

**Desempeño auténtico comunicativo en un ambiente virtual de aprendizaje:
efectos sobre las habilidades orales en inglés y la autoeficacia de estudiantes de
secundaria en una institución pública de Bogotá**

Tesis de Maestría presentada por

Jennifer Díaz Olivares

Dirigida por

Dr. Javier Oswaldo Moreno Caro

Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación

Facultad de Ciencia y Tecnología

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C.

2025

A mi familia por la paciencia.

Janet, Fer, Sam, Tato y Taffy, los amo infinitamente.

Agradecimientos

A mi amigo Miguel Ángel Valero por el impulso para inscribirme en este programa y por el apoyo constante para culminar.

Al Dr. Javier Oswaldo Moreno Caro, por su compromiso, orientación, paciencia y valiosos aportes durante el desarrollo de este trabajo.

Índice de contenidos

Introducción	9
Capítulo 1.....	11
Planteamiento del Problema	11
1.2 Objetivos	15
1.2.1 General.....	15
1.2.2 Específicos.....	15
Capítulo 2.....	16
Estado del arte.....	16
Capítulo 3.....	22
Marco Teórico.....	22
3.1. Comunicación auténtica en la enseñanza de lenguas	22
3.2. Materiales auténticos.....	23
3.3. Aprendizaje multimedia y teoría de la codificación dual.....	24
3.4. Aprendizaje basado en videos	25
3.5. Desempeños auténticos comunicativos	26
3.6. Autoeficacia en el aprendizaje de lenguas	27
3.7 Aprendizaje Híbrido o <i>Blended Learning</i>	28
Capítulo 4.....	30
Metodología	30
4.1. Tipo de Estudio y Diseño	30
4.2. Población y muestra	30

	5
4.3. Instrumentos	31
4.4. Técnicas de análisis.....	33
4.5. Procedimiento.....	33
4.6. Análisis de la Información	33
4.7 Ambiente Virtual de Aprendizaje	34
4.7.1 Implementación	41
4.8 Grupo control	43
4.9. Hipótesis.....	44
4.10. Aspectos Éticos	45
Capítulo 5.....	46
Resultados	46
5.1. Estadísticos Descriptivos	46
5.2. Verificación de Supuestos.....	48
5.2.1. Normalidad	48
5.2.2. Correlación de Variables Dependientes y Covariables	50
5.2.3. Homocedasticidad y Homogeneidad de los Hiperplanos de Regresión.....	51
5.3. Análisis Estadístico	52
Capítulo 6.....	58
Discusión y Conclusiones	58
6.1. Resumen de los resultados	58
6.1.2 Interpretación de los resultados	60

	6
6.2. Limitaciones del estudio.....	62
6.3 Conclusiones	64
6.4 Recomendaciones pedagógicas y proyecciones para futuras investigaciones ...	65
Referencias.....	67
Anexos	77

Índice de figuras

Figura 1 Página inicial AVA	35
Figura 2 Interfaz AVA.....	35
Figura 3 Nota de invitación al reto	36
Figura 4 Introducción a la temática	37
Figura 5 Interactividad del AVA	38
Figura 6 Sección con subtemas y videos	39
Figura 7 Mensajes motivacionales.....	39
Figura 8 Sección final del AVA	40
Figura 9 Fin del AVA	40
Figura 10 Actividad en Classroom	41
Figura 11 Medias marginales Listening.....	56
Figura 12 Medias marginales Speaking.....	56
Figura 13 Medias Marginales Autoeficacia.....	56

Índice de Tablas

Tabla 1 Secciones del AVA y contenidos.....	37
Tabla 2 Secciones implementación AVA	42
Tabla 3 Estadísticos descriptivos covariables	47
Tabla 4 Estadísticos descriptivos variables dependientes.....	48
Tabla 5 Normalidad entre grupos y variables dependientes	49
Tabla 6 Resultados Correlación de Pearson.....	50
Tabla 7 Prueba de Box de igualdad de matrices de covarianzas	51
Tabla 8 Resultados Prueba de Levene	52
Tabla 9 Estadísticos Descriptivos Análisis Multivariado	53
Tabla 10 Reporte Lambda de Wilks	54

Introducción

La pandemia generó una transición hacia el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la educación. Esta situación ha transformado las dinámicas pedagógicas, permitiendo que se incluyan distintas herramientas digitales en los procesos de formación. En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el acceder a diferentes recursos audiovisuales puede ser un factor favorable ya que, al estar más expuesto al idioma de manera auténtica, las oportunidades que se generan de aprender pueden ser también más significativas.

Además, los estudiantes no solo acceden a contenidos, sino que se han desarrollado ambientes flexibles que les permite participar de manera interactiva fortaleciendo así la comunicación y el nivel de proficiencia en la lengua extranjera. En este sentido, la presente investigación se centra en analizar el impacto de un ambiente virtual de aprendizaje de inglés basado en la metodología de desempeños auténticos comunicativos sobre la competencia adquirida en estudiantes de básica secundaria. Para eso, se lleva a cabo un estudio de corte cuasiexperimental con un grupo control y un grupo experimental, los respectivos grupos de grado octavo ya estaban conformados según listados y normas establecidas por el colegio Elisa Mújica Velásquez IED, donde se llevó a cabo la intervención durante el primer semestre del año. El ambiente virtual fue desarrollado en *Genially*; en total participaron 53 estudiantes y como instrumentos de recolección de datos, se usaron un pretest y postest usando las secciones de comprensión auditiva y expresión oral del examen KET de inglés ofrecido por Cambridge Assessment English para medir el logro de aprendizaje y el cuestionario de Estrategias motivadas para el aprendizaje MQSL desarrollado por Pintrich et al. (1991) para medir la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia.

Este documento está dividido en seis (6) capítulos. El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos que orientan el estudio. El segundo capítulo aborda los antecedentes y la revisión del estado del arte,

resaltando investigaciones previas relevantes y vacíos conceptuales encontrados. El tercer capítulo presenta el marco teórico, abordando los conceptos clave y las teorías que sustentan el trabajo. El cuarto capítulo describe el enfoque metodológico, detallando el proceso investigativo, la intervención realizada y el desarrollo del ambiente virtual de aprendizaje. El quinto capítulo muestra el análisis estadístico y, por último, el sexto capítulo discute los resultados a la luz de los antecedentes, el marco teórico y el estado del arte, permitiendo así establecer las conclusiones, reconocer las limitaciones del estudio y proponer recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo 1.

Planteamiento del Problema

El inglés no solo es la lengua más empleada para comunicarse internacionalmente, también es la más útil en cuanto a acceso de información e investigaciones científicas (Crystal, 2003). Se estima que casi un cuarto de la población mundial, en su mayoría hablantes no nativos la usan para expresarse (British Council, 2013). Desde hace varios años, su enseñanza se ha incluido en los sistemas educativos a nivel mundial, pero a pesar de su implementación, no ha tenido el impacto requerido en varios países y se ha visto limitada por variados factores (Cha y Ham, 2011). Especialmente en países latinoamericanos estos factores incluyen: el acceso limitado a recursos educativos, grupos numerosos de clase, intensidad horaria insuficiente, bajos niveles de lengua en el profesorado, discordancia entre metodologías de aprendizaje y déficit de profesores en la sección de primaria (Cárdenas y Miranda, 2014).

Asimismo, Benson (2011) señala que otro reto que enfrentan los países latinoamericanos es la falta de exposición al inglés en el contexto social donde viven los estudiantes, lo cual lleva a que su nivel de proficiencia en la lengua avance lentamente y haya desmotivación, pues no ven la necesidad de aprender una lengua que no se usa. En el caso de Colombia, al ser un país en su mayoría monolingüe en castellano, no es fácil encontrar oportunidades de uso auténtico del inglés u otras lenguas extranjeras y en su gran mayoría las instituciones públicas y privadas no poseen los recursos para promover programas bilingües que otras instituciones de prestigio sí pueden llevar a cabo (Ordoñez, 2015).

Para Rojas y Hernández-Fernández (2018), los sistemas educativos deben garantizar una enseñanza del inglés significativa y de calidad, que permita a los estudiantes pensar, analizar, construir conocimiento y comunicarse efectivamente tanto de forma oral como

escrita. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2004 ha incluido el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés para lograr que los estudiantes sean capaces de usar la lengua como vehículo de comunicación (Colombia Aprende, *s.f*). Y en su más reciente actualización 2015-2025, dentro de la propuesta del Plan Nacional de Inglés (PNI) “*Colombia Very Well*”, le ha apostado a convertir a Colombia en el país de Suramérica con mejor nivel de inglés. Además, una de las metas específicas es lograr para el año 2025 que el 50% de los estudiantes de grado once alcancen el nivel B1+ (MEN, *s.f*).

Sin embargo, a pesar de llevar un poco más de 20 años implementando políticas de bilingüismo, el objetivo de que los estudiantes de grado undécimo de instituciones oficiales alcancen un nivel B1 de inglés, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), no ha sido posible. Durante el primer año de implementación del programa (2004), la meta indicaba que el 50% de estudiantes de grado undécimo debían contar con este nivel, pero hasta el 2018, solo el 4,3% de los estudiantes lo había logrado (Colombia Aprende, *s.f*) Y para el año 2023, que es el último reporte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el porcentaje de estudiantes que obtuvo un rango entre B1 y B1+ es de aproximadamente el 6%. Asimismo, según la clasificación mundial publicada recientemente por el EF *English Proficiency Index* (EF EPI, 2024), Colombia se ubica en el puesto 74 a nivel mundial con un nivel de inglés bajo y a nivel Latinoamérica, en el puesto 17 de 21 países.

A nivel Bogotá, desde el Plan Distrital de Segunda Lengua (PDSL), se han propuesto estrategias como: aulas de inmersión, uso de textos y materiales didácticos como la cartilla *Know Now* para reforzar las competencias de la prueba Saber 11, la mediación de *converging grounds* o áreas convergentes, el concurso *Spelling Bee* y los planes de implementación apoyados por el British Council en las Instituciones Educativas Distritales (IED). Sin

embargo, muchas de estas estrategias solo cubren a un pequeño porcentaje de colegios y, en buena parte de los casos, no son desarrolladas de la mejor manera o como ocurrirá con el concurso de *Spelling Bee* que después de llevar siete versiones e ir mejorando la participación e incrementando los grados escolares participantes, este año 2025 no se realizará por políticas internas de la Secretaría de Educación (SED).

Para Méndez (2019), el fracaso de algunos de estos planes de enseñanza en lenguas extranjeras ocurre principalmente a nivel del aula y señala que por eso los estudiantes tienden a perder el interés y a desmotivarse por aprender. En este sentido, Chen (2007) indica que en su mayoría cuando los estudiantes se muestran desinteresados y no se sienten capaces de tener éxito en una clase de lengua extranjera es debido a bajos niveles de autoeficacia. Se puede decir que los estudiantes que se sienten seguros de sí mismos y confían en sus habilidades respecto al aprendizaje de una lengua, son mejores empleando estrategias de aprendizaje y podrían estar más preparados para asumir retos y tareas desafiantes (Nosratinia, 2014; Varmiş, 2016).

Sin embargo, mejorar los niveles de autoeficacia implica que los docentes brinden la adecuada retroalimentación y enfatizan el esfuerzo y la perseverancia requerida para llevar a cabo el aprendizaje con éxito (Hsieh y Kang, 2010). Adicionalmente, los docentes deberían enfocarse en generar experiencias significativas donde los estudiantes aprendan a comunicarse y entiendan progresivamente el uso del lenguaje en la realidad (Ordoñez, 2018). Para lograr esto, es necesario incluir el uso de materiales auténticos y dejar de lado textos que no permiten innovar y pensar nuevas alternativas de enseñanza que se adapten al contexto en el que se esté enseñando (Ordoñez, 2018a). Para autores como Belaid y Murray (2015), la inclusión de materiales auténticos presenta más ventajas que desventajas en cuanto a que incrementa la motivación de los estudiantes y permite mejorar el ambiente y los resultados de aprendizaje.

Gracias a los avances tecnológicos, el internet se muestra como la fuente más importante de donde se puede extraer material auténtico que permite desarrollar la comunicación tanto de profesores como estudiantes en lengua extranjera (Ordóñez, 2015a; 2015b). Pero a pesar de estar inmersos en la internet y tener acceso cercano a través de dispositivos móviles y computadores, fue solo con la llegada de la pandemia, generada por el virus Covid-19, que empezó a evidenciarse una transformación de las practicas pedagógicas (Wahab, 2020). Para los autores Sun *et al.* (2020) se debe considerar esta la oportunidad para compartir conocimientos y recursos, fortaleciendo así el aprendizaje en línea, la creación de cursos innovadores y la inclusión de distintas herramientas tecnológicas.

Teniendo en cuenta el poco uso del inglés en nuestro contexto colombiano, la necesidad de incluir material auténtico extraído de internet en las actividades de aprendizaje, los niveles de autoeficacia y la metodología de desempeños auténticos comunicativos, propuesta por la docente Ordoñez (2010), en la que se hace uso real del lenguaje en las clases, a través de actividades que favorezcan el desarrollo del mismo y que conecten con el contexto inmediato de los estudiantes, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el impacto de un ambiente de aprendizaje virtual basado en la metodología de desempeños auténticos comunicativos, sobre la autoeficacia de estudiantes de educación básica secundaria, al aprender inglés como lengua extranjera? y ¿Qué efecto tiene sobre las habilidades de escucha y producción oral en esta misma población?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Estudiar el impacto de un ambiente virtual de aprendizaje sobre el logro de aprendizaje y el nivel de autoeficacia de estudiantes de educación básica secundaria de inglés como lengua extranjera, a partir de la metodología de desempeños auténticos comunicativos y el uso de material audiovisual auténtico extraído de internet.

1.2.2 Específicos

Diseñar y validar un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) basado en la metodología de desempeños auténticos comunicativos que tenga como cimiento el uso de videos auténticos en inglés.

Contrastar el nivel de autoeficacia respecto al aprendizaje del inglés que poseen los estudiantes antes y después de la implementación del AVA.

Evaluar el efecto que tiene este ambiente sobre las habilidades comunicativas de escucha y habla en inglés de los estudiantes.

Capítulo 2

Estado del arte

Para encontrar investigaciones importantes, se realizó un proceso de búsqueda a través de las bases de datos Google académico, Scopus y Redalyc. Se usaron varios descriptores de forma combinada como: “authentic performances”, “EFL learning”, “EFL teaching”, “virtual learning environment”, “online video platforms”, “authentic material” y teniendo en cuenta el tema de investigación, se hizo especial énfasis en palabras clave como: “authentic communicative performances”, “Vlogs”, “authentic videos”, “self-efficacy”, “ICT” y “EFL”. De los 453 resultados de esta búsqueda, se escogieron 35 documentos que cumplieran con los siguientes criterios: estudios empíricos, del año 2010 en adelante, que usaran material auténtico audiovisual o desempeños auténticos comunicativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que abordaran la relación entre el uso de materiales auténticos y autoeficacia y de ser posible que incluyeran el uso de herramientas tecnológicas, especialmente Vlogs, que tal como lo indica Frumento (2025) son espacios diseñados para publicar y compartir contenido de temas específicos a través de videos.

La revisión hecha del estado del arte revela que a nivel internacional se han desarrollado estudios que incluyen material auténtico y plataformas de video y videochat para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los estudios en cuestión arrojan resultados positivos en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas, el nivel de proficiencia en la lengua y la motivación para alcanzar los objetivos dentro del aprendizaje (Sevy-Biloon y Chroman, 2019; Polat y Erişti, 2019; Yagoub, 2020; Indrastana y Rinda, 2021).

Adicionalmente, estudios recientes han explorado la relación entre el uso de materiales auténticos y la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tal es el caso de Fitriah, Mujiono y Weganofa (2024) que, mediante un metaanálisis,

evidenciaron una correlación significativa entre la autoeficacia, la motivación y los resultados del aprendizaje, destacando que el uso de materiales auténticos contribuye a que los estudiantes se perciban a sí mismos más competentes en el uso del idioma. De manera complementaria, Fryer et al. (2025) identificaron que el uso de tareas con sentido real y materiales comunicativos genuinos es uno de los factores más influyentes en el fortalecimiento de la autoeficacia en contextos formales de aprendizaje de lenguas.

A su vez, Gunawan, Rizky y Wulandari (2024) en una revisión sistemática, también encontraron que la confianza y autonomía de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se potencia al promover entornos donde se promueven tareas significativas y contextualizadas. Asimismo, Hao y Fang (2024) hicieron un análisis sobre la autoeficacia en contextos de instrucción tradicional y en el modelo de aula invertida (*flipped classroom*), concluyendo que este modelo al estar basado en materiales auténticos e incluir tecnología, mostró un indicador de mejora no solo en el desempeño y en la seguridad al hablar sino en la percepción de autoeficacia de los estudiantes.

Desde la perspectiva pedagógica, Kamsin (s.f.) resaltó que el uso de estrategias de andamiaje fundamentadas en contextos reales mejora la preparación para presentaciones orales en inglés en entornos universitarios. En cuanto a los recursos digitales, Lim y Toh (2024) señalaron que las aplicaciones móviles que integran contenidos auténticos promueven aprendizajes más significativos y elevan la autoeficacia de los estudiantes. Siguiendo esta misma línea, Zhang (2022) evidenció que el uso de tecnologías educativas en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera incrementa la confianza en las habilidades comunicativas, especialmente cuando se emplean recursos basados en situaciones reales.

También Wei (2022), destaca que la tecnología es clave como factor motivacional en la enseñanza cuando se combina con la implementación de materiales auténticos, mientras que Pirker y Dengel (2021) resaltan la importancia de las experiencias inmersivas mediante

videos 360° y de realidad virtual ya que aumentan la autoeficacia al simular interacciones genuinas y reales en el idioma que se está aprendiendo.

A nivel nacional se habla de material y experiencias auténticas enfocadas en el uso comunicativo de la lengua. Los estudios señalan que gracias a la inclusión de material auténtico los estudiantes se muestran motivados, aprenden no solo a nombrar cosas en inglés sino a expresar ideas juntando vocabulario, es una manera de aprender sobre otros lugares del mundo sin necesidad de viajar y mejora no solo la competencia comunicativa de los estudiantes, sino también la práctica de los docentes (Portillas y Camacho, 2017; Castillo *et al.*, 2017; Bernal, 2020).

Aunque para Herazo (2010), la inclusión de material y experiencias auténticas en las clases de lengua extranjera implica todo un reto para los docentes colombianos dadas las particularidades del contexto. En este sentido, Septian y Kenanga (2020) manifiestan que implica más tiempo de lo habitual para preparar sesiones que incluyan práctica de las habilidades orales usando material auténtico, puntualmente en este estudio videos. Adicionalmente, el rol del docente como tutor es fundamental para que pueda brindar el apoyo y orientación requerida a los estudiantes (Yang, 2020).

Algunos ejemplos de cómo traer situaciones comunicativas reales al aula, incluyen el extraer material auténtico audiovisual, usar *Vlogs* como *Youtube* o *Tik Tok* (Polat y Erişti, 2019; Yagoub, 2020; Yang, 2020), el uso de *webquests* (Portillas y Camacho, 2017), práctica a través de plataformas de video chat (Sevy-Biloon y Chroman, 2019), el uso de canciones, historias, legos y en general actividades significativas que promuevan interacción real a través de preguntas y respuestas (Guevara y Ordoñez, 2012).

Tal como lo menciona Ordoñez (2015a; 2015b) el internet se constituye como la principal fuente para extraer material auténtico en cualquier lengua extranjera. Y a raíz de la pandemia, se presentó un auge de las plataformas de video, conllevando a que un 83% de los

usuarios de internet consume este tipo de contenido multimedia (González, 2020). Sin embargo, hasta el momento no se han realizado estudios en Colombia que incluyan la metodología de desempeños auténticos comunicativos dentro de un ambiente netamente virtual. Hay estudios que revelan el uso de distintos materiales extraídos de internet como podcasts, historietas, cuentos, recetas etc., que se basaron en desempeños auténticos comunicativos para la enseñanza del español e inglés como lengua extranjera, pero se han trabajado de forma presencial en su mayoría (Guevara y Ordoñez, 2012; Ordoñez, 2015a, 2015b; Sierra, 2017; Díaz, 2019).

Otra tendencia, que se ha visto recientemente es el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como estrategia central en los AVA. Fernández et al. (2023) demostraron que los OVA diseñados para fines específicos mejoraron la comprensión auditiva y la producción oral en contextos universitarios. Sin embargo, advierten que muchos de estos recursos no tienen en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y por lo tanto se limita la comunicación real y su eficacia. De manera similar, Parra Diettes (2024) identificó que el uso de OVA fortalece tanto las habilidades tecnológicas como el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. No obstante, la autora señala un vacío enorme en la preparación docente, ya que no se cuenta con los conocimientos para diseñar y aplicar estos recursos.

Asimismo, Macías Romero (2022) menciona que hay evidencias significativas que indican que el rendimiento académico mejora con la incorporación de los AVA, aunque señala que por sí solo no garantiza aprendizajes significativos, que debe estar mediado por una retroalimentación y tutoría constante. Otra novedad es la de Yaguara et al. (2022), quienes implementaron el enfoque CLIL (*Content and Language Integrating Learning*) en un AVA, logrando avances en las habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, los autores mencionan que este tipo de enfoque exige competencias

avanzadas en el profesorado y desafortunadamente en los entornos escolares, no siempre se cuenta con esa preparación.

Por otra parte, Romero Castro y Vergara Torres (2023), a través de un estudio bibliométrico, identificaron que la producción académica sobre ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y metacognición en América Latina ha aumentado. Sin embargo, también encontraron que, en Colombia, hay pocas experiencias bien documentadas que integren de manera clara el aprendizaje del inglés con el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Entonces, la falta de articulación entre la teoría y la práctica dificulta la construcción de propuestas educativas innovadoras que aprovechen todo el potencial que ofrecen los ambientes virtuales de aprendizaje.

Otros estudios recientes como el de Tamayo-Cano et al. (2024), usando el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), identificaron que los estudiantes perciben los OVA como útiles y fáciles de usar, aunque en cuanto a interactividad reportaron un bajo nivel, lo que podría comprometer la motivación y la constancia en una proyección a largo plazo. También, en educación básica, Chica Ramírez et al. (2023) emplearon a través de un AVA, cuestionarios de pensamiento crítico para fortalecer la comprensión lectora en inglés, obteniendo resultados positivos. Sin embargo, mencionan como una debilidad del proceso, el no tener un seguimiento pedagógico continuo.

Desde un enfoque más cualitativo, Vega-Carrero et al. (2017) identificaron que la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje facilitó el aprendizaje de gramática y vocabulario en entornos universitarios, pero también destacan la falta o escasa interacción con el docente como algo que afectó la experiencia de aprendizaje. En esta misma línea, Ramírez Ramírez (2020) encontró que el uso de mediaciones digitales con elementos lúdicos aumentó la motivación en estudiantes en primaria, aunque fue un efecto temporal por falta de una estrategia pedagógica articulada y contextualizada. Finalmente, Rizo Peñafort y Pereira

(2022) estudiaron las dificultades de la enseñanza virtual del inglés durante la pandemia, resaltando como una barrera la escasa formación docente no solo en aspectos tecnológicos sino también afectivos.

En conjunto, estos estudios evidencian que los AVA pueden ser herramientas transformadoras en la enseñanza del inglés, aunque aún hay muchas limitaciones y vacíos importantes que abordar.

Capítulo 3

Marco Teórico

Este capítulo proporciona una base teórica para comprender los conceptos clave relacionados con el estudio. Se aborda inicialmente la comunicación auténtica en la enseñanza de lenguas, qué y por qué se deberían incluir materiales auténticos, el aprendizaje multimedia y la teoría de la codificación dual de donde se toman varios principios para el desarrollo del AVA. Luego se habla del aprendizaje basado en vídeos, se explica el concepto de desempeños auténticos comunicativos en la enseñanza del inglés y conforme a lo planteado en el estudio por último se aborda la autoeficacia en el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje híbrido o *blended learning*.

3.1. Comunicación auténtica en la enseñanza de lenguas

La investigación acerca del aprendizaje de lengua centrado en el estudiante ha demostrado que no todo lo que él/ella necesita aprender puede encontrarlo en el aula de clase y que el nivel de lengua desarrollado allí es insuficiente para hacer de un estudiante un hablante competitivo en el mundo real (Nunan, 1988; 1991). El aprendizaje tradicional, en donde los estudiantes sólo reciben información de los profesores pasivamente, es insuficiente para que los aprendices, ya sean niños, jóvenes o adultos, lleguen a poder enfrentar esta sociedad cambiante y llena de avances tecnológicos en una lengua extranjera (Levis y Gutiérrez, 2000). Este tipo de aprendizaje en donde el estudiante es un ente pasivo aún prevalece en las aulas de clase, pero en realidad el aprendizaje debería estar conectado con las experiencias de la vida real y dentro de las aulas debería darse un aprendizaje auténtico (Lave, 1988, p.1, citado en Mims, 2003).

De acuerdo con Mims (2003) y Lasley (2005) el aprendizaje auténtico se centra en actividades que son de interés para los estudiantes y que responden a sus gustos y

necesidades. Esto hace del conocimiento algo significativo para los estudiantes, ya que ellos pueden relacionar lo que están aprendiendo con su propio entorno o contexto (Marra, 2005). En el caso del aprendizaje en lenguas extranjeras, las actividades que se desarrollen implican comunicación auténtica (Ordoñez, 2010). Conforme a González (*s.f*) la comunicación auténtica en lenguas deriva de la necesidad real del hablante o escritor de comunicarse o transmitir su pensamiento a otros en la lengua que se está aprendiendo. En este sentido, lo primordial del aprendizaje de lenguas extranjeras es desarrollar competencia comunicativa con el fin de poder relacionar saberes, interpretar y comprender la realidad y compartir ideas y pautas de comportamiento social y lingüístico propias de las culturas del aprendiz y de quienes hablan la lengua extranjera (Raith, 2009; Concepción y Díaz, 2006).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la comunicación auténtica en el aprendizaje significativo de una lengua, Singhal (1997) afirma que la principal dificultad al tratar de implementar actividades que la promuevan radica en la falta de formación y familiaridad con estas actividades por parte de los profesores. Por su parte, Irizar (2003, p. 2, citado en Concepción & Díaz, 2006) argumenta que esta dificultad se debe a interpretaciones erróneas que se han hecho de lo que implica el aprendizaje en la comunicación auténtica en lenguas extranjeras: lo que muchos hacen es llevar a sus clases diálogos contruados, que rara vez se acercan a lo que ocurre en la vida real.

3.2. Materiales auténticos

La implementación de materiales auténticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera puede ser útil tanto para docentes como estudiantes, ya que permite no solo avanzar a nivel gramatical, sino reforzar habilidades para entender y aprender el uso del lenguaje dentro del aula de clases y en otros contextos (Bernal, 2020). Estos materiales no son producidos con propósitos de enseñar, por ende, se dice que son auténticos, no contienen

lenguaje o diálogos artificiales o simplificados (Nunan, 1988; Hedge, 2000). Adicionalmente, se dice que dichos materiales emergen de hablantes nativos de la lengua, de su cultura y de sus necesidades comunicativas reales, es decir su principal función es la de transmitir un mensaje en su primera lengua (Morrow, 1977). Ejemplos de materiales auténticos son: imágenes, audios, textos escritos, canciones, recetas de cocina, manuales de instrucciones, videos, entre otros; producidos por hablantes nativos dentro de su diario vivir (Andrijević, 2010).

En este estudio, los videos auténticos, es decir producidos por hablantes nativos del inglés sin fines pedagógicos (Richards, 2001; Gómez, 2007) serán usados como cimiento en el ambiente virtual de aprendizaje.

3.3. Aprendizaje multimedia y teoría de la codificación dual

La comunicación que se brinda a través de un mensaje multimedia involucra palabras e imágenes con la intención de promover el aprendizaje (Mayer, 2002). La teoría del aprendizaje multimedia señala que el aprendiz posee dos sistemas de procesamiento: visual y verbal. Entonces lo auditivo o lo que se escucha iría al sistema verbal y la animación e imágenes al sistema visual. Adicionalmente, el estudiante participa en tres procesos cognitivos: seleccionar, organizar e integrar las representaciones tanto verbales como visuales (Mayer, 1998).

Para Mayer, esta teoría también se enmarca en nueve principios a saber:

1. Principio multimedia: Indica que los estudiantes aprender mejor cuando se combinan imágenes y palabras que cuando se presentan solo palabras.
2. Principio de contigüidad espacial: Los estudiantes aprenden mejor cuando las palabras e imágenes se presentan cerca y no en diferentes páginas.
3. Principio de contigüidad temporal: Aprenden mejor cuando las palabras e imágenes se presentan de forma simultánea y no sucesiva.

4. Principio de coherencia: Los estudiantes aprenden mejor cuando se extrae material no conocido o extraño.
5. Principio de modalidad: Se aprende mejor al tener la narración y la animación que la animación y el texto en la pantalla.
6. Principio de redundancia: Los estudiantes aprenden mejor al tener la narración y la animación que la narración, la animación y texto en la pantalla.
7. Principio de preentrenamiento: Aprenden mejor cuando reciben entrenamiento previo para construir sus modelos mentales en vez de construirlo después del mensaje.
8. Principio de señalización: Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben señalización para prestar atención al material.
9. Principio de personalización: Los estudiantes aprenden mejor cuando las palabras se presentan en estilo conversacional en vez de formal.

A su vez Paivio (1969) en su teoría de la codificación dual, señala que un estudiante puede ampliar lo que aprende a través de imágenes visuales y asociaciones verbales. La información recibida a partir de allí es procesada por canales separados, pero hay códigos mentales que permiten la organización, el almacenamiento y la recuperación de la información para ser usada más adelante. Asimismo, el codificar un estímulo de dos formas distintas aumentaría la posibilidad de recordar algo que se ha guardado en la memoria.

3.4. Aprendizaje basado en videos

La inclusión de videos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye como una herramienta importantísima debido a que atrae la atención de los estudiantes, la concentración, ayuda en la generación de ideas, en el proceso de memorización, la creatividad, entre otros (King, 2002; Berk, 2009). Asimismo, este material multimedia permite a los estudiantes familiarizarse con expresiones comunes en inglés y entre más

exposición a videos auténticos más puede aumentar y mejorar la calidad y adquisición del inglés como lengua extranjera (Yunus *et al.*, 2018).

Sin embargo, para Kehoe *et al.* (2001) los videos podrían ser más efectivos si se combinan con otras actividades complementarias y se exploran de forma guiada.

Adicionalmente, para mantener a los estudiantes interesados Guo *et al.* (2014) señala la importancia de seleccionar videos cortos de no más de seis minutos, que manejen un lenguaje espontáneo y que sigan el principio de personalización de Mayer, es decir un estilo conversacional. En este mismo sentido, Brame (2016) brinda las siguientes recomendaciones al momento de implementar videos en la enseñanza: videos cortos y enfocados en los objetivos de aprendizaje, usar elementos visuales y de audio combinados, uso de signos o señalización para resaltar conceptos claves, ser entusiasta para promover el interés de los estudiantes e incluir preguntas orientadoras para promover el aprendizaje activo y significativo.

3.5. Desempeños auténticos comunicativos

El papel de la educación es formar personas que se puedan desenvolver en la sociedad y puedan aportar a la misma, en este sentido, la autenticidad en las actividades de aprendizaje se refiere a elementos que acercan la realidad en la que se vive y preparan al estudiante para desenvolverse en determinado contexto de su diario vivir. Pero en las aulas de clase, rara vez se evidencian actividades auténticas, más bien se prepara a los estudiantes para pasar pruebas académicas que tienen problemáticas descontextualizadas y desligadas de su propio entorno (Ordoñez, 2010).

Las actividades que se realizan dentro de las aulas de clase dejan de lado la reflexión y la solución a problemáticas reales, en su mayoría se trabajan conocimientos teóricos que se dan por comprendidos y no se acercan a contextos propios (Díaz Barriga, 2003). El concepto de desempeño auténtico se forma a partir de los postulados de autores como Bruner, Perrone

y Piaget que señalaban la importancia de conectar lo que se aprende con la vida real y crear destrezas en los estudiantes para transferir lo aprendido a situaciones fuera del aula de clase (Ordoñez, 2010).

Ordoñez (2004) define el desempeño auténtico como un concepto pedagógico que se construye para el aprendizaje, basado en contextos y situaciones reales de la vida diaria, que involucra diferentes disciplinas o áreas del saber. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la autora introduce el término de desempeño auténtico comunicativo como actividades pedagógicas que promueven el uso auténtico de la lengua con propósitos reales. A su vez, añade que esta concepción conecta principios del aprendizaje desarrollados por el constructivismo y el análisis comunicativo de la lengua (Ordoñez, 2018).

En el método de desempeños auténticos comunicativos el material auténtico que se usa es extraído de internet, esto incluye videos, artículos científicos, historias etc., que no ha sido diseñado para enseñar lengua, además este método tiene en cuenta el trabajo colaborativo y se centra en la comprensión y producción del lenguaje con propósitos comunicativos reales (Díaz, 2019).

3.6. Autoeficacia en el aprendizaje de lenguas

Bandura (1995) señala que la autoeficacia es un constructo fundamental para realizar determinada conducta, es decir la relación entre la acción y el conocimiento estaría determinada por la autoeficacia. Este constructo se basa en las creencias propias que posee un individuo acerca de sus habilidades para desarrollar una tarea específica o enfrentarse a una situación determinada. En psicología este aspecto es central ya que hace énfasis en el rol del aprendizaje por observación, el desarrollo personal y la experiencia social de un individuo (García-Allen, s.f).

El rol de la autoeficacia a nivel académico es vital. A través de algunos estudios se ha evidenciado que el buen rendimiento académico no se da solo por los conocimientos y

habilidades, sino que las creencias propias de eficacia podrían determinar un desempeño diferente en dos estudiantes con el mismo nivel o grado de habilidad para determinada tarea (Ruiz Dodobara, 2005). Las creencias de eficacia entonces son importantes para formar personas que aprendan y estén interesadas en su preparación y logros académicos de por vida (Bandura, 1995). En el aprendizaje de lenguas, el vínculo entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje empleadas se ha visto en su mayoría como algo positivo, pues a mayores niveles de autoeficacia, los estudiantes elevarían su nivel de lengua. Es así como la autoeficacia influiría en la elección de estrategias, que a su vez derivaría en mejores resultados de aprendizaje (Chen, 2007).

3.7 Aprendizaje Híbrido o *Blended Learning*

El aprendizaje híbrido o *blended learning*, es una modalidad que integra el uso de recursos y tecnologías digitales con la enseñanza presencial, permitiendo adaptar y flexibilizar los procesos educativos que así lo requieran (Garrison & Kanuka, 2004). Este enfoque combina la interacción cara a cara, que es clave para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, con actividades diversas mediadas por entornos virtuales, lo que a su vez favorece la autonomía del estudiante (Graham, 2013). De esta manera, el aprendizaje híbrido promueve una experiencia de aprendizaje más completa, al aprovechar las fortalezas de ambos entornos y al ofrecer un modelo centrado en el estudiante.

En contextos donde hay limitaciones tecnológicas o problemas de conectividad, el *blended learning* representa una alternativa viable para integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sin depender exclusivamente de lo virtual. Horn y Staker (2015) destacan que esta modalidad se caracteriza por ofrecer al estudiante control sobre su propio ritmo de aprendizaje y gracias a la retroalimentación que recibe, podría hablarse de una mayor personalización en su proceso. No obstante, para que este modelo sea

efectivo, se requiere de una planeación pedagógica cuidadosa, con objetivos claros, estrategias participativas y una gestión adecuada de los recursos tecnológicos (Salinas, 2012). Además, su implementación demanda un cambio en las prácticas docentes y en la cultura institucional, aspectos que deben considerarse al implementar cualquier innovación en educación (Colpaert, 2006).

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el aprendizaje híbrido ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la competencia comunicativa y fomentar un aprendizaje más activo. Según Beatty (2010), la combinación de clases presenciales con el uso de plataformas digitales permite a los estudiantes practicar las habilidades lingüísticas en entornos más interactivos y contextualizados. Además, el acceso a contenidos multimedia, ejercicios adaptativos y herramientas de retroalimentación inmediata hacen del aprendizaje algo mucho más significativo (Stockwell, 2012). Asimismo, el modelo de aprendizaje híbrido no solo potencia el desarrollo lingüístico, sino que también promueve la motivación y el compromiso del estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. (Dziuban, Moskal, & Hartman, 2018).

Capítulo 4

Metodología

4.1. Tipo de Estudio y Diseño

Esta investigación es de corte cuasiexperimental con grupo control pretest-post test (Campbell & Stanley, 2005). Los dos grupos estaban conformados según listados y normas establecidas por el colegio Elisa Mújica Velásquez IED, donde se llevó a cabo la intervención. En un curso de grado octavo se empleó el AVA y en el otro curso, se empleó un enfoque convencional con material impreso y sin uso de tecnología. La variable independiente fue el tipo de aprendizaje (con o sin AVA), y las variables dependientes: la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como las habilidades comunicativas de escucha (en términos de comprensión) y de habla (en términos de producción).

Se consideraron como covariables el estado inicial de autoeficacia y el logro de aprendizaje (*listening y speaking*), medidos mediante pruebas diagnósticas y cuestionarios aplicados en el pretest. Estas covariables permitieron controlar el efecto de diferencias previas entre los grupos en el análisis de los resultados.

4.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes del colegio Elisa Mújica Velásquez IED, ubicado en la localidad de Suba, Bogotá. En total, participaron 53 estudiantes de grado octavo de los cursos 801 y 802 (22 mujeres y 31 hombres), con edades comprendidas entre los 13 y 16 años ($M = 14.11$; $DE = 0.87$). La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la docente tenía asignación académica en estos grupos durante el periodo de la intervención.

4.3. Instrumentos

Se usaron dos instrumentos, a saber: en primer lugar, para medir el logro de aprendizaje se emplearon las secciones de comprensión auditiva y expresión oral del examen estandarizado *A2 Key Test* o más conocido como KET (*Key English Test*) ofrecido por Cambridge Assessment English en su versión del año 2020. Este examen evalúa las habilidades lingüísticas de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), específicamente en el nivel A2. Para esta investigación se utilizaron:

- La sección de comprensión auditiva (*Listening*), compuesta por 25 preguntas distribuidas en cinco partes. Cada pregunta presenta situaciones comunicativas cotidianas, mediante grabaciones breves y diálogos, donde los estudiantes deben identificar información específica o general, utilizando estrategias de reconocimiento auditivo, discriminación semántica y comprensión global.
- La sección de expresión oral (*Speaking*), contiene dos partes. En la primera parte, los estudiantes responden preguntas personales formuladas por el interlocutor (p. ej., nombre, edad, rutinas diarias, preferencias). Y en la segunda parte, interactúan con otro estudiante a partir de una situación simulada con imágenes, realizando preguntas y respuestas relacionadas con contextos familiares.

Las dimensiones evaluadas en esta sección incluyen: pronunciación, fluidez, manejo gramatical, vocabulario funcional y capacidad de interacción comunicativa (Cambridge English, 2020).

Para establecer la confiabilidad interna de estos instrumentos en el contexto del presente estudio, se calcularon los valores del coeficiente alfa de Cronbach. En el caso de la prueba de comprensión auditiva, el valor fue de $\alpha = 0,74$ en la aplicación inicial y $\alpha = 0,78$ en la aplicación final. En cuanto a la expresión oral, se obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,81$ en el pretest y $\alpha = 0,82$ en el posttest. Estos valores indican una consistencia interna aceptable

a alta, lo cual respalda la confiabilidad de los instrumentos en esta población específica (George & Mallery, 2003).

En segundo lugar, se aplicó una adaptación parcial del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) desarrollado por Pintrich et al. (1991), centrado en la subescala de autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño. Este instrumento evalúa las creencias del estudiante sobre su capacidad para comprender los contenidos del curso, realizar actividades académicas y obtener buenos resultados. La concepción de autoeficacia responde al enfoque teórico propuesto por Bandura (1997), quien la define como una creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar ciertos objetivos. A su vez, Pintrich et al. (1991) retoman este concepto y lo integran como un componente central en su modelo de motivación académica, destacando su influencia en la autorregulación del aprendizaje, el esfuerzo sostenido y la persistencia frente a tareas desafiantes.

Para este estudio, se seleccionaron específicamente los ítems 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 y 31, redactados en forma de afirmaciones valoradas por el estudiante en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 equivale a “completamente en desacuerdo” y 7 a “absolutamente de acuerdo”.

Estos ítems miden dos dimensiones del constructo: las expectativas de éxito (p. ej., “Estoy seguro de que puedo aprender los conceptos que se enseñan en este curso”) y la confianza para el desempeño (p. ej., “Estoy convencido de que puedo desempeñarme bien en los exámenes de este curso”).

Respecto a la confiabilidad del instrumento, el coeficiente alfa de Cronbach calculado para la subescala de autoeficacia fue de $\alpha = 0,72$ en la aplicación inicial y $\alpha = 0,75$ en la aplicación final, lo cual se considera un nivel aceptable de consistencia interna para fines de investigación educativa (George & Mallery, 2003).

4.4. Técnicas de análisis

Se realizó un análisis multivariado de covarianza (Mancova de una vía) para identificar si existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, a propósito del logro de aprendizaje (habilidades de escucha y producción oral) y la autoeficacia al aprender inglés como lengua extranjera, luego de controlar el efecto de dos covariables: logro y autoeficacias iniciales (Mertler y Vannatta, 2017).

4.5. Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera fase se solicitó el aval de la institución educativa y se diligenciaron los consentimientos informados con la participación voluntaria de los estudiantes y el conocimiento de sus acudientes. Además, se aplicó una prueba inicial para identificar el logro de aprendizaje de los estudiantes antes de la implementación del AVA en ambos grupos control y experimental y se implementó el cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje MQSL. En la segunda fase, se llevó a cabo la implementación del ambiente de aprendizaje virtual enmarcado dentro de la modalidad *blended learning*; en un primer momento se realizó la presentación y explicación del ambiente y luego se realizaron 14 sesiones en las que se desarrolló el desempeño auténtico comunicativo correspondiente con el grupo experimental, a su vez el grupo control trabajó la temática bajo un modelo convencional de aprendizaje. Finalmente, en la tercera fase, se aplicaron las pruebas de salida KET y MQSL a ambos grupos.

4.6. Análisis de la Información

Para analizar la información recolectada, se usó la versión 25 del programa informático IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Se realizó un MANCOVA (Análisis Multivariado de Covarianza) siguiendo estos criterios:

VI (Variable independiente): con dos valores: con AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje) y sin AVA (metodología sin audios auténticos y sin soporte computacional)

VD (variables dependientes): Desempeño en las habilidades de *listening* y *speaking* y nivel de autoeficacia (postests)

COV (Covariables): Desempeño en las habilidades de *listening* y *speaking* y nivel de autoeficacia (pretests)

Esta prueba permitió determinar si al emplear el AVA hubo mejoras significativas simultáneas en las habilidades de *listening*, *speaking* y en la autoeficacia con respecto a la modalidad sin AVA, teniendo en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas iniciales. Además, previo al análisis, se realizó la verificación de supuestos, lo cual permitió realizar el análisis MANCOVA con confianza, asegurando la validez de los resultados.

4.7 Ambiente Virtual de Aprendizaje

Para esta investigación se creó un ambiente virtual de aprendizaje usando la versión gratuita de *Genially*, que es una plataforma en línea, fácil de usar, la cual permite crear contenidos digitales interactivos sin necesidad de saber de diseño avanzado o programación. El ambiente lleva por título “*Cooking for a picnic*” (Figura 1) y se diseñó específicamente para el grado octavo incluyendo el tema de comida que está dentro de la malla curricular de inglés de la institución educativa donde se realizó la intervención.

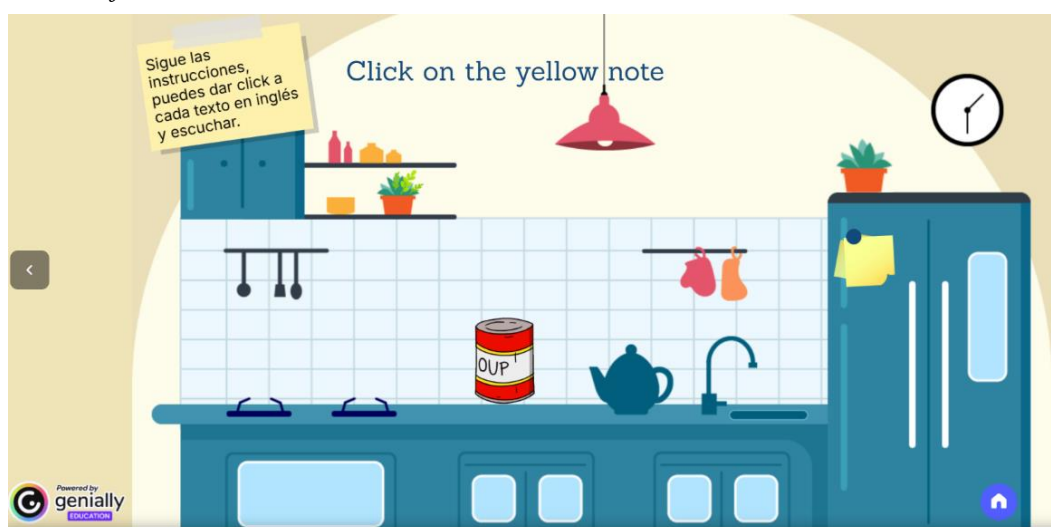
Figura 1 Página inicial AVA



Nota. Captura de pantalla del AVA diseñado por la autora. Se observa la página de inicio.

La interfaz presenta el diseño de una cocina con utensilios interactivos (Figura 2) y una serie de instrucciones y pasos a seguir. Al introducir una nueva indicación aparece en español y luego ya procede a aparecer solo en inglés, adicional a esto, todos los textos se pueden escuchar en inglés al dar clic en ellos, ya que la idea es reforzar la escucha en el idioma.

Figura 2 Interfaz AVA



Nota. Captura de pantalla del AVA diseñado por la autora.

Primero, se muestra una nota amarilla en el dibujo de la nevera y al dar clic en esta, aparece el reto y objetivo final después de pasar por todo el ambiente virtual (Figura3). Se habla de realizar una receta para compartir en un picnic, situación que se emplea teniendo en cuenta la metodología de desempeños auténticos comunicativos, donde la idea es usar el idioma de manera significativa en un contexto real o simulado, en este caso es presentar y compartir una receta en una sesión presencial que se realiza al final del curso.

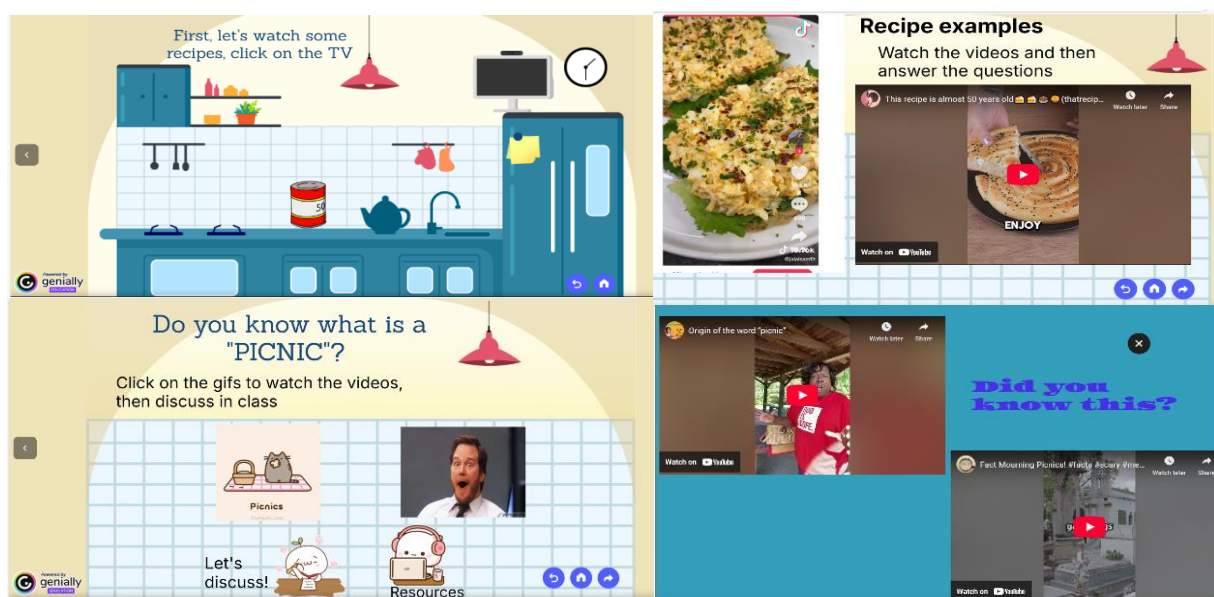
Figura 3 Nota de invitación al reto



Nota. Captura de pantalla del AVA. Se observa el reto de manera ampliada.

Luego, antes de empezar con los contenidos de estudio, a manera de introducción (Figura 4) hay unos ejemplos de recetas para un picnic y unos videos para discutir en clase sobre qué es un picnic, su significado, el origen de la palabra y datos curiosos.

Figura 4 *Introducción a la temática*



Nota. Capturas de pantalla del AVA. Se observa el contenido inicial que lleva a la reflexión sobre el picnic.

Posteriormente, el ambiente está dividido en cinco secciones (Tabla 1) con despliegue de elementos interactivos en cada sección (Figura 5) y a su vez cuenta con subtemas en donde hay videos cortos extraídos de las plataformas de *YouTube* y *TikTok* (Figura 6) para asimilar el contenido, una parte de práctica donde hay en su mayoría ejercicios de escucha para poner a prueba lo visto, un quiz para evaluar la comprensión y desempeño con relación a todos los contenidos de la sección y una parte de recursos extra para ahondar en los temas y/o practicar más con ejercicios interactivos en recomendados fuera del ambiente virtual.

Tabla 1 *Secciones del AVA y contenidos*

Sección	Nombre	Contenidos
1	<i>Ingredients</i>	<i>Fruit, vegetables, meat and proteins, drinks, other ingredients, quiz, resources.</i>

2	<i>Cooking Tools</i>	<i>Kitchen utensils and containers, appliances, quiz, resources.</i>
3	<i>Cooking Verbs</i>	<i>Cooking, quiz, resources</i>
4	<i>Food quantities and containers</i>	<i>Quantities and containers, quiz, resources.</i>
5	<i>Steps and recipes</i>	<i>Recipe steps, recipe examples, your own recipe, resources.</i>

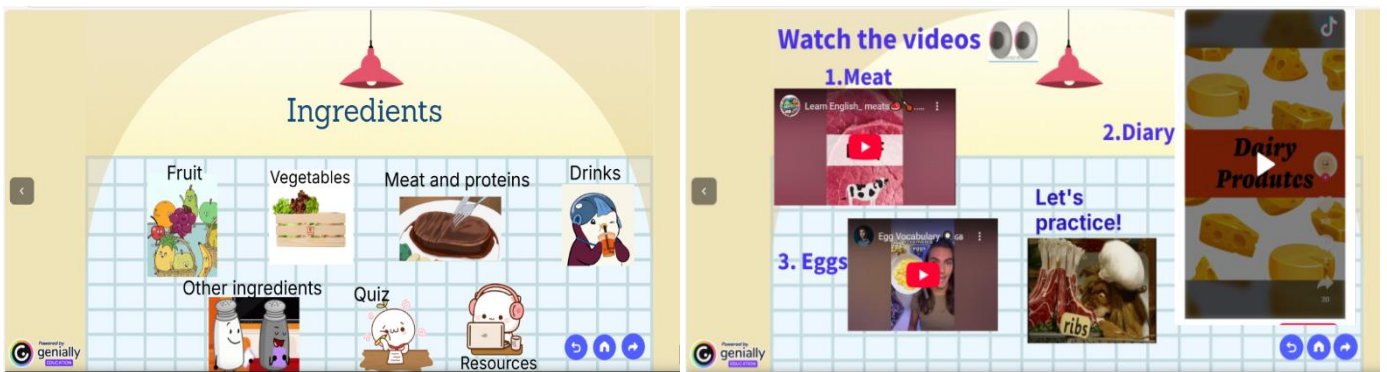
Fuente. Elaboración propia a partir de los contenidos del AVA.

Figura 5 *Interactividad del AVA*



Nota. Captura de pantalla del AVA. Se observa la apertura del cajón que lleva a la sección ingredientes.

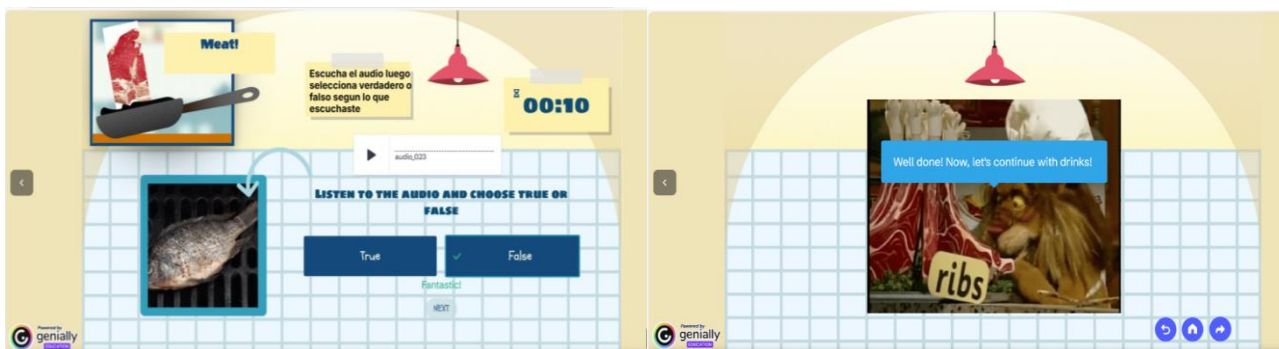
Figura 6 Sección con subtemas y videos



Nota. Captura de pantalla del AVA. Se observa la sección de ingredientes con sus respectivos subtemas y videos de las plataformas *Youtube* y *TikTok*.

En la parte de práctica, al realizar los ejercicios interactivos se despliegan indicadores visuales a manera de frases o comentarios escritos y/o audios para que el estudiante comprenda su progreso y al finalizar cada subtema hay un mensaje de felicitaciones por avanzar y que a su vez indica el tema a seguir.

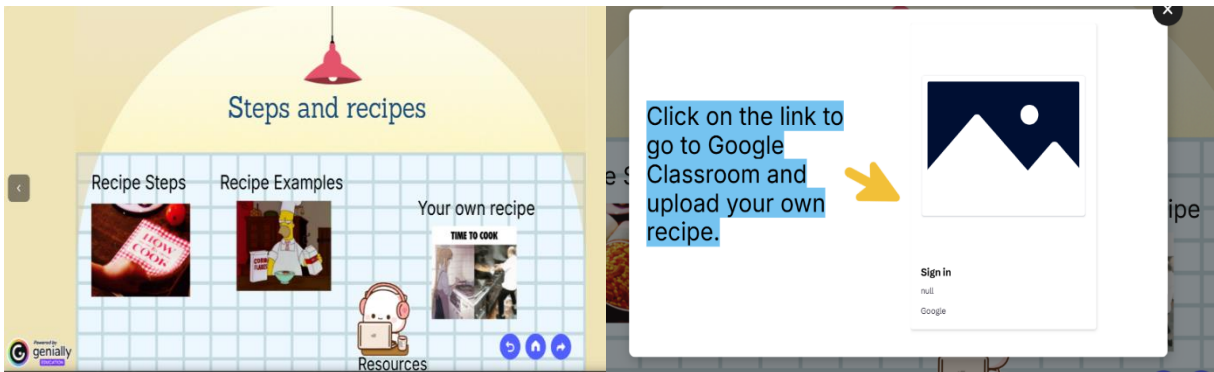
Figura 7 Mensajes motivacionales



Nota. Captura de pantalla del AVA. Se observan los mensajes al realizar un ejercicio y al finalizar la sección.

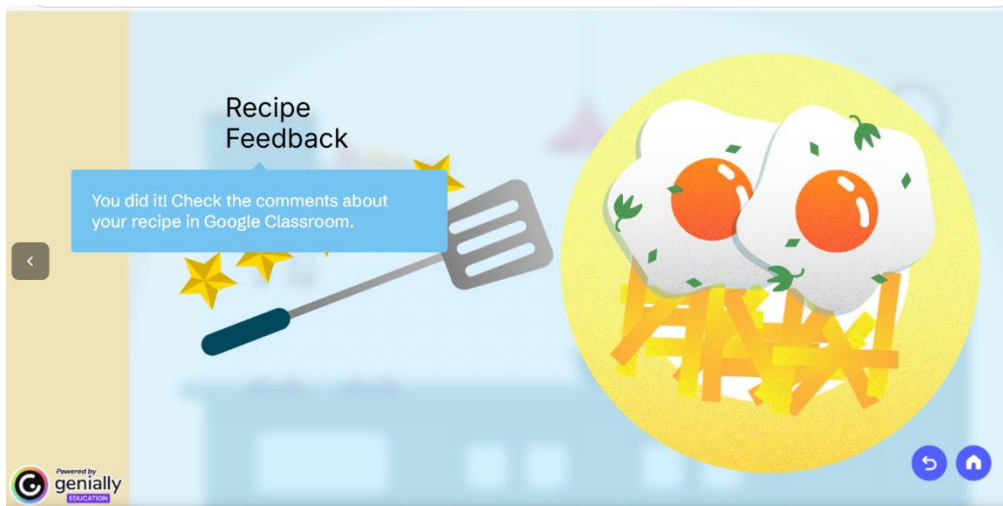
Finalmente, en la quinta sección se encuentra un espacio que está conectado a una tarea en *Google Classroom* para que cada estudiante suba un video presentando su receta para el picnic y se indica que la retroalimentación se hará en la misma plataforma. (Figuras, 8,9 y 10)

Figura 8 Sección final del AVA



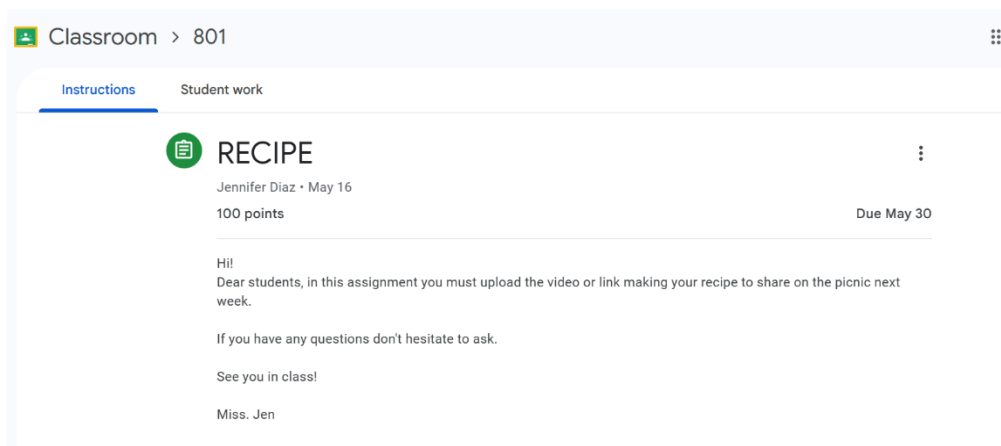
Nota. Captura de pantalla del AVA. Se observa la sección final de pasos y recetas y el enlace a la actividad final.

Figura 9 Fin del AVA



Nota. Captura de pantalla del AVA. Se observa un mensaje final que lleva a la retroalimentación de la receta.

Figura 10 *Actividad en Classroom*



Nota. Captura de pantalla de Classroom. Se observa la descripción de la actividad final.

4.7.1 Implementación

La implementación del AVA se llevó a cabo en aproximadamente 14 sesiones de dos horas cada una (Tabla 2), el aproximado es porque hubo sesiones que duraron menos o fueron interrumpidas por actividades pedagógicas alternas dentro de la institución. Bajo la modalidad de aprendizaje combinado o *blended learning*: es decir aquel que integra la instrucción presencial con la instrucción mediada por tecnología (Graham, 2006). Se usó el televisor del aula como medio para proyectar el AVA, aunque en algunas sesiones por grupos trabajaron el ambiente a través de sus dispositivos móviles, se emplearon guías impresas, imágenes, el cuaderno de inglés de cada estudiante y para la conexión a internet, los datos proporcionados por la docente. Adicional a eso, los pretest, posttest, el cuestionario MSLQ y la encuesta de percepciones fueron desarrollados en formato físico (impresos en papel) ya que el colegio no cuenta aún con sala de informática ni conexión a internet para docentes ni estudiantes. Es un colegio nuevo que lleva hasta ahora un año de fundado y por ende la adquisición de recursos tecnológicos y programas se está dando poco a poco.

Para el objetivo final de creación y presentación de la receta para un picnic, se dieron tres opciones teniendo en cuenta la falta de conexión a internet en el colegio. Opción 1: grabar desde casa y subir el video de la receta a *Google Classroom* ingresando por el enlace del AVA. Opción 2: enviar el video vía *whatsapp*, correo electrónico o entregarlo en una USB y opción 3: presentar la receta de manera presencial en el salón de clases.

Tabla 2 Secciones implementación AVA

Sesiones	AVA	Actividades complementarias al AVA
1-2	Presentación del ambiente, objetivo, discusión, preguntas y datos curiosos sobre un picnic.	Trabajo en grupos contando experiencias de picnic.
3-4	Ingredientes	Trabajo en parejas, escogencia de la receta para el picnic y listado de ingredientes.
5-6	Utensilios y electrodomésticos de cocina	Descripción y adivinanzas de utensilios y electrodomésticos en grupo.
7-8	Verbos para cocinar	¿Qué verbos necesitas para describir tu receta? Mini diario de cocina
9-10	Cantidades y envases	Asociación cantidad más alimento, juego de roles: minimercado.
11-12	Pasos en una receta y recetas	Escucha y completa la receta, ordena los pasos a seguir en tu propia receta, grabación de la receta.

13-14	Presentación de la receta y picnic.	Presentaciones orales, simulación picnic y retroalimentación.
--------------	-------------------------------------	---

Fuente. Elaboración propia con base en la planeación de la implementación.

4.8 Grupo control

El grupo control tuvo la misma cantidad de sesiones y temas, solo que se abordaron sin ayuda tecnológica, excluyendo el uso del AVA. Esto con el fin de establecer una comparación rigurosa entre dos enfoques pedagógicos. Al excluir el componente virtual en el grupo control, se buscó preservar la integridad del diseño cuasiexperimental, asegurando que las diferencias observadas en los resultados pudieran atribuirse al uso del AVA en el grupo experimental. Así, este grupo desarrolló las actividades usando material impreso como guías e imágenes, actividades escritas en el cuaderno, algunas actividades de escucha con audios, pero no videos y la presentación de las recetas se llevó a cabo por medio de carteleras y una presentación oral en el aula de clase.

Se usó una metodología convencional, entendida como un modelo centrado en el docente, caracterizado por la exposición directa de contenidos, la repetición mecánica y una interacción limitada entre estudiantes (Zambrano Leal & Rivas Rivas, 2021). En esta metodología, el conocimiento se transmite de manera unidireccional, y el estudiante asume un rol predominantemente receptivo (Escudero, 2005). En el contexto colombiano, a pesar de tantos avances tecnológicos, esta modalidad sigue siendo común en muchas instituciones que tienen restricciones de acceso a tecnologías, lo cual condiciona el uso de metodologías más innovadoras (MEN, 2020).

4.9. Hipótesis

Para este estudio se formulan las siguientes hipótesis que buscan establecer el efecto del AVA sobre la autoeficacia y las habilidades de escucha y habla en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Hipótesis generales

H₀ = La implementación del AVA no tiene un efecto significativo sobre la autoeficacia ni sobre las habilidades de escucha y habla en estudiantes de básica secundaria que aprenden inglés como lengua extranjera.

H₁ = La implementación del AVA tiene un efecto significativo sobre la autoeficacia y sobre las habilidades de escucha y habla en estudiantes de básica secundaria que aprenden inglés como lengua extranjera.

Hipótesis específicas

H₀₁ = El uso del AVA no produce cambios significativos en la autoeficacia de los estudiantes de básica secundaria frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

H_{1.1} = El uso del AVA produce cambios significativos en la autoeficacia de los estudiantes de básica secundaria frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

H₀₂ = La implementación del AVA no tiene un efecto significativo sobre las habilidades de escucha y habla en inglés de los estudiantes de básica secundaria.

H_{1.2} = La implementación del AVA tiene un efecto significativo sobre las habilidades de escucha y habla en inglés de los estudiantes de básica secundaria.

4.10. Aspectos Éticos

Es importante resaltar que la presente investigación cumplió con los aspectos éticos necesarios para garantizar la protección de los estudiantes participantes. En primer lugar, se obtuvo la autorización formal por parte de la institución educativa mediante la aprobación del proyecto por el Consejo Académico y el Consejo Directivo antes de realizar la intervención y en segundo lugar, como la población corresponde a menores de edad, se gestionó el consentimiento informado (Anexo A) firmado por los acudientes de los estudiantes donde se explicaba: los objetivos de la investigación, el procedimiento a seguir, la participación voluntaria, los beneficios, la ausencia de riesgos, la confidencialidad y anonimato de la información recolectada. Asimismo, se explicó al grupo control que una vez finalizado el estudio tendrían acceso al AVA y los materiales auténticos que allí reposan. Los resultados obtenidos fueron analizados de forma grupal, sin exponer información individual y los datos se han usado solo con fines investigativos y no pueden ser difundidos sin previa autorización de la Institución Educativa o la autora de este documento.

Capítulo 5.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y su respectivo análisis estadístico. Antes de llevar a cabo el procedimiento, se hizo un preanálisis para descartar datos perdidos y valores atípicos (distancia de Mahalanobis), lo cual resultó en conservar los 53 casos que se tenían desde el inicio. Así, se presentan primero los estadísticos descriptivos de las covariables y variables dependientes; la verificación de supuestos propios del análisis MANCOVA, luego los resultados del análisis y, por último, los gráficos de perfil de las medias marginales para examinar el impacto en cada grupo y lograr comprender con mayor precisión los resultados.

5.1. Estadísticos Descriptivos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos previamente descritos: las habilidades de comprensión auditiva y producción oral fueron evaluadas mediante la versión 2020 del examen estandarizado A2 Key English Test (KET) de Cambridge, los puntajes fueron transformados a la escala institucional de 1,0 a 5,0 para permitir su comparación con los criterios locales de evaluación. Por su parte, la percepción de autoeficacia académica se midió con la escala correspondiente del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), en su versión de escala Likert de 7 puntos.

Pretest

Por medio del pretest se realizó el análisis previo de las variables, el cual arrojó una media similar para ambos grupos en las tres pruebas. En las habilidades de escucha ($M=1,45$) para el grupo experimental y ($M=1,18$) para el grupo control, en una prueba de 25 preguntas, evaluadas de 1,0 a 5,0 según la escala de calificación de la institución, lo que evidencia un nivel muy bajo en comprensión auditiva en la lengua extranjera. En las habilidades de habla

($M=2,03$) para el grupo experimental y ($M=2,1$) para el grupo control, en una prueba de 10 preguntas también evaluadas en una escala de 1,0 a 5,0, lo cual refleja un nivel bajo en la producción oral. Y finalmente, en la prueba de autoeficacia se obtuvo la misma media ($M=4,2$) para ambos grupos, sobre una escala Likert de 7 puntos; esta igualdad refleja que no hay diferencias significativas en la percepción que tienen sobre su desempeño en la asignatura de inglés como lengua extranjera. En la Tabla 3, se presentan los valores descriptivos generales de cada una de las variables (ver Anexo B para las tablas completas generadas por SPSS).

Tabla 3 Estadísticos descriptivos covariables

AVA	Prueba Inicial	N	Media	Mínimo	Máximo
Con	Listening	28	1,45	0,6	2,8
	Speaking	28	2,03	1	3,5
	Autoeficacia	28	4,2	3,3	4,9
Sin	Listening	25	1,18	0,2	1,8
	Speaking	25	2,1	1	3,5
	Autoeficacia	25	4,2	3,5	4,9

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

Postest

Después de finalizada la intervención, se realizó un postest para evaluar las variables dependientes. En cuanto al logro de aprendizaje tanto para el grupo experimental como para el grupo control, se evidenció una media superior en ambas habilidades de escucha y comprensión oral, solo en el nivel de autoeficacia del grupo control ($M=3,89$) se reflejó una baja en la media respecto a la autoeficacia inicial ($M=4,2$). Situación que a simple vista sería

un indicador de progreso luego de realizar la intervención con el ambiente virtual de aprendizaje. En la Tabla 4, se presentan los valores descriptivos generales de cada una de las variables.

Tabla 4 Estadísticos descriptivos variables dependientes

AVA	Prueba Final	N	Media	Mínimo	Máximo
Con AVA	Listening	28	1,59	0,6	3,2
	Speaking	28	2,5	2	4
	Autoeficacia	28	4,59	3,8	5,38
Sin AVA	Listening	25	1,2	0,4	2
	Speaking	25	2,42	2	4
	Autoeficacia	25	3,89	3,25	4,5

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

5.2. Verificación de Supuestos

Conforme a la recomendación de Mertler y Vannatta (2017), se llevó a cabo la verificación de supuestos, en función de los valores de asimetría y curtosis para establecer las relaciones lineales y bivariadas en los subgrupos y así comprobar que se cumpla el supuesto de normalidad. Adicional a esto se corroboró la correlación lineal de las variables dependientes y las covariables, la homogeneidad de los hiperplanos de regresión y el supuesto de homocedasticidad.

5.2.1. Normalidad

Según los criterios de Tabachnick y Fidell (2013), los valores de asimetría y curtosis observados en la tabla 5, que relacionan las variables dependientes con el uso del AVA y sin

este, se encuentran dentro del rango de valores aceptables $-1,5$ y $+1,5$, por lo que se considera que hay una distribución normal de los datos en ambos grupos (véase Anexo C para la tabla de asimetría y curtosis completa).

Tabla 5 Normalidad entre grupos y variables dependientes

AVA	Variable	Medida	Estadístico	Desviación
Con	Listening	Media	1,592	0,619
		Asimetría	0,825	0,441
		Curtosis	0,442	0,858
	Speaking	Media	2,500	0,509
		Asimetría	0,906	0,441
		Curtosis	0,938	0,858
	Autoeficacia	Media	4,593	0,357
		Asimetría	-0,219	0,441
		Curtosis	-0,149	0,858
Sin	Listening	Media	1,200	0,469
		Asimetría	0,063	0,464
		Curtosis	-0,740	0,402
	Speaking	Media	2,420	0,589
		Asimetría	1,330	0,464
		Curtosis	0,897	0,902
	Autoeficacia	Media	3,885	0,358
		Asimetría	-0,305	0,464
		Curtosis	-0,928	0,902

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SPSS.

5.2.2. *Correlación de Variables Dependientes y Covariables*

Para revisar la relación entre las variables dependientes y sus covariables, se aplicó la prueba de correlación bivariada de Pearson, lo cual permitió verificar la linealidad en la interacción de las variables, véase los resultados en la Tabla 6 (ver Anexo D para la matriz completa de correlaciones de SPSS). En los tres casos se presentaron correlaciones significativas y positivas. La habilidad de escucha presentó una relación significativa respecto a la medida inicial ($r = .934$, $p < .001$), lo cual indica que se mantuvo un buen desempeño en los estudiantes; en la producción oral ($r = .859$, $p < .001$), la relación también es significativa e indica que los estudiantes que inicialmente demostraron un dominio mayor en el habla lograron mejorarlo o mantenerlo y en cuanto a la autoeficacia ($r = .667$, $p < .001$), la correlación con la medida inicial también es positiva, aunque un poco menos respecto al logro de aprendizaje.

Estos datos obtenidos sugieren estabilidad en el desarrollo de las habilidades evaluadas y se puede inferir que tanto las condiciones iniciales como la implementación del AVA, pudieron influir significativamente en los resultados al finalizar el estudio.

Tabla 6 *Resultados Correlación de Pearson*

Variable y Covariable	Pearson (r)	Sig. (p)
Listening y Listening inicial	0,934	0,000
Speaking y Speaking inicial	0,859	0,000
Autoeficacia y Autoeficacia inicial	0,667	0,000

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

5.2.3. Homocedasticidad y Homogeneidad de los Hiperplanos de Regresión

Respecto al supuesto estadístico de homocedasticidad, se realizó la prueba M de Box (Tabla 7), la cual evalúa la igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas de las variables dependientes entre los grupos. Este supuesto es clave para el análisis MANCOVA, ya que garantiza que la dispersión y las relaciones entre las variables se mantengan estables en los grupos que se están comparando. La prueba arrojó los valores $F = 1.129$ y $p = 0.342$, lo que muestra que no existen diferencias significativas entre las matrices de varianzas-covarianzas. Entonces, se considera que el supuesto de homocedasticidad multivariada se cumple y de esta forma se puede continuar con el análisis manteniendo la validez de los resultados (Tabachnick & Fidell, 2019).

Tabla 7 Prueba de Box de igualdad de matrices de covarianzas

M de Box	7,240
F	1,129
gl1	6
gl2	18167,377
Sig. (p)	0,342

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

Previo al análisis multivariado, se realizó también la prueba de Levene para comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas en las tres variables *listening*, *speaking* y autoeficacia en ambos grupos. Tal como se muestra en la Tabla 8, los valores de significancia son mayores a 0,05 (*listening*: $p = 0,191$; *speaking*: $p = 0,129$; autoeficacia: $p = 0,360$), lo cual refleja que no hay diferencias significativas entre las varianzas de los grupos. De este modo, se cumple el supuesto de igualdad de varianzas y se puede proceder con el análisis MANCOVA.

Tabla 8 Resultados Prueba de Levene

Variable	F	gl1	gl2	Sig. (p)
Listening	3,097	49	3	0,191
Speaking	4,244	49	3	0,129
Autoeficacia	1,766	49	3	0,360

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

5.3. Análisis Estadístico

Siguiendo el procedimiento descrito en la metodología, se aplicó el análisis multivariado (MANCOVA), los estadísticos descriptivos para cada una de las variables se pueden ver en la Tabla 9. Se usó Lambda (Λ) de Wilks, como prueba principal, reportando los valores de F y sus significancias, así como los tamaños del efecto parciales (η^2p), ver Tabla 10. El efecto del AVA muestra un valor de Wilks' $\Lambda = 0.861$, $F(3, 43) = 2.321$, un nivel de significancia $p = 0.089$ y $\eta^2 = 0,139$, lo que indica que no hay diferencias significativas atribuibles únicamente al uso del AVA (ver Anexo E para las tablas multivariadas completas generadas por SPSS). A pesar de que el valor de Lambda muestra algo de mejora, no es lo suficiente para considerarse significativo según los criterios de estadística en donde $p < 0.05$.

En cambio, las variables iniciales (*listening*, *speaking* y autoeficacia inicial) evidenciaron efectos significativos sobre las variables dependientes finales con valores Wilks' $\Lambda = 0.192$, Wilks' $\Lambda = 0.298$ y Wilks' $\Lambda = 0.296$ respectivamente y niveles de significancia $p < 0.001$ en todos los casos. Estos datos indican que el nivel de competencia inicial de los estudiantes tuvo un peso considerable en el desempeño final, lo cual revela que la situación de entrada del logro académico tuvo una fuerte influencia más que el AVA en sí.

Asimismo, las interacciones entre el ambiente virtual de aprendizaje y las variables iniciales como AVA * *listening* inicial, no fueron significativas ($p > 0.05$), lo que implica que el ambiente virtual no potenció de forma determinante el efecto de las habilidades comunicativas sobre los resultados finales.

Tabla 9 Estadísticos Descriptivos Análisis Multivariado

Variable dependiente	Variable independiente	M	SD	N
Listening	Con AVA	1,592	0,619	28
	Sin AVA	1,200	0,469	25
	Total	1,407	0,583	53
Speaking	Con AVA	2,500	0,509	28
	Sin AVA	2,420	0,589	25
	Total	2,462	0,544	53
Autoeficacia	Con AVA	4,593	0,357	28
	Sin AVA	3,885	0,358	25
	Total	4,259	0,503	53

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

Tabla 10 *Reporte Lambda de Wilks*

Efecto	Λ (Lambda de Wilks)	F	gl₁	gl₂	Sig. (p)	η^2_p
Intersección	0,817	3,219	3	43	0,032	0,183
AVA (grupo)	0,861	2,321	3	43	0,089	0,139
Pretest Listening	0,192	60,486	3	43	0,000	0,808
Pretest Speaking	0,298	33,779	3	43	0,000	0,702
Pretest Autoeficacia	0,296	34,029	3	43	0,000	0,703
AVA * Pretest Listening	0,970	0,438	3	43	0,727	0,030
AVA * Pretest Speaking	0,976	0,349	3	43	0,790	0,024
AVA * Pretest Autoeficacia	0,906	1,488	3	43	0,231	0,094

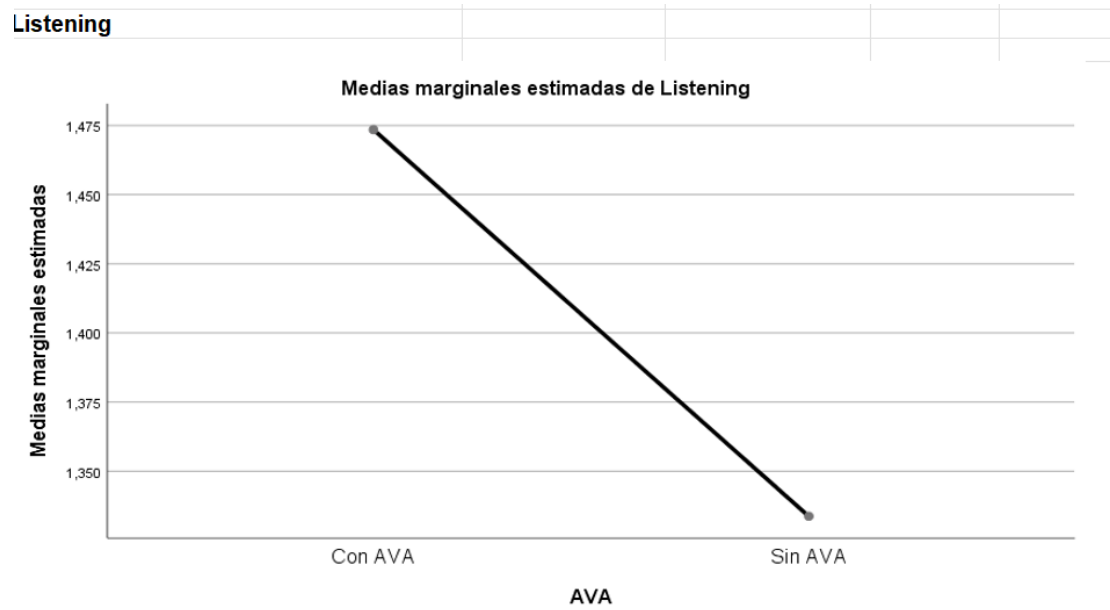
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS.

Además del análisis multivariado (MANCOVA), se realizaron análisis univariados del tipo ANCOVA (Análisis de Covarianza) para cada una de las variables dependientes: comprensión auditiva, producción oral y autoeficacia académica. Estas pruebas permitieron evaluar el efecto del uso del AVA comparado con el enfoque convencional, controlando el puntaje obtenido en el pretest como covariable, es decir, ajustando los resultados del postest según el nivel inicial de los estudiantes. Este procedimiento estadístico permite aislar el efecto de la intervención educativa (uso del AVA) sobre cada variable específica, y determinar si las diferencias observadas entre los grupos fueron estadísticamente significativas más allá del estado inicial de cada estudiante.

En cuanto a este análisis univariado, por cada una de las variables dependientes, mostró efectos significativos el uso del AVA una vez controlados los puntajes en las pruebas iniciales correspondientes. En *listening*, se observó un efecto significativo, $F(1, 48) = 5,792$, $p = 0,020$, $\eta^2 = 0,108$, lo que indica un impacto moderado de la intervención. En *speaking*, también se identificaron diferencias significativas, $F(1, 48) = 4,204$, $p = 0,046$, $\eta^2 = 0,081$, lo cual revela un efecto moderado del AVA en esta habilidad y finalmente, en el nivel de autoeficacia se evidenció un efecto altamente significativo, $F(1, 48) = 109,495$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,695$, lo que representa un fuerte impacto de la implementación del AVA sobre la percepción del desempeño propio en los estudiantes.

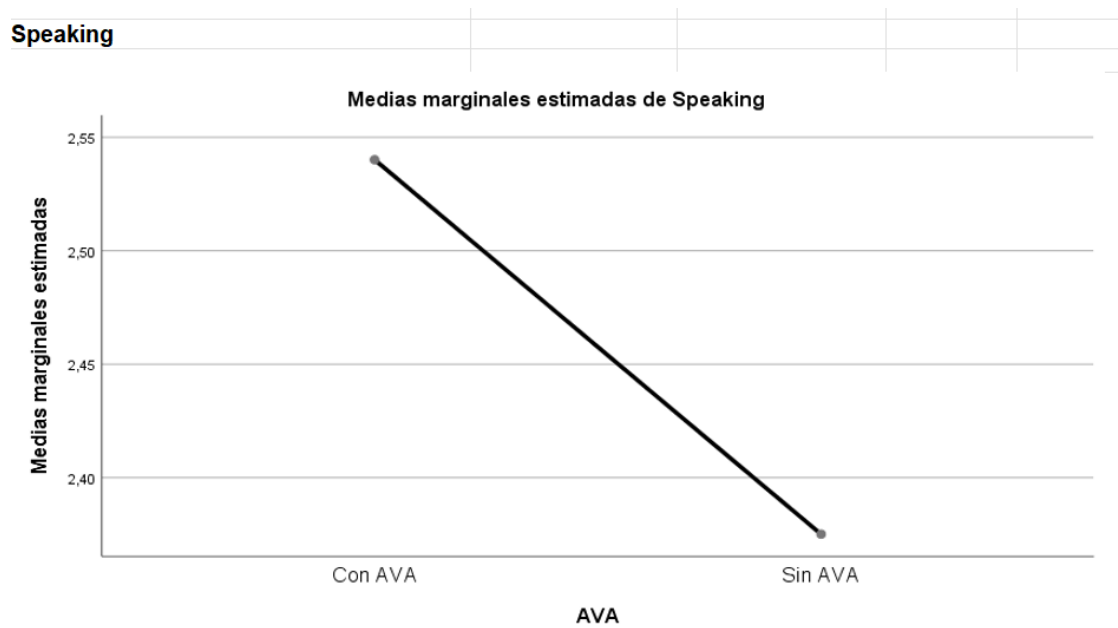
También, los gráficos de perfil de las medias marginales estimadas (Figuras 11,12 y 13) permiten observar de forma clara las diferencias entre ambos grupos con y sin AVA, (ver Anexo F para capturas completas de los gráficos en SPSS), controlando los efectos de las covariables (pretests). Se aprecia una tendencia uniforme en los estudiantes que tuvieron acceso al ambiente virtual de aprendizaje ya que obtuvieron puntajes superiores en los postest. Especialmente, en el nivel de autoeficacia, se nota una gran diferencia a simple vista entre el grupo control y el grupo experimental, en concordancia con los análisis estadísticos que revelaron un efecto significativo en esta variable. En el logro de aprendizaje (*listening* y *speaking*), aunque las diferencias fueron moderadas, también, el grupo que trabajó con el ambiente virtual de aprendizaje obtuvo un rendimiento superior.

Figura 11 *Medias marginales Listening*



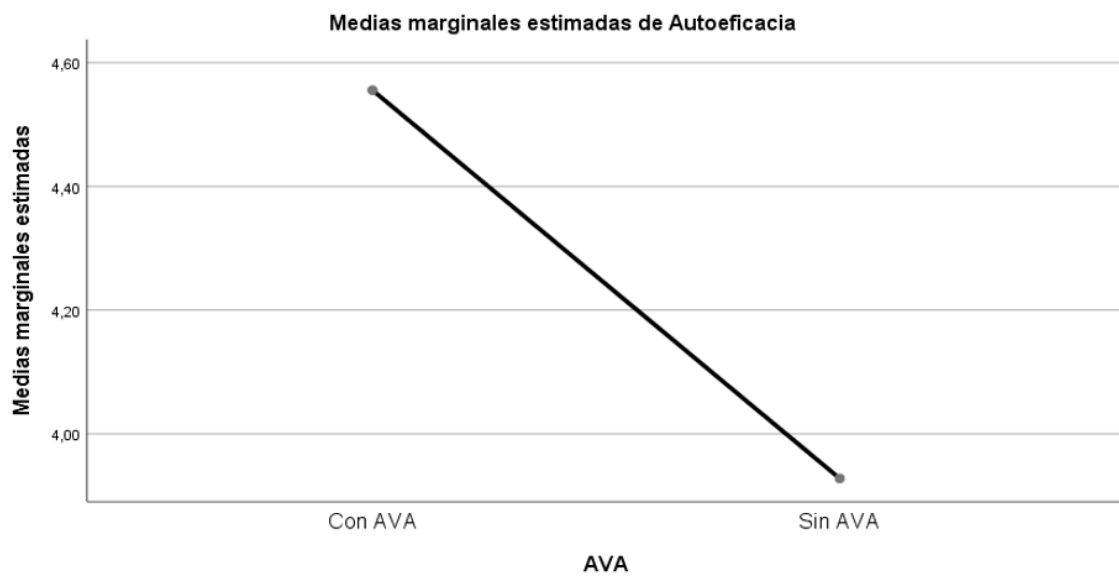
Nota. Captura de Pantalla del análisis en SPSS.

Figura 12 *Medias marginales Speaking*



Nota. Captura de Pantalla del análisis en SPSS.

Figura 13 *Medias Marginales Autoeficacia*

Autoeficacia

Nota. Captura de Pantalla del análisis en SPSS.

Capítulo 6.

Discusión y Conclusiones

En este capítulo se presenta un resumen del análisis estadístico descrito en la sección anterior, su interpretación, alcances y limitaciones del estudio, conclusiones, recomendaciones pedagógicas y posibles líneas para futuras investigaciones.

6.1. Resumen de los resultados

De manera general, los resultados del análisis estadístico MANCOVA mostraron que, aunque el total del grupo estudiado (con AVA vs. sin AVA) no tuvo grandes diferencias para ser significativas en términos estadísticos ($\Lambda = 0,861$; $F(3, 43) = 2,321$; $p = 0,089$) y el tamaño del efecto estimado fue moderado ($\eta^2_p = 0,139$), sí hay una influencia a considerar de la implementación del ambiente virtual de aprendizaje en todas las variables dependientes. Esto indica que, el AVA marcó una diferencia notoria en el aprendizaje.

Asimismo, los resultados de los pretest de *listening*, *speaking* y autoeficacia, mostraron efectos significativos sobre sus respectivos posttest con valores de η^2_p superiores al 0,70, lo que demuestra que el rendimiento inicial de los estudiantes influyó mucho en los resultados finales. Lo que reafirma la importancia de considerar las condiciones iniciales al valorar el efecto de cualquier estrategia pedagógica que se implemente. Además, se incluyó el eta cuadrado parcial (η^2_p) para aportar profundidad al análisis ya que complementa el valor p , permitiendo interpretar no solo la diferencia sino la importancia de dicha diferencia desde una perspectiva pedagógica, al ofrecer una estimación más significativa que el simple valor de la significancia Field (2013).

En cuanto al análisis de los efectos entre sujetos, las diferencias que se revelaron en las tres variables evaluadas fueron:

- En *listening*, el grupo con AVA obtuvo puntuaciones significativamente más altas ($F(1, 48) = 5,792$; $p = 0,020$; $\eta^2 = 0,108$), con un tamaño de efecto moderado, indicando que aproximadamente el 10,8% de la variación se debe al uso del ambiente, revelando una influencia positiva de este en la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera.
- En *speaking*, también se observaron diferencias significativas ($F(1, 48) = 4,204$; $p = 0,046$; $\eta^2 = 0,081$), aunque con un tamaño de efecto pequeño a moderado, lo que indica que la influencia del AVA en esta habilidad fue más limitada, aunque no por eso deja de ser relevante.
- En autoeficacia, el efecto que se reportó es altamente significativo ($F(1, 48) = 109,495$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,695$); es decir, cerca del 70% del cambio en el nivel de autoeficacia se puede atribuir al uso del ambiente virtual de aprendizaje. Lo cual refleja un cambio en la propia percepción de los estudiantes sobre sus capacidades al aprender inglés, algo que es difícil lograr, pues la mayoría de los aprendices en básica secundaria expresan desconfianza en su desempeño en la lengua extranjera.

Estos resultados confirman que el AVA no solo tuvo efectos significativos a nivel estadístico en las tres variables, sino que en la práctica fue eficaz al potenciar el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, en especial la comprensión auditiva y en términos de la autoeficacia, mejoró la creencia que tienen los estudiantes para desempeñarse de manera exitosa en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

A su vez, los gráficos de perfil generados a partir de las medias marginales estimadas reforzaron visualmente los hallazgos estadísticos. Se observó una diferencia marcada a favor del grupo que trabajó con el AVA en las tres variables analizadas. Las gráficas mostraron

líneas descendentes hacia el grupo sin AVA y en especial en la variable de autoeficacia, la distancia entre ambos grupos se ve más pronunciada.

6.1.2 Interpretación de los resultados

Los hallazgos del estudio muestran que el uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) no solo contribuye a mejorar el desempeño en las habilidades comunicativas del inglés, sino que también fortalece la autoeficacia del estudiante, lo cual es clave en términos de motivación y participación dentro de las dinámicas de clase y más en el uso de la metodología de desempeños auténticos comunicativos en la cual está basado este estudio y donde principalmente se promueve por un uso real y significativo de la lengua (Ordoñez, 2004).

Autores como Bachman y Palmer (1996) sostienen que la enseñanza de un idioma debe orientarse a tareas comunicativas que se asemejen a las que el estudiante puede encontrar fuera del aula de clases, lo que se conoce como autenticidad de la tarea. Desde este punto de vista, los ambientes virtuales ofrecen oportunidades para acercar al estudiante a escenarios simulados de comunicación real a través del diseño de actividades auténticas que promuevan y potencien el desarrollo de todas las habilidades comunicativas.

Asimismo, Nunan (2004) señala que un enfoque comunicativo exitoso, es aquel que promueve la participación del estudiante en actividades que impliquen toma de decisiones frente a cómo usar el idioma en diversas situaciones, intercambio de ideas y exposición a diversos registros del idioma. Condiciones que pueden ser favorecidas mediante recursos tecnológicos y virtuales que presenten situaciones auténticas en contextos simulados, que a su vez promuevan el desarrollo de la expresión oral, tal como el AVA diseñado para este estudio.

Lo anterior en cuanto al logro de aprendizaje; y en cuanto al incremento significativo en el nivel de autoeficacia observado en el grupo que trabajó con el AVA, desde la teoría sociocognitiva de Bandura (1997), se habla de que la percepción de autoeficacia influye directamente en la motivación, constancia y en el rendimiento académico. En este estudio, el AVA no solo funcionó como herramienta para desarrollar las habilidades de escucha y comprensión oral propias del idioma, sino que también brindó retroalimentación positiva, tareas significativas y oportunidades diferentes en el proceso de aprendizaje, elementos clave para fortalecer la confianza en las capacidades de cada uno de los estudiantes y así mejorar su desempeño en todo sentido.

Igualmente, Littlewood (2004) indica que los entornos comunicativos exitosos deben promover no solo la fluidez sino también la precisión, permitiendo al estudiante usar el idioma de manera libre, pero siguiendo una estructura o en una situación controlada. Los hallazgos de esta investigación muestran que el ambiente virtual de aprendizaje tuvo un efecto relevante en la comprensión auditiva, lo cual podría deberse a la exposición constante a audios auténticos, aunque contextualizados dentro del tema del desempeño auténtico. No obstante, en la comprensión oral el efecto fue moderado, lo que sugiere que futuros ambientes virtuales de aprendizaje deberían incluir mejores estrategias para el desarrollo de la producción oral como grabaciones y diálogos interactivos que inviten al trabajo por pares o en grupos y cuenten con su respectiva retroalimentación.

Por otro lado, en términos de las hipótesis planteadas, la interpretación sería:

Se rechaza la hipótesis nula general (H_0), lo que confirma que la implementación del AVA tiene un efecto significativo sobre la autoeficacia y las habilidades de escucha y habla en inglés en los estudiantes de básica secundaria. De este modo, se valida la hipótesis alternativa (H_1), destacando el potencial del AVA como una herramienta eficaz para

fortalecer tanto la confianza de los estudiantes en su capacidad de aprender inglés como en su desempeño en las habilidades comunicativas.

En cuanto a las hipótesis específicas, se rechazaron tanto H_{01} como H_{02} , ya que se evidenciaron cambios significativos en la autoeficacia y en las habilidades orales y auditivas después de usar el AVA. Estos hallazgos respaldan las hipótesis alternativas ($H_{1.1}$ y $H_{1.2}$) y ponen de manifiesto la importancia de incluir ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que se favorecen no solo las habilidades comunicativas sino también factores socioemocionales que son tan decisivos en el contexto escolar.

6.2. Limitaciones del estudio

Como primera limitante está el tamaño de la muestra, al realizarse el estudio con un número reducido de estudiantes y en específico de una sola institución, es imposible generalizar los resultados a otras poblaciones. Tal vez, en futuras investigaciones con muestras grandes y en diversas poblaciones se pueda ampliar y validar los hallazgos.

En segundo lugar, están las condiciones de acceso a tecnología de la institución, la falta de una sala de informática llevó a tener que adaptar la implementación del AVA al televisor del aula de clases y la interacción se vio mediada por la docente. Aunque esto fue una solución funcional, obviamente limita el uso autónomo y las interacciones más activas que permitiría el uso completamente digital e individualizado a través de un computador. Además, de convertirse en una variable que puede influir en los resultados.

En tercer lugar, está la duración de la intervención, el tiempo en el que se llevó a cabo la implementación del AVA fue relativamente corto. Es probable que un estudio más prolongado permita observar resultados más razonables, especialmente en la producción oral

en lengua extranjera, que es una habilidad que requiere de tiempo, trabajo autónomo, práctica y constancia.

Otra limitación, tiene que ver con los instrumentos de evaluación, aunque se usaron pruebas confiables y estandarizadas como las de Cambridge según la edad y el nivel educativo, se observó en los resultados que hay un problema de base y es el nivel demasiado bajo en inglés que presentan los estudiantes, es inferior al que se esperaría para su grado escolar. Esto limita la generalización de los resultados porque la muestra no parte del nivel que se esperaría. Adicionalmente, la rúbrica de evaluación para la parte de producción oral ofrecida por la prueba KET es muy subjetiva y después de las primeras preguntas está diseñada para que haya interacción entre pares de estudiantes, pero como los estudiantes no presentan un nivel conversacional, se tuvo que adaptar las preguntas para responderlas de manera individual.

Por último, otra limitación del estudio fue el uso de la subescala de autoeficacia del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) en lugar de emplear instrumentos diseñados exclusivamente para medir la autoeficacia. Aunque esta escala ha demostrado validez y confiabilidad en contextos educativos, su enfoque general puede no capturar a profundidad las dimensiones específicas de la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones utilicen instrumentos específicos y ampliamente validados que se centren exclusivamente en la autoeficacia, con el fin de obtener una comprensión más precisa y detallada en contextos similares.

6.3 Conclusiones

Se presentan las conclusiones respecto a las preguntas de investigación planteadas al comienzo del documento, además de unas recomendaciones pedagógicas y unas posibles líneas de investigación para desarrollar futuras investigaciones que permitan profundizar más en el tema y ver el impacto y los beneficios de combinar el uso de ambientes virtuales de aprendizaje y la metodología de desempeños auténticos comunicativos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Retomando las preguntas de investigación: ¿Cuál es el impacto de un ambiente de aprendizaje virtual basado en la metodología de desempeños auténticos comunicativos, sobre la autoeficacia de estudiantes de educación básica secundaria, al aprender inglés como lengua extranjera? y ¿Qué efecto tiene sobre las habilidades de escucha y producción oral en esta misma población? Los resultados obtenidos permiten afirmar que hubo un efecto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes al implementar el AVA, fundamentalmente en el desarrollo de la autoeficacia.

La implementación del ambiente virtual de aprendizaje en los estudiantes reveló un mejor desempeño tanto en las habilidades de comprensión auditiva, como en la expresión oral y además se fortaleció significativamente el nivel de autoeficacia, transformando la percepción en los estudiantes de su capacidad para aprender y desempeñarse en la asignatura de inglés. Este aumento en la autoeficacia hace que los estudiantes tengan mayor confianza en sí mismos, más motivación y mejor disposición hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

En general, el AVA se mostró como un recurso valioso para complementar las prácticas convencionales de enseñanza y potenciar no solo el desarrollo de las habilidades

comunicativas sino los factores afectivos del aprendizaje. Además, los resultados de este estudio respaldan la inclusión de ambientes virtuales de aprendizaje dentro de propuestas de enseñanza híbridas o *blended learning*, sobre todo en contextos con limitaciones de infraestructura, elementos tecnológicos y/o tiempo presencial.

6.4 Recomendaciones pedagógicas y proyecciones para futuras investigaciones

A partir de los hallazgos del estudio, se sugiere la integración de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como complemento a la enseñanza presencial. Particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas. Aunque su implementación debe ser planificada, asegurando que las actividades estén alineadas con el currículo de la institución, su propósito y que sea algo significativo para los estudiantes.

Teniendo en cuenta el efecto positivo del AVA sobre la percepción de autoeficacia de los estudiantes, se recomienda diseñar actividades que fortalezcan esa percepción. Actividades que permitan medir los avances de los estudiantes, trabajar a su propio ritmo y recibir retroalimentación constante y refuerzo positivo.

Adicional a esto, para que la implementación del AVA sea pedagógicamente efectiva, es necesario como docentes capacitarse en el diseño y uso de recursos digitales. Esto combinado con la apropiación de metodologías y estrategias de seguimiento, para evitar que los ambientes virtuales se conviertan en repositorios de contenidos y en cambio sean espacios dinámicos que favorezcan la interacción y el aprendizaje autónomo.

Asimismo, en contextos educativos donde existen limitaciones tecnológicas, como en este caso la ausencia de una sala de informática se hace necesario recurrir a la creatividad en el diseño y adecuación de materiales y adaptar el uso del AVA a los recursos disponibles. No

es fácil, pero es la realidad de muchas instituciones en el contexto colombiano. También, se considera esencial establecer mecanismos de seguimiento y evaluación continua del impacto del AVA. Esto implica la evaluación no solo del logro académico, sino también de aspectos actitudinales como la motivación, la percepción de autoeficacia y la participación de los estudiantes. Para así a través de ese monitoreo realizar ajustes y mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar el estudio a distintos niveles educativos y en diferentes contextos y sectores ya sea públicos o privados. También se plantea la necesidad de diseñar ambientes virtuales de aprendizaje centrados en la producción oral y en el uso de tecnologías como el reconocimiento de voz o la retroalimentación automática para esta habilidad. Sería igualmente importante investigar el impacto en variables afectivas y sociales del aprendizaje y comparar diferentes modelos de AVA para identificar qué elementos de diseño como la gamificación, la interactividad etc., generan más beneficios en la adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En síntesis, más allá de los resultados obtenidos en este estudio, la experiencia invita a repensar las prácticas de enseñanza del inglés como lengua extranjera con la inclusión de enfoques más flexibles, participativos, actividades auténticas y centradas en lo que los estudiantes realmente necesitan. Se espera que los hallazgos aquí presentados no solo contribuyan a la didáctica del inglés como lengua extranjera, sino que también sirvan como punto de partida para llevar a cabo más investigaciones y propuestas educativas que le apunten a aprovechar el potencial pedagógico de los recursos digitales y a lograr aprendizajes más significativos.

Referencias

- Alawad, A. M. (2018). Authentic videos in a context of explicitness in teaching English requests [Doctoral thesis, Birkbeck, University of London].
- Anguita, C. J., Repullo, J. L., & Donado, J. C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Investigación*, 527–538.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Belaid, A. M. A., & Murray, L. (2015). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teacher attitudes and perceptions in Libyan Universities.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306790>
- Bernal Pinzón, A. N. (2020). Authentic materials and tasks as mediators to develop EFL students' intercultural competence. *HOW Journal*, 27(1), 29–46.
- Cambridge Assessment English. (2020). *A2 Key English Test*
<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/preparation/>
- Castillo, C., Insuasty, E., & Jaime, M. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89–104.

- Cha, Y. K., & Ham, S. H. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies. *American Journal of Education*, 117(2), 183–209.
- Chen, H.-Y. (2007). The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance [Doctoral dissertation, Florida State University].
http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-3846
- Chica Ramírez, A. L., Martínez Díaz, J., & Garzón Cárdenas, J. (2023). Fostering EFL reading comprehension through critical thinking questionnaires in a VLE. *Revista Científica del Amazonas*.
<https://revistadelamazonas.info/index.php/amazonas/article/view/102>
- Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477–497.
- Concepción, J. A., & Díaz, E. A. (2006). La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las Ciencias Biomédicas. *Gaceta Médica Espirituana*, 8(3).
- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Instituto Cervantes / Ministerio de Educación.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51–67.
- EF EPI. (2024). Índice del EF English Proficiency: El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. <https://www.ef.com.co/epi/>
- Escudero, J. M. (2005). *La educación en tiempos de incertidumbre: Respuestas desde la innovación educativa*. Octaedro.

- Fernández David, W. F., Hernández, R., & Moreno, E. (2023). Designing and assessing virtual learning objects to foster English for Specific Purposes in higher education. *Revista Científica del Amazonas*.
<https://revistadelamazonas.info/index.php/amazonas/article/view/89>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fitriah, L., Mujiono, M., & Weganofa, R. (2024). The interplay of learning motivation and self-efficacy on English learning outcomes of EFL learners: A meta-analysis. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 12(2), 2756–2776. <https://doi.org/10.24256/ideas.v12i2.5433>
- Fruemento, F. (2025). Qué es un vlog: definición, ideas y cómo aprovecharlo. *Tienda Nube*.
<https://www.tiendanube.com/blog/vlog/>
- Fryer, L. K., Li, C., Guo, Z., Liang, L., & Zhong, Y. (2025). Self-efficacy's role within learning a new language during formal education: Systematic review, critical evaluation of past research and paths forward for research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 15(2), 251–278.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- González, C. N. (s.f.). Estudio de la percepción de estudiantes de español como lengua extranjera en relación con el uso del correo electrónico en un curso a distancia.

- González, X. (2020, mayo 16). Los videos y audios por streaming concentran 70% del tráfico en la web. *La República*. <https://www.larepublica.co/internet-economy/los-videos-y-audios-por-streaming-concentran-70-del-trafico-en-la-web-3006485>
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333–350). Routledge.
- Guevara, D., & Ordóñez, C. (2012). Teaching English to very young learners through authentic communicative performances. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 9–27.
- Guo, P. J., Kim, J., & Robin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *L@S'14: Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale* (pp. 41–50). ACM.
- Gunawan, G., Rizky, M. F., & Wulandari, S. (2024). A systematic review of EFL students' self-efficacy in the learning context. *Journal of Language Learning and Assessment*, 31–40.
- Hao, X., & Fang, F. (2024). Learners' speaking self-efficacy, self-efficacy sources and their relations in the traditional and flipped instructional modes. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–16.
- Herazo Rivera, J. D. (2010). Authentic oral interaction in the EFL class: What it means, what it does not. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 47–61.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Kamsin, A. (2024). Scaffolding English oral presentation skills in higher education: A systematic review of the ESAP pedagogical strategies.

- Kehoe, C., Stasko, J., & Taylor, A. (2001). Rethinking the evaluation of algorithm animations as learning aids: An observational study. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54, 265–284.
- Lasley, M. (2005). Difficult conversations: Authentic communication leads to greater understanding and teamwork. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 7.
- Lestari, Z., Saleh, M., Mujiyanto, J., & Yusuf, S. (2019). Students' self-efficacy in learning English: A case study at a vocational high school. In *Proceedings of the International Conference on Science and Education and Technology* (pp. 418–425). Atlantis Press.
- Levis, D., & Gutiérrez, M. L. (2000). ¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de Internet. Riobamba, Argentina: Ediciones CICCUS-La Crujía.
- Lim, F. V., & Toh, W. (2024). Apps for English language learning: A systematic review. *Teaching English with Technology*, 24(1), 79–98.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Macías Romero, W. D. (2022). Learning styles applied to virtual foreign language classrooms. *Rastros Rostros*, 24(43), 127–146. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1095>
- Marra, T. (2005). *Authentic learning*. University of Michigan.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2020). Lineamientos para la implementación de estrategias de aprendizaje en casa. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Taylor & Francis.

- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315266978>
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje en inglés: Grados 6° a 11°*. Equipo Colombia Bilingüe.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Colombia Very Well: Programa Nacional de Inglés* [Presentación en PDF]. <https://www.mineducacion.gov.co/>
- Muslem, A., Gani, S. A., Usman, B., Rismawati, & Yunus, M. M. (2018). The influence of authentic English video clips on students' listening comprehension. *New Educational Review*, 53, 105–114. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.53.3.09>
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Ordóñez, C. L. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. L. Ordóñez & C. Castaño (Eds.), *Pedagogía y didáctica: Libro del docente*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ordóñez, C. L. (2015a). Bilingüismo en contexto monolingüe: contra la corriente. *Miriada Hispánica*, (10), 107–126.
- Ordóñez, C. L. (2015b). Innovación e investigación en la formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Colombia. En L. Ochoa (Ed.), *Investigación e innovación educativas: docentes* (pp. 39–65). Universidad Nacional de Colombia - Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas.
- Ordóñez, C. L. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 187–214.

- Parra Diettes, D. C. (2024). Creation of virtual learning objects for the development of technological skills and the learning of English as a foreign language. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/347112>
- Parra Diettes, D. C. (2024). Creation of virtual learning objects for the development of technological skills and the learning of English as a foreign language. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/347112>
- Pirker, J., & Dengel, A. (2021). The potential of 360 virtual reality videos and real VR for education—a literature review. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 41(4), 76–89. <https://doi.org/10.1109/MCG.2021.3070874>
- Plan Distrital de Segunda Lengua. (2019). La apuesta de la ciudad educadora para garantizar el derecho a comunicarse en una segunda lengua a las niñas, niños y adolescentes. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Polat, M., & Erişti, B. (2019). The effects of authentic video materials on foreign language listening skill development and listening anxiety at different levels of English proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135–154.
- Portilla, L., & Camacho, G. (2017). A WebQuest tool to develop communicative competence in EFL students with an A2 proficiency level. *Zona Próxima*, (26), 82–98.
- Ramírez Ramírez, E. (2020). Los diseños motivacionales en ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza del inglés. Instituto Agustín Nieto Caballero.
- Rizo Peñafort, A. M., & Pereira, V. A. (2022). Remote English teaching during Covid-19 pandemic: Challenges and lessons in higher education teaching in Colombia. *Revista RSD*, 11(10), 1–17.

- Rojas, J., & Hernández-Fernández, J. (2018). The importance of English as a second language in Latin America. In *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching* (p. 10).
- Romero Castro, M., & Vergara Torres, A. (2023). Virtual learning environments and metacognition: A bibliometric study in the Latin American context. *Papeles*, 15(2). <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/233>
- Salinas, J. (2012). Innovación educativa y uso de las TIC. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 1–13. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1586>
- Septian, N., & Kenanga, R. (2020). The implementation of mobile-assisted language learning through YouTube vlogging to boost students' speaking performance. In *Proceedings of the First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health* (pp. 50–54). Atlantis Press.
- Sevy-Biloon, J., & Chroman, T. (2019). Authentic use of technology to improve EFL communication and motivation through international language exchange video chat. *Teaching English with Technology*, 19(2), 44–58.
- Sierra López, L. (2017). Propuesta curricular basada en desempeños auténticos comunicativos para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas en español en estudiantes universitarios [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63353>
- Singhal, M. (1997). *The Internet and foreign language education: Benefits and challenges*. University of Arizona.
- Stockwell, G. (2012). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 16(3), 1–17.
- Sánchez Solarte, A. C., & Obando Guerrero, G. V. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism"? *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181–195.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using multivariate statistics (7th ed.). Pearson.
- Tamayo-Cano, L. H., Pineda-Hoyos, J. E., & Riascos-Gómez, A. F. (2024). Virtual learning objects in online English programs. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/358271>
- Varmiş Kılıç, Z., & Genç İlter, B. (2016). The effect of authentic materials on 12th grade students' attitudes in EFL classes. *ELT Research Journal*, 4(1), 2–15.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5485/74473>
- Vega-Carrero, S., Pulido, M., & Ruiz-Gallego, N. E. (2017). Teaching English as a second language at a university in Colombia that uses virtual environments: A case study. *Educare*, 21(3), 1–17. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educare-san-jose/articulo/teaching-english-as-a-second-language-at-a-university-that-uses-virtual-environments-a-case-study>
- Villamil, J. D. (2009). Sondeo de opinión de algunos docentes de inglés del Distrito del Proyecto DICABI (Distrito Capital Bilingüe) en relación con del desarrollo profesional docente [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].
- Wei, Y. (2022). Toward technology-based education and English as a foreign language motivation: A review of literature. *Frontiers in Psychology*, 13, 870540.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870540>
- Yagoub, I. (2019). The role of instructional YouTube videos in enhancing English as a foreign language students' speaking skill: The case of second year EFL students at Biskra University [Tesis de grado, Mohamed Khaider University of Biskra].
- Yaguara, J. A., Medina, M., & Sánchez, D. (2022). Exploring the implementation of CLIL in an EFL virtual learning environment. *Latin American Journal of CLIL*, 15(1), 32–49.
<https://www.researchgate.net/publication/361301423>

Yang, H. (2020). Secondary-school students' perspectives of utilizing TikTok for English learning in and beyond the EFL classroom. In Proceedings of the 3rd International Conference on Education Technology and Social Science (ETSS 2020) (pp. 163–183).

Zambrano Leal, L. F., & Rivas Rivas, D. R. (2021). Prácticas pedagógicas tradicionales y su impacto en el aprendizaje del inglés en instituciones públicas. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 135–157. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11678>

Zhang, Y. (2022). The effect of educational technology on EFL learners' self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 881301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.881301>

Anexos

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA

Institución: Elisa Mújica Velásquez IED
Docente de inglés: Jennifer Díaz Olivares

Descripción del estudio:

El presente consentimiento informado tiene como finalidad garantizar la comprensión y aceptación voluntaria de la participación en la investigación académica titulada "Desempeño auténtico comunicativo en un ambiente virtual de aprendizaje de inglés" Esta investigación busca mejorar el aprendizaje del inglés a través de un ambiente virtual estructurado, promoviendo la práctica del idioma y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

Su acudido está siendo invitado(a) a participar de esta investigación, la cual tiene por objetivo estudiar el impacto de un ambiente virtual de aprendizaje en inglés sobre las habilidades comunicativas de escucha y habla. Este proceso incluirá evaluaciones, sesiones académicas, encuestas y un registro audiovisual de la expresión oral en inglés de los estudiantes; información que se recopilará con fines académicos y que involucrará la protección de la identidad de los estudiantes ya que los resultados serán publicados de manera anónima.

Procedimiento:

Si acepta participar, se le solicitará que realice las siguientes actividades:

1. Responder a evaluaciones que medirán su habilidad de escucha y comprensión en inglés.
2. Responder a encuestas de motivación y percepción sobre la implementación de la metodología de enseñanza empleada.
3. Asistir a las clases regulares de inglés de la institución y participar activamente de las sesiones académicas en las cuales se llevará a cabo la implementación del ambiente virtual.
4. Grabación de un video donde se evidencien las habilidades comunicativas en inglés adquiridas durante el proceso.
5. Presentación y uso del inglés en la simulación de un picnic que se llevará a cabo dentro de la institución.
6. Permitir la recopilación y análisis de los datos obtenidos durante su participación.

Confidencialidad:

Toda la información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos

y de investigación. Su identidad no será revelada en ningún momento, ya que los resultados serán presentados de manera anónima y codificada para garantizar su privacidad.

Riesgos y beneficios:

No se prevén riesgos significativos asociados con su participación en este estudio. Los beneficios incluyen la práctica del idioma, el desarrollo de competencias comunicativas, el fomento de la autonomía y la motivación, la familiarización con herramientas tecnológicas y la contribución a mejorar y optimizar futuros procesos de enseñanza del inglés en la institución.

Voluntariedad: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Por consiguiente, no se afectará o perjudicará su desempeño académico en caso de no querer participar.

Autorización:

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada sobre este estudio y acepto la participación en esta investigación de manera voluntaria.

Nombre del estudiante participante: _____

Curso: _____

Nombre y firma del acudiente del participante:

Fecha: _____

Anexo B

Estadísticos descriptivos				
AVA		Media	Desv. Desviación	N
Listening	Con AVA	1,5929	0,61940	28
	Sin AVA	1,2000	0,46904	25
	Total	1,4075	0,58305	53
Speaking	Con AVA	2,5000	0,50918	28
	Sin AVA	2,4200	0,58949	25
	Total	2,4623	0,54463	53
Autoeficacia	Con AVA	4,5938	0,35782	28
	Sin AVA	3,8850	0,35889	25
	Total	4,2594	0,50350	53

Anexo C

			Descriptivos		Estadístico	Desv. Error
AVA						
Listening	Con AVA	Media			1,5929	0,11705
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		1,3527	
			Límite superior		1,8330	
		Media recortada al 5%			1,5619	
		Mediana			1,4000	
		Varianza			0,384	
		Desv. Desviación			0,61940	
		Mínimo			0,60	
		Máximo			3,20	
		Rango			2,60	
		Rango intercuartil			0,80	
		Asimetría			0,825	0,441
	Sin AVA	Media			1,2000	0,09381
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		1,0064	
			Límite superior		1,3936	
		Media recortada al 5%			1,2000	
		Mediana			1,2000	
		Varianza			0,220	
		Desv. Desviación			0,46904	
		Mínimo			0,40	
		Máximo			2,00	
		Rango			1,60	
		Rango intercuartil			0,80	
		Asimetría			0,063	0,464
		Curtosis			-0,740	0,902
Speaking	Con AVA	Media			2,5000	0,09623
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		2,3026	
			Límite superior		2,6974	
		Media recortada al 5%			2,4603	
		Mediana			2,5000	
		Varianza			0,259	
		Desv. Desviación			0,50918	
		Mínimo			2,00	
		Máximo			4,00	
		Rango			2,00	
		Rango intercuartil			1,00	
		Asimetría			0,906	0,441
		Curtosis			0,938	0,858
	Sin AVA	Media			2,4200	0,11790
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		2,1767	
			Límite superior		2,6633	
		Media recortada al 5%			2,3611	
		Mediana			2,0000	
		Varianza			0,348	
		Desv. Desviación			0,58949	
		Mínimo			2,00	
		Máximo			4,00	
		Rango			2,00	
		Rango intercuartil			0,75	
		Asimetría			1,330	0,464
		Curtosis			0,897	0,902
Escritura	Con AVA	Media			4,5938	0,06782
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		4,4550	
			Límite superior		4,7325	
		Media recortada al 5%			4,5923	
		Mediana			4,6875	
		Varianza			0,128	
		Desv. Desviación			0,35782	
		Mínimo			3,88	
		Máximo			5,38	
		Rango			1,50	
		Rango intercuartil			0,47	
		Asimetría			-0,219	0,441
		Curtosis			-0,149	0,858
	Sin AVA	Media			3,8850	0,07178
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior		3,7389	
			Límite superior		4,0331	
		Media recortada al 5%			3,8861	
		Mediana			4,0000	
		Varianza			0,129	
		Desv. Desviación			0,35889	
		Mínimo			3,25	
		Máximo			4,50	
		Rango			1,25	
		Rango intercuartil			0,63	
		Asimetría			-0,305	0,464
		Curtosis			-0,928	0,902

Pruebas de normalidad								
AVA		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Listening	Con AVA	0,158	28	0,072	0,934	28	0,076	
	Sin AVA	0,180	25	0,036	0,946	25	0,203	
Speaking	Con AVA	0,230	28	0,001	0,819	28	0,000	
	Sin AVA	0,322	25	0,000	0,745	25	0,000	
Autoeficacia	Con AVA	0,169	28	0,040	0,962	28	0,389	
	Sin AVA	0,169	25	0,064	0,929	25	0,082	
a. Corrección de significación de Lilliefors								

Anexo D

Correlaciones							
		Listening	Speaking	Autoeficacia	Listening inicial	Speaking inicial	Autoeficacia
Listening	Correlación de Pearson	1	,443**	,296*	,934**	,519**	0,048
	Sig. (bilateral)		0,001	0,031	0,000	0,000	0,734
	N	53	53	53	53	53	53
Speaking	Correlación de Pearson	,443**	1	0,199	,350*	,859**	0,216
	Sig. (bilateral)	0,001		0,154	0,010	0,000	0,120
	N	53	53	53	53	53	53
Autoeficacia	Correlación de Pearson	,296*	0,199	1	0,202	0,044	,667**
	Sig. (bilateral)	0,031	0,154		0,148	0,757	0,000
	N	53	53	53	53	53	53
Listening inicial	Correlación de Pearson	,934**	,350*	0,202	1	,464**	-0,001
	Sig. (bilateral)	0,000	0,010	0,148		0,000	0,992
	N	53	53	53	53	53	53
Speaking inicial	Correlación de Pearson	,519**	,859**	0,044	,464**	1	0,133
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,757	0,000		0,341
	N	53	53	53	53	53	53
Autoeficacia	Correlación de Pearson	0,048	0,216	,667**	-0,001	0,133	1
	Sig. (bilateral)	0,734	0,120	0,000	0,992	0,341	
	N	53	53	53	53	53	53

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Anexo E

Prueba de Box de la igualdad de matrices de covarianzas^a

M de Box	7,240
F	1,129
gl1	6
gl2	18167,377
Sig.	0,342

Prueba la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas observadas de las variables dependientes son iguales entre los grupos.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

	F	gl1	gl2	Sig.
Listening	0,132	1	51	0,718
Speaking	1,845	1	51	0,180
Autoeficacia	1,732	1	51	0,194

Prueba la hipótesis nula de que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + InListening + InSpeaking + InAE + AVA

Anexo F

Pruebas multivariante ^a						
Efecto		Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Intersección	Traza de Pillai	0,988	170,457 ^b	3,000	6,000	0,000
	Lambda de Wilks	0,012	170,457 ^b	3,000	6,000	0,000
	Traza de Hotelling	85,229	170,457 ^b	3,000	6,000	0,000
	Raíz mayor de Roy	85,229	170,457 ^b	3,000	6,000	0,000
AVA	Traza de Pillai	0,748	5,936 ^b	3,000	6,000	0,031
	Lambda de Wilks	0,252	5,936 ^b	3,000	6,000	0,031
	Traza de Hotelling	2,969	5,936 ^b	3,000	6,000	0,031
	Raíz mayor de Roy	2,969	5,936 ^b	3,000	6,000	0,031
InListening	Traza de Pillai	1,631	1,590	18,000	24,000	0,143
	Lambda de Wilks	0,080	1,654	18,000	17,456	0,150
	Traza de Hotelling	6,263	1,624	18,000	14,000	0,181
	Raíz mayor de Roy	4,843	6,457 ^c	6,000	8,000	0,010
InSpeaking	Traza de Pillai	0,690	1,228	6,000	14,000	0,349
	Lambda de Wilks	0,370	1,290 ^c	6,000	12,000	0,332
	Traza de Hotelling	1,545	1,288	6,000	10,000	0,344
	Raíz mayor de Roy	1,434	3,345 ^c	3,000	7,000	0,085
InAE	Traza de Pillai	1,656	1,232	24,000	24,000	0,307
	Lambda de Wilks	0,072	1,107	24,000	18,003	0,418
	Traza de Hotelling	4,776	0,929	24,000	14,000	0,576
	Raíz mayor de Roy	2,937	2,937 ^c	8,000	8,000	0,074
InListening * AVA	Traza de Pillai	1,219	0,912	18,000	24,000	0,573
	Lambda de Wilks	0,162	0,878	18,000	17,456	0,608
	Traza de Hotelling	3,121	0,809	18,000	14,000	0,689
	Raíz mayor de Roy	2,436	3,248 ^c	6,000	8,000	0,064
InSpeaking * AVA	Traza de Pillai	0,446	0,670	6,000	14,000	0,676
	Lambda de Wilks	0,582	,822 ^c	6,000	12,000	0,710
	Traza de Hotelling	0,670	0,559	6,000	10,000	0,754
	Raíz mayor de Roy	0,588	1,373 ^c	3,000	7,000	0,327
InAE * AVA	Traza de Pillai	1,596	1,136	24,000	24,000	0,376
	Lambda de Wilks	0,076	1,075	24,000	18,003	0,444
	Traza de Hotelling	4,779	0,929	24,000	14,000	0,577
	Raíz mayor de Roy	2,897	2,897 ^c	8,000	8,000	0,077

a. Diseño : Intersección + AVA + InListening + InSpeaking + InAE + InListening * AVA + InSpeaking * AVA + InAE * AVA

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior en F que genera un límite inferior en el nivel de significación.