasta cierto punto las han controlado o disminuido.

### **6.5.2 El modelo Wiscom y el aprendizaje colaborativo**

Dando continuidad al análisis del cuestionario, nos situamos ante la interrogante número 3, cuyo objetivo se enfoca en identificar hasta qué punto el modelo WisCom ha permitido o integrado evidencia del trabajo colaborativo. Por lo tanto, se presenta el siguiente planteamiento. ***¿Considera que las actividades integradas al CIC del modelo WisCom le permitieron trabajar de manera***

**colaborativa con sus compañeros de clase?** El objetivo de la pregunta tiene como finalidad identificar qué actividades o fases del CIC permitieron a los estudiantes trabajar en colaboración. Asimismo, las fases del modelo son atribuibles a las subcategorías del modelo WisCom. Por lo tanto, de acuerdo con la información obtenida del cuestionario y con el respaldo de los foros realizados en el CIC, la tendencia de los juicios emitidos es favorable, misma que enfatizan la colaboración de las dos primeras fases relativas al análisis y reflexión de la problemática. De igual forma, existe evidencia en el reporte de colaboración a través de la fase 3, enfatizando la práctica del idioma con audios y por supuesto con la práctica con los hablantes nativos.

Por otra parte, retomando el tema del trabajo colaborativo y la importancia en su mejoramiento académico, es válido mencionar que, por naturaleza los alumnos trabajan de manera individual dentro del contexto del salón de clases con participaciones esporádicas para realizar trabajos en conjunto tales como exposiciones o reportes. Ante tal hecho, dentro de la intervención se enfatizó el trabajo colaborativo aunado al modelo WisCom con el objetivo de trabajar en aspectos culturales, de apoyo y de retroalimentación. En este sentido, los alumnos manifiestan mejorías, y un cambio significativo en la disminución de sus limitaciones. Esto puede entenderse de la siguiente manera, al tener compañeros dentro de las actividades, les ha permitido manejar de mejor manera los factores afectivos, aumentando su motivación y al mismo tiempo aprender de las experiencias del grupo en aras de mejorar su desempeño individual.

*1)Definitivamente sí, la verdad fue muy bueno trabajar con ellos, este... también fue como una convivencia con otros compañeros que no había trabajado con ellos y que estábamos en diferentes clases y no tenía la oportunidad de trabajar. Entonces sí, fue muy bueno trabajar y practicar con ellos. Realmente sí fue muy bueno. [Inf10, entrevista]*

*2) sí, sí, claro que sí, muchas veces encontré varias ehhehhh... relaciones entre lo que yo pensaba y lo que pensaban mis compañeros mucho de los comentarios logré ver similitudes y creo que sí. [Inf8, entrevista]*

*3) En que sí, porque con algunos amigos escuchaba los audios de mis compañeros e identificaba los errores y las palabras nuevas y también en sus escritos en el foro y este... (risas) me ponía a corregir y eso me servía como práctica. [Inf6, entrevista]*

*4) siiii, porque todos comentábamos y de hecho yo me tomaba la molestia de leer los comentarios de mis compañeros y me gustaba sus comentarios. Así que fue una manera interactiva. [Inf5, entrevista]*

El porqué de los juicios de los alumnos, también puede ser atribuible al intercambio y opiniones emitidas con base a los comentarios que cada alumno expresaba en los foros. En este sentido, leer los aportes e identificar similitudes de las mismas problemáticas, creencias o perspectivas en torno a su aprendizaje, ha sido un elemento que ha generado una colaboración a través de recursos tecnológicos. De cierta manera, dicha colaboración posiblemente les ha permitido identificar de manera individual que sus mismas problemáticas son igualmente compartidas por estudiantes que quizás no estén matriculados en la misma clase, pero debido al objetivo de la investigación, comparten similitudes y trabajan de manera colaborativa dentro del modelo WisCom a favor de controlarlas.

Desde la perspectiva de la colaboración en la práctica del idioma, en la fase 3, los alumnos reportaron comentarios positivos con relación a su experiencia. Desde sus impresiones, consideran que, la ayuda y colaboración en las prácticas del idioma les permitieron apoyarse en cuestiones de vocabulario, gramática y pronunciación, lo cual es relativo a las barreras lingüísticas. Por consecuente, mencionan de igual forma que, dicha colaboración en algunos casos les permitió reducir su nerviosismo o miedo al hablar que, es atribuible a las barreras afectivas. A manera de nota, los comentarios emitidos en inglés son parte del proceso realizado dentro de las actividades del CIC; no obstante, como recordatorio, los alumnos son del nivel dos; por lo tanto, se aprecian errores y faltas de ortografía en sus redacciones.

*5) I say that it influences in a super positive way because you can support yourself from colleagues who know how to speak English, or if one part you do not understand or he does not understand a part, it serves as support, and thus not feel alone when speaking because winged Yours is someone who speaks your same language and understands you, I really loved this activity, it has not been difficult for me since they try to use words that one knows and try to say it as clearly as possible and as slowly as they can so that little by little you go capturing things. [Inf5, foro Facebook fase 3 CIC]*

6) *Having partner in the conversation I think can influence in a positive way, for example, partner Christopher helped us on some occasions because as he was in the past hehehe we did not understand much, I think that what made it more difficult for me was the person who did not listen well for He spoke low and it was very difficult for me to capture what he said. But hey, I noticed a big change in me in the process of my pronunciation. [Inf1, foro Facebook fase 3 CIC]*

7) *I think that having a partner can be positive, since both can be helped with pronunciation or in being able to formulate the sentence or the question well, it can be of great help, and for me it is a great learning to be able to see my mistakes And being able to correct them, in the activity we did last week, one of them was a little difficult for me since it was a different accent and I couldn't understand what he was saying. [Inf10, foro Facebook fase 3 CIC]*

8) *I think that having a classmate in a group of practice is very good because learning in speaking when you are learning a second language, you need to feel trust to speak and when you don't understand and help you that is gratifying. The sounds of the words when you making a conversation with someone native is very hard to understand if you don't know the pronunciation or the meaning but at the same time is good because you learn the pronunciation of the words and you can understand. [Inf4, foro Facebook fase 3 CIC]*

Sobre los planteamientos expuestos, es entendible que la colaboración de compañeros de clases haya sido un factor positivo, mismo que puede interpretarse de la siguiente forma. En primer lugar, tener un compañero con mejor conocimiento del idioma, permite el apoyo mutuo para solventar dudas o a la organización de estructuras gramaticales para entablar una mejor participación en las sesiones de prácticas. De igual forma, al parecer dicha colaboración fomenta un ambiente de confianza, mismo que permite al estudiante una reducción significativa de estrés o temor ante la presencia de los hablantes nativos. En consecutivo con lo mencionado, tal hecho pudiese representar un impacto directo en la reducción de las barreras afectivas. Finalmente, dentro del contexto de las opiniones emitidas, se enfatiza la colaboración entre compañeros con la finalidad de apoyarse en aspectos más centrados en la pronunciación o significado de palabras.

Desde la perspectiva teórica, es de suma importancia recordar que, el CIC del WisCom se nutre de los aspectos culturales, sociales y colaborativos para la realización de las actividades encaminadas para la resolución del problema planteado. Desde este punto, se retoman las ideas de la teoría social constructivista basada en la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), al enfatizar la

importancia de la colaboración en el aprendizaje, o la construcción del conocimiento como un proceso social. Por lo tanto, es posible que, el alumno a través de la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento pueda realizar una práctica más enfocada en su aprendizaje, permitiéndole al mismo tiempo una flexibilidad.

Por su parte, Gwyn y Herrington (2004) consideran que el aprendizaje móvil empleado bajo un enfoque constructivista social promueve la colaboración y la interacción; pero de igual forma, se caracteriza por una orientación hacia la construcción de la comprensión personal y el aprendizaje activo, en otras palabras, el enfoque es auténtico y está centrado en el alumno. En concordancia con la temática de las teorías, Watson y Reigeluth (2016), proponen que, a través del aprendizaje sociocultural mediado por la tecnología móvil, es importante promover tareas colaborativas y auténticas que permitan a los estudiantes realizar actividades de comunicación, intercambio de ideas y de andamiaje de manera progresiva aunado a la zona de desarrollo próximo.

Finalmente, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, Cooper (1996), considera que, el aprendizaje colaborativo a través de grupos pequeños representa oportunidades para intercambiar ideas, libre de competencia, e inhibir la participación de los estudiantes tímidos. Referente a la timidez, recordemos que se trata de un factor negativo en la práctica de la habilidad oral del inglés.

Concluyendo el análisis de la pregunta tres, se puede decir que, existe evidencia de colaboración entre los alumnos a través de las tres primeras fases del modelo WisCom. Desde este punto, las fases 4, 5 y 6 de la implementación representan actividades de reflexión, análisis y acuerdos establecidos posterior a la práctica. En consecutivo, es muy probable que, las actividades diseñadas permitieron a los alumnos abordar la problemática de manera colaborativa al expresar sus creencias, perspectivas, opiniones en aras de establecer una comunicación dentro de la comunidad de aprendizaje.

A pesar de existir comentarios o percepciones que indican una carencia de interacción o colaboración, hasta cierto punto es válido, y aceptable debido a la influencia de factores afectivos que limitaron la interacción de algunos alumnos. Sin embargo, al concluir con las fases del modelo, se observa en los comentarios de los foros una tendencia unánime al mencionar la importancia de la colaboración, cooperación y aspectos sociales de sus compañeros en el apoyo para practicar la habilidad de hablar ante las situaciones reales con los hablantes nativos. Finalmente, las perspectivas teóricas descritas, apoyan los posibles beneficios de los aspectos sociales, culturales y colaborativos dentro de la comunidad de aprendizaje a través del CIC y el aprendizaje móvil.

### **6.5.3 Estrategias y recursos de práctica**

Con la finalidad de identificar y evaluar en cierto modo el modelo empleado, se formuló la pregunta 4 enfocada en ***¿Qué otras acciones o estrategias considera usted que deben ser implementadas y adaptadas al modelo?*** Ante tal cuestionamiento, los alumnos reportan de manera positiva las acciones implementadas en el modelo. Sin embargo, la pregunta enfatiza en dar una opinión o juicio sobre los elementos que pudiesen ser mejorados o adaptados para una mejor funcionalidad del modelo. Desde este punto, expresar juicios valorativos para el proceso realizado, incentiva al alumno a manifestar las posibles carencias o áreas de oportunidad que pueden ser incorporadas en aras de mejorar el modelo ante una posible intervención en otro contexto.

Ante lo expuesto, la participación de los alumnos para valorar la implementación del modelo es de suma importancia, puesto que se vincula con las ideas de Stake (2006) al considerar a la evaluación como un medio o modo comprensivo de buscar y documentar la calidad de una intervención o programa implementado, mismo que puede ser complementado con las mediciones basadas en criterios e interpretaciones. Desde tal punto que, los alumnos son partícipes de

un proyecto, mismo que han experimentado y llevado a cabo durante 10 semanas dentro de su propio contexto relativo a sus limitaciones.

Por lo tanto, sus perspectivas, comentarios y retroalimentación ante lo experimentado es atribuible en ser considerado como una evaluación hacia el modelo. En consecutivo, las observaciones y juicios emitidos de los alumnos corresponden en tres perspectivas. 1) Más práctica entre los alumnos de la comunidad o con hablantes nativos. 2) Extender la duración del tiempo en la grabación de los audios. 3) Mayor compromiso por parte de algunos alumnos para entregar las tareas a tiempo o establecer más rigidez en las instrucciones y tiempos de entrega de las actividades.

Analizando los dos primeros aportes del presente apartado, se interpreta que, los alumnos expresan un interés por practicar y mejorar su habilidad de hablar en inglés. En cierta parte, manifiestan que, la realización de este tipo de actividades con más frecuencia proporcionaría más beneficios. Desde esta perspectiva, tal comentario puede entenderse desde el punto que, posiblemente ciertos alumnos se encuentran limitados ante la falta de oportunidades para practicar, o por limitaciones afectivas como la timidez y el miedo a cometer errores. Por lo tanto, a pesar de que el proyecto ha contemplado ciertas horas de práctica con hablantes nativos, los alumnos, quizás han identificado beneficios que pudiesen ayudarles a mejorar de manera paulatina y ante tal práctica, manifiestan el interés por continuar con la estrategia implementada.

- 1) *La verdad creo que las actividades que se manejaron estuvieron súper bien. Tal vez, más actividades de hablar entre nuestros compañeros y con persona nativas, pues obviamente hay quienes tienen un poquito más de nivel y el hecho de reunirnos... no se en una mesa redonda platicar nos ayudaría bastante entre nosotros mismo porque al final todos estamos aprendiendo. [Inf8, entrevista]*
- 2) *Mhmm pues creo que las prácticas de speaking con hablantes nativos me ayudaron mucho, pero ehhh me hubiera gustado tener más tiempo para que los nativos nos corrigieran nuestra pronunciación o vocabulario. [Inf8, entrevista]*

Por consiguiente, lo reportado en esta sección, en cierto modo demuestra el interés de los alumnos por seguir practicando y mejorando su habilidad de hablar en inglés; no obstante, el modelo no enfatiza como tal una práctica del idioma durante las 10 semanas, más bien, son procesos divididos entre análisis, práctica y reflexión. Por lo tanto, la práctica real se basa en sólo 4 semanas con la inclusión de grabación de audios y prácticas reales con hablantes nativos. Por otra parte, las actividades entre alumnos se basaron más en la colaboración de análisis reflexión y práctica con hablantes nativos. De igual forma, en las sesiones con los nativos, se limitaron a practicar el idioma, sin abordar de manera general una retroalimentación de toda una conversación, es decir, los nativos corregían pronunciación o vocabulario, pero no de manera excesiva con la finalidad de no cortar o interferir la conversación.

Referente al aporte 3, se aborda la estrategia del uso de audio mensajes, mismos que fueron implementados como una estrategia paralela para reforzar los aspectos relativos a las barreras lingüísticas y de entorno. Ante tal situación, se percibe que los alumnos manifiestan una creencia positiva ante tal implementación al expresar un deseo por incrementar el rango de duración de la actividad. Tal hecho puede interpretarse como una estrategia que les permitió mejorar aspectos de pronunciación, uso del idioma o simplemente como un recurso de práctica para controlar aspectos de timidez, y confianza mientras realizaban sus grabaciones.

- 3) *Pues... creo que en este punto el modelo está bien y siento en lo que se debería mejorar o implementar sería como queeeeeee, grabar más audios en inglés sobre las cosas que nos gustan. Bueno eso si se hizo pero que hablemos un poco más en duración del tiempo como de 5 minutos o algo así, para que nosotros podamos poner más cosas en el momento de hablar en el audio. [Inf2, entrevista]*

Sobre la duración del tiempo es un factor que se tomó a consideración en la planeación de la intervención; no obstante, se estipuló la duración de los audios con una duración de menos de dos minutos. La razón, se deriva en que los alumnos son del nivel 2 de inglés. Por lo tanto, con la finalidad de no exigirles más en cuestión a su nivel, habilidad e interferir en otras clases no se estipuló un rango

mayor. Sin embargo, a pesar de que las instrucciones mencionaban el tiempo, la mayoría de los alumnos enviaba sus audios con una duración entre 2 y 4 minutos.

Al analizar las expectativas planteadas en los aportes 4 y 5, se pueden observar juicios que se vinculan con la participación y cumplimiento de las actividades asignadas. Desde tal punto, por una parte, se manifiesta una inconformidad al otorgar tiempo extra para la entrega de las tareas asignadas. Ante tal planteamiento, es muy probable que, los alumnos que cumplieron en tiempo y forma expresarán una inconformidad debido al compromiso adquirido en el proyecto. Tal hecho es válido; no obstante, los atrasos en tareas eran justificados con relación a la limitación en su tiempo por atender otras tareas. Sin embargo, es aceptable decir que también existe evidencia, tal como se plantea en el aporte 4 que, algunos alumnos no cumplían con las actividades en los días estipulados sin manifestar una justificación ante tal panorama.

- 4) *La verdad es que siento que el modelo está todo bien... lo único error fue que se debería establecer mejor las reglas, decir que las reglas existen y no ofrecer una segunda opción porque pues... creo que es injusto que algunas personas enviaran sus actividades y otras a destiempo. entonces creo que faltó un poquito más deeee... ¿rudez? y ya... [Inf16, entrevista]*
- 5) *El modelo estuvo bien, creo que algunos de nosotros no cumplíamos con la entrega del trabajo el día asignado y atrasábamos el avance. Teníamos la plataforma y los recursos pero honestamente soy una alumna que no entrega la tarea a tiempo y eso... no era bueno para el grupo. [Inf13, entrevista]*

Desde este punto, es probable que, los juicios emitidos reflejan sus emociones o perspectivas afectivas al mencionar la carencia de compromiso en entregar a tiempo algunas tareas o a la falta de un control estricto al presionar más a los estudiantes sobre su desempeño dentro de la comunidad. Ante las opiniones emitidas, son entendibles hasta cierto punto; no obstante, al tratarse de una intervención extra y ajena a sus cursos presenciales en la universidad, se trató de enfatizar más el compromiso de trabajo de una manera flexible, en algunas ocasiones existieron retrasos en las entregas de las tareas, pero al final todos cumplieron con los objetivos planteados.

Por otra parte, hacer un trabajo más estricto y presionar a los alumnos a realizar las tareas, quizás pudo haber representado un obstáculo para el proyecto. Desde tal punto, cuando un alumno no entregaba una tarea a tiempo, de manera personal se enviaron mensajes con el objetivo de recordarles el compromiso de la comunidad de aprendizaje y los beneficios del proyecto. Ante tal panorama, se evitaba evidenciar en el grupo a los alumnos que no cumplían en tiempo y forma.

Respecto a la evaluación o retroalimentación con el objetivo de mejorar algunos aspectos de una intervención, la literatura nos menciona algunos ejemplos. De acuerdo con Pardo et al; (2013), la evaluación al cierre de la secuencia didáctica contempla actividades de reflexión conjunta entre docente y estudiantes donde a través de un diálogo crítico se puedan cavilar lo que se aprendió y cómo lo aprendió a fin de estimar su situación de inicio y desarrollo para darle un sentido a esos aprendizajes y valorar el esfuerzo en la obtención de los logros planeados. Por otra parte, Pitluk (2016) plantea que, la retroalimentación de una intervención brinda elementos a los docentes, para que de forma crítica y reflexiva retome su praxis plantee posibilidades para modificarla, recrearla y adecuarla a las situaciones del contexto y de sus estudiantes, facilitando con ello desarrollar una mirada sistémica y abierta del proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, Standaert y Troch (2011) consideran que, la retroalimentación de una intervención educativa, permite al docente vivenciar y reflexionar qué tan significativa ha sido su estrategia didáctica y desde qué punto del proceso es pertinente para replantearse.

En conclusión, con lo reportado, los juicios y valoración emitida por los alumnos de la comunidad de aprendizaje de la intervención, representan un área de oportunidad para observar en retrospectiva aspectos que pudiesen ser obviados o no tomados en cuenta dentro de la planeación e implementación del modelo. Por lo tanto, los juicios no son considerados como un valor negativo a lo realizado, más bien son representaciones expresadas por los alumnos como

medio de retroalimentar su experiencia en torno a los posibles elementos que hubieran sido más afines a su forma de aprender, interactuar o practicar la habilidad de hablar en inglés.

#### **6.5.4 Viabilidad del modelo implementado para la enseñanza de inglés**

Partiendo desde otra perspectiva, con la finalidad de obtener información de los alumnos respecto al modelo implementado, mediante la entrevista se procedió a realizar el siguiente cuestionamiento. ***Al concluir su experiencia en la presente intervención, ¿considera que el modelo empleado en la intervención es viable para la enseñanza del inglés?*** La información recolectada en este apartado permite identificar las oportunidades o limitaciones sobre el modelo en una posible intervención en otros niveles de inglés. De acuerdo con lo referido por los estudiantes, se puede decir que, las opiniones versan de manera positiva al identificar la viabilidad o posibilidad de usar dicho modelo en el contexto del aprendizaje del inglés. Por lo tanto, partiendo del contexto de sus clases, los alumnos enfatizan la carencia de este tipo de actividades relacionadas a la práctica de hablar inglés mediante el uso de recursos tecnológicos o en su defecto a través del apoyo de sesiones con hablantes nativos del inglés.

Por otra parte, expresan ciertos tipos de estrategias o actividades que posiblemente les permitieron mejorar sus habilidades lingüísticas tales como: Intercambio de audios, uso de diccionarios, traductores en línea, lecturas, análisis de sus errores gramaticales, expresar, argumentar y analizar sus puntos de vista, el uso de móviles y la interacción con recursos didácticos. Ante tal escenario, se puede decir que dichas estrategias o actividades son la parte medular del modelo Wiscom. En otras palabras, dicho modelo fomenta este tipo de actividades en pro de coadyuvar a la solución del problema planteado, en este caso, relativo a las barreras que merman la práctica de la habilidad de hablar en inglés.

De acuerdo con el análisis, los aportes 1 y 2 manifiestan una postura del modelo con un efecto positivo en la comunidad de aprendizaje. Ante lo expresado, es muy probable que los alumnos manifiesten tal perspectiva al contrastar la experiencia adquirida en la intervención con respecto a su entorno dentro del salón de clases, donde probablemente tengan concepciones, tales como.

- Ideas y experiencias generalizadas de sus clases de inglés ante las carencias o limitaciones dentro del salón de clases.
- Percepciones sobre el tipo de metodología y estrategias de los profesores, ante lo cual, es posible que las interpreten como enfoques tradicionalistas.
- Carencias en actividades o prácticas fuera del salón de clases.

Ante los aportes destacados, es entendible que mencionen que dicha experiencia la hayan contemplado como algo innovador o como una experiencia más tangible al poder usar el idioma de manera directa y con prácticas más reales, permitiéndoles de una manera más efectiva implementar su conocimiento previo. En lo que concierne a los comentarios 3 y 4, enfatizan las bondades del uso de la tecnología, en especial de los dispositivos portátiles, mismos que, consideran han generado un impacto positivo dentro del trabajo realizado a lo largo de la intervención. Ante tal postura, es entendible que dichos recursos hayan propiciado buenos comentarios, pues gracias a ellos, los alumnos han podido realizar actividades ajenas a sus cursos presenciales. En este sentido, el uso de los recursos tecnológicos aparentemente ha facilitado a los estudiantes en actividades relativas a la redacción de foros, grabación de audios, intercambio de archivos, interacción y retroalimentación de sus avances.

- 1) *Pues realmente pienso que sí, ehhhh es una manera muy innovadora porque mucho de los cursos o clases en la licenciatura están enfocados simplemente a la gramática y la escritura más allá deeee hablar y escuchar y pienso que las actividades que se realizaron fortalecen mucho las habilidades que han estado muy muy débiles eeh por cuestiones en los métodos de enseñanza de los profesores. [Inf18, entrevista]*
- 2) *Si, pues a mí me parece que sí, porque yo siento que la mejor manera de enseñar un idioma es practicándolo pues aquí tuvimos la oportunidad de hablarlo con audios y práctica con nativos y eso es muy importante a la hora de aprender inglés. [Inf5, entrevista]*

- 3) *Sí, porque, nosotros al momento que escribíamos en el foro en inglés, algunas palabras que queríamos poner no lo sabíamos o tampoco como conjugar verbos y entonces usábamos traductores o diccionarios en línea. y nos basábamos de ahí y pues sí, vas a preñiendo palabras, verbos, vocabulario, conectores etc. para poder escribir lo que queríamos y al momento de hablar hay personas que grabamos el audio y lo intercambiamos entre los compañeros para escuchar y retroalimentar y después con más confianza enviar nuestros audios al grupo. [Inf14, entrevista]*
- 4) *Si, porque considero que es una buena forma en la que interactuar y enseñar pues no todos tenemos la misma posibilidad o habilidad de estar en un mismo lugar para prestar atención. Por lo tanto, el uso de los móviles es un acierto para poder enseñar. [Inf11, entrevista]*

Continuando con el análisis, en base a lo manifestado por los estudiantes, se asume que la viabilidad del modelo implementado en la intervención es plausible desde 2 opiniones en específico. En primer lugar, se menciona la innovación y por otra parte la práctica más directa o real del idioma. Respecto a la segunda opinión, tal percepción es enfatizada por las ventajas y tipo de actividades que realizaron a lo largo de la intervención, es decir, los estudiantes asumen que los foros, los audios, y las prácticas, han propiciado una oportunidad diferente de aprender ajena al contexto de sus cursos presenciales.

Es necesario reiterar que, el aspecto innovador, ha permitido a los estudiantes usar diversas herramientas vinculadas al aprendizaje móvil al aportar mayor interacción, y aprendizaje más centrado en el control de sus limitaciones ante la práctica de la habilidad de hablar en inglés. De tal punto que, con base en los resultados obtenidos y la evidencia presentada hasta el momento, es plausible concebir que, el modelo es viable para la enseñanza del inglés, cumple con los objetivos establecidos, es apto para atender y controlar ciertas problemáticas que atañan al contexto del proceso de aprendizaje del inglés.

Respecto al beneficio de implementar intervenciones para reducir o controlar las barreras que afectan la producción oral de los alumnos y la viabilidad de su implementación, la literatura nos reporta numerosos casos, mismos que reflejan el tratamiento y beneficios logrados mediante el uso de estrategias o

actividades. Ante tal comentario, al igual que la presente intervención basada en el modelo WisCom, existen otros ejemplos ajenos al modelo, pero con similitudes en las problemáticas abordadas. Ante ello, Boonkit (2010) realizó una intervención sobre los factores que aumentan el desarrollo de la habilidad de hablar de los alumnos. Los resultados enfatizan que, el uso de actividades apropiadas para la habilidad de hablar puede ser una buena estrategia para disminuir los factores psicológicos de los alumnos. Los resultados también revelaron que la libertad de elección de temas, propició en los alumnos a sentirse cómodos al hablar inglés y por consiguiente se identificó un aumento en la confianza en el habla entre los estudiantes.

Desde otro enfoque, otra intervención realizada por Urrutia y Vega (2010) demostraron que el rendimiento oral de los alumnos estaba influenciado por su falta de vocabulario, timidez y miedo a ser criticados. También se identificaron que la cooperación, la autoconfianza y el vocabulario de los alumnos son elementos que permitieron establecer un ambiente de confianza en el salón de clases y por ende mejorar sus habilidades para hablar. Finalmente, Prieto (2007) realizó una intervención sobre las tareas de aprendizaje cooperativo. Los resultados de su estudio mostraron que una forma de mejorar la habilidad de hablar es a través de tareas que permitan interactuar con otros, aprender de otros, y elegir los temas según los intereses de los alumnos para motivarlos a controlar sus limitaciones.

Finalizando el análisis de la pregunta 5. Ante los juicios emitidos, se asume que, desde la perspectiva cualitativa, los alumnos manifiestan opiniones positivas sobre el modelo WisCom aunado al aprendizaje móvil como una propuesta viable para ser implementado en el contexto del aprendizaje del inglés. Por otra parte, entre sus comentarios consideran haber experimentado diversos tipos de estrategias y actividades, mismas que les permitieron hasta cierto punto reducir o controlar sus barreras en la habilidad oral del inglés. Desde la parte innovadora, algunos comentarios enfatizan la implementación del modelo como un proceso

diferente, sin precedentes en su formación académica y con una dinámica interactiva.

Finalmente, en este punto es importante recordar que, el modelo WisCom ha sido probado con éxito en otros contextos educativos ajenos a la enseñanza del inglés. Por lo tanto, existen publicaciones de los resultados y beneficios alcanzado como modelo innovador en los aspectos culturales, innovadores y colaborativos en la formación de comunidades de aprendizaje; no obstante, la investigación basada en este modelo marca un precedente, pues no existe evidencia del modelo WisCom implementado para mediar con alguna temática relacionada a la enseñanza del inglés. Ante lo expuesto, resulta satisfactorio que, la presente intervención represente una posibilidad tangible para implementarse en otras áreas del aprendizaje de idiomas.

#### **6.5.5 Viabilidad del modelo ante otros contextos**

Concluyendo con la entrevista semiestructurada, se aborda la siguiente pregunta: ***Como parte de su reflexión del proceso finalizado, ¿considera que la propuesta empleada es viable para implementarse en otras clases de la carrera de lengua inglesa o en otros niveles de inglés?*** Dicho cuestionamiento, está relacionado con la pregunta cinco, es decir, se explora la posibilidad desde la perspectiva y experiencia del alumno hasta qué punto es viable la implementación del modelo en otras asignaturas o niveles de inglés. Tomando como referencia lo expresado por los alumnos, se observan comentarios positivos relacionados a la implementación del proyecto en otros niveles o asignaturas. Por lo tanto, se puede observar los matices aunados a las percepciones emitidas. Por una parte, los alumnos consideran que además del ser implementado en la carrera de lengua inglesa, dicho proyecto pudiese ser una opción para otras licenciaturas que implementan la asignatura de inglés dentro de su programa. Otros comentarios enfatizan que, en otros niveles de inglés la complejidad de las actividades de hablar son un obstáculo para algunos alumnos, por lo que consideran de utilidad implementar el modelo para diseñar estrategias que pudiesen ayudar a los

estudiantes. Desde la opinión de beneficio, resaltan lo positivo del proyecto al permitirles practicar y controlar algunas limitaciones. De igual modo, consideran que sería de beneficio para otros alumnos que no participaron en la intervención.

Analizando las percepciones de los alumnos, se puede identificar que manifiestan un apoyo a la iniciativa de implementar dicho modelo en otros niveles de inglés o en clases que no sean de inglés, pero que de acuerdo al contexto de la carrera se imparten en el idioma inglés. Tales percepciones se pueden interpretar desde la perspectiva que, los alumnos consideran que el proyecto fue bueno para mejorar el proceso de hablar en inglés, pero al mismo tiempo pudiese ser una alternativa para otros alumnos que enfrentan problemas en los aspectos del vocabulario, gramática e incluso alumnos que están rezagados en la habilidad de hablar y se encuentran cursando otros niveles de inglés independientemente ajenos al contexto de la licenciatura en Lengua Inglesa. Tales manifestaciones pueden vincularse a los aportes 1, 2 y 3 respectivamente.

Por otra parte, el aporte 4 manifiesta y expone la problemática de las barreras psicológicas, ante ello, los alumnos vinculados a su experiencia en la intervención realizada consideran que el modelo es un elemento que pudiese ser implementado en otros cursos relativos al aprendizaje del inglés para disminuir en los alumnos el miedo y el nerviosismo para hablar en inglés. De igual forma, consideran que las ventajas de la implementación en otros niveles aumentarían el factor de la motivación de los alumnos en aras por seguir aprendiendo y mejorando las habilidades del idioma.

*1) Si, porque el proyecto es muy bueno para desarrollar la habilidad de hablar porque es la que más se le complica a los alumnos. Bueno, en mi caso es esa. Y pues prácticamente necesitamos práctica para desarrollar nuestra habilidad. Para evitar solo aprender gramática y la práctica de hablar, cada uno por su cuenta. Y muchas veces como alumnos no sabemos cómo mejorar. Por tal razón, creo que sería muy padre tener este tipo de actividades en otras asignaturas de la carrera. [Inf4, entrevista]*

*2) Puede ser incluso en otras carreras que tengan la clase de inglés... Pero yo creo que sería eficiente en otros niveles, porque así es como se aprende más rápido. Bueno, así es*

*como yo lo considero y pues yo creo implementando este ejemplo en otras carreras... puede como que darle más interés en las personas acerca del inglés y no solo quedarse con el nivel que les piden, sino que avanzar más por su propia cuenta. [Inf17, entrevista]*

*3) Si, yo considero que sí, en otras carreras ajenas a Lengua Inglesa, tienen igual que hablar en inglés. Aunque sean otros temas y sí estaría bien usar esas prácticas de hablar en inglés para mejorar su nivel. Y en el caso de otros niveles de inglés, considero que sería más productivo por ejemplo en niveles avanzados para perfeccionar más su habilidad. [Inf6, entrevista]*

*4) Si ... yo creo que sí, la verdad ..... yo creo que mhmhmh sería una muy buena opción implementar este proyecto en otras clases pues creo que nos ayudó mucho y que otros compañeros que no participaron en este proyecto tengan la misma oportunidad que nosotros tuvimos. Entonces, creo que sería una gran motivación y aprendizaje para obtener más vocabulario y al mismo tiempo perder las barreras del miedo que la mayoría teníamos. Este proyecto me ayudó mucho a controlar esos nervios y quitarse la pena y ese miedo de hablar. Realmente esto me ayudó mucho y pude controlar... lo vuelvo a repetir, mis nervios y pena para hablar en inglés, y ahora en las exposiciones en clase puedo hacer un mejor desempeño. por eso considero que sería de utilidad en otras materias. [Inf1, entrevista]*

En consecutivo, al interpretar las declaraciones expuestas por los alumnos, se observa que la comunidad de aprendizaje continúa manifestando la viabilidad de modelo para ser replicado en otros contextos. En consecuencia, se abordan dos aspectos relevantes que enfatizan dos principales barreras o limitaciones que los estudiantes enfrentan, siendo las barreras afectivas, y las de entorno. Por lo tanto, consideran que, el modelo implementado podría ser viable para solventar las carencias mencionadas que pudiesen ser limitaciones para los alumnos de diversos niveles de inglés o clases que conforman el mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa tales como: comunicación académica en inglés, comunicación intercultural en inglés y procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

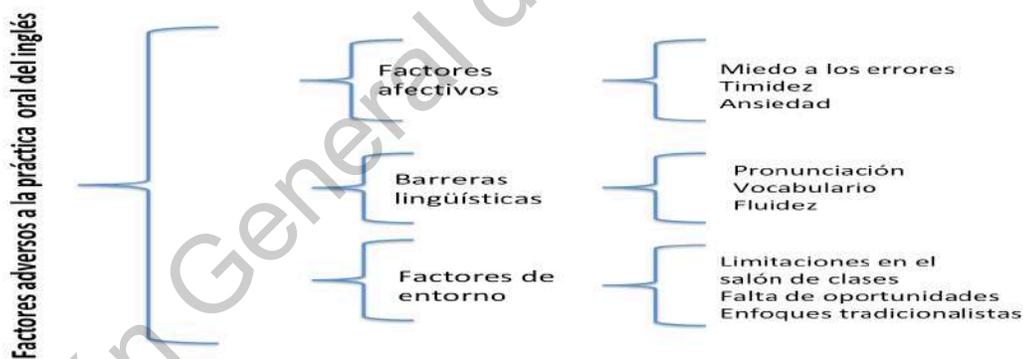
## **6.6 Conclusiones preliminares**

A lo largo de la presente sección, se ha descrito y analizado de manera cuantitativa y cualitativa los hallazgos y opiniones emitidas por la comunidad de alumnos que integraron la intervención. Ante tal panorama, se han utilizado instrumentos tales como: cuestionarios, entrevista semiestructurada, foros, y

audios. Asimismo, dichos instrumentos fueron complementados con elementos de la revisión de la literatura en virtud de profundizar y sustentar la información planteada.

Por otra parte, los resultados encontrados a lo largo de este proceso permiten de cierto modo dar respuesta de manera preliminar a las 4 preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación. Cabe recalcar que, dichas preguntas son ajenas a las establecidas en la entrevista semiestructurada. De manera que, la primera pregunta estipulada enfatiza en lo siguiente: **PI1 ¿Cuáles son los principales factores adversos para la práctica de la habilidad oral en inglés reportados por los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo?** En respuesta ante tal interrogante se plantea el siguiente mapa conceptual en la imagen 22.

**Imagen 16.** Factores adversos a la práctica oral del inglés.



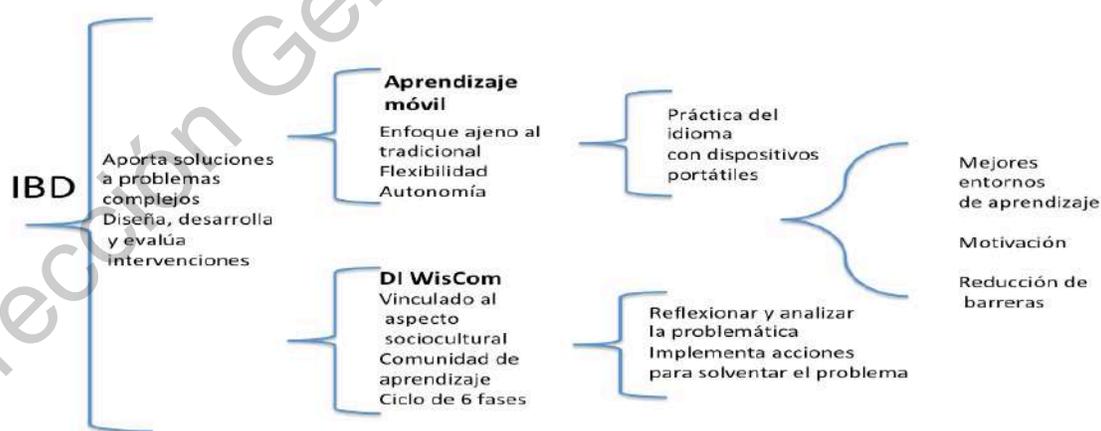
(fuente: elaboración propia).

Con relación a la información del mapa conceptual y respaldada en los datos cuantitativos y cualitativos previamente analizados, los alumnos manifiestan estar limitados por tres tipos de barreras, siendo las afectivas las de mayor impacto negativo, seguida por las lingüísticas y las del entorno. Ante lo reportado, dichas limitaciones de manera general pudiesen ser interpretadas como elementos negativos que afectan a los estudiantes en su desempeño académico, pero al mismo tiempo implican en cuestiones derivadas en la desmotivación y deserción

escolar. Lo expresado previamente, ha sido documentado en la sección del planteamiento del problema ligado a la presente investigación, capítulo 1. Ante tal hecho, diversos estudios enfatizan los aspectos de desmotivación y malas actitudes hacia el aprendizaje, mismos que desencadenan una serie de factores dentro o fuera del salón de clases, dando como resultado bajo rendimiento o limitaciones para el aprendizaje.

En este punto, es de suma importancia el planteamiento de acciones que pudiesen hasta cierto modo solventar las barreras que merman a los alumnos en una mejoría en la habilidad de hablar en inglés. Ante tal escenario, la presente investigación ha planteado objetivos que, a través del análisis previo han sido descritos. En consecutivo con lo expuesto, el análisis cualitativo y cuantitativo han hecho referencia en la disminución o control de ciertas barreras que afectan el desempeño de los alumnos. Por lo tanto, la pregunta 2 plantea: **¿Qué posibilidades de mejorar la habilidad oral de los estudiantes de inglés ofrece una intervención didáctica a través del aprendizaje móvil y basada en el diseño instruccional WisCom?**

**Imagen 17.** Posibles mejoras a través de la intervención.



(Fuente: elaboración propia).

En respuesta a la pregunta planteada, a través de la ilustración de la imagen 23 es plausible concebir una mejoría en los alumnos a través de la intervención diseñada, tal aseveración es respaldada por los comentarios, creencias, perspectivas y juicios emitidos por la comunidad de aprendizaje. Ante ello, la IBD enfatizó en aportar soluciones sobre el problema identificado a través de actividades mediadas por el aprendizaje móvil y el DI WisCom. Desde la perspectiva del aprendizaje móvil, se favoreció a los estudiantes practicar la habilidad de hablar en inglés fuera del contexto tradicional del salón de clases por medio de recursos tecnológicos, mismos que posiblemente han propiciado una flexibilidad y autonomía en el alumno. Por su parte, el DI instruccional mediante el factor sociocultural y colaborativo permitieron al estudiante analizar e identificar el origen de sus limitaciones. Por lo tanto, la suma de ambos componentes pudo haber creado un entorno más centrado en el alumno y al mismo tiempo incrementar la motivación.

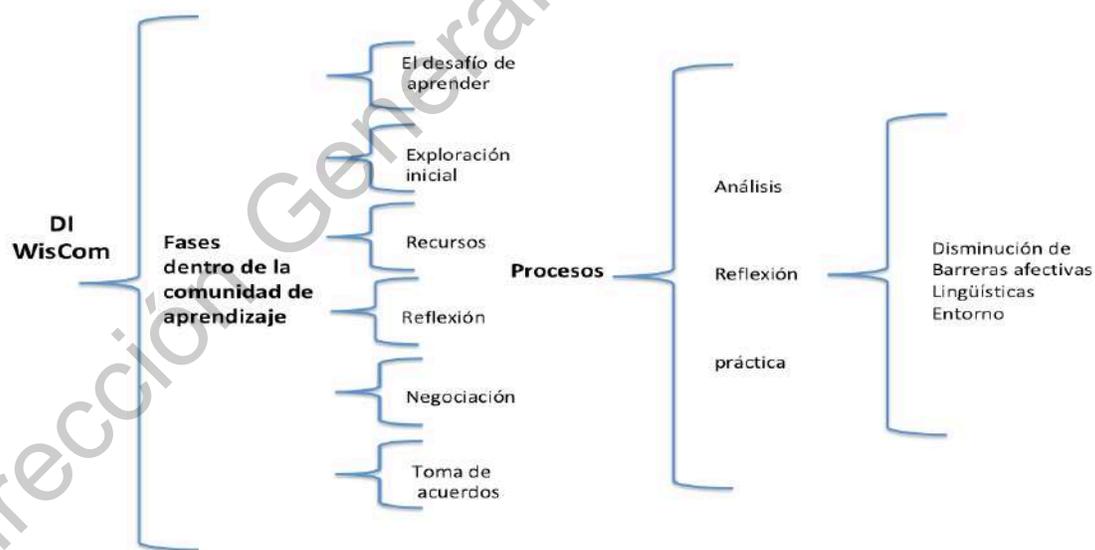
Por otra parte, es meritorio mencionar que dicha intervención fue más allá del diseño de actividades y de propuesta de práctica para los estudiantes. Más bien, se trató de una intervención que vinculó a una comunidad de aprendizaje que compartían la misma problemática, y a través de mecanismos reflexivos y de análisis, la mayoría de los estudiantes posiblemente pudieron haber identificado el origen de sus limitaciones mediante estrategias socioculturales o colaborativas. Gracias a estos mecanismos, de cierta manera permitieron a los estudiantes a realizar una mejor práctica de la habilidad de hablar en inglés al estar inmersos en un entorno libre de competencia o críticas.

Concluyendo, se puede decir que la posibilidad en la mejoría es tangible, al demostrar que, mediante la combinación del factor móvil y la mediación de las actividades por medio del DI WisCom, la mayoría de los alumnos consideran haber logrado beneficios positivos en la reducción o control de ciertas barreras, en especial las de carácter afectivo y lingüísticos. En alusión a lo descrito, las mejoras mencionadas, en gran parte se derivan de la versatilidad del DI WisCom, puesto

que, al tratarse de un enfoque innovador, permite gestionar diferentes tipos de actividades, recursos y estrategias que son idóneas para atacar la problemática identificada. De igual forma, no busca la mejora individual o el planteamiento de posibles mejoras, más bien se centra en la comunidad de aprendizaje para una mejoría grupal, asegurándose en evaluar y valorar los mecanismos vinculados al resultado.

En consecutivo con las actividades implementadas, se seleccionaron tareas encaminadas para atender las problemáticas en aras de propiciar un cambio significativo en la comunidad de alumnos. Desde este punto, la pregunta tres implica en abordar los beneficios que pudiesen ser observados en el salón de clases, por lo que, se plantea: **¿Las actividades diseñadas con base al diseño instruccional WisCom reducen los factores adversos en la práctica oral del inglés dentro del salón de clases?**

**Imagen 18.** Reducción de los factores adversos en la práctica oral del inglés.



(Fuente: Elaboración propia).

Ante el planteamiento expuesto, es importante recordar que el DI WisCom representa una comunidad de aprendizaje integrada por 6 fases, mismas que

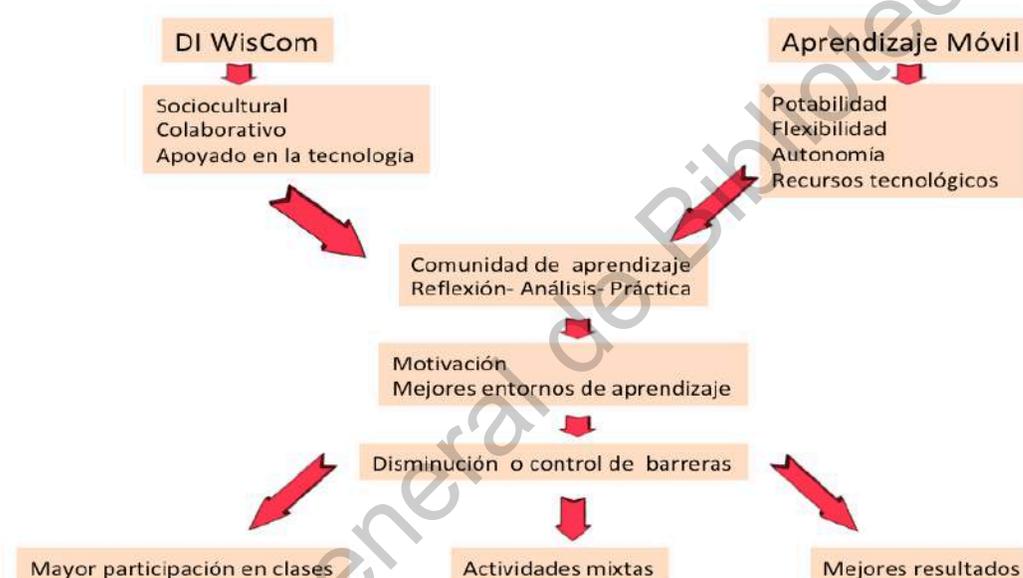
abordan tres tipos de actividades para la búsqueda de soluciones o planteamientos. Por lo tanto, las actividades versan en el análisis, la reflexión y práctica. Antes de abordar la problemática, la comunidad del presente estudio analizó y reflexionó el origen de las limitaciones y se plantearon posibles soluciones dentro de la comunidad. El diálogo, la colaboración y el aspecto cultural fueron encaminados a la práctica de la habilidad de hablar en inglés por medio de actividades vinculadas al aprendizaje móvil.

En este sentido, la grabación de audio mensajes, los foros de discusión y los reportes, aunados a una retroalimentación individual, posiblemente favorecieron en los estudiantes practicar de una forma diferente, permitiéndoles explorar nuevas posibilidades de aprendizaje y al mismo tiempo controlar hasta cierto punto sus limitaciones que afectan su desempeño dentro del contexto del salón de clases. El progreso y efectividad de las actividades del modelo, fueron constatadas por medio de intervenciones interactivas con los hablantes nativos del inglés, dicho escenario permitió validar hasta qué punto los alumnos controlaron o disminuyeron las limitaciones que reportaron previamente al inicio de la investigación.

Tanto de manera observable y mediante las reflexiones en los foros, se identificó que los alumnos trabajan de manera colaborativa en controlar sus limitaciones. Por lo tanto, es aceptable mencionar que los alumnos han disminuido de manera considerable tres barreras, siendo las afectivas, lingüísticas, y de entorno. Con base en lo expuesto, se destaca la importancia de tal perspectiva al enfatizar una mejoría en los alumnos al disminuir el miedo, la timidez, y la ansiedad, dando como resultado una mayor confianza para emplear sus conocimientos lingüísticos a través de estrategias, y actividades que propician un mejor entorno en los alumnos para la práctica de la habilidad de hablar en inglés dentro del salón de clases.

Por otra parte, la combinación entre el DI WisCom y el aprendizaje móvil es una temática que debe ser abordada de modo específico con la finalidad de entender hasta qué punto la intersección de ambas potencialidades es concebible para mejorar los aspectos académicos de los estudiantes. Ante tal escenario, se planteó la última pregunta de investigación. **¿Cómo el diseño instruccional WisCom puede complementarse con el aprendizaje móvil para la práctica oral del inglés dentro del salón de clases?**

**Imagen 19.** DI WisCom y su complemento con el Aprendizaje móvil.



(Fuente: Elaboración propia).

Para dar respuesta al planteamiento expuesto, en primer lugar, es notable destacar que el DI WisCom incluye dentro de sus elementos el uso de la tecnología para el diseño de actividades. Por su parte, el aprendizaje móvil recae en la portabilidad del uso de la tecnología mediada por dispositivos para crear actividades de aprendizaje. Ante tal hecho, la compatibilidad de ambos contextos se vincula al uso de la tecnología, pero de igual forma en el uso de procesos colaborativos, autónomos, flexibles y centrados en la importancia del alumno. De

tal modo que conducen a la creación de comunidades de aprendizaje con el propósito de solventar la problemática.

Sin embargo, el WisCom fomenta acciones relativas al análisis, la reflexión y la práctica a fin de crear estrategias para mitigar la problemática. Ante este punto, el aprendizaje móvil se vincula al facilitar el uso de los recursos tecnológicos dando origen a mejores entornos de aprendizaje ajenos al tradicional. En consecutivo, el alumno al no estar limitado en un salón de clases, su motivación se enfoca en la práctica de la habilidad oral en inglés, dando como resultado una mejoría significativa ante sus limitaciones. Desde tal perspectiva planteada, la combinación del WisCom y el aprendizaje móvil se complementan para ofrecer un mejor panorama dentro del salón de clases.

En otras palabras, la práctica a través de recursos tecnológicos mediados por actividades del WisCom, ha demostrado que permite al estudiante solventar ciertas barreras que limitan su accionar dentro del salón de clases. Ante tal hecho, las mejoras dentro del salón de clases pueden ser observables mediante el incremento en las participaciones de los estudiantes, en la reducción de barreras afectivas y al reforzamiento de la práctica por medio del uso de la tecnología. Desde tal aseveración, es muy probable que los estudiantes puedan obtener mejores resultados tal y como fueron constatados mediante las observaciones realizadas en las prácticas con los hablantes nativos.

Finalmente, tal como se mencionó, el presente apartado de conclusiones solamente responde de manera preliminar a las preguntas de investigación planteadas. Por lo consiguiente, en el capítulo 7 relativo a las conclusiones se abordará de manera más explícita la información vinculada con el proceso implementado. De igual forma, se refutará o probará el planteamiento de los supuestos teóricos vinculados a la funcionalidad de la intervención.

## **Capítulo 7. Conclusiones**

## 7.1 Introducción

El origen de la presente investigación parte de la problemática relacionada a las carencias, limitaciones y barreras que enfrentan los alumnos en la práctica de la habilidad de hablar en inglés. Tal como se ha mencionado anteriormente, dicho estudio se enfocó en el contexto de los alumnos de la carrera de lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Desde tal punto, la problemática que enfrentan los alumnos, ha sido reportada y documentada por diversos autores, tal es el caso de Abrar et al., (2018), quienes han clasificado las dificultades de los alumnos en la práctica oral del inglés de la siguiente forma: (1) barreras lingüísticas (vocabulario, pronunciación, gramática y fluidez); (2) factores psicológicos (ansiedad, actitud y falta de motivación); (3) entorno de aprendizaje (profesores, compañeros y temas de clase) y (4) practicar el idioma (practicar de forma autónoma, practicar el idioma con tutores, compañeros, con medios o tecnología y mantener una motivación positiva).

Ante tal panorama, es de suma importancia plantear estrategias, investigaciones u acciones que pudiesen revertir las limitaciones de los alumnos dentro o fuera del salón de clases. Por lo tanto, es destacable mencionar que existe evidencia en la literatura sobre investigaciones que han utilizado la variable de la tecnología en aras de solventar y reducir ciertas barreras. Desde lo expuesto, *la tabla 2 (Ver capítulo1) relativo a investigaciones relacionadas al uso del aprendizaje móvil y factores adversos en la práctica oral del inglés*, ha sintetizado una serie de trabajos que, a través de la implementación de investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas ofrecen un panorama de la situación actual, mediante resultados positivos que exponen el uso de la tecnología cómo un medio alternativo para mitigar problemáticas adyacentes.

En la misma tendencia, el presente trabajo de tesis doctoral, implementó una innovación al combinar el aprendizaje móvil y el DI WisCom con el objetivo de mitigar ciertas barreras identificadas en la población de estudio, los resultados

expuestos en el capítulo 6 reflejan una perspectiva favorable sobre una mejoría en el control y disminución de ciertas limitaciones que afectaban a los alumnos en su desempeño. Sin embargo, con el afán de profundizar e interpretar de manera puntual y explícita lo reportado previamente, es necesario plantear una serie de conclusiones, mismas que estén ligadas a los objetivos y a la fundamentación del diseño de la investigación.

## 7.2 Conclusiones por objetivos

En el presente apartado, se resumen las conclusiones sobre los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados. Ante ello, es necesario recordar el objetivo general estipulado. *OG. Diseñar y validar una estrategia de aprendizaje móvil, a través de actividades fundamentadas en el modelo WisCom enfocado en mejorar la habilidad oral del inglés de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel.*

1. *Objetivo: Analizar los principales factores que limitan la práctica de la habilidad oral en las clases de inglés.*

Dando inicio con el primer objetivo, puede ser analizado desde dos vertientes, es decir desde lo reportado por la revisión de la literatura, y por supuesto desde lo expuesto por los alumnos a través de la intervención realizada. De acuerdo con la literatura y en concreto en lo plasmado en la *Tabla 1 (ver capítulo 1)*. *Investigaciones relacionadas a los factores adversos en la práctica oral del inglés*, la evidencia a través de diversas investigaciones apunta a una serie de barreras que los estudiantes enfrentan al momento de realizar una práctica de hablar en inglés. En este punto, derivado del contexto o nivel de inglés, los alumnos reportan limitaciones apegadas a los factores psicológicos vinculados al miedo, timidez, falta de confianza, del entorno relacionados al tipo de metodología o estrategias, de práctica derivadas a la falta de oportunidades o del uso de la

tecnología como medio para solventar sus carencias y a las barreras lingüísticas por sus limitantes en vocabulario y aspectos gramaticales.

Ante lo expuesto y analizado, es plausible concebir que los alumnos ante la práctica real o en el momento de interactuar con hablantes nativos enfrentan situaciones diversas que merman su desempeño. A veces, a consecuencia de factores afectivos que repercuten en ansiedad, esto desencadena una serie de barreras que limitan su accionar. Ante lo mencionado, se retoma lo expuesto en el *capítulo 1*, al afirmar que los factores afectivos afectan el desempeño de los alumnos e influyen en la calidad de la producción del lenguaje. De igual forma, en el mismo capítulo se fundamenta tal perspectiva con lo reportado por investigaciones al concluir que, en ocasiones, los alumnos se predisponen a cometer errores, a dudar de sus conocimientos, y manifestar ansiedad ante conversaciones con hablantes nativos. Desde tal aseveración, es entendible que los alumnos, al estar en una situación de ansiedad, cometan errores y aparenten tener falta de conocimiento del idioma. En ocasiones, a pesar de que éstos tengan un buen dominio del idioma, los factores afectivos pueden limitar su habilidad.

Por otra parte, destacan las limitaciones lingüísticas, mismas que son vinculadas a la falta de vocabulario y gramática que pueden ser entendibles por niveles bajos de inglés o, a las limitaciones para emplear o articular las estructuras gramaticales. En consecutivo, dichas barreras están vinculadas al factor de las limitaciones del entorno y de la práctica. Es decir, si los alumnos no tienen un entorno donde el profesor use recursos, actividades, teorías o enfoques que permitan al estudiante practicar, por ende, es muy probable que no se refleje una mejoría significativa dentro del salón de clases. Ante lo aseverado, es de suma importancia que los profesores actualicen sus cátedras a metodologías más centradas en el alumno como actor principal y no en un plano secundario en un rol pasivo. De igual forma, se debe enfatizar en la motivación e incentivar la participación de los alumnos, se debe evitar el uso de la lengua materna el mayor

tiempo posible, y al mismo tiempo exponerlos a situaciones reales para el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante una mejor práctica del idioma.

Respecto a los factores o barreras reportadas por los alumnos en el presente estudio, se encuentran similitudes con lo expuesto por la revisión de la literatura, en especial, se destacan los factores efectivos y lingüísticos como limitaciones principales, mientras que, los factores de entorno y práctica son reportados en escalas no tan significativas. Ante lo mencionado, se observa que tanto la literatura como en el presente estudio, el factor afectivo marca una tendencia negativa que afecta el desempeño de los alumnos tanto en la práctica como en interacciones con hablantes nativos. Por lo tanto, es válido retomar lo expuesto en el *Cap. 6*. Dicha cita menciona la importancia de la teoría del filtro afectivo dentro de la adquisición y aprendizaje de un idioma. Desde tal perspectiva, se interpreta que, el filtro afectivo está relacionado con la actitud, los sentimientos y otros factores afectivos como la timidez, el miedo, ansiedad, mismos que pudiesen impactar de manera positiva o negativa el desempeño de los alumnos.

Desde otra vertiente, se entiende que, si el filtro afectivo es alto representa una motivación en el alumno por aprender y esfuerzo por practicar; no obstante, si el filtro afectivo es bajo, por consecuencia tendrán una predisposición negativa hacia el aprendizaje de idiomas, su comportamiento puede ejercer un efecto negativo en el desarrollo y éxito de la adquisición de la lengua. Lo expuesto en esta teoría está ligado al control de las barreras y puede interpretarse desde el factor motivación, es decir, si el alumno tiene una actitud positiva en su desempeño, es posible que, gracias a la motivación por aprender, los factores negativos tales como timidez, miedo al error o ansiedad puedan ser disminuidos hasta cierto punto. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de la motivación y actitud por aprender, existen otros elementos que pudiesen estar ligados al desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, dentro del salón de clases hay otro tipo de limitantes que pudiesen vincularse a las barreras psicológicas. Por ejemplo, las burlas de los compañeros, las críticas de los profesores, el uso de la lengua materna, prácticas limitadas u enfoques tradicionalistas, mismas que corresponden a barreras relativas al entorno, práctica y lingüísticas que son reportadas en segundo plano. Por lo tanto, y para concluir el presente apartado, el análisis se centra en la diversidad de barreras que merman la práctica de hablar en inglés del alumno; no obstante, es indudable afirmar que el aspecto afectivo destaca más que las demás. Ante tal observación, es loable concebir que se tratan de emociones que influyen en el aprendizaje de una manera negativa. Tal hecho es entendible, pues la mayoría de los estudiantes se sienten en una situación estresante cuando están cara a cara con hablantes nativos del inglés o ante situaciones de exámenes. Por otra parte, debemos entender que parte del proceso de aprendizaje de un idioma se relaciona con los errores, con las carencias gramaticales y por ende con la motivación por aprender.

*2. Objetivo: Desarrollar estrategias y actividades que permitan la práctica de la habilidad oral del inglés a través del aprendizaje móvil.*

Previamente, en el objetivo 1 se han analizado las barreras y limitaciones que enfrentan los alumnos en la práctica de la habilidad de hablar en inglés. Por lo tanto, el objetivo 2 se enfoca en el desarrollo de actividades que permitan al alumno una práctica más eficaz de dicha habilidad, pero con la vinculación del aprendizaje móvil. Ante tal planteamiento, el presente estudio implementó una intervención de 10 semanas a través del DI WisCom y mediadas por el aprendizaje móvil. En este sentido, dentro de la intervención aunado al CIC y a sus 6 fases, se diseñaron actividades y estrategias diversas, mismas que estuvieron respaldadas por los aspectos socioculturales y colaborativos. Respecto a las actividades, se enfatizó la práctica de la habilidad de hablar en inglés mediante el uso de audio mensajes y grabaciones de reportes, mismos que reforzaron los aspectos de gramática, vocabulario y pronunciación. Sin embargo,

es importante mencionar que el aspecto cultural, social y colaborativo permitieron de cierto modo vincularse con el aprendizaje móvil mediante el uso de aplicaciones y dispositivos portátiles. El uso de este tipo de actividades y las retroalimentaciones expuestas a los alumnos probablemente han provocado resultados positivos, tal como han sido mencionados y descritos en el apartado de resultados.

Por el contrario, es destacable mencionar la importancia del aprendizaje móvil, puesto que, ha sido un factor que ha permitido gestionar los recursos y al mismo tiempo vincular las actividades diseñadas. Ante lo mencionado, la literatura cada vez expone más casos de investigaciones relativos a la práctica oral del inglés con datos e informes alentadores. Hasta este punto, se puede decir que, el aprendizaje móvil es un recurso o medio que ya ha sido probado y puede entenderse como una forma de aprender en múltiples contextos a través de redes sociales y por supuesto con la interacción de contenidos empleando dispositivos portátiles. Por otra parte, se enfatiza más el contexto de las actividades y el aprendizaje móvil en la enseñanza del inglés, se retoma lo expuesto en el apartado de la fundamentación teórica (Ver capítulo 2), al considerar que el aprendizaje móvil podría ser una ayuda para los enfoques de enseñanza tales como: el método audio-lingual, el lenguaje comunicativo, los métodos de traducción gramatical, los enfoques orales y los idiomas situacionales.

Para concluir este apartado, es meritorio exponer que las actividades y estrategias aunadas al aprendizaje móvil cumplieron con los objetivos planteados, es decir, lograron la pericia de exponer a los alumnos a situaciones donde tuvieron que practicar el idioma de manera oral, y por otra parte, exponer y compartir sus grabaciones dentro de la comunidad de aprendizaje. A medida que los alumnos practicaron de manera cotidiana y con la motivación enfocada en mejorar su rendimiento académico, dieron como resultado que, ciertas barreras fueran disminuidas o controladas. Tal aseveración es constatada y reportada a través de los análisis realizados en el capítulo 6, mismos que exponen la disminución y

control de las barreras afectivas, y al mismo tiempo influye de manera positiva y gradual a otras barreras relativas al entorno, práctica y a las lingüísticas.

*3. Objetivo: Evaluar la metodología empleada en el aprendizaje móvil y las posibilidades de mejora de la práctica oral en el aprendizaje de inglés.*

En lo que concierne al apartado del objetivo tres, vinculado a la evaluación de la metodología, es importante recapitular que dicho trabajo versó bajo el tipo de investigación basada en diseño (IBD). Ante lo expuesto, tomado como referencia lo descrito en el apartado de la metodología (*Ver capítulo 3*), este tipo de investigación se trata de una estructura sistemática enfocada en diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones educativas (ya sean programas, estrategias o los materiales de enseñanza-aprendizaje, productos y sistemas) aportando soluciones a problemas complejos de la práctica educativa, teniendo por objeto la mejora del conocimiento sobre las características de estas intervenciones y sobre los procesos de diseño en su desarrollo. En otras palabras, se trata de estudiar los problemas de aprendizaje con el propósito de producir modificaciones que conlleven a mejores escenarios de aprendizaje.

Desde lo mencionado, la metodología de la IBD identificó previamente la problemática de la comunidad de aprendizaje a través de cuestionarios y foros de discusión. Ante ello, se diseñó y desarrolló una intervención, misma que fue implementada mediante el aprendizaje móvil. Posterior a la intervención, se evaluó el modelo de manera cualitativa y cuantitativa. Desde el escenario cualitativo, bajo la implementación de una entrevista semiestructurada, se ha indagado tanto la viabilidad del modelo para la enseñanza de inglés, las actividades realizadas o posibles mejoras que pudiesen ser adaptadas en estudios posteriores. De acuerdo con el análisis obtenido, se enfatizan diversos matices entorno a la evaluación realizada. En resumen, parte de lo expuesto, los alumnos consideran que la viabilidad del diseño aunado a las actividades del CIC han sido idóneas para el propósito de la investigación.

Desde tal perspectiva, es plausible que, los alumnos manifiesten tal aseveración al identificar que ciertas barreras o limitaciones que consideraban tener previo a la investigación, fueron disminuidas por medio de las actividades y estrategias realizadas. Sin embargo, también es aceptable mencionar que una minoría considera no haber logrado sus metas y por ende descartan la funcionalidad del modelo. La postura negativa de la minoría de la comunidad de aprendizaje es una perspectiva entendible que puede derivarse de diversos factores. Quizás algunos alumnos no pudieron superar las barreras psicológicas y ante tal hecho, es posible que no se hayan sentido cómodos al ser expuestos en situaciones del uso del idioma. Sin embargo, es importante recordar que la presente investigación se basa en un modelo de IBD, mismo que considera diferentes iteraciones. Ante ello, es plausible que las limitaciones existentes en algunos alumnos sean abordadas posteriormente.

Desde el enfoque cuantitativo, se administró un cuestionario, mismo que tuvo por objetivo evaluar diversos aspectos que integraron la intervención, siendo la metodología y el aprendizaje móvil. Ante ello, los alumnos reportan opiniones diversas, al considerar que las actividades permitieron hasta cierto punto mejorar su habilidad de hablar en inglés. Tal aseveración es respaldada al mencionar la diversidad de actividades que fueron planteadas, es decir, los alumnos practicaron, pero de igual forma existe evidencia en la cual los estudiantes estuvieron inmersos en acciones de reflexión y análisis sobre sus limitaciones o posibles acciones a implementar para solventarlas. Lo mencionado, está vinculado con los aspectos culturales, sociales, y colaborativos que por ende están inmersos en la comunidad de aprendizaje de la metodología empleada. De igual forma, el aspecto del aprendizaje móvil aunado a la metodología es un elemento que fue valorado de manera positiva por los estudiantes.

Ante tal hecho, se destaca que a través del aprendizaje móvil la mayoría de los alumnos considera que su timidez y miedo al error fue disminuida o controlada.

Asimismo, aseveran que gracias a la portabilidad es factible usar un sin fin de recursos o materiales para practicar la habilidad oral del inglés fuera del salón de clases. En este sentido, gracias a la portabilidad y variedad de recursos y aplicaciones portátiles, el vocabulario o aspectos gramaticales pueden ser mejorados y al mismo tiempo reducir ciertas barreras lingüísticas. Dichas perspectivas son entendibles si analizamos lo expuesto en el capítulo 6 referente a los resultados, donde se expone evidencia del uso de la tecnología móvil como un medio para fomentar la participación, motivación y reforzar la confianza para la habilidad oral fuera del salón de clases. Aunado a lo mencionado, el aprendizaje móvil se destaca por ofrecer más autonomía al estudiante y liberarlo de las clases tradicionales fuera del salón de clases. Por lo tanto, es muy factible que la mayoría de los alumnos de la comunidad de aprendizaje se hayan sentido motivados en las prácticas y por ende ante la confianza de usar los recursos móviles, ciertas barreras fueron controladas o en su defecto disminuidas.

Para concluir el presente apartado, se puede decir que la metodología aunada con el uso del aprendizaje móvil ha representado una oportunidad para los estudiantes para la realización de prácticas orales fuera del salón de clases. La evidencia tanto en el aspecto cualitativo y cuantitativo son tangibles. En gran parte se ha manifestado una valoración positiva del accionar de los elementos y actividades planteadas dentro de la metodología. Ante lo citado, es de gran relevancia mencionar que, dentro de la comunidad de aprendizaje existieron otros elementos que han permitido un mejor desempeño de la mayoría de los alumnos, es decir, los factores adyacentes de teorías enfocadas en los aspectos culturales, sociales y colaborativos. Al crear una comunidad de aprendizaje con un entorno de confianza, permitió a los estudiantes desinhibirse y exponer sus conocimientos previos del idioma ante situaciones vinculadas en hablar en inglés y al recibir retroalimentación de los archivos compartidos.

### **7.3 Conclusiones generales**

En el presente apartado se exponen elementos de la investigación aunado a una conclusión fundamentada con base en lo analizado y documentado en el proceso del trabajo realizado.

**Planteamiento del problema.** El origen de la investigación parte generalmente de una problemática. Ante tal hecho, el principal problema identificado recae en las barreras y limitaciones que los alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa unidad Cozumel, enfrentan dentro y fuera del salón de clases ante situaciones de práctica de la habilidad oral del inglés. Es evidente que, la problemática identificada no es relativa al contexto de la presente investigación. La literatura expone infinidad de casos en situaciones diversas, (Ver capítulo 1). *Investigaciones de los factores adversos.* Desde lo expuesto, es un tema de investigación que ha sido documentado y analizado desde varias perspectivas metodológicas, mismas que exponen resultados de acuerdo con las circunstancias del problema planteado. En este sentido, previo al diseño de la intervención, se ha analizado diversas fuentes y contrastado con las problemáticas reales que enfrentan los alumnos de la población de estudio. Resulta interesante que los factores afectivos o psicológicos destacan tanto en la literatura como en el contexto del presente estudio.

Sin embargo, a pesar de que los factores afectivos destaquen más en la evidencia, es aceptable mencionar que los otros tipos de barreras son de igual relevancia y hasta cierto modo están ligados al factor afectivo. Para tal efecto, se recapitula lo expuesto *en el capítulo 1*, al referirse a la falta de estrategias, la falta de interés o enfoques tradicionales que derivan en limitaciones o carencias diversas que exponen al alumno ante un entorno de aprendizaje poco alentador y por ende a la poca productividad. En otras palabras, el entorno del salón de clases es un elemento importante para desarrollar buenas prácticas y al mismo tiempo puede generar una desmotivación o desinterés para continuar con la práctica del idioma.

Ante lo citado, las limitaciones lingüísticas se vinculan con el factor afectivo de la siguiente manera, si un alumno es tímido o tiene miedo al hablar, por más conocimiento lingüístico que tenga tendrá dificultades para expresarse. En ese mismo tono, las barreras de entorno y práctica están vinculadas de igual forma con lo afectivo, es necesario que el alumno tenga un filtro afectivo alto para integrarse en las actividades y participaciones dentro o fuera del salón de clases, con el afán de mejorar académicamente o controlar las limitaciones identificadas. Tales aseveraciones son respaldadas en lo citado en el *capítulo 6 de los resultados*, mismas que enfatizan la importancia de vincular la práctica oral del idioma mediante estrategias que motiven al alumno a participar y al mismo tiempo vincular la práctica con recursos digitales, pues hasta cierto punto, se ha demostrado que el uso de tales recursos motiva a los estudiantes y disminuye ciertas barreras afectivas tales como la timidez o la ansiedad.

Finalmente, para el dominio del idioma, se necesita la sinergia de las 4 habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar); no obstante, es notorio que las limitaciones psicológicas de los alumnos se manifiestan recurrentemente más en la habilidad de hablar. Ante lo identificado, es de suma importancia entender que el aprendizaje es un proceso que está inmerso en circunstancias diversas y que cada alumno en el salón de clases representa una individualidad y no una generalidad. Es decir, ciertos alumnos son extrovertidos e intentan hablar sin importarles sus carencias, errores o limitaciones, mientras que otros a pesar de tener el conocimiento sienten inseguridad y timidez al enfrentar una práctica real del idioma. Por otra parte, la atención de la problemática bajo el enfoque tecnológico representa una alternativa viable para mitigar y controlar ciertas barreras que merman las limitaciones de los alumnos. En este sentido, fomentar actividades fuera del salón de clases mediante el uso de recursos tecnológicos pudiese representar una mejoría para los alumnos al reforzar los contenidos de las clases presenciales y su confianza al estar expuestos en situaciones de práctica.

**Metodología.** Respecto a dicho apartado, se puede mencionar lo siguiente:

1. El diseño implementado aunado al DI Wiscom y el uso del aprendizaje móvil, representan un hito en la investigación enfocada en el área de lenguas. Previo al presente estudio, no existe evidencia del uso del DI WisCom para el área de inglés. Sin embargo, existe evidencia documentada en otros contextos, mismos que reflejan resultados positivos y de gran impacto en la formación académica de los alumnos, (*Ver capítulo 2, tabla 5, literatura del WisCom*). Por lo tanto, al implementar la metodología y posteriormente analizar los resultados y su validación en el contexto del aprendizaje del inglés, se concluye que la metodología aunado al modelo es factible para el desarrollo de actividades o intervenciones que tengan por objetivo solventar o mitigar problemas educativos dentro del contexto real. Recordemos que la metodología seleccionada va más allá de una prescripción o identificación del problema, es decir, este tipo de metodología propone, desarrolla, implementa y evalúa el diseño llevado a la práctica.

De igual forma, otro factor destacable se relaciona con las actividades que buscan el progreso del alumno mediante estrategias reflexivas, analíticas y por supuesto la práctica. Ante lo mencionado la literatura en el capítulo 6 manifiesta la importancia de vincular a los alumnos ante situaciones de tareas que involucren actividades de reflexión, pensamiento y discusiones, puesto que contribuyen a situarlos en competencias del mundo real y al desarrollo de estrategias para la solución de problemas. A partir de lo afirmado, es plausible manifestar que los alumnos que estuvieron inmersos en la intervención, alcanzaron parte de su objetivo al reflexionar y analizar sus problemáticas. Por ello, con la práctica vinculada lograron plantear soluciones que estuvieron encaminadas en una mejor actitud y confianza para enfrentar sus barreras.

2. En cuanto a la fundamentación teórica, al hablar de teorías, es inevitable pensar en las corrientes tradicionales, en los nuevos enfoques y propuestas que

parten de las expectativas que están centradas más en el ámbito del alumno, la tecnología, y la innovación. Respecto a la fundamentación planteada y descrita para llevar a cabo la investigación, se han identificado teorías y enfoques que son compatibles y respaldan el uso del aprendizaje móvil, (*Ver capítulo 2*).

Dicho lo anterior, el trabajo dentro del ámbito tecnológico demanda de otros elementos ajenos al factor presencial del salón de clases. En otras palabras, es necesario entender que los conceptos de flexibilidad, autonomía, colaboración, gestión, planeación, conectividad y los aspectos sociales y culturales son sinónimos del trabajo que debe realizarse dentro del aprendizaje móvil. Tomando como referencia lo mencionado, son elementos que se han considerado para respaldar la metodología e intervención llevada a cabo. Cada uno de los componentes teóricos permiten en cierto modo apoyar la práctica oral del idioma. Por una parte, para realizar una conversación e interacción, los elementos sociales y culturales son indispensables para el desempeño del estudiante. La forma de cómo el alumno puede integrarse dentro de una conversación, exponer sus opiniones y relacionarse dentro de dicho contexto son directrices que están fuertemente ligadas a los elementos socioculturales.

Derivado de lo anterior, es de importancia rescatar lo planteado en la *fundamentación teórica (Ver capítulo 2)*, al exponer el aspecto sociocultural aunado al factor tecnológico. En este sentido, se exponen dos vertientes: por un lado, el aspecto social mediado por la tecnología móvil promueve tareas auténticas y colaborativas permitiendo al estudiante realizar actividades de comunicación, intercambio de ideas con el objetivo de crear andamiajes a la zona de desarrollo próximo. De igual forma, desde el ámbito del aprendizaje de un segundo idioma se enfatiza el uso de redes sociales, el uso de aplicaciones y por supuesto las estrategias de comunicación entre alumnos y profesor. Lo mencionado, sin duda, son elementos que han estado presentes en la intervención y al mismo tiempo apoyando a la comunidad de aprendizaje en acciones para lograr el objetivo en la reducción o control de la problemática identificada.

Asimismo, dentro de la intervención, los estudiantes interactuaron y se adaptaron a las circunstancias de la comunidad de aprendizaje dando continuidad a los fundamentos relativos de la flexibilidad para realizar las actividades, en consecutivo para crear espacios de autonomía y planeación para el diseño de sus audio mensajes. Derivado del escenario mencionado, se ha propiciado un entorno donde los alumnos han obtenido confianza y motivación para ser expuesto al idioma mediante la colaboración, intercambio y retroalimentación de las actividades realizadas. Cabe recalcar que, todos estos factores y componentes derivados de diversas corrientes teóricas han encajado de manera positiva en la filosofía del aprendizaje móvil. Ante lo descrito, es muy probable que toda la sinergia y compatibilidad de los componentes teóricos hayan creado una atmosfera más centrada en la práctica y por ende en crear un entorno donde los estudiantes se hayan sentido más confiados y motivados para emplear sus conocimientos previos.

Ante lo aseverado en la *fundamentación teórica perteneciente al capítulo 2*, se enfatiza el aspecto colaborativo aunado a la versatilidad de la tecnología móvil exponiendo lo siguiente: es posible reestructurar las competencias lingüísticas mediante el intercambio de ideas, libre de competencia e inhibir la participación de los estudiantes tímidos. En el mismo tono, el factor colaborativo favorece las actividades centradas en el idioma al fomentar estrategias que están vinculadas en la participación de los estudiantes en grupos pequeños para la realización de tareas comunicativas. Ante lo citado, resulta interesante el apoyo del elemento teórico colaborativo dentro de la intervención, pues aunado a la comunidad de aprendizaje, se realizaron tareas en grupos pequeños, tal es el caso de las prácticas con los hablantes nativos y comentarios en los foros.

3. En cuanto a los resultados, en toda investigación estos exponen las evidencias alcanzadas a lo largo del proceso. Tal es el caso del presente estudio, mismo que ha partido de una problemática real, tangible y manifestada tanto en la

literatura como en las evidencias expuestas por la población de estudio. En este sentido, los resultados cualitativos y cuantitativos reflejan los avances logrados a lo largo de la intervención. Parte de ello, responden a los objetivos planteados con el afán de lograr un impacto positivo en la formación académica de los estudiantes y al mismo tiempo solventar sus carencias o limitaciones dentro del salón de clases. Se ha concluido con base en los dos tipos de análisis que, los factores afectivos son los de mayor impacto en los alumnos al momento de ser expuestos al contexto oral del idioma. De igual forma, dichas limitaciones fueron reportadas como las de mayor impacto en la disminución y control de los alumnos. Sale de sobra redundar sobre los elementos que han conformado este estudio.

Por tal razón, se enfatiza más en el beneficio e impacto dentro del aula, puesto que, los alumnos han reforzado su práctica oral del idioma y es muy factible que puedan entablar mejores interacciones al elevar la participación de los alumnos. Tal aseveración ha sido probada y registrada posterior al uso del aprendizaje móvil, al uso de las estrategias y a los recursos para la práctica. Al concluir las actividades de práctica dentro de la intervención, se diseñaron 4 sesiones de conversaciones con un grupo de hablantes nativos del inglés. Durante las sesiones, un nativo realizaba pequeñas conversaciones con grupos de 3 o 4 alumnos con una duración de una hora. Las observaciones realizadas, reflejan que algunos alumnos fueron tímidos al comienzo, pero con el transcurso de las sesiones, la timidez y otros factores afectivos fueron controlados hasta cierto punto. Lo expuesto anteriormente fue validado por los hablantes nativos del inglés al responder un pequeño cuestionario, mismo que reflejó su opinión y perspectiva entorno a la participación de los alumnos aseverando que los estudiantes han logrado avanzar significativamente en las barreras afectivas y lingüísticas.

Lo expuesto en este apartado, puede ser entendible desde el punto de vista de la revisión de la literatura y el marco teórico que sustenta la investigación. Por lo tanto, se recapitula el factor confianza reportado en el capítulo 1. A medida que los alumnos dudan de sus capacidades y habilidades para el uso del idioma, es

atribuible que no se sientan cómodos para ser expuestos al contexto del idioma. Ante ello, prefieren estar callados en el salón de clases o activar mecanismos que derivan en crear sus propias barreras relativas al factor afectivo. Por ello, es muy probable que, la comunidad de aprendizaje haya generado un ambiente de confianza al estar inmersos en la misma problemática, al expresar sus limitaciones mediante tareas reflexivas, analíticas y a través de la práctica. Ante tal panorama, quizás la mayoría de los estudiantes pudieron expresar y evidenciar sus conocimientos del idioma bajo un entorno menos estresante, permitiéndoles una mejoría significativa ante sus concepciones manifestadas al inicio de la intervención.

De igual forma, se retoma el factor del aprendizaje móvil, mismo que se vincula a las capacidades humano y sociales mediante la interacción ante las nuevas tecnologías móviles. En este sentido, la literatura expuesta en el capítulo 2 vinculan al aprendizaje móvil con resultados y estrategias relativas al aprendizaje de lenguas, en especial como medio para diseñar e implementar intervenciones en aras de solventar problemáticas derivadas de los factores afectivos, lingüísticos, de entorno y de práctica. Es de importancia recalcar que, de igual manera, los dispositivos portátiles se adaptan al contexto del aprendizaje de idiomas al contribuir en la generación de estrategias que pudiesen ayudar a enfrentar o solventar problemáticas detectadas al interior del aula.

En este sentido, un claro ejemplo se expone mediante el MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) al potencializar el aprendizaje de idiomas a través de recursos en línea, actividades, y estrategias de aprendizaje. Tomando como referencia lo mencionado sobre la relevancia del aprendizaje móvil, hasta este punto se puede decir que, dentro de la intervención realizada, fue un factor importante para la gestión, difusión, interacción y retroalimentación de los aprendizajes alcanzados. Aunado a lo estipulado, de igual forma, es concebible pensar que los elementos vinculados al DI WisCom, lograron una compatibilidad a través de los diferentes etapas de la intervención. Ante ello, es plausible que, los

resultados obtenidos estén fuertemente ligados a factores relacionados con la interacción del aprendizaje móvil, al aspecto sociocultural, y al tipo de actividades que les han permitido alcanzar una mejoría significativa en la mayoría de los alumnos que han conformado la comunidad de aprendizaje.

Para concluir este apartado, se puede concebir en parte que los resultados obtenidos se derivan de un conjunto de factores. En primer lugar, la intervención tuvo un diseño que permitió a los alumnos integrarse en una comunidad de aprendizaje donde a través de las experiencias, reflexión y el sentido de identidad de la problemática compartida, han propiciado un ambiente de confianza y motivación ajena al salón de clases. Por otra parte, el uso de recursos tecnológicos es un elemento motivante pero al mismo tiempo multifuncional, es decir, proveen de recursos, retroalimentación, interacción, colaboración y un entorno de aprendizaje más centrado en las necesidades de los alumnos. Cabe señalar que, todas las experiencias, y vivencias de aprendizaje en la intervención, fueron puestas en práctica en las sesiones con hablantes nativos, logrando mayor participación de los alumnos al realizar estrategias de colaboración, lingüísticas y sociales, dando como resultado el control o disminución de la problemática planteada al inicio del estudio.

Finalmente, la habilidad de hablar en inglés va más allá del aprendizaje de vocabulario o gramática, es un proceso más complejo que está relacionado con otro tipo de habilidades y aprendizajes que no siempre son expuestos de manera explícita en el aula. En otras palabras, se necesita de elementos extralingüísticos y socioculturales que se complementan para producir la comunicación oral y generar la interacción. Por lo tanto, el alumno logra comunicar y transmitir ideas derivado de las vivencias adquiridas por medio de viajes al extranjero, al ser expuesto a situaciones reales de prácticas, ante interacciones cara a cara con angloparlantes y cuando usa la tecnología para entablar comunicaciones o prácticas mediante recursos digitales.

#### 7.4 Supuestos de investigación

Al inicio de la presente investigación y tal como fue expuesto en el cap.1, la característica del tipo de investigación implementada (IBD), no considera necesariamente la generación de hipótesis, puesto que se trata de un estudio que enfatiza más en el planteamiento de soluciones alternativas e innovadoras para los problemas educativos. Ante tal disyuntiva, se han planteado dos supuestos de investigación, mismos que se exponen de la siguiente manera para ser validados o refutados.

1. Es plausible concebir la reducción de los factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar en inglés, al implementar el modelo de aprendizaje móvil basado en el diseño WisCom

Ante tal planteamiento expuesto, la respuesta se enfatiza de manera positiva, puesto que los elementos identificados tales como, los resultados y la experiencia obtenida son directrices concebibles que indican que los factores adversos a la práctica de la habilidad de hablar en inglés sean hasta cierto punto reducidos mediante la implementación del aprendizaje móvil y el DI WisCom. Asimismo, la evidencia expuesta en los apartados de los resultados, tanto de manera cualitativa y cuantitativa, reportan que la mayoría de los estudiantes han podido controlar sus limitaciones, en especial énfasis en los factores afectivos y lingüísticos. Por otra parte, tanto la portabilidad del uso de recursos tecnológicos y el aspecto sociocultural han convergido al crear un entorno de aprendizaje ajeno al salón de clases, mismo que no involucra una competencia entre compañeros, la inhibición o carencias en el uso de recursos de práctica. Más bien se enfatizó en la creación de una comunidad de aprendizaje que, a pesar de practicar la habilidad de hablar en inglés, también estuvieron inmersos en procesos de reflexión y análisis sobre el origen de sus limitaciones, dichas estrategias les han permitido identificar las necesidades, replantear su accionar en pro de una mejoría en su aprendizaje y al mismo tiempo entender que las barreras y limitaciones son parte del proceso

2. Los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la universidad de Quintana Roo pueden mejorar su habilidad oral del inglés al implementar el aprendizaje móvil mediante actividades diseñadas con el modelo WisCom.

Ante lo expuesto, dicho planteamiento es validado de manera positiva. En adición, a lo mencionado como evidencia en el primer supuesto, los hallazgos discutidos favorecen en afirmar la mejoría de los estudiantes ante la práctica de la habilidad de hablar. Ante la aseveración, la validación de los avances en la habilidad de hablar por parte de los alumnos fue constatada ante la práctica real del idioma con la interacción de los hablantes nativos del inglés. En este sentido, posterior a la realización de ciertas tareas de práctica y colaborativas dentro de la intervención, se procedió a identificar hasta que punto los alumnos habían mejorado respecto a sus limitaciones. Por lo tanto, de acuerdo con las observaciones realizadas y con los reportes emitidos por los nativos del inglés, se ha constatado que los estudiantes han expuesto sus conocimientos del idioma en un entorno de confianza, de igual forma han empleado estrategias de colaboración y apoyo para complementar sus participaciones. Asimismo, se ha observado que las barreras lingüísticas han sido disminuidas al haber practicado previamente con grabaciones y reportes.

Respecto al factor afectivo, la timidez y ansiedad han disminuido notablemente ante el temor de cometer errores. Por lo tanto, tanto las barreras de entorno y de práctica son impactadas de manera directa, puesto que, al crear un entorno de aprendizaje más centrado en el alumno y con estrategias idóneas, permitieron generar beneficios en la práctica, en especial mediante elementos tecnológicos y tareas significativas como las de prácticas e interacciones con hablantes nativos.

Para concluir, el presente apartado, se expone la importancia de los supuestos de investigación ante la carencia de hipótesis al tratarse de un estudio de IBD. En

este sentido, en ambos casos, los planeamientos son validados de manera positiva. Existe evidencia palpable y documentada a lo largo del presente capítulo, mismo que refleja la viabilidad del uso del modelo de aprendizaje móvil y el DI WisCom como una implementación innovadora que ha logrado disminuir ciertas barreras negativas en la mayoría de los alumnos de la población del estudio. Tales aseveraciones son respaldadas al demostrar que, el uso de la tecnología es un elemento motivador que además de haber permitido la gestión y difusión de contenidos, de igual forma, elevó la confianza de los estudiantes al desinhibirlos para la realización de tareas que demandaron la exposición del idioma ante situaciones reales de prácticas y tareas colaborativas. Por su parte, el complemento del DI WisCom, aunado al aspecto cultural ha generado estrategias de análisis y reflexión, mismas que se han vinculado con la práctica del idioma. Por lo tanto y finalmente, a pesar de no tener hipótesis al inicio de la investigación, la versatilidad de la IBD permite generar hipótesis al final del trabajo. Ante lo citado y con los elementos expuesto, es plausible sugerir que ambos supuestos de investigación sean concebidos como hipótesis finales comprobadas.

### **7.5 limitaciones del estudio**

A pesar del logro descrito y validado sobre la intervención y el cumplimiento de los objetivos planteados en el presente estudio, es aceptable mencionar la existencia de limitaciones que han surgido durante el proceso. Dichas limitaciones pueden entenderse como experiencias que pudiesen servir como referentes para futuras investigaciones relativas al contexto o metodología.

En primer lugar, debe considerarse la bibliografía, existe evidencia documentada sobre la problemática planteada mediante intervenciones expuestas en contextos variados; no obstante, sobre nuevos modelos emergentes que combinen el uso de la tecnología tal es el caso concreto del DI WisCom, es nula. Por lo tanto, no hay antecedentes sobre intervenciones para el área de lenguas que aporten resultados previos. Por tal razón, la limitación se enfatizó en la

adaptación del modelo al contexto de lenguas y por ende en complementar los instrumentos cuantitativos y cualitativos para la validación de la intervención.

Por otro lado, debemos atender a la distribución de los tiempos. La intervención se planteó para su realización en un lapso no mayor a diez semanas. Ante tal hecho, los alumnos se encontraban al mismo tiempo en clases y actividades paralelas a la intervención. Ante tal situación, algunos profesores limitaban o condicionaban la autorización de los alumnos para asistir a las prácticas con los hablantes nativos.

La distribución del CIC del WisCom, a pesar de que el modelo está bien centrado en atender las demandas o necesidades de los alumnos, en ocasiones, el contexto de la investigación pudiese ser una variante para modificar el proceso. Por lo tanto, una limitante fue la reducción de las sesiones de prácticas con los hablantes nativos al considerar la realización de otras actividades que pudieron haber sido realizadas en un menor tiempo de lo establecido. Quizás, un mayor número de sesiones de prácticas con hablantes nativos hubiese repercutido de manera más significativa en los resultados.

Por último, encontramos el uso de la tecnología por parte de los profesores. A pesar de las evidencias sobre la funcionalidad del uso del aprendizaje móvil en aras de mejorar los procesos de aprendizaje del inglés, no todos los profesores del área de lenguas de la universidad de Quintana Roo fomentan el uso de estrategias o actividades para combinar los contenidos de las clases presenciales.

## **7.6 Futuras líneas de investigación**

Todo trabajo de investigación se enfoca en atender una problemática o a la explicación de incógnitas sobre el planteamiento. Sin embargo, a medida que la investigación avanza o al evidenciar los resultados, por lo general surgen nuevas interrogantes, planteamientos e incluso nuevas perspectivas para abordar el

trabajo en futuras investigaciones. Ante lo mencionado, en el presente apartado se presentan ejemplos que pudiesen ser de interés para los investigadores que se relacionan con el t3pico del estudio realizado.

- Si bien, el estudio enfatiz3 el dise1o de una intervenci3n con miras a solventar parte de la problem3tica identificada, misma que de acuerdo a los resultados se ha logrado. Ser3a de relevancia plantear estudios de seguimiento que permitan identificar hasta qu3 punto los resultados reportados seguir3n impactando a los estudiantes en niveles m3s avanzados del ingl3s. Ante ello, quiz3s existan otras variables internas o externas ajenas del sal3n de clases que les permitir3n seguir mejorando paulatinamente, u en su defecto, tales variables pudiesen convertirse en nuevas barreras que podr3an mermar su desempe1o escolar a pesar de haber tenido la experiencia previamente de la intervenci3n.
- Sobre el DI WisCom, se ha dise1ado una intervenci3n en lo relativo a la habilidad de hablar en ingl3s. Los elementos culturales, sociales, y colaborativos relativo a la comunidad de aprendizaje derivaron en una experiencia positiva; no obstante, no hay investigaciones previas bajo el dise1o implementado que complementen la investigaci3n realizada. Ante tal situaci3n, es necesario fomentar este tipo de dise1o para plantear alternativas a soluciones que ata1an al aprendizaje del ingl3s. Por lo tanto, ajeno a la habilidad de hablar en ingl3s, tambi3n existen problem3ticas en otras 3reas del aprendizaje relacionadas con la habilidad de escuchar, leer, y escribir. En este sentido, tomando la experiencia previa, es muy posible que, a trav3s de las actividades reflexivas, de an3lisis y de pr3ctica, los estudiantes pudiesen mejorar su desempe1o acad3mico o solventar carencias en su aprendizaje.
- Respecto al aprendizaje m3vil, la literatura resalta su importancia y accionar referente a la funcionalidad y versatilidad que ofrece el aspecto digital y

portátil. Prueba de ello ha sido la implementación de la intervención realizada en el presente estudio. Ante ello, más allá de los contenidos del salón de clases, el uso del aprendizaje móvil puede contribuir al reforzamiento de los temas de clase. De igual forma, puede considerarse un elemento motivador que está omnipresente en el contexto de los alumnos. Sin embargo, ante las ventajas que pudiese ofrecer, es de suma importancia que los profesores estén actualizados en los saberes digitales en aras de crear mejores entornos de aprendizaje y por ende cambiar el paradigma tradicional. Ante tales aseveraciones, es loable plantear que es de necesidad seguir explorando estudios relativos al aspecto tecnológico como medio para plantear o desarrollar estrategias de intervención que pudiesen respaldar los resultados expuestos en estudios previos y al mismo tiempo aportar nueva evidencia.

- En cuanto a la metodología implementada, la IBD ha resultado una experiencia innovadora al complementarse con el DI WisCom y el aprendizaje móvil. Ante tal planteamiento, es muy factible que otras líneas metodológicas pudiesen explorar posibilidades para atacar la problemática desde un punto de vista diferente. Probablemente, estudios enfocados en el estudio del aula sean una perspectiva metodológica idónea, puesto que dentro del salón de clases el profesor emplea su experiencia y conocimiento previo para analizar y explorar ciertos procesos complejos que atañan la formación o rendimiento académico de los estudiantes. En otras palabras, este tipo de metodología favorece al estudiante al concebirlo como un investigador de su propio conocimiento, permitiéndole construir su aprendizaje por medio del descubrimiento, dando como resultado una mejor comprensión de los sucesos o problemáticas que ocurren dentro del aula, con el objetivo de establecer mecanismos para su estudio. Por otra parte, la investigación acción al igual que la IBD son metodologías innovadoras y compatibles con el uso de la tecnología para el diseño del estudio. Desde el enfoque de la investigación acción, se plantean diagnósticos de situaciones

prácticas del aula entre alumnos y profesores. Asimismo, se enfatiza más en el proceso a realizar y no en el producto. El proceso se enfoca en actividades de acción y reflexión colaborativa. Referente a la reflexión colaborativa, recordemos que se asemeja a los fundamentos del WisCom, mismo que involucra tal proceso con el objetivo concientizar al alumno sobre la problemática y establecer de manera conjunta acciones que pudiesen solventar la problemática.

- Conexiones potencialmente productivas. Ante las ideas y perspectivas de implementar otros enfoques que pudiesen mejorar el proceso del WisCom, quizás el uso del PLE (Personal Learning Environment), surja como una posibilidad, pero sin duda resultaba una perspectiva poco factible en el contexto de la tesis actual, por lo que se considera su exploración futura. Ante lo expuesto, la principal diferencia entre ambos entornos de aprendizaje puede entenderse de la siguiente forma, mientras el PLE está más asociado al aprendizaje personal, el WisCom apoya más la creación de comunidades de aprendizaje. Sin embargo, Torres y Herrero (2016) enfatizan que el PLE emplea herramientas y software que están asociados al uso del aspecto social para el diseño y mediación de actividades de aprendizaje. Por su parte, Castañeda y Adell (2013) argumentan que, el PLE se vincula a tres tipos de herramientas relativas a los procesos cognitivos, siendo las herramientas de lectura o acceso a la información (blogs, wikis, iTunes, YouTube, etc.), de reflexión o análisis (mapas mentales, Prezi, Padlet, etc.) y de interacción social (redes sociales.) Tomando como referencia los aportes previos, podemos observar que, a pesar de la diferencia del entorno de aprendizaje del PLE (personal) y WisCom (comunidad), también existen similitudes y características que son compartidas en ambos contextos. En este sentido, se destaca el aspecto social como medio de interacción entre la tecnología y estudiantes. Asimismo, los procesos de reflexión e interacción a través el uso de herramientas en línea son similitudes en el diseño de actividades y

procesos de aprendizaje, mismas que son implementadas para plantear soluciones o en la creación de intervenciones con el objetivo de solventar problemáticas en el proceso de aprendizaje de lenguas. Por otra parte, es válido mencionar que no existen precedentes en la combinación de ambos modelos; no obstante, a pesar de que se compartan rasgos y similitudes entre ambos enfoques, al final, la cuestión enfoque personal vs comunidad de aprendizaje representa una gran discrepancia que muy posiblemente representaría una barrera muy limitada entre ambos entornos de aprendizaje para una adaptación o combinación. Por último, ante las necesidades que atañan al contexto de la educación, es loable replantear nuevas propuestas de investigación o en la adaptación de modelos que promuevan nuevos entornos de aprendizaje más orientados en el alumno. De igual forma, a través de la experimentación y replanteamiento de nuevas metodologías, es el camino que conduce en la obtención de evidencia positiva o negativa y en el surgimiento de posibilidades educativas emergentes.

Para finalizar el presente apartado, podemos decir que el futuro del DI WisCom es plausible para atender diversas problemáticas que se relacionan con el contexto del aprendizaje de idiomas dentro o fuera del salón de clases. Sus fundamentos teóricos se basan en aspectos culturales, sociales, colaborativos e innovadores que permitirían ser adaptables para la creación de propuestas de intervención donde la problemática sea atendida de manera colaborativa y no individualizada. Por otra parte, el WisCom ha sido probado y comprobado como un diseño eficaz a través de diversos estudios reportados en la literatura, sin dejar de mencionar que, el presente estudio ya forma parte de la bibliografía contribuyendo con el conocimiento desde el enfoque de la enseñanza de lenguas.

Por otra parte, las problemáticas en el aprendizaje de lenguas merman el desempeño académico de los estudiantes. Dichas problemáticas pueden ser expuestas dentro o fuera del salón de clases, de igual forma, están vinculadas a

las diversas habilidades del idioma. Ante tal perspectiva, la implementación del aprendizaje móvil resulta ser una alternativa innovadora, flexible y con múltiples ventajas para el uso o diseño de recursos digitales. Ante lo mencionado, la variedad de metodologías para diseñar propuestas innovadoras puede ser atribuibles al tipo de estudio a realizar. Desde otro enfoque ajeno a la IBD, la investigación del aula y la investigación acción, son dos propuestas de líneas de investigaciones futuras que tendrían hasta cierto punto compatibilidad para la implementación del aprendizaje móvil, con miras a realizar estudios que contengan elementos centrados en el proceso de aprendizaje del estudiante en la creación de mejores escenarios que fomenten un filtro afectivo para la motivación y andamiajes para la creación de nuevos conocimientos.

Finalmente, es aceptable mencionar que también existen debilidades en el modelo. Ante lo mencionado y desde la experiencia obtenida en la presente investigación se planean dos debilidades encontradas. En primer lugar, gran parte de las actividades del CIC se vinculan a los aspectos de reflexión y análisis, por lo tanto, la parte destinada a la práctica es reducida en tiempo. Desde tal perspectiva expuesta, los alumnos debaten, analizan y reflexionan más en los problemas en contraste con el tiempo destinado para poner en práctica el conocimiento o habilidades. Tal aseveración, quizás se deba a que, el WisCom no tiene un precedente en investigación en el área de lenguas y por ende la parte de práctica es más demandante para problemas relacionados al contexto de aprendizaje del inglés. Ante tal disyuntiva, es recomendable medir los tiempos previo al diseño de la intervención, y establecer un balance en las actividades que pudiesen representar más oportunidades para la práctica.

Otro punto a mencionar es relativo a los contextos donde la tecnología, la alfabetización digital y el acceso al internet son limitados. El WisCom propone un enfoque innovador, pero al mismo tiempo requiere del conocimiento de habilidades digitales para el diseño, selección, adaptación e implementación de materiales y actividades. Sin embargo, la literatura y en especial en el contexto

mexicano, Jaimes (2020), menciona que al menos un 30% de la población no cuenta con acceso a internet, de igual forma, en su reporte menciona los aspectos de la brecha digital y la alfabetización digital como problemas que atañen al profesorado en porcentajes todavía significativos. Tomando como referencia lo mencionado, es muy probable que debido a la limitación en tecnología y habilidades digitales en la población de maestros sea una barrera que merme la implementación del WisCom en ciertos contextos de la educación en México.

### **7.7 Principios de diseño**

Ante el inminente cierre del proceso de la investigación llevada a cabo, es momento de sintetizar los elementos y hallazgos más representativos que han sido descritos, analizados, planteados y evaluados a lo largo de los capítulos 6 y 7 respectivamente. Ante ello, es importante mencionar la relación de las barreras o limitaciones que enfrentan los alumnos al momento de entablar prácticas comunicativas en inglés. Es evidente que, es un tema de interés en el área de lenguas puesto que, de acuerdo con la literatura se trata de una de las habilidades donde los alumnos encuentran más dificultades. El estado del arte expone la existencia de 4 principales grupos de barreras, siendo: afectivas, lingüísticas, de entorno, y de práctica. Ante tal recapitulación, los resultados de diversos estudios exponen a las barreras afectivas y lingüísticas como las más recurrentes; no obstante, las de entorno y de práctica son citadas en índices no tan significativos. Sin embargo, como barrera individual aunada al grupo de entorno, destaca el uso de la lengua materna como limitante para usar la comunicación oral en inglés.

Como resultado de lo mencionado en el párrafo anterior, el presente estudio ha identificado similitudes con los datos expuestos en la revisión de la literatura al reportar a las barreras afectivas y lingüísticas como las más representativas de acuerdo con las opiniones de los estudiantes. Por otro lado, es interesante destacar que, el factor del uso de la lengua materna no se ha reportado en la población de estudios. Ante tal hallazgo, es plausible concebir que los estudiantes

no emplean estrategias de comunicación como el *code switching* o uso de palabras en español para darse a entender. Quizás, esto se deba a dos posibilidades, el nivel de inglés de los estudiantes de segundo semestre o a la activación de mecanismos que condicionan al estudiante al uso de las barreras afectivas. En otras palabras, es muy probable que ante una situación de conversación con hablantes nativos o en prácticas dentro del salón de clases, los alumnos se sientan inhibidos y por ende permanezcan callados, poco participativos y sin recurrir a las estrategias de comunicación mencionadas.

Ante el panorama positivo en relación a los resultados de la investigación, se ha comprobado de manera cualitativa y cuantitativa que la mayoría de los estudiantes pudieron lograr hasta cierto punto la disminución o control de algunas barreras relacionadas al aspecto afectivo o lingüístico. También, es válido mencionar que ambas barreras mencionadas, en cierto modo han impactado a las barreras de entorno y práctica, puesto que, a través de actividades y estrategias los estudiantes han avanzado significativamente ante sus limitaciones. Quizás, no se menciona los resultados de manera recurrente pero dentro del contexto general se puede aseverar que de cierta manera los resultados abarcan mejoría ante los cuatro grupos de barreras, obviamente en porcentajes diversos. En el mismo sentido, es loable considerar que gracias a la intervención realizada se diseñó un ambiente de confianza dentro de la comunidad de aprendizaje. Ante tal comentario, es muy probable que al fomentar la motivación y elevar la confianza en los alumnos, la mayoría se haya sentido cómodo para participar y ser expuesto ante situaciones de práctica. Relativo al comentario, también es entendible que, ante toda investigación, siempre exista un porcentaje de estudiantes que no hayan tenido el resultado esperado. En este sentido, las causas del resultado pudiesen ser atribuibles a factores relativos al tipo de tareas, a la actitud del alumno, a la motivación por aprender o al desinterés por participar.

En lo que conlleva al DI WisCom, a pesar de ser una alternativa metodológica nueva en el contexto de la enseñanza del inglés, representa un hito

en la innovación puesto que, a diferencia de otros tipos de diseño instruccional, WisCom va más allá del resultado al presentar propuestas tangibles que pueden ser llevadas a la práctica para atender una problemática y al mismo tiempo ser evaluado en aras de identificar su funcionalidad y áreas de oportunidad para mejorar el proceso. En consecutivo, la combinación de las bondades del WisCom aunado a la versatilidad del aprendizaje móvil, han permitido atacar la problemática en un contexto de grupo y no de manera individual. Ante tal hecho, la mejoría ha sido constatada bajo parámetros cualitativos, cuantitativos y bajo la observación de prácticas con hablantes nativos. De igual forma, los nativos del inglés han aportado información sobre sus perspectivas en torno a sus observaciones y comentarios derivados de la participación de los alumnos.

En lo que respecta a la evaluación del modelo, se constató bajo las perspectivas emitidas por la comunidad de aprendizaje mediante la aplicación del instrumento original de evaluación desarrollado por los diseñadores del WisCom. Así mismo, se ha complementado con una entrevista semiestructura con el fin de profundizar los datos. Ante tal panorama, de acuerdo con el análisis la evaluación del modelo ha sido aceptado y viable para ser implementado en el contexto de la enseñanza del inglés. En adicción, su viabilidad puede ser interpretada para ser replicado en otros niveles de inglés e incluso en otras asignaturas que conforman el mapa curricular de la licenciatura en lengua inglesa. Tales aseveraciones, producto de lo expuesto por los estudiantes, son derivados de la experiencia y saberes obtenidos a través de la intervención. Por lo tanto, es posible considerar que, el modelo implementado ha representado una alternativa tangible para la mayoría de los estudiantes que han participado en el proceso.

Finalmente, como parte de futuras intervenciones o replicas relacionadas al presente trabajo, se exponen ciertos elementos que pudiesen ser tomados en cuenta como medida para mejorar el proceso concluido.

- Distribución de las semanas y actividades. A pesar de contar con 10 semanas para complementar la intervención, al final de la misma, se ha observado que el tiempo invertido en actividades de discusión y reflexión, debieron ser realizadas en un tiempo menor a lo estipulado. Ante tal disyuntiva, es muy recomendable extender el tiempo en las semanas de práctica con el afán de reforzar más las estrategias diseñadas para atacar la problemática planteada.
- La selección de los recursos tecnológicos. Ante la implementación del uso de aplicaciones móviles para la práctica de la habilidad de hablar en inglés y para la difusión de contenidos, se emplearon plataformas y aplicaciones gratuitas. Sin embargo, previo a la selección, es recomendable identificar la funcionalidad y su viabilidad dentro del proceso de intervención. La revisión oportuna de los materiales digitales y las plataformas podrían evitar retrasos en el diseño y probablemente deficiencias en las actividades.
- El contexto. Toda investigación difiere en la problemática, el origen y las causas. El presente estudio se enfocó en las problemáticas adyacentes a la habilidad de hablar en inglés; no obstante, es muy probable que la fundamentación y problemática en estudios similares sean diferente como resultado del contexto de la enseñanza de los profesores, las aptitudes y actitudes de los alumnos y por supuesto por la variedad de carencias que pudiesen mermar el desarrollo académico de los estudiantes. Ante lo reportado, la experiencia de este estudio no debe ser tomada como la referencia general de la problemática en atender, más bien, este trabajo sólo representa una contribución a la bibliografía con la finalidad de ilustrar o ejemplificar el uso del DI Wiscom y el aprendizaje móvil como un medio alternativo para el diseño de intervenciones en el área de lenguas.

## Referencias

- Abidinand, M. J. Z., & Mei, L. L. (2013). Factors Causes Students Low English Language Learning: A Case Study in the National University of Laos. Recuperado de <http://www.academia.edu>.
- Abrar, M., Mukminin, A., Habibi, A., Asyraf, F., Makmur, M., & Marzulina, L. (2018). "If our English isn't a language, what is it?" Indonesian EFL Student Teachers' Challenges Speaking English. *The Qualitative Report*, 23(1), 129-145.
- Albán Vayas, M. G. (2018). *Community language learning (el aprendizaje comunitario) en el desarrollo de la destreza oral del idioma inglés (speaking) en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Técnica de Ambato* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Idiomas).
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievement*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alemi, M., Sarab, M. R. A., & Lari, Z. (2012). Successful learning of academic word list via MALL: Mobile Assisted Language Learning. *International Education Studies*, 5(6), 99-109.
- Aftat, Mokhtar, (2008), Motivation and Genuine learning. [Online] Available: <http://www.englishteacher1.com/motivation.html>
- Ali Al-ma'shy, A. (2011). *Causes of EFL speaking weakness in Saudi secondary schools in Al-Gunfuthah City* (Doctoral dissertation, King Saud University).
- Al Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Al-Jarf, R. (2012). Chapter six mobile technology and student autonomy in oral skill acquisition. *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile-Assisted Language Learning*, 105.
- Andújar-Vaca, A. & Cruz, Martínez, M. S. (2017). Mobile Instant Messaging: Whatsapp and its Potential to Develop Oral Skills. *Comunicar*, 25(50).
- Arends, R., I. (2012). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.

- Atiro, Q., & Edzon, W. (2017). Competencia oral del idioma inglés en estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa El Mártir José Olaya de Ventanilla, 2016.
- Ajayi, L. (2008). ESL Theory-practice dynamics: The difficulty of integrating sociocultural perspectives into pedagogical practices. *Foreign Language Annals*, 41(4), 639-659.
- Barab, S., y Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bardin, L. (2002). Análisis de Contenido. 2da. Edición, Ediciones AKAL. Madrid, España.
- Bakar, N. A. (2009). Using Blogs to encourage ESL students. *Asean Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AJTLHE)*, 1(1), 45-57.
- Berge & L. Muilenburg (Eds.) Handbook of Mobile Learning. New York: Routledge, 47-57. ADL Mobile Learning Handbook. 2011. Available in: <https://sites.google.com/a/adlnet.gov/mobile-learning-guide/home/>.
- Bin Tahir, S. Z. (2015). Improving Students' Speaking Skill through Voice Chat at University of Iqra Buru. *Journal of Modern Education Review*, 5(3), 296-306.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 1305-1309.
- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching.
- Brickell, G., & Herrington, J. (2004). Learner challenges and situated learning: Engaging students at Sydney Olympic Park.
- Brooks, A. K. (2009), Complexity and community: Finding what works in workplace ESL. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2009: 65-74. doi: 10.1002/ace.326.
- Brown, H. D. (2002). Strategies for success: A practical guide to learning English. New York, US: Longman.
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.

Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés, E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 140-150.

Castañeda Quintero, L. J., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil.

Cochrane, T. D. 2010. Exploring mobile learning success factors. *ALT-J Research in Learning Technology* 18 (2), 133–148.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.

Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. Keith Sawyer (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 135-152.

Cooper, James. (1996. Winter). *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*. Dominguez Hills, CA, California State University, 6(2).

Condon, M., & Ruth-Sahd, L. (2013). Responding to introverted and shy students: Best practice guidelines for educators and advisors. *Open Journal of Nursing*, 3(07), 503.

Coward, F.L. & Miller, P.C. (2010). Navigating the graduate seminar discussion: A qualitative analysis of international students' experiences. *International Journal of Communication*, 4, 1013-1031.

Curran, C.A. 1976. *Counseling Learning in Second Languages*. Apple River, Ill: Apple River Press.

Curbelo, A. (2008). *Uso educativo de Facebook*. (Post en *CursoaDistancia.Es*). Accesado el 9/12/09 en: <http://www.cursoadistancia.es/uso-educativo-de-facebook/>

Chang, C. K., Chen, G. D. & Li, L. Y. (2006). Constructing a community of practice to improve coursework activity. *Computers & Educa.*

Chen, C. M., Hsu, S. H., Li, Y. L., & Peng, C. J. (2006). Personalized intelligent m-learning system for supporting effective English learning. In *Systems, Man and Cybernetics, 2006. SMC'06. IEEE International Conference on* (Vol. 6, pp. 4898-4903). IEEE.

Chen, C. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self- and peer-

assessment system. *Computers & Education*, 55, 229–236.

Chen, I.J., & Chang, C.C. (2011). Content presentation modes in mobile language listening tasks: English proficiency as a moderator. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 451-470.

Chou, P. N., & Chen, H. H. (2008). Engagement in online collaborative learning: A case study.

Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language learning & technology*, 10(1), 9-16.

Crompton, H. (2013). Mobile learning: New approach, new theory. *Handbook of mobile learning*, 1, 47-58.

De Benito Crosetti, B. (2006). *Diseño y validación de un instrumento de selección de herramientas para entornos virtuales basado en la toma de decisiones multicriterio* (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).

Denizer, E. N. (2017). Does Mother Tongue Interfere in Second Language Learning. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1).

Grisales, M. D., & García, A. S. (2017). Oral Skills Development Through the Use of Language Learning Strategies, Podcasting and Collaborative Work. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (14), 32-48.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.

El-Hussein, M. O. M., & Cronje, J. C. 2010. Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 12–21.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Folse, K. S., & Ivone, J. (2005). *More Discussion Starters. Activities for Building and speaking Fluency*. Michigan: The University of Michigan Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

- Ghaith GM, Yaghi HM (1998) Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System* 26(2):223–234.
- Gómez, M. T., & López, N. (2010). Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria.
- González Muñoz, D. A. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (Bachelor's thesis, Facultad de Comunicación y Lenguaje).
- González, J. R. y Delgado, L. C. (2014). Factores propios del Alumno que influyen negativamente en el proceso de aprendizaje del Idioma Inglés en los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial de la capital del estado de San Luis Potosí. Guanajuato, México: Dirección General de Centros de Formación Para el Trabajo.
- González, R. M. G. (2015). El papel del asesor virtual en el proceso de aprendizaje colaborativo. In *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp. 41-54). Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID).
- Gregersen, T. S. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36, 1, 25-32.
- Gromik, N. A. (2015). The Effect of Smartphone Video Camera as a Tool to Create Gigital Stories for English Learning Purposes. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 64-79.
- Gunawardena, C. N., Ortegano-Layne, L., Carabajal, K., Frechette, C., Lindemann, K., & Jennings, B. (2006). New model, new strategies: Instructional design for building online wisdom communities. *Distance Education*, 27(2), 217-232.
- Gunawardena, C., Frechette, C., & Layne, L. (2018). *Culturally Inclusive Instructional Design: A Framework and Guide to Building Online Wisdom Communities*. Routledge.
- Gutiérrez Rodríguez, E. L., Hernández, Z., Hayde, H., & Medina Guerrero, J. D. C. (2018). *Analysis of the factors that influence the lack of speaking skill in students of tenth grade at Salvador Mendieta Cascante School during the second semester of 2017* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua).
- Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to Participate in the English language classroom. *International Journal of*

*English Language Education.*

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. The 3th Edition. Longman: London and New York.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23- 48.

He, Summer X & Chen, Amanda J.Y, (2010), How to Improve Spoken English. [Online] Available: <http://sites.google.com/site/languagejournal/Home/how-to-improve-spoken-English>

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Huntley, H. (2006). *Essential academic vocabulary: Mastering the complete academic word list*. Boston, MA.

Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, M., & Vermeulen, A. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 63-81.

Jaimes. Espinosa, A.C. (2020). Analfabetismo digital: un reto más a la educación en pandemia. Consultado en: <https://www.iexe.edu.mx/pagblog/analfabetismo-digital-un-reto-mas-a-la-educacion-en-pandemia.html>

Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Studies*, 5, 1-10.

Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class (A case study in a senior high school in South Tangerang, Banten, Indonesia). *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.

Kagan S (1994) *Cooperative learning*. Resources for Teachers Inc, San Clemente.

Kareema, M. I. F. (2014). Increasing student talk time in the ESL classroom: An investigation of teacher talk time and student talk time.

Kaypak, E. & Ortactepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 1-13.

- Kelly, A. E. (2006). Quality criteria for design research: evidence and commitments. En J. van den Akker, N., K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieven (Eds.) *Educational Design Research*. Londres: Routledge. pp. 107-118.
- Kobayashi, M. (2003). The role of peer support in ESL students' accomplishment of oral academic tasks. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 337-369.
- Keong, Y. C., Ali, A. I., & Hameed, F. W. (2015). Speaking competence of Iraqi EFL undergraduates of Garmiyah University. *International Journal of Education and Research*, 3(5), 157-170.
- Krashen SD (1985) *the input hypothesis: issues and implications*. Longman, New York.
- Khrisat, A., & Saleem Mahmoud, S. (2013). Integrating Mobile Phones into the EFL Foundation Year Classroom in King Abdulaziz University/KSA: Effects on Achievement in General English and Students' Attitudes. *English Language Teaching*, 6(8), 162–175. <http://doi.org/10.5539/elt.v6n8p162>
- Koole, M. 2006. Framework for the rational analysis of mobile education (FRAME): A model for evaluating mobile learning devices. Thesis, Centre for Distance Education, Athabasca University.
- Koole, M. L. (2009). A model for framing mobile learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training* (pp. 25-47). Edmonton, Canada: AU Press.
- Ktoridou, D. and Eteokleous, N. (2005). Adaptive m-learning: technological and pedagogical aspects to be considered in Cyprus tertiary education. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, 1-8.
- Ku, H. Y., Tseng, H. W., & Akarasriworn, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in human Behavior*, 29(3), 922-929.
- Kubo, Michael, (2009), Extensive Pair Taping For College Students In Japan: Action Research In Confidence And Fluency Building. Accents Asia [Online] Available: <http://accentsasia.org/3-1/kubo.pdf>
- Kukulska-Hulme, A. (2007). Mobile usability in educational contexts: what have we learnt? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2).
- Kukulska-Hulme, A., (2009), Will mobile learning change language learning?

ReCALL, 21(2), pp.157- 165.

Kukulka-Hulme, A., Norris, L., & Donohue, J. (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers.

Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B.VanPatten J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-290.

Liguria, M. B. (2001). Integrating communication formats: Synchronous versus asynchronous and text-based versus visual. *Computers & Education*, 37, 103-125.

Liu, Q., & He, X. (2015). Using mobile apps to facilitate English learning for college students in China.

Lucero, M. M. (2013). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-20. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>

Lukitasari, N. (2008). Students' strategies in overcoming speaking problems (Doctoral dissertation, University of Muhammadiyah Malang).

Ma, Q. (2016). An evidence-based study of Hong Kong university students' mobile-assisted language learning (MALL) experience. In A. Gimeno F. Blin D. Barr M. Levy (Eds.), *WordCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning* (pp. 211–229). New York: Bloomsbury.

Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: a socio-cultural perspective. *computer assisted language learning*, 30(3-4), 183-203.

MacIntyre, P. D., K. A. Noels, & R. Clement. (1997). Biases in Self-Ratings of Second language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.

Madrid, B. A, D. and N. McLaren, (eds). (2006) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Margerum-Leys, J., & Marx, R. W. (1999). Teacher Education Students' Beliefs about Technology.

Marqués Graells, P. (2010). La enseñanza. *Buenas prácticas. La motivación*.

- Markiewicz, J. K. (2006). *Personalized and context sensitive foreign language training supported by mobile devices* (Master's thesis, Institutt for datateknikk og informasjonsvitenskap).
- Martínez, R., & Fernández, A. (2008). Árbol de problema y áreas de intervención. *México: CEPAL*.
- Mehmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's inter-language system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466-476.
- Mekonge, K. V. (2017). Factors affecting students' acquisition of speaking skills in english among secondary schools in Turkana east district, Kenya, (thesis).
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., & Bellissimo, Y. (2000). Comparing problem-based learning and traditional instruction in high school economics. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 374-382.
- Muhammed, A. A. (2014). The impact of mobiles on language learning on the part of English foreign language (EFL) university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 104-108.
- Musa, N. C., Lie, K. Y., & Azman, H. (2012). Exploring English language learning and teaching in Malaysia. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 12(1).
- Mutai, B.K. (2006). How to write quality research proposal; A complete and simplified recipe. New York. Talley.
- Nam, C. W., & Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning.
- Namaghi, S. A. O., Safaee, S. E., & Sobhanifar, A. (2015). The effect of shyness on English speaking scores of Iranian EFL learners. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 12, 22-28.
- Neustupny, J. V. (1991) Atarashii Nihongo kyoiku no tame ni [Towards new perspectives in Japanese language teaching]. *Japanese-language Education Around the Globe*, 1, 1-14.
- Nishimura, F., & Umeda, K. (2016). Benefits and issues: Visitor sessions with pre-intermediate learners of Japanese.
- Ng, SinChun., Kwok-Fai, Lui, and Wong, Yuk-Shan. 2015. "An Adaptive Mobile Learning Application for Beginners to Learn Fundamental Japanese

Language.” In *Technology in Education*.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. USA. Heinle & Heinle Publisher.

Okeke, N. M. (2014). Utilization of information and communication technology to enhance entrepreneurship in South-East, Nigeria. *A Thesis Presented to the Department of Adult Education and Extra-Mural Studies, University of Nigeria, Nsukka (Unpublished)*.

Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

Ozan, O., & Kesim, M. (2013). Rethinking Scaffolding in Mobile Connectivist Learning Environments. In Z. L. Berge, & L. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning*. Routledge (IN PRESS).

Ozdamli, F. (2012). Pedagogical framework of m-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 927-931.

Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Bosco, M., Negrín, M., Del Valle, E.,... Alcázar, P. (2013). *La evaluación en la escuela*. Secretaria de educación pública. Argentina, 28, Colonia Centro.

Patil, Z. N. (2008). Rethinking the objectives of teaching English in Asia. *Asian EFL Journal*, 10(4), 227-240.

Pica T (1994) Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Lang Learn* 44(3):493–527.

Pitluk, L. (2008). *La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas: el juego trabajo* (No. Sirsi) i9789681871963).

Plomp, T. (2010): Educational Design Research: An Introduction En Tjeerd Plomp y Nienke Nieveen (Ed), *An Introduction to Educational Design Research Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China)*.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

- Rabab'ah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3(1), ISSN 1740-4983.
- Ramamurthy, V., & Rao, S. (2015). Smartphones Promote Autonomous Learning in ESL Classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 23-35.
- Reeves, T. C. (2000). Enhancing the Worth of Instructional Technology Research through "Design Experiments" and Other Development Research Strategies. *International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century Symposium*. New Orleans, LA, USA.
- Reiser, R. A., & Dick, W. (1996). *Instructional planning: A guide for teachers*. Allyn and Bacon.
- Richards, J., & Lockart, C. (1998). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, CUP. *Versión castellana*.
- Richards, J. C. (ca. 2008), *Teaching Listening and speaking, from theory to practice*, Cambridge.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, UK: Longman: Pearson Education.
- Rojano, P. A. (2017). Enhancing fluency and accuracy in speaking through oral activities in VoiceThread. <https://repository.usta.edu/bitstream/handle/11634/4361/RojanoAlicruz2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santiago, R., & Trbaldo, S. (2015). *Mobile learning. Nuevas realidades en el aula*. Editorial Océano.
- Sato, T., Murase, F., & Burden, T. (2015). Is Mobile-Assisted Language Learning Really Useful? An Examination of Recall Automatization and Learner Autonomy. *Research-publishing. net*.
- Savaşçı, M. (2014). Why are some students reluctant to use L2 in EFL speaking classes? An action research at tertiary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686.
- Seitzinger, J. (2006). Be constructive: Blogs, Podcasts, and Wikis as constructivist learning tools.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., y Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28.

- Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning and knowledge today. *Global summit, 20*.
- Stake, Robert. (2006). Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares. España: GRAÓ.
- Štemberger, T., & Cencic, M. (2016). Design based research: The way of developing and implementing. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 8*(3), 180-189.
- Storch N (2007) Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Lang Teach Res 11*(2):143–159
- Storch, N. (2007). “Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes”, in *Language Teaching Research, 1, 2*: 143-59.
- Susikaran, R. (2012). The Role of a Teacher in Improving Speaking Skills through Classroom Activities. <http://www.oijr.org/oijr/novdec2012/22.pdf>
- Swain M (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass SM, Madden CG (eds) *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, pp 235–253.
- Swain M (1995) Three functions of output in second language learning. In: Cook G, Seidlhofer B (eds) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Swain M (2000) the output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf JP (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, Oxford, pp 97–114.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication and Information, 2*(1), 23–50.
- Tam, M. K. (1997). Building Fluency: A Course for Non-Native Speakers of English. In *Forum* (Vol. 35, No. 1, p. n1). For full text: <http://e.usia.gov/forum/>.
- Tiono, Nani I and Sylvia, A. (2004). The Types of Communication Strategies Used by Speaking Class Students with Different Communication Apprehension Levels in English Department of Petra University, Surabaya. A Thesis, Petra Christian University.
- Tok, H. (2009). EFL learners' communication obstacles. *Electronic Journal of Social*.

- Torres-Gordillo, J. J., & Herrero-Vázquez, E. A. (2016). PLE: Entorno personal de aprendizaje vs. Entorno de aprendizaje personalizado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 26-42.
- Tu, C. H., & Yen, C. J. (2007). Online socio-cultural learning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 17(2-3), 99-120.
- Tuan, N. H., & Mai, T. N (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le Than Hien high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8-23.
- Trujillo, M. F. (2016). Uso del celular como herramienta tecnológica para el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. *Eduweb*, 10(2), 91-103.
- Thorne, S.L., & Tasker, T. (2011). Sociocultural and cultural-historical theories of languagedevelopment. In J. Simpson (Ed.), *Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 487–500). New York, NY: Routledge.
- Unda Erazo, Y. M. (2017). M-learning apps en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en el estudiantado del tercer año de bachillerato general unificado del Colegio Amazonas en el período 2016-2017 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*: Cambridge University Press.
- Urrutia Leó, W., & Vega Cely, E. (2010). Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 12(1), 11-31.
- Van den Akker, J., McKenney, S., Nieveen, N., & Gravemeijer, K. (2006). Introduction to educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3-7). London: Routledge.
- Vargas Chávez, C. V. (2018). Los Flashcards como estrategia didáctica para mejorar el proceso de aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los niños y niñas de 5 años del nivel inicial Garabatos Mollendo Arequipa-2017.
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. In *11th World Conference on Mobile and Contextual Learning*.

- Wagner, E. D. (2005). Enabling Mobile Learning. *EDUCASE Quarterly* Vol. 40, 3., 40-53.
- Wang, Y. H. (2009). Incorporating critical thinking skills into an English conversation program. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 51-60.
- Wang, I. C. (2014). *Effects of social-psychological interventions on ESL learners' English speaking performance* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
- Watson, S. L. & Reigeluth, C. M. (2016). The learner-centered paradigm of education. In R. West (Ed.). *Foundations of learning and instructional design technology*.
- Wei, Y., & Zhang, L. (2013). The survey on barriers of oral English learning for college students in China. *English Language Teaching*, 6(6), 68.
- Wenyuan, G. (2017). Using smart phone to facilitate vocabulary mobile learning and teaching in Chinese college.
- Yang, F., Wang, M., Shen, R. & Han, P. (2007). Community-organizing agent: An artificial intelligent system for building learning communities among large numbers of learners. *Computers & Education*, 49, 131–147.
- Zelman, N. (2005). *Conversation Inspirations*. E.U.A .: Pro Lingua Associates, Publishers.
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4),91–100.
- Zua, Li. (2008). Exploring the Affective Factors Influencing Teaching of Spoken English. [Online]  
Available:<http://okarticle.com/html/Thesis/20080104/26.html>

## Anexo 1. Autorización para usar el modelo WisCom

10/4/2020

Correo: Manuel Antonio Becerra Polanco - Outlook

Re: Support request

Lani Gunawardena <lani@unm.edu>

Vie 03/04/2020 17:11

Para: Manuel Antonio Becerra Polanco <mbecerra@uqroo.edu.mx>

Dear Manuel,

Thank you for writing. I am so glad you find WisCom a useful framework for your doctoral research. I am giving you permission to use the WisCom framework from the book Culturally Inclusive Instructional Design, as well as the "Evaluation Instrument for WisCom Components" in chapter 16 of this book for your research.

I am looking forward to learning about your results. If you have any questions, let me know.

Best wishes for your study,

Lani

Charlotte Nirmalani (Lani) Gunawardena, Ph.D., Distinguished Professor  
Organization, Information, & Learning Sciences Program,  
College of University Libraries and Learning Sciences,  
MSC 05 3020, 1 University of New Mexico, Albuquerque, NM 87131-0001, USA

On Thursday, April 2, 2020, 9:58:46 PM MDT, Manuel Antonio Becerra Polanco <mbecerra@uqroo.edu.mx> wrote:

**UNM-IT Warning:** This message was sent from outside of the LoboMail system. Do not click on links or open attachments unless you are sure the content is safe. (2.3)

Dear Professor, Lani Gunawardena PhD

Currently, I am studying my doctorate in Educational Technology and Innovation at the University of Queretaro Mexico. At this point, my thesis is related to investigate student's negative factors in speaking English. Therefore, I took the decision to use Mobile learning and the WisCom model, to design an educational intervention. In particular, I am really happy about WisCom. To be honest, I think it is a great contribution to the educational system from your part. I was successful to adapt the model into the language learning context. After 10 weeks of interaction, collaboration and practice with Apps, students have finished the CIC. However, I don't have yet the results, but the most information reported in the forums point to positive results and good comments from the experience. Although, the results could be positive, it is necessary to evaluate some aspects from the intervention and the CIC. For this reason, I write this mail intending to ask your authorization for using some components from the survey denominated "Evaluation Instrument for WisCom Components". This survey was published in chapter 16 Learner assessment and evaluation, from the book Cultural Inclusive Instructional Design. As the main objective, I need to evaluate three aspects using the survey. Those aspects emphasize the Class community, teamwork, and components of the CIC. Therefore, following the ethic in research, I ask your support and authorization for using the survey into an academic purpose. Also, citing the authorship into my research. I would appreciate your prompt reply from my request

Kind regards

Manuel Becerra Polanco

Aviso de Privacidad [lr a](#)

<https://outlook.office365.com/mail/search/id/AAQkADiImjlkZDIzLTVjMTIhNGRiZC04ZTdkLWRiZTM0ZDU4Y2RkMwQAMQbA%2FRzdiNGiGib1bI02I%3D> 1/1

## Anexo 2. Cuestionario preliminar

Oral Barriers that hinder students speaking English (“Barreras orales que dificultan a los estudiantes hablar en inglés”) Hosni (2014)

The purpose of this survey is related to identify and find out oral barriers that hinder EFL learners’ speaking basic. Please, read the statements carefully and circle the most appropriate answer according to the following scale:

**1 = strongly disagree 2 = disagree 3 = neutral 4 = agree 5 = strongly agree**

Questionnaire items		Strongly agree	agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1	I like speaking English.	5	4	3	2	1
2	Speaking English is an important skill at university level.	5	4	3	2	1
3	Speaking English is very interesting.	5	4	3	2	1
4	Speaking English is tedious.	5	4	3	2	1
5	I cannot speak English fluently because it is difficult to speak like natives.	5	4	3	2	1
6	English pronunciation is difficult for me when I speak.	5	4	3	2	1
7	English grammar is difficult for me when I speak.	5	4	3	2	1
8	Lack of adequate vocabulary makes speaking difficult for me.	5	4	3	2	1
9	The difference between English and Spanish makes English speaking difficult for me.	5	4	3	2	1
10	I feel embarrassed when I speak English in the classroom.	5	4	3	2	1
11	I never feel confident when I speak English in the classroom.	5	4	3	2	1
12	I get nervous when I speak English in the classroom.	5	4	3	2	1
13	I enjoy when I speak English in the classroom.	5	4	3	2	1
14	I prefer not to speak in the classroom because I am afraid of making mistakes.	5	4	3	2	1
15	I prefer not to speak English in the classroom because my classmates	5	4	3	2	1

	will laugh at me.					
16	The English textbook does not have enough speaking exercises.	5	4	3	2	1
17	English contact hours are not sufficient to have enough practice of speaking skills.	5	4	3	2	1
18	I am afraid that my English teacher will laugh if I make a mistake.	5	4	3	2	1
19	My English teacher uses same kinds of speaking activities.	5	4	3	2	1
20	I hate speaking English because of my English language teachers.	5	4	3	2	1
21	My English teacher usually speaks in Spanish in the classroom.	5	4	3	2	1
22	My English teacher does not encourage us to speak English in the classroom.	5	4	3	2	1
23	My English teacher does not give us many oral English quizzes.	5	4	3	2	1
24	I prefer to speak Spanish in the classroom.	5	4	3	2	1
25	I prefer to speak Spanish outside the classroom.	5	4	3	2	1
26	I prefer to use a dictionary to find out the correct pronunciation of English words.	5	4	3	2	1
27	I prefer to ask my teacher about the correct pronunciation of English words.	5	4	3	2	1
28	I prefer to listen to English speakers on TV to improve my speaking skills.	5	4	3	2	1
29	I prefer to interact with native speakers to improve my speaking skills.	5	4	3	2	1
30	I prefer to watch English movies to improve my speaking skills.	5	4	3	2	1
31	I prefer to listen to English speakers on the internet to improve my speaking skills.	5	4	3	2	1

Thank you very much for your cooperation

### **Anexo 3. Evaluation Instrument for WisCom Components and Mobile Learning**

Use the scale from strongly disagree, disagree, agree, strongly agree to reflect on your perceptions of this course (unless otherwise noted). Diseñado por Gunawardena et al; (2018)

#### **Class Community**

1. This course generated a sense of an online learning community.	
2. Our project community became wiser by: Sharing perspectives about language learning English	
3. Our project community became wiser by: Creating a safe environment for share ideas	
4. Our project community became wiser by: Supporting each other in practicing speaking English	
5. Our project community became wiser by: Using resources efficiently to overcome negative factors about speaking	
6. Our project community became wiser by: Participating with comments and analysis about the negative factors about speaking English	
7. Our project community became wiser by: Learning to use collaborative software, Apps and social network for academic purpose	
8. Indicate the top three activities that engaged you in collaboration with the project community (Open ended)	

#### **Team Work and Collaboration**

9. There was a sense of shared identity in our team.	
10. We worked toward a common goal (speaking barriers).	
11. New knowledge was created as a result of team	

collaboration.	
12. Our team managed effectively strategies to overcome some negative barriers.	
13. My fellow team members participated to support the team tasks such as (audio messages, forums, and real practice with native speakers).	
14. I learned how to work in a virtual environment.	
15. I felt our team became collectively wise for overcoming some negative barriers	

### **Collaborative Inquiry Cycle (CIC)**

16. The inquiry process enabled us to reach a higher level of knowledge construction in our team (such as problem posing, alternatives paths to solve the problem, developing new ideas, testing and applying them into a real practice).	
17. The inquiry process made me aware of multiple perspectives about my language barriers.	
18. I learned to value other points of view about the problem.	
19. The inquiry process helped me to reconsider my own perspectives on the problem we addressed.	
20. The knowledge I gained in this course will enable me to solve similar problems in my studies.	
21. The forums helped me to reflect on my own learning experience in this course.	

### **Mobile Learning (Whatsapp, Padlet, Facebook, Mobile phone)**

22. The apps used in this project had a positive effect on my speaking skills.	
23. I feel more confident in speaking English using mobile	

apps.	
24. Interacting with the apps helped me to improve my vocabulary and grammar.	
25. Using the apps helped me to enhance my communication performance.	
26. I enjoyed using mobile apps to practice speaking English.	
27. I feel less shy when I practice speaking with mobile apps.	
28. The activities designed were useful to overcome negative factors in my speaking English.	
29. The feedback on mobile learning helped me to practice my speaking.	
30. I would like to use more mobile apps for practicing in future courses.	

#### Anexo 4. Entrevista semiestructurada

La finalidad de la entrevista se enfocó en indagar sobre los aspectos relacionados a la experiencia, práctica, modelo de la intervención y contenidos empleados en el CIC. El tiempo de la entrevista fue de 50 minutos incluyendo a toda la comunidad de aprendizaje y fue grabada para fines de análisis e interpretación de la información expuesta. Para obtener la información, se plantearon 6 preguntas, mismas que fueron trabajadas de manera colectiva.

P1-Teniendo en cuenta la práctica de la habilidad de hablar en inglés mediante aplicaciones móviles ¿considera usted que sus limitaciones fueron controladas o disminuidas hasta cierto punto?

P2-Desde su perspectiva ¿qué tipo de barreras o limitaciones disminuyeron más en su práctica?

P3-Desde su punto de vista ¿considera que las actividades integradas al CIC del modelo WisCom le permitieron trabajar de manera colaborativa con sus compañeros de clase?.

P4-¿Qué considera usted, que otras acciones o estrategias deban ser implementadas y adaptadas al modelo?

P5-Al concluir su experiencia en la presente intervención ¿considera que el modelo empleado en la intervención es viable para la enseñanza del inglés?

P6-Como parte de su reflexión del proceso finalizado ¿considera que la propuesta empleada es viable para implementarse en otros clases de la carrera de lengua inglesa o en otros niveles de inglés?

## Anexo 5. Foro 1. Fase 1 CIC

### Manuel Becerra Polanco

Hello, good morning. The second activity of this week is related to do an analysis about your own perception. In this case, please write in less than 250 words your perception about your speaking in English. I mean, if you are not good enough in speaking, tell us what could be the negative factors about your limitations. If you think that your speaking in English is good, tell us about what you have done to reach a good level. Muchas gracias !

#### Jessica Martin

 Languages have called me since I was little, but no matter how hard I try, I can't learn correctly. I feel that one of the limitations could be grief, the fear that people who know how to make fun of me if I say something wrong or if I don't get to assemble the sentence correctly. And I tried to stand in the mirror and talk to myself but I can not at home I have no one to live with or try to talk, at school my vocabulary is not as good as the other boys in my classroom so I prefer to always keep quiet. Sometimes the pronunciation works well but others don't and I feel very disappointed. So much because I am always afraid to speak in front of the public and I block. I fear the public too much, the teasing and the one who will say and the same can influence my lack of vocabulary since I only know the basics

#### Michelle Buenfil

good night all!  
Well, my reason for shyness when I speak English is because I'm afraid of being judged, or making fun of how I speak, I don't know how to pray, and I know that I should practice on it, that's why I wanted to participate in this group to help me and practice!

#### Estela Parra

 I think I'm not a good English speaker because I am afraid to make mistakes, I don't comfortable when people are listening to me, if they laugh about my English, I will feel embarrassed, in another hand, I think my pronunciation is not good enough, I don't have enough vocabulary for speaking, I think those are my negatives points of speaking

**Miguel Bernardo** Since a few years ago, high school to be exact, the English classes were always nice for me. Not because I was good at the language, but because I always associated it with a fresh and fun subject. I never had the opportunity to practice English, throughout school life, I only had two or three classes a week, nothing that could help me develop the language enough. The important thing for me now is that I am really willing to do everything in my power to achieve a high level of fluency.

**Carla Cen** what I think prevents me from speaking English, it could be so bad that I am correcting or that I cannot understand. I have not learned to express myself in English, in Spanish what I love is to expose and talk with people but I see that in English I find it difficult because of this cessation and on the other hand the dyslexia, since I feel that my words are stirred in my brain, and it is difficult for me to accommodate my ideas, just like when I write, I get to stir most things, For me it is very important to speak English as well as other languages, it is a great challenge to learn a lot of words and not to scramble them, as well as the way of structuring, both sentences and questions, but there is nothing I cannot achieve, I have spent writing in a notebook and repeating the new words that I acquire aloud and repeat those that I know so that they do not come to forget me, in fact I have a blackboard with which I sometimes practice to perfect the writing, but I must look for a person with which to practice at the time of speaking, since none of my brothers like to speak in English, I think I need the guidance of a person to know how to exploit and handle everything of the CEI, since I see that I can learn much more things from there The ones I learn here in my house.

**Luisa Zavala** I have been practicing English since I was little. My father worked in a village with some American people who only spoke English, and sometimes I spoke with them. I just knew a few words, that's why I went to English classes. When I started university, my English teacher saw that I had a more advanced level and he proposed that I sit for the PET exam, I did that and I pass it.  
About my abilities: I'm really shy, speak in front of other people makes me feel nervous, but I really try to have a good conversation, It's at that moment where I can see my progress in English; I think my pronunciation is good, but in grammar, I am not the best and I don't know what to say, my vocabulary is not very wide. I'm trying to improve that seeing youtube videos. When I write, sometimes I use Grammarly to correct errors, but I think I'm not so bad.  
it cost me a lot when I listen to a native speaker, but if I know the context is easier for me to understand. When I listen to a person whose English is his second language is easier for me. Probably reading is where I'm better, I can understand a text From the Pet level and I have good pronunciation. Of course, I want to improve all these gaps, I hope to reach the C2 level when I finish my career. There's always room for improvement

<p><u>Nelva Ovando Xool</u> Hello, I know that I have not a good English to write and speak, but I am trying to study more and listen audios, because for my is more easy. After I do not care and worrying for my english, but now I study more. When othe person or nativo of english , speak to me, I am shoked I don't know what happen with me, but I hope of this course help me, to be better. My disadvantage that I said in the audio is that I do not keep the information very well, I have to think that I have a afraid of being criticized for other person because I am sensitive.</p> <p><u>Chris Burgos</u> Replying the first activity. My own perception about my speaking in English. I consider myself that I'm not really good but either bad, I'm like in the middle of speaking, for me the shyness is not a barrer, because I'm really friendly I like to practice and prove what I know, and with the little vocabulary that I got I always try to use it for make a conversation. My limitation might be the vocabulary because when I'm in a conversation many times I get freeze because I do not find the correct word to say, and I really hate when that happen, I think that my brain just freak out because after few minutes I remember the correct word</p>	<p><u>Wendy Reyes</u> Hello everyone, maybe the reason for the I can not speak English is because I am unsure when I go to speak, I afraid to say something that this wrong, or that they do not understand me, also the grammar I think that grammar is very difficult when we talk. But also I think that I can speak or understand when somebody more speaks, maybe I can improve my listening, speaking, writing, grammar and reading.</p> <p>I can improve more with practice, but I need to learn vocabulary and also somebody with who I can speak for practice more or look for other alternatives to learn.</p> <p><u>José Luis A. Vidal</u> I never studied English in a formal way. The preparatory's classes weren't good since the professor had to approach to 40 students; there was no time for all of that. Nonetheless, I was good at English, or at least better than my classmates. The only limiting factor is shyness; I get so nervous when I speak in front of many people and my mind goes blank. I think that I need to work in myself and to be confident.</p>	<p><u>Jeovana Miranda Gutierrez</u> Hi everyone</p> <p>I have a knowledge of the English language, I know that he is not the best in many aspects such as speaking. I am a very nervous person, that when I want to speak the words do not come out well and that is where my other problem derives from shame to be able to make some mistake and from there my mind starts to close and I get a block from which I can no longer leave. Another of my problems is writing, I have certain details in writing in which I have been working on reading more, doing more exercises and especially taking more time to the difficulties I have.</p> <p><u>Victor Cauch</u> I like practice English because my girlfriend talks it, but I think I'm not a good speaker. When I try to talk English, I become nervous, I forget the words and I have a bad pronunciation, so that make me feel insecure.</p> <p>I would like try to talk with a native English person, but I'm scare, I think that they won't understand me.</p> <p>I like to take classes in English because I learn more words and the correct pronunciation, but if I can't understand a bit of the sentence I get lost.</p>	<p><u>Dafne Xix Medina</u> Hi everybody, teacher sorry for writing it today, I hadn't had time, so my scary to speak in English is that when I talk with other person and don't know i get nervous and my mind stand in white it's really sad because need speak in English for to communication with other people, other thing will be my grammar is awful, because need read more for I have more vocabulary I'm happy that helps me, I'm happy that speak in English with you.</p> <p>Thank you bye 😊</p> <p><u>Jordana Dzul</u> Good night guys, I am a new student in the project, in my second activity, I want to share that in the ability to speak, I do not consider myself really good, the first factor that is negative for me, is insecurity, for example, when exposing, or having to speak to a person, or a group of people, the nerves become too obvious, thus damaging the development of this ability. I also consider as a negative factor, is not having a constant practice. English should be practiced every day and all day if possible, but one of my mistakes is to practice it a few times a week. English will give us many opportunities, both work and enrich our knowledge, therefore it is important to learn this language.</p>
---	---	---	---

## Anexo 6. Foro 2, fase 1 CIC

Manuel Becerra Polanco

Hello dear students, as I told you before in my last audio message, you have the rest of the week for completing the activity related to the reading. Also, I remind you that you can record it by means of Whatsapp or the software. It is up to you. On another hand, please answer this question. Eres autónomo para mejorar tu habilidad de hablar en inglés? o prefieres estar en un salón clases y esperar que te digan lo que debes hacer? Fundamenta tu respuesta en 150 palabras. Gracias!

<p><u>Jessica Martin</u>  I think that both, sometimes I need to be told what I have to do, because if they don't tell me that, I don't bother studying or repeating. Sometimes I watch movies, translate words, repeat phrases, sometimes I look in the mirror and pretend I'm talking to someone, or sometimes I start talking to my boyfriend in English and if he doesn't answer me in English, I ignore him. Therefore, I consider myself autonomous and dependent on the instructions. Even if I prefer someone to tell me in the classroom, because with the help of the teacher I could correct myself in my bad pronunciation, and autonomously not because if I make a mistake and I don't know I could continue making it.</p>	<p><u>Luisa Zavala</u> I think I'm a bit lazy. If I don't have a teacher, I probably wouldn't know how to start because there is too much information. I need a guide and someone who can correct my problems: pronunciation, grammar. Also, when I have problems, I probably won't know how to ask what it is because I am not even aware of the existence of this. Also, I think we don't need a teacher all the time, for example: when you memorize vocabulary, it's something you can do alone. I can identify in which skill I am better and how to improve the others, but it is difficult to have the motivation and time to do it. I consider myself an autonomous person but I am not the most disciplined in studying languages. I think it's because I don't have enough time and I'm afraid of all that information:D</p>	<p><u>Miguel Bernardo</u> Personally I think that studying a language, whatever it is, is not at all similar to studying mathematics or physics. There is a phrase that I always repeat when I do not feel like studying or that laziness takes hold of me and it is this: "a language cannot be taught, it will always have to be learned" Although a teacher is very important when it comes to receive information and produce it in an interpreted way for us and thus avoid confusion or ambiguity, it is in the power of each student to make language a habit and a lifestyle. Although for some it is impossible to travel to a place where the target language is the official language, we can do an endless number of activities autonomously that today are easy for us such as: podcast, videos, devices configured to the target language, etc. Learning a language is not possible if you don't believe it possible. Eight hours a week are not enough.</p>	<p><u>Julia Olguin</u> Both. Since I need to be told what to do, and I prefer that a teacher teach me grammar or pronunciation because I would honestly be too lazy to study it outside of class. On another hand, I like to watch movies in English and listen to songs in English to acquire new vocabulary. So, I consider that I am both.</p> <p><u>Victor Cauch</u> I barely participate in class, it makes me doubt if I am autonomous. I prefer receive instructions in class, but in another hand I like to practice the language (English) with my girlfriend. When I talk with her I feel safe. I like to read in English, but there comes a time when I don't understand a part of reading and that makes me angry, it makes me wonder if I can understand the language. So, on second thought, I think that both, but a little bit more to following of instructions.</p>
<p><u>Estela Parra</u>  I consider myself an autonomous person. when I want to learn something , I usually investigate it on internet, sometimes I don't understand things at the first time, so I try to listen over and over, until I get it. But if I don't understand</p>	<p><u>Carla Cen</u> I do not consider myself autonomous, perhaps in a certain part of the tasks that tell me to do them because I am happy to do them, but I already look for extra topics, I am not given, to learn on my own, that is difficult for me, not knowing</p>	<p><u>Francisco Ben García</u> Definitivamente prefiero ser autónomo para aprender inglés. En un salón de clases casi no obtengo avances significativos en el dominio de la lengua. Sin embargo, las clases representan una situación en</p>	<p><u>Jenni Arandaa</u>  I think that a teacher is necessary because there is things that not always we understand, so when we have a teacher some element that we have study is more easy, but sometimes I'm apply the autonomy cause when are</p>

<p>at all, I ask for help. I love languages, I think that's the reason why I learn by myself. I improve my speaking skill when I sing and watch movies. Besides, if I am in a class room is more complicated for me to speak because everybody will listen to me and I become nervous. I am better learning on my own, teacher motivate me to speak out in public, that is my biggest fear. I found hard to speak in front of a teacher, teachers make me scared and nervous.</p>	<p>what material is suitable for me, or if that material really helps me, we all have different ways of learning, the personal, I learn more at the time of writing, but this way of independently looking for material, it is not given to me, it is not so much that I say what to do, but a simple indication or explanation of the use of the material that is recommended or given to us, and make the most of it, sometimes I need that person to be a guide, but not to impose what I should do, but suggest in a matter of an area that is failing, and if it is possible to talk with that person about topics of my liking. :( )</p>	<p>la que de alguna forma se fuerza a utilizar el idioma, aunque sea solamente para medio aprender. De forma autónoma, uno elije los materiales y las lecciones por estudiar. <u>Michelle Buenfil</u> Hello, friends, well i don't consider autonomy completely because I don't have time, and if study is just listening the songs, see la traducción hehe, también las palabras que no se que significa me pongo a buscarla y las anotó on the small notebook for learning most fast. En la escuela me gusta ir por que practico mas mi listening, writing and speaking poquito, y puea la gramatica apenas me estoy poniendo a estudiar un poco de ella ppr internet o con mi clases que da jc. Y pues la verdad si me gustaria dar de mi para aprender el ingles por que ese se estudia todos los dias, y yo no le doy todo:(</p>	<p>learning a language is very important the practice and we have that surround of the language, for that we should be autonomous because we don't live in a place where the language don't is very listened and listen, watch movies in English is the best idea, and realistically I am lazy very time, jaja  <u>Any Aguilar</u> Hi everyone, answering to the question of the weekend I would say that I'm autonomous student but also I like to go in a classroom, I say that I'm autonomous because I try to do as many things I can in english like listening to music or watching movies, but when we are talking about grammar or probably practice I like to go in a classroom with a teacher.)</p>
<p><u>Jordana Dzul</u> Hi guys, good night, happy saturday!!  Answering the question of the week, I consider myself an autonomous person, because I like to practice and study on my own, however I learn a lot more when a teacher explains for example, grammatical forms. When classes become dynamic, I feel I can learn faster, as long as it is the teacher who puts the activity. When I learn on my own, I like listening to music while I see the translation in Spanish and English, it helps me remember words in the future. Movies I do not usually see them with subtitles, if I see them in English, I prefer to do it without subtitles even if I understand little. To practice speaking, I prefer to do it autonomously, listening to audios or the pronunciation in videos from youtube or google translator, I usually look in the mirror to see my facial expressions.</p>	<p><u>Dafne Xix Medina</u> Hi everybody, so I think that my skill of learning English could be both because I learn when a teacher say me do a exercise or speaker about topic or the thecher explain some to me about that don't understand it however I like it I learn alone because I have my time and my space, I have my ritm, I like learn English with apps, podcast and music, in my opinion I belife that I need the two situation for learning English, because when learn some in the internet and nobody can explain me I try go with my teacher for explain me about it so I have more vocabulary, more experience and more knowledge. In the apps sometimes just write because you belife that so will that, but sometime that's wrong because nobody can explain to you at that time, it's very sad sometimes I feel that mi disappointed and I stop practicing because it's very important have a teacher in the same time learn with apps.</p>	<p><u>Angélica Morales</u> Question: are you autonomous to improve your English?  Yes, I think I am autonomous, in fact I consider that that has helped me to improve my English in general. I usually like to review what we study in class because sometimes you need more time and study to understand what the teacher explains. In this matter, I consider that the teacher plays an important role because you can ask questions when you don't understand something but this only happen if there's a warn environment in the classroom, if not students are afraid to ask questions. Related to my speaking ability, as some have also mention, I like to watch movies and videos with and without subtitles in English. Someone once said to me that that doesn't help but I disagree because I can watch a video about the culture of a different country, for instance, USA, and at the same time I'm listening to the pronunciation of different words. So I guess that's depending on what the student focus on, as technology can also be a distraction, but again it depends on the person.  Greetings.</p>	

## Anexo 7. Foro fase 4 CIC

28/3/2020

Fase 4- Reflections (Reflexión, observación, comentarios)

padlet

padlet.com/manuelbecerrapo/na60j6tcrbzj

### Fase 4- Reflections (Reflexión, observación, comentarios)

En las últimas semanas, has practicado tu habilidad de hablar en inglés mediante el uso de audio mensajes, en el salón de clases, y con hablantes nativos. Desde este punto, me gustaría leer tus comentarios o reflexiones sobre la experiencia y limitaciones que te deja este tipo de proyecto. De igual forma ¿Qué opinas de las estrategias didácticas empleadas? Siéntete libre de expresar tu propia perspectiva.

MANUELBP 23 DE MARZO DE 2020 07:25

#### Aissel Buenfil

pues en mi opinion, es que esta muy bien las practicas que nos hace hacer de igual forma la paciencia que nos tiene por que yo soy una de las ultimas en participar pero si nos toma encuentra, y gracias, por que a este protecto le puedo atribuir mis ganas de aprender el idioma, antes de esto yo esta desanimada y decia que no podia llegar a hablar con nativos, pero hoy en día ya tengo mas confianza y aun que me equivoque , me hace reflexionar y seguir practicando hasta que me salga.

Sofia Lopez Can

bueno, lo q puedo opinar del proyecto es que el profesor es muy paciente en cuanto a las actividades que deja para que realizemos, en cuanto a eso me disculpo por la tardanza en la cual las hago, también me gusta porque hace cosas diferentes a los demás maestros, no digo que ellos lo hagan mal, claro que no, cada quien tiene su manera pero el profesor lo hace de manera dinamica, me gusta, porque podemos conversar con otras personas del pais de la lengua que estamos aprendiendo, en este caso inglés, aunque se me dificulta un poco porque a veces pienso en algunas palabras que se pronuncian como pienso que se escuchan pero no es así y eso a veces me confunde mucho, pero pienso que con el tiempo aprenderé más y claro estudiando igual.

#### Angelica Yozahandi Morales Lara

Para estás actividades han Sido de mucha importancia gracias a estás de hablar con nativos me ha ayudado a perder ese miedo que tenia de hablar inglés, y que a lo mejor que las demás personas me escucharan hablar se burlaran de mi. Pero estás actividades me han gustado mucho ya que pude tener más confianza en mi para seguir practicando mi ingles.

Muchas gracias profesor por darnos está oportunidad y ser parte de su proyecto.

#### NELVA OVANDO XOOL

Bueno, es raro pero, llevo años aprendiendo el idioma ingles, pero como había comentado con anterioridad, es muy difícil para mi aprender palabras y hablarlo, pero al momento de interactuar y no saber la palabra, es chistoso como al momento de agarrar confianza, las palabras te salen por si solas.

He tenido clases con usted y este metodo que ha empleado, tambien lo experimente en la clase de aprender hablar y escuchar y me ayudo a perder la pena, siento que es un buen metodo para poder ayudar a los alumnos a perder la pena o miedo de hablar, me siento ahora mas segura y espero y siga implementando este metodo, aunque seria bueno que abriera un taller en el cual se pueda conversar 2 veces por semana con un nativo del ingles.

Ahora puedo hablar más y me siento más segura!, por que más que nada era el miedo de que se burlaran, pero me sorprendio la habilidad que pude desarrollar de hablar.

#### Wendy Isabel Camara Reyes

Para mi realmente ha sido de gran importancia, ya que a mi no se me da el habla por diferentes aspectos, y con este proyecto puede ver algunos factores que lo causan y para poder trabajar en ellos, y me ha ayudado a mantenerme en practica, que en parte es lo que mas necesitamos para poder hablar fluidamente.

Este proyecto, realmente ha sido interesante y las actividades de practica son muy divertidas y de aprendizaje, cuando estamos en grupos para conversar con los nativos aveces sientes miedo de decir las cosas mal, pero en parte esta bien

<https://padlet.com/padlets/na60j6tcrbzj/exports/print.html>

1/4

equivocarse, porque sino nunca vas a saber si es correcto o incorrecto.

Ha sido una gran experiencia que me ha ayudado en este proceso de hablar.

Gracias Profe.

Desde mi punto de vista ha sido un proyecto muy interesante, al mismo tiempo que interactivo. Me ha gustado mucho el tener la oportunidad de hablar con gente nativa, poder interactuar con ellos, así como el poder llevar a cabo pláticas para poder desenvolverme en el ámbito del habla.

El hecho de que este proyecto tenga una introducción en la cuál podamos observar cuáles son los factores que influyen en la falta de confianza al hablar una segunda lengua me hizo darme cuenta errores que no debo cometer, así como puntos débiles que podría mejorar.

Me llevo una gran experiencia, considero que este tipo de proyectos deben surgir más, de igual manera tener una mejor difusión, pues es de real ayuda para empezar a perder el temor.

Considero que la mejor manera de aprender es llevándolo a la práctica, cómo lo fuimos haciendo las últimas semanas. Espero tener más oportunidades de aprendizaje como está en un futuro, adquiero diversas fortalezas para mejorar y perder el temor en el speaking.

— Victor Daniel.

### Christopher Ascencio Burgos

Mega geniales este proyecto de inglés, ya que tanto como yo que soy un poco más avanzado, como los principiantes nos encantó, nos divertimos con cada una de las actividades y que mejor diversión que aprendiendo y practicando, ya que para el inglés es súper importante la práctica, sin duda.

Los ejercicios de audios y las prácticas con extranjeros excelente para desempeñar lo que hemos estado aprendiendo. Me gustaría que la universidad emplee este tipo de actividades en un futuro.

Este proyecto ayudó sin duda a romper barreras que muchos teníamos, excelente trabajo.

Jeovana Miranda

Es un proyecto distinto a otros, en el sentido del cual no fue sólo tareas de 3 páginas, si no que fue de una interacción a través del celular en el cual tenías que hablar uno piensa si puedo nadie me ve, pero al momento de grabar se tiene la misma sensación de cuando estás frente a alguien, fue algo muy bueno. No tuve la oportunidad de convivir en las reuniones con los nativos, solo pensar la experiencia y la forma de desenvolverte con alguien que habla y se tomaría el tiempo

de corregir los errores que se tiene debe ser súper. Es un buen proyecto Profe.

Para mí, la habilidad más complicado al momento de adquirir un segundo idioma es el hablar por el miedo al que dirán, me siento orgullosa de haber llegado hasta aquí, ya que muchas veces no quería realizar las actividades pero me daba cuenta que es por mi bien y las hacía. Los nativos me ayudaron a tener más confianza en mí, ya que no se burlaban de mí pronunciación o si cometía un error me corregían amablemente; me hubiese gustado participar en más speakings ya que es una gran oportunidad para expresarme. Por otra parte, agradezco que a parte de dar una retroalimentación, se nos diera un comentario positivo, pues muchas veces eso me motivó a continuar.

Una limitación que tuve fue el uso de la plataforma para subir el audio, eso me desanimó porque usted no pudo escucharlo, pero el uso de las redes sociales como facebook y WhatsApp fue una gran idea ya que la mayoría de nosotros si no es que todos estamos familiarizados con estás.

Muchas gracias profe y espero que haya contribuido en su investigación.

Estela.

### Ana Aguilar

Este proyecto me gustó mucho ya que las estrategias utilizadas para practicar el inglés fueron muy buenas, pues personalmente pienso que hablar con nativos es algo que sirve de mejor manera que otro tipo de actividades, al iniciar el proyecto no me sentía tan segura en hablar inglés con personas de origen anglosajón pues tenía pena y nerviosismo al expresarme y no saber si las palabras que estaba utilizando eran las adecuadas me causaba incertidumbre pero ya que este proyecto me dio la oportunidad de tener este acercamiento cara a cara, ahora, me siento más segura y confiada al hablar con personas nativas del inglés; también me gusto poder hablar por audio de cosas personales como mi película favorita o presentarme hablando sobre mi vida ya que cuando uso el inglés en materias de la escuela nos enfocamos en cuestiones más académicas que personales. Para concluir me gustaría decir que debido a este proyecto creo que mejoré mi confianza y añadí un poco de vocabulario al pensar en que decir cuando se dejaban las tareas de los audios.)

### JORDANA DZUL PALMA

Cuando me uní al proyecto, creo que lo primero que sentí fueron nervios, de qué haría y cómo serían las prácticas, mi inseguridad al momento de practicar y hablar inglés es imaginar lo que los demás dirán de cómo es mi pronunciación,

si estoy bien o mal, pero el proyecto me ha ayudado a desenvolverme más. Las estrategias implementadas fueron en mi punto de vista las correctas, empezar con actividades virtuales, como los audios de WhatsApp y los pequeños escritos en el foro, para luego entrar en lo que son las prácticas con personas nativas después de haber obtenido más confianza.

En conclusión el proyecto fue una forma divertida de aprender y de experimentar, de salir de la zona de confort porque mayormente esto nos frena a intentar cosas buenas, de dejar la pereza a un lado y dedicarle 5 minutos a las actividades aunque no hay que olvidar que nuestra practica debe ser constante aunque sea difícil, para así poder avanzar y mejorar lo que ya sabemos. :)

Me uní al proyecto cuando ya estaba muy avanzado y por lo mismo mi experiencia es un poco más breve que la de los demás, pero de igual forma me ha dado mucho a qué pensar y sin notarlo me ha beneficiado. Por ejemplo, me divertí mucho con los audios, sobre todo con el de hablar sobre tu película favorita, porque estaba platicando sobre algo que me gustaba y quería compartir. Creo que ese es un punto que ayuda a los alumnos a desenvolverse mejor, que los temas les sean interesantes. Al ser una actividad extra para mí, no buscaba que mis audios fueran perfectos y me estresaba menos; he tenido que hacer grabaciones en materias pasadas y me frustraba mucho equivocarme, esta vez no lo fue tanto. Sobre las actividades de speaking con nativos, solo me fue posible asistir a una; sobre eso me hubiera gustado que se hayan proporcionados ideas de temas para hablar o discutir que nos dieran la pauta para seguir una conversación, porque muchas veces a los alumnos no se nos ocurre sobre qué hablar o no queremos sonar repetitivos con las preguntas, alguna vez en una clase de inglés mi grupo y yo hicimos esa dinámica y fue una conversación fluida. De igual forma considero que sería conveniente que estas actividades/proyectos sean más comunes en la universidad con el fin de que haya más participación de los alumnos aunque claro, hay que considerar que esto toma tiempo y también le toma tiempo al alumnado acostumbrarse. En conclusión agradezco que me hayan invitado a participar en un proyecto como este :) Gracias.

Atte Angélica Morales

### **Dafne Xix Medina**

pues la verdad al principio me sentí cohibida porque tenía miedo de hablar con alguna persona nativa porque no sabía muchas palabras pero cuando cuándo empecé hablar con los nativos me gusto mucho porque ellos me ayudaban, me gusto ser parte de este proyecto porque aprendí muchas cosas, cultura, acentos, habilidades para poder hablar con ellos, lo

diferentes ritmos cuando ellos me hablaban el acento era lo que creía que se me complicaría pero no, los podía entender a la perfección bueno una que otra palabra no sabía pero ellos siempre me ayudaron, eso hizo que yo tenga mas seguridad en mi misma, también el profe, es muy paciente siempre nos daba chance a pesar que eso interrumpía su proyecto fue muy considerado me gusto creo que las técnicas que se utilizaron fueron buenas ahora ya puedo hablar con nativos, practicar el speaking me gusto mucho, además las limitaciones son que ya no podre hablar con personas extranjeras y eso me pone muy triste pero fuera de eso excelente proyecto.

### **LUISA M. ZAVALA AZUETA**

#### **Introducción**

La experiencia que me regaló este proyecto fue increíble y me ayudó muchísimo en mi desarrollo del inglés.

Siento que en unas semanas avancé a pasos agigantados en mi speaking.

#### **Sobre las prácticas de speaking con nativos**

De no ser por wiscom creo que no hubiera tenido la oportunidad de conocer a tantas personas de otros lugares del mundo, ¡Todo fue increíble! Me gustó que hablaran de su día a día en su ciudad, de sus viajes, y que nos preguntaran a nosotros acerca de nuestras metas y ambiciones. Creo que eso es lo que más me gusta de los idiomas. Últimamente estoy viendo videos en YouTube de personas políglotas y hay uno que en serio me llamó la atención, este chico llamado Tim, a menudo utiliza la frase "cuando le hablas a alguien en su segunda lengua le estás hablando a su cerebro, cuando le hablas a alguien en su lengua materna le estás hablando a su corazón" y hablar con nativos me hizo darme cuenta de eso, la soltura que puedes tener con alguien, y la motivación que te da para seguir aprendiendo, en serio fue muchas las ganas de seguir aprendiendo que me quedaban al terminar cada una de mis prácticas. Resalto las prácticas de speaking porque fue mi parte favorita. Con lo del reporte al final, yo sentía que cuando terminaban las prácticas hacia un repaso y sentía si me había ido bien o mal, pero era sólo hasta que escribía que realmente veía cuánto había mejorado o lo que me salió no tan bien y tenerlo ahí y verlo también me sirvió mucho para poner como metas.

#### **Sobre los audios en WhatsApp**

Al principio, me sentía poco alegre en participar, porque me daba pena o tenía primero que escribir las cosas y luego leerlas en un audio, pero luego vi que es demasiado divertido hablar en inglés y maestro Manuel nos contemplaba la idea y no pasaba nada si te equivocabas, sólo tenías que ir investigar la palabra y la aprendidas, con mi último audio, que fue el de mi película favorita, me divertí muchoo grabándolo y me sorprendí de mi progreso, porque ya no tenía que escribir un texto y leerlo, era yo solamente hablando en otro idioma de lo

que me gusta.

#### **Sobre las preguntas del grupo**

Era un poco difícil para mí contestar las preguntas porque se me pasaban, me ayudaba que el maestro lo recordara en el grupo, pero igual me ayudó en mi gramática y cada vez los hacía más rápido y casi sin ayuda.

#### **Sobre el reporte del texto**

Ésta fue la tarea más lisa pero fue de la que estoy más orgullosa, además me ayudó mucho en mi clase de procesos de aprendizaje de una segunda lengua y hasta con mi propio aprendizaje del inglés, había una parte sobre los errores y de que así aprendes y es algo que implementé mucho en mi clase y siento que estoy mejorando.

#### **Conclusión**

En general el proyecto wiscom no hizo más que brindarme cosas buenas y oportunidades increíbles para mejorar en el idioma, estoy muy feliz de haber llegado hasta aquí.

Creo que estuvo muy interesante el proyecto, la verdad y siento lo más honesta posible me hubiese gustado que los trabajos hubieran sido obligatorios enviarlos al grupo del proyecto, por que esa era la finalidad del proyecto perder la pena; por que LA PENA era el limitante para el desarrollo del lenguaje de la mayoría . En sí nunca tuve ningún limitante para hacer los trabajos, etc, Sin embargo aún que que estaba llena de tarea me tomaba muy poco tiempo completar las actividades. Gracias a esto aprendí a perder un poco más la pena; y lo positivo que note es que antes de esto mis exposiciones en inglés eran con mi tono de voz bajo, y ahora es un poco más fuerte. Estoy muy contenta por las personas que nos corrigieron amablemente y por los minutos de su

\*\*\*\*\*

tiempo e interés. Las aplicaciones didácticas estuvieron bien, para nada complicadas.

~Jessica Martin

*Primeramente, me disculpo por no haber asistido a muchas de las prácticas grupales, pero he tenido que viajar y estar de un lugar a otro. A mi manera he participado más con los audio mensajes, los cuales me han servido para escucharme y repetir varias veces el speech antes de enviarlo. En algunas frases, mi pronunciación ha sido mala y creo que no se ha llegado a entender; entre los nervios y la presión termino diciendo las palabras como mejor llegan a salir, Ha sido un ejercicio muy bueno para usar la lengua inglesa de forma muy práctica. Me hubiera gustado estar presente en las reuniones con los hablantes nativos pero no se pudo. Gracias. Ben García (Rubén Chávez García). — ANÓNIMO*

#### **Carla Gissel Coot Cen**

Son muy buenas estrategias, en lo personal me encantaron, de hecho nunca me había expresado en Inglés, siempre fue como que lo escribía, leí o lo escuchaba, más nunca lo había puesto en práctica en la cuestión de hablarlo, y es maravilloso poderlo hablar con nativos, al principio me sentía un poco intimidada, pero ahora, me siento con la libertad de hablarlo, ya no tengo el miedo del que dirán o que pensarán, simplemente es dejarlo fluir, es cuestión de poner la actitud, porque si lo la hubiese puesto, no hubiera visto el potencial que podría llegar a alcanzar o me hubiese quedado con los mismos errores, en fin fue muy divertido en ciertos momentos, así que me quedo con un buen sabor de boca.

## Anexo 8. Foro fases 5 Y 6 CIC

padlet

padlet.com/manuelbecerrapo/zg7z0mm0y8vf

### Fase 5 Negotiation - Fase 6 Preservation

Fase-5 NEGOTIATION (Negociación) Siendo alumno de la carrera de LI, y después de haber practicado y analizado parte de las barreras que limitan tu habilidad de hablar en inglés. Ahora, es tiempo de entablar negociaciones. En tu papel de alumno responsable ¿ cuál sería tu compromiso para seguir mejorando tu práctica? Es decir ¿ Qué acciones consideras que deberías poner en marcha para seguir mejorando? Fase- 6 PRESERVATION (preservación) Finalmente, comparte cuales fueron tus logros en este proyecto, tus limitaciones y tu perspectiva en torno a la forma en que interactuaste o participaste en el grupo. Muchas gracias por tu apoyo.

MANUELBP 31 DE MARZO DE 2020 20:46

#### Ben García

El compromiso que tengo para mejorar es estudiar a profundidad, practicar y esforzarme por ser el mejor alumno que domine la lengua inglesa de la UQRoo.

Las acciones necesarias son dos: una planeación de mis tiempos y una organización de mis actividades. Así puedo lograr la meta de concentrarme en el dominio de la lengua.

Logros: vencer la vergüenza de expresarme verbalmente.

Limitaciones: que aún no puedo expresarme fluidamente en forma oral.

Perspectiva: desearía que fueran más frecuentes este tipo de actividades en la universidad y en la carrera de Lengua Inglesa.

#### Dafne Xix Medina

Mis compromisos después de este proyecto van hacer mejorar en las 4 habilidades con todos mis recursos a mi alcance, ya sea audio libros en línea, hablar con nativos a distancia y esas cosas para ser mejor en lo que me gusta nunca se deja de aprender y es algo muy valioso, lo que espero poner atención es en mi vocabulario, los verbos etc etc, mis logros fueron que mejore mi habilidad de speaking y listening pero también practique mucho el writting mis limitación fue un poco la pena pero creo que mi mayor limitación fue mi vocabulario sin embargo en este proyecto pude romper esa barrera que tenía y ahora soy un poco mas flexible a la hora de hablar con alguien nativo, mi perspectiva fue que me grado mucho es muy triste que por esta situación ya no se pueda seguir practicando el speaking pero estoy muy feliz de haber tenido la experiencia en este proyecto me gusto el ambiente amigable, mis compañeros siempre me ayudaban nunca había tensión entre los nativos y nosotros sinceramente fue divertido y aprendi mucho ¡gracias!

#### Jordana Dzul Palma

Para mi, un compromiso bastante ligado a lo que es el aprendizaje del inglés, es mantener la práctica constante porque nunca llegamos a dominar un idioma completamente por ello debemos implementar estrategias que nos hagan aumentar vocabulario, seguir mejorando nuestra pronunciación. Uno de los errores que tengo es procrastinar, sin embargo mi compromiso es seguir practicando, conocer, tener experiencias nuevas en lo que es el aprendizaje de una lengua. Ver películas en inglés, escuchar música, etc, para reforzar mi listening. Será muy importante poner de mi parte. Un pequeño logro fue perder el miedo al momento de hablar y trataré de controlarlo aún más :)

#### Angelica Yozahandi Morales Lara

Mi compromiso indudablemente sería seguir practicando el inglés, gracias a estés proyecto me di cuenta que realmente me ayudó demasiado a perder el miedo y ser más segura de mi misma, nunca dudar de mi capacidad, creo me ayudó mucho a controlar mis nervios a la hora de hablar inglés, realmente fue de gran ayuda. Y estoy dispuesta seguir practicando y no solo en la hora de hablar si que en el idioma general.

#### Carla Gissel Coot Cen

mis compromisos seria seguir practicando y nuca sugestionarme, siempre con una actitud positiva, practicare tanto en clase como en mi casa, si es necesario voy a recurrir a docentes para que aclare mi duda, mis logros fuero quitar ese miedo que tenia por hablar con la gente o con nativos en ingles, falta perfeccionar un poco esa parte al momento de hablar pero todo muy bien, el único limitante es que tengo aveces es que no tengo mucho vocabulario, pero estaré igual practicando en ello

#### Miguel Jesús Bernardo Rodríguez

Mi compromiso con el idioma se constituye en razones intrínsecas de superación personal. El idioma no es mi objetivo, es un medio

para lograr lo que realmente quiero. Esto genera en mí una obligación personal que me permite estar motivado constantemente.

Cuando realmente sientes pasión por algo no necesitas planearlo. Sólo desearlo.

Mi compromiso es seguir estudiando porque nunca se deja de aprender, me comprometo a mejorar las 4 habilidades. Logré perder el miedo a hablar con nativos, ya que eso me asustaba mucho, también crecí mi confianza, ya que ahora me siento segura de hablar inglés.  
Estela Parra

### **Luisa Zavala Azueta**

Mi compromiso para seguir mejorando sería estudiar lo más que pueda fuera del aula, participar mucho en el salón de clases hablando lo más que pueda de inglés, hacer la tarea y ver el inglés en su uso normal como en podcast o películas. Lo que me llevo de esto es la seguridad que tomé al hablar inglés y las lecturas que hice me dieron muy buenos tips para avanzar.

Considero que mi principal compromiso para mejorar mi inglés es no quedarme con lo ya aprendido, es decir, siempre ir en busca de más. Es fundamental en el inglés y en la vida aprender, uno nunca termina de aprender y creo que este proyecto fue un impulso para confiar en mí, para hacerme ver que realmente puedo conseguir las cosas, pues nada es complicado. Mis principales compromisos es continuar con los estudios, esforzarme y no entrar en conformismo. Nunca dejar pasar desapercibida una clase, pues aunque conozcamos del tema podremos aprender algo nuevo. Quizás puedo poner en práctica leer más en inglés, buscar libros e incluso noticias que me ayuden a fortalecer mi vocabulario y gramática.

Como comenté en un principio, mis logros en este proyecto fueron generar confianza en mí, pues siempre sentía temor del qué dirán y creo que me fue mejor de lo que esperaba, puedo seguir mejorando y poder superar los obstáculos de temor. Otra limitación que tuve fue el afrontar los nervios, creo que las primeras prácticas fueron las más complicadas, pues en algunos momentos todas las palabras se me olvidaba, pero es cuestión de creer en uno mismo para romper esa barrera de miedo.

— Victor Daniel

### **Jeovana Miranda**

Mi compromiso será seguir estudiando las cosas que no se, seguir teniendo esa espinita de investigadora cuando hay algo nuevo para saber el significado de esas cosas. Hacer el esfuerzo de quitarme esa pena que meda cuando quiero decir las cosas.

Mis logros fue crearme que si puedo interactuar con alguien más y que no siempre van a ver o burlar cuando algo esta mal. Mis limitaciones el ser un poco distraida o pensar que cuando estoy haciendo algo siempre está mal, este proyecto si me ayudó en mi ser en hacerme ver que si puedo hacer las cosas.

Mi compromiso para seguir mejorando es exponerme a más situaciones en donde pueda hablar más el lenguaje y seguir aprendiendo, mejorando y estudiando. De mis limitaciones en este proyecto fueron que me integré o supe del mismo ya tiempo después de que había empezado y que al estar mucho más enfocada en mis materias principales no le prestaba tanta atención a este proyecto, aunque considero que no afectó tanto porque cuando hacía mis audios/actividades mis respuestas eran más espontáneas, igual mi horario era un poco complicado para asistir a las prácticas. Y de lo que más aprendí es que equivocarse no es tan grave y te da espacio para mejorar.

### **Angélica Morales**

Michelle Buenfil

Mi compromiso es estudiar mas mi gramatica y practicar mas mi speaking, por que es lo que veo como que mas indispensable y lo que mas me hace falta.  
FASE6

mis logros en este proyecto fue conocer a gente muy, muy linda, y apoyo, como que me motivaron mas a querer seguir en la carrera, y lamento que el ultimo dia que hubo reunion fue el dia en que mas pude hablar con todos, quw ya le perdi el miedo, y ya no se pudo hacer otro por el virus, entre mis limitaciones estuvo mi pena al que mis compañero y el nativo no me entendiera , o pronunciara algo mal, pero en si, todos nos ayudabamos, que si se nos olvido, asi es esto, que si pronuncie eato el nativo te dice amablemente h todo como borron y cuenta nueva me encanto esta actividad.

### **Christopher Ascencio Burgos**

Mi compromiso conmigo mismo es nunca dejar de estudiar inglés, seguir mejorando en mis debilidades de alguna manera, encontrar nuevas y mejores opciones para que mi aprendizaje sea excelente ya que necesito mejorar muchísimo en mi speaking, reading y listening, así que aún me queda un camino muy largo para recorrer con el cual estoy muy comprometido. Finalmente, quiero compartir mis logros a lo largo de estas actividades que fueron conocer gente nueva, romper algunas barreras que tenía al hablar como la pena, ayudar a mis compañeros al momento de hablar, y darme cuenta que no hay que tener miedo al hablar inglés, los errores no son fracaso, al contrario, es parte del proceso de aprendizaje.

### **Wendy Camara Reyes**

#### FASE 5

Pienso que mi compromiso para seguir mejorando, sería por lo menos practicar todos los días aunque sea una o dos horas diarias, haciendo lecturas, videos, audios y escrituras, ya que con ayuda de esto, puedo seguir desarrollando esta habilidad hasta el punto de que ya no me cueste nada hablarlo fluidamente.

Lo unico me ayudara a mejorar es la practica.

#### FASE 6

Mi logro en este proyecto ha sido hablar aunque sea un poco con los nativos, descubrir en que area debo trabajar mas para mejorar mi speaking.

Tambien note que la mayoria de mis impedimentos de hablar son a acusa del miedo, pero logre comunicarme bien en algunas ocasiones con lo nativos y en ocasiones ya no sentia pena.

### Jessica Martin

#### *¿Cuál sería tu compromiso para mejorar la práctica de inglés?*

Mi compromiso en base a este proyecto, es buscar y animar a compañeros que entablen una conversación así para seguir manteniendo el ritmo, leer más, el grabarme a mi misma con un tema, prácticamente no dejar de hablar en inglés.

Para seguir mejorando creo que debo seguir practicando mi pronunciación y los tiempos.

#### *¿Cuales fueron tus logros en este proyecto?*

Mi logro fue que perdí el miedo de hablar, hablo con tu tono de voz más fuerte que antes, la verdad es que ahora me vale las burlas de los demás, si yo misma creo que lograré tener fluidez en mi inglés no necesito la opinión negativa de alguien más. Aprendí a perderle el miedo a extranjeros antes me escondía por que tenía mucho miedo de no poder contestarles. Creo que más que nada aprendí a tenerme confianza a mi misma y ser más participativa en las clases de inglés :)

### NELVA OVANDO XOOL

#### Fase 5.

Mi compromiso para mejorar mi ingles es mas que nada seguir animada!, por que sin animos no podemos hacer nada. Igual mi compromiso es interactuar mas con personas nativas del ingles y

para ello entrare a trabajar por que necesito un lugar anglofono para poder adaptarme mejor

#### Fase6.

Mis logros en este proyecto han sido el perder la pena al hablar de nativos y juntamente con mis compañeros.

Mis limitaciones fueron y son que necesito un habla constante con un nativo (diario) por que con solo un dia que no hable con un nativo, como que me pierdo.

Mi Perspectiva es que mucho de nosotros perdimos el miedo al hablar el ingles con un nativo y que tambien el apoyarnos mutuamente al final si nos ayudo, en especial en mi que no me gustaba hablar cuando tenia un acompañante.

### Ana Aguilar

#### *¿Cuál sería tu compromiso para seguir mejorando tu práctica?*

*¿Que acciones consideras que deberías poner en marcha para seguir mejorando?*

Uno de mis compromisos probablemente sería escuchar y tratar de hablar el idioma inglés lo más que pueda, algo que yo creo que sería muy eficiente para mi aprendizaje es crear un ambiente con el idioma inglés, solamente leyendo cosas en inglés, escuchando música y todo tipo de contenido en inglés y hablándolo en cada situación que se me presente la oportunidad de hacerlo, también si tengo la oportunidad de hablar con nativos en alguna ocasión sería muy bueno pues sigo desarrollando la habilidad de la audición y el lenguaje.

#### **Logros en el proyecto, limitaciones y perspectiva**

mis logros en este proyecto fue poder entender cuando habla una persona nativa del inglés y también darme a entender con uno de ellos, vencer mi temor al interactuar con una persona que habla un muy buen inglés y también no tener pena al expresarme enfrente de mis compañeros , alguna limitación pudo haber sido el tiempo ya que al ser varios participantes no tuvimos tanto tiempo para expresarnos sin embargo yo considero que fue suficiente para saber cómo es hablar con un nativo, y mi perspectiva es que siento que varios que participamos en este proyecto logramos desenvolvernos de una mejor manera y también practicamos el inglés de una forma diferente a la que se practica en la escuela. :)

\*\*\*\*\*