

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN APLICADAS
A LA EDUCACIÓN

Efecto de la retroalimentación automática sobre el logro académico y la autoeficacia de acuerdo con el género, en actividades de escucha en inglés en línea

Tesis para optar por el título de Maestría presentado por
Leonardo Antonio Rodríguez Suarez

Dirigida por
Javier Oswaldo Moreno Caro

Bogotá, 2019

Derechos de autor


“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional)



Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de Reconocimiento – No comercial – Compartir igual, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

Agradecimientos

Agradezco a mi director de tesis por su acertada orientación, a la coordinación del área de inglés de UNIMINUTO VIRTUAL Y DISTANCIA y a los profesores de la facultad de ciencia y tecnología de la Universidad Pedagógica nacional, en especial a los Doctores Nilson Valencia y Omar López. Igualmente agradezco a mi familia, sobre todo a mis padres por su apoyo moral y financiero.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Profession</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Efecto de la retroalimentación automática sobre el logro académico y la autoeficacia de acuerdo con el género, en actividades de escucha en inglés en línea
Autor(es)	Rodríguez Suarez, Leonardo Antonio.
Director	Moreno Caro, Javier Oswaldo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 85 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	RETROALIMENTACIÓN AUTOMÁTICA; ESCUCHA EFL; FUENTES DE AUTOEFICACIA; APRENDIZAJE EN LÍNEA; LOGRO ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA.

2. Descripción

El contenido de este documento concierne a una tesis de grado de maestría en tecnologías de la información aplicadas a la educación, en el cual se muestra la intervención sobre el diseño e implementación de un modelo de retroalimentación automática en un ambiente virtual de aprendizaje, con el fin de estudiar su efecto sobre la autoeficacia académica y el logro del aprendizaje de la habilidad de escucha ESL inglés básico entre hombres y mujeres de diversas carreras, adscritas a una corporación universitaria, en el nivel de pregrado. Este estudio se llevó a cabo mediante un diseño de corte experimental desde un enfoque mixto de investigación, por medio de la implementación de mensajes automatizados desde un enfoque pedagógico de corte conductista (Schunk, 2012), utilizando para ello información de autoeficacia, desde el marco de retroalimentación de Bandura (1997). Dichos mensajes, mostraron al estudiante su estado de desempeño, lo direccionaron sobre qué hacer de acuerdo con su práctica para mejorarla y cuando su ejecución fue sobresaliente, lo incentivaron con distintos estímulos gráficos y textuales. Este componente de retroalimentación automática se diseñó dentro de los parámetros dispuestos en la plataforma de MOODLE Docs 3.6 bajo el modelo teórico de Hodge (2013) y Narciss (2008) y tiene elementos enfocados a potenciar características de la autoeficacia académica como las expectativas de resultado, frente a la ejecución de determinado comportamiento que lleve al estudiante a producir con éxito el efecto deseado. En síntesis, acorde al análisis de resultados, se concluyó que el modelo de retroalimentación automática promovió consistentemente el logro académico de los estudiantes, sin embargo, tuvo un efecto intrascendente en la variable género, por tanto se considero probable que tanto hombres como mujeres basan su percepción de desempeño sobre diferentes fuentes de autoeficacia y no en una sola, de tal forma se considero relevante para investigaciones futuras la implementación de múltiples fuentes de autoeficacia

simultáneamente, para que a partir de allí sea posible obtener mayor consistencia sobre la autoeficacia académica asociada al género.

3. Fuentes

- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2015). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112–136. doi:10.1111/bjep.12093
- Alqurashi, E.(2016). Self-Efficacy In Online Learning Environments: A Literature Review. *Contemporary Issues in Education Research Volumen 9, Numero 1*. doi:https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549
- Artino, A. & Mccoach D . (2008). Development And Initial Validation Of The Online Learning Value And Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Computing Research* Vol. 38(3) 279-303. doi: 10.2190/EC.38.3.c
- Bandura, A. (1977). Self - efficacy: Toward a Unifying of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84 No. 2, pp. 191-215. Obtenido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *University of Kentucky*, pp. 1-15. Kentucky: Academic Press. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cassany, D., Luna M. & Sanz G. (2003). *Enseñar lengua* (9º edición ed., Vol.1, pp. 7-575). Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Ching-Shyang Chang, A. & Read J. (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *Tesol Quarterly* Vol. 40, No. 2. doi: <https://doi.org/10.2307/40264527>
- Christensson, P. (2008). Definición de AVA, *Sharpened Productions*, Tomado el 12 de septiembre de 2018 de: <https://techterms.com/definicion/vle>
- García-Jiménez, E. (2015). Assessment of learning: from feedback to self-regulation. The role of technologies. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 2. Tomado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2eng.pdf
- Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. (2014). Do Persuasive Technologies Persuade? - A Review of Empirical Studies. *Lecture Notes in Computer Science*, 118–136. doi:10.1007/978-3-319-07127-5_11
- Hodges C.B. & Murphy P.F, (2009). Sources of self-efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *Internet and Higher Education* 12, pp 93–97. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.06.005
- Hodges, Charles B. (2013.) Suggestions for the Design of e-Learning Environments to Enhance Learner Self-Efficacy. (Ed.): 10-16 Tomado de: *Georgia Southern University*. Recuperado de <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=leadership-facpubs>
- Joo, YJ., Bong, M. y Choi, HJ. (2000). Self-Efficacy for Self-regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development* 48: 5. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Keuning, H., Jeuring J. & (2016, 01). Towards a Systematic Review of Automated Feedback Generation for Programming Exercises. *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education - ITiCSE '16*. doi: 10.1145/2899415.2899422
- McSwiggan, L. C., & Campbell, M. (2017). Can podcasts for assessment guidance and feedback

- promote self-efficacy among undergraduate nursing students? A qualitative study. *Nurse Education Today*, 49, 115–121. doi:10.1016/j.nedt.2016.11.021
- Mehrabi, J., & Abtahi, M. sadat. (2012). RETRACTED: Teaching with Moodle in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1320–1324. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.819
- Morris, P., & Dowdall, S. (2011). Computer-aided self-assessment and independent learning in higher education. *Documento presentado en la CSEDU 2011 - Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education*, 2 139-142. Obtenido de www.scopus.com
- Mueller, D., & Strohmeier, S. (2010). Design characteristics of virtual learning environments: an expert study. *International Journal of Training and Development*, 14(3), 209–222. doi:10.1111/j.1468-2419.2010.00353.x
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Doi: 10.4324/9780203880869.ch11
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *University of Kentucky*. Obtenido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6° Edición ed., Vol. 1, pp. 1-549). Naucalpan de Juárez, México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Schunk D. & Zimmerman B. (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance Educational Psychology Handbook, (Primera publicación). *Assessing self-efficacy for Self regulated learning. en Shunk D. y Usher E. (Eds.)* Nueva York: Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=XfOYV0lwzGgC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Schunk, D. (1985). Self-Efficacy And Classroom Learning. *Wiley Online Library*. Obtenido 09 de <https://pdfs.semanticscholar.org/85cf/1d83b4d2bb200f3fe38b7e8cabee006b3f57.pdf>
- Srisupawong Y., Koul R., Neanchaleay J., Murphy E. & Francois E.J. (2018). The relationship between sources of self-efficacy in classroom environments and the strength of computer self-efficacy beliefs. *Springer Science and Business Media*. doi: 10.1007/s10639-017-9630-1
- Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., y Tsai, M.-J. (2011). Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 222–240. Recuperado de http://ifets.info/journals/14_4/19.pdf
- Usher, E. y Pajares F.(2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, pp. 751–796. doi:10.3102/0034654308321456
- Usher, E. (2008). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology* 34 pp. 89–101. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.00
- Usher, E. (2009). Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. *American Educational Research Journal* , Vol. 46, No. 1, pp. 275 –314. doi:10.3102/0002831208324517
- Valencia Vallejo , N., Huertas Bustos, A. & Baracaldo Ramirez P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, N.o 66. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a04.pdf>
- Winters, F. I., Greene, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429–444. doi:10.1007/s10648-008-9080-9
- Zeldin, A., Britner S. y Pajares F. (2008). A Comparative Study of the Self-Efficacy Beliefs of Successful Men and Women in Mathematics, Science, and Technology Careers. *Journal Of*

Research In Science Teaching VOL. 45, NO. 9, PP. 1036–1058. doi:10.1002/tea.2019
 Zheng, C., Liang J-Ch & Tsai Ch-Ch. (2017). Validating an Instrument for EFL Learners' Sources of Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy and the Relation to English Proficiency. *Asia-Pacific Edu* 26(6):329–340. doi: 10.1007/s40299-017-0352-3
 Zimmerman, B. J., (2000) Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, pp. 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
 Zimmerman, B. J., & Tsikalas, K. E. (2005). Can Computer-Based Learning Environments (CBLEs) Be Used as Self-Regulatory Tools to Enhance Learning? *Educational Psychologist*, 40(4), 267–271. doi:10.1207/s15326985ep4004_8

4. Contenidos

Acorde a la naturaleza de este documento, el texto se constituyó de la siguiente forma: en el Capítulo 1 Se describe la necesidad de la investigación, las preguntas de investigación y los objetivos a desarrollar. En el Capítulo 2 se presentan los antecedentes y el marco conceptual que fundamentan este trabajo desde la autoeficacia y el logro académico sobre competencias en escucha ESL, su relación con el género y elementos de retroalimentación orientados a ambientes virtuales de aprendizaje. En el Capítulo 3 se muestra de forma detallada las características del ambiente computacional en términos del enfoque de aprendizaje, la modalidad de enseñanza e-learning y el funcionamiento del modelo de retroalimentación automática. En el Capítulo 4 se redactó la metodología de investigación, se describieron los sujetos objeto de estudio, las variables, métodos e instrumentos de recolección de datos. La intervención de este trabajo se realizó con estudiantes de pregrado, elegidos de forma aleatoria en una corporación universitaria de la ciudad de Bogotá, con 2 grupos, a los que se les administró el modelo de retroalimentación automática de la siguiente forma: grupo 1) con modelo, grupo 2) sin Modelo. En el Capítulo 5 se describe y se analiza los datos cualitativos y cuantitativos que arrojó el estudio. El tratamiento estadístico cuantitativo de los datos se realizó a través del software Statistical Package for the Social Science (SPSS) V- 2.0.0.0 y la codificación de los datos cualitativos se realizó siguiendo los parámetros de Strauss y Corbin (2002), Flick, (2007) y Gibbs (2012). En el capítulo 6 se desarrolló la discusión y las conclusiones, finalizando con las recomendaciones y limitaciones del este estudio.

5. Metodología

El desarrollo de esta investigación se dispuso con dos grupos conformados de forma aleatoria por estudiantes de diversas carreras universitarias adscritas a una corporación universitaria en Bogotá, Colombia, siendo un diseño de corte experimental desde un enfoque mixto de investigación. Las variables independientes fueron: el ambiente de aprendizaje, variable que tendría dos valores: con/sin modelo de retroalimentación automática y el género con el que se identificaron los estudiantes: masculino o femenino. Las variables dependientes fueron: la autoeficacia en el aprendizaje en línea y el logro académico.

Los datos estadísticos se analizaron con el procedimiento de análisis multivariado (MANOVA) a través del software Statistical Package for the Social Science (SPSS) V- 2.0.0.0 y la codificación de los datos cualitativos se realizó siguiendo los parámetros de Strauss y Corbin (2002), Flick (2007) y Gibbs (2012). Posteriormente, mediante la triangulación de métodos, se articularon los datos obtenidos del MANOVA y del análisis cualitativo.

La implementación del modelo de retroalimentación automática se hizo desde la plataforma de Moodle Docs 3.6, en cursos de inglés básico en la modalidad 100% virtual. Dichos cursos contenían unidades de aprendizaje de escucha. El desarrollo de tal implementación se realizó

exponiendo al grupo experimental a las actividades con el modelo de retroalimentación automática y simultáneamente al grupo control a las mismas actividades, pero, sin el modelo. Al finalizar tal intervención se aplicó la encuesta de autoeficacia de Artino y Mccoach (2008), para medir la autoeficacia con respecto al aprendizaje en línea autodirigido, paralelamente se registró la calificación de los estudiantes en las lecciones mencionadas, luego se establecieron las diferencias en la nota de los estudiantes y la autoeficacia de acuerdo con el género, en contraste con los estudiantes que fueron influenciados por el modelo y los que no. Al culminar dicha ejecución se aplicó un formulario de 6 preguntas a 8 estudiantes al azar para completar el enfoque mixto de esta investigación.

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación complementan el modelo inicial de retroalimentación automática, con el que se llevó a cabo este estudio, pues, muestra contundentemente qué factores adicionales (como la motivación interna) pueden lograr una estructura más sólida en los elementos automatizados del entorno virtual, para que tenga un efecto significativo en la autoeficacia académica. Es claro que estos resultados no son concluyentes, pero están en la dirección de las investigaciones sobre el diseño de estrategias tecnológicas que puedan favorecer el aprendizaje y la autoeficacia académica. Más aún, los resultados alcanzados constituyen un referente para el diseño y la implementación de modelos de retroalimentación automática en entornos virtuales.

En conclusión, los estudiantes responden de forma contundente a la persuasión dada mediante la retroalimentación automática, en el sentido que mejoran substancialmente sus resultados académicos. Sin embargo, es necesario contemplar dimensiones de este modelo, tales como la motivación intrínseca, el manejo del tiempo y el diseño global del entorno virtual, haciendo uso de diversas fuentes de autoeficacia que influyan en ambos géneros, con el fin que pueda sustentar mayor eficiencia en el desarrollo de la autoeficacia académica. Por consiguiente, esta experiencia se puede replicar en entornos virtuales de aprendizaje con el fin de favorecer la autoeficacia académica y el logro académico, como un punto de partida para reflexionar y aprender sobre sus contenidos y sus efectos en el aprendizaje en línea. En este orden de ideas, es importante tener en cuenta estos hallazgos, a manera de orientación para complementar la información dada y de esta forma lograr maximizar los efectos de las fuentes de autoeficacia, con el ánimo de potenciar el aprendizaje auto dirigido en los ambientes en línea.

Elaborado por:	Rodríguez Suarez, Leonardo Antonio
Revisado por:	Moreno Caro, Javier Oswaldo

Fecha de elaboración del Resumen:	16	03	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ESTUDIO.	4
1.1 Necesidad de la investigación	4
1.2 Preguntas de Investigación	6
1.3 Objetivos de la Investigación	6
1.3.1 Objetivo general.	6
1.3.2 Objetivos específicos.	6
1.4 Alcances.	7
1.4.1 Alcances en términos de las tecnologías educativas y alcances en términos pedagógicos.	7
1.4.2 Alcances del estudio en términos de psicología del aprendizaje.	7
1.4.3 Alcances en términos del logro académico en el aprendizaje de lenguas extranjeras.	8
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL.	9
2.1 Antecedentes	9
2.1.1 Paradigmas usados para implementar estrategias de autoeficacia de acuerdo con el género.	9
2.1.2 Estudios sobre autoeficacia relacionados con el ejercicio de la habilidad de escucha en inglés.	10
2.1.3 Revisión literaria sobre autoeficacia relacionada con el uso de la tecnología en entornos educativos.	11
2.1.4 Retroalimentación como fuente de persuasión verbal y social que favorece la autoeficacia.	13
2.1.5 Retroalimentación automática en ambientes virtuales de aprendizaje.	15
2.1.6 Enfoques de investigación utilizados para analizar los datos relacionados con las fuentes de autoeficacia.	17
2.2 Marco conceptual	19
2.2.1 Ambientes de aprendizaje basado en computador (AABC).	19
2.2.2 Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).	20
2.2.3 Conceptualización de autoeficacia.	22
2.2.4 Fuentes de Autoeficacia.	24
2.2.5 Relación entre Logro académico y autoeficacia.	25
2.2.6 Autoeficacia y ambiente virtual de aprendizaje.	27
2.2.7 Inglés como lengua extranjera EFL (English as a foreign language) con énfasis en la habilidad de escucha.	28
2.2.8 Modelo de comprensión oral.	29
CAPÍTULO 3. AMBIENTE COMPUTACIONAL.	32
3.1 Enfoque de aprendizaje a partir del cual se diseña el ambiente.	32

3.1.1	Contenido y actividades.....	32
3.1.2	Rol del maestro.....	32
3.1.3	Rol del estudiante.....	33
3.1.4	Modelo pedagógico.....	33
3.2	Características del ambiente en términos de la modalidad de enseñanza: e-Learning.....	34
3.3	Características técnicas del ambiente y funcionamiento de este en términos del modelo de retroalimentación automática.....	35
3.3.1	Modelo de retroalimentación automática.....	35
3.4	Acceso al modelo de retroalimentación en contexto.....	40
	CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	41
4.1	Diseño de la investigación.....	41
4.2	Población y muestra.....	43
4.3	Instrumentos y técnicas de recolección de información.....	43
4.4	Procedimiento.....	44
4.5	Técnicas de análisis.....	45
	CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	46
5.1	Resultado Cuantitativos.....	46
5.1.1	Verificación de supuestos.....	46
5.1.2	Resultados MANOVA.....	47
5.1.3	Resultados del ANOVA: principales efectos inter-sujetos.....	48
5.1.4	Diferencias entre medias y niveles de significación teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos.....	49
5.2	Resultados Cualitativos.....	51
5.2.1	Caracterización de los participantes.....	52
5.2.2	Corte y clasificación de pasajes o segmentos.....	52
5.2.3	Descripción completa de cada categoría.....	54
5.2.4	Relación entre categorías (codificación axial).....	55
	CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	57
7.1	Triangulación entre métodos.....	59
7.2	Conclusiones.....	61
7.3	Recomendaciones y limitaciones.....	62
7.3.1	Recomendaciones.....	62
7.3.2	Limitaciones.....	63

REFERENCIAS	64
ANEXOS.....	69
7.1 Anexo 1 Planilla Juicio de Expertos	69
7.2 Anexo 2 Traducción oficial e instrumento de autoeficacia	71
7.3 Anexo 3 Preguntas Entrevista	72
7.4 Anexo 4 Solicitud y autorización para uso de instrumento por parte del autor	73
7.5 Anexo 5 Respuestas de estudiantes a encuesta tipo entrevista	74

Lista de tablas

<i>Tabla 1 Características de diseño AVA</i>	21
<i>Tabla 2 Fuentes y efectos de la autoeficacia</i>	27
<i>Tabla 3 Equivalencia de las calificaciones en Colombia acorde al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS en sus siglas en inglés) U. GRANADA, (2009).</i>	36
<i>Tabla 4 Componentes de la retroalimentación Narciss (2008), P. 135</i>	37
<i>Tabla 5 componentes de la presente investigación sobre el contenido pedagógico y el diseño del modelo de retroalimentación automática</i>	38
<i>Tabla 6 Contenido preguntas cualitativas</i>	44
<i>Tabla 7 Índices de asimetría y curtosis acorde al GÉNERO</i>	47
<i>Tabla 8 Índices de asimetría y curtosis acorde al USO DEL MODELO</i>	47
<i>Tabla 9 Pruebas multivariante^a MANOVA</i>	48
<i>Tabla 10 Pruebas de efectos inter-sujetos ANOVA</i>	48
<i>Tabla 11 Estadísticos descriptivos M y SD</i>	50

Lista de Figuras

<i>Figura 1 Representación gráfica de la diferencia entre expectativa de autoeficacia y expectativa de resultado. Bandura, (1977). P. 193.....</i>	<i>24</i>
<i>Figura 2 Conjunto de procesos en la comprensión oral.....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 3 Iconos que representan las secciones del ambiente Tomado de Aula virtual UNIMINUTO (2018)</i>	<i>35</i>
<i>Figura 4 Bloque de Personas y Navegación. Tomado de Aula virtual UNIMINUTO (2018)</i>	<i>35</i>
<i>figura 5 Imagen de acceso al ambiente.....</i>	<i>40</i>
<i>Figura 6 Diagrama de flujo operacionalización de variable de ambiente de aprendizaje.....</i>	<i>42</i>
<i>Figura 7 M y SD Autoeficacia.....</i>	<i>49</i>
<i>Figura 8 Medias de las variables independientes sobre autoeficacia y Logro Académico</i>	<i>50</i>
<i>Figura 9 M y SD Logro Académico.....</i>	<i>51</i>
<i>Figura 10 Relación entre categorías (codificación axial).</i>	<i>56</i>

INTRODUCCIÓN

Según señala Graesser (2008), la enseñanza desde un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) provee una serie de elementos de hipertexto tales como textos, imágenes, audios, entre otros. Asimismo, el estudiante tiene libertad para navegar dentro de este espacio e interactuar con dichos elementos con el fin de favorecer su aprendizaje; sin embargo, muchos estudiantes no tienen habilidades de autorregulación y metacognición que les permitan un efectivo desenvolvimiento en beneficio de su propio aprendizaje (p.215).

Ahora bien, Zimmerman (2010) argumentó que en un ambiente de aprendizaje la autorregulación se torna en un proceso que ayuda a los estudiantes a estructurar sus actividades de aprendizaje de manera tal que son capaces de apropiarse y relacionar de forma integrada aspectos tales como el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, su capacidad de respuesta a la retroalimentación sobre su efectividad del aprendizaje y sus procesos motivacionales interdependientes (p.6). En este sentido, y con el fin de delimitar el tema, se estudió uno de los aspectos relacionados con la motivación que es la autoeficacia, por tanto, se pretendió analizar su efecto en el aprendizaje en línea de habilidades de escucha en inglés.

De manera que, con el fin de medir la autoeficacia en el aprendizaje en línea se empleó un autoinforme cuantitativo que ha sido un instrumento ampliamente utilizado en diversas investigaciones y validado por Artino & McCoach (2008), quienes concluyen que dicho instrumento es confiable, pues demuestra un ajuste adecuado para el

establecimiento de las propiedades psicométricas sobre la dimensión de autoeficacia en el aprendizaje en línea.

Acorde a Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes principales de información: *experiencia maestra* que sirve como indicador de capacidad al ejecutar determinada tarea; *experiencias vicarias* que alteran las creencias de eficacia a través de la transmisión de competencias y la comparación con el logro de otros; *la persuasión verbal y los tipos de influencias sociales* influye en las creencia de nuestras habilidades cuando otros expresan fe sobre lo que dudamos ; y *estados psicológicos y afectivos* a partir de los cuales las personas juzgan su capacidad, fuerza y vulnerabilidad a la disfunción, acorde a la información somática que transmiten estos estados (p.79). La dirección de esta investigación se concentró en estudiar la influencia de la persuasión social desde un medio de aprendizaje en línea siguiendo la sugerencia hecha por Hodges (2013), quien informó que la retroalimentación automática es un elemento que mejora las creencias de autoeficacia en un entorno virtual de aprendizaje, sin embargo, hace notar que sus pesquisas son meros constructos teóricos, es decir, que no ha sido evidenciado desde la práctica.

En este sentido, este estudio se orientó en torno a cuatro objetivos: primero, diseñar un modelo de retroalimentación automática como mecanismo para promover la autoeficacia desde la fuente de persuasión social. Segundo, implementar dicho modelo de retroalimentación automática en el módulo de escucha de un curso 100% virtual de inglés, administrado a través de Moodle. Tercero, esclarecer la diferenciación entre el género y la autoeficacia respecto a la interacción con el modelo de retroalimentación

automática. Finalmente, determinar el efecto sobre el logro académico y los niveles de autoeficacia en actividades de escucha en lengua extranjera, respecto a la interacción de los sujetos con el modelo de retroalimentación automática dispuesto en un ambiente virtual de aprendizaje

CAPÍTULO 1. Estudio.

1.1 Necesidad de la investigación

Este estudio permeó escenarios computacionales, por medio de la persuasión social como una fuente de autoeficacia para influenciar el logro académico y las creencias de autoeficacia a través del diseño de un modelo de retroalimentación automática, integrando información de autoeficacia (Bandura, 1997) que le muestre al estudiante sus capacidades de desempeño mediante mensajes como: que ha estado trabajando duro o que necesita reforzar su trabajo, y de esta forma ayudarlo a mejorar sus creencia de autoeficacia y como efecto su logro académico (Schunk y Usher , 2011).

Otra necesidad clave que fundamenta este estudio fueron los hallazgos encontrados en una revisión literaria sobre fuentes de autoeficacia, prestando especial atención a la persuasión social y las tecnologías educativas, encontrando que ninguno de los 61 estudios revisados han evaluado empíricamente la incidencia de la “retroalimentación automática” como mecanismo para promover la autoeficacia y el logro de aprendizaje, partiendo de la “persuasión social” como fuente de autoeficacia en un ambiente de aprendizaje en línea.

Por otro lado, en el escenario colombiano las dificultades que los estudiantes muestran, especialmente aquellos matriculados en educación superior, respecto al logro académico en inglés como lengua extranjera, se evidencian en los resultados alcanzados durante los dos últimos años en las pruebas Saber Pro, pues de acuerdo a datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), en los años 2016 y 2017 el promedio nacional en las pruebas Saber Pro fue de 150/300, en tanto en el contexto particular que fue objeto de estudio, los resultados alcanzados específicamente

por los estudiantes de UNIMINUTO en la sede de Bogotá fue de 135 en 2016 y 134/300 en 2017.

Por tanto, este estudio también pretendió contribuir a mejorar los resultados académicos en inglés de estudiantes universitarios, así como aportar nuevas estrategias al campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, desde el enfoque de la psicología educativa (autoeficacia y logro de aprendizaje) y las tecnologías educativas (ambientes virtuales de aprendizaje).

En vista que la variable género se ha estudiado en diferentes investigaciones donde en sus hallazgos han sugerido que la relación de la autoeficacia puede diferir de acuerdo con el género, se hizo pertinente abordar esta variable, pues, podría permitir una mejor comprensión de estas relaciones ya que específicamente en UNIMINUTO (Lugar donde se realizó la intervención) el 71% de la población estudiantil es femenina.

De otra parte, debido al carácter masivo de los cursos virtuales y a la cantidad de actividades de aprendizajes que los sustenta, no es posible retroalimentar cada actividad de forma manual y oportuna (Kellogg, Whiteford, & Quinlan, 2010), de tal forma surge la necesidad de diseñar e implementar mensajes automatizados en dichos ambientes, para optimizar el tiempo del tutor virtual y simultáneamente dirijan al estudiante a mejorar su logro académico y a promover su autoeficacia académica (Hodges 2013). Otra necesidad en cuestión fue la de diseñar un modelo de retroalimentación automática adaptativo, pues acorde a los hallazgos hechos por Keuning, Jeurig, & Heeren, (2016) quienes hicieron una revisión sistemática de literatura sobre 69 sistemas de retroalimentación para averiguar que tipo de retroalimentación se proporcionan, las técnicas que se utilizan para generar la retroalimentación y qué tan adaptable es la retroalimentación a las necesidades

del maestro, concluyeron que los maestros no pueden adaptar fácilmente dichas herramientas a sus necesidades propias.

1.2 Preguntas de Investigación

¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres respecto al logro académico y la autoeficacia?

¿Cuáles son las diferencias en la autoeficacia académica y en el logro académico de los estudiantes, teniendo en cuenta su interacción con el modelo de retroalimentación automática?

¿Existe una interacción significativa entre el género y el modelo de retroalimentación automática, respecto las variables dependientes: logro académico y autoeficacia?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo general.

Analizar el efecto de la retroalimentación automática sobre el logro académico y la autoeficacia de acuerdo con el género, en actividades de escucha en inglés en línea

1.3.2 Objetivos específicos.

- Diseñar e implementar un modelo adaptativo de retroalimentación automática como mecanismo para promover la autoeficacia desde la fuente de persuasión social, en el módulo de escucha de un curso virtual de inglés administrado a través de Moodle.
 - Determinar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, respecto al logro académico y la autoeficacia.
 - Establecer si existen diferencias significativas en el logro académico y la

autoeficacia, entre dos grupos de estudiantes que difieren según el ambiente de aprendizaje: con/sin modelo de retroalimentación automática.

- Definir si hay una interacción significativa entre el género y el modelo de retroalimentación automática, respecto las variables dependientes: logro académico y autoeficacia.

1.4 Alcances.

1.4.1 Alcances en términos de las tecnologías educativas y alcances en términos pedagógicos.

Los resultados de esta investigación pueden llegar a proporcionar algunos principios clave para el diseño gráfico y el contenido de fondo de la retroalimentación automática que aborda un importante espectro: en aspectos cognitivos, conductuales y motivacionales de la autorregulación, específicamente en el desarrollo de la autoeficacia en el aprendizaje en línea. Además, es un modelo práctico para que los equipos de maestros examinen sus prácticas actuales de retroalimentación en el aprendizaje en línea en relación con la autorregulación y las adapten a su respectivo dominio de conocimiento para ayudar a fortalecer las actividades de aprendizaje.

1.4.2 Alcances del estudio en términos de psicología del aprendizaje.

En este aparte se pretenderá aportar información sobre la interacción de los estudiantes con el modelo de retroalimentación automática en el sentido de cómo hombres y mujeres interpretan la información de eficacia dada, desde una fuente de autoeficacia (persuasión verbal), con el fin de contribuir a gestionar parámetros de comportamiento para orientar la persistencia y el desempeño académico autónomo en un ambiente virtual de aprendizaje.

1.4.3 Alcances en términos del logro académico en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Van Dozer (1997) informa que los maestros de lenguas extranjeras deben enfocarse en la atención al desempeño y en la motivación de los estudiantes en el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua extranjera. Una estrategia favorable que se espera alcanzar con la implementación del modelo de retroalimentación automática en un entorno virtual de aprendizaje es influir en la respuesta del sistema sobre el desempeño del estudiante y en su grado de expectativa de resultado, pues tal y como se ha esbozado en los antecedentes de este estudio, los niveles elevados de expectativa de resultado tienen como efecto, perfilar la autoeficacia y optimizar el desempeño que permite a su vez mejorar el logro académico, por tanto esta relación positiva es la que se puede aprovechar para favorecer los resultados académicos de los estudiantes de EFL.

CAPÍTULO 2. Antecedentes y Marco Conceptual.

2.1 Antecedentes

Con la intención de mostrar las investigaciones que se han realizado acerca de las estrategias de autoeficacia usadas en ambientes computacionales, los estudios encontrados se categorizan en (a) paradigmas usados para implementar estrategias de autoeficacia de acuerdo al género, (b) estudios sobre autoeficacia relacionados con el ejercicio de la habilidad de escucha en inglés, (c) revisión literaria sobre autoeficacia relacionada con el uso de la tecnología en entornos educativos, (d) retroalimentación como fuente de persuasión verbal y social que favorece la autoeficacia, (e) retroalimentación automática en ambientes virtuales de aprendizajes, y, (f) enfoques de investigación utilizados para analizar los datos relacionados con las fuentes autoeficacia.

2.1.1 Paradigmas usados para implementar estrategias de autoeficacia de acuerdo con el género.

En referencia con las diferentes estrategias propuestas para implementar la autoeficacia académica, son numerosas las investigaciones que plantean las cuatro fuentes de autoeficacia que propone Bandura (1994), tanto en educación básica como en educación superior (Usher, 2009; Usher & Pajares, 2008; Zeldin, Britner & Pajares, 2008).

Por ejemplo, Usher y Pajares (2008) "muestran que diferentes fuentes de autoeficacia contribuyen a la formación de creencias académicas de autoeficacia"(p.786). Informan además que las diferencias de género tienen una fuerte influencia sobre una particular

fuentes de autoeficacia, pues sus "hallazgos sugieren que los hombres y mujeres interpretan y usan la información de autoeficacia de manera diferente" (p.787).

Por su parte, y en concordancia con el estudio anterior, Zeldin, Britner y Pajares (2008) encontraron que tanto hombres como mujeres basan su confianza en diferentes fuentes de autoeficacia. Por tanto, el género se debe considerar relevante al momento de diseñar estrategias como una variable importante que responda al desarrollo de su sentido de autoeficacia.

Igualmente, el estudio de Usher (2009) concluyó que la influencia sobre las fuentes de autoeficacia nunca debe hacerse ante la ausencia de una descripción detallada de los participantes en el estudio. Así quedó evidenciado en los hallazgos de investigaciones previas que han sugerido que la relación entre las fuentes y la autoeficacia puede diferir de acuerdo con el género, por tal razón se hace pertinente abordar esta variable, pues, podría permitir una mejor comprensión de estas relaciones.

2.1.2 Estudios sobre autoeficacia relacionados con el ejercicio de la habilidad de escucha en inglés.

Específicamente sobre la habilidad de escucha en inglés, Rahimi y Abedini (2009) concluyeron que los estudiantes de inglés con alta autoeficacia tienen un mayor rendimiento en la habilidad de escucha que aquellos con baja autoeficacia. En consecuencia, sugieren que los procesos internos de los estudiantes y las creencias que forman y mantienen sobre sus capacidades deben recibir la debida atención, ya que llegan a ser elementos trascendentales sobre el éxito o fracaso en el académico.

Wang y Pape (2007) encontraron ciertos factores que influyen en las creencias de autoeficacia en niños: autoconciencia de la competencia en inglés, experiencia pasada de éxito asociada con el esfuerzo, experiencia en el área de contenido o dominio en cada una de las habilidades del lenguaje (hablar, escribir escuchar, leer), nivel de dificultad de tareas, persuasión social, estado fisiológico o emocional, interés, actitud hacia el idioma y la comunidad de habla inglesa, y el contexto sociocultural. Concluyendo que las tres fuentes principales de información de autoeficacia que afectaron el nivel de autoeficacia fueron: la experiencia de dominio, persuasión social y el estado fisiológico o emocional.

Zheng, Liang y Tsai (2017) reportan que el hallazgo más sorprendente de su investigación fue el poderoso papel de la 'persuasión social', pues sirve como la fuente principal durante la formación de la autoeficacia académica de los estudiantes, y la predicción de todos los aspectos de su logro en el aprendizaje del idioma inglés. Además, resaltan el efecto potencialmente positivo de la red social de los estudiantes al apoyar su búsqueda de competencia en dicho idioma. Por lo tanto, sugieren a los docentes y al núcleo afectivo de los estudiantes que les brinden mayores reconocimientos positivos para mantener aún más su autoeficacia académica y potenciar su aprendizaje del idioma inglés.

2.1.3 Revisión literaria sobre autoeficacia relacionada con el uso de la tecnología en entornos educativos.

Ahora bien, desde un avistamiento al tema de la autoeficacia en relación con el uso de la tecnología, un estudio que llamó la atención mostró que las persuasiones sociales (por ejemplo, la retroalimentación) son importantes en el aula de ciencias de la computación, en relación con las fuentes de información de autoeficacia. Sin embargo,

pocos estudios se han centrado en las fuentes de información de autoeficacia en informática (Srisupawong, Koul, Neanchaleay, Murphy & Francois 2018).

La afirmación anterior la refuerza un estudio hecho por Alqurashi (2016), pues, por medio de una revisión literaria sobre la autoeficacia en el aprendizaje en línea concluyo que el papel de la autoeficacia en entornos de aprendizaje en línea todavía necesita más investigaciones. No obstante, al profundizar sobre experiencias en relación con la tecnología y la autoeficacia se encontró la siguiente información:

McSwiggan y Campbell (2017) exploraron las experiencias de los estudiantes al usar podcasts para la orientación de la evaluación y la retroalimentación, encontrando que el enfoque estructurado y lógico de los podcasts de orientación evaluativa pareció fortalecer la autoeficacia al proporcionar un soporte de fácil acceso, al ayudar a los estudiantes a convertir las intenciones en acciones.

Por otra parte, Lucero, Zuloaga, Mota, y Muñoz (2006) diseñaron actividades que integran la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1999) con un software, con el fin de motivar la actividad de lectura y escritura de niños entre 8 y 11 años y a su vez reconocer las diferencias individuales en su proceso de aprendizaje. Los resultados muestran la importancia de integrar principios de persuasión como la similitud, la adaptación y la credibilidad, junto con teorías como la de Gardner en software educativo para lograr la motivación para leer y escribir en los niños.

Sumado a esto, se encuentra una revisión de estudios empíricos sobre tecnologías persuasivas de Hamari, Koivisto, y Pakkanen, (2014). Esta revisión examina los

resultados, los métodos, los resultados conductuales y psicológicos medidos, los rendimientos en los sistemas persuasivos implementados y los dominios de los estudios en el cuerpo actual de investigación sobre dichas tecnologías. Esta revisión funciona como una referencia para posicionar a la investigación de las tecnologías persuasivas en términos del dominio, los estímulos persuasivos y los resultados psicológicos y conductuales.

Por último, una revisión hecha a investigaciones entre los años 2012 y 2016 por el grupo de investigación “COGNITEK”, quienes ocupan especial interés al diseño de ambientes de aprendizaje adaptativos soportados por la tecnología y al estudio de procesos metacognitivos, entre ellos la autoeficacia académica. Coinciden en concluir que la autoeficacia es un factor predictivo del desempeño exitoso de los estudiantes en entornos computacionales, y que, a su vez, la variable estilo cognitivo también es otro factor que interviene, pues en dichas investigaciones concluyen que existe una relación significativa entre el estilo cognitivo y las creencias de autoeficacia que permiten mejores actitudes en el aprendizaje (López y Valencia, 2012; López y Triana, 2013; Valencia, López y Sanabria 2016).

2.1.4 Retroalimentación como fuente de persuasión verbal y social que favorece la autoeficacia.

Los análisis de diversos estudios revelaron que los instructores cuyas clases incrementaron la autoeficacia en sus estudiantes, implementaron con éxito estrategias de retroalimentación elaborada, relacionada con el desempeño, para favorecer la autoeficacia desde la persuasión verbal y social, así como desde otras fuentes. Wang y Wu (2008) exploraron el papel de la retroalimentación de los estudiantes (persuasión social) en el aprendizaje basado en la web. Los resultados mostraron que la retroalimentación elaborada, es decir, aquella que le proporciona al estudiante una

explicación de por qué una respuesta ha sido correcta, ofreciéndole algún tipo de orientación que le ayude a mejorar su aprendizaje (García-Jiménez 2015) promovió significativamente su autoeficacia. Sin embargo, los resultados indicaron que dicha retroalimentación no influenciaba el rendimiento académico, por tanto, sugirieron el uso de otras fuentes propuestas por Bandura para lograr mayor consistencia en dicha variable.

Bailey, Lombardi, Cordova y Sinatra (2017) examinaron la relación entre la autoeficacia de los estudiantes por el interés en aprender y su nivel de conocimiento sobre una clase de astronomía. Los resultados mostraron que el nivel de conocimiento y la autoeficacia mejoraron significativamente en aquellos estudiantes a los que se les brindó retroalimentación concerniente a su práctica.

Ahn, Usher, Butz, y Bong (2015) se propusieron probar si dos fuentes de información de autoeficacia entregada por múltiples agentes sociales (es decir, la experiencia vicaria y la persuasión social) por medio de la retroalimentación, se interpretaban de manera distinta por los adolescentes de acuerdo a su cultura. Este estudio proporcionó evidencia empírica de que las fuentes de información de autoeficacia transmitidas socialmente se interpretan y evalúan de manera diferente en todas las culturas, según quién proporcione la información relevante para la eficacia.

Los investigadores Tsang, Hui, y Law (2012) reportaron a partir de los estudios del constructo para evaluar la autoeficacia, los factores determinantes del desarrollo de las creencias de autoeficacia e identificaron la conexión entre la autoeficacia y los resultados

de desarrollo de los adolescentes en donde concluyeron que la entrega de retroalimentación evaluativa individual y formativa fomenta la autoeficacia.

2.1.5 Retroalimentación automática en ambientes virtuales de aprendizaje.

Siguiendo esta dirección en la investigación se halló el estudio de Hodges (2013), quien sugiere el diseño de un entorno virtual de aprendizaje por medio de la implementación de las cuatro fuentes de autoeficacia que propone Bandura (1997), concluyendo que estas ideas son simples constructos teóricos que podrían abordarse en entornos virtuales de aprendizaje.

Es así como teniendo en cuenta la anterior premisa y delimitando este estudio a una sola de las cuatro fuentes, se tomó la "persuasión social" (Bandura 1997, p. 101), constructo que, siguiendo a Hodges (2013), se puede abordar desde la retroalimentación automática dentro del sistema de actividades del entorno.

En consecuencia se exploraron investigaciones relacionadas con la retroalimentación automática en ambientes computacionales y se consideró relevante la propuesta de Keunig, Jeurig y Heeren (2016), quienes por medio de una revisión sistemática de la literatura sobre sistemas de retroalimentación automática, informaron las técnicas que se utilizan para generar comentarios, su adaptabilidad de acuerdo al contexto individual de los estudiantes y el diseño de un protocolo para evaluar tales herramientas. Dichos investigadores ultimaron que las herramientas analizadas a menudo no dan retroalimentación sobre la solución de problemas ni se adaptan fácilmente a las necesidades propias de las actividades que imparte el maestro, por tanto, concluyen que

las herramientas informáticas para el aprendizaje deberían ofrecer comentarios mas diversos y apoyar mejor a los maestros en su ejercicio.

Otro documento apreciable fue el que expusieron Morris y Dowdall (2011) en la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación con Soporte Informático celebrada en Noordwijkerhout, Holanda, donde mostraron a través de su estudio cómo permitir a los estudiantes aprender de forma independiente, reducir la ansiedad matemática, mejorar la autoeficacia y las competencias en matemáticas a través de un software, que consta de tutoriales visuales y evaluaciones en línea, que incluyó: una fácil accesibilidad, estilos de enseñanza alternativos, tutoriales a su propio ritmo, retroalimentación automática oportuna y autoevaluación para el aprendizaje, aplicado a un módulo de Matemáticas en un programa de licenciatura de primer año. Los resultados mostraron que su iniciativa permitió a la mayoría de los estudiantes cerrar la brecha entre el nivel esperado y el nivel real de competencia matemática, y mejorar su autoeficacia matemática.

Desde otra perspectiva, Backlund, Engström, Johannesson, Lebram, y Sjöden, (2008) presentaron los resultados de un estudio experimental sobre el diseño de la autoeficacia en un simulador de conducción basado en juegos. En dicho ambiente agregaron un diseño de retroalimentación automática con información semántica apropiada tanto de instrucción como de rendimiento. Este último punto corresponde a una de las principales fuentes de autoeficacia, a saber, persuasión verbal o semántica. Los resultados mostraron que tal diseño informático de retroalimentación se puede utilizar para aumentar las medidas de autoeficacia, pues afectó positivamente el rendimiento y desempeño de los sujetos en el entorno de simulación de conducción.

Por tanto, atendiendo a la utilidad favorable presentada en los estudios anteriores, esta investigación pretendió analizar el efecto de la persuasión social como fuente de autoeficacia, a través de la retroalimentación automática de la actividad "listening", sobre la autoeficacia y el logro académico en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) del inglés.

2.1.6 Enfoques de investigación utilizados para analizar los datos relacionados con las fuentes de autoeficacia.

Respecto a los enfoques de investigación usados para analizar las fuentes de autoeficacia, se retoma como orientación principal para este apartado la revisión bibliográfica sobre autoeficacia en el aprendizaje en línea de Tsai et al. (2011), quienes revelaron que en gran parte de los 46 documentos revisados se empleó un enfoque cuantitativo, por tal razón, recomiendan enfoques de investigación cualitativos o mixtos con el fin de encontrar otras formas de evaluar la autoeficacia de los estudiantes, tales como entrevistas u observaciones. En este sentido, se citan cuatro estudios que utilizan instrumentos de este tipo.

El primero, desarrollado por Usher et al (2008), quienes en una revisión crítica de numerosas investigaciones encontraron que la mayoría de los investigadores usaron diversas versiones adaptadas de la *Escala de fuentes de autoeficacia en matemáticas*, desarrollada por Lent, Lopez, y Bieschke (1991) para evaluar las fuentes de autoeficacia en estudiantes de matemática y en otros entornos académicos y sociales.

Asimismo, dicho estudio ofrece sugerencias para guiar a los investigadores sobre los mecanismos para evaluar cómo los estudiantes forman su confianza académica a través de un protocolo de entrevista.

El segundo trabajo se fundamentó en el estudio de casos y fue realizado por Zeldin et al (2008), quienes luego de entrevistar a los estudiantes con una serie de preguntas sobre las cuatro fuentes hipotetizadas de Bandura, exploraron sistemáticamente cada una de ellas y establecieron que la Experiencia Maestra fue la fuente mas influyente.

En la tercera investigación, Usher y Pajares (2008) se enfocaron en desarrollar y validar ítems para evaluar las fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura (1997). Esta última investigación fue dirigida hacia estudiantes de matemáticas del grado de primaria, examinando la relación entre dichas fuentes y la autoeficacia, así como su relación con temas tales como la motivación y el logro académico. De acuerdo con la información recogida, establecieron una escala de fuentes de autoeficacia con 24 ítems que, además de reflejar las fuentes de autoeficacia, mostraron fuertes propiedades psicométricas, por tal razón, sugieren que se pueden adaptar el uso de estas fuentes en otros dominios.

El cuarto estudio explorado fue desarrollado por Artino y Mccoach (2008), quienes se propusieron establecer pruebas de fiabilidad y validez sobre cuatro factores, dando lugar a una escala de dos factores para producir una encuesta psicométricamente sólida que permitiera medir el valor de la tarea percibida por los encuestados y la autoeficacia con respecto al aprendizaje autodirigido en línea.

De tal manera que los estudios previos ratifican los enfoques de recolección y análisis de información que permitieron identificar las diferentes estrategias para buscar cómo se correlaciona e influencia determinada fuente de autoeficacia en el contexto académico, bien sea a través de enfoques cualitativos como cuantitativos. Asimismo, el último estudio hizo un aporte significativo a esta investigación al mostrar la validación de una escala de autoeficacia con respecto al aprendizaje autodirigido en línea.

2.2 Marco conceptual

En este apartado se sintetizó el contexto general de los temas relevantes de esta investigación desde los siguientes puntos: ambientes de aprendizaje basado en computador, ambientes virtuales de aprendizaje, autoeficacia, relación entre logro académico y autoeficacia, fuentes de autoeficacia, autoeficacia en ambientes virtuales de aprendizaje, comprensión oral, y modelo de retroalimentación automática

2.2.1 Ambientes de aprendizaje basado en computador (AABC).

Los AABC incorporan varios aspectos de la tecnología informática para ayudar a las personas a aprender con un propósito educativo específico (Azevedo, 2005). La tecnología informática puede permitirse variadas representaciones de información, incluidos texto, diagramas, gráficos, audios, etc. Los AABC representan variedad de contextos como enciclopedias digitales, la internet, las plataformas educativas para la gestión de cursos en la web, los micromundos, los ambientes virtuales de aprendizaje, entre otros (Winters, Greene, & Costich 2008).

Según Zimmerman y Tsikalas (2005), estas representaciones incluyen muchas características creativas diseñadas para apoyar el uso de diversos procesos de autorregulación por parte de los estudiantes. Estos incluyen procesos de la fase de previsión como la comprensión de tareas, el establecimiento de objetivos y la

planificación; procesos de la fase de desempeño, como atención y monitoreo, generación de preguntas, auto explicación, elaboración, y colaboración; y procesos de la fase de auto-reflexión como los juicios autoevaluativos y la adaptación.

Consecuentemente, los ABBC deben permitir un alto grado de control del estudiante y oportunidades para el aprendizaje auto dirigido (Zimmerman & Tsikalas, 2005), de tal forma que los ABBC proporcionen múltiples representaciones de información en su diseño y oportunidades para facilitar la manipulación de los estudiantes, pues en definitiva son ellos los que determinan qué representaciones son más útiles, asociadas con su autoconocimiento, creencias de motivación, conocimiento previo, definiciones de tareas, objetivos y percepción estratégica. Estas características son un indicativo de un aprendiz autorregulado (Zimmerman 2000). Por tanto, diferentes instructores han recurrido a modelos de autorregulación para influir en procesos específicos relacionados con la caracterización del estudiante en función de su aprendizaje auto dirigido que logran ser apoyadas en ABBC (Azevedo, 2005).

2.2.2 Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

Un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) es un entorno que permite a los profesores y estudiantes comunicarse entre ellos en línea. La información de la clase, los materiales de aprendizaje y las asignaciones se proporcionan generalmente a través de la Web. Los estudiantes pueden iniciar sesión en el sitio web de la clase para ver esta información y también pueden descargar tareas y materiales de lectura necesarios en sus computadoras, incluso permiten que las tareas y exámenes se completen en línea (Christensson, 2008).

La calidad del sistema se basa en un conjunto de características que se refiere a su *funcionamiento* y su *contenido*, y por lo tanto apropiadas para las cualidades de diseño del ambiente, que se conforma de la siguiente manera (Mueller & Strohmeier, 2010):

Tabla 1 Características de diseño AVA

A. FUNCIONAMIENTO	
De confianza	Los AVA son confiables si sus usuarios / aprendices pueden aplicarlo sin problemas tecnológicos.
Seguro	Los AVA son seguros si el sistema mismo o los usuarios no autorizados no pueden modificar o eliminar los datos del perfil personal de los alumnos, así como su historial de aprendizaje, el progreso (es decir, los resultados de aprendizaje) y los recursos correspondientes.
Apoyo al proceso de aprendizaje	El AVA soporta el proceso de aprendizaje si apoya la provisión de actividades de aprendizaje y/o materiales con su información inherente (por ejemplo, descripción de actividades y / o instrucción, etc.) de acuerdo con el estado actual de los estudiantes en el aprendizaje de la unidad y ayuda los alumnos para coordinar las fechas de auditoría, reuniones grupales, etc.
Interactivo	Los AVA son interactivos si permiten un sistema más eficiente (por ejemplo, tomar autopruebas, cargando asignaciones, etc.), comunicación o colaboración entre los aprendices y el aprendiz con el maestro (por ejemplo, a través de una conferencia de audio / video, pizarra, chat, foro, etc.)
Atractivo	Los AVA son atractivos si su interfaz gráfica de usuario tiene una apariencia agradable.
Transparente	Los AVA son transparentes si permiten que los alumnos vigilen su propio historial y el de otros estudiantes (por ejemplo, las actividades de aprendizaje completadas y / o aprobadas de una unidad de aprendizaje) y el estado actual del proceso de aprendizaje.
Estructurado	Los AVA están estructurados si los estudiantes pueden detectar rápidamente la información asignada (por ejemplo, recursos de aprendizaje, como materiales de aprendizaje, servicios de colaboración, elementos de evaluación, información generada por el sistema, como la guía del usuario, comentarios, etc.) en el gráfico y pueden navegar fácilmente interfaz de usuario.
Estándar de apoyo	Los AVA son compatibles con estándares si facilitan materiales de aprendizaje compilados según los estándares aprobados de eLearning, como IMS Learning Design (IMS, 2003) o SCORM (ADL, 2004), ya que estos estándares de eLearning permiten que los materiales de aprendizaje se compartan ampliamente en AVA que también admiten estos estándares.
Accesible	Si los alumnos pueden acceder a él de acuerdo con sus propias posibilidades.
plataforma Independiente	Los AVA son independientes de la plataforma si se ejecutan en una amplia gama de sistemas operativos.
B. CONTENIDO	
Comprensible.	La información proporcionada por AVA es comprensible si las palabras, oraciones y abreviaturas aplicadas dentro de los materiales de aprendizaje son claras en significado (por ejemplo, mediante el uso de

	definiciones), fáciles de comprender y fáciles de leer.
Consistente.	La información provista por AVA es consistente si los materiales de aprendizaje en sí mismos no tienen contradicciones, son coherentes y se presentan en un orden lógico.
Creíble.	La información provista por AVA es creíble si "proviene de una fuente confiable (por ejemplo, docentes, organizaciones certificadas y / o de buena reputación, etc.).
Desafiante.	La información provista por AVA es desafiante si los materiales de aprendizaje contienen tareas difíciles pero interesantes que estimulan la curiosidad de los estudiantes para resolverlos.
Multimodal.	La información proporcionada por AVA es multimodal si los materiales de aprendizaje se presentan en diferentes formatos de medios como texto, audio y video.
Agradable	La información proporcionada por AVA es agradable, si los materiales de aprendizaje provistos lo hacen por derecho propio además de su valor textual, y consecuentemente hacen que la que la experiencia de aprendizaje sea más placentera

Nota: tomado de la investigación Desing characteristics of virtual learning enviroments (Mueller y Strohmeier , 2010, p. 214, 215).

Las plataformas para el desarrollo de cursos en los AVA se dividen en dos tipos: las gratuitas, como Moodle, y las que requieren la compra de licencias para su uso, como Black- board (Mehrabani & Abtahi, 2012).

En esencia los AVA son una alternativa eficiente para complementar los procesos educativos, desarrollar habilidades de autorregulación en los aprendices, crear nuevos espacios de colaboración entre docentes y estudiantes, superar los paradigmas tradicionales de enseñanza e impactar positivamente el logro del aprendizaje (Valencia, Huertas, & Baracaldo, 2014).

2.2.3 Conceptualización de autoeficacia.

En general son varios autores quienes han definido y descrito el término de autoeficacia y todos ellos coinciden en referenciar a Albert Bandura, psicólogo y pedagogo, quien se ha destacado como teórico y experimentador del aprendizaje social. Bandura (1994) describe la autoeficacia como un componente autorregulador sobre la creencia personal de un sujeto respecto a capacidades para producir grados de aptitud

que influyen sobre nuestras acciones cotidianas. Tal creencia de autoeficacia establece cómo una persona se siente, piensa, se motiva y comporta, además destaca cómo es su influencia en procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (p.2)

En este sentido, la creencia que una persona perciba de sí misma sobre su autoeficacia influye en su motivación y afecta directamente el resultado de la actividad cognitiva. Bandura (1977) representa dos bases cognitivas de motivación: la primera se refiere a la capacidad de representar en el pensamiento consecuencias futuras por medio de la representación cognitiva de los resultados en el futuro, es decir, el sujeto que se enfrenta al conocimiento y crea expectativas, producirá beneficios anticipados o evitará dificultades futuras; reforzar estas expectativas mejora su conducta y se concibe como una herramienta que favorece el logro exitoso de sus metas de aprendizaje. La segunda base cognitiva de motivación es la que opera por medio de la percepción e intervención que hace el individuo cuando evalúa su desmotivación y alcances sobre el logro deseado, con el fin de fijar objetivos y actuar sobre su propia autoevaluación (p. 193).

De esta forma, en el siguiente esquema se puede observar la dinámica de cómo las expectativas son determinantes en el comportamiento y su función para obtener resultados, mientras que la expectativa de eficacia se define como la estimación que una persona hace sobre un comportamiento definido que le conducirá a obtener determinados resultados, la expectativa de resultado es la convicción que la persona tiene para ejecutar con éxito su comportamiento para producir dichos resultados.

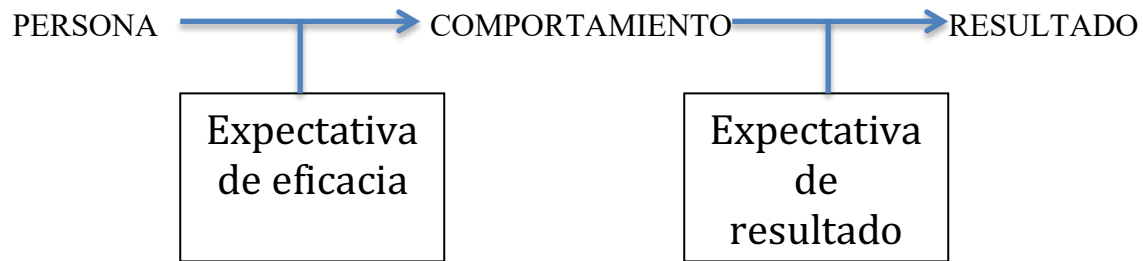


Figura 1 Representación gráfica de la diferencia entre expectativa de autoeficacia y expectativa de resultado. Bandura, (1977). P. 193

2.2.4 Fuentes de Autoeficacia.

Las creencias que poseen las personas sobre su eficacia pueden ser influenciadas por cuatro fuentes principales de autoeficacia: *1. experiencia de dominio*, *2. experiencia vicaria*, *3. persuasión verbal o social* y *4. estimulación emocional* (Bandura, 1997, Hodge, 2013), descritas de la siguiente forma:

La *experiencia de dominio (mastery experience)* se refiere al acierto o desacierto del estudiante sobre determinada tarea. El acierto previo en una tarea, o una tarea similar, debe proporcionar al estudiante creencias positivas sobre la capacidad de tener éxito con la tarea en cuestión. Del mismo modo, la falta de acierto previo ya sea porque la tarea se percibe como totalmente nueva o por un fracaso anterior, tiene un efecto opuesto, y puede reducir la creencia del estudiante sobre el éxito con la tarea en cuestión.

La *experiencia vicaria (vicarious experience)* afecta las creencias de autoeficacia del estudiante sobre determinada tarea basada en las percepciones formadas a partir de observaciones o el conocimiento sobre la forma de desempeño de otro estudiante que realiza la misma tarea o tareas similares. Cuanta más similitud perciba el sujeto

observador sobre el observado, es más probable que se vea afectada la autoeficacia del observador.

La *persuasión verbal* o social (*verbal persuasion*) se refiere a la retroalimentación que el estudiante recibe de los demás o de su instructor con respecto a su desempeño en una tarea específica. Muchos factores contribuyen a la fortaleza de la capacidad de los comentarios para mejorar la autoeficacia. Por ejemplo, la credibilidad percibida del persuasor es importante.

La *estimulación emocional* (*physiological and affectives states*) contribuye a las creencias de autoeficacia. Estos elementos son especialmente relevantes en dominios que involucran logros físicos, funcionamiento de la salud y hacer frente a factores estresantes, no obstante, es posible que esta área no parezca estar directamente vinculada al diseño de entornos de aprendizaje virtual, pero hay muchos casos en que los sistemas de aprendizaje virtual pueden contribuir al estrés del usuario.

La propuesta de esta investigación contempla el análisis de una de las cuatro fuentes de autoeficacia, *la persuasión social*, pues es la que teóricamente explica un vínculo directo con la retroalimentación automática en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje (Hodges, 2013).

2.2.5 Relación entre Logro académico y autoeficacia.

El concepto de autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana ha suscitado el interés en la investigación educativa, con especial firmeza en el área académica, gracias a su importancia en el desarrollo de los juicios personales que crean los estudiantes sobre su aptitud para el aprendizaje, pues, influye de forma determinante en sus creencias intrínsecas en el desempeño para establecer y

cumplir objetivos en el aprendizaje, de tal forma que Bandura (1994) la considera un importante mecanismo que orienta el comportamiento de los estudiantes y paralelamente ayuda a crear en ellos incentivos internos para persistir en sus esfuerzos hasta que cumplan con sus objetivos académicos (p.3).

La aplicación práctica de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994) en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de un vínculo sólido sobre sus creencias internas relacionadas con su desempeño en el aprendizaje. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, el desarrollo de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en el logro académico (p.2 y 11).

De acuerdo con Schunk y Usher (2011), dichas creencias de autoeficacia tienen diversas fuentes, de las cuales derivan efectos directos en variados contextos del aprendizaje, entre ellos el logro académico (Tabla 2). De tal forma que la autoeficacia puede influir en la selección de tareas y actividades en las que los estudiantes se sienten competentes y evitan aquellas en las que no lo sienten. En efecto, a menos que ellos creen que sus acciones producirán las consecuencias deseadas, cuentan con alternativas limitadas para participar en esas acciones.

Tabla 2 Fuentes y efectos de la autoeficacia

<p>Información de Fuentes de Autoeficacia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia maestra • Experiencia vicaria • Formas de persuasión social • Estado afectivo y psicológico
<p>Efectos de Autoeficacia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación (elección de actividad, esfuerzo, persistencia) • Aprendizaje • Autorregulación • Logro académico

Nota: tomado del capítulo 18 del libro Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (Schunk y Zimmerman, 2011, p. 285).

2.2.6 Autoeficacia y ambiente virtual de aprendizaje.

Alqurashi (2016) indica que la autoeficacia computacional tuvo un impacto significativo en la satisfacción de los estudiantes en los entornos virtuales y la intención de tomar futuros cursos virtuales en algunos estudios. De hecho, afirma que la autoeficacia en ambientes virtuales predijo el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje desde dicha modalidad.

Esta misma idea la refuerza Hodges (2013.), pues en uno de sus estudios informó que la relación positiva que se ha revelado teóricamente entre la autoeficacia académica y los entornos virtuales de aprendizaje, proporciona una sólida base para el diseño y desarrollo

de dichos entornos basados en el enfoque de las cuatro fuentes de autoeficacia que propone Bandura, por tanto Hodges muestra alternativas y sugerencias de mecanismos que aportan a los instructores orientaciones para mejorar la autoeficacia en dichos entornos, como por ejemplo, la retroalimentación elaborada y automática.

Así lo evidenciaron Maltby y Mackie (2009), quienes resaltaron en su estudio que para edificar la autoeficacia en un entorno virtual de aprendizaje es fundamental la intervención temprana y frecuente por medio de la retroalimentación formativa que se pueda ofrecer dentro del entorno en la evaluación en línea, ya que tiene un impacto en la participación continua y en el moldeamiento deseado del estudiante.

2.2.7 Inglés como lengua extranjera EFL (English as a foreign language) con énfasis en la habilidad de escucha.

El inglés como idioma extranjero, o EFL, se refiere al aprendizaje y uso del inglés como idioma adicional en un país que no habla inglés. Se puede comparar con ESL y ESOL, que se refieren principalmente a aprender inglés como nuevo residente en un país de habla inglesa (British Council, 2009).

La habilidad de Escuchar es uno de los elementos críticos en el desempeño lingüístico competente de los estudiantes adultos de EFL, ya sea que se estén comunicando en la escuela, en el trabajo o en la comunidad. En el transcurso normal de un día, escuchar se usa casi el doble que hablar y cuatro o cinco veces más que leer y escribir (Van Dozer, 1997).

Acorde a Van Dozer (1997), el profesor puede facilitar el desarrollo de la capacidad auditiva para crear lecciones auditivas que guíen al estudiante a través de tres etapas: la escucha previa, la tarea de escucha y la escucha posterior.

Además, concluye que orientar a los estudiantes en el desarrollo de la comprensión auditiva es un desafío que exige la atención tanto del profesor como del estudiante debido al papel fundamental que desempeña la escucha, no solo en la comunicación, sino también en la adquisición del lenguaje. Por tanto, el conocimiento del proceso de escucha y los factores que afectan la escucha permiten a los maestros seleccionar o crear textos y actividades de escucha que satisfagan e integren las necesidades de los estudiantes adultos de ESL.

2.2.8 Modelo de comprensión oral.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003), el texto oral se transmite dentro de un contexto, un propósito y un tema que define la situación comunicativa en donde interviene un proceso de comprensión compuesto por categorías que se encuentran relacionadas en conjunto acorde a la siguiente figura:

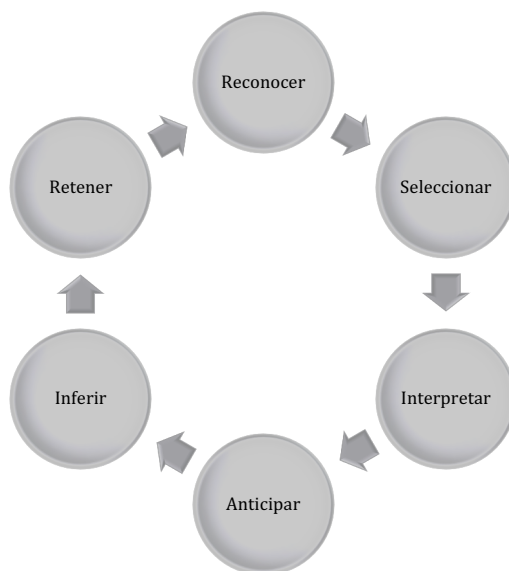


Figura 2 Conjunto de procesos en la comprensión oral
tomado del capítulo 6 del libro enseñar lengua (Cassany, Luna & Sanz 2003, p. 104.

Estas estrategias hacen parte de la información que se almacenan en dos tipos de memoria, la Memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo (conocimientos de gramática: morfosintaxis, fonología, etc. Vocabulario: conocimiento del mundo). A partir de la información que el receptor haya almacenado es su memoria de corto plazo y la que ya posee en su memoria de largo plazo, constituye una base sólida para la comprensión, en donde el receptor despliega dichas categorías con fines específicos:

Reconocer: Identifica y apropia una serie de elementos de la secuencia acústica: sonidos, palabras, expresiones.

Seleccionar: Entre los diversos sonidos, palabras, expresiones e ideas reconocidas, el receptor escoge los que le parecen relevantes, según sus conocimientos gramaticales y sus intereses, y los agrupa en unidades coherentes y significativas.

Interpretar: Según sus conocimientos de gramática y del mundo en general, atribuye un sentido a la forma de la unidad que ha seleccionado anteriormente.

Anticipar: Durante el discurso también el receptor anticipa las ideas de lo que el emisor puede ir diciendo.

Inferir: Mientras el receptor escucha la cadena acústica y la procesa, también obtiene información de otras fuentes no verbales: el contexto situacional y el hablante. Observa los códigos no verbales que lo acompañan (gestos, cara, movimientos, vestido, etc.), su actitud (estado de ánimo, tono, etc.) y también la situación (andando por la calle, parándonos, etc.). Todos estos datos ayudan al receptor a comprender e inferir el significado global del discurso.

Retener: Determina elementos del discurso que el receptor considera importantes (lo que ya se ha interpretado, el sentido global, algún detalle, una palabra, etc.), guarda durante unos segundos en la memoria a corto plazo para poderlos utilizar y posteriormente

interpretar otros fragmentos del discurso, y también para reinterpretarlos de nuevo. Con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes quedan almacenados en la memoria a largo plazo, sitio en el que los podrá retener durante un período de tiempo considerable.

CAPÍTULO 3. Ambiente Computacional

Se consideró que el ambiente computacional, debe exponerse en un capítulo independiente. Por tanto, se incluyó una detallada descripción del ambiente de aprendizaje a la luz de los siguientes aspectos: (a) enfoque de aprendizaje a partir del cual se diseña el ambiente: contenidos, actividades, rol del maestro, rol del estudiante, y modelo pedagógico (b) características del ambiente en términos de la modalidad de enseñanza: *e-Learning*; y (c) características técnicas del ambiente y funcionamiento de este en términos del modelo de retroalimentación automática.

3.1 Enfoque de aprendizaje a partir del cual se diseña el ambiente

3.1.1 Contenido y actividades.

Los estudiantes interactuaron con un entorno de aprendizaje electrónico en MOODLE, que fue diseñado concretamente para el entrenamiento de información y habilidades básicas del inglés como EFL tales como: el vocabulario, la gramática, la escucha y la lectura. Específicamente la presente investigación se enfocó en la habilidad de escucha. El curso constaba de 3 módulos de aprendizaje en inglés básico, cada modulo estaba conformado por 7 unidades y cada unidad contenía 4 lecciones de práctica. Dichas lecciones incluían audio, texto e información gráfica, videos, actividades de aprendizaje y pruebas de evaluación, entre otros recursos. Los módulos de aprendizaje se pueden navegar a través de una estructura en cadena, es decir, que cada unidad se activa a medida que el estudiante resuelve y aprueba lección tras lección.

3.1.2 Rol del maestro.

La acción del maestro se centró en guiar, ayudar, y facilitar los procesos formativos mediante el seguimiento, monitoreo y control de las actividades de forma

semanal, sumado a esto permanecer en una comunicación constante entre los participantes del curso, gracias a herramientas que hacen parte del aula virtual como foros, mensajería interna y correo-e, adicional a ello con un software incorporado a MOODLE llamado “BlackBoard Collaborate” que funciona como una aplicación de conferencia web completamente diseñada y desarrollada para el aprendizaje en línea y la comunicación (Blackboard Inc., 2019). Otro aspecto fundamental que involucra al maestro esta relacionado con la introducción de contenidos y recursos novedosos y pertinentes con el tema del EFL.

3.1.3 Rol del estudiante.

El principal rol del estudiante es autogestionar su aprendizaje, con la ayuda de los recursos del sistema, el tutor y sus compañeros, de manera que participe activamente en la construcción de sus conocimientos, con autonomía para decidir el momento que mejor le favorezca para el desarrollo de las actividades propuestas apoyado por una agenda de curso, donde encontrara el cronograma de todas las actividades a realizar, con el fin que se oriente sobre cuando y cuales actividades debe desarrollar, acorde a periodos definidos para su realización. Otro papel importante es que el estudiante forme un equipo de trabajo colaborativo con el que desarrolle habilidades de trabajo en grupo para organizar diferentes roles durante la producción de un proyecto, así como acuerdos para asignar el trabajo específico con el que colaborará cada miembro del grupo.

3.1.4 Modelo pedagógico.

El modelo pedagógico se basó en el condicionamiento operante de Schuk et al, (2012): El modelo de condicionamiento operante básico consiste en la contingencia de tres términos:

$$E^D \rightarrow R \rightarrow E^R$$

Un estímulo discriminativo (E^D) se expresa en una razón variable que consiste en fortalecer la (R)respuesta a la conducta de acuerdo con la variación del valor del estímulo discriminativo (E^D o Antecedente), la cual va seguida por un estímulo reforzante (E^R o reforzamiento). El estímulo reforzante (recompensa) es cualquier estímulo (acontecimiento, consecuencia) que actúa sobre el ambiente y su probabilidad de ocurrencia aumenta o disminuye debido al reforzamiento. Por lo general, los estudiantes consideran reforzantes eventos como: los elogios del profesor, el tiempo libre, los privilegios, las estampas y las altas calificaciones. Sin embargo, Shunk y sus colaboradores (2012) consideran que la única manera de saber si cierto acontecimiento refuerza o no a determinado individuo en ciertas condiciones, consiste en hacer una prueba directa.

3.2 Características del ambiente en términos de la modalidad de enseñanza: e-Learning.

En la modalidad e-Learning una característica fundamental del ambiente es que el proceso de enseñanza se lleva a cabo por medio de internet, donde predomina la comunicación tanto sincrónica como asincrónica desde la plataforma MOODLE. En dicha plataforma se encuentran una serie de íconos y bloques que representan las secciones en las cuales se nutre la información académica y pedagógica del curso (Figura 3 y 4).

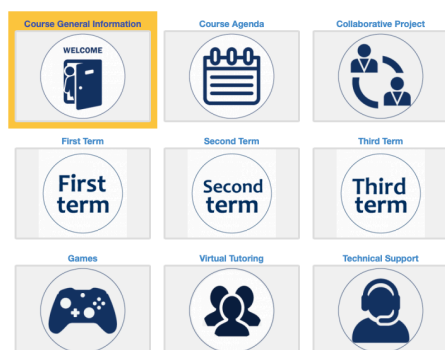


Figura 3 Iconos que representan las secciones del ambiente Tomado de Aula virtual UNIMINUTO (2018)

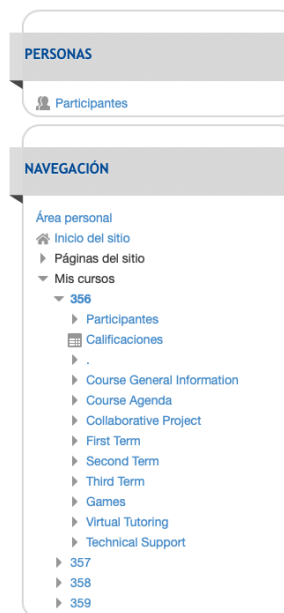


Figura 4 Bloque de Personas y Navegación. Tomado de Aula virtual UNIMINUTO (2018)

3.3 Características técnicas del ambiente y funcionamiento de este en términos del modelo de retroalimentación automática.

3.3.1 Modelo de retroalimentación automática.

El Modelo de retroalimentación se diseñó de acuerdo con tres elementos que componen el condicionamiento operante (reforzamiento-conductista) (Schuk y Usher, 2012): el primero es el estímulo discriminativo o antecedente sobre una razón variable que corresponde a la calificación del estudiante que se categoriza siguiendo el lineamiento del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos) (Erasmus, 2015), pues se hace necesario un marco objetivo de referencia para categorizar dicha razón variable. La segunda es la respuesta, complementada con mecanismos de la retroalimentación para el aprendizaje en línea (Narcciss, 2008); y la tercera es el estímulo reforzante o consecuencia fundamentada en un estímulo gráfico acompañado por trofeos e información textual, de acuerdo con el marco de retroalimentación que propuso Bandura

(1997) en su teoría de persuasión verbal. En el modelo de retroalimentación, tanto la respuesta como el estímulo reforzante están integrados en un solo mensaje gráfico y textual.

En términos más sencillos, el condicionamiento operante lo denominan un modelo A-B-C:

A (antecedente) → B (conducta) → C (consecuencia)

Antecedente o E^r: En este caso se refiere a la calificación previamente parametrizada del estudiante siguiendo los lineamientos de **ECTS** (Erasmus, 2015), los cuales se centran en el estudiante y en el aprendizaje, la enseñanza y en el proceso de evaluación, pues, tiene como objetivo facilitar la planificación y evaluación de los programas de estudio y la movilidad de los estudiantes mediante el reconocimiento de los logros, calificaciones y períodos de aprendizaje.

Esta asociación europea cuenta con un marco de calificaciones del espacio europeo de educación superior (MC-EEES). El objetivo de este marco es organizar las calificaciones Europeas de Educación Superior dentro del marco global de calificaciones. Acorde a esta asociación, la equivalencia de las calificaciones en Colombia corresponde a la siguiente tabla:

Tabla 3 Equivalencia de las calificaciones en Colombia acorde al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS en sus siglas en inglés) U. GRANADA, (2009).

ECTS	FAIL - considerable further work is required (F) FAIL - some more work required before the credit can be awarded (FX)	SUFFICIENT - performance meets the minimum criteria (E) SATISFACTORY- fair but with significant shortcomings (D)	GOOD - generally sound work with a number of notable errors (C)	VERY GOOD - above the average standard but with some errors (B)	EXCELLENT - outstanding performance with only minor errors (A)
COLOMBIA	0 – 2,9 (Reprobado)	3,0 – 3,6	3,7 – 4,3	4,4 –4,7	4,8 – 5

Respuesta a la Conducta: siguiendo el modelo de Narciss (2008), el sistema de repuesta al antecedente expondrá la siguiente información al estudiante:

Tabla 4 Componentes de la retroalimentación (Narciss, 2008, P. 135)



Retroalimentación proporcionada por el sistema	
Knowledge of performace KP :	Proporciona a los estudiantes una respuesta sumativa después de haber respondido a un conjunto de tareas. Esta retroalimentación contiene información sobre el nivel de rendimiento logrado para este conjunto de tareas (p. ej., Porcentaje de tareas resueltas correctamente).
Knowledge of result KR :	Proporciona a los alumnos información sobre la corrección de su respuesta real (por ejemplo, correcta / incorrecta).
Retroalimentación elaborada por el instructor	
Elaborated feedback EF :	Provee información adicional además de KR, pues ofrece un análisis al estudiante sobre el estado actual de su desempeño acorde a los parámetros y la información de la actividad.
Know-how KH :	Este espacio brinda información al estudiante sobre el procedimiento relevante para el procesamiento de tareas, por tanto, está vinculado a la categoría de conocimiento sobre cómo proceder en relación con su desempeño




Consecuencia o E^r : teniendo en cuenta que el estímulo reforzante lo considera Shunk et al, (2012) como una consecuencia que acrecienta el evento de respuesta frente a un antecedente, se alimentará dicha consecuencia con imágenes en movimiento de trofeos coherentes con el resultado del estudiante y con información de eficacia persuasiva de la teoría de Bandura (1997), pues, es la que a menudo se transmite en la retroalimentación


evaluativa y consiste en comunicar al estudiante que su trabajo demuestra que es capaz, que ha estado trabajando duro o que necesita esforzarse mas.

Desde la siguiente tabla se puede apreciar en conjunto, dichas categorías que componen el sistema de retroalimentación automática:

Tabla 5 componentes de la presente investigación sobre el contenido pedagógico y el diseño del modelo de retroalimentación automática

A (Antecedente)			B y C (están integrados textualmente)	
Escala cuantitativa Uniminuto	Porcentaje KP , %	Equivalente ECTS U. GRANADA, (2009)	B (respuesta) EF y KH Narciss (2008)	C (consecuencia) Estímulo reforzante <u>Recompensa grafica</u> y <u>textual</u>
4.8-5.0	<u>96-100 %</u>	EXCELENT E-rendimiento sobresaliente con solo errores menores (A)	 <p>Excelente</p> <p>HAS OBTENIDO UN TROFEO DE ORO</p> <p><u>El dominio de los aprendizajes requeridos te permite un desempeño solvente. Demuestras gran capacidad para transferir y emplear los aprendizajes de esta lección, te sugiero identificar si tuviste errores menores.</u></p> 	

4,4-4,7	88-95%	MUY BUENO - por encima del estándar promedio, pero con algunos errores (B)	 <p>Muy bueno</p> <p>HAS OBTENIDO UN TROFEO DE PLATA</p> <p>Alcanzas los aprendizajes por encima del estándar promedio. <u>Te sugiero identificar y corregir tus errores, Es evidente que has hecho un esfuerzo memorable, tus habilidades y conocimientos te permiten un desempeño bastante satisfactorio</u></p> 
3,0-4,3	60-87 %	BUENO -trabajo generalmente sólido con una cantidad de errores notables (C)	<p><i>Retiro del estímulo gráfico reforzante</i></p> <p>Bueno</p> <p><u>Tus habilidades y conocimientos te permiten un desempeño apto, sin embargo, son evidentes algunos errores. Con un mayor esfuerzo puedes lograr los aprendizajes requeridos. concéntrate de nuevo en el audio y corrige los posibles errores.</u></p> 

0-2,9	0-59%	DESAPROBADO - se requiere más trabajo antes de que se pueda otorgar el crédito (FX)	<p style="text-align: center;"><i>Retiro del estímulo gráfico reforzante</i></p> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f0f0f0; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">Desaprobado.</p> <p style="text-align: center;"> <u>No alcanzas los aprendizajes básicos.</u> <u>Animo!!!Tienes posibilidades de llegar a alcanzarlos.</u> <u>Requieres un trabajo extra que podrás encontrar haciendo CLICK AQUÍ Te sugiero consultar con tu tutor una estrategia que te favorezca para mejorar tu comprensión auditiva en ingles. Practica y sigue practicando con perseverancia</u> </p> </div> 
-------	-------	--	--

3.4 Acceso al modelo de retroalimentación en contexto

La implementación del modelo se realizó en un ambiente virtual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, por tanto, el acceso a dicho ambiente es restringido, pues es propiedad intelectual de la corporación, y no fue posible obtener los permisos de acceso, sin embargo, se configuro un ambiente paralelo de uso libre, en donde se puede evidenciar el modelo de retroalimentación aplicado en una actividad de escucha dentro de la plataforma de Moodle. [Clic para acceder al ambiente.](#)

modeloautoeficacia1.milaulas.com

Recordar nombre de usuario

[¿Olvidó su nombre de usuario o contraseña?](#)

Las 'Cookies' deben estar habilitadas en su navegador ?

Algunos cursos permiten el acceso de invitados

Información de acceso:

- Usuario: invitado
- Contraseña: Invitado12@

figura 5 Imagen de acceso al ambiente

CAPÍTULO 4. Metodología

4.1 Diseño de la investigación.

Para el desarrollo de esta investigación se dispuso un diseño experimental con grupo control desde un enfoque mixto de investigación. Las variables independientes fueron: ambiente de aprendizaje (Figura 5), variable que tendría dos valores: con/sin modelo de retroalimentación automática y el género con el que se identificaron los estudiantes entre masculino y femenino. Las variables dependientes fueron: la autoeficacia en el aprendizaje en línea y el logro académico. En esta última variable se evaluó la comprensión oral desde la dimensión de escucha de audio videos y audios sobre entrevistas, conversaciones y noticias en inglés básico que le exigen al estudiante un nivel de comprensión literal de dichos audios, para desarrollar actividades de selección múltiple, emparejar oraciones o completar palabras faltantes de un texto. Para lograr el objetivo de estas actividades el estudiante debía entrenar su proceso de comprensión mediante el nivel de retención sobre lo que escucha, por tanto, la actividad esta parametrizada para que el estudiante realice la escucha y resuelva el ejercicio sin límite de intentos.

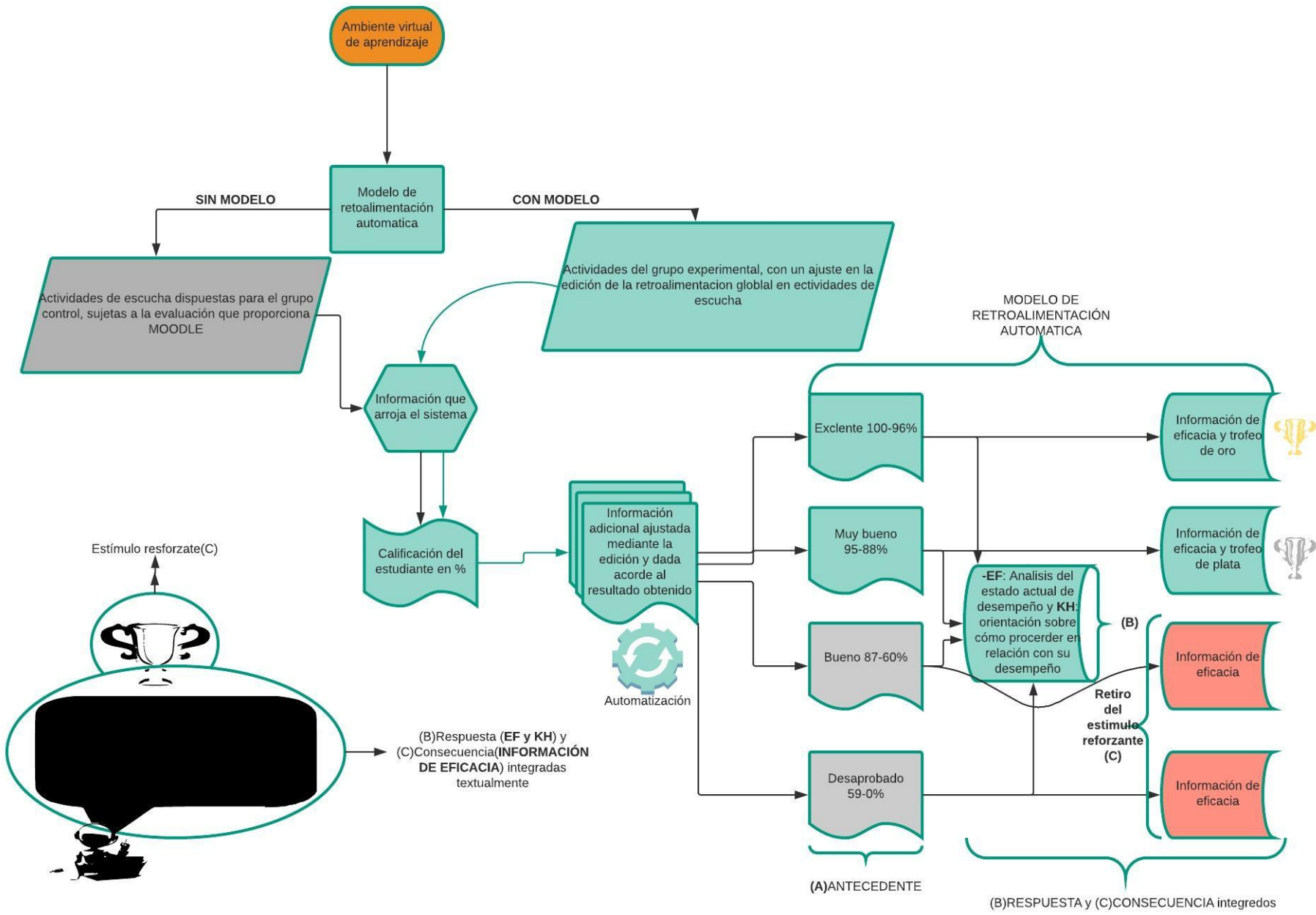


Figura 6 Diagrama de flujo operacionalización de variable de ambiente de aprendizaje

4.2 Población y muestra

En este estudio participaron 161 estudiantes entre 32 hombres y 129 mujeres quienes representaron el 19,9% y el 80,1 % respectivamente. Conformados en grupos de forma aleatoria por estudiantes de nivel 1 de inglés de diversas carreras adscritas a la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El 88,2% de los sujetos viven en sectores urbanos de la ciudad de Bogotá D.C, mientras que el 11,8% habitan el sector rural de Colombia. Sus edades oscilaron entre 18 y 51 años ($M=29,1$; $SD= 6,996$).

4.3 Instrumentos y técnicas de recolección de información

El instrumento cuantitativo utilizado para este estudio fue *Online learning Value and self-efficacy scale* (Anexo 1 y 2). Este Instrumento es un cuestionario de auto reporte de 11 preguntas que cuenta con dos categorías: 1) valor de la tarea (6 preguntas) y 2) autoeficacia en el aprendizaje en línea (5 preguntas). Para el propósito específico de esta investigación, solo se usó la categoría de autoeficacia. Dichas preguntas tienen una escala de 1 a 7 por categoría donde 1 corresponde a “completamente desacuerdo” y 7 “completamente de acuerdo” con el enunciado. El instrumento evidenció una alta confiabilidad en la categoría de análisis “autoeficacia” (alfa de Cronbach=0.899), pues acorde a Kline (2016), un coeficiente de fiabilidad satisfactorio alrededor de 0.90 se considera excelente.

El enfoque cualitativo de la investigación se realizó acorde al protocolo de entrevista que proponen Zeldin et al. (2008) y Usher (2008), así como el cuestionario sobre fuentes de autoeficacia que validaron Usher y Pajares (2009). Se tomaron como insumo para alimentar una actividad de preguntas estructurada (Anexo 3 y 5) de la siguiente forma:

Tabla 6 Contenido preguntas cualitativas

Pregunta 1 y 2.	Se redactó con el fin de caracterizar al estudiante en edad, género, programa actual de estudio al que pertenece, historial de ocupaciones y tiempo laborando.
Pregunta 3.	Exploró la fuente de autoeficacia de persuasión social sobre cómo consideran su familia, maestros, compañeros u otros, su desempeño en el estudio del inglés
Pregunta 4.	Se centró en determinar si el estudiante identificó el estímulo reforzante y si realmente se sintió estimulado.
Pregunta 5.	Se enfocó en indagar en el estudiante otras alternativas que lo hagan sentirse recompensado.
Pregunta 6.	Pedía el estudiante auto valorar su habilidad en el aprendizaje del inglés y proponer una alternativa que lo haga sentir mas seguro de si en la materia.

4.4 Procedimiento

La implementación se hizo en grupos conformados de forma aleatoria por estudiantes de diversas carreras universitarias, en el nivel de inglés básico de la modalidad 100% virtual, el cual contenía unidades de aprendizaje de escucha. Al finalizar la intervención se aplicó la encuesta de autoeficacia de Artino y Mccoach (2008) (a quienes se le pidió autorización para usar el cuestionario Anexo 4) para medir la autoeficacia con respecto al aprendizaje en línea autodirigido, paralelamente se registró la calificación de los estudiantes en las lecciones mencionadas, luego se establecieron las diferencias en la nota de los estudiantes y la autoeficacia de acuerdo al género, en contraste con los estudiantes que fueron influenciados por el modelo y con los que no. Al culminar dicha ejecución se aplicó un formulario de 6 preguntas a 8 estudiantes al azar para completar el enfoque mixto de esta investigación.

4.5 Técnicas de análisis

Para el procesamiento de datos, se realizó un Análisis Multivariado de varianza (MANOVA). Las variables dependientes del estudio fueron la **autoeficacia en el aprendizaje en línea** y el **logro de aprendizaje**. Se consideraron dos variables principales como independientes: la *interacción con el modelo* de retroalimentación automática en las actividades de escucha del entorno virtual, que tiene dos valores: con uso del modelo y sin uso, y el *género* con dos valores: masculino y femenino.

CAPÍTULO 5. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados correspondientes al diseño e implementación del modelo de retroalimentación automática descrito en el capítulo 3. De tal forma que sea posible dar luz a los procedimientos y cada una de sus etapas, acorde a la información cuantitativa y cualitativa recolectada.

En cuanto a los resultados cuantitativos, se abordaron cuatro etapas pertinentes sobre el análisis en cuestión. Cada una de ellas se orientó de la siguiente forma: Verificación de los supuestos requeridos para el MANOVA, resultados estadísticos sobre el análisis multivariado MANOVA, resultados estadísticos sobre el análisis univariado ANOVA y finalmente diferencias entre medias teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos.

Ahora bien, referente a los resultados cualitativos de la investigación se tomó la orientación de Strauss y Corbin (2002), Flick (2007) y Gibbs (2012), para organizar y clasificar la información cualitativa, desde los siguientes procedimientos: caracterización de los participantes, corte y clasificación de pasajes o segmentos, descripción completa de cada categoría y relaciones entre categorías (codificación axial)

5.1 Resultado Cuantitativos

5.1.1 Verificación de supuestos.

En primera instancia, se verificó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de las variables dependientes. Con respecto a la normalidad de la autoeficacia y el logro académico se obtuvieron los índices de asimetría y curtosis que se muestran en la Tabla 7 y 8. Siguiendo la sugerencia de Kline (2016) quien informa que no son críticas las variables con valores de índice de asimetría menores que 3 y valores absolutos de índice de curtosis menores de 10, se concluyó que ninguna de las variables en este análisis tenía niveles problemáticos de asimetría o curtosis. Por lo tanto, los datos

parecen estaban en niveles no críticos de distribución multivariada. La prueba de Box reveló que no era posible asumir igualdad en las varianzas

[104.079(df1=9,df2=9990.640)F=11.066, p=0.000] por consiguiente, se utilizó el Traza de Pillai como estadístico para interpretar los resultados del MANOVA.

Tabla 7 Índices de asimetría y curtosis acorde al GÉNERO

GENERO			Estadístic	Error
Autoeficacia	Masculino	Asimetría	-,610	,414
		Curtosis	-,443	,809
	Femenino	Asimetría	-,123	,213
		Curtosis	-,798	,423
Logro Académico	Masculino	Asimetría	-2,352	,414
		Curtosis	5,777	,809
	Femenino	Asimetría	-2,065	,213
		Curtosis	4,396	,423

Tabla 8 Índices de asimetría y curtosis acorde al USO DEL MODELO

USO MODELO			Estadístic	Error
Autoeficacia	Con modelo	Asimetría	-,381	,264
		Curtosis	-,614	,523
	Sin modelo	Asimetría	-,028	,272
		Curtosis	-1,011	,538
Logro Académico	Con modelo	Asimetría	-1,702	,264
		Curtosis	2,516	,523
	Sin modelo	Asimetría	-1,282	,272
		Curtosis	1,100	,538

5.1.2 Resultados MANOVA.

Una vez se verificaron los supuestos, se realizó un MANOVA (tabla 9) para determinar los principales efectos de cada variable independiente sobre las variables dependientes. Los resultados indicaron que el efecto de la variable género

($F(2,156)=1.299$, $p= 0.276$ $\eta^2= 0.16$) no fue significativo, en cambio el efecto del uso del modelo si fue significativo ($F(2,156)= 10,031$, $p= 0,000$ $\eta^2 = 0.114$).

Ahora bien, al examinar la interacción combinada entre factores (género*modelo de retroalimentación), se encontró que dicha interacción no afectó significativamente las variables dependientes ($F(2,156)= 0,226$, $p= 0,798$ $\eta^2 = 0.003$).

Tabla 9 Pruebas multivariante^a MANOVA

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
USOMODELO	Traza de Pillai	,114	10,031 ^b	2,000	156,000	,000	,114
	Raíz mayor de Roy	,129	10,031 ^b	2,000	156,000	,000	,114
GENERO	Traza de Pillai	,016	1,299 ^b	2,000	156,000	,276	,016
	Raíz mayor de Roy	,017	1,299 ^b	2,000	156,000	,276	,016
USOMODELO *	Traza de Pillai	,003	,226 ^b	2,000	156,000	,798	,003
GENERO	Raíz mayor de Roy	,003	,226 ^b	2,000	156,000	,798	,003

a. Diseño: Interceptación + USOMODELO + GENERO + USOMODELO * GENERO

b. Estadístico exacto

5.1.3 Resultados del ANOVA: principales efectos inter-sujetos.

Un análisis ANOVA (Tabla10) señaló que el logro académico difiere significativamente en términos del uso del modelo ($F(1,157= 20.167$, $p = 0,000$ $\eta^2 = 0.114$), sin embargo, éste no afectó significativamente la autoeficacia ($F(1,157)=0.069$, $p= 0.794$ $\eta^2= 0.00$), pues, como lo muestra la figura 6, la autoeficacia masculina fue mayor a la femenina independientemente del uso del modelo.

Tabla 10 Pruebas de efectos inter-sujetos ANOVA

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	Autoeficacia	7,113 ^a	3	2,371	1,255	,292	,023
	Logro Académico	4512,255 ^b	3	1504,085	11,824	,000	,184
Interceptación	Autoeficacia	2220,774	1	2220,774	1175,398	,000	,882

	Logro Académico	792416,979	1	792416,979	6229,336	,000	,975
USOMODELO	Autoeficacia	,130	1	,130	,069	,794	,000
	Logro Académico	2565,376	1	2565,376	20,167	,000	,114
GENERO	Autoeficacia	4,815	1	4,815	2,549	,112	,016
	Logro Académico	11,002	1	11,002	,086	,769	,001
USOMODELO *	Autoeficacia	,851	1	,851	,450	,503	,003
GENERO	Logro Académico	,359	1	,359	,003	,958	,000
Error	Autoeficacia	296,633	157	1,889			
	LOGRO Logro Académico	19971,545	157	127,207			
Total	Autoeficacia	3898,880	161				
	Logro Académico	1375221,591	161				
Total corregido	Autoeficacia	303,746	160				
	Logro Académico	24483,799	160				

a. R al cuadrado = .023 (R al cuadrado ajustada = .005)

b. R al cuadrado = .184 (R al cuadrado ajustada = .169)

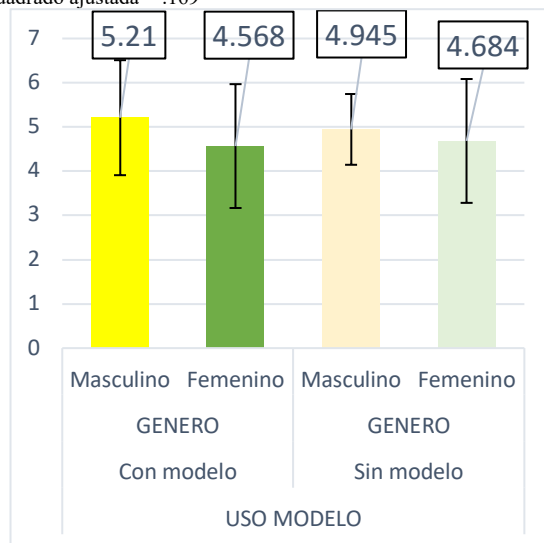


Figura 7 M y SD Autoeficacia

5.1.4 Diferencias entre medias y niveles de significación teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos.

Con relación a los estadísticos descriptivos, el promedio de la autoeficacia fue más alto para los hombres que para las mujeres, así mismo con la interacción del modelo las medias no mostraron mayor cambio en esta variable dependiente. Con respecto al logro académico, los hombres obtuvieron una nota ligeramente mayor comparado con las

mujeres, en cambio con la interacción del modelo se evidenciaron cambios notorios, tal como se observa en la tabla 11 y en la figura 7

Tabla 11 Estadísticos descriptivos M y SD

	USO MODELO	GENERO	Media	SD	N
Autoeficacia	Con modelo	Masculino	5,210	1,3424	21
		Femenino	4,568	1,4332	62
		Total	4,730	1,4305	83
	Sin modelo	Masculino	4,945	,8442	11
		Femenino	4,684	1,3936	67
		Total	4,721	1,3287	78
	Total	Masculino	5,119	1,1869	32
		Femenino	4,628	1,4084	129
		Total	4,725	1,3778	161
Logro Académico	Con modelo	Masculino	97,14	4,056	21
		Femenino	96,58	4,805	62
		Total	96,72	4,609	83
	Sin modelo	Masculino	86,83	14,050	11
		Femenino	86,03	15,696	67
		Total	86,14	15,391	78
	Total	Masculino	93,60	9,951	32
		Femenino	91,10	12,886	129
		Total	91,60	12,370	161

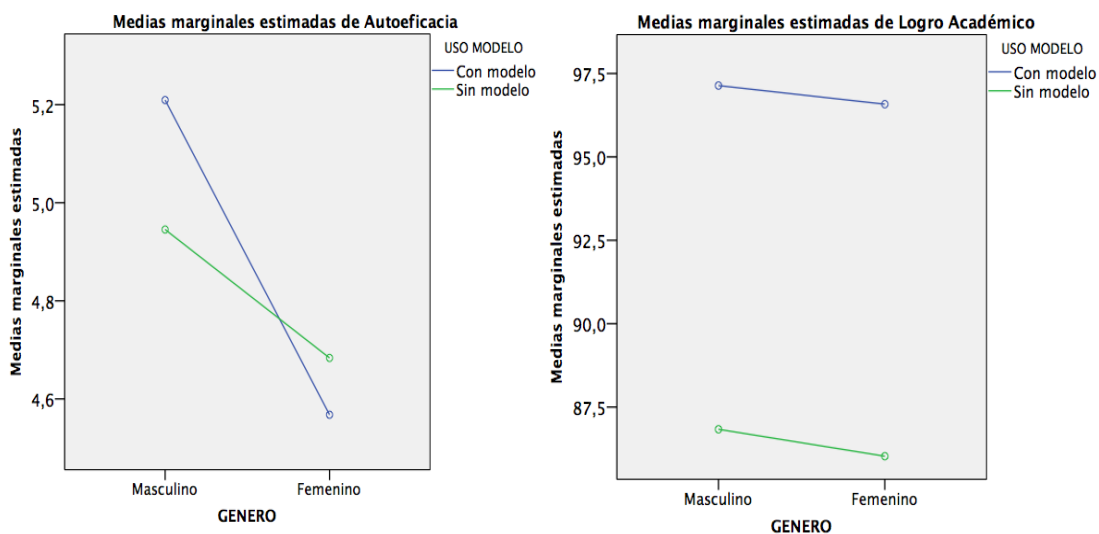


Figura 8 Medias de las variables independientes sobre autoeficacia y Logro Académico

Ahora bien, aunque las medias de calificaciones obtenidas por el grupo control y el experimental fueron relativamente cercanas, las desviaciones estándar fueron significativamente diferentes, pues, mientras la SD del grupo experimental fue de 4,6, la del grupo control fue de 15,4. Es decir, que un menor número de estudiantes se desviaron de la media cuando interactuaron con el modelo, en comparación con el grupo que no interactuó con dicho modelo (ver. Figura 8 y Tabla 11).

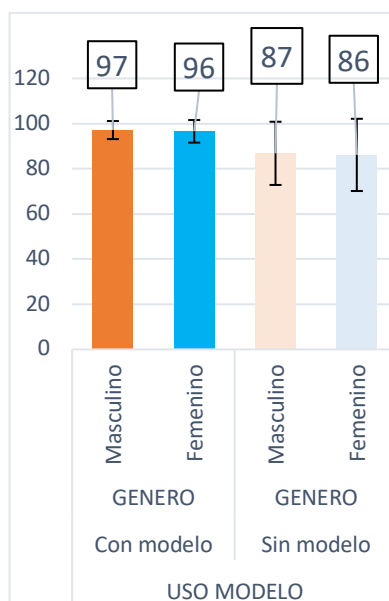


Figura 9 M y SD Logro Académico

En efecto, estos resultados indican que, en el grupo experimental, el uso del modelo de retroalimentación automática tuvo un efecto de menor dispersión sobre los resultados académicos.

5.2 Resultados Cualitativos

Con el fin de proceder a mostrar los resultados cualitativos de la investigación se tomaron las pautas de observación de datos cualitativos de Strauss y Corbin (2002), Flick (2007) y Gibbs (2012), desde los siguientes procedimientos: caracterización de los participantes, corte y clasificación de pasajes o segmentos, descripción completa de cada categoría y relaciones entre categorías (codificación axial).

5.2.1 Caracterización de los participantes.

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002), una muestra pequeña es suficiente para involucrar información cualitativa a la investigación, pues no se pretende generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente; por tal razón se tomó la participación de 8 estudiantes de forma aleatoria, 2 hombres y 6 mujeres, con edades entre los 29 y 42 años (M 34,63 DS 4,868). Los sujetos respondieron un cuestionario a través de la plataforma virtual. El detalle de las respuestas se encuentra en el Anexo 5.

5.2.2 Corte y clasificación de pasajes o segmentos.

Una vez revisado el texto con las respuestas de los estudiantes (Anexo 5), se identificaron pasajes que fueron relevantes para el planteamiento de la autoeficacia académica, específicamente desde la persuasión social, persuasión del sistema, expectativa de persuasión y su autopercepción de desempeño. A partir de la siguiente tabla se observa el corte y la clasificación de los conceptos que mejor se aproximaron a dicho planteamiento:

Tabla 1 Corte y clasificación de pasajes

Percepción de persuasión de agentes externos		Percepción de persuasión del sistema		Percepción esperada de persuasión		Autopercepción de desempeño	
La percepción se basó, sobre la idea que ellos consideran, que tiene su familia, maestros y compañeros sobre su desempeño en el estudio del inglés		Aquí se pidió a los estudiantes que respondieran qué tipo de elogio habían recibido en las actividades de "listening" y si los consideraban estimulantes.		Se indagó al estudiante cómo le gustaría ser estimulado cuando obtiene calificaciones aprobatorias.		Finalmente, se preguntó a los estudiantes sobre su propia percepción acerca de su habilidad en el aprendizaje del inglés (en una escala de 1 a 10) y qué podría ayudarles a ser mas seguros	
Percepción masculina	Percepción femenina	Percepción masculina	Percepción femenina	Percepción masculina	Percepción femenina	Promedio de percepción propia Masculina	Promedio de percepción propia Femenina

Familia		Pedro ¹ : <i>el sistema me elogia con Perfecto y muy bien además gano la copa de oro. Este elogio es estimulante porque me anima a seguir estudiando y a sacar buenas notas en el curso</i>	Natalia: <i>cuando realizo las actividades recibo un premio que dice "muy bien" y recibo un trofeo de plata, siento que es estimulante porque nos ayuda a continuar estudiando</i>	Pedro: <i>Puntos adicionales puede ser en parciales finales.</i>	Adriana: <i>Con el solo de hecho de sacar una nota alta para mi ya es una recompensa porque siento que las actividades estudiadas me sirvieron y me ayudaron a lograr el dominio del inglés.</i>	8	5.6
Pedro: <i>Mi familia me dice que soy muy juicioso en el estudio, y me esmero por sacar adelante mis notas</i>	Natalia: <i>Mi familia dice que mi nivel de inglés es malo</i>	Andrés: <i>Recibo Felicitaciones, me anima a continuar mejorando y esperar una nueva felicitación.</i>	Adriana: <i>Me dice que es bueno que mis habilidades y conocimientos me permiten un desempeño apto, que tengo algunos errores, que me debo esforzar y concentrar para volver hacer la prueba. Me parece que es estimulante y gratificante y me da ánimo para seguir adelante, corregir algunos errores y aprender más.</i>	Andrés: <i>No creo que sea necesario una recompensa es un deber sacar buenas notas.</i>	Juliana: <i>yo pienso que, si uno lo hace a conciencia, esa es la mejor estimulación para continuar.</i>	Pedro: <i>El apoyo del tutor es indispensable, el acompañamiento o continuo</i>	Valeria: <i>Me podría hacer mas segura manejar mucho mejor el idioma, conocer mas a fondo los verbos, las expresiones en si todo. Pero también se que eso se adquiere con tiempo, dedicación y practica y no es fácil cuando se a dejado mucho tiempo sin practicar.</i>
Diego: <i>Mi familia no conoce mi desempeño</i>	Valeria: <i>En mi familia me dicen que, aunque no me fluya muy bien que digamos es algo que es esencial</i>					Diego: <i>me haría mas seguro poder disponer de mas tiempo para realizar las actividades.</i>	Juliana: <i>me hace sentir mas segura dedicar un tiempo prudente para lograr mi objetivo.</i>
Maestros							

¹ Se asignaron nombres ficticios para proteger la identidad de los sujetos

Pedro: <i>Mis maestros me dicen que me gusta colaborar en el video chat y ser el moderador</i>	Valeria: <i>En el colegio me decía la profesora tiene que mejorar su lectura, practique</i>
	Sonia: <i>mis maestros me dicen que mejore los tiempos de realizar las actividades, pronunciación y preparación.</i>
compañeros	
Pedro: <i>mis compañeros me dicen que entiendo algo del idioma y me preguntan por lo que ellos no sepan.</i>	Valeria: <i>mis compañeros me dicen que no me fluye el inglés para nada.</i>
Andrés: <i>mis Compañeros , No proponen nada</i>	

5.2.3 Descripción completa de cada categoría

Tabla 2 Descripción completa de cada categoría

Percepción de persuasión de agentes externos	Percepción de persuasión del sistema	Percepción esperada de persuasión	Autopercepción de desempeño
<p>En esta categoría fue evidente cómo la percepción de agentes externos como la familia varía entre hombres y mujeres, pues mientras a las mujeres en su mayoría les dicen que tiene un nivel bajo en el idioma o que no les fluye como es el caso de Diana, quien informa que su familia le dice que tiene un nivel bajo en inglés. Sobre los hombres su familia no conoce su desempeño o les dicen que tiene uno muy bueno como es el caso de Pedro (<i>Mi familia me dice que soy muy juicioso en el estudio, y me esmero por sacar adelante mis notas</i>)</p>	<p>En esta categoría, tanto hombres como mujeres percibieron los mensajes textuales y los estímulos reforzantes gráficos que les ofrece el sistema dentro del modelo de retroalimentación automática, como una ayuda que les dio ánimo y les permitió continuar con mayor persistencia, como es el caso de Pedro: <i>me ánima a continuar mejorando y esperar una nueva felicitación.</i> y Adriana: <i>Me parece que es estimulante y gratificante y me da ánimo para seguir adelante, corregir algunos errores y aprender más.,</i> como se aprecia, ellos relatan que además de ser gratificante les permite reflexionar sobre sus errores y</p>	<p>Con respecto a la persuasión esperada, fue contundente que la mayoría de estudiantes esperaba un estímulo interno, pues hablaban en el sentido de conciencia frente al desempeño, un ejemplo de ello fue el aporte de Juliana, quien dijo: <i>yo pienso que si uno lo hace a conciencia, esa es la mejor estimulación para continuar;</i> otra apreciación que va por la misma línea fue la Andrés, quien afirmó que una recompensa no era necesaria para sacar buenas notas (<i>No creo que sea necesario una recompensa es un deber sacar buenas notas</i>).</p>	<p>De acuerdo con las respuestas de los estudiantes con respecto a la afirmación de evaluar su propio desempeño (escala de 1 a 10), los hombres mostraron un mayor puntaje de expectativa frente a las mujeres, además, en general, enfatizaron que dedicar mayor tiempo y tener un mejor dominio de los temas básicos del idioma, les haría tener mayor seguridad en su desempeño; un ejemplo de ello fue lo que expresó Diego: <i>me haría mas seguro poder disponer de mas tiempo para realizar las actividades.</i> Otro ejemplo fue la respuesta de Valeria: <i>Me podría hacer mas segura manejar mucho mejor el idioma, conocer mas</i></p>

	volver a intentarlo mejor		<i>a fondo los verbos, las expresiones en si todo. Pero también se que eso se adquiere con tiempo, dedicación y practica y no es fácil cuando se a dejado mucho tiempo sin practicar</i>
--	---------------------------	--	--

5.2.4 Relación entre categorías (codificación axial).

Desde el enfoque de Strauss y Corbin (2002), la codificación axial consistió en relacionar las categorías emergentes siguiendo la línea de sus propiedades y dimensiones con el fin de observar cómo se entrecruzan y vinculan (p.135).

En este sentido, se halló una relación directa que convergía entre las categorías de percepción de agentes externos y la autopercepción de desempeño (Figura 9), pues, mientras a los hombres el entorno social les ofrece mayor expectativa de confianza sobre su desempeño, a las mujeres los agentes externos les ofrece todo lo contrario (Tabla 9). Este acontecimiento coincide consistentemente con la baja autopercepción de desempeño que ellas reportaron con respecto a la alta autopercepción informada por los hombres, es decir, esta relación respalda el planteamiento de Bandura (1997) sobre el papel de la persuasión social como fuente externa de autoeficacia, pues dicha fuente es determinante en el grado de autopercepción de las expectativas internas de desempeño que las personas crean, sobre una tarea determinada. Por consiguiente, teniendo en cuenta el comportamiento en las categorías mencionadas, los hombres con alta persuasión social demostraron igualmente una mayor autopercepción en su desempeño, mientras que las mujeres con menor persuasión social demostraron baja autopercepción en su desempeño.

Otra relación relevante se observó en la categoría de percepción del sistema en contraste con la percepción esperada de persuasión (Figura 9), dado que los estímulos del sistema,

específicamente la retroalimentación automática, fue percibida por los estudiantes como una ayuda para tener mayor persistencia para alcanzar el logro académico. Respecto a la percepción de persuasión esperada, los estudiantes coincidieron en manifestar que hacer la tarea a conciencia, por el hecho de aprender, sería igualmente estimulante. Por consiguiente, estas dos categorías se pueden vincular desde una relación complementaria.

Por último, en relación con el logro académico, es importante resaltar que el manejo del tiempo es un factor intrínseco que los estudiantes consideran substancial, pues interviene en la propia percepción de su aptitud, en términos de desarrollo de la tarea. Esta vinculación se realizó gracias a las expectativas de autopercepción que los estudiantes informaron en relación con su desempeño académico (tabla 9).

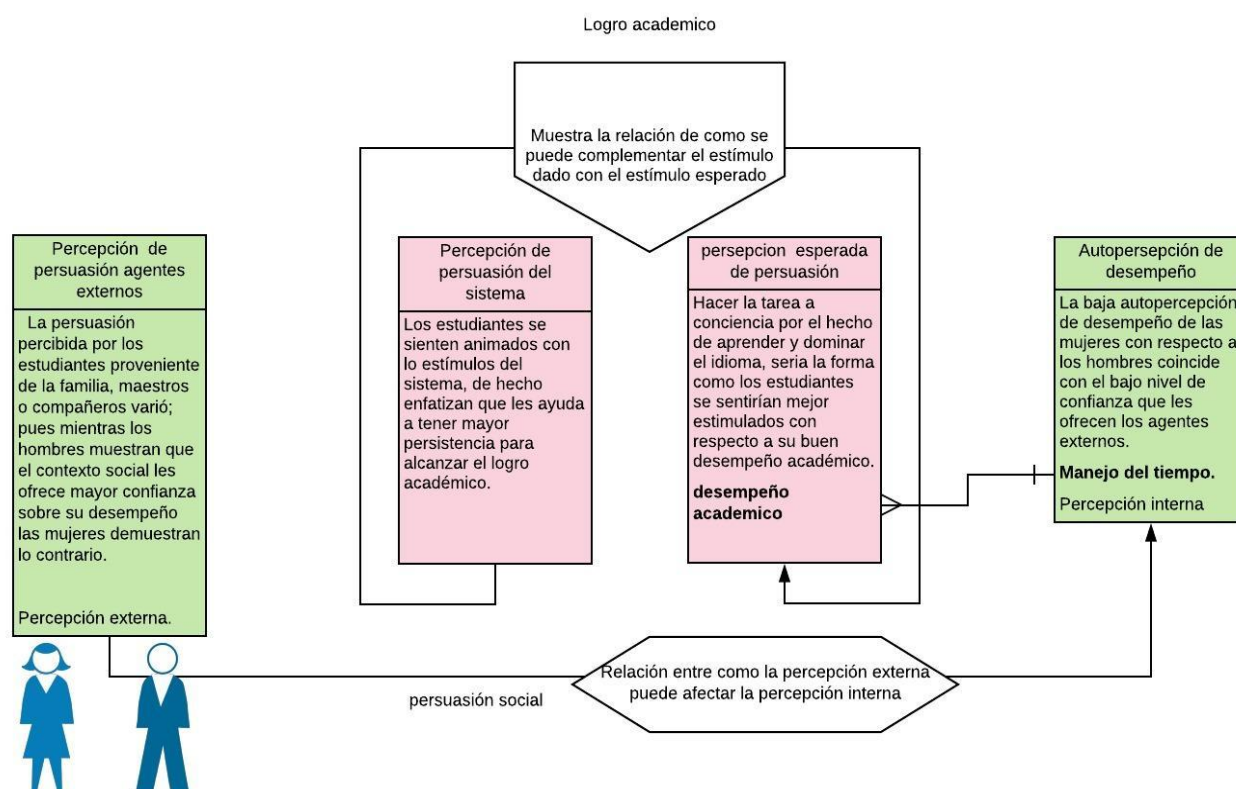


Figura 10 Relación entre categorías (codificación axial).

CAPÍTULO 6. Discusión y Conclusiones.

Los resultados de la presente investigación indican que la implementación de mensajes automatizados en la retroalimentación de actividades de escucha ESL dentro de un entorno virtual de aprendizaje, favorece el logro de aprendizaje, para alcanzar mayor desempeño académico en estudiantes universitarios.

Respecto al primer objetivo específico de investigación, se trazó su solución en forma detallada en el capítulo 3, que trata el ambiente computacional, en relación con la composición del modelo de retroalimentación automática, el cual, reveló una estructura adaptativa de diseño en entornos virtuales, orientada a apoyar las creencias de autoeficacia de los estudiantes con respecto a su desempeño y la persistencia sobre las actividades de escucha propuestas en EFL, la cual fue utilizada como un mecanismo para promover la autoeficacia académica desde la fuente de persuasión social (Hodge, 2013). Tal intervención tuvo como efecto favorecer el rendimiento académico de los estudiantes y fue estructurada desde el modelo pedagógico de condicionamiento operante, explorado por Schunk (2012), con componentes de retroalimentación en línea de Narciss (2008), que se incorporan fácilmente a la plataforma de MOODLE. Dicha estructura integra diferentes mensajes que el docente puede adecuar de acuerdo con sus necesidades, pues, la información automatizada esta construida bajo parámetros generales y se puede acondicionar a términos particulares, es decir, se puede ajustar a las características que el docente requiera.

En relación con el segundo objetivo específico de investigación, los resultados arrojaron que el género de los estudiantes fue inconsistente en torno a los resultados académicos y la autoeficacia. De tal forma que es probable que este resultado sea posible, debido a que

tanto hombres como mujeres basan su percepción de desempeño sobre diferentes fuentes de autoeficacia y no en una sola, por tanto, coincide con el planteamiento hecho por García-Jiménez (2015), quien sugiere el uso de otras fuentes (experiencia maestra, experiencia vicaria y estados psicológicos y afectivos) propuestas por Bandura, para lograr mayor consistencia en dicha variable. Otro elemento a consideración que pudo haber intervenido es la variable de estilo cognitivo, pues como concluye López y Triana (2013) tal variable juega un papel significativo en las creencias de autoeficacia, debido a que los estudiantes independientes de campo poseen mayores niveles de eficacia personal que los intermedios o los dependientes de campo.

Con respecto al tercer objetivo específico de investigación, la información recolectada evidenció que el modelo de retroalimentación automática promovió consistentemente el logro académico de los estudiantes, fortaleciendo su desempeño frente a la tarea desarrollada. En efecto, los sujetos reportaron que la obtención de los estímulos que les ofreció el sistema les dio ánimo y les ayudó a tener mayor persistencia para alcanzar el logro académico. Por lo tanto, la percepción de dichos estímulos interactúa efectivamente sobre sus expectativas de desempeño y mejora significativamente su logro académico a través de una plataforma virtual de aprendizaje.

No obstante, también fue relevante el hecho que el uso del modelo no hubiese tenido efectos sobre la autoeficacia y sí sobre el logro académico, por tanto, cabe considerar que el estímulo externo (retroalimentación automática) no generó juicios internos en los estudiantes con respecto a sus expectativas de desempeño, de tal forma que esta idea es consistente con los hallazgos de Wang y Pape (2007) quienes encontraron que factores internos como: la autoconciencia de la competencia y la experiencia pasada de éxito asociada con el esfuerzo, influyen en las creencias de autoeficacia.

Finalmente, referente al cuarto objetivo específico de investigación, al observar que la interacción entre las variables independientes combinadas (Uso de modelo * Género) no fue significativa, es preciso reafirmar que el entorno virtual se debe acondicionar con mas de una fuente que influya en la autoeficacia académica. Por tal razón retomamos los aportes de Wang y Pape (2007), quienes concluyen que las tres fuentes principales de información de autoeficacia en estudiantes de inglés fueron: la experiencia de dominio, la persuasión social y el estado fisiológico o emocional. Incluso, tendría mayor solidez el estudio de sus efectos en el género, puesto que los hallazgos de Usher y Pajares (2008) revelaron que dicha variable tiene una fuerte influencia sobre una particular fuente de autoeficacia, debido a que los hombres y mujeres interpretan y usan la información de autoeficacia de manera diferente. Por tanto, cabe considerar que, al adoptar esta variable junto a un entorno virtual de aprendizaje, es preciso la mediación de diversas fuentes de autoeficacia para obtener los efectos directos descritos por Schunk y Usher (2011) tomando especial relevancia a sus implicaciones respecto a ambos géneros.

8.1 Triangulación entre métodos

Con el fin de cruzar la información que converge sobre los datos cualitativos y cuantitativos, en relación con las dimensiones que conciernen a las necesidades de la presente investigación, se abordaron los siguientes resultados:

De acuerdo con el análisis de datos cualitativos respecto al género, fue evidente cómo en la categoría de percepción de persuasión de agentes externos entre hombres y mujeres varió, pues mientras las mujeres en su mayoría presentaron un bajo nivel de influencia de agentes externos, los hombres mostraron un nivel alto. Este hecho coincidió con la categoría de autopercepción de desempeño, debido a que las mujeres reportaron de forma

paralela una baja autopercepción y los hombres un nivel alto, de tal forma que es probable que esta relación haya tenido impacto en los resultados cuantitativos en dicha variable, pues la mayoría de la población muestral era femenina (80,1%), es decir, la fuente de autoeficacia de persuasión verbal, por si sola tuvo un efecto intrascendente específicamente en las mujeres. Esta observación indica que la percepción de autoeficacia eventualmente es regulada por otras fuentes y varía consistentemente con el género, de hecho, se ajusta con los hallazgos de Usher (2009), quien afirma que las mujeres interpretan la experiencia vicaria y las persuasiones sociales como las fuentes más influyentes de autoeficacia, mientras que los hombres prestan más atención a sus experiencias de dominio.

Ahora bien, en consideración a la variable de logro académico, el análisis cualitativo sobre la categoría de percepción de la persuasión en el sistema (modelo de retroalimentación automática), reveló que forjó en los estudiantes motivación para tener mayor persistencia en el logro académico. Este planteamiento fue consistente con los resultados cuantitativos respecto a esta variable, pues fue evidente cómo los estudiantes mejoraron sus calificaciones. No obstante, tales resultados sobre la autoeficacia mostraron un impacto insignificante. Por tanto, se consideró relevante la relación de la categoría de percepción de la persuasión en el sistema respecto a la percepción de persuasión esperada, pues existen allí elementos de motivación interna, que probablemente incidieron en las creencias de autoeficacia, debido a que el análisis cualitativo reveló conjeturas a partir de factores intrínsecos ideales como estímulo, para alcanzar un buen desempeño académico tales como: desarrollar la tarea “a conciencia”, partiendo del principio de aprender a dominar el idioma y manejar el tiempo adecuadamente dentro del entorno.

Es decir, el hecho que los sujetos hallaran importante el aprendizaje a conciencia y el manejo del tiempo, se enfoca como dos elementos de motivación interna a consideración para incluirlos dentro de los factores que inciden en los componentes automatizados ya existentes y diseñados en el sistema a través del modelo de retroalimentación , y de esta forma ampliar el horizonte de desarrollo de la retroalimentación como mecanismo para estimular las creencias de autoeficacia, con el fin que los estudiantes continúen con un nivel alto de persistencia en sus intentos para lograr el desempeño deseado. Estas pesquisas revelan evidencia empírica en esta área de investigación y respaldan los hallazgos de algunas investigaciones sobre el uso de la retroalimentación para favorecer el logro académico y la autoeficacia (Hodge, 2013; Morris y Dowdall, 2011)

8.2 Conclusiones

Los resultados de esta investigación complementan el modelo inicial de retroalimentación automática, con el que se llevó a cabo este estudio, pues, muestra contundentemente que, factores adicionales como la motivación interna, pueden lograr una estructura más sólida en los elementos automatizados del entorno virtual, para que tenga un efecto significativo en la autoeficacia académica. Es claro que estos resultados no son concluyentes, pero están en la dirección de las investigaciones sobre el diseño de estrategias tecnológicas que puedan favorecer el aprendizaje y la autoeficacia académica. Más aún, los resultados alcanzados constituyen un referente para el diseño y la implementación de modelos de retroalimentación automática en entornos virtuales.

En conclusión, los estudiantes responden de forma contundente a la persuasión dada mediante la retroalimentación automática, en el sentido que mejoran

substancialmente sus resultados académicos, sin embargo, es necesario contemplar dimensiones de este modelo, tales como la motivación intrínseca, el manejo del tiempo y en si, el diseño global del entorno virtual, haciendo uso de diversas fuentes de autoeficacia que influyan en ambos géneros, con el fin que pueda sustentar mayor eficiencia en el desarrollo de la autoeficacia académica. Por consiguiente, esta experiencia se puede replicar en entornos virtuales de aprendizaje con el fin de favorecer la autoeficacia académica y el logro académico, como un punto de partida para reflexionar y aprender sobre sus contenidos y sus efectos en el aprendizaje en línea. En este orden de ideas, es importante tener en cuenta estos hallazgos, a manera de orientación para complementar la información dada y de esta forma lograr maximizar los efectos de las fuentes de autoeficacia, con el ánimo de potenciar el aprendizaje auto dirigido en los ambientes en línea.

8.3 Recomendaciones y limitaciones

8.3.1 Recomendaciones

De acuerdo con los antecedentes es claro que este estudio es el primero en diseñar y utilizar un modelo de retroalimentación automática que sea adaptativo a otros dominios de conocimiento, pues cuenta con un marco de referencia global para promover la autoeficacia en estudiantes universitarios y el logro académico, ajustable a otros dominios de conocimiento, ya que fue diseñado como un modelo compuesto por elementos específicos, que un maestro puede ajustar a sus requerimientos particulares. No obstante, se necesitan estudios futuros sobre el uso simultáneo de más de una fuente de autoeficacia dentro de un ambiente virtual de aprendizaje para obtener una comprensión profunda de la autoeficacia académica y sus efectos entre hombres y mujeres. Por tanto, el desafío para próximas investigaciones es refinar e identificar brechas en el modelo de retroalimentación automática planteado, y paralelamente reunir

evidencia adicional, en relación con otras fuentes de autoeficacia, para seguir la pista sobre sus potenciales efectos asociados al género.

8.3.2 Limitaciones.

Este estudio reclutó a 161 participantes, divididos en dos grupos: uno de 81 sujetos que interactuó con el modelo de retroalimentación automática y el otro de 80 sujetos que no interactuó con dicho modelo, este hecho hace que el estudio sea a una escala pequeña en comparación con estudios anteriores sobre autoeficacia en entornos virtuales de aprendizaje donde usaron muestras mayores (Tsai, Chuang, Liang, y Tsai, 2011; Alqurashi, 2016). La muestra inicial era de 240 y la razón de la reducción de su tamaño obedeció a que no todos los estudiantes respondieron el cuestionario de autoeficacia en línea, pues el sistema de Moodle fue parametrizado para activar dicha encuesta en el momento que el estudiante hubiera desarrollado las actividades objeto de estudio en cada uno de los dos grupos, y de esta forma obtener resultados objetivos sobre la intervención. Sin embargo, muchos de los sujetos abandonaron el curso o simplemente no terminaron las actividades y por tanto la encuesta nunca se activó.

Por otro lado, se encontraron pocos instrumentos para medir el efecto de las fuentes de autoeficacia de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), y de los hallados, ninguno fue diseñado para un ambiente virtual de aprendizaje (Zheng, Liang y Tsai Ch-Ch. 2017, Usher 2008). Por tal razón se usó el instrumento de Artino y McCoach (2008), pues, a pesar de que no evalúa específicamente las fuentes de autoeficacia y solo lo hace en referencia a la autoeficacia académica general, fue el único que tuvo relación directa con el aprendizaje en línea.

Referencias

- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2015). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112–136. doi:10.1111/bjep.12093
- Alqurashi, E.(2016). Self-Efficacy In Online Learning Environments: A Literature Review. *Contemporary Issues in Education Research Volumen 9, Numero 1*. doi:https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549
- Alvarenga, C.E.A & Azzi R.G (2014). How teachers' Self-efficacy beliefs are constructed when using information and communication technologies. *Ubiquitous Learning*. doi: 10.18848/1835-9795/CGP/v06i02/40393
- Argyris Y.E. & Xu J, (2016). Enhancing self-efficacy for career development in Facebook. *Computers in Human Behavior* 55, pp.921-931. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.023
- Artino, A. & Mccoach D . (2008). Development And Initial Validation Of The Online Learning Value And Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Computing Research* Vol. 38(3) 279-303. doi: 10.2190/EC.38.3.c
- Azevedo, R. (2005). Computer Environments as Metacognitive Tools for Enhancing Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193–197. doi:10.1207/s15326985ep4004_1
- Backlund, P., Engström, H., Johannesson, M., Lebram, M., & Sjöden, B. (2008). Designing for Self-Efficacy in a Game Based Simulator: An Experimental Study and Its Implications for Serious Games Design. *2008 International Conference Visualisation 106-113*. doi:10.1109/vis.2008.26
- Bandura, A. (1977). Self - efficacy: Toward a Unifying of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84 No. 2, pp. 191-215. Obtenido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *University of Kentucky*, pp. 1-15. Kentucky: Academic Press. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blackboard Inc., (2019). Online Collaborative Learning. *Blackboard Collaborate*. Obtenido de <https://lac.blackboard.com/online-collaborative-learning/blackboard-collaborate.html>
- British Council, (2009). English as a Foreign Language, or EFL. *British Council-Teaching English*. Obtenido de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/efl>
- Cassany, D., Luna M. & Sanz G. (2003). *Enseñar lengua* (9º edición ed., Vol.1, pp. 7-575). Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Bailey J.M., Lombardi D., Cordova J.R. & Sinatra G.M., (2017). Meeting students halfway: Increasing self-efficacy and promoting knowledge change in astronomy. *Physical Review Physics Education Research* 13, PP. 1-19. Obtenido de <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020140>
- Ching-Shyang Chang, A. & Read J. (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *Tesol Quarterly* Vol. 40, No. 2. doi: <https://doi.org/10.2307/40264527>
- Christensson, P. (2008). Definición de AVA, *Sharpened Productions*, Tomado el 12 de septiembre de 2018 de: <https://techterms.com/definicion/vle>
- Erasmus, (2015). Guia del uso del ECTS. *Comisión Europea-oficina de publicaciones*. doi:10.2766/763090

- García-Jiménez, E. (2015). Assessment of learning: from feedback to self-regulation. The role of technologies. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 2. Tomado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2eng.pdf
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Gross, P. & Powers K. (2005). Evaluating assessments of novice programming environments. *Proceedings of the 2005 international workshop on Computing education research - ICER '05*, 99-110. doi: 10.1145/1089786.1089796
- Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. (2014). Do Persuasive Technologies Persuade? - A Review of Empirical Studies. *Lecture Notes in Computer Science*, 118–136. doi:10.1007/978-3-319-07127-5_11
- Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^{ta} ed., Vol.1, pp. 1-600). México D.F., Mc Graw Hill Education .
- Hirai, A. (1999). The Relationship between Listening and Reading Rates of Japanese EFL Learners. *The Modern Language Journal*, 83, iii, 0026-7902/99/367–384. doi: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00028>
- Hodges C.B. & Murphy P.F, (2009). Sources of self-efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *Internet and Higher Education* 12, pp 93–97. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.06.005
- Hodges, Charles B. (2013.) Suggestions for the Design of e-Learning Environments to Enhance Learner Self-Efficacy. (Ed.): 10-16 Tomado de: *Georgia Southern University*. Recuperado de <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=leadership-facpubs>
- Hoffman, B. & Spatariu A.(2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology* 33 (2008) 875–893. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.002
- Hsi-Peng, L. & Hsiao K-L. (2013). Understanding intention to continuously share information on weblogs. *Internet Research Vol. 17 No. 4, pp. 345-361*. doi 10.1108/10662240710828030
- Joo, YJ., Bong, M. y Choi, HJ. (2000). Self-Efficacy for Self-regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development* 48: 5. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., & Quinlan, T. (2010). *Does Automated Feedback Help Students Learn to Write?* *Journal of Educational Computing Research*, 42(2), 173–196. doi:10.2190/ec.42.2.c
- Keuning, H., Jeuring J. & (2016, 01). Towards a Systematic Review of Automated Feedback Generation for Programming Exercises. *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education - ITiCSE '16*. doi: 10.1145/2899415.2899422
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed., Vol.1, pp. 1-534). New York, The Guilford Press.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., y Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424–430.

- Lin Y.-C., Liang J.-C., Yang C.-J. & Tsai C.-C (2013). Exploring middle-aged and older adults' sources of Internet self-efficacy: A case study. *Computers in Human Behavior* 29, pp. 2733–2743. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.017>
- Lucero, A., Zuloaga, R., Mota, S., & Muñoz, F. (2006). Persuasive Technologies in Education: Improving Motivation to Read and Write for Children. *Lecture Notes in Computer Science*, 142–153. doi:10.1007/11755494_20
- Maltby, A. and Mackie S. (2009). Virtual learning environments – help or hindrance for the ‘disengaged’ student?. *ALT-J, Research in Learning Technology Vol. 17, No. 1*, 49–62. Obtenido 10, 2018, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831099.pdf>
- McSwiggan, L. C., & Campbell, M. (2017). Can podcasts for assessment guidance and feedback promote self-efficacy among undergraduate nursing students? A qualitative study. *Nurse Education Today*, 49, 115–121. doi:10.1016/j.nedt.2016.11.021
- Mehrabi, J., & Abtahi, M. sadat. (2012). RETRACTED: Teaching with Moodle in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1320–1324. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.819
- Morris, P., & Dowdall, S. (2011). Computer-aided self-assessment and independent learning in higher education. *Documento presentado en la CSEDU 2011 - Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education*, 2 139-142. Obtenido de www.scopus.com
- Mueller, D., & Strohmeier, S. (2010). Design characteristics of virtual learning environments: an expert study. *International Journal of Training and Development*, 14(3), 209–222. doi:10.1111/j.1468-2419.2010.00353.x
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Doi: 10.4324/9780203880869.ch11
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *University of Kentucky*. Obtenido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf>
- Phan, N. & Lucke T. (2018). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education* 52, pp. 73-82. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.006>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A Manual for of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor (MI): NCRIPAL, Combined Program in Education and Psychology. School of Education. The University of Michigan. Technical Report No. 91- B-004.
- Rahimi, A. & Abedini A. (2009). The Interface Between Efl Learners' Self-Efficacy Concerning Listening Comprehension And Listening Proficiency. *Novitas-ROYAL*, Vol.: 3(1), 14-28.. Obtenido de <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/124476-20110815121542-2.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6º Edición ed., Vol. 1, pp. 1-549). Naucalpan de Juárez, México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Schunk D. & Zimmerman B. (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance Educational Psychology Handbook, (Primera publicación). *Assessing self-efficacy for Self regulated learning. en Shunk D. y Usher E. (Eds.)* Nueva York: Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=XfOYV0lwzGgC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Schunk, D. (1985). Self-Efficacy And Classroom Learning. *Wiley Online Library*. Obtenido 09 de <https://pdfs.semanticscholar.org/85cf/1d83b4d2bb200f3fe38b7e8cabee006b3f57.pdf>

- Şen, ş. & Yilmaz A. (2017). Devising A Structural Equation Model of Relationships between Preservice Teachers' Time and Study Environment Management, Effort Regulation, Self-efficacy, Control of Learning Beliefs, and Metacognitive Self-Regulation. *Science Education International*, v27 n2 p301-316. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104668>
- Srisupawong Y., Koul R., Neanchaleay J., Murphy E. & Francois E.J. (2018). The relationship between sources of self-efficacy in classroom environments and the strength of computer self-efficacy beliefs. *Springer Science and Business Media*. doi: 10.1007/s10639-017-9630-1
- Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., y Tsai, M.-J. (2011). Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 222–240. Recuperado de http://ifets.info/journals/14_4/19.pdf
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P., & Law, B. C. M. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, pp. 1–7. doi:10.1100/2012/452327
- U. GRANADA, (2009). Tabla De Conversión De Calificaciones. *TABLA DE CONVERSIÓN DE CALIFICACIONES ECTS VS COLOMBIA*. Obtenido de [https://internacional.ugr.es/pages/movilidad/tablaconversioncalificaciones/!](https://internacional.ugr.es/pages/movilidad/tablaconversioncalificaciones/)
- Usher, E. y Pajares F.(2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, pp. 751–796. doi:10.3102/0034654308321456
- Usher, E. (2008). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology* 34 pp. 89–101. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.00
- Usher, E. (2009). Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp. 275–314. doi:10.3102/0002831208324517
- Valencia Vallejo , N., Huertas Bustos, A. & Baracaldo Ramirez P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, N.o 66. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a04.pdf>
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, Volume 53, Issue 3, Pages 168–176. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.168>
- Van Dozer, C. (1997). Improving ESL Learners' Listening Skills: At the Workplace and Beyond. *Center for Applied Linguistics* pp. 1-6. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED406855>
- Wang Ch. & Pape S. (2007) A Probe Into Three Chinese Boys' Self-Efficacy Beliefs Learning English as a Second Language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21:4, 364-377, doi: 10.1080/02568540709594601
- Wang, Sh-L. & Wu P-Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: *The social cognitive perspective*. *Computers & Education Volumen 51* pp. 1589–1598. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.004>
- Winters, F. I., Greene, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429–444. doi:10.1007/s10648-008-9080-9
- Zeldin, A., Britner S. y Pajares F. (2008). A Comparative Study of the Self-Efficacy Beliefs of Successful Men and Women in Mathematics, Science, and Technology Careers. *Journal Of Research In Science Teaching VOL. 45, NO. 9, PP. 1036–1058*.

- doi:10.1002/tea.2019
- Zheng, C., Liang J-Ch & Tsai Ch-Ch. (2017). Validating an Instrument for EFL Learners' Sources of Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy and the Relation to English Proficiency. *Asia-Pacific Edu* 26(6):329–340. doi: 10.1007/s40299-017-0352-3
- Zimmerman, B. J., (2000) Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, pp. 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J., & Tsikalas, K. E. (2005). Can Computer-Based Learning Environments (CBLEs) Be Used as Self-Regulatory Tools to Enhance Learning? *Educational Psychologist*, 40(4), 267–271. doi:10.1207/s15326985ep4004_8

Anexos

8.1 Anexo 1 Planilla Juicio de Expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento *Online learning Value and self-efficacy scale* (Artino & Mccoach (2008). Que hace parte de la investigación *Efecto de la retroalimentación automática sobre el logro académico y la autoeficacia de acuerdo con el genero, en actividades de escucha en ingles en línea*. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Omar López Vergo

FORMACIÓN ACADÉMICA

Doctor

AREAS DE EXPERIENCIA

PROFESIONAL TIC y Educación

TIEMPO 20 años

CARGO ACTUAL Profesor Titular

INSTITUCIÓN Universidad Pedagógica Nacional

- Objetivo de la investigación:

Analizar el efecto de la retroalimentación automática sobre el logro académico y la autoeficacia de acuerdo con el genero, en actividades de escucha en ingles en línea

- Objetivo del juicio de expertos:

verificación de la traducción del instrumento por parte de un experto en autoeficacia

- Objetivo de la prueba

El propósito específico de la prueba es medir el nivel autoeficacia en el aprendizaje en línea

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no es claro 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo. 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. 3. El ítem es relativamente importante. 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda a las .

DIMENSIÓN	ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Autoeficacia	2	4	4	4	4	curso en línea
	3		4	4	4	
	5		4	4	4	
	6		4	4	4	
	7		4	4	4	

8.2 Anexo 2 Traducción oficial e instrumento de autoeficacia

TRADUCCIÓN OFICIAL No. 093-18, DE UN DOCUMENTO ESCRITO EN INGLES, SELLADO CON EL SELLO DEL SUSCRITO TRADUCTOR OFICIAL, HOY JULIO 4, 2018, EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ D.C., REPUBLICA DE COLOMBIA.

Escala autoeficacia validada por Artino (2008)	
Even in the face of technical difficulties, I am certain I can learn the material presented in an online course.	Incluso frente a dificultades técnicas, estoy seguro que puedo aprender el material presentado en un ambiente virtual de aprendizaje.
I am confident I can learn without the presence of an instructor to assist me.	Estoy seguro que puedo aprender sin la presencia de un instructor que me ayude.
I am confident I can do an outstanding job on the activities in a self-paced, online course.	Estoy seguro que puedo hacer un trabajo sobresaliente en las actividades de un curso en línea con mi propia dirección.
I am certain I can understand the most difficult material presented in a self-paced, online course.	Estoy seguro que puedo entender el material más difícil presentado en un curso en línea con mi propia dirección.
Even with distractions, I am confident I can learn material presented online.	Incluso con las distracciones, estoy seguro que puedo aprender el material presentado en línea.

Artino, A. & Mccoach D.(2008). Development and Initial Validation of the Online Learning Value and Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Computing Research*. DOI: 10.2190/EC.38.3.c

Fin de traducción oficial realizada por Sergio Eleuterio Latorre Mendoza, Cedula No. 17.187.049

Resolución oficial No 2839 de 1991 del Ministerio de Justicia



Traducción oficial – www.apostillaytramitescolombia.com – 3013535034

Sergio Eleuterio Latorre Mendoza
 Traductor e Intérprete Oficial
 Resol. No. 2839 Minjusticia 1991

8.3 Anexo 3 Preguntas Entrevista

1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en la ocupación actual
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés?
(3.1 Familia / 3.2 Maestros / 3.3 compañeros 3.5 otros)
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%) el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"?
 - 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta
 - 4.2. ¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del ingles en una escala de 1 a 10. ¿Por qué? a. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?


8.4 Anexo 4 Solicitud y autorización para uso de instrumento por parte del autor

Yahoo

Re: Ask for permission

Para: LEONARDO ANTONIO RODRIGUEZ SUAREZ

6 de enero de 2019, 1:22 p. m.



Yes you may. Please just cite our work accordingly.

Sent from my iPhone

[Ver más de LEONARDO ANTONIO RODRIGUEZ SUAREZ](#)


Encontrados en el buzón Enviado - UPN ▶

★ **LEONARDO ANTONIO RODRIGUEZ SUAREZ**

Ask for permission

Para: tony_artino@yahoo.com

6 de enero de 2019, 1:02 p. m.



Dr. Artino

My name is Leonardo Rodriguez I'm student in a official University in Bogotá-Colombia(Universidad Pedagogica Nacional <http://www.pedagogica.edu.co>), I'm doing a MA in e-learning Education and I would like to use the instrument that you made a validation on self-efficacy in online learning Artino & Mccoach (2008). May I use this survey for an academic purpose only?

Thank for your attention

sincerely,

Leonardo Rodriguez
 Artino, A. & Mccoach D. (2008). Development And Initial Validation Of The Online Learning Value And Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Computing Research* Vol. 38(3) 279-303. doi: 10.2190/EC.38.3.c

8.5 Anexo 5 Respuestas de estudiantes a encuesta tipo entrevista

Nombre 1	Johnnatan
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	33 años Masculino Admin. En Salud Ocupacional
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	Me desempeño en el área de facturación, laboro en la empresa Dinamica ips, la cual es el laboratorio clinico de la clínica de la mujer, funciones radiar facturas, revisión de ordenes de laboratorio, y bandejas del aplicativo SAP.
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	3.1 Que soy muy juicioso en el estudio, y me esmero por sacar adelante mis notas 3.2 Me gusta colaborar en los video chat y ser el moderador 3.3 Entiendo algo del idioma y me preguntan por lo que ellos no sepan. 3.4 nada.
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%)el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2.¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	4. Si 4.1 Perfecto muy bien gano la copa de oro. 4.2 Claro me anima a seguir estudiando y a sacar buenas notas en el curso
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	Punto adicionales puede ser en parciales finales.
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del ingles en una escala de 1 a 10.¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	6. habilidad 8 Dese que estaba en el colegio me gustaba mucho este idioma, me gusta escuchar, y hablarlo aunque no muy bien pero lo intento. 6.1 El apoyo del tutor es indispensable, el acompañamiento continuo.
Nombre 2	Diana Carolina
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	Good afternoon, my name is Diana Cortes, I am 30 years old and currently I am studying occupational health administration, I am in fifth semester and at this moment, I am not exercising my career because I work in another area
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	I work in the administrative part in charge of the file and messaging.
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	My family, teachers and companions study. say that my english level is low and I should to study.
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%)el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2.¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	4.1 The praise that I have received when I realize the activities, the system says very well and you have obtained a trophy of silver. 4.2 yes, for that it motivates us to continuing studying.
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	I would like that they were giving to me a few additional points for every realized activity.
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del ingles en una escala de 1 a 10.¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	6. My qualification of learning in this language is 5 . 6.1 Doing only audios without video.
Nombre 3	Leidy Yesmith
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	29, femenino, administracion en salud ocupacional, tecnica en banca y finanzas, trabajo de 7 de la mañana a 8 o 9 de la noche, depende del trabajo.
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	Trabajo en una empresa de alimentos manejo el área de coordinadora logistica, pero en si haga de toso como lo llaman comúnmente servicios generales. Llevo 4 años en la empresa, con el paso del tiempo e podido crecer dentro de ella y así mismo se me a incrementado cada día mas la carga laboral y el salario no se ve remunerado con las obligaciones que tengo a cargo.
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	Familia; Que es bueno que aunque no me fluya muy bien que digamos es algo que es esencial en cualquier lado que ojala pudiera hacer un curso de ingles. Maestros: En el colegio me decía la profesora tiene que mejorar sus lectura, practique Compañeros: Que no me fluye el ingles para nada. Otros: Que es bueno que maneje el ingles. y en si tienen todos razón pero el tiempo no me alcanza par hacer tanta cosa junta. Tengo que hacer esfuerzos por mejorar si, pero no es fácil por

	<i>mi horario laboral el ingles requiere de tiempo y concentración además de eso de practica.</i>
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%)el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2.¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	4.1. <i>Cuando recibí mi primer 100 que no lo podía creer me apareció una copa, se siente bonito saber que después de tanto tiempo aun hay habilidades en algún tema.</i> 4.2. <i>Si claro, esto indica que vas por buen camino y que cada día puedes llegar a ser mejor en otra actividad no solo en esa. te motiva a esforzarte mas.</i>
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	<i>Pues yo creo que la mayor recompensa es cuando te aparece ese 100/100. eso significa que has hecho las cosas bien que aunque no siempre vayas a obtener el 100. Y lo bueno es que la plataforma misma te permite corregir los errores que cometiste para que en el próximo intento mejores, creo que ese aparte de ser un buen premio es una gran herramienta que nos permite analizar en que fallamos para si mismo mejorarla.</i>
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del ingles en una escala de 1 a 10.¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	<i>Mi calificación sería un 4. Admito que aunque en mis actividades del aula me fue bien en el parcial me fue mal, no se si fue nervios oh algo paso por eso no puedo decir que merezco una calificación mas alta.</i> <i>Me podría hacer mas seguro manejar mucho mejor el idioma, conocer mas a fondo los verbos, las expresiones en si todo. Pero tambien se que eso se adquiere con tiempo, dedicación y practica y no es facil cuando se a dejado mucho tiempo sin practicar.</i>
Nombre 4	Diego Andrés
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	<i>31 años masculino administración en salud ocupacional soy técnico contable del SENA, y llevo 7 años trabajando en una empresa de carpintería metálica, soy inspector de seguridad</i>
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	<i>Soy inspector se seguridad, participo en la implementación del SG SST, charlas de seguridad, verificación de actividades, inspección de herramientas y equipos de protección contra incendio y caídas, informes mensuales.</i>
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	<i>Familia. No conocen mi desempeño Maestros. Que mejore los tiempos de realizar las actividad, pronunciación y preparación Compañeros, No proponen nada Otros, Sin comentarios</i>
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%)el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2.¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	<i>Felicitaciones, me anima a continuar mejorando y esperar una nueva felicitación.</i>
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	<i>No creo que sea necesario una recompensa es un deber sacar buenas notas.</i>
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del ingles en una escala de 1 a 10.¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	<i>8. aprendí nuevas palabras, me parece muy lago los cuestionarios y poco tiempo, me haría mas seguro poder disponer de mas tiempo para realizar las actividades.</i>
Nombre 5	Ana De Dios
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	<i>42 años, estudio administración financiera, trabajo como auxiliar administrativo en la Secretaría de Movilidad, llevo 7 años.</i>
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	<i>Soy asistente del departamento de comunicaciones, enfocada en la parte de contratación de personal,, manejo el presupuesto financiero del área.</i>
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	<i>3.1 Mi familia dice que es un idioma muy necesario 3.2 Mis maestros que el idioma es una necesidad debido a la globalización 3.3 Mis compañeros. Para la carrera de Administración Financiera es una necesidad del dominio del idioma inglés y una ventaja para aplicarlo en mi vida profesional y laboral.</i>
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%)el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2.¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	4.1 <i>Me dice que es bueno que mis habilidades y conocimientos me permiten un desempeño apto, que tengo algunos errores, que me debo esforzar y concentrar para volver hacer la prueba.</i> 4.2. <i>Si me parece que es estimulante y gratificante y me da ánimo para seguir adelante, corregir algunos errores y aprender mas.</i>
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	<i>Con el solo de hecho de sacar una nota alta para mi ya es una recompensa porque siento que las actividades estudiadas me</i>

	<i>servieron y me ayudaron a lograr el dominio del inglés.</i>
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del inglés en una escala de 1 a 10. ¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	6.1. <i>Mi habilidad es de 7</i> 6.2 <i>El dominio del inglés</i>
Nombre 6	Lida Milena
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	35 AÑOS FEMENINO ADMINISTRACION DE EMPRESAS 9 HORAS
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	ASISTENTE DE GESTION HUMANA
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	<i>MI MAMILLA ME APOYA, MI ME ACONSEJAN QUE APROVECHE ESTA PLATAFORMA.</i>
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%) el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2. ¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	<i>Aun que nunca estuve entre las mejores notas, la satisfaccion era que tampoco estaba en las notas mas bajas. Pero solo el hecho que el profe nos envíe una estrella dorada dan ganas de continuar. por mas que sea dificil.</i>
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	<i>No, yo pienso que si uno lo hace a conciencia, esa es la mejor estimulacion para continuar.</i>
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del inglés en una escala de 1 a 10. ¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	<i>Mi nota seria 6, se me dificulta mucho la gramatica. Y que me hace sentir mas segura dedicar un tiempo prudente para lograr mi objetivo.</i>
Nombre 7	Sandra Liliana
1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	<i>Rts/Tengo 41 años, género femenino, estudio Administración de empresas Turísticas y hoteleras, actualmente me desempeño como enfermera desde hace 20 años.</i>
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	<i>Soy enfermera desde hace 20 años, llevo ese mismo tiempo en la misma empresa ,durante este tiempo el servicio que presto está dirigido a las personas que son afiliadas a Famisanar COLSUBSIDIO, atendiendo a las personas que solicitan el servicio en vacunación , atención al cliente, acompañamiento médico en labores de pequeña cirugía, biopsias en el servicio de ecografía ,gastroenterología, ginecología, optometría y en general ayuda en procedimientos menores que se pueden realizar en consulta externa.</i>
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	3.1 <i>Mi familia me apoya en este nuevo proceso educativo, y refieren que es importante desarrollar un nivel de inglés alto para poder conseguir un mejor trabajo.</i> 3.2 <i>Mis maestros nos han indicado que salimos con un nivel de inglés B1, con el cual nos podemos defender en cualquier situación en la que tengamos que socializarnos en este idioma extranjero.</i> 3.3 <i>Tanto mis compañeros como yo, pensamos que se debe reforzar el inglés desde el inicio de la carrera para que al finalizar tengamos mayor conocimiento en el idioma.</i> 3.4 <i>En general se habla de que el inglés es el idioma universal por lo tanto es indispensable aprenderlo independientemente de la carrera que se estudie o la profesión que se ejerza.</i>
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%) el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2. ¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	4.1 <i>Felicitaciones, debes revisar si tienes alguna dificultad en el tema para seguir adelante.</i> 4.2 <i>Es importante que valore el esfuerzo que se realiza para el desarrollo de las actividades, y hacer que se tenga en cuenta que se debe reforzar en palabras que aún no son claras</i>
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	<i>Me gustaría recibir información adicional donde se puede reforzar el idioma, como videos, otras actividades o indicando páginas donde se puede reforzar los temas propuestos.</i>
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del inglés en una escala de 1 a 10. ¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	<i>En el desarrollo de las actividades he podido reforzar temas como el verbo TO-BE, en donde en algunos casos he tenido dificultades, he podido recordar temas que había visto hace bastante tiempo y que son importantes para poder ir avanzando. Pienso que ingresé con un manejo del idioma en 1 y he avanzado a 4.</i> 6.1 <i>Creo que hace falta actividades para ir mejorando el lenguaje verbal, como tutorías presenciales donde se practique lo que se ha aprendido.</i>
Nombre 8	Margareth

1. Información general: edad, genero, programa de estudio al que perteneces, ocupaciones anteriores, tiempo de ejerció en tu ocupación actual	<i>Tengo 36 años, sexo femenino, estoy en el programa de Administración de empresas Turísticas y Hoteleras, trabaje como empacadora en almacén de cadena Exito, atendiendo unas cabinas telefónicas y como vendedora en almacén de ropa, manicurista y actualmente llevo como estilista 10 años.</i>
2. ¿Podrías describir tu ocupación actual?	<i>Mi ocupación de estilista es una profesión muy bonita ya que estamos siempre disponibles para atender a la gente con la mejor disposición, poder satisfacer sus necesidades en cuando nos sea posible y la persona salga satisfecha con el servicio que se le presta.</i>
3. ¿Qué te dice la gente sobre tu desempeño en el estudio del Inglés? Responde en cada una de las siguientes categorías: 3.1 Familia 3.2 Maestros 3.3 compañeros 3.4 Otros	<p><i>3.1 Familia</i> <i>Mi hija es la persona que me apoya para que aprenda el Inglés y me trata de corregir en las cosas que se me dificultan como lo es en la gramática. Y me anima a mejorar mi pronunciación.</i></p> <p><i>3.2 Maestros</i> <i>Son las personas que me aconsejan de aprender el inglés ya que hoy en día es muy importante saber un segundo idioma y más por la carrera que estoy estudiando.</i> <i>También que debo practicar mucho, buscar ejercicios y aplicaciones para ayudarme a desarrollar la parte de escucha en Inglés y para la pronunciación.</i></p> <p><i>3.3 Compañeras</i> <i>Me felicitan porque me han visto muy entusiasmada y que voy mejorando poco a poco en el idioma. Que todo se trata es de practica.</i></p> <p><i>3.4 Otros</i> <i>Me dicen que me siga esforzando que busque libros en Inglés, escuchar música en Inglés ver películas en Inglés que son opciones que le ayudan a mejorar y practicar el Ingles..</i></p>
4. ¿Cuando obtienes una calificación aprobatoria (entre 60% a 100%)el sistema te ha elogiado por tu habilidad en las actividades de "Listening"? 4.1. ¿Que tipo de elogio has recibido? describe tu respuesta 4.2.¿ Sientes que este elogio es estimulante? justifica tu respuesta	<p><i>4.1 Los elogios que he recibido han sido felicitaciones de excelente prueba, nos dan trofeos de plata, oro y en ocasiones recomendaciones para que nos sigamos esforzando para ser mejor.</i></p> <p><i>4.2 Si me parece que el elogio es una buena forma de motivarnos para seguir mejorando y demostrar que cada, vez podemos ser mejores, que es una forma de retornos a nosotros mismo de superar nuestro propio récord.</i></p>
5. ¿Como te gustaría ser recompensado cuando obtienes una calificación aprobatoria de tus actividades en inglés?	<i>Me gustaría que nos recompensaran con la sumatoria de trofeos, puntos o de estrellas y que por cierta cantidad de estos nos dieran la opción de ganar una juego donde podamos practicar.</i>
6. Califica tu habilidad en el aprendizaje del ingles en una escala de 1 a 10.¿Por qué? 6.1. ¿Qué podría hacerte sentir más seguro de ti mismo en la asignatura de inglés?	<p><i>6. Mi calificación en el aprendizaje es de 8. Porque todavia se me dificulta para aprender bien la parte de la gramática.</i></p> <p><i>6.1 De pronto no sentirme tan perdida en la fluidez del idioma, cuando mis compañeros hablan me da miedo hablar y equivocarme.</i></p>