



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**LA PRESENCIA SOCIAL Y EL DESEMPEÑO EN EL TRABAJO ESCRITO ASÍNCRONO DE
CURSOS DE INGLÉS CON MODALIDAD DE TRABAJO BLENDED: CASO UNAB.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Informática
Educativa**

RONALD FELIPE MORALES DÍAZ

**Director:
Dr. Eduardo Hamuy Pinto**

**Comisión Examinadora:
Dr. Hugo Torres Contreras
Mg. Ricardo Abarca Alarcón**

Santiago de Chile, marzo 2018

A mi familia por su incesante apoyo y compañía

en cada desafío.

*A Katherine, Gabriel y Marisol por su
amor y comprensión.*

*Con su apoyo y amor incondicional me entregan siempre la motivación para
seguir adelante, gracias infinitas por caminar junto a mí.*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la guía profesional, paciente y serena del profesor Eduardo Hamuy, a quien agradezco sinceramente por su apoyo en este proceso.

Quisiera agradecer también a todos los profesores del programa de Magíster en Educación con Mención en Informática Educativa, que formaron parte de mi proceso formativo, por su aporte a una experiencia altamente enriquecedora, tanto profesional como académicamente.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I DELIMITACIÓN DEL POBLEMA	7
1.1. Identificación del problema.....	8
1.2. Justificación	16
CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA.....	22
2.1. Contexto UNAB y aprendizaje Blended	23
2.2. Herramientas web 2.0 y prestaciones	29
2.3. Aprendizaje de idiomas asistido por computadoras (CALL: Computer assisted Language learning)	31
2.4 Uso de Facebook para el aprendizaje.....	33
2.5. Comunidad de Indagación.....	35

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
3.1. Diseño metodológico y tipo de estudio	40
3.2. Fuentes de información	42
3.3 Instrumentos	44
3.4. Registro de información y análisis de contenido	48
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	50
4.1. Participación	51
4.2. Desempeño.....	52
4.3. Presencia Social	55
4.4. Respuestas abiertas	68

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES78
6.1 Discusión.....	79
6.2. Conclusiones generales81
6.3. Limitaciones del estudio:83
6.4. Proyecciones84
6.5. Recomendaciones85
CAPÍTULO VI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	.86
CAPÍTULO VII ANEXOS96

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Rubrica de Evaluación de trabajo escrito asíncrono (Blog).....	47
Tabla 2: Porcentaje de participación en cada curso.....	51
Tabla 3: Desempeño de cada curso en cuanto a notas obtenidas en trabajo de blogs.....	52
Tabla 4: Detalle del total de comentarios generados en cada curso.....	54
Tabla 5: Promedios generales de percepción de presencal social obtenidos en cada curso.....	55
Tabla 6: Promedios generales del indicador de expresión afectiva obtenidos en cada curso.....	56
Tabla 7: Promedios generales del ítem “La comunicación online o basada en la web es un excelente medio para la interacción social” obtenidos en cada curso.....	57
Tabla 8: Promedios generales del ítem “Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso” obtenidos en cada curso.....	58
Tabla 9 Promedios generales del “fui capaz de formar distintas impresiones de algunos participantes del curso” obtenidos en cada curso.....	59
Tabla 10: Promedios generales del indicador de comunicación abierta obtenidos en cada curso.....	60

Tabla 11: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.” obtenidos en cada curso.....	61
Tabla 12: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo (a) conversando a través del medio online” obtenidos en cada curso.....	62
Tabla 13: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) participando en las discusiones del curso.” obtenidos en cada curso.....	63
Tabla 14: Promedios generales del indicador de cohesión de grupo obtenidos en cada curso.....	64
Tabla 15: Promedios generales del ítem “Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.” obtenidos en cada curso.....	65
Tabla 16: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” obtenidos en cada curso.....	66
Tabla 17: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” obtenidos en cada curso.....	67

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Elementos de programa de inglés Laureate LEP.....	4
Figura 2: Diagrama del Modelo Educativo UNAB planteado y presentado a la comunidad universitaria en 2014 para alinear la información sobre aspectos relevantes de la formación en la institución.....	24
Figura 3: Diagrama del Marco Col, Garrison et al. (2000).....	37
Figura 4: Distribución de respuesta inicial en curso con LMS.....	69
Figura 5: Categorías emergentes en la justificación a la respuesta en curso con LMS.....	70
Figura 6: Distribución de respuesta inicial en curso con Facebook.....	74
Figura 7: Categorías emergentes en la justificación a la respuesta en curso con LMS.....	75

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue evaluar el uso de herramientas de trabajo escrito asíncrono en cursos de inglés con modalidad blended en la percepción de presencia social y en el desempeño de alumnos de una universidad desde la perspectiva del marco de la comunidad de indagación.

Utilizando un enfoque mixto y un diseño de investigación de estudio de caso, se utilizaron herramientas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos para evaluar la percepción de presencia social y el desempeño de alumnos en dos cursos que utilizaron un grupo de Facebook y el LMS oficial respectivamente, para el trabajo escrito asíncrono, en el contexto de cursos de inglés con metodología blended.

Los resultados obtenidos evidenciaron una influencia positiva del uso de Facebook como herramienta de trabajo escrito asíncrono, en la percepción de presencia social y el desempeño de los participantes que utilizaron esta red social, respecto de los participantes que usaron el LMS oficial para la misma tarea.

Palabras clave: aprendizaje combinado (blended), interacción, Facebook, inglés como lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo transformado por la tecnología, la cual ha permeado cada aspecto de nuestras vidas. A pesar de este gran impacto y de las evidentes diferencias generacionales que presentan los llamados nativos digitales quienes de acuerdo a Silva son “son estudiantes 2.0 inmersos en una cultura digital, donde la interacción, la colaboración y la construcción conjunta se ve potenciada” (Silva, 2014, p.2) hay aún muchos contextos en los que la dinámica entre profesor y estudiante no ha variado ya que “la educación en todos sus niveles sigue manteniéndose, muchas veces ajena al uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para apoyar e innovar en los procesos formativos y del aprendizaje.” (Silva, 2014, p.2)

La enseñanza del idioma inglés no es ajena a esta dicotomía en la que los roles clásicos de estudiantes y profesores están siendo desafiados por nuevas formas de concebir la interacción en el aula de inglés, la cual a su vez está siendo expandida por medio de plataformas de gestión de aprendizaje o LMS por su sigla en inglés. El uso de una plataforma “LMS ofrece una instancia para renovar las prácticas docentes, invita a reflexionar respecto de la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol que en este proceso juegan los estudiantes, los profesores y los materiales.” (Silva, 2014, p.20)

A nivel mundial la necesidad de aprender y manejar el inglés es demandada en cada nivel educacional, desde la educación inicial a la superior, debido a su estatus de *Lengua Franca* y su importancia para el sector empresarial y la diseminación del conocimiento (Kabilan, Ahmad & Abidin, 2010) Vemos entonces que el correcto aprendizaje y uso del idioma, nos permitiría ser contratados o no en diversos cargos, e incluso permitir una futura movilidad internacional, tanto laboral como estudiantil. El inglés es finalmente una necesidad que nos permite acceder, interactuar, participar, emprender y ser capaces de innovar.

Es en este contexto de globalización, que el estado de Chile ha generado a lo largo de los años una serie de iniciativas tendientes a mejorar los resultados y el manejo del idioma en la población. A través del Ministerio de educación se han definido ciertos estándares para el nivel de inglés, tanto de alumnos como de docentes del área, y “Estos niveles están alineados a estándares internacionales, en particular a aquellos definidos y desarrollados por la Common European Framework of Reference (CEFR)” de acuerdo con la información otorgada por el propio ministerio es su portal de internet (Portales.mineduc.cl, 2017).

Se puede agregar además que Chile es uno de los países clasificados con nivel bajo en Latinoamérica respecto del nivel de inglés de la población, situándose en el lugar 7 de 15 de países evaluados en la región, y en el lugar 45 de 80 a nivel

mundial, en el 2017 según el estudio de Education First (Ef.edu, 2017). Si consideramos que “La adopción global del inglés no es un testamento de la supremacía cultural de ningún país en particular, sino una reflexión de la necesidad de un idioma compartido en un mundo profundamente interconectado” (Ef.edu, 2017, p.4) es que se torna relevante el poner énfasis en estudiar las dinámicas de la enseñanza y aprendizaje de este idioma.

Algunas universidades en Chile han hecho propios estos desafíos, tanto el de la innovación curricular por medio de la implementación de plataformas LMS y la incorporación de otras modalidades de enseñanza, como el de la definición de objetivos específicos de dominio del idioma inglés para sus egresados (Modelo Educativo UNAB, 2014); tal es el caso de la Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB) parte de la red internacional Laureate, que en el año 2007 inició un programa para la implementación de modalidad Blended en la enseñanza del inglés en sus instituciones asociadas; para la realización de este programa Laureate se unió a Cambridge University Press para generar un programa de inglés blended *Laureate English Program* LEP (Figura 1) que base las decisiones de implementación en investigación sobre el aprendizaje de idiomas en línea (Johnson & Marsh, 2013).

Este programa se ha implementado utilizando el contenido y las herramientas disponibles en el Cambridge LMS (<https://www.cambridgelms.org/main>). Las herramientas web 2.0 disponibles en el LMS permiten actividades cooperativas y colaborativas de aprendizaje (Johnson & Marsh, 2014).

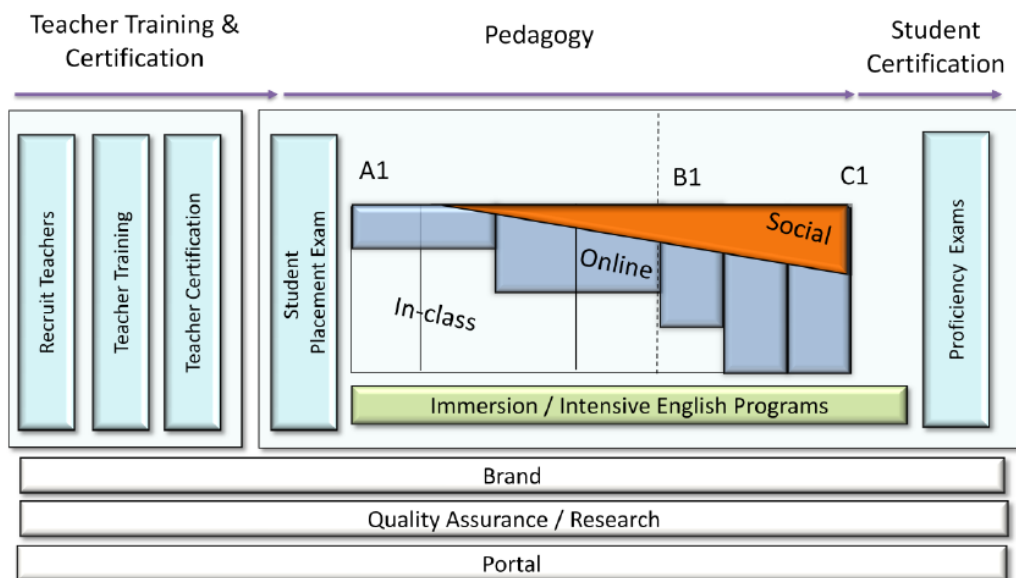


Figura 1: Elementos de programa de inglés Laureate LEP. (Johnson & Marsh, 2013)

En otro ámbito, también sabemos que en Chile, el uso y penetración de Redes Sociales es alto según indican los resultados de la encuesta Bicentenario, llevada a cabo por la Pontificia Universidad Católica y GFK Adimark, en donde se reporta un 86% de uso regular y un 97% de conocimiento de redes sociales como Facebook (Encuestabicentenario.uc.cl, 2017), especialmente en el rango de edades entre 18 y 24 años, rango que además se encuentra en el promedio de ingreso a la educación superior en Chile (centroestudios.mineduc.cl, 2017). Se puede asumir que, en general, los estudiantes que ingresan a instituciones como la UNAB, conocen y usan

Facebook regularmente. Si consideramos además que la interacción social y la colaboración son importantes para el desarrollo lingüístico y el logro de objetivos en el contexto de cursos de inglés en línea (Johnston, 2015), lo que se suma a la necesidad de preguntarse si los elementos del ambiente de aprendizaje en línea “permiten” o cuentan con las “prestaciones” o *Affordances* (por su término en inglés) para la emergencia de un tipo de interacción social que soporte la adquisición de las competencias requeridas (Kirschner, Strijbos, Krejins & Beers, 2004). Necesidad que se basa en la poca investigación existente que haya evaluado el efecto de LMSs en los resultados de aprendizaje, considerando especialmente que donde una herramienta determinada puede mejorar una experiencia de aprendizaje particular, también la puede disminuir (Johnston, 2015)

Ante lo anterior, surge la necesidad de conocer cómo el uso de distintas herramientas de trabajo en línea puede afectar el desarrollo del trabajo en línea en cursos de inglés blended, esto en referencia a herramientas de evaluación y marcos teóricos de referencia que estén validados tanto por la institución como por investigaciones en el ámbito del aprendizaje en línea. En este contexto sabemos que el marco de la comunidad de Indagación o *Community of Inquiry* (CoI) es una manera efectiva de explicar el éxito en la enseñanza y aprendizaje en línea (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison, Anderson & Archer, 2010) De hecho, Johnston (2015) plantea que este marco de referencia puede dar luces sobre cómo áreas aparentemente dispares pueden reunirse cohesivamente y proveer una

imagen más detallada del aprendizaje colaborativo en línea, especialmente si consideramos que el marco Col integra teoría sociocultural y pensamiento constructivista con el pensamiento actual de la comunicación mediada por computador, la presencia social y la ecología (en el sentido del entorno de aprendizaje) (Johnston, 2015)

Considerando todo lo anterior es que la presente investigación buscó evaluar y comparar la percepción de estudiantes y el desempeño en cursos de inglés Blended que usaron en un caso la herramienta de grupo de Facebook y en el otro la herramienta de Blog contenida en el LMS utilizado por la institución, atendiendo además a la necesidad de comparar una misma instancia universitaria enseñando los mismos cursos en plataformas con prestaciones diferentes (Rubin, Fernandes & Avgerinou, 2013)

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Identificación del problema

En un contexto en el que “La educación en línea de ha vuelto una parte cada vez más importante de la educación terciaria, con universidades e instituciones usando equipos de soporte profesional para promover cursos en línea.”¹ (Yu & Hu, 2016, “Overcoming the challenges in online learning” párr. 1) y atendiendo además a que es, precisamente el ámbito de la educación en línea a nivel universitario, el principal enfoque del presente trabajo, lo que lleva a la necesidad de que los protagonistas de los procesos de implementación de modalidad de cursos de inglés Blended sean los que evalúen las formas de interacción en línea, esto en base a un marco pedagógico de referencia que de luces sobre el desarrollo de actividades escritas asíncronas, considerando además que estas tareas deben tomar en consideración la funcionalidad y las prestaciones del modo de comunicación en línea (Johnston, 2015). Sabemos que La presencia social y la comunicación efectiva de pares en cursos en línea siguen siendo un gran desafío (Castaños, 2016), desafío que además se ve incrementado al considerar la experiencia en estudios en donde los estudiantes han manifestado que, aunque estaban cómodos usando el LMS, ellos lo encontraron insuficiente para la comunicación social y estaban dispuestos a intentar el uso de redes sociales ofrecidas fuera del LMS (Leafman, Mathieson & Ewing, 2013).

¹ En el presente trabajo la mayoría de las referencias consultadas se encuentran en inglés y sin traducción oficial, por lo que hay un número de citas textuales traducidas por el propio autor de esta investigación, quien en su condición de profesor de estado en Inglés, no presentó dificultades al interpretar y traducir textualmente éstos pasajes.

Aun cuando es importante mencionar que la disposición al uso de redes sociales debe ser evaluada y analizada con anterioridad a ofrecer la herramienta a los estudiantes para asegurar que su función entrega beneficios al proceso (Leafman et al., 2014), experiencias previas que han explorado el uso de Facebook en cursos de inglés, han afirmado que el aprendizaje es posible usando esta herramienta, no obstante en su uso como herramienta en línea para aprender inglés, “debe haber alguna forma de estructura y objetivos de aprendizaje pre determinados para que los estudiantes se puedan enfocar” (Kabilan et al., 2010, p.185)

En relación al marco Col, se ha constatado que es el marco teórico más utilizado en la investigación sobre educación a distancia de los últimos años (Bozkurt et al., 2015), pero con una influencia mínima en la investigación del aprendizaje de idiomas en línea (Johnston, 2015), por lo que “hay necesidad de mayor evidencia del efecto de éstas tres dimensiones en el aprendizaje en línea” (Morales, 2015), especialmente el aspecto de la presencia social la cual puede ser vista como constructo central en el aprendizaje de idiomas en línea durante actividades colaborativas ya que “el pensamiento socio cultural postula que el aprendizaje de idiomas ocurre dentro de la interacción y en un contexto social” (Johnston, 2015, p.31).

A pesar de lo mencionado anteriormente, aún es poco lo que se sabe respecto al impacto de las redes sociales en cursos en línea “y en como impacta su uso en la presencia social” (Lim & Richardson, 2016, p.33), esta necesidad se torna especialmente relevante si consideramos que, en el contexto de la Universidad Andrés Bello, los profesores están llamados a diseñar interacción significativa en ambas instancias de sus cursos Blended para que los episodios de discurso crítico en las discusiones de la clase presencial no se pierdan y se continúen desarrollando en las actividades en línea (Johnson & Marsh, 2014), si a esto sumamos experiencias como la de Hostetter & Busch (2013) quienes reportaron una relación positiva entre la presencia social en foros de discusión y los resultados de aprendizaje de los estudiantes; teniendo en cuenta que efectivamente, el principal propósito de las actividades con redes sociales como herramienta de trabajo escrito asíncrono, en el caso de estudio de esta investigación, van dirigidas a incrementar las interacciones y hacer conexiones con los compañeros de curso.

Volviendo al contexto de cursos blended de inglés, sabemos que mientras que la comunicación puede ser fomentada verbal o no verbalmente en las sesiones presenciales de manera más fácil, en el contexto apoyado por LMS, la comunicación ocurre principalmente a través de actividades escritas asíncronas. Por lo tanto, el incentivo de la comunicación en el contexto en línea puede ser más difícil que en las sesiones presenciales. Los LMS en general, a pesar de ser excelentes en muchos aspectos, no facilitan la inclusión adecuada de la comunicación social, la

cual es crítica para el logro exitoso de objetivos de aprendizaje (Mathieson & Leafman, 2014). Esto está alineado con la afirmación de que “es difícil establecer las dimensiones sociales y psicológicas de la comunicación en un ambiente en línea” (Krejins, Kirschner & Jochems, 2003, p.336). En relación con este punto, y teniendo en mente el marco de la comunidad de indagación en donde específicamente la presencia social, con sus elementos de comunicación afectiva, interacción y cohesión es reconocida como el tercio “humano”² de la ecuación de la comunidad de indagación (Mathieson & Leafman, 2014) en donde además una serie de estudios previos indican que niveles más altos de presencia social están relacionados, tanto directa como indirectamente, a la satisfacción de estudiantes (Akyol & Garrison, 2008; Arbaugh, 2008; Caspi & Blau, 2008; Gunawardena & Zittle, 1997; Leong, 2011; Mykota & Duncan, 2007; Richardson & Swan, 2003). Esto contrastado con la experiencia de Demski (2012) en donde los estudiantes no se sintieron tan cómodos interactuando en el LMS o participando en discusiones, debido posiblemente a que la naturaleza estructurada e impersonal del LMS puede contribuir a la falta de comodidad de los estudiantes en estas áreas. (Demski, 2012).

Considerando lo anterior y dado el amplio uso de las herramientas de redes sociales por parte del perfil de estudiantes de educación superior en el contexto de esta investigación, el ofrecer contacto social por medio de redes sociales fuera del LMS

² Esto en alusión a que sus elementos clave tienen relación con la comunicación afectiva, la interacción y la cohesión de grupo.

puede aumentar la presencia social (Mathieson & Leafman, 2014). Especialmente si tomamos en cuenta que no es mucho lo que se sabe respecto de las percepciones de estudiantes en actividades guiadas por el profesor. En otras palabras, “no sabemos si hay algún resultado motivacional al participar en grupos de Facebook en contextos académicos” (Akcaoglu & Bowman, 2016, p.582). Aun cuando efectivamente “hay una expectativa positiva de que las actividades en redes sociales pueden impactar la presencia social de los estudiantes, lo que ha sido vinculado a un número de resultados de aprendizaje en la enseñanza en línea.” (Lim & Richardson, 2016, p.33) también sabemos que es necesaria mayor investigación entre los niveles de interacción y otros factores, ya que, como plantea Aydin (2014) luego de su revisión de literatura sobre el uso de Facebook como herramienta de comunicación entre estudiantes y profesores, “la investigación muestra tanto resultados positivos como negativos” (p.157) de su uso en contextos académicos.

Christopher Johnson, quien estuvo a cargo de uno de los estudios iniciales que dieron sustento a la decisión por parte de Laureate de iniciar el proceso de implementación de los cursos con modalidad blended, plantea por otro lado la necesidad de que futuras investigaciones debieran enfocar sus esfuerzos en explorar cualitativa y cuantitativamente las percepciones y entendimiento de los estudiantes y profesores sobre las dinámicas del aprendizaje combinado, la investigación sobre el aprendizaje blended es de importancia crítica para entender el impacto y beneficios de esta modalidad (Johnson & Marsh, 2014)

Lo planteado por Johnson está en línea con lo planteado recientemente por Pedró en su último informe sobre tecnología para la mejora de la educación, en donde queda claro que “los modelos de uso de la tecnología que funcionan combinan con éxito la introducción de herramientas y contenidos digitales con nuevos métodos de enseñanza y nuevas estructuras organizativas.” (Pedró, 2015, p.59) Pero para lograr identificar y/o definir estos métodos y estructuras, es necesaria también “La continuidad de las exploraciones para la mejora educativa debe comprender desde la investigación básica sobre el aprendizaje con tecnología hasta la investigación aplicada, en particular con relación a la orquestación didáctica para considerar también los aspectos prácticos en el aula.” (Pedró, 2015, p.60)

En el contexto específico de la institución investigada, existe, además, por parte de directivos y coordinadores del departamento de inglés, preocupación por la general y sistemática falta de compromiso por parte de los estudiantes en el aspecto en línea de los cursos Blended de inglés, esto agravado por el hecho de que al finalizar el segundo semestre de 2016 solo un 30% de los estudiantes logró alcanzar el nivel lingüístico B1 requerido por la institución (Charbonneau-Gowdy & Chechova, 2017). De hecho, la misma Paula Charbonneau-Gowdy, investigadora que ha formado parte del departamento de inglés en los últimos dos años, menciona en su investigación que es importante reconocer que las emergentes generaciones de estudiantes que los profesores están enfrentando, buscan nuevas formas de aprender que sean atractivas y significativas para sus vidas y necesidades y que

además incluyan interacción social; en relación a esto último plantea que es importante aceptar que las prestaciones de las tecnologías de las redes sociales pueden soportar procesos de generación de conocimiento (Charbonneau-Gowdy & Chechova, 2017).

Ante esta brecha en la investigación y recogiendo experiencias previas que indican que sería beneficioso investigar cómo las herramientas incorporadas en LMS se comparan con una red social determinada, en otras palabras, cómo los estudiantes perciben las herramientas del LMS en comparación a Facebook (Lim & Richardson, 2016; Wang, Woo, Quek, Yang & Liu, 2012), es que se plantea la posibilidad de utilizar el marco de referencia Col, el cual se superpone con la actual teoría y práctica del aprendizaje de lenguas en línea, y cómo puede ser potencialmente usado para organizar el pensamiento actual y traer cohesión a las complejas partes, tanto tecnológicas y teóricas que componen al aprendizaje de lenguas en línea colaborativo (Johnston, 2015).

Respecto de este marco teórico Se ha planteado anteriormente que ayuda a definir la relación entre profesor, estudiante y la tarea de aprendizaje para el propósito de operacionalizar la teoría y la práctica (Johnston, 2015). Se debe considerar también la necesidad planteada recientemente por Li y Storch (2017) de investigar “La forma en que los estudiantes crean significados, construyen conocimientos y proyectan

sus identidades en el espacio en línea” (p.4). Por lo tanto, esta investigación busca ser un aporte ante la carencia de estudios, especialmente si consideramos el contexto nacional, sobre la influencia del uso de Facebook como herramienta trabajo escrito asíncrono en cursos de inglés con modalidad blended en el desempeño y en la percepción de presencia social del marco Col en relación con un curso que utiliza las herramientas de comunicación del LMS oficial para la misma tarea.

1.2. Justificación

La necesidad de realizar la presente investigación se justificó en base a los siguientes puntos:

- **Conveniencia:** Se buscó informar desde la teoría e investigación las decisiones sobre las herramientas utilizadas para el trabajo de cursos de inglés en modalidad blended, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, cuya relevancia está establecida y explicitada en el documento de modelo educativo como uno de los pilares de formación en la institución analizada (Modelo Educativo UNAB, 2014).
- **Relevancia social:** Si consideramos un contexto de un esfuerzo tanto institucional como nacional, por potenciar el aprendizaje del idioma inglés, resulta relevante que el desarrollo de cursos de inglés con modalidad Blended se desarrollen con el objetivo de lograr los mejores resultados posibles, tomando en cuenta que en la educación superior en línea, la formación de comunidad y la indagación colaborativa no se pueden dar por sentados, pero deben ser facilitados y sostenidos (Johnston, 2015).

Es decir que, cualquier paso en dirección a entender y/o mejorar el entendimiento sobre las interacciones que se dan en el contexto de cursos de inglés blended, puede ayudar a identificar la mejores prácticas y herramientas, para que tanto estudiantes como profesores obtengan el mayor provecho y tengan la mejor experiencia educativa posible al enseñar y aprender inglés.

- Implicaciones prácticas: Se busca establecer, mediante el uso del aspecto de presencia social del marco COI, como influye el uso de Facebook en la percepción y desempeño académico de los estudiantes involucrados, influencia que podría guiar o informar futuras decisiones sobre actividades y herramientas para su uso en el trabajo en línea de curso de inglés blended. Esto debido a que “el promover la interacción social en el aprendizaje blended es un tema importante que merece atención en investigaciones futuras.” (Boelens, Wever & Voet, 2017, p.11), si a esto sumamos lo planteado por Lim y Richardson (2016), quienes afirman que “Existe una expectativa positiva de que las actividades en redes sociales y los sitios de redes sociales pueden promover la comunicación social y la colaboración que podría beneficiar a los estudiantes” (p.33) Entonces, la presente investigación busca acercar la teoría y experiencias previas en el ámbito del aprendizaje de inglés con metodología blended, el uso académico de Facebook y el marco Col, a la práctica en el trabajo de cursos de inglés blended, lo que además está alineado con el objetivo del programa de inglés Laureate de desarrollar e implementar este

programa basando sus decisiones en investigaciones empíricas (Johnson & Marsh, 2013).

- Valor teórico: La aplicación de la encuesta Col a estudiantes, entrega datos sobre la percepción de presencia social en los cursos de inglés Blended estudiados. Si consideramos que en investigaciones previas se plantea que Los sitios de redes sociales pueden aumentar la percepción de presencia social de los estudiantes por medio de comunidades web dentro del ambiente de la red social, e incluso invitan a “continuar en torno a las redes sociales en cursos Blended y presenciales como foco de estudio ya que un 80% de estudiantes indicaron que las redes sociales podían ser una forma útil de complementar el aprendizaje presencial” (Lim & Richardson, 2016, p.36), los resultados de la presente investigación permitirían ampliar el entendimiento agregando un contexto poco estudiado previamente para complementar lo planteado en investigaciones previas que cuyos resultados demostraron potencial en el uso de Facebook como método suplementario a un curso en línea (Akcaoglu & Bowman, 2016),

- Valor metodológico: Estudios muy recientes aun plantean la necesidad de mayor investigación “sobre el impacto del LMS en la modalidad Blended para la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación superior” (Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez, García-Peñalvo & Casillas-Martín, 2017, p.642) además de

recomendar la investigación con estudiantes de diversos programas y niveles (Lim & Richardson, 2016). En el contexto de esta investigación, no existen experiencias previas que hayan evaluado percepciones de presencia social, docente y cognitiva usando el marco Col y su encuesta en cursos de inglés blended, tampoco se ha comparado la percepción de presencia social y el desempeño de los estudiantes en cursos que usan el LMS oficial versus estudiantes que usan un grupo de Facebook para un mismo tipo de trabajo.

- Viabilidad: El investigador es a su vez profesor de estos cursos de inglés con modalidad blended, además de contar con una aprobación inicial para la investigación, otorgada por la directora del departamento de inglés (Monica Frenzel) de la institución analizada (UNAB). Los cursos se desarrollaron Semestralmente, lo que facilitó la aplicación de las encuestas Col en ambos cursos. Las herramientas metodológicas utilizadas (encuestas y pregunta abierta) se encuentran validadas y/o revisadas ya sea por informantes expertos e investigaciones previas.

Pregunta de Investigación

¿Cómo influye el uso de grupos de Facebook como herramienta de trabajo escrito asíncrono en curso de inglés con modalidad Blended en la percepción de presencia social y desempeño de alumnos de una universidad en relación con curso de inglés que usa el LMS oficial como herramienta de trabajo escrito asíncrono desde la perspectiva del marco de la comunidad de indagación?

Objetivo General

Evaluar el uso de herramientas de trabajo escrito asíncrono en cursos de inglés con modalidad Blended en la percepción de presencia social y en el desempeño de alumnos de una universidad desde la perspectiva del marco de la comunidad de indagación.

Objetivos Específicos

- Medir la percepción de presencia social y el desempeño de estudiantes de clases de inglés con modalidad Blended en un curso usa grupos de Facebook y un curso que usa el LMS oficial como herramienta de trabajo escrito asíncrono.
- Comparar el desempeño y los niveles de presencia social percibidos por alumnos de cursos de inglés con modalidad Blended para determinar las diferencias y similitudes entre un curso usa grupos de Facebook o el LMS oficial como herramienta de trabajo escrito asíncrono.
- Establecer los factores que inciden en el desempeño y los niveles de presencia social percibidos por alumnos de cursos de inglés con modalidad Blended para determinar las diferencias y similitudes entre un curso usa grupos de Facebook o el LMS oficial como herramienta de trabajo escrito asíncrono.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

2.1 Contexto UNAB y aprendizaje Blended

Como se planteó anteriormente la Universidad Andrés Bello ha establecido explícitamente en su modelo educativo que el manejo del inglés como segundo idioma es uno de los elementos fundamentales de la formación de sus estudiantes, y “Para la consecución de esto, la UNAB incorpora dentro de los planes de estudios de las carreras, asignaturas de inglés que totalizan 500 horas de estudio en cuatro cursos semestrales. Con esto, los egresados de la UNAB alcanzan el nivel B1 del *Common European Framework of Reference(CEFR)*” (Modelo Educativo UNAB, 2014, p.7). En relación con el CEFR, es importante señalar que corresponde a un marco de referencia que fue diseñado luego de 20 años de investigación, para proveer de una base transparente, coherente y completa para la elaboración de planes de estudio, el diseño de materiales de aprendizaje, evaluación y guías curriculares para programas de idiomas (Council of Europe, 2001). Para lograr las 500 horas planteadas como objetivo en el plan de estudios se recurrió a la modalidad Blended para el trabajo en los cursos de inglés utilizando la plataforma Cambridge LMS como herramienta de trabajo en línea.

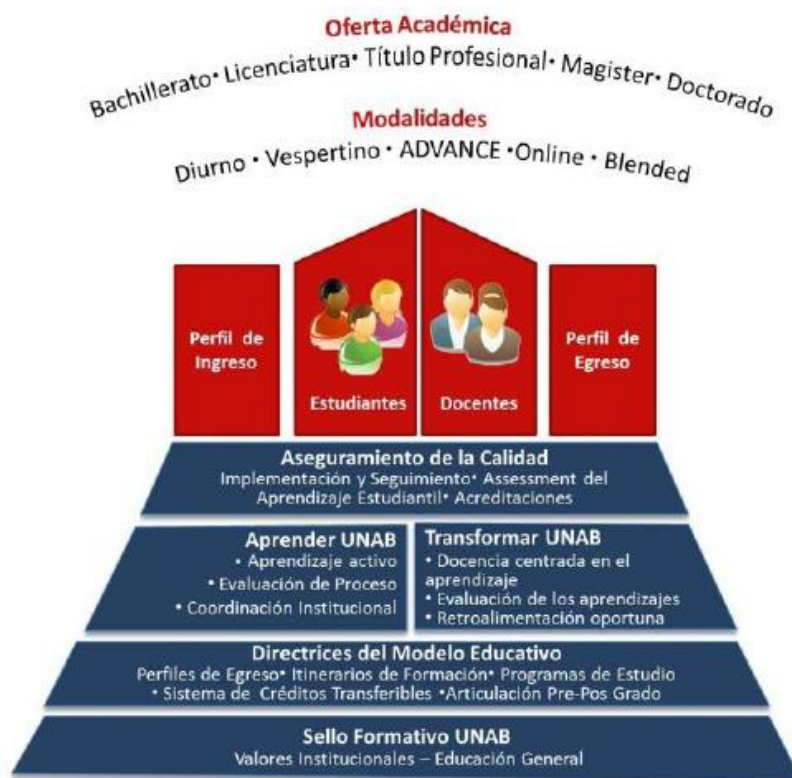


Figura 2: Diagrama del Modelo Educativo UNAB planteado y presentado a la comunidad universitaria en 2014 para alinear la información sobre aspectos relevantes de la formación en la institución. (Modelo Educativo UNAB, 2014)

En el contexto de la implementación de la plataforma Cambridge LMS, el uso de las distintas herramientas web 2.0 disponibles ha sido motivo de contantes entrenamientos y sesiones prácticas para los profesores. Se inició hace algunos años con cursos piloto, que sirvieron para experimentar con este nuevo formato Blended, y luego gradualmente y semestre a semestre, se ha ido aumentando el número de carreras que incorporan esta nueva modalidad; los profesores a su vez

han sido entrenados en numerosas oportunidades y han realizado trabajos colaborativos para acordar las herramientas a utilizar durante los cursos.

El uso de los foros, blogs y foros de voz ha estado presente desde un comienzo y en la actualidad son parte de la evaluación de cada curso de inglés. Lo anterior está alineado con lo planteado por Johnson & Marsh, Investigadores de Laureate y Cambridge University Press respectivamente, quienes plantearon que “Los profesores reportaron haber tenido suficiente entrenamiento en el LMS, pero relativamente poco tanto en los aspectos pedagógicos del curso o cómo utilizar las herramientas de web 2.0.” (Johnson & Marsh, 2013, p.52) Debemos considerar además que en el futuro e implementación de aprendizaje de segunda lengua utilizando tecnologías web 2.0 debe ser guiado por “claramente establecidos e identificables marcos teóricos de referencia” (Wang & Vasquez, 2012, p. 420)

En el contexto de la educación superior, el aprendizaje Blended es un enfoque de diseño que abiertamente evalúa e integra las fortalezas del aprendizaje en línea y presencial para atender a objetivos educacionales (Garrison & Vaughan, 2008). Esta combinación de trabajo en línea y sesiones presenciales se pueden configurar de diversas maneras y en diferentes proporciones. En el caso de la institución investigada, se ha decidido configurar a estos cursos de modalidad Blended con un carácter teórico-práctico y contemplando una metodología activo-participativa, utilizando además un modelo de aula invertida (*Flipped Classroom*), el cual se

define como una metodología en donde “buena parte de la instrucción se lleva a cabo en línea utilizando las distintas herramientas disponibles, para que el tiempo de la clase presencial sea usado en actividades productivas con el idioma” (Johnson & Marsh, 2014, p.25). Cada uno de los niveles de inglés se compone de 6 horas en su programación, además de 6 horas de trabajo personal autónomo.

Los cursos de inglés Blended cuentan actualmente con 12 créditos, lo que implica a su vez una mayor relevancia dentro de la malla de cualquier carrera que incorpore inglés con esta modalidad, si consideramos que anteriormente los cursos de inglés contaban con solo 6 créditos, esto da cuenta de la determinación de la institución por dar mayor relevancia a este ramo, tanto académica como administrativamente. Durante las 3 horas de modalidad *online*, se espera que los estudiantes desarrollen un trabajo productivo de participación en los 6 blogs del curso, además del trabajo semanal de desarrollo de unidades en la plataforma Cambridge LMS. Durante las 3 horas presenciales de clases semanales, se ejercita el trabajo realizado por el estudiante de forma autónoma en la plataforma online.

Existen además en Chile experiencias previas que han planteado propuestas en cuanto a modelos de implementación de aprendizaje en línea, los cuales buscan proponer formas de aproximar la enseñanza de idiomas en contextos virtuales. En 2006, Bañados, (2006) realizó un estudio en donde se describen los elementos del

modelo *B-learning*, dificultades de implementación y los resultados de un trabajo piloto. Bañados plantea un modelo de implementación compuesto por cuatro elementos: trabajo independiente de los alumnos en plataforma dedicada; clases presenciales con un profesor tutor; seguimiento en línea; y monitoreo. Sin embargo, este estudio no especifica cómo se integran estos elementos, o el tiempo que se ocupa en cada uno. En el contexto de aquella investigación, el modelo fue definido como “Una combinación de tecnología e instrucción de clase en un enfoque flexible de aprendizaje, que reconoce los beneficios de la entrega de entrenamiento y evaluación online, pero también usa otros modos para generar un programa que puede mejorar los resultados de aprendizaje y/o reducir los costos.” (Bañados, 2006, p.534). Estas experiencias están alineadas con lo que plantea Pedró en su estado del arte sobre tecnologías que funcionan en el aula, “es preciso, en suma, contribuir desde la investigación educativa empírica a la definición de las características de los modelos que funcionan y en qué circunstancias lo hacen.” (Pedró, 2011, p.82)

Este despliegue y énfasis en las clases de inglés con modalidad blended plantea además un desafío con relación a los paradigmas imperantes entre los profesores, especialmente si consideramos que “Los profesores de inglés en Chile poseen una perspectiva significativamente más orientada hacia el instrucción y pedagogía centrada en el profesor que hacía una perspectiva de enseñanza constructivista.” (Lehmann, 2015, pág. 33)

Estas formas de implementación de modalidad blended han estado en constante revisión y modificación. Es este último punto el que sustenta la importancia de explorar distintos puntos de vista que permitan eventualmente generar un marco de trabajo que atienda a las necesidades de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que “Probablemente tomará más tiempo establecer no solo que es lo que se necesita para enseñar en línea, pero también como aprendemos a enseñar en línea” (Hauck & Stickler, 2006, p.472).

De lo anterior se desprende la necesidad de explorar las formas de implementación de aprendizaje de cursos de inglés blended que generen las condiciones necesarias para crear una comunidad de aprendizaje efectiva, especialmente si consideramos que “Los estudiantes necesitan apoyo al desarrollar las habilidades requeridas para aprender un idioma, habilidades que, en cierta medida, son similares a las requeridas en un contexto de clase presencial.” (Johnson & Marsh, 2013, p.52) Este apoyo es especialmente relevante si consideramos que ““Muchos estudiantes quieren la flexibilidad ofrecida por el método de aprendizaje Blended, pero no quieren perder la interacción social y el toque humano al que están acostumbrados en el ambiente presencial.” (Boelens et al., 2017, p.4)

2.2 Herramientas web 2.0 y prestaciones

En la presente investigación, el concepto de herramienta se enmarca en el contexto de las herramientas de la web 2.0, para la definición de este término la mayoría de los investigadores y académicos han utilizado la definición ofrecida por Wikipedia, la cual es en sí misma una plataforma emblemática de la web 2.0 (Wang & Vasquez, 2012). Por otro lado, aun cuando el término no tiene una única definición, existe un amplio acuerdo en que se aplica a un amplio set de características funcionales, dentro de un contexto de comunicación mediada por computadora y medios digitales interconectados en donde se incentiva y apoya la participación de usuarios al subir y compartir artefactos digitales. (Canole & Alevizou, 2010, p.9). Entonces, cuando se mencionan las herramientas de trabajo escrito asíncrono, en los cursos investigados, esto tiene relación con la tecnología web subyacente a la plataforma utilizada en cada caso, tecnología que permite la comunicación entre los integrantes de cada curso por medio de las prestaciones o *Affordances* encontradas en el LMS o el grupo de Facebook.

En relación con esto último, debemos recordar que, en su forma más general, Una prestación o *Affordance* es el aspecto de diseño de un objeto el cual sugiere cómo el objeto debería ser usado (Norman, 1988), en el ámbito educacional, ha habido en los últimos años investigaciones que han analizado las tecnologías de aprendizaje en términos de sus prestaciones (Bower, 2008; Guichon, 2010; Hartson, 2003; Kirschner et al., 2004; Kuswara, Cram, & Reynolds, 2008; Mishra & Koehler, 2006; Siemens & Tittenberger, 2009). Las percepciones respecto de las

prestaciones de una herramienta web determinada son afectadas por convenciones o expectativas culturales (Rubin, et al.,2013), en su estudio, Rubin y sus colegas exploraron cómo los estudiantes percibían el LMS usado para albergar un curso en línea, y si esas percepciones afectaron el éxito de la instrucción en línea concluyendo que de hecho las prestaciones de un LMS afectan a los instructores, a las presencias docente, social y afectiva dentro de los cursos como también la satisfacción de los estudiantes (Rubin et al.,2013). Otra conclusión relevante de este estudio tiene relación con el hecho de que prestaciones de una interfaz de aprendizaje afectan el marco Col, más aún, Rubin et al. sugieren que Las universidades que buscan cambiar su LMS, o tal vez implementar sistemas alternativos, deberían considerar cuidadosamente e incluso testear como el nuevo sistema podría soportar o fallar en soportar una comunidad de indagación.

Se ha planteado que la colaboración e interacción son esenciales para la adquisición de una segunda lengua, si además consideramos lo que plantea Johnston en relación con que “Los profesores deben ser capaces de tomar en consideración los resultados esperados de sus tareas con las posibilidades y limitaciones de una herramienta de comunicación dada” (Johnston, 2015, p.63). Alineados con lo anterior Li & Storch efectivamente plantean en una reciente investigación que es necesario examinar las prestaciones de los ambientes de aprendizaje de idiomas en línea (Li & Storch, 2017).

2.3 Aprendizaje de idiomas asistido por computadoras (CALL: Computer assisted Language learning)

Dorothy Chun plantea en su compendio de investigaciones sobre CALL (Computer-assisted language learning) que “La investigación reciente se enfoca menos en comparaciones de discurso cara a cara y comunicación mediada por computador (CMC por sus siglas en inglés) y más en cómo la comunicación mediada por computador puede lograr las metas de enfoques comunicativos.” (Chun, 2011, p.670). Este nuevo enfoque se relaciona con la necesidad de conocer cómo pueden influir las nuevas formas de comunicación facilitadas por la tecnología, especialmente al considerar el impacto del desarrollo que la tecnología ha tenido la teoría y práctica del aprendizaje de lenguas asistido por computadoras (Johnston, 2015), la cual se ha desarrollado a la par con las teorías educativas imperantes en distintas épocas, es decir que ha habido periodos de CALL conductista, CALL comunicativo y CALL integrativo, para llegar al punto de coincidencia entre la teoría actual de adquisición de segundo idioma (SLA), CALL y el marco de la comunidad de indagación. Además, Chun plantea que “para el futuro, los académicos de CALL miran hacia el desarrollo de marcos teóricos apropiados para el uso de tecnología al servicio del aprendizaje de una segunda lengua (Chun, 2011, p.676).

Si consideramos que el aprendizaje efectivo de idiomas implica que los estudiantes deben interactuar con una audiencia real auténtica, estar involucrados en tareas auténticas, tener oportunidades para interactuar socialmente y negociar significados y tener suficiente tiempo y retroalimentación (Marsh, 2012) Todo esto utilizando un marco de referencia pedagógico, que permita evaluar los factores fundamentales involucrados en el trabajo en plataformas de gestión del aprendizaje. Para lograr lo anterior es importante que “estas exploraciones, ya sean llevadas a cabo por las escuelas, los propios profesores a escala individual, investigadores universitarios o consultores deben ser ejecutadas con un componente de investigación reflexiva para que los conocimientos adquiridos se puedan añadir a la base racional usada para tomar decisiones eficaces.” (Pedró, 2015, p.60)

Entre las tecnologías involucradas en el aprendizaje de idiomas, ha existido un énfasis e investigación en el conjunto de tecnologías que permiten la comunicación en línea. Existen distintas experiencias que han buscado proponer los elementos necesarios para el aprendizaje en línea, en donde se mencionan aspectos relevantes del aprendizaje de idiomas en contextos virtuales en línea, aspectos como el rol del tutor en línea, las habilidades necesarias y el entrenamiento de los tutores en donde “La convergencia en aumento de tecnologías generan nuevas y diferentes demandas cognitivas para tutores y estudiantes” (Hauck & Stickler, 2006, p.472). Estas demandas se manifiestan en una serie de desafíos relacionados con las definiciones que los profesores deben generar en estos nuevos contextos de aprendizaje en línea.

2.4 Uso de Facebook para el aprendizaje

Sabemos que las investigaciones en relación con el uso de Facebook en contextos instruccionales han producido resultados mixtos (Akcaoglu & Bowman, 2016) Donde algunas investigaciones reportaron un impacto negativo significativo del uso de Facebook en el compromiso de los estudiantes (Junco, 2012), o notan que estudiantes eran reacios a interactuar por Facebook (Hank, Sugimoto, Tsou & Pomerantz, 2014). Otras investigaciones indican que el uso de Facebook como una herramienta de comunicación fuera de clase puede tener resultados positivos en las notas y el compromiso de los estudiantes con el contenido. (Bowman & Akcaoglu, 2014).

En el contexto de los objetivos planteados en esta investigación aún “no hay consenso respecto de los efectos de Facebook en la interacción social y comunicación” (Aydin, 2014, p.157), aun cuando se plantea que una interacción bien lograda con estudiantes en redes sociales actúa como facilitador de un aprendizaje sociocultural dentro de un ambiente constructivista, mejorando experiencias de aprendizaje de idiomas y el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Aydin, 2014). De hecho, experiencias previas plantean que los profesores necesitan planificar y diseñar actividades y/o proyectos que “usan Facebook como plataforma tanto de socialización como de aprendizaje” (Kabilan et al., 2010, p.185), es decir, que puede

ser usado tanto para complementar o en algunos casos sustituir a un LMS (Wang et al., 2012). De hecho, los resultados de la investigación de Akcaoglu y Bowman (2016) "muestran potencial para el uso guiado de Facebook al ser incorporado como suplemento al método instruccional primario del curso" (p.588). En esta misma investigación se sugiere que "Facebook, cuando es usado para propósitos académicos, puede servir como un espacio para instructores y estudiantes para conocerse a un nivel más personal...lo que puede llevar a una motivación mayor hacia el curso." (Akcaoglu & Bowman, 2016, p.583)

2.6 Comunidad de Indagación

El marco de referencia Col es un modelo colaborativo constructivista de los procesos de aprendizaje en línea el cual puede informar a la investigación y la práctica (Garrison, Anderson & Archer, 2010). Garrison, Anderson & Archer (2000) tenían la visión de que la creación de una comunidad educativa efectiva en línea involucra tres componentes críticos: presencia cognitiva, presencia social y presencia docente. De acuerdo con este modelo de la Comunidad de Indagación, una experiencia educativa en línea implica la existencia de estas tres presencias claves:

- Presencia Docente: “se refiere al diseño, facilitación y dirección de procesos sociales y cognitivos por parte del instructor para el propósito de realizar objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educacionalmente relevantes” (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, p. 5), la cual provee guía instruccional y organización del contenido.

- Presencia social: se define como la habilidad de los estudiantes en línea para “proyectarse social y afectivamente en una comunidad de indagación” (Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001, p. 52), por lo que es la presencia que remueve

la distancia emocional entre los estudiantes en el contexto del trabajo en línea. Considerando que el presente trabajo se enfoca especialmente en esta presencia, es relevante mencionar además que la presencia social está compuesta por tres indicadores: El primero es la expresión afectiva, “donde los estudiantes comparten expresiones personales de emoción, sentimientos, creencias y valores en su curso en línea;” El segundo es la comunicación abierta, “donde los estudiantes construyen y mantienen un sentido de compromiso de grupo en su curso en línea;” y el tercero es el de cohesión de grupo, “donde los estudiantes interactúan en torno a actividades y tareas intelectuales en común en su curso en línea” (Ice, Gibson, Boston, & Becher, 2011, p. 47).

- Presencia cognitiva: corresponde al “grado en el que los estudiantes pueden construir y confirmar significados a través de la reflexión y el discurso sostenido” (Garrison & Arbaugh, 2007, p. 161). Esta se enfoca en el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden conectadas con el crecimiento de la comunidad en línea.

En este modelo, las presencias son vistas como funciones, las cuales son compartidas entre el instructor, los estudiantes y el contenido del curso. (Richardson et al., 2012). Cada una de las “presencias” juega un rol fundamental en la generación exitosa de una *experiencia educativa* (Figura 3) basada en los

preceptos constructivistas de la construcción de conocimiento, centrada en la negociación de significados. Este marco pedagógico ha sido adoptado por cientos de investigadores trabajando en distintas partes del mundo (Garrison, Anderson & Archer, 2010).

El marco Col es apuntalado por las perspectivas de Dewey (1959) en educación y sus nociones de la indagación práctica y el rol de la comunidad en el aprendizaje, estas nociones han encontrado nueva vida en el campo del aprendizaje en línea de la educación superior (Johnston, 2015)



Figura 3. Diagrama del Marco Col, Garrison et al. (2000), p.88

A pesar de que el marco de la comunidad de indagación cuenta con una base teórica sólida basada en la investigación de sus componentes, aún requiere de mayores estudios prácticos para probar su real eficacia en el logro de aprendizajes significativos, tal y como lo concluye Goda (2012) en su estudio de la comunidad de indagación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Japón. En este estudio se concluye que “más estudios de caso y en una variedad de contextos deberían ser investigados” (p.310). En ese estudio se plantea además que “El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es afectado por la cultura, la lengua madre, la sociedad, etc. la comunidad de indagación debería ser investigada no solo entre estudiantes japoneses, sino que también de otras nacionalidades” (Goda, 2012, p.311).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico y tipo de estudio

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer el diseño metodológico de investigación describiendo y justificando la naturaleza, tipo de investigación y las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de la información.

Este trabajo se desarrolló utilizando un enfoque metodológico mixto, proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). Si consideramos que al usar este enfoque “Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Nuestra percepción de este es más integral, completa y holística” (Hernández et al., 2006, p.755)

Además, se utilizó como estrategia metodológica el estudio de casos, en la cual se busca conocer y analizar la experiencia de un grupo delimitado. De acuerdo con Yin (2003) “estas estrategias son ventajosas cuando el objetivo de la investigación es describir la incidencia o prevalencia de un fenómeno” (p.6), fenómeno que en este caso corresponde al uso de herramientas diferenciadas para el trabajo escrito asíncrono en dos cursos de inglés con metodología blended.

El estudio de casos también es definido como “una indagación empírica que: investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real.

Especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.” (Yin, 2003). Considerando lo anterior y tomando en cuenta que, para el investigador, la introspección (respecto del caso estudiado) implica que debe intentar entender sus propias impresiones cuando está frente a un hecho social que desea investigar, deberá traer a primer plano aquellos aspectos del hecho que de alguna manera le atañen (Aravena, 2006). En el contexto de esta investigación, la experiencia personal del investigador en el contexto institucional estudiado le permite tener una visión respecto de la información que busca recolectar, especialmente al considerar que “un estudio de casos intenta iluminar una o varias decisiones, por qué fueron tomadas, cómo fueron implementadas y con qué resultado” (Yin, 2003, p.12).

Además de lo anterior, la presente investigación usa la lógica de un estudio de caso simple con diseño incrustado en el que hay dos unidades de análisis, un curso de nivel que usó el LMS oficial para el trabajo escrito asíncrono y otro curso que usó un grupo de Facebook para la misma tarea, los que son representativos de las circunstancias y condiciones del contexto de la institución estudiada, esto en cuanto a la metodología, contenidos y formas de trabajo de cada curso.

3.2. Fuente de información

En el presente estudio, la muestra correspondió a dos cursos del nivel B1 del programa de inglés implementado en la UNAB. El estudio buscó conocer las percepciones de los estudiantes de ambos cursos respecto del trabajo escrito asíncrono usando como referencia el aspecto de la presencia social del marco Col, obtenido a partir de la aplicación de la encuesta Col junto a una pregunta abierta en ambos casos. Además de esto se midió el desempeño de cada curso, considerando las notas obtenidas en base a rubricas establecidas, como también el número de publicaciones generadas en cada curso. En este caso, el grupo de personas estudiado compartía condiciones de trabajo similares entre los que se puede mencionar:

Estudiantes de inglés de 2 cursos de nivel B1 quienes compartían materiales, modalidad de trabajo, rubricas y formas de evaluación. En un curso (n 13), el trabajo escrito asíncrono se realizó utilizando las herramientas disponibles en el LMS oficial utilizado por el departamento de inglés. El otro grupo (n19) utilizó un grupo de Facebook para la misma tarea, todo lo anterior durante el segundo semestre de 2017.

Respecto del trabajo escrito asíncrono, es importante detallar que todos los cursos de inglés de la UNAB deben considerar que durante el desarrollo de los cursos blended los estudiantes deben participar en un total de 5 blogs escritos evaluados, más un primer blog de inducción. Para cada una de las actividades de blog, existen

rubricas, las cuales pueden ser revisadas en los anuncios de LMS. Los estudiantes son responsables de comenzar la discusión online, planteando preguntas a sus compañeros. El blog se mantiene activo por dos semanas y luego comienza el siguiente blog liderado por un nuevo grupo de estudiantes. Es importante destacar que los estudiantes deben participar al menos 3 veces en el blog. Este trabajo representa un 30% de la nota total del curso.

Para realizar el trabajo de blog utilizando el LMS, los alumnos deben acceder con sus credenciales cada vez que desean intervenir con sus publicaciones y/o comentarios a compañeros. Para llegar a la herramienta de blog, los estudiantes deben acceder al curso correspondiente al semestre en curso, luego en la pagina de inicio del curso deben hacer click en la pestaña de herramientas de clase, y luego hacer click en el blog. Dentro de la herramienta de blog, deben identificar la discusión correspondiente para luego realizar sus publicaciones y comentarios, pero sin la posibilidad de realizar respuestas directas a comentarios. Al momento de esta publicación la plataforma no cuenta con una aplicación móvil para acceder a esta herramienta.

El trabajo de blog utilizando Facebook, se realizó utilizando la herramienta de grupos de Facebook que permite crear un espacio para compartir contenidos entre usuarios designados al configurar el grupo de manera cerrada. Los alumnos tenían acceso inmediato a cada publicación por medio de la aplicación móvil de Facebook.

Estas características permiten delimitar a los grupos que son unidades de análisis incrustadas en el contexto la investigación.

3.3 Instrumentos y procedimiento

Para la recolección de datos cuantitativos sobre la percepción de presencia social, se utilizó la versión original de la encuesta Col (ver Anexo 1). La encuesta Col consiste en 34 ítems acordados y estadísticamente validados que operacionalizan los conceptos del modelo Col. (Arbaugh, et al., 2008), estos 34 ítems se miden en base a una escala Likert de 5 puntos, en donde una respuesta 1 corresponde a estar muy en desacuerdo con una proposición y 5 corresponde a estar muy de acuerdo. Además, los ítems de la encuesta proveen de las ideas respecto de los elementos de base prácticos que requiere cada presencia (Ice, 2009), y fueron analizados en base a los promedios obtenidos en ambos cursos para cada indicador de la presencia social.

Le encuesta Col puede ser usada como guía general para el desarrollo de un curso en línea, ayudando a entregar el nivel adecuado de presencias necesarias para una tarea colaborativa en línea determinada. (Johnston, 2015) Tarea que en este caso en particular corresponde al trabajo escrito asíncrono de los cursos evaluados. Las encuestas fueron enviadas por medio de mensajes y anuncios, tanto en el LMS como en el grupo de Facebook según correspondía, a partir del primer anuncio, hubo un periodo de 2 semanas en los que se enviaron recordatorios.

Se utilizó la herramienta de Google forms para la confección de la encuesta y la recolección de los datos, el formulario incluyó inicialmente el consentimiento informado, para luego pasar a los elementos de la encuesta Col, la que “puede ayudar a establecer relaciones causales entre la implementación del curso y el valor de aprendizaje percibido por los estudiantes.” (Johnston, 2015, p.64).

Para la recolección de datos cualitativos, al final del formulario enviado a los participantes se incluyó una pregunta abierta obligatoria en la que se le consultó a los participantes de ambos grupos:

¿Considera que la herramienta en línea utilizada para el trabajo escrito asíncrono (Blogs) facilita la interacción entre participantes? Por favor justifique su respuesta.

Esta pregunta en primer término buscó obtener, por parte de los participantes, una respuesta que confirmaba o refutaba la sentencia propuesta, para luego dar paso a una justificación de la respuesta inicial. A partir de estas respuestas, se realizó un análisis de contenido, que corresponde a “una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa.” (Hernández et al., 2006, p.356)

Para la medición del desempeño se utilizó como referencia las notas en promedio obtenidas por ambos grupos, las cuales son asignadas por el profesor utilizando una rúbrica oficial, definida y establecida por el departamento de inglés de la institución estudiada (ver Tabla 1). Además, se midió la cantidad de publicaciones generadas en cada curso, con el fin de agregar otro elemento de comparación, considerando que ambos cursos contaron con las mismas condiciones de evaluación.

Tabla 1. Rubrica de Evaluación de trabajo escrito asíncrono (Blog)

CRITERIOS	POBRE (1)	SATISFACTORIO (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
EXTENSIÓN	60 palabras o menos en cada publicación.	70 palabras o menos en cada publicación.	80 palabras o menos en cada publicación.	Mas de 90 palabras en cada publicación.
CONSISTENCIA DE LA PARTICIPACIÓN	No hay publicaciones	1 publicación de buena calidad agregada a la discusión.	2 publicaciones de buena calidad agregadas a la discusión.	3 o más publicaciones de gran calidad agregadas a la discusión.
USO DEL LENGUAJE	Las respuestas escritas contienen numerosos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación. El estilo de escritura no facilita la comunicación efectiva.	Las respuestas escritas incluyen algunos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación que distraen al lector.	Las respuestas escritas están en su mayoría libres de errores gramaticales, ortográficos o de puntuación. El estilo de escritura generalmente facilita la comunicación.	Las respuestas escritas están en su libres de errores gramaticales, ortográficos o de puntuación. El estilo de escritura facilita la comunicación.
DISCUSIÓN CRÍTICA	No hay discusión en base a las intervenciones de otros compañeros.	Algunas discusiones básicas en base a las contribuciones de otros compañeros.	Discusión consistente en base a contribuciones de otros compañeros.	Discusión consistente en base a contribuciones de otros compañeros y reconocimiento en de otros compañeros en su propia contribución.
CONTENIDOS / NUEVAS IDEAS DESDE LAS INTERACCIONES	Publica información no relacionada al tema, incorrecta o irrelevante a la discusión. No hay evidencia de nuevas ideas u opiniones a partir de la interacción.	Repite, pero no aporta información relevante a la discusión. Algunas nuevas ideas, aunque no claramente relacionadas a la interacción.	Publica información objetivamente correcta, pero sin desarrollo de un concepto u opinión. Algunas nuevas ideas y opiniones desarrolladas como resultado de la interacción.	Contribuye con publicaciones objetivamente correctas, reflexivas y sustanciales que avanzan la discusión. Opiniones colaborativas y nuevas ideas desarrolladas como resultado de la interacción.

3.4. Registro de información y análisis de contenido

La información cuantitativa fue recolectada automáticamente en una planilla de cálculos en donde se acumularon los datos arrojados por las respuestas y preferencias de los participantes. A partir de estos datos se generaron tablas que permitieron resumir y presentar los resultados relevantes a la investigación. Usando estadística descriptiva se presentaron tablas con promedios de presencia social, notas obtenidas y cantidad de comentarios generados en cada curso estudiado. Para probar la hipótesis de que existieron diferencias estadísticamente significativas en los promedios obtenidos en cada curso, respecto de la presencia social y las notas obtenidas, se realizó una prueba de Student-T de muestras independientes.

Las respuestas cualitativas, obtenidas a partir de la pregunta abierta planteada inmediatamente después de la encuesta Col, fueron sometidas a un proceso de codificación en donde “las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permitan su descripción y análisis precisos.” (Hernández et al., 2006, p.357). En base a este proceso surgieron categorías planteadas por los participantes en sus respuestas a la pregunta abierta planteada el formulario de la Encuesta Col administrada, la cual invitó a los participantes a confirmar o refutar si la herramienta de trabajo asíncrono utilizada en su curso facilitó la interacción entre pares, para luego justificar ésta respuesta.

Para la triangulación de la información se consideraron los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta Col en ambos grupos, además de las notas obtenidas en el trabajo escrito asíncrono, el número total de comentarios generados en cada curso y el análisis de las respuestas cualitativas de la pregunta abierta planteada, todo esto en base a que los diseños mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación (Hernández et al., 2006). Inicialmente, también se mencionó el nivel de participación en cada curso estudiado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Participación

En relación con la participación en la investigación, el curso que usó el LMS como herramienta de trabajo asíncrono presentó un 76% de participación por parte de sus integrantes.

Por otro lado, en el curso que utilizó Facebook hubo un 90% de participación, considerando el total de alumnos en relación con los que finalmente participaron en la investigación.

Tabla 2: Porcentaje de participación en cada curso.

Curso con LMS		
Número total de alumnos en curso	Total de participantes en investigación	% de participación
17	13	76
Curso con Facebook		
Número total de alumnos en curso	Total de participantes en investigación	% de participación
21	19	90

4.2 Desempeño

Luego del término del semestre y habiendo realizado las 5 actividades de trabajo escrito asíncrono, hubo un total de 38 alumnos evaluados en su trabajo escrito asíncrono, la aplicación de la prueba Student T reveló que el promedio de notas de $X = 5.75$ ($DE = 0.686$) obtenido por el grupo que usó Facebook ($N=21$), fue significativamente mayor que el $X = 5.07$ ($DE = 1.088$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=17$) para la misma tarea ($t=2.36$, $p=0.0238$).

Tabla 3: Desempeño de cada curso en cuanto a notas obtenidas en trabajo de blogs.

Comparación de Notas en trabajo Escrito Asíncrono				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	21		N2	17
Promedio de Notas	5,75		Promedio de Notas	5,07
Desviación Estándar	0,686		Desviación Estándar	1,088

Al observar específicamente los aspectos de interacción, discusión crítica y consistencia en la participación, considerados en la rúbrica utilizada para la evaluación de este trabajo, el profesor a cargo pudo notar una mejoría en estos aspectos al usar Facebook como herramienta de trabajo, resultando en interacciones más consistentes y significativas, con mayor grado de participación e involucramiento en las discusiones en línea. Aún más, solo en el curso que utilizó la red social se generaron aportes espontáneos de parte de los estudiantes a las

discusiones planteadas en las actividades, esto quiere decir que solo en el curso que utilizó Facebook, los estudiantes expandieron los temas originalmente planteados con aportes personales que eventualmente generaron instancias de interacción más significativa.

Además del mejor rendimiento general en el trabajo escrito asíncrono, también se pudo constatar una mayor cantidad de comentarios totales en cada una de las actividades realizadas, generando un total de 285 comentarios en el curso que usó Facebook versus los 163 generados en el curso con LMS, lo que implica 43% más comentarios generados en el trabajo con la red social. Lo cual podría determinar también la diferencia en rendimiento, en donde los estudiantes del curso con LMS se limitaron en su mayoría a cumplir con el mínimo requerido de intervenciones planteado en la rúbrica, lo que contrasta con las interacciones generadas en el curso que trabajó con la red social, en donde los comentarios superaban el mínimo requerido, esto debido principalmente a las intervenciones espontáneas anteriormente mencionadas, las cuales aumentaron el conteo total de comentarios en cada actividad.

Tabla 4: Detalle del total de comentarios generados en cada curso.

Trabajo escrito asíncrono		Trabajo escrito asíncrono	
Total de comentarios		Total de comentarios	
Curso con LMS		Curso con Facebook	
Blog 5	34	Blog 5	61
Blog 4	37	Blog 4	65
Blog 3	37	Blog 3	60
Blog 2	38	Blog 2	60
Blog 1	17	Blog 1	39
Total	163	Total	285

4.3 Presencia Social

Luego de la aplicación de la encuesta Col en ambos cursos, y en relación con la percepción de presencia social, la cual, como se mencionó anteriormente, está compuesta de 3 indicadores con tres ítems cada uno, hubo un total de 32 alumnos participantes en la encuesta, la aplicación de la prueba Student T reveló que el promedio general de percepción de presencia social de $X = 4.21$ ($DE = 0.615$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue significativamente mayor que el $X = 3.29$ ($DE = 1.117$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=3.01$, $p=0.0051$).

Tabla 5: Promedios generales de percepción de presencia social obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general de percepción de presencia social				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,21		Promedio (X)	3,29
Desviación Estándar	0,615		Desviación Estándar	1,117

4.3.1 Expresión Afectiva

En el caso del promedio general de percepción en el indicador de expresión afectiva de $X = 4.01$ ($DE = 0.680$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue no fue significativamente mayor que el $X = 3.43$ ($DE = 1.066$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=1.88$, $p=0.0687$).

Tabla 6: Promedios generales del indicador de expresión afectiva obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del indicador de expresión afectiva			
Curso con Facebook		Curso con LMS	
N1	19	N2	13
Promedio (X)	4,01	Promedio (X)	3,43
Desviación Estándar	0,680	Desviación Estándar	1,066

Dentro de este indicador, la diferencia es especialmente pronunciada en el ítem “La comunicación online o basada en la web es un excelente medio para la interacción social”, en donde el curso con Facebook promedió un 4,1, siendo un 22% mayor al 3,2 obtenido en el curso con LMS.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “La comunicación online o basada en la web es un excelente medio para la interacción social” de $X = 4.05$ ($DE = 0.911$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue significativamente mayor que el $X = 3.15$ ($DE = 1.344$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=2.25$, $p=0.0313$).

Tabla 7: Promedios generales del ítem “La comunicación online o basada en la web es un excelente medio para la interacción social” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “La comunicación online o basada en la web es un excelente medio para la interacción social”				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,05		Promedio (X)	3,15
Desviación Estándar	0,911		Desviación Estándar	1,344

En cuanto al ítem “Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso”, es donde se obtuvo la menor diferencia entre ambos cursos, con una variación de 8% entre el curso con Facebook el cual obtuvo un promedio de 3,7 en este ítem en relación con el 3,4 obtenido en el curso con LMS.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso” de $X = 3.68$ ($DE = 1.056$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), no fue significativamente mayor que el $X = 3.38$ ($DE = 1.325$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=0.71$, $p=0.482$).

Tabla 8: Promedios generales del ítem “Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso”				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	3,68		Promedio (X)	3,38
Desviación Estándar	1,05		Desviación Estándar	1,325

Una diferencia levemente mayor se aprecia en el ítem “fui capaz de formar distintas impresiones de algunos participantes del curso”, en donde se obtuvo un promedio 4,3 en el curso con Facebook, lo que es un 13% mayor al 3,8 de promedio en el curso con LMS.

En cuanto al promedio general de percepción del ítem “fui capaz de formar distintas impresiones de algunos participantes del curso” de $X = 4.31$ ($DE = 0.671$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), no fue significativamente mayor que el $X = 3.76$ ($DE = 1.235$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=1.61$, $p=0.116$).

Tabla 9: Promedios generales del “fui capaz de formar distintas impresiones de algunos participantes del curso” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “fui capaz de formar distintas impresiones de algunos participantes del curso”				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,31		Promedio (X)	3,76
Desviación Estándar	0,67		Desviación Estándar	1,23

4.3.2 Comunicación Abierta

En el caso del promedio general de percepción en el indicador de comunicación abierta de $X = 4.40$ ($DE = 0.820$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue mayor que el $X = 3.17$ ($DE = 1.281$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=3.30$, $p=0.0025$).

Tabla 10: Promedios generales del indicador de comunicación abierta obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del indicador de comunicación abierta				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,40		Promedio (X)	3,17
Desviación Estándar	0,820		Desviación Estándar	1,281

Con relación al indicador sobre comunicación abierta, resulta especialmente relevante la diferencia que se evidencia en el ítem “Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.”, en donde los participantes del curso con Facebook promediaron un 4,5 lo que implica estar un 29% por sobre el 3,2 obtenido en el curso con LMS. Su relevancia radica en que, este punto específico es uno de los que puede incidir positiva o negativamente en el desarrollo del trabajo escrito asíncrono de los cursos de inglés con modalidad blended en la institución evaluada.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.” de $X = 4.52$ ($DE = 0.772$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue significativamente mayor que el $X = 3.23$ ($DE = 1.300$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=3.53$, $p=0.0013$).

Tabla 11: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.”				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,52		Promedio (X)	3,23
Desviación Estándar	0,772		Desviación Estándar	1,300

En el ítem “Me sentí cómodo (a) conversando a través del medio online”, el que hace referencia a la herramienta de trabajo en línea, se evidenció un 28% de diferencia a favor del curso con Facebook.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Me sentí cómodo (a) conversando a través del medio online” de $X = 4.26$ ($DE = 0.933$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue significativamente mayor que el $X = 3.07$ ($DE = 1.382$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=2.90$, $p=0.0068$).

Tabla 12: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo (a) conversando a través del medio online” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.”			
Curso con Facebook		Curso con LMS	
N1	19	N2	13
Promedio (X)	4,26	Promedio (X)	3,07
Desviación Estándar	0,933	Desviación Estándar	1,382

Finalmente, en el ítem “Me sentí cómodo(a) participando en las discusiones del curso.” Presentó una diferencia de 27% entre el curso con LMS y el curso que trabajó en la red social.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Me sentí cómodo(a) participando en las discusiones del curso.” de $X = 4.42$ ($DE = 0.961$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue significativamente mayor que el $X = 3.23$ ($DE = 1.363$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=2.90$, $p=0.0069$).

Tabla 13: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) participando en las discusiones del curso.” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Me sentí cómodo(a) participando en las discusiones del curso.”				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,42		Promedio (X)	3,23
Desviación Estándar	0,961		Desviación Estándar	1,363

4.3.3 Cohesión de Grupo

En el caso del promedio general de percepción en el indicador de cohesión de grupo de $X = 4.22$ ($DE = 0.676$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue mayor que el $X = 3.25$ ($DE = 1.123$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=17$) para su trabajo ($t=3.05$, $p=0.0047$).

Tabla 14: Promedios generales del indicador de cohesión de grupo obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del indicador de cohesión de grupo			
Curso con Facebook		Curso con LMS	
N1	19	N2	13
Promedio (X)	4,22	Promedio (X)	3,25
Desviación Estándar	0,676	Desviación Estándar	1,123

Finalmente, para el indicador de cohesión de grupo, una diferencia notoria se confirma en el ítem “Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.” En donde el curso con Facebook obtuvo un promedio un 30% superior al del curso con LMS.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.” de $X = 4.31$ ($DE = 0.671$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), fue significativamente mayor que el $X = 3$ ($DE = 1.224$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=3.91$, $p=0.0005$).

Tabla 15: Promedios generales del ítem “Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.”			
Curso con Facebook		Curso con LMS	
N1	19	N2	13
Promedio (X)	4,31	Promedio (X)	3
Desviación Estándar	0,671	Desviación Estándar	1,224

En relación con el ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” Hubo una diferencia de un 17% entre el 4.1 de promedio obtenido en el curso con Facebook en contra del 3.4 promediado por el curso con LMS.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” de $X = 4.05$ ($DE = 1.025$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), no fue significativamente mayor que el $X = 3.38$ ($DE = 1.12$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=1.74$, $p=0.091$).

Tabla 16: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.”				
Curso con Facebook			Curso con LMS	
N1	19		N2	13
Promedio (X)	4,05		Promedio (X)	3,38
Desviación Estándar	1,025		Desviación Estándar	1,120

Finalmente, en el ítem “Sentí que mi punto de vista fue reconocido por otros participantes del curso.” Se obtuvo un 4.3 de promedio en el curso con Facebook, lo que representa un resultado un 21% superior al 3.4 obtenido en el curso con LMS.

En el caso del promedio general de percepción del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” de $X = 4.05$ ($DE = 1.025$) obtenido por el grupo que trabajó con Facebook ($N=19$), no fue significativamente mayor que el $X = 3.38$ ($DE = 1.12$) obtenido por el curso que utilizó el LMS ($N=13$) para su trabajo ($t=1.74$, $p=0.091$).

Tabla 17: Promedios generales del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.” obtenidos en cada curso.

Comparación de Promedio general del ítem “Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.”			
Curso con Facebook		Curso con LMS	
N1	19	N2	13
Promedio (X)	4,05	Promedio (X)	3,38
Desviación Estándar	1,025	Desviación Estándar	1,120

Los resultados de percepción de presencia social evidenciados en ambos cursos son consistentes a su vez con las respuestas entregadas por los participantes a la pregunta abierta planteada luego de la encuesta Col, cuyos resultados y codificación son detallados a continuación.

4.4 Respuestas a pregunta abierta

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la pregunta abierta inicialmente permitió obtener una confirmación o refutación de la proposición sobre la facilidad de interacción que ofreció la herramienta en línea utilizada para el trabajo escrito asíncrono. Luego de la respuesta inicial, los participantes tuvieron la posibilidad de justificar su respuesta. Considerando que el análisis del contenido de estas justificaciones permite “conocer las actitudes de un grupo de personas mediante la evaluación de sus expresiones verbales o escritas” y tiene entre sus principales funciones “revelar `centros´ de interés y atención para una persona, un grupo o una comunidad...Reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos o comunidades” (Hernández et al., 2006, p.356), por esto se analizaron ambas dimensiones de la pregunta planteada.

4.4.1 Curso con LMS

Bajo este análisis inicial, en el curso con LMS un 38% de los participantes consideró que la herramienta utilizada no facilitó la interacción. Por otra parte, un 31% de los participantes respondió afirmativamente, pero con reparos al considerar que la herramienta solo facilita la interacción parcialmente. Finalmente, un 31% manifestó que la herramienta si facilitó la interacción.

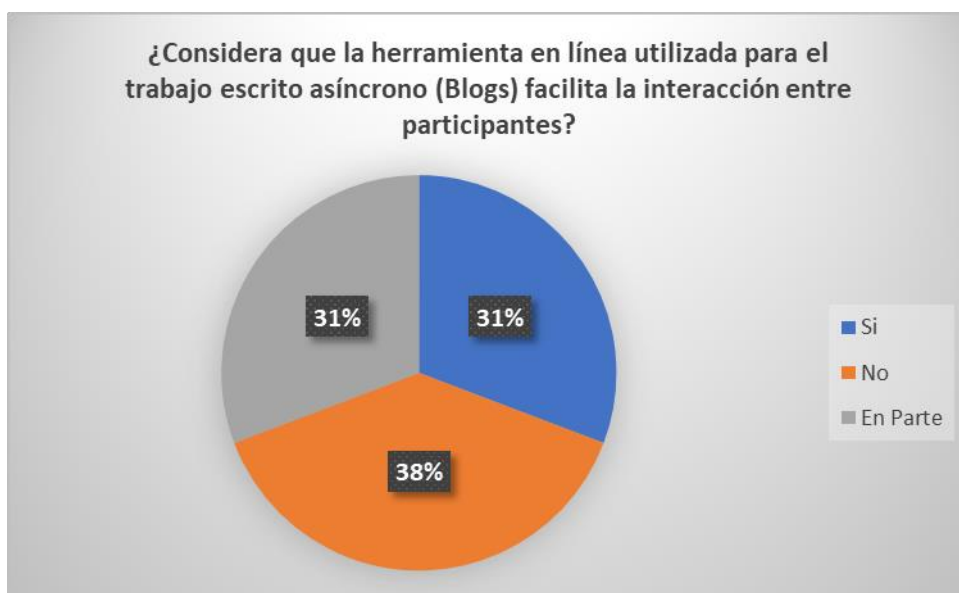


Figura 4: Distribución de respuesta inicial en curso con LMS

En el caso del curso con LMS, y a partir de la codificación de las respuestas de los participantes, emergieron las siguientes categorías:

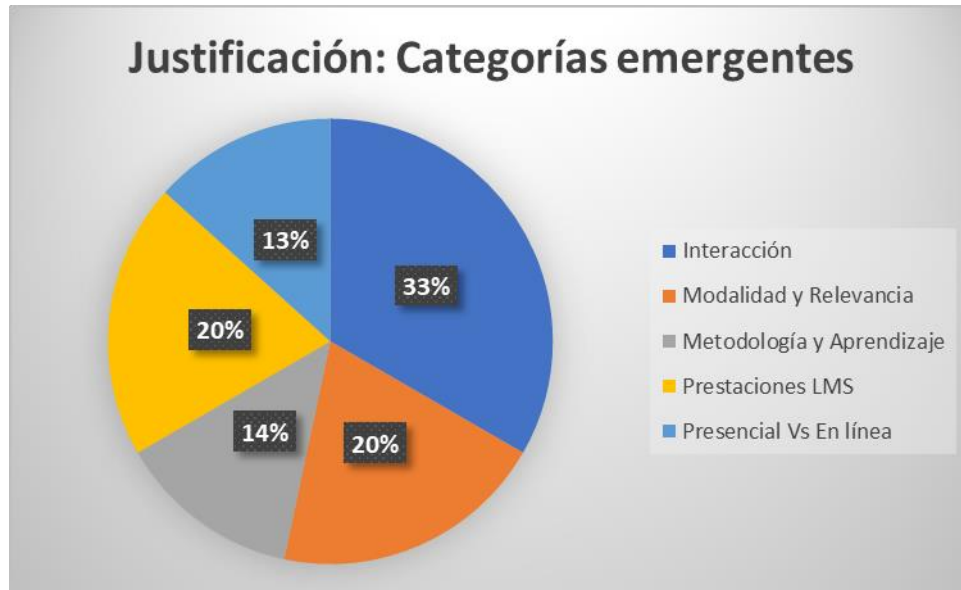


Figura 5: Categorías emergentes en la justificación a la respuesta en curso con LMS

Interacción: Dentro del grupo de participantes que consideró la herramienta utilizada como facilitadora de la interacción, un 33% valoró positivamente la posibilidad de discusión de ideas con sus compañeros mencionando por ejemplo que:

- “se produce una discusión del tema planteado con los participantes.”
- “muchos compañeros ayudaron a facilitar el conocimiento e interes de esto.”
- “es interactivo”
- “ya que uno tiene leer cada opinión para poder realizar el blog y comentar aplicando los contenidos de la clase para formular las respuestas”

- “que permite realizar un enfoque mas centralizado y diferentes puntos de vista de todos los miembros del curso frente a un mismo tema y facilita conocer e indagar mas.”

Este sub grupo de respuestas indican una valoración positiva de la colaboración e interacción con compañeros.

Modalidad y Relevancia: en el otro lado del espectro, un 20% manifestó en su justificación que este trabajo era irrelevante para el curso con frases directas como que:

- “es un trabajo que esta demás”
- “las actividades online muchas veces no son tan necesarias”
- “hay un desinterés por el aprendizaje del idioma en general”

lo expresado anteriormente, a pesar de no estar relacionado con el uso de una herramienta en particular, podría indicar que el uso de herramientas en línea poco amigables puede incidir negativamente en la percepción de relevancia y satisfacción de los estudiantes.

Metodología y Aprendizaje: Un 14% consideró que la herramienta permitió un aprendizaje nulo o limitado, con frases directas y tajantes como que:

- “claramente no ayudan a el aprendizaje esperado”
- “siento que no aprendí nada”.

Frases que denotan insatisfacción en relación a los objetivos de aprendizaje percibidos, lo que podría no estar vinculado a una herramienta en particular, pues los participantes hacen referencia al trabajo con Blogs.

Prestaciones LMS: Otro 20% de los participantes mencionó prestaciones del LMS de manera negativa, como limitantes del trabajo en línea. En un par de casos, estas limitaciones se describen en forma de sugerencia, cuando un participante dice que:

- “debiese existir la opcion de contestar dentro del mismo comentario del compañero anterior sin necesidad de mencionarlo y no solo hacer replay al profesor”

En otro caso, un participante generó la justificación más extensa para también mencionar prestaciones limitadas de LMS en donde luego sugiere alternativas en base a su percepción, éste participante mencionó que:

- “escribir los comentarios como si fuera otro blog siento que no resulta mucho para discutir el tema del cual se habla, porque a medida que se va haciendo el blogs los comentario que uno hace no quedan debajo del blogs del cual

estamos opinando, me refiero a que quedan muy dispersos, entonces hay que estar buscando entre todos los blogs y comentarios para ver si alguien opino sobre tu blog, por lo que yo sugiero o encuentro mejor para discutir el tema es en el mismo blog que se sube, en una esquina tiene una parte donde uno puede comentarle, entonces los comentarios así quedarían más claros y se podrían hablar del tema sin que entre medio haya un blog o un comentario de otra persona, etc.”

Presencial Vs En línea: Otro aspecto que se puede interpretar como negativo se manifiesta cuando el último 20% valoró específicamente la clase presencial por sobre el trabajo en línea para llevar a cabo discusiones entre pares, donde frases como:

- “tomar la iniciativa para comentar un blog es mucho más difícil que participar en una clase guiada”
- “es mucho mejor interactuar en clases en grupo”

Estas frases indican que este grupo de estudiantes no se encuentra en sintonía con lo planteado por Johnson y Marsh (2014) respecto de que “El trabajo y contenido en línea deben ser parte integral del curso total para poder lograr los objetivos de aprendizaje” (p.27). Esto es consistente con los resultados obtenidos en los aspectos de presencia social descritos anteriormente.

4.4.2 Respuestas abiertas Curso Facebook

En el caso del curso que utilizó Facebook como herramienta de trabajo escrito asíncrono, el análisis de la respuesta inicial indica que el 100% de los participantes respondió afirmativamente a la pregunta sobre la facilidad de interacción provista por la herramienta utilizada. Lo que evidencia una marcada diferencia respecto de la dispersión de respuestas obtenidas en el curso con LMS, resultado que se encuentra alineado tanto con los resultados de la percepción de presencia social como el desempeño medido con rubricas y la cantidad de comentarios generados.

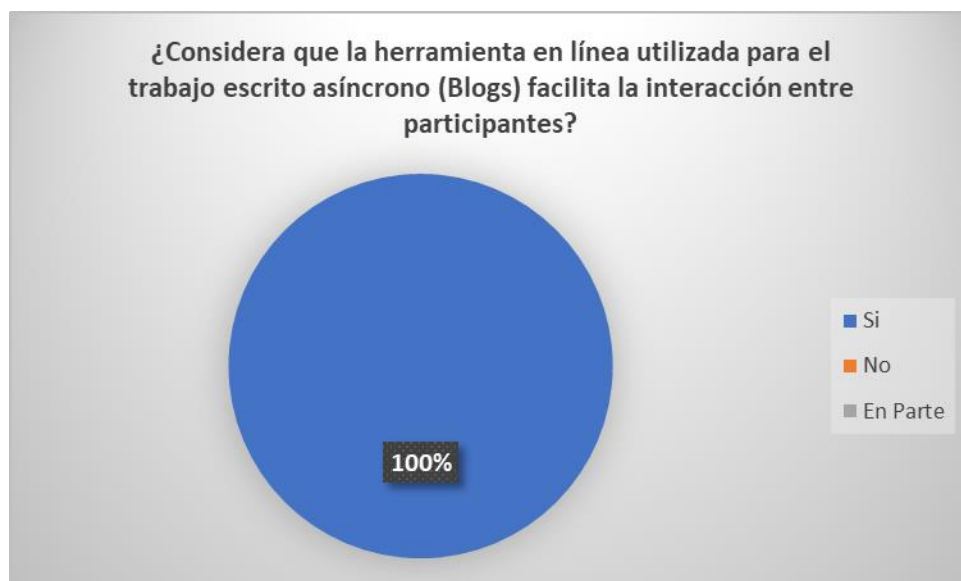


Figura 6: Distribución de respuesta inicial en curso con Facebook

A partir de la codificación de las respuestas de los participantes del curso con Facebook, emergieron las siguientes categorías:

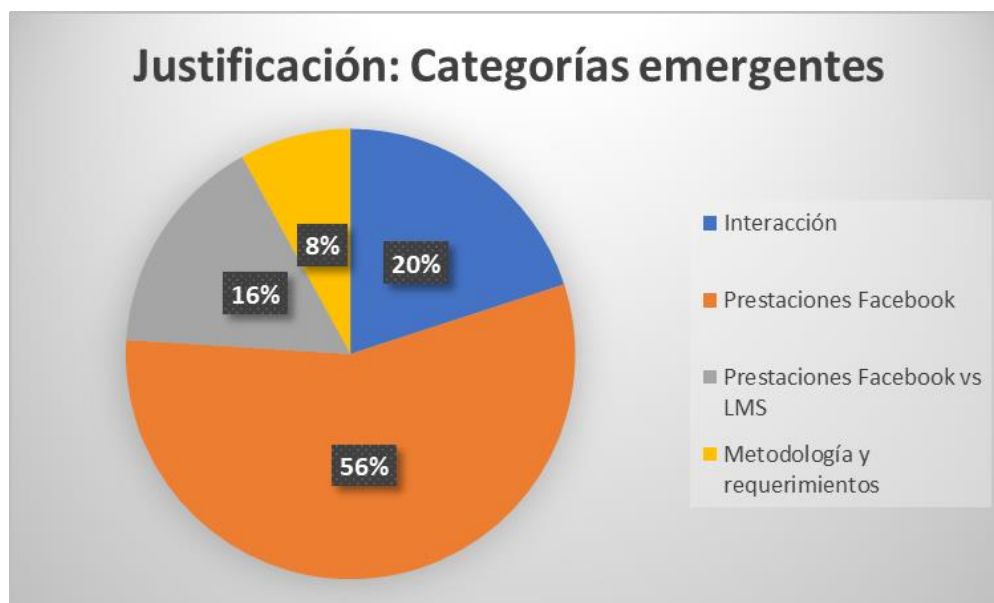


Figura 7: Categorías emergentes en la justificación a la respuesta en curso con LMS

Interacción: Al igual que en el curso con LMS, un 20% de los participantes de este curso valoró positivamente la posibilidad de discusión de ideas con sus compañeros con frases enfáticas y en algunos casos detalladas y extensas como cuando uno de los participantes de este grupo menciona que:

- “al tratar sobre temas que inviten a la discusión a cada uno de los participantes, es interesante, ya que, además de aprender parte del contenido asociado a la materia de cada unidad, también se da un espacio en que se pueden compartir opiniones e ideas que sirven para formar un imaginario de cada uno.”

Lo anterior está alineado con otro participante que justificó su respuesta escribiendo que

- “así participamos con mayor entusiasmo y comprendemos distintas visiones de lo que piensan los demás que no pertenecen a la misma carrera que uno”

Aun dentro de este mismo tema, otro participante vinculó la discusión con pares y el aprendizaje del inglés cuando menciona que

- “la participación de distintas opiniones las cuales permiten debatir mejor un tema específico y que también ayuda a mejorar el aprendizaje del idioma, según mi punto de vista uno aprende mejor interactuando (conversando, debatiendo, etc) que aprender todo tan sistemáticamente”

Prestaciones Facebook: un 56% de los participantes valoró positivamente algunas prestaciones de Facebook como facilitadoras del trabajo en línea. Algunos de los aspectos mencionados fueron los siguientes:

- “...por Facebook es mucho más fácil estar actualizados y conectados con las publicaciones”
- “Facebook se puede abrir en cualquier momento”
- “todos tenemos acceso a face y hace que sea más fácil y dinámico”
- “movilidad de trabajo, es bastante interesante, ya que las interacciones entre los alumnos y el profesor, es bastante fluido.”

Estas valoraciones podrían explicar la mayor cantidad de comentarios generados junto con la consistente mayor percepción de presencia social evidencia por este grupo. Además estos comentarios hacen directa alusión a la posibilidad de acceder al contenido fácilmente, mencionando la movilidad como prestación clave.

Prestaciones Facebook vs LMS: Por otro lado, un 16% de los participantes directamente comparó el uso de Facebook respecto del LMS (el cual habían utilizado en cursos anteriores), considerando el uso de Facebook como más estable y flexible al mencionar:

- “la plataforma web siempre estaba dando problemas”
- “la plataforma siempre dependía de la velocidad del internet o el dispositivo que se ocupara por lo cual lo hacía mucho mas tedioso”
- “es una mejor herramienta que la plataforma Cambridge”.

Metodología y/o requerimientos: Finalmente, un 8% mencionó aspectos metodológicos o de requerimientos del curso en general que no tienen que ver con la herramienta utilizada para el trabajo escrito asíncrono, mencionando, por ejemplo, temas relacionados con el manejo del tiempo para el desarrollo de las actividades en donde un participante escribió

- “pero no es muy sencillo en algunas carreras darse el tiempo para desarrollarlos en los niveles mas altos de ingles puesto que cada año se va complejizando la carrera y el tiempo para hacer blogs es cada vez menor.”

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión

Los resultados obtenidos al comparar ambos grupos estudiados confirman la expectativa positiva planteada por Lim y Richardson (2016) de que este tipo de actividades colaborativas, con el uso intencionado de herramientas de redes sociales, podrían efectivamente promover una colaboración beneficiosa entre estudiantes. Kabilan et al. (2010) planteaban como necesidad de investigación el uso de Facebook “en variadas actividades pre determinadas y planeadas de aprendizaje del idioma, con objetivos específicos dentro de la comunidad de Facebook.” (p.185). En la presente investigación se logró identificar claras y consistentes diferencias entre ambos grupos que sugieren que, tomando en cuenta lo planteado por Kabilan y sus colegas, sería posible aprender inglés utilizando Facebook, siempre que exista un objetivo claro y una forma de trabajo previamente planificada con delimitaciones dentro de la comunidad de Facebook.

Los resultados obtenidos en el grupo que usó el LMS, en algunos casos están alineados con lo planteado por Charbonneau-Gowdy y Chechova (2017) en cuanto a que “A pesar de la retórica que apunta a lo contrario, las prácticas pedagógicas tradicionales del siglo 20 siguen siendo la norma, y las practicas basadas en el aprendizaje social aún están en etapas muy iniciales.”(p.40) ya que se pudo constatar que varios estudiantes aún esperan la instrucción o más bien el control explícito del profesor en la clase, planteando incluso que el trabajo colaborativo que deben realizar en línea es irrelevante o no permite mayor guía del profesor.

Tanto estudiantes como profesores en la UNAB han tenido dificultades para modificar paradigmas profundamente enraizados en pedagogías tradicionales (Charbonneau-Gowdy & Chechova, 2017), pero los positivos resultados obtenidos del uso de una red social como *Facebook* sugieren que, al ser usada de una manera intencionada y previamente planificada, podría facilitar la efectiva y definitiva transición hacia pedagogías más cercanas al constructivismo y la colaboración basadas en prácticas de un aprendizaje social que ayuden a estudiantes y profesores a explorar formas de indagación y colaboración más significativas.

6.2. Conclusiones generales

Luego de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, se puede concluir que, al menos en el caso específico estudiado, “Facebook, cuando es usado para propósitos académicos, puede servir como un espacio para instructores y estudiantes para conocerse a un nivel más personal...lo que puede llevar a una motivación mayor hacia el curso.” (Akcaoglu & Bowman, 2016, p.582), ya que los participantes del curso que usó la red social como herramienta de trabajo asíncrono presentaron consistentemente mayores promedios en la mayoría de los aspectos de presencia social, con la excepción de los ítems vinculados al sentido de pertenencia y la confianza, los cuales presentaron diferencias que no fueron estadísticamente significativas. Además de manifestar y valorar positivamente su uso durante las actividades. Relevantes resultaron los resultados del indicador de “Comunicación abierta” de la percepción de presencia social, en donde los participantes pudieron evidenciar su comodidad al momento de entablar discusiones en un ambiente en línea, aspecto que es fundamental para el correcto desarrollo de las actividades escritas asíncronas de los cursos de inglés en la institución estudiada. El análisis y categorización de las respuestas abiertas en ambos cursos arrojó resultados similares, ya que los participantes del curso que usó Facebook para el trabajo escrito asíncrono manifestaron y destacaron, en su mayoría, el uso de esta herramienta y sus prestaciones como elementos positivos del trabajo en línea de sus cursos de inglés. Por el contrario, en el curso que usó el LMS oficial, los estudiantes destacaron en su mayoría aspectos negativos y

prestaciones limitantes para el desarrollo del trabajo, lo que podría explicar también las diferencias obtenidas en las notas promedio finales de cada curso como también la cantidad de publicaciones generadas.

Aun cuando los resultados de la comparación son en su mayoría positivos en cuanto al uso de Facebook para el trabajo escrito asíncrono de los participantes del estudio, aún no es posible determinar si estas percepciones se basan en la popularidad de la herramienta o en las prestaciones que ésta otorga en relación con el LMS institucional, especialmente al considerar la menor significancia estadística evidenciada en el aspecto de *expresión afectiva* de la presencia social.

6.3. Limitaciones del estudio

Considerando que los lineamientos y formas de trabajo del departamento de inglés son estandarizados y aplicados en cada curso *Blended* de la Universidad Andrés Bello. Además, ambos cursos evaluados son una muestra de uno de los perfiles de alumnos de dicha casa de estudios, los resultados podrían ser generalizables a cursos con estudiantes de perfil similar, pero probablemente es necesaria aún mayor investigación tomando en consideración una mayor cantidad de variables, como el incorporar diferentes carreras, y/o facultades con distintos perfiles de estudiante; además de considerar herramientas alternativas con prestaciones similares a Facebook para determinar con mayor precisión la influencia de la prestaciones en las interacciones de los participantes de un curso; incluso, es deseable incorporar las otras dimensiones del marco Col para explorar de qué forma pueden ser percibidas en distintas instancias de un curso de inglés con modalidad *blended*; Finalmente es importante considerar muestras más significativas que permitan generar conclusiones a nivel institucional. En línea con lo anterior, en la presente investigación se suponen ciertos perfiles y estándares que deben ser respetados durante el desarrollo y aprobación de estudiantes en los distintos niveles de los cursos de inglés con modalidad *Blended*, esto en relación con el nivel de inglés, y el respeto por las rubricas y formas de evaluación establecidas.

6.4. Proyecciones

Como ya se mencionó anteriormente, este tipo de investigación podría ser ampliada considerando un mayor número de variables relacionadas distintos perfiles de estudiante, incluyendo a diferentes modalidades (presencial, semi presencial y 100% en línea), además de una muestra más significativa en distintos contextos e instituciones, con el fin de identificar con mayor detalle las herramientas tecnológicas de trabajo en línea, tanto síncronas (audio-video conferencias) como asíncronas (foros, blogs, wikis), y actividades asociadas a éstas herramientas, que tengan mayor impacto en un trabajo en línea exitoso. Los resultados obtenidos permiten preguntarse si es posible efectivamente implementar un uso guiado de redes sociales para el trabajo académico en instituciones de educación superior y en qué condiciones, tanto académicas como administrativas, tal implementación podría ocurrir.

6.5. Recomendaciones

El marco Col y su base teórica al ser aplicadas al “aprendizaje de idiomas colaborativo puede ayudar a describir cómo los estudiantes y profesores pueden colaborar para lograr los objetivos de aprendizaje de una tarea colaborativa” (Johnston, 2015, p.62), es por esto que en futuras investigaciones se puede trabajar en base a la modificación de la herramienta Col, para hacerla más pertinente al trabajo realizado en cursos de inglés tanto en modalidades Blended o 100% en línea, esto considerando que en su forma actual la encuesta permite establecer relaciones entre la implementación y los aprendizajes de los estudiantes (Johnston, 2015). Otra posible línea de investigación futura tiene relación con las “prestaciones” o *Affordances* que las distintas herramientas utilizadas ofrecen, ya que es deseable conocer en mayor detalle que características de las diferentes interfaces utilizadas en el trabajo en línea pueden generar el mayor impacto en las percepciones y/o resultados de aprendizaje. Además, futuros estudios pueden considerar aspectos culturales, tales como la tendencia a preferir metodologías tradicionales, o la actual posibilidad de trabajar en contextos multiculturales, considerando no solo el perfil de los estudiantes en Chile e incorporando y considerando distintas nacionalidades impulsadas por la inmigración, para ajustar a la realidad y expectativas de cursos de inglés en línea o con metodología blended en distintos contextos.

CAPÍTULO VI
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akcaoglu, M., & Bowman, N. D. (2016). Using instructor-led Facebook groups to enhance students' perceptions of course content. *Computers in Human Behavior*, 65, 582-590.
- Akyol, Z. & Garrison, D.R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 3-22.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17.
- Arbaugh, J.B. (2008). Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-21. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490/1045>
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163.
- Bañados, E. (2006). A Blended-learning Pedagogical model for teaching and learning EFL Successfully Through an Online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 533-550.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*.

- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., ... & Dincer, G. D. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).
- Bowman, N. D., & Akcaoglu, M. (2014). "I see smart people!": Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The internet and higher education*, 23, 1-8.
- Bower, M. (2008). Affordance analysis—matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45(1), 3-15.
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11, 323-346. doi:10.1007/s11218-008-9054-2
- Castaños, J. (2016). Understanding Attrition Among English as a Foreign Language Teachers in Online Training.
- centroestudios.mineduc.cl. (2017). *Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos.* [online] Available at: <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/evidencias/> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. A report commissioned by the Higher Education Academy.

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Charbonneau-Gowdy, P., & Cechova, I. (2017). Blind alleys: Capturing learner attention online and keeping it: The challenges of blended learning programs in Chile and the Czech Republic. In *Proceedings of the 12th International Conference on e-Learning, ICEL 2017* (pp. 40-47). Academic Conferences Limited.
- Chun, D. M. (2011). Computer-Assisted Language Learning. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Volume II* (págs. 663-680). New York: Routledge.
- Ef.edu. (2017). *EF English Proficiency Index - A comprehensive ranking of countries by English skills*. [online] Available at: <http://www.ef.edu/epi/> [Accessed 9 Dec. 2017].
- Encuestabicentenario.uc.cl. (2017). *Encuesta Bicentenario*. [online] Available at: <http://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/#2016> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.

- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Goda, Y. a. (2012). Application of Col to design CSCL for EFL online asynchronous discussion. *Educational Community of Inquiry: Theoretical Framework, Research and Practice*, 295-316.
- Guichon, N. (2010). Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 169-182.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11, 8-26.
doi:10.1080/08923649709526970
- Hauck, M., & U. Stickler. (2006). What does it take to teach online? *CALICO Journal*, Vol. 23, No. 3, 463-475.
- Hank, C., Sugimoto, C. R., Tsou, A., & Pomerantz, J. (2014). Faculty and student interactions via Facebook: policies, preferences, and practices. *it-Information Technology*, 56(5), 216-223.
- Hartson, R. (2003). Cognitive, physical, sensory, and functional affordances in interaction design. *Behaviour & Information Technology*, 22(5), 315-338.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la Investigación. 4ta ed.* México: McGraw-Hill, 157-231.
- Hostetter, C., & Busch, M. (2013). Community matters: Social presence and learning outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 13*(1), 77-86.
- Ice, P., Gibson, A.M., Boston, W., & Becher, D. (2011). An exploration of differences between community of inquiry indicators in low and high disenrollment online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 15*(2), 44–69.
- Johnson, C., & Marsh, D. (2013). The Laureate English Program Taking a Research Informed Approach to Blended Learning. *Higher Learning Research Communications, 45*-55.
- Johnson, C., & Marsh, D. (2014). Blended language learning: An effective solution but not without its challenges. *Higher Learning Research Communications, 4*(3), 23.
- Johnston, K. P. (2015). Examining the Community of Inquiry Framework for Collaborative Online Language Learning Using Web 2.0 Technologies.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education, 58*(1), 162-171.

- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?. *The Internet and higher education*, 13(4), 179-187.
- Kirschner, P., Strijbos, J. W., Kreijns, K., & Beers, P. J. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational technology research and development*, 52(3), 47
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in human behavior*, 19(3), 335-353.)
- Kuswara, A., Cram, A., & Richards, D. (2008, December). Web 2.0 supported collaborative learning activities: Towards an affordance perspective. In *Proceedings of the 3rd International LAMS & Learning Design Conference* (pp. 70-80
- Leafman, J. S., Mathieson, K. M., & Ewing, H. (2013). Student Perceptions of Social Presence and Attitudes toward Social Media: Results of a Cross-Sectional Study. *International Journal of Higher Education*, 2(1), 67.
- Leong, P. (2011). Role of social presence and cognitive absorption in online learning environments. *Distance Education*, 32(1), 5-28.
- Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31-39.

- Marsh, D. (2012). *Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Mathieson, K., & Leafman, J. S. (2014). Comparison of Student and Instructor Perceptions of Social Presence. *Journal of Educators Online*, 11(2).
- Mertens, D. M. (2004). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications (CA.)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017.
- Modelo Educativo UNAB. (2014). 1st ed. [ebook] Santiago: Universidad Andrés Bello, pp.1-21. Available at: <http://bienvenida.unab.cl/wp-content/uploads/2014/01/modelo-educativo-unab.pdf> [Accessed 18 Dec. 2017].
- Mykota, D. & Duncan, R. (2007). Learner characteristics as predictors of online social presence. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 157-170.
- Norman, D. (1988). *The Design of Everyday Things* (Originally published: *The psychology of everyday things*). *The Design of Everyday Things* (Originally published: *The psychology of everyday things*).
- Pedró, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Madrid: Fundación Santillana.

- Pedró, F. (2015). *Tecnología para la mejora de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., García-Peñalvo, F. J., & Casillas-Martín, S. (2017). Students' perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language. *Computers in Human Behavior*, 72, 632-643.
- Portales.mineduc.cl. (2017). Programa Inglés Abre Puertas. [online] Available at:http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=49&id_seccion=3276&id_contenido=13307 [Accessed 12 Dec. 2017].
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Rubin, B., Fernandes, R., & Avgerinou, M. D. (2013). The effects of technology on the Community of Inquiry and satisfaction with online courses. *The Internet and Higher Education*, 17, 48-57.

- Silva, J. (2014). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Didáctica y Educación.*, 1-23.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Manitoba, Canada: University of Manitoba.
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.
- Wang, S., & Camilla, V. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *Calico Journal*, 29(3), 412.
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods third edition. *Applied social research methods series*, 5.
- Yu, J. and Hu, Z. (2016). *Is online learning the future of education?*. [online] World Economic Forum. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/is-online-learning-the-future-of-education/> [Accessed 15 Nov. 2017].

CAPÍTULO VII

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta Col

Presencia Social

Expresión Afectiva

- Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso.
- Fui capaz de formar distintas impresiones de algunos participantes del curso.
- La comunicación online o basada en la web es un excelente medio para la interacción social.

Comunicación abierta

- Me sentí cómodo(a) conversando a través del medio online.
- Me sentí cómodo(a) participando en las discusiones del curso.
- Me sentí cómodo(a) interactuando con otros participantes del curso.

Cohesión de Grupo

- Me sentí cómodo(a) estando en desacuerdo con participantes del curso manteniendo un sentido de confianza.
- Sentí que mi punto de vista fue reconocido por otros participantes del curso.
- Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.

Presencia Docente

Diseño y Organización

- El profesor comunica claramente temas/contenidos importantes del curso.
- El profesor comunica claramente objetivos importantes del curso.
- El profesor entrega instrucciones claras sobre como participar en las actividades de aprendizaje.
- El profesor comunica claramente fechas y plazos importantes para las actividades de aprendizaje.

Facilitación

- El profesor permitió/ayudó a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo en temas/contenidos del curso que me ayudaron a aprender.
- El profesor permitió/ayudó a guiar la clase hacia el entendimiento de los temas del curso en una forma que me ayudó a clarificar mi pensamiento.
- El profesor ayudó a mantener a los participantes del curso involucrados y participando en dialogo productivo.
- El profesor ayudo a mantener a los participantes del curso en tarea (enfocados en tareas) de una forma que me ayudó a aprender.
- El profesor incentivó a los participantes del curso a explorar nuevos conceptos.
- Las acciones del profesor reforzaron un sentido de comunidad entre los participantes del curso.

Instrucción directa

- El profesor ayudó a enfocar la discusión en temas/contenidos relevantes en una forma que me ayudó a aprender.
- El profesor entregó retroalimentación que me ayudó a entender mis fortalezas y debilidades.
- El profesor entregó retroalimentación de manera oportuna.

Presencia cognitiva

Evento desencadenante

- Los problemas/temas planteados aumentaron mi interés en los contenidos del curso.
- Las actividades del curso despertaron mi curiosidad.
- Me sentí motivado(a) a explorar preguntas relacionadas al contenido.

Exploración

- Utilicé una variedad de fuentes de información para explorar los problemas/temas planteados in este curso.
- La lluvia de ideas y el encontrar información relevante me ayudó a resolver preguntas relacionadas al contenido.
- Las discusiones en línea fueron valiosas para ayudarme a apreciar perspectivas diferentes.

Integración

- Combinar nueva información me ayudo a responder preguntas planteadas en las actividades del curso.
- Las actividades de aprendizaje me ayudaron a construir explicaciones/soluciones.
- La reflexión sobre el contenido del curso y las discusiones me ayudaron a entender conceptos fundamentales en esta clase.

Resolución

- Puedo describir formas de evaluar y aplicar el conocimiento creado en este curso.
- He desarrollado soluciones a problemas/temas del curso que pueden ser aplicados en la práctica.
- Puedo aplicar el conocimiento creado en este curso a mi trabajo/estudio u otras actividades no relacionadas.

Basado en una escala Likert de 5 puntos

1= Muy en desacuerdo

2= Desacuerdo

3= Neutral

4= De acuerdo

5= Muy de acuerdo

Anexo 2: Niveles comunes de referencia: escala global CEFR

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Anexo 3: Ejemplo de trabajo Asíncrono con Facebook

d 4 NRC 13814   Felipe 

 **Alvaro Sanchez** what interesting answers guys, in our group we share many of the opinions they have given. Regarding the way they do tattoos, what do you think about this tradition? Do you think it's too rustic? whatever your answer, what do you think about the latest tattoo artist who performs this type of work and the history of it? I hope other colleagues will also.
<https://youtu.be/57ozdNDqDKM>

 **Whang Od: The Kalinga Tattoo maker**
Whang Od is 92 years old and she is the last Kalinga tattoo maker (Philippines). According to specialists this...
YOUTUBE.COM

Me gusta · Responder · Eliminar vista previa ·   4 · 21 de septiembre a las 23:43 · Editado

 **Matias Aliaga Marchant** I loved seeing this woman do tattoos. it is incredible to imagine that these old techniques for tattooing are still used.
I would be fascinated one day to get a tattoo like this, although it must hurt a lot
Me gusta · Responder · 22 de septiembre a las 0:57

 **Carolina Basáez** It is a tradition that I would like to keep, because it shows you in a wonderful way a culture that was very strong, I do not know how rustic it could be because I know there is another culture that to make your "tattoos" remove parts of the skin with ... [Ver más](#)
Me gusta · Responder · 22 de septiembre a las 2:23

 **Isis Ríos** I'm not fond of tattoos and I really do not think I'd ever make one, I'm really surprised by her technique and the beautiful work that you do in the skin of others, she's a very brave woman, I can see a lot of her tattooed body is something very admirable.
Me gusta · Responder · 22 de septiembre a las 10:12


 **Nayaret Toro Vargas** I think the tradition is great! although I would never think to tattoo my face, they look great and I admire the freedom they have to do it. Also, I did not know that the origin of tribal tattoos came from them ... I think it's great! 
Me gusta · Responder · 22 de septiembre a las 11:02

 **Camilo Manqui Jara** Yeah, it's rustic. Very much in keeping with what the tribes were at the time. It is, therefore, right that they should be like this and that they should keep their customs. Personally, I don't like tattoos and I would never make me one, however the an... [Ver más](#)
Me gusta · Responder · 22 de septiembre a las 16:17

 **Michelle Genevieve Espichans Torres** Yes, it's so rustic, but i think that is (obiusly) more paining but they did it that way:
1. by the time in which they lived.
2. because being "warriors", enduring the pain of them made them feel and see the stronnest and most courageous

Anexo 4: Ejemplo de trabajo Asíncrono con LMS

Comments




The most disorganized person. [Delete](#)

Hello partners

Well, I usually tend to be rather disorderly and disorganized, either with my place of study or with my planning. Although I have a study room where my computer, printer and books, there are always things in a place that should not. As for the planning of my week I have a class schedule and I try to have a study schedule, but many times this schedule is interrupted by everyday things or that arise from last minute when I forget some important date I go to the syllabus of each course.

Karina Vallejos


Commented by: [karinavannessavallejoscaabeza](#) On: 5 Oct, 2017 at 11:43:57 PM



A personal opinion [Delete](#)

Hello! Personally I think it is necessary to maintain a balance between work and personal life. Sometimes the work consumes all the time and one does not realize that. Especially at the end of the semester, where tasks and tests accumulate. The important thing is to be organized and to do things in time. Regards, Nestor


Commented by: [n.palominos](#) On: 6 Oct, 2017 at 2:59:17 AM



Hi There! [Delete](#)

I prioritize the day's tasks as necessary and urgent. Based on that, I build a list and execute the tasks in a particular order. I try to avoid "multitasking" however, there are times when one does not realize that he is already doing it regards Nestor

Commented by: [n.palominos](#) On: 6 Oct, 2017 at 3:02:49 AM




Organization [Delete](#)

At the time of doing homework I am a fairly organized person, I always try to have my articles at hand, for example my pencils, books and post it (I am really fanatic of the pencils and post it), also I have a schedule of study which I always respect. I try to avoid that the tasks are united to me although sometimes it is inevitable, also I usually order my room one day before putting myself to do my duties, to have no distraction.

As my companion Karina says when I forget some important date I go to the syllabus of each course.

And like my other partner Nestor, the important thing is to organize and do things in time to later not to be overwhelmed.

Commented by: [a.lacomamena](#) On: 8 Oct, 2017 at 8:06:11 PM



Desktop items. [Delete](#)

Anexo 5: Respuestas abiertas Curso Facebook

Nombre:	¿Considera que la herramienta en línea utilizada para el trabajo escrito asíncrono (Blogs) facilita la interacción entre participantes? Por favor justifique su respuesta
Participante 1	Totalmente, el método utilizado me permitió realizar las actividades sin ningún tipo de inconveniente, por otra parte la plataforma web siempre estaba dando problemas.
Participante 2	Creo que es un buen medio para interactuar ya que al ser por Facebook es mucho más fácil estar actualizados y conectados con las publicaciones pero quizás los temas planteados no fueron de mucho interés, si bien se entiende que el fin es estar en paralelo a los contenidos del curso, pienso que quizás el blog puede ser una buena instancia para plantear temas más "libres" escogidos por los alumnos, esto desde el punto vista que finalmente interactuar es más importante que el fondo del contenido.
Participante 3	Sí. Ayuda a interactuar, en ingles, como si se estuviera conversando con alguien de habla inglesa.
Participante 4	Sí, debido a la participación de distintas opiniones las cuales permiten debatir mejor un tema específico y que también ayuda a mejorar el aprendizaje del idioma, según mi punto de vista uno aprende mejor interactuando (conversando, debatiendo, etc) que aprender todo tan sistemáticamente
Participante 5	Sí, porque al tratar sobre temas que inviten a la discusión a cada uno de los participantes, es interesante, ya que, además de aprender parte del contenido asociado a la materia de cada unidad, también se da un espacio en que se pueden compartir opiniones e ideas que sirven para formar un imaginario de cada uno.

Participante 6	La herramienta en línea utilizada ayuda y facilita la interacción y diálogo en los blogs
Participante 7	Los blogs son una manera efectiva para realizar las actividades propuestas en el curso.
Participante 8	Si, creo que es una mejor herramienta que la plataforma de Cambridge.
Participante 9	La verdad es que sí, ya que así participamos con mayor entusiasmo y comprendemos distintas visiones de lo que piensan los demás que no pertenecen a la misma carrera que uno
Participante 10	Creo que es posible que lo facilite, al hablar por el grupo se hace una comunidad, te sientes parte de la clase.
Participante 11	si, dado que es un mecanismo mas instantaneo y motivador
Participante 12	Fue un metodo practico e interactivo para aprender de manera diferente ingles.
Participante 13	Facilita la interacción, ya que, ayuda a conectar el curso y sociabilizar entre nosotros
14	Considero que sí fue una buena herramienta, y que el medio en el que se desarrollo (Facebook) fue apropiado, ya que nos permitía una mayor interacción y a la vez era más entretenido y ordenado, a diferencia de si se hubiese desarrollado directamente en la plataforma.
Participante 15	El hecho de que exista esta movilidad de trabajo, es bastante interesante, ya que las interacciones entre los alumnos y el

	profesor, es bastante fluido. La participación de cada uno, es muy activa y se forman discusiones y opiniones bastante buenas.
Participante 16	Es una herramienta diferente pero efectiva. Mucho mas fácil que la anterior, ya que el Facebook se puede abrir en cualquier momento, mientras que la plataforma siempre dependía de la velocidad del internet o el dispositivo que se ocupara por lo cual lo hacía mucho mas tedioso
Participante 17	Si, me ayudo a ampliar mi vocabulario de ingles
Participante 18	Si la facilita porque todos tenemos acceso a face y hace que sea mas fácil y dinámico
Participante 19	Si ayuda, pero no es muy sencillo en algunas carreras darse el tiempo para desarrollarlos en los niveles mas altos de ingles puesto que cada año se va complejizando la carrera y el tiempo para hacer blogs es cada vez menor

Anexo 6: Respuestas abiertas Curso LMS

Nombre	¿Considera que la herramienta en línea utilizada para el trabajo escrito asíncrono (Blogs) facilita la interacción entre participantes? Por favor justifique su respuesta
Participante 1	Si, porque se produce una discusion del tema planteado con los participantes.
Participante 2	No, claramente no ayudan a el aprendizaje esperado
Participante 3	"No" Es un trabajo que esta demas
Participante 4	En parte si facilita la interacción ya que uno tiene leer cada opinión para poder realizar el blog y comentar aplicando los contenidos de la clase para formular las respuestas
Participante 5	No, porque considero que hay un desinterés por el aprendizaje del idioma en general, y tomar la iniciativa para comentar un blog es mucho más difícil que participar en una clase guiada.
Participante 6	no porque siento que no aprendi nada ya que las palabras que no sabia las tenia que buscar osea lo traducia algunas cosas y siento que con eso no aprendi lo que espere
Participante 7	Creo que las actividades online muchas veces no son tan necesarias, es mucho mejor interactuar en clases en grupo
Participante 8	Si , lo que si podría ser más dinámica

Participante 9	Si aunque quizas debiese existir la opcion de contestar dentro del mismo comentario del compañero anterior sin necesidad de mencionarlo y no solo hacer replay al profesor
Participante 10	Si , muchos compañeros ayudaron a facilitar el conocimiento e interes de esto
Participante 11	Encuentro que si, pero escribir los comentarios como si fuera otro blog siento que no resulta mucho para discutir el tema del cual se habla, porque a medida que se va haciendo el blogs los comentario que uno hace no quedan debajo del blogs del cual estamos opinando, me refiero a que quedan muy dispersos, entonces hay que estar buscando entre todos lo blogs y comentarios para ver si alguien opino sobre tu blogs, por lo que yo sugiero o encuentro mejor para discutir el tema es en el mismo blog que se sube , en una esquina tiene una parte donde uno puede comentarle, entonces los comentarios asi quedarian mas claros y se podrian hablar del tema sin que entre medio haya un blogs o un comentario de otra persona, etc.
Participante 12	por supuesto, ya que permite realizar un enfoque mas centralizado y diferentes puntos de vista de todos los miembros del curso frente a un mismo tema y facilita conocer e indagar mas.
Participante 13	Si, ya que es interactivo