

LA BITÁCORA DE REGISTRO: UN INSTRUMENTO PARA RECABAR INFORMACIÓN CUALITATIVA

THE LOGBOOK: AN INSTRUMENT FOR COLLECTING QUALITATIVE INFORMATION

Luz Heréndira Hernández Rubio

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Proceso editorial

Recibido: 24/11/2017

Aceptado: 28/11/2017

Publicado: 1/12/2017

Contacto

Luz Heréndira Hernández Rubio

luzherendirah@yahoo.com.mx

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Hernández Rubio, L. H. (2017). La bitácora de registro: un instrumento para recabar información cualitativa. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24: 251-271.

LA BITÁCORA DE REGISTRO: UN INSTRUMENTO PARA RECABAR INFORMACIÓN CUALITATIVA

THE LOGBOOK: AN INSTRUMENT FOR COLLECTING QUALITATIVE INFORMATION

Resumen

El presente artículo describe una parte de la intervención educativa que se llevó a cabo durante la investigación realizada para obtener el grado de Maestría, modalidad en línea, en Estrategias de Aprendizaje, por parte de la Universidad Marista de Guadalajara. El objetivo general de dicha investigación era «determinar si los estudiantes de sexto grado involucrados en este estudio mejorarían su fluidez oral en la lengua inglesa como resultado de la práctica continua y sistemática de la pronunciación mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación». Presento el empleo de una bitácora de registro, con la cual se obtuvo información cualitativa sobre el proceso de aprendizaje de diez estudiantes de Inglés VI de la Escuela Nacional Preparatoria # 9 «Pedro de Alba». Se presentan dos tipos de bitácora de registro: una escrita y una auditiva, con las que los alumnos trabajaron durante catorce semanas. A partir de la información que las bitácoras proporcionaron, clasifico las problemáticas que enfrentaron los estudiantes al momento de estudiar de manera independiente, para poder solucionarlas de una manera adecuada. Por último, analizo los resultados para determinar si se alcanzó o no el objetivo de la intervención educativa, a partir de los estándares del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER).

Palabras clave: intervención educativa; estrategias de aprendizaje; bitácora de registro; fluidez verbal; tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract

The present paper describes a part of the educational intervention that was carried out during the research made to obtain the online mode Master's degree in Learning Strategies, at the Marista University of Guadalajara. The research general objective was «to determine if the sixth grade students involved in this study improved their oral fluency in English language, as a result of continuous and systematic practice of pronunciation by means of the use of information and communication technologies». I present the use of a logbook, with which we obtained qualitative information about the learning process of ten sixth grade students of the English VI subject at the National High School # 9 «Pedro de Alba». Two types of a logbook are presented, a written one and an auditory one, with which the students worked for fourteen weeks. From the information these logbooks provided, I classify the problems that they faced when independently studying in order to adequately cope with them. Finally, I present the results on whether the objective of the educational intervention was reached or not, based on the Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: educational intervention; learning strategies; logbook; oral fluency; ICTs.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de la investigación realizada en el año 2015, como parte de la tesis para obtener el grado de maestría en Estrategias de aprendizaje, por parte de la Universidad Marista de Guadalajara. La tesis original está compuesta de cinco capítulos. En el capítulo 1, se describe cómo surge la problematización a partir de la Reforma curricular que se había estado llevando en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) desde el año 2012. En el segundo se aborda el marco teórico sobre el cual se sustenta la investigación: entre otros se retoman principalmente dos autores con sus respectivas teorías, Noam Chomsky (1997) con la gramática generativa transformacional y David Nunan (2013) con el enfoque comunicativo de enseñanza de una lengua. En el capítulo 3 se especifica la metodología de investigación, la cual se basó en el paradigma cuantitativo y se empleó el diseño experimental de intervención educativa. En el penúltimo capítulo, se describe en qué consiste el proyecto de intervención educativa. Y por último se presentan los resultados obtenidos. Por razones de espacio, aquí sólo se abordará uno de los instrumentos de recolección de datos: la bitácora de registro y algunos resultados que la investigación arrojó.

A continuación se describen los elementos de la misma que se consideran importantes para la contextualización del tema que nos ocupa.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis

Las hipótesis que guiaron la investigación fueron:

- La práctica constante y sistemática de la pronunciación de la lengua inglesa en sitios de internet repercutiría de manera positiva al aumentar sensiblemente la fluidez de los alumnos en dicha lengua.
- Los resultados estarían estrechamente vinculados al tiempo que los estudiantes dedicaran diariamente al estudio de las fórmulas y patrones de los sitios de internet que se les brindaran y la autorregulación que tuvieran al momento de llevar a cabo los ejercicios.
- Se obtendrían resultados favorables si los estudiantes se exponían al estímulo de los sitios de internet durante cuatro meses por lo menos.

Objetivo general

El objetivo general fue determinar si los estudiantes de sexto grado involucrados en este estudio mejorarían su fluidez en la lengua inglesa como resultado de la práctica continua y sistemática de la pronunciación mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Paradigmas de investigación

En lo que respecta a los paradigmas de investigación, es sabido que existen tres tipos: cualitativo, cuantitativo y mixto. Mella (1998) afirma que el primero se inclina por una propuesta donde la teoría y la investigación empírica se entremezclan, otorgándole un carácter reflexivo a la investigación social. Su principal característica es que la información se presenta desde la propia visión de las personas que son los sujetos del estudio. El autor agrega que algunos problemas y críticas que presenta este tipo de paradigma son, en primer lugar, la interrogante de cuán factible es percibir como otros perciben, sobre todo si el observador está involucrado en los hallazgos. En segundo lugar, el carácter anecdótico de lo que se observa y/o registra (citado en Aravena et al., 2006). Por último, está lo relativo a la generalización a partir de uno o pocos casos. El enfoque cuantitativo es aquel en donde se registra aspectos del fenómeno de interés y esos registros puedan ser cuantificados. «Los alcances de dicha medición pueden ser variados, desde la búsqueda de simples descripciones hasta la búsqueda de complejas relaciones causales» (Aravena et al., 2006, p. 99).

Aunque los resultados de esta investigación se presentaron principalmente desde el paradigma cuantitativo, también se emplearon instrumentos del cualitativo por la razón que Aravena et al. (2006) nos explican: hoy en día «es una práctica mucho más común la utilización de ambos enfoques [el cualitativo y el cuantitativo] de manera combinada, ya que una buena utilización de ambos permitiría complementar el tipo de información» (p. 102).

El método

El método que se empleó para la presente investigación fue el diseño experimental de intervención educativa. Se entiende por investigación experimental el «proceso que consiste en someter a un objeto o grupo de individuos a determinadas condiciones o estímulos (variable independiente), para observar los efectos que se producen (variable dependiente)» (Arias, 1999, p. 21). Por su parte, Barraza (2010) afirma que

«la propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución [...]» (p. 24). Se optó por este método debido a que en el contexto en que está inmersa hoy en día la docente responsable de esta investigación (la enseñanza del idioma inglés) se requiere de una propuesta de solución de la falta de fluidez en la LE de los alumnos a nivel preparatorio. Así, el estímulo al que se sometió a los diez alumnos involucrados en la investigación educativa fueron los ejercicios contenidos en diferentes sitios de internet para practicar la pronunciación de la lengua inglesa con el fin de mejorar su fluidez en dicha lengua.

Técnica de investigación

La técnica de investigación que se empleó fue de observación participante pues semanalmente se revisarían las bitácoras escritas y auditivas de los alumnos para retroalimentar y, eventualmente, enfocar sus actividades de aprendizaje en aquellos fonemas o aquellas palabras o frases que aún requerían práctica para pronunciarlas correctamente. Asimismo, si en la columna denominada *contingencias*, los alumnos planteaban problemas que no podían resolver por sí mismos, la docente les sugería soluciones. Las contingencias a las que se enfrentaron los alumnos pueden clasificarse en los siguientes tipos:

Académicas

- Las instrucciones no resultaron claras. En hora clase hubo que explicarles y al quedarles claras, pudieron trabajar en lo sucesivo sin ningún problema al respecto.
- Les resultó difícil distinguir la pronunciación de y producir fonemas parecidos, en especial cuando se trataba de vocales largas y cortas o consonantes que pueden confundirse como /t/ y /d/.
- Desconocimiento de qué son los homófonos.
- En ocasiones las palabras o frases eran nuevas y no sabían cómo escribirlas sin volver a ver lo estudiado.
- La entonación de las frases.
- Incluso ya casi al final de la intervención, existía falta de fluidez en algunas ocasiones.
- No sabían completa la letra de la canción elegida.
- La dificultad de la rapidez, entonación, y vocabulario de las canciones, que aun cuando fueran para nivel principiantes, era más elevado.

- El tiempo de la intervención tuvo que reducirse a catorce semanas y no duró las dieciséis como estaba planeado en un principio. De no haber sido así, el examen post intervención educativa habría tenido que aplicarse después de las vacaciones decembrinas, lo cual habría interferido notablemente en los resultados obtenidos al existir un lapso vacacional de aproximadamente cuatro semanas después de haber concluido el trabajo con los diferentes sitios de internet.

Técnicas

- Convertir a formato mp3 sus bitácoras auditivas. La solución que se encontró fue pedir a quienes podían enviarla en ese formato que les explicaran a sus compañeros por medio del grupo de Facebook.
- Riesgo de virus. Durante la cuarta semana de trabajo, la computadora de la docente contrajo virus y se corría el riesgo de que si se enviaban las instrucciones para el siguiente nivel (palabra), los equipos de los alumnos podrían contraer virus también. Se buscó el apoyo de los técnicos académicos de cómputo del plantel quienes dieron solución al problema y las actividades pudieron reanudarse normalmente. Se exhortó a los estudiantes a vacunar los archivos antes de abrirlos o enviarlos.
- Audio deficiente, inexistente, bajo, mal o «doble»; algún fonema o palabras (en especial, los números ordinales) no se escuchaban aun cuando daban clic al icono de la bocina o se abría otro enlace.
- Encontrar los símbolos de los fonemas en formato digital, como por ejemplo de t , , d , etcétera y eso les representó invertir mucho tiempo en realizar la bitácora.
- Diferentes tipos de fallas en la computadora de los estudiantes: procesador lento, pasaban el cursor sobre los fonemas y se oían «encimados», en el procesador de palabras (Word), descompostura general, etc.
- No percatarse de la falta de batería del dispositivo electrónico u olvidar guardarla al momento de grabar la bitácora auditiva y tener que volver a realizar el trabajo.
- Falta de red inalámbrica o de energía eléctrica.
- Problemas con las páginas: no se cargaban o aparecían anuncios que nunca se quitaban.
- En las canciones, no poder regresarse para escuchar sólo un fragmento sino que tenían que escucharla desde el inicio.
- Mucho tiempo de espera para poder tener acceso a una computadora del centro de autoacceso del plantel.

Afectivas

- Falta de gusto por la lengua (reportado dos veces), una vez en una bitácora escrita: «tarde [sic] en comenzar la introducción debido a que no me gusta mucho el

inglés», y una vez en la entrevista oral en la cual un alumno manifestó «English is stupid».

- Estrés ocasionado por la falta de tiempo para las actividades de la intervención y las tareas de otras asignaturas.
- Deseo de trabajar una canción diferente a las que estaban en el link enviado.
- Pena al momento de grabar la bitácora auditiva de una canción.

Personales o familiares

- Problemas de garganta seca.
- Exceso de ruido en el lugar de trabajo.
- Visitas de familiares por celebración de una fecha importante (cumpleaños).
- Tener que cuidar a algún familiar enfermo.
- Exceso de sueño por estar trabajando en sus bitácoras hasta muy entrada la noche.

Las contingencias, aunque diversas, pudieron superarse sin que obstaculizaran mayormente los trabajos de la intervención porque se aplicaron los tres tipos de acciones que mencionan Ander-Egg y Aguilar (2005): *preventivas*, que se aplicaron «permanentemente para reducir las posibilidades de existencia de riesgos»; *cautelares*, que se aplicaron «desde el momento en que aparecieron las señales de alarma» y *reactivas*, que se emplearon «cuando se produjo el hecho contingente negativo o la situación de riesgo y amenaza» (p. 32).

Instrumentos de recolección de datos

Arias (1999) afirma que «los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información» (p. 25). En esta investigación se emplearon los siguientes:

- Una encuesta a una muestra representativa para indagar sobre: la percepción de los alumnos sobre si los alumnos consideraban que inglés era necesario para sus estudios superiores (carrera); de las cuatro habilidades que componen el idioma: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita cuál les gustaba más y cuál menos; cuál se les dificultaba más, entre otros aspectos.
- Como examen diagnóstico pre-intervención educativa, el Preliminary English Test (PET), correspondiente al nivel B1 del MCRE, por la razón que se señala en el apartado siguiente.
- Una bitácora de registro auditiva en donde los alumnos grababan las palabras o frases que habían aprendido durante la semana de trabajo en cuestión.

- Una bitácora de registro escrita para cuantificar las horas extra clase dedicadas a la práctica de la pronunciación, e informar sobre la autorregulación y meta cognición de los alumnos.
- Como examen diagnóstico post-intervención educativa el PET.
- Una lista de cotejo para la evaluación post intervención educativa por parte de los alumnos y autoevaluación de la profesora en cuanto cumplimiento de las actividades que debe llevar a cabo un docente en línea.
- Una rúbrica para la autoevaluación por parte de los alumnos para determinar el nivel del MCRE en el que percibían que se encontraban post intervención educativa.

De los instrumentos arriba mencionados, el que aquí se explicará detenidamente es la bitácora de registro, la cual se define como «un elemento importante para la recolección de información concerniente a los procesos mentales por los cuales atravesaban los alumnos al momento de tener que trabajar haciendo uso de las estrategias de aprendizaje». (García, 2010, s. p.)

NATURALEZA-DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

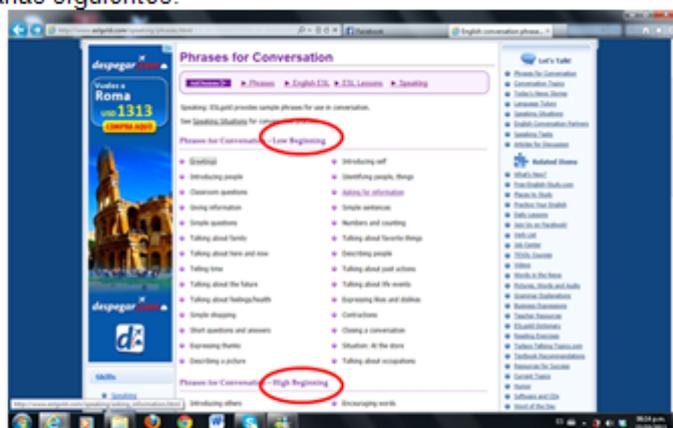
Se expuso a diez alumnos de sexto grado de la Escuela Nacional Preparatoria «Pedro de Alba» que no contaban con el nivel de fluidez en la lengua meta que la Coordinación General de Lenguas de la UNAM establece para dicho grado escolar (el nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo) a una enseñanza mediatizada por las TIC. Se utilizaron diversos sitios de Internet que fueron cuidadosamente elegidos para este proyecto con base en algunas de las características pedagógicas y funcionales que Marquès (2002) establece para la evaluación y selección de software educativo, graduados de acuerdo a los niveles de representación de la lengua que Chomsky (1997) menciona: fonema, palabra, de frase u oración y se agregó el nivel del discurso a partir de canciones.

Para determinar si contaban con el nivel B1, se aplicó el examen Preliminary English Test (PET) de la Universidad de Cambridge por ser el que corresponde a dicho nivel (British Council, 2017) antes de iniciar la intervención educativa. Cabe señalar que también se aplicó este examen al finalizarla, con el fin de comparar los resultados y así determinar su impacto. El análisis de la presencia o ausencia de los avances en la expresión oral de los estudiantes, se concentró en gráficas, y se realizó con la colaboración de un ex estudiante de la Opción Técnica de Auxiliar en Contabilidad de la ENP # 9, y se presentan más adelante en detalle.

Al inicio de los trabajos de cada nivel de representación de la lengua, por medio del grupo de Facebook que se creó especialmente para el proyecto, a los alumnos se les hizo llegar las indicaciones en un documento como el que a continuación se presenta:

Figura 1. Ejemplo de instrucciones

Estimado alumno:
Iniciamos el trabajo a nivel frase.
Con el siguiente link: <http://www.eslgold.com/speaking/phrases.html> trabajarás las cuatro semanas siguientes.

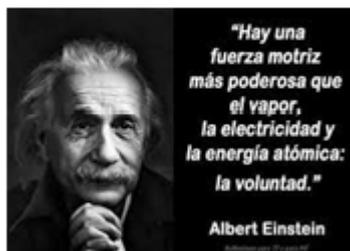


Las lecciones están clasificadas por nivel (ver círculo rojo), revísalas y elige las que desees trabajar de cada nivel.

En tu bitácora especifica el título y nivel de la actividad con la que trabajarás cada día.

Recuerda que la idea es escuchar y **REPETIR** las frases de las actividades tantas veces como consideres necesario para aprender su **CORRECTA PRONUNCIACIÓN**.

Y la frase del mes...



La imagen de la cita de Albert Einstein que se incluye en esta figura es exclusivamente para fines académicos, de motivación de los alumnos. Tomada de <http://www.reflexionesparatiyparami.com/2013/06/albert-einstein-hay-una-fuerza-motriz.html>. Fuente: Autora

LA BITÁCORA DE REGISTRO PROPIAMENTE DICHA

En la bitácora escrita se les solicitaba a los alumnos la siguiente información: día, fecha y lección o unidad del sitio de internet estudiada; también se les pedía describir los problemas a los que se enfrentaron al momento de realizar los trabajos en los diferentes sitios. El objetivo de esto era fomentar su autorregulación. Además se les solicitaba que escribieran lo que recordaban de lo estudiado, sin que revisaran nuevamente la unidad trabajada. Con esta actividad se pretendía favorecer la estrategia de *elaboración* de la Taxonomía de dispositivos para el aprendizaje de Azcoaga (1985), es decir, la reconstrucción de la información que se desea recordar; relacionando dos o más estímulos (citado en Beltrán y Acosta, 2003).

Asimismo, el tipo de ejercicios en los sitios de internet buscaban favorecer el desarrollo de las estrategias directas y cognoscitivas de la Taxonomía de Oxford (1990). Del primer tipo los alumnos practicaron las *de memorización* (crear vínculos mentales y la agrupación), cuando jugaron los memoras de familias de palabras: deportes, comida, animales, etcétera; *aplicar imágenes y sonido*, por ejemplo cuando trabajaron con la Tabla Internacional de Fonemas y *emplear la acción mediante el uso de técnicas mecánicas*, cuando los estudiantes practicaron con las páginas sobre los pares mínimos. Es preciso señalar que en este último tipo de ejercicios también están presentes las estrategias de relacionar el fonema y la palabra con una imagen. De las cognoscitivas, *practicaron formalmente con los sistemas de sonido y escritura*, en todos los ejercicios; reconocieron y *emplearon fórmulas y patrones*, por ejemplo en el sitio donde se trabajó con las frases de uso cotidiano para ordenar comida, para saludar, para despedirse, etcétera y *crearon la estructura para el input y el output* al tomar notas en la bitácora escrita de las palabras o frases que recordaban. Y en la auditiva, produjeron (fase de output) lo que recordaban de lo estudiado apoyándose en la bitácora escrita.

Por otro lado, al presentar a los estudiantes una gran cantidad de actividades con las que podían trabajar en los diferentes sitios, se fomentó en ellos la toma de decisiones. De la serie de múltiples ejercicios incluidos en cada uno de los vínculos (links), ellos eligieron con los que deseaban trabajar y en el orden que ellos desearan durante el mes que tenían para hacerlo. En otras palabras, los estudiantes mismos establecieron los ritmos y distribución de las tareas, además del lugar donde las realizarían y la asignación del tiempo que les dedicarían. Así, la autorregulación, la elaboración y la toma de decisiones, estrategias fomentadas con las bitácoras, los apoyarían para que aprendieran a aprender y que de esta forma iniciaran en el camino hacia su autonomía.

El tiempo de trabajo se organizó de la siguiente manera. Se destinaron cuatro semanas para trabajar cada uno de los niveles del habla. Se les pidió a los estudiantes que trabajaran con los sitios indicados por lo menos una hora al día, de lunes a viernes. Si además por motivación intrínseca trabajan más tiempo que el establecido para que la intervención educativa diera resultados positivos debían indicarlo en su bitácora.

A continuación se presentan ejemplos de bitácoras de una de las alumnas participantes en la intervención educativa. Es notorio que al principio, casi no detallaba los problemas a los cuales se enfrentaba (Figura 2).

Sin embargo, conforme pasaban las semanas, la autorregulación y metacognición de la alumna fue en aumento. En la semana cuatro, esta estudiante muestra una mayor autorregulación en su estudio al volver a realizar las actividades tomando en cuenta las observaciones de la docente, al repasar las palabras que más se le dificultaban, y su metacognición también muestra un incremento al estar consciente de la posición de los labios para producir los fonemas, y estar consciente de que los nervios influyeron negativamente al momento de elaborar su bitácora auditiva (Figura 3).

Después de elaborar la bitácora escrita, los alumnos debían elaborar la auditiva. También debían enviarla semanalmente. Ésta consistía en grabar los fonemas, las palabras, las expresiones o frases y las canciones que hubieran aprendido durante la semana de trabajo en cuestión, sin volver a revisar la lección o unidad estudiada en la semana.

Los días lunes de cada semana, la docente revisaba y retroalimentaba, con base en las bitácoras tanto auditiva como escrita, el trabajo de los estudiantes. En una ocasión, en época de exámenes, fue necesario hacerlo al día siguiente. Las observaciones, los comentarios, felicitaciones y exhortaciones cuando el ánimo decaía se hicieron llegar vía correo del Facebook a cada uno de los estudiantes. En total se invirtieron aproximadamente 75 horas de trabajo en esta actividad. En las bitácoras se resaltaba con diferentes colores el fonema, palabra frase u oración en la que los estudiantes necesitaban más práctica y se volvía a enviar al alumno. A continuación se presenta una bitácora reenviada en la cual los errores van señalados con los siguientes colores: en verde, de escritura (spelling), en rosa, gramaticales (de sintaxis y conjugación) y en amarillo, pronunciación (Figura 4).

Figura 2. Ejemplo de bitácora de alumnos, semana 1



BITÁCORA DE ALUMNOS



INSTRUCCIONES: De lunes a viernes trabajarás durante una hora diaria con la(s) lección(es) o unidades en el orden en el que aparecen en cada sitio. Al finalizar la hora de trabajo diaria, llena la información que se te pide abajo. Asimismo, por favor envía junto con este documento, una bitácora auditiva, en un archivo formato mp3, con las mismas palabras, frases u oraciones que aprendiste y pusiste por escrito en esta bitácora. Puedes emplear una memoria **usb**, un teléfono celular, etc. para grabarte. Envía ambos documentos a al grupo de Facebook. Deberás titularlos de la siguiente manera: tu nombre+quién bajo+fecha. Por ejemplo: Emmanuel Amaro agosto 19-25

Día	Fecha	Lección o unidad núm.	Tema	Sin revisar la lección o unidad nuevamente, escribe las palabras, frases u oraciones que aprendiste	Dificultades a las que te enfrentaste al momento de realizar la actividad
Ejemplo: Lunes	Agosto 19, 2013	Única	l: e:	seat, tree, said, bed.	
Martes 2 hrs	Agosto 20, 2013	Única	au:	vow.	La pronunciación de las palabras earth y observe . Y palabras con sonidos largos como lounge y throw .
Miércoles 2hrs	Agosto 21, 2013	Única	e: ai:	bat, thigh.	Me seguía costando un poco de trabajo la pronunciación de lounge y throw , con las otras dos mejoré.
Viernes 1hr.	Agosto 23, 2013	Única	l:	Gujo.	Yo sentí que mi pronunciación mejoró en las palabras que mencioné anteriormente.

Fuente: Autora

Figura 3. Ejemplo de bitácora de alumnos, semana 4



BITÁCORA DE ALUMNOS



INSTRUCCIONES: De lunes a viernes trabajarás durante una hora diaria con la(s) lección(es) o unidades en el orden en el que aparecen en cada sitio. Al finalizar la hora de trabajo diaria, llena la información que se te pide abajo. Asimismo, por favor envía junto con este documento, una bitácora auditiva, en un archivo formato mp3, con las mismas palabras, frases u oraciones que aprendiste y pusiste por escrito en esta bitácora. Puedes emplear una memoria usb, un teléfono celular, etc. para grabarte. Envía ambos documentos a al grupo de Facebook. Deberás titularlos de la siguiente manera: tu nombre+guión bajo+fecha. Por ejemplo: Emmanuel Amaro_agosto_19-25

Día	Fecha	Lección o unidad núm.	Tema	Sin revisar la lección o unidad nuevamente, escribe las palabras, frases u oraciones que aprendiste	Dificultades a las que te enfrentaste el momento de realizar la actividad
Ejemplo: Lunes	Agosto 19, 2013	Única	l: e:	seat, tree said, bed.	
Jueves 2 horas	Septiembre 12, 2013	1-12	i: ae: a: u: o:	sheep, eel, leave mad, pram cart, arm, hard, part, martyr art, are Luke, pool, food caught, taught, ought, gored, awful	Debido a que la semana del 2 al 8 de septiembre hice todas las actividades del tercer link, esta semana los volví a realizar pero con las observaciones de la profesora tratando de alargar mas los sonidos de las vocales cuando corresponde. Hice énfasis o trabajé mas con las palabras que se me dificultaron la semana pasada. En esta bitácora auditiva solo incluí las palabras con sonidos largos para no repetir las demás con las de la bitácora pasada.
Viernes 2 horas	Septiembre 13, 2013	13-24	o: u: a: e:	mourn, sore, tore, hall, poor hoop, choose, coot tar, bar, far, card air, wear, pair	Los sonidos largos de la "u" y la "a" los pude pronunciar mas fácilmente, sin embargo todavía me cuesta un poco de trabajo alargar los sonidos de la "o" y la "e", trate de abrir mas la boca cuando pronunciaba las palabras.
Sábado	Septiembre 14, 2013	25-30	p b h w th z	pier beer heart, high Wheel worth phase, whizz.	Como en los ejercicios 25 a 30 el tema principal son las consonantes, repase esos fonemas pero tomando en cuenta también el alargar las vocales. Al final note que cuando estaba practicando la pronunciación con los ejercicios, varias palabras ya las podía pronunciar bien, pero al momento de grabarlas por nervios dije varias palabras rápido y se me olvido alargar su sonido por lo mismo.

Fuente: Autora

Figura 4. Ejemplo de retroalimentación a la bitácora de alumnos



BITÁCORA DE ALUMNOS

INSTRUCCIONES: Si de lunes a viernes trabajaras durante una hora diaria con las lección(es) o unidades en el orden en el que aparecen en cada sitio. Al finalizar la hora de trabajo diaria, llena la información que se te pide abajo. Asimismo, por favor envía junto con este documento, una bitácora auditiva, en un archivo formato mp3, con las mismas palabras, frases u oraciones que aprendiste y pusiste por escrito en esta bitácora. Puedes emplear una memoria usb, un teléfono celular, etc. para grabarte. Envía ambos documentos a al grupo de Facebook. Deberás titularlos de la siguiente manera: tu nombre+guion+bajo+fecha. Por ejemplo: Emmanuel Amaro_agosto_19-25



Día	Fecha	Lección o unidad núm.	Tema	Sin revisar la lección o unidad nuevamente, escribe las palabras, frases u oraciones que aprendiste	Dificultades a las que te enfrentaste al momento de realizar la actividad
miércoles	23-10-13	LINK 4 NIVEL FRASE "2"		How do you usually get to school?, i usually take a subway, do you take a transportation?, yes i do, how long does it take to get there?, it takes around 1 hour, what's the best way to arrive? by subway, how often do you ride the bus, are you going to anywhere this fall, why do not you fly?, i like seafood, i like a person very beautiful , what kind of food do you like?, what does pedrito like?, what is john like?, a cube of ice , a pack of gum, a stalk of celery, a slice of pizza, a package of pasta, a slice of bread, a box of cereal, a piece of cake, a dish of spaghetti, a glass of water, a cup of coffee, a tank of gas, a bottle of wine, a keg of beer, a shot of vodka, a drop of rain, a ball of cotton, a skein of yarn, a piece of paper, a jar of paste, a roll of tape, a pair of scissors , a pad of paper, what happened to your ankle, tell us about your trip	
sábado	26-10-13	LINK 4 NIVEL FRASE "2"		how's it going?, how's everything?, how's life?, what's up?, can i talk to you for a minute?, do have a minute?. got a minute? what does andres look like?, he is tall, fat and he has green eyes, what else can you tell me?, he wears glasses, and he has a mole in his face, tell me about your new car. it is very fast, when do you run usually?, when did you drink beer? i drank beer before class, when will you travel to Canada?, i am going to travel to Canada the next summer, how long do you swim in the pool?, i swim by 2 hours, did you make the homework?, yes i did	"Qué significa esto? "How's it going?" tenía esta explicación pero no entendí. This means "How are you?" "not" "Where are you going?"

Fuente: Autora

En general, el trabajo con las bitácoras representó un continuo en el cual los dos extremos fueron: un estudiante que sólo registró en dos ocasiones problemas. Una vez registró falta de tiempo y otra que la docente no había enviado a tiempo los links y por tal razón el día lunes de esa semana no le fue posible trabajar. En el otro extremo se encuentra una estudiante que realmente realizó un trabajo de autorregulación y metacognición al señalar con detalle su bitácora en qué estaba teniendo dificultades en su aprendizaje; el trabajo que en ella registraba era serio y comprometido. En el medio de esos dos extremos se encuentran el resto de los estudiantes, cada uno detallando su propio proceso.

Cabe señalar que para fines de esta investigación educativa, se cuenta con un total de ciento cuarenta bitácoras escritas y 140 auditivas, similares a los ejemplos aquí

presentados. Lo anterior debido a que cada alumno envió una bitácora por semana, fueron diez los participantes y finalmente se trabajó durante catorce semanas y no 16 como estaba planeado en un principio. Pero dicho esfuerzo fue eficaz pues los alumnos mostraron avance en su nivel de desempeño de las tres habilidades evaluadas en la aplicación del PET.

EVALUACIÓN FINAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para la fase de la evaluación final, se compararon los resultados generales de la aplicación del examen PET pre y post intervención educativa. Los resultados se analizaron y presentaron en diferentes tipos de gráficas y un histograma para determinar si en estas dos habilidades receptoras de *input* (Chomsky, 1997) hubo o no impacto, con miras a determinar si en la habilidad de expresión oral había habido impacto también o no.

Antes de analizar los resultados, es necesario revisar los resultados que pueden obtenerse en el PET:

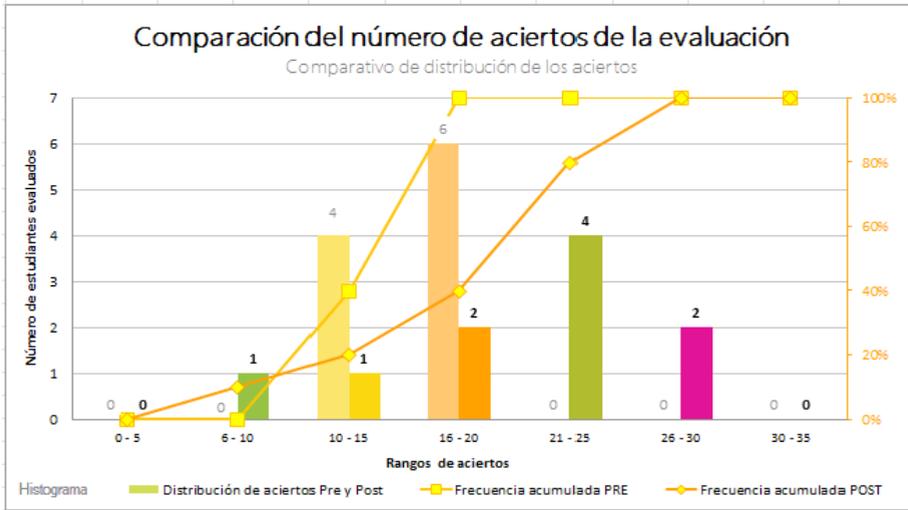
- 0-44%: Suspenso.
- 45-69%: Se acredita un nivel A2.
- 70-84%: Aprobado. Se acredita un nivel B1.
- 85-89%: Aprobado con honores. Se acredita un nivel B1.
- 90-100%: Aprobado con distinción. Se acredita un nivel B2 (Saber es práctico, 2017).

Estos parámetros fueron los que se consideraron para determinar el nivel de los diez participantes. Los porcentajes para cada habilidad se adaptaron de la siguiente manera: la comprensión auditiva representaría el 33%, la comprensión lectora el 33% y la expresión oral 34%. No se consideró la expresión escrita porque no es una habilidad receptora de *input* para la expresión oral.

El indicador de la prueba de expresión verbal del examen diagnóstico PET también se adaptó y consistió en que los estudiantes pudieran hablar en la lengua meta durante 300 segundos efectivos, por lo menos, para poder obtener el 34% de la calificación adaptada para esta prueba.

En la gráfica siguiente se demuestra que los alumnos subieron una clase en la habilidad de comprensión lectora. En la aplicación pre intervención, la mitad se concentraba en la clase entre 16 y 20 aciertos. En la post, la concentración se distribuye en la clase 21 a 25 aciertos y dos alumnos alcanzan la clase 26 a 30 aciertos, en otras palabras hubo una mejora en el desempeño de esta habilidad.

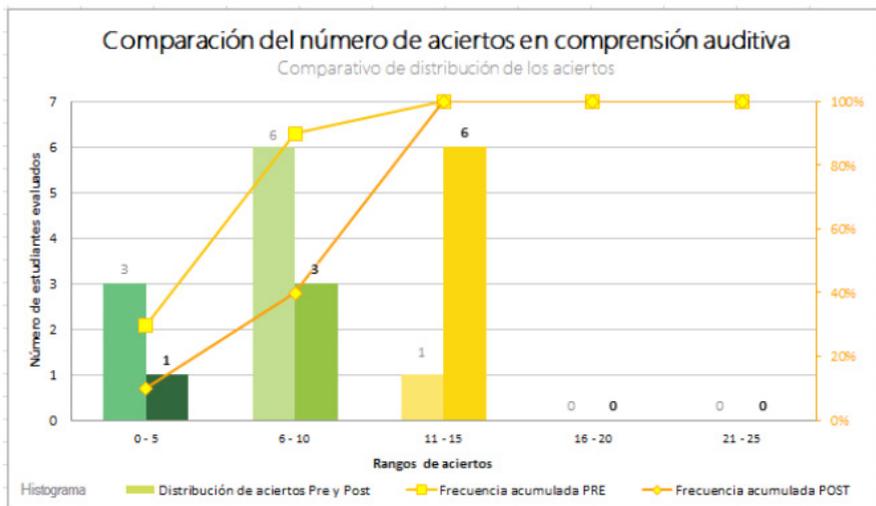
Figura 5. Comparación de los resultados pre y post intervención educativa en comprensión lectora



Fuente: Autora

En la gráfica sobre la comprensión auditiva de los estudiantes puede apreciarse que los alumnos subieron una clase. En la aplicación pre intervención educativa, tres quintas partes (60%) se concentraban en la clase entre 6 y 10 aciertos. En la post, la concentración se distribuye en la clase 11 a 15 aciertos:

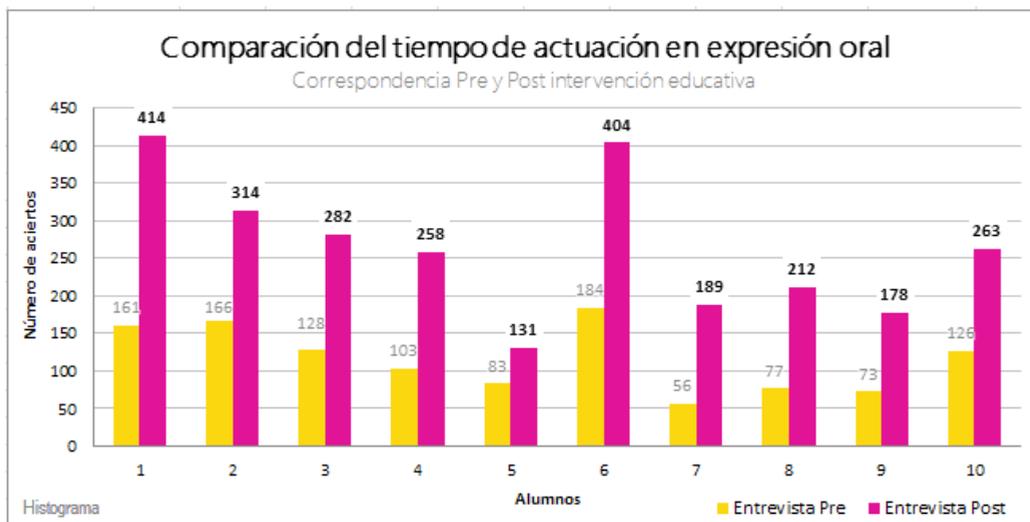
Figura 6. Comparación de los resultados en comprensión auditiva



Fuente: Autora

También se comparó el desempeño en expresión verbal a través de las entrevistas orales que se llevaron a cabo antes y después de la intervención educativa. La comparación de los resultados se muestra en la gráfica de abajo. El 100% de los estudiantes aumentó considerablemente el tiempo de desempeño en expresión verbal aun cuando en la entrevista pre intervención se tomaron en cuenta el tiempo de lagunas de silencio, titubeos y uso del español. En la entrevista post intervención, se tomó en cuenta únicamente el tiempo real de desempeño, sin considerar los aspectos anteriores. Sin embargo, es preciso señalar que la alumna que mostró el menor aumento en tiempo de actuación es quien presentó un mejor desempeño pues únicamente cometió un error gramatical y fue una de dos alumnas que entregó sus bitácoras a tiempo en un 95% de las veces. Por otra parte, el alumno con 314 segundos de actuación es el mismo que decía que el inglés le parecía estúpido y aunque cambió su percepción, pues después de la intervención aseguraba que había algunos aspectos que le gustaban y otros no, todavía presentaba los siguientes problemas: su habla contenía titubeos, palabras en español, risas y solicitaba traducción; en la última parte de su entrevista no se entiende lo que dice.

Figura 7. Comparación del tiempo de actuación en expresión oral



Fuente: Autora

A partir de los indicadores del PET, puede afirmarse que el objetivo general de la presente intervención educativa se alcanzó, puesto que 7 alumnos consiguieron llegar al nivel B1 en expresión verbal. Entonces, los resultados para expresión verbal únicamente serían como se especifican a continuación:

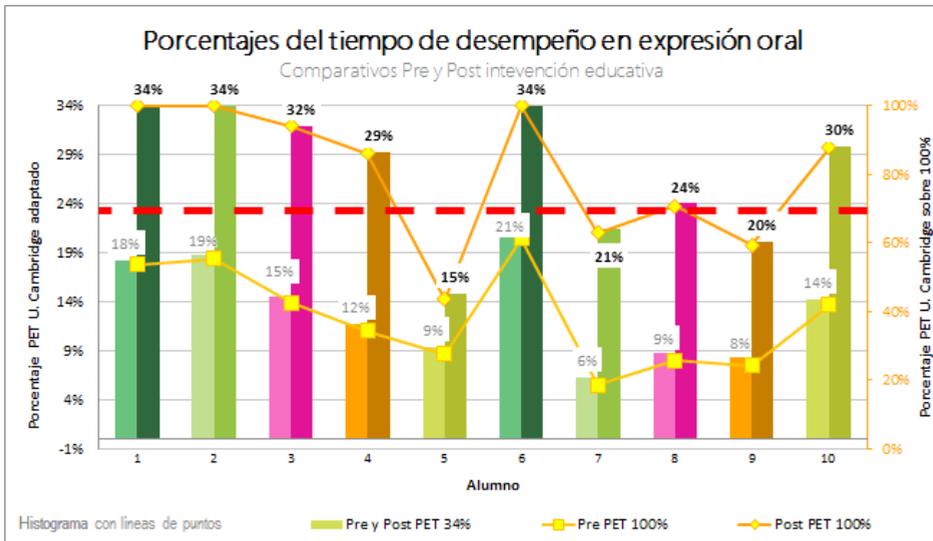
Figura 8. Comparación de los resultados en expresión verbal

Comparación de resultados de la habilidad de expresión verbal					
Pre			Post		
18%	:	54%	34%	:	100%
19%	:	55%	34%	:	100%
15%	:	43%	32%	:	94%
12%	:	34%	29%	:	86%
9%	:	28%	15%	:	44%
21%	:	61%	34%	:	100%
6%	:	19%	21%	:	63%
9%	:	26%	24%	:	71%
8%	:	24%	20%	:	59%
14%	:	42%	30%	:	88%

Fuente: Autora

En el histograma puede apreciarse que antes de la intervención educativa, los diez alumnos estaban por debajo del porcentaje requerido para acreditar el nivel B1. Después de la intervención, el 70% lo había acreditado, por lo menos para la habilidad de expresión oral.

Figura 9. Comparación de los porcentajes de tiempo de desempeño en expresión oral



Fuente: Autora

Eficacia versus eficiencia

De acuerdo con Pérez y Fernández (2007), la eficacia se refiere «al grado de consecución de los resultados previstos» (p. 28) y la eficiencia «indica la relación entre los resultados obtenidos y los recursos empleados, la relación entre los esfuerzos realizados y los logros. Especialmente los esfuerzos de tiempo y de dinero» (p. 29). Lo que se busca es determinar lo que cuesta obtener los resultados obtenidos y así determinar si los esfuerzos y recursos se han empleado de una manera idónea, y en caso de que no sea así, investigar cómo pueden emplearse mejor en una próxima intervención.

En lo referente a la eficacia, el objetivo general de la intervención educativa se alcanzó en un 70%, como se demuestra en las diferentes gráficas sobre la actuación en expresión verbal, pues 7 de diez alumnos alcanzaron el nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo en esta habilidad. Sin embargo, cabe señalar que siguen presentes dos problemas principalmente: cuatro alumnos siguen presentado la tendencia a emplear la sintaxis española en lugar de la inglesa, en especial cuando se refiere a la estructura de adjetivo+sustantivo. Asimismo, tres alumnos siguen empleando el verbo «have» en lugar de «be» para describir la edad de sus familiares. Lo anterior no formaba parte del objetivo de la intervención educativa. Sin embargo, representar una oportunidad de futura investigación.

En lo relativo a la eficiencia puede afirmarse que en las tres pruebas aplicadas, se logró que en 9 casos hubiera un desplazamiento de un nivel anterior al siguiente. Sin embargo, en cuanto a la relación de los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos, debe señalarse que en el futuro será necesario buscar una forma más rápida y ligera de retroalimentar el trabajo de los alumnos. En esta ocasión, se invirtieron cinco horas semanales para retroalimentar a un total de diez alumnos. Si se desea emplear la metodología con un mayor número de alumnos deberá hacerse de una manera más rápida y fácil.

CONCLUSIONES

Practicar la pronunciación del idioma meta empleando los sitios con los que se trabajó en la intervención educativa de la investigación aquí presentada contribuye a aumentar la fluidez verbal. Como se mostró anteriormente, a partir de los análisis de resultados de la aplicación del examen PET pre y post intervención educativa, al practicar de una manera sistemática y continua, el 70% de los alumnos participantes alcanzó en la habilidad de expresión oral el nivel B1 del MCRE, con el cual no contaban antes de iniciar los trabajos. En las otras dos habilidades evaluadas, com-

prensión de lectura y auditiva, el 90% de los alumnos alcanzaron el nivel inmediato superior. Solamente un participante permaneció en el nivel que inició.

Para finalizar, me gustaría señalar que el empleo de las TIC en la enseñanza no representa una carga menor de trabajo. Una actividad en línea toma aproximadamente el doble de tiempo que una presencial. Si deseamos contribuir a que los alumnos gocen del derecho universal número 26, «derecho a la educación» (Organización de las Naciones Unidas, 1948), entonces debemos estar dispuestos a invertir más trabajo del que estrictamente marcan los planes y programas de las asignaturas que impartimos pues recordemos lo que Mahatma Ghandi decía: «un gran esfuerzo es una gran victoria», máxime si realizamos nuestra labor docente tanto por vocación como por convicción, lo cual confío sea el caso de quienes les interesó el tema del presente artículo.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. y Aguilar M.J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. San Isidro: ICSA.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. Zúñiga, J. & Moulian, T. (2006). *Investigación educativa I*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Arias O., F. G. (1999). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme. Recuperado de <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>
- Barraza, A. (2010). *Propuestas de intervención educativa*. México D. F.: Universidad Pedagógica de Durango.
- Beltrán, L. y Acosta, M. O. (2003). *Teorías del aprendizaje*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- British Council. (2017). Preliminary English Test. Cambridge English Language Assessment Authorised Centre: U.K. Recuperado de <https://www.britishcouncil.es/exámenes/pet-preliminary>
- Chomsky, N. (1997). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo Veintiuno.
- García Salinas, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4(2).
- Marquès, P. (2002). *Evaluación y selección de software educativo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Nunan, David (2013). *Learner-centered English Language Education: the selected works of David Nunan*. (s. l.): Routledge.

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Belmont: Heinle and Heinle.

Pérez de San Román, N. y Fernández, O. (2007) ¿Hacemos un proyecto? Recuperado el 16 de julio de 2014 de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/52/76/5276.pdf>

Saber es práctico. (2017). PET de Cambridge (B1): resultados. Recuperado de <https://www.saberespractico.com/ingles/pet-de-cambridge-b1-resultados/>