

## **La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa**

*B-learning modality vs. face to face modality learning  
management in english grammar teaching*

**María del Carmen Esparaza Moguel**

**Verónica Salinas Urbina**

**Leonardo David Glasserman Morales**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

### **RESUMEN**

Este estudio reporta los resultados presentados en el desempeño gramatical del idioma inglés en un grupo de alumnos de preparatoria al aplicarles una modalidad de enseñanza b-learning en contraste con un grupo expuesto a una modalidad cara a cara. El enfoque de investigación fue cuantitativo con un diseño cuasiexperimental. Se seleccionó un grupo experimental con 24 alumnos y un grupo control con 26 alumnos. Los instrumentos de medición fueron un pretest, un postest, un cuestionario para los alumnos del grupo experimental y un diario de campo. Los resultados indican que los alumnos del grupo en el cual se recurrió a una modalidad b-learning cometieron menos errores en la sección de redacción libre del postest; esto confirmó la utilidad de la aplicación de dicha modalidad como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la gramática en inglés.

### **Palabras clave:**

Diseño instruccional ecléctico, modalidad b-learning, modalidad presencial.

### **ABSTRACT**

*This study reports the performance results of English grammar learning of a high school students group exposed to a b-learning modality compared to a group exposed to a face to face modality. The research approach was quantitative with a quasi-experimental design. An experimental group with 24 students was selected, as well as a control group with 26 students. The instruments used were a pre-test, a post-test, a questionnaire for the experimental group students and a field diary. The results show that the students of the group exposed to the b-learning modality made fewer mistakes in the free writing section of the post-test, confirming the practicality of applying a b-learning modality as a pedagogical strategy for the learning of English grammar.*

### **Keywords:**

*Eclectic instructional design, b-learning modality, face to face modality.*

### **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día, las demandas de los estudiantes de educación media superior hacia sus instituciones son cada vez mayores en lo referente a incorporación de tecnología e innovación de los planes de estudio. Los alumnos de preparatoria buscan la utilización de

nuevas herramientas tecnológicas tanto dentro como fuera del aula para generar procesos dinámicos de aprendizaje en la enseñanza de por lo menos un idioma adicional a su lengua materna, principalmente el inglés (Arteaga, 2011).

El enfoque con que se aborde el programa de instrucción es un factor definitorio en el éxito de cualquier aprendizaje, incluyendo el de una lengua extranjera (Koehler, 2011). El diseño instruccional (DI) utilizado es determinado por este enfoque, el cual se sustenta en teorías del aprendizaje, de tal manera que el diseñador instruccional se permite elegir lo mejor de cada una de ellas y desarrollar un modelo ecléctico, es decir, un modelo combinado que toma elementos de las teorías conductista, cognitivista y constructivista y forma una visión holística del proceso de enseñanza y aprendizaje con una cierta orientación, que brinda a los estudiantes mayores oportunidades para optimizar su aprovechamiento y aumentar su motivación (Góngora, 2012).

Por otro lado, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza de lenguas extranjeras se ha extendido enormemente en la última década. La enseñanza de lenguas extranjeras a través de plataformas de educación a distancia cubre ciertos requerimientos de los estudiantes; sin embargo, de acuerdo con los planteamientos de Ardila (2006), el uso de TIC aporta ventajas que podrían integrarse a entornos de modalidad presencial, con lo cual se obtiene una combinación ideal entre actividades presenciales y no presenciales; a esto se le llama modalidad mixta, híbrida, virtual-presencial, blended-learning o b-learning.

En este artículo, describimos un estudio realizado en dos grupos de alumnos de inglés avanzado de nivel medio superior del Tecnológico de Monterrey, campus ciudad de México, durante el semestre agosto-diciembre de 2014, en los que se aplicaron, respectivamente, una modalidad b-learning y una modalidad presencial.

## MARCO TEÓRICO

Desde hace varios años se han llevado a cabo estudios empíricos para tratar de medir los efectos de las TIC y de los ambientes de enseñanza en la modalidad b-learning en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ardila, 2006; Du, 2013; Koehler, 2011; Lacina, 2005; Liu, 2010). Sin embargo, sus resultados en el aprendizaje del idioma inglés, específicamente en la adquisición de la gramática inglesa, presentan un terreno que demanda aún más investigación. A continuación, mencionamos en forma breve algunos estudios.

Con el fin de determinar si la modalidad blended-learning es efectiva para apoyar la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se llevó a cabo una investigación basada en el diseño experimental pretest/posttest grupo control en una universidad privada de Concepción, Chile (Morales, 2009). Por su parte, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) realizó un estudio cualitativo con el objetivo de determinar si existe una relación entre el tipo de recursos tecnológicos utilizados por los alumnos de su Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras y la opinión sobre estos recursos como apoyo al aprendizaje del idioma inglés (Arteaga, 2011).

La Universidad de Carabobo emprendió una investigación para interpretar el resignificado del aprendizaje del idioma inglés desde el influjo de las TIC (Ibáñez, 2012). En tanto, Chen (2012) condujo un estudio en el Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Qingdao para indagar si la tecnología multimedia proporciona un mejor ambiente de aprendizaje autónomo y si el modelo universitario de enseñanza de inglés (College English Teaching Model) facilita el aprendizaje del idioma de manera más eficiente.

Por su parte, Nutta (2010) comparó la adquisición de ciertas estructuras gramaticales en inglés y contrastó un método de enseñanza usando CALL y otro tradicional. Mohamad (2009) realizó un estudio en la Universidad de Tecnología Terengganu en Malasia para comparar dos métodos de enseñanza de gramática inglesa: Internet-Based Grammar Instruction y otro tradicional al que llamó Conventional Pen and Board Instruction, en el cual recurrió a un diseño cuasiexperimental grupo control pretest-posttest no equivalente. Así también, Huri (2010) condujo un estudio en la Escuela de Lenguas Extranjeras de la

Universidad de Gazi en Ankara, Turquía, con el objetivo de conocer la percepción de estudiantes de nivel elemental de inglés respecto a la enseñanza multimedia basada en la Red; para ello, usó un sistema diseñado para proporcionar material de revisión gramatical digital.

La acelerada integración de las TIC a todas las actividades humanas plantea un nuevo contexto para la educación. Tanto a nivel nacional como internacional, los diferentes factores sociales, culturales y laborales influenciados por las tecnologías se combinan en un entorno centrado en el conocimiento, en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje exigen respuestas a las instituciones educativas que rebasan el modelo de actividades presenciales en el aula (Bartolomé, 2004). De ahí surgen varias modalidades educativas que incorporan tecnologías, entre las que destaca la modalidad b-learning, la cual combina lo mejor del e-learning y de la docencia presencial.

Del ambiente virtual, rescata la flexibilidad de tiempo y espacio, la liberación personalizada de actividades, la igualdad de oportunidad de participación, la variedad de materiales de apoyo, el seguimiento personalizado y la flexibilidad de autogestión. Del ambiente presencial, aprovecha la interacción cara a cara, la espontaneidad, la resolución inmediata de dudas y el acceso directo al profesor, lo que da lugar al modelo ecléctico o integrado (Balula & Alves, 2013).

Por otro lado, el DI es un proceso que comienza con un problema de instrucción y termina con un plan concreto de solución en el que se deciden los métodos, tiempos y recursos para alcanzar objetivos y los cambios deseados en los estudiantes (Mortera, 2002). En otras palabras, el DI consiste en estructurar elementos aprehensibles y proporcionarlos en una secuencia correcta a través de los medios adecuados, lo que permite al estudiante construir nuevos conocimientos (Molina, 2002).

El DI es el factor fundamental que asegura la calidad de la enseñanza. Por eso, el nuevo paradigma de enseñanza debe caracterizarse por enfoques teóricos centrados en el alumno, en aprender haciendo, en la enseñanza personalizada, en la evaluación basada en procesos y no sólo en resultados y en el aprendizaje colaborativo (Reigeluth, 2012). De acuerdo con este autor, para la implementación de estas ideas se necesita una visión que considere una serie de nuevos roles dentro del DI: el del docente como diseñador, facilitador y mentor; el del estudiante como trabajador, sujeto autónomo y co-instructor; y el de la tecnología como herramienta de soporte para la planificación del aprendizaje del alumno, el desarrollo de espacios para las tareas y la evaluación del aprendizaje.

Todos los modelos asociados al DI persiguen el objetivo específico y común de crear ambientes y recursos para que el aprendizaje se lleve a cabo; para ello, se apoyan en las estrategias pedagógicas provenientes de las teorías básicas del aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo. En consecuencia, de estas tres teorías se desprenden también tres formas de conceptualizar la enseñanza y el DI: aprendizaje como respuesta a un estímulo, aprendizaje como adquisición de conocimiento y aprendizaje como construcción de conocimiento (Giraldo, 2012).

Un modelo ecléctico de DI es aquel en el cual el diseñador combina ideas provenientes de las diferentes teorías del aprendizaje para construir una experiencia que funcione mejor que un curso diseñado a partir de una única influencia teórica (Honebein, 2012). Las distintas teorías del aprendizaje se relacionan con los diversos tipos de problemas, sin que exista una teoría unificada y exclusiva de enseñanza.

Debe decidirse qué perspectiva teórica o combinación de perspectivas teóricas cubre mejor las necesidades de la situación (Christensen, 2008). Lo más recomendable, según este autor, es pensar en el diseño como algo que añe al objetivo de aprendizaje y al diseñador, más que a las teorías e ideologías, y desarrollar un modelo combinado, híbrido o ecléctico que resalte lo mejor de dichas teorías como el que se señala.

El uso de la tecnología ha traído grandes cambios a los objetivos y al ambiente de enseñanza del inglés. Con la finalidad de satisfacer las metas de la enseñanza de idiomas extranjeros en la era del conocimiento, los alumnos deben desarrollar competencias

cognitivas, comunicativas e informáticas (Xia, 2013). La educación a distancia y b-learning con uso de TIC es aún debatida y controversial, por lo cual los diseños instruccionales deben servir como apoyo al proceso educativo y usar la tecnología de manera adecuada y pertinente (Martínez, 2009).

La gramática se define como la manera en que el lenguaje manipula y combina las palabras para lograr unidades de significación más complejas y formar la base estructural de nuestra capacidad de expresión. Entre más se conozca su funcionamiento, mejor se puede monitorear la corrección y efectividad del uso del lenguaje. Al ser el elemento que fomenta la precisión en el uso de un idioma, no es, entonces, sólo una serie de reglas que pueden ser ignoradas sin consecuencias (Trong, 2010).

El aprendizaje de una segunda lengua involucra tres procesos básicos: entrada, reestructuración y salida (Larsen, 2009). Este autor explica que la evaluación durante el primer proceso requiere que los alumnos comprendan las formas de aprender sin producirlas, o produciéndolas de manera muy controlada; la evaluación durante el segundo proceso se enfoca en el uso de las formas en situaciones menos controladas, y durante el tercer proceso, la evaluación se centra en la producción de salidas no planeadas y significativas a tiempo real, lo cual muestra que el conocimiento gramatical se ha convertido en una parte inconsciente del sistema de desarrollo del conocimiento del idioma.

La aplicación de la modalidad b-learning a la enseñanza de idiomas implica siempre un reto (Pino, 2010). Sin embargo, es un hecho que la integración de la tecnología a la enseñanza del inglés está cada vez más difundida y ha demostrado sus ventajas. Por mencionar algunas, los métodos con uso de tecnología promueven la motivación, la atención, disminuyen la ansiedad de la participación presencial, aseguran una retroalimentación inmediata, neutra e individualizada, permiten la repetición y la consulta permanente de material de la vida real acorde con los intereses individuales, y logran que las clases de gramática sean más interactivas, interesantes y significativas (Trong, 2010).

Al revisar diferentes estudios relacionados con los temas de este trabajo, identificamos algunos resultados que llevan a la conclusión de que las instituciones educativas deben considerar que, para beneficiarse realmente de las nuevas tecnologías, deben reforzarse y actualizarse los diseños curriculares e instruccionales (Huri, 2010). Por otro lado, el potencial del uso de tecnología en la enseñanza virtual-presencial de inglés es un campo abierto a la exploración y es necesario emprender más investigaciones para determinar de modo específico qué elementos de los programas asistidos por computadora promueven en verdad la adquisición de estructuras gramaticales del inglés como lengua extranjera (Nutta, 2010).

Muchas instituciones optimizan el diseño de sus cursos introduciendo diversas modalidades educativas en la enseñanza del idioma inglés para ofrecer mejores formas de aprendizaje. Sin embargo, no existen suficientes estudios que expliquen claramente qué modelos instruccionales se aplican a nivel medio superior para diseñar cursos de inglés, qué modalidades de enseñanza se utilizan, cómo se evalúa el desempeño gramatical y los resultados de dichas evaluaciones.

El propósito de esta investigación fue comparar los resultados del desempeño gramatical en el aprendizaje del inglés de los alumnos de preparatoria al contrastar dos grupos en los cuales se incorporan dos distintas modalidades de enseñanza: una cara a cara y otra b-learning o virtual-presencial. Con base en este propósito, la pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿qué resultados se presentan en el desempeño gramatical del idioma inglés en un grupo de alumnos de preparatoria cuando se emplea una modalidad b-learning a diferencia de un grupo que incluye una modalidad presencial o cara a cara? Los hallazgos de la investigación aportan información sobre los resultados del desempeño de los alumnos de dos grupos distintos en los que se utilizan dos modalidades de enseñanza.

Nuestro principal interés es identificar diferencias o similitudes en el desempeño gramatical del idioma inglés al aplicar dos modalidades de enseñanza distintas. También, conocer las percepciones de los alumnos respecto a su propio desempeño gramatical en ambos grupos, así como las diferencias y semejanzas encontradas por la profesora de los dos grupos.-

- Los tres criterios que se consideran en este estudio son definidos por Díaz-Barriga y Hernández (2002). El primero es valor teórico, en el cual los resultados mostrarían la utilidad de incorporar un modelo b-learning y un DI ecléctico en la enseñanza del inglés. Esto corroboraría que el uso de la tecnología puede contribuir al logro de un mejor aprendizaje si ésta se integra adecuadamente al DI (Huri, 2010); el segundo es la conveniencia, en el que la investigación arrojaría resultados que permitirían profundizar y complementar los hallazgos obtenidos en otros estudios similares; por último, la relevancia social, donde las conclusiones serían significativas al mejorar el desempeño de los estudiantes y responder a un problema actual identificado en evaluaciones internacionales.

## MÉTODO

En esta investigación nos propusimos verificar la siguiente hipótesis: la incorporación de una modalidad b-learning a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, a diferencia de una modalidad presencial, asegura un desempeño superior y la obtención de mejores resultados en la comprensión, adquisición y aplicación de las estructuras gramaticales de este idioma por parte de los alumnos.

El enfoque de investigación abordado fue de tipo cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental con dos tratamientos: grupo experimental y grupo de control. La investigación se circunscribe a los alumnos de preparatoria del Tecnológico de Monterrey, campus ciudad de México. La población total era de 76 alumnos y la muestra fue de 50 alumnos: 24 en el grupo experimental y 26 en el grupo control. El muestreo fue no aleatorio y el método de selección por conveniencia, ya que los dos grupos estaban ya integrados antes del estudio (Valenzuela y Flores, 2012).

Nuestros instrumentos principales fueron un pretest y un postest, desarrollados por el investigador, considerando los objetivos de aprendizaje de los temas gramaticales a investigar y con la finalidad de medir y comparar con precisión el desempeño de los alumnos. La aplicación de una modalidad b-learning en el proceso de enseñanza y aprendizaje abarcó los siguientes temas gramaticales: verbos modales, oraciones condicionales, estilo indirecto y cláusulas relativas. Ambos tests fueron utilizados durante la impartición de la clase de inglés en el semestre de estudio, agosto-diciembre de 2014.

Al inicio de la octava semana del semestre, aplicamos en clase a los alumnos de ambos grupos un pretest computarizado y utilizamos la herramienta Socrative. A partir de ahí, el grupo control de 26 alumnos, formado por 15 mujeres y 11 hombres, continuó con el curso de inglés siguiendo una modalidad presencial. En otras palabras, estos alumnos trabajaron en un contexto en el que la práctica de las habilidades se realizó sólo cara a cara, la enseñanza se centró en el profesor, se orientó a la transmisión de contenidos y se limitó a un ambiente escrito en el cual se usó únicamente el libro de texto asignado para el curso y sus ejercicios.

De manera paralela, el grupo experimental, integrado por 24 alumnos, 11 mujeres y 13 hombres, continuó el curso de inglés en una modalidad b-learning; es decir, estos alumnos trabajaron en un contexto de aprendizaje combinado de enseñanza mixta, personalizada y centrada en el alumno, y contaron con el profesor como facilitador y guía. En este grupo, la práctica de las habilidades se realizó tanto de manera presencial como a distancia con tareas y actividades colaborativas, y se extendió a un ambiente audiovisual en el que se utilizó el computador como complemento para la clase de lengua y se usó tecnología como audios, videos, presentaciones, apps, recursos abiertos y las herramientas de comunicación y colaboración contenidas en la plataforma educativa Blackboard.

Tres semanas después, aplicamos a los alumnos de ambos grupos un postest computarizado a través de la herramienta Socrative con el mismo grado de dificultad que el pretest. Los dos tests tenían la misma estructura y número y tipo de preguntas, con lo cual aseguramos el empleo de dos pruebas claramente comparables. Además de las preguntas de estructura gramatical, el postest contenía una última sección de redacción en la que se les pidió a los participantes escribir oraciones libres utilizando las estructuras gramaticales estudiadas.

El pretest anterior al experimento fue llevado a cabo el mismo día en ambos grupos, lo mismo que el postest, un día después de terminar la enseñanza del último tema planeado. La sección de preguntas gramaticales se construyó en un *quiz* usando Socrative, herramienta que permite la calificación automática de reactivos, y el ejercicio de redacción fue calificado a mano por la misma profesora, quien se enfocó en la correcta utilización en cuanto a forma, significado y uso de cada una de las estructuras gramaticales evaluadas.

Para asegurar la triangulación de la información, recurrimos a otros dos instrumentos: un cuestionario electrónico autoadministrado, desarrollado en Google Forms y dirigido a los alumnos del grupo experimental para medir sus percepciones personales en cuanto a su propio aprendizaje y desempeño, y un diario de reflexión elaborado por la investigadora, quien fungía al mismo tiempo como profesora de los dos grupos en los que se llevó a cabo el estudio. Este último instrumento fue incorporado con la finalidad de reportar las diferencias y semejanzas identificadas por la profesora de ambos grupos, y se centró en los resultados en general y no en el proceso mismo, así como para corroborar la información obtenida por parte de los alumnos.

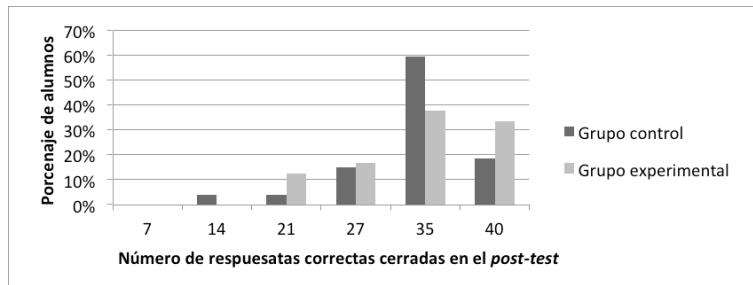
Una vez reunidos todos los datos, éstos fueron organizados y clasificados en cuadros sintéticos elaborados en hojas de cálculo Excel con el objetivo de codificar las preguntas y sus respuestas. Este programa permitió realizar un análisis estadístico descriptivo de los datos, como distribución de frecuencias, medidas de tendencia central como moda, media y mediana, y generar gráficas de barras. A fin de asegurar consistencia interna, probamos la confiabilidad del pretest y el postest utilizando Kuder Richardson Fórmula 20, y obtuvimos resultados de 0.84 y 0.88, respectivamente; el cuestionario fue validado con la prueba alfa de Cronbach con un resultado de 0.96; los datos conseguidos de las preguntas del pretest y del postest fueron validados con *t* de Student, y los datos logrados después de aplicar los cuatro instrumentos: pretest, postest, cuestionario y diario, fueron vinculados y relacionados con el objetivo de asegurar validez y confiabilidad.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En las preguntas cerradas del pretest gramatical, en el grupo control la media fue de 18.8 y en el grupo experimental, de 19.2. En el primero, el porcentaje de alumnos con puntaje aprobatorio de 28 puntos o más fue de 11.5, mientras que en el segundo, de 4.2. Estos datos confirman que el grupo experimental poseía un dominio básico de los temas gramaticales menor antes de la aplicación de una modalidad b-learning comparado con el grupo control antes de la aplicación de una modalidad presencial.

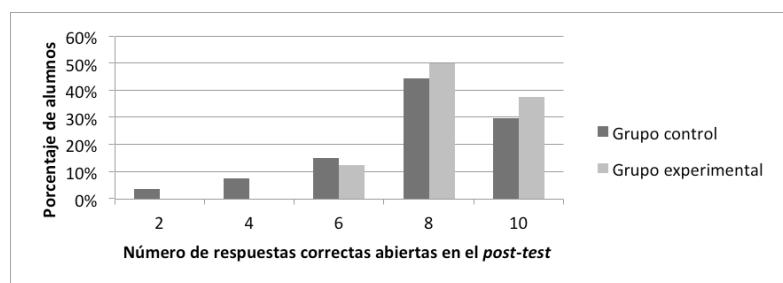
En las preguntas cerradas del postest gramatical, en el grupo control la media fue de 30.7 y en el experimental, de 31.0. En el grupo control, el porcentaje de alumnos con puntaje aprobatorio de 28 o más fue de 77.8, mientras que en el experimental, de 70.8. Es importante señalar que, en el grupo control, la diferencia en porcentaje de alumnos aprobados entre el pretest y el postest fue de 66.3, mientras que en el experimental, de 66.6.

Estos datos confirman que ambos grupos, después de la aplicación de sus modalidades, mejoraron su desempeño gramatical prácticamente en la misma proporción. El porcentaje de alumnos aprobados en las preguntas cerradas del postest en ambos grupos aumentó de modo considerable respecto al pretest (de 11.5 a 77.8 en el grupo control, y de 4.2 a 70.8 en el experimental); el porcentaje de alumnos con puntaje de 36 o más preguntas cerradas correctas en el postest en el grupo experimental fue de 33.3, mayor que 18.5 de grupo control (ver gráfica 1).



**Figura 1.** Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas cerradas del postest.

En las preguntas abiertas del postest, en el grupo control el porcentaje de alumnos en esta sección con puntaje aprobatorio de siete puntos o más fue de 74.1, mientras que en el grupo experimental, de 87.5. En la gráfica 2, observamos que el grupo experimental demostró un manejo de los temas gramaticales al escribir respuestas abiertas mejor al compararlo con el grupo control.



**Figura 2.** Porcentaje de respuestas correctas en las preguntas abiertas del postest.

En el cuestionario para alumnos, en lo referente a la afirmación “Al presentar el pretest, me sentí confiado”, el porcentaje de alumnos que manifestaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo fue de 45.8 en el grupo control y de 47.8 en el experimental. Esta información sugiere que los alumnos en ambos grupos no se sintieron seguros por completo al contestar una prueba sobre temas no revisados de forma reciente y descontrolados por responder un examen gramatical extenso utilizando dispositivos móviles.

Respecto a la afirmación “Al presentar el postest, me sentí confiado”, el porcentaje de alumnos que aseveraron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo fue de 70.8 en el grupo control y de 82.6 en el experimental. Los resultados anteriores se vinculan con los de la siguiente afirmación, que tiene que ver con la percepción de los alumnos acerca de su propio desempeño gramatical: “Al presentar el postest, mi desempeño en cada uno de los temas gramaticales fue excelente”, en la que el porcentaje de alumnos que afirmaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo fue de 80.2 en el grupo control y de 88.4 en el experimental.

La tabla contiene los porcentajes de las afirmaciones más importantes en cuanto a la percepción de los alumnos del grupo experimental en aspectos vinculados a la aplicación de una modalidad b-learning. Estos resultados sugieren que los alumnos experimentaron libertad y comodidad al saber que contaban, por un lado, con el apoyo de la profesora en las sesiones presenciales para resolver dudas, y por otro, con todo el material en la plataforma para consultarla independientemente y practicar en cualquier momento y lugar, e incluso, aprovechar la posibilidad de repetir tareas y ejercicios para obtener mejores resultados.

**Tabla 1.** Percepción del grupo experimental relacionada con la aplicación de una modalidad b-learning.

Afirmación 1	Afirmación 2	Afirmación 3	Afirmación 4
“Durante las últimas tres semanas, el uso de	“Durante las últimas tres semanas, el uso de	“Durante las últimas tres semanas, el uso de	“Durante las últimas tres semanas, el uso de

de tecnología me permitió comprender claramente y practicar ampliamente los temas gramaticales.” me permitió aprovechar recursos y oportunidades de aprendizaje a mi propio ritmo.” me permitió profesora los seguimiento personalizado de mí de aprendizaje y a mí significativa.” la tecnología fue la mejor manera de aprender gramática de una manera personalizada y a mí significativa.”

80.4% de los alumnos afirmaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo.	82.6% de los alumnos afirmaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo.	87.0% de los alumnos afirmaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo.	91.3% de los alumnos afirmaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo.
--	--	--	--

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La hipótesis de esta investigación fue aceptada, ya que, en términos generales, en el ambiente de aprendizaje donde se aplicó una modalidad b-learning se mostraron hallazgos positivos en el desempeño gramatical del idioma inglés de los alumnos participantes en este estudio, lo cual pudo corroborarse al revisar los resultados del pretest y del postest. De esta manera, se muestra evidencia de que la modalidad de enseñanza b-learning pudo haber potenciado las oportunidades de interacción y aprendizaje en la lengua meta, no solamente para el aprendizaje de ciertas estructuras gramaticales específicas, sino también para el desarrollo del uso del idioma en la producción escrita.

Los resultados acreditaron que el desempeño gramatical del idioma inglés de los estudiantes de preparatoria de nivel avanzado se vio favorecido en el contexto en el que se aplicó una modalidad b-learning. Si bien la diferencia en los resultados de las preguntas cerradas de ambos grupos no fue significativa al comparar el pretest y el postest, los datos indicaron que los estudiantes del grupo experimental cometieron menos errores al contestar las preguntas abiertas del postest, es decir, durante la evaluación del proceso de salida en el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera (Larsen, 2009), en el cual el alumno produce de manera no planeada y significativa a tiempo real y muestra que el conocimiento gramatical se ha convertido en una parte inconsciente del sistema de desarrollo del conocimiento del idioma.

Lo anterior puede deberse a que, si bien los recursos multimedia hacen más atractivas las lecciones y la literatura que evidencia sus ventajas es extensa, como indica Liu (2010), algunos contenidos en los procesos de entrada y reestructuración del aprendizaje de una lengua extranjera pueden aprenderse con la misma efectividad tanto utilizando una modalidad presencial como una *b-learning*, ya que ambos procesos requieren que los alumnos comprendan las formas de aprender sin producirlas o produciéndolas de manera muy controlada o medianamente controlada (Larsen, 2009).

Por otro lado, sí existe una diferencia entre los resultados de las preguntas abiertas del postest entre los dos grupos, lo cual sugiere que la integración de una modalidad b-learning puede resultar una estrategia efectiva en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática del idioma inglés. Lo anterior va en línea con la investigación de Mohamad (2009), quien llevó a cabo un estudio en la Universidad de Tecnología Terengganu en Malasia para comparar dos métodos de enseñanza de gramática inglesa: Internet-based Grammar Instruction y otro presencial, al que llamó Conventional Pen and Board Instruction, en el cual los estudiantes que utilizaron el primero lograron mejores resultados en los exámenes de gramática y cometieron menos errores en la redacción de sus ensayos.

## CONCLUSIONES

Nuestro estudio respondió a la pregunta de investigación ¿qué resultados se presentan en el desempeño gramatical del idioma inglés en un grupo de alumnos de preparatoria cuando se aplica una modalidad b-learning a diferencia de un grupo que incluye una modalidad cara a cara?

La incorporación de una modalidad b-learning en el grupo experimental permitió rescatar elementos convenientes y adecuados de cada una de las teorías conductista, cognitivista y

constructivista para tomar diversas decisiones instruccionales estratégicas, lo cual generó un escenario amplio y variado de enseñanza y aprendizaje propicio para ofrecer a los estudiantes más y mejores recursos y oportunidades para aumentar su aprovechamiento.

Con base en los resultados de este estudio, es posible proponer que la incorporación de una modalidad b-learning en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática inglesa ofrecen oportunidades para la construcción del conocimiento, debido a que, a diferencia del ambiente exclusivamente presencial, los alumnos experimentaron con los contenidos gramaticales en el ambiente en línea. Asimismo y constatado por las respuestas de los propios alumnos del grupo experimental, la modalidad b-learning brindó a los estudiantes una amplia gama de posibilidades para practicar y probar sus conocimientos tan frecuentemente como lo desearan con independencia y a su propio ritmo, e incorporó los aprendizajes gramaticales de manera más efectiva, sobre todo en la producción escrita.

El empleo de una modalidad b-learning o semipresencial con apoyo de tecnología generó, de acuerdo con lo señalado por la profesora, oportunidades para aprender y practicar las estructuras gramaticales estudiadas de manera comunicativa y significativa. Por un lado, la plataforma institucional funcionó como un espacio alterno y diferente de comunicación entre alumnos y profesora, al apoyar los temas y conceptos aprendidos en clase y, por otro, la variedad de recursos computacionales, como elementos multimedia y apps, actuaron como tutoriales y proporcionaron ejercicios de práctica, que liberaron espacio y tiempo en el salón de clases para crear oportunidades de comunicación significativa de modo presencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, M. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea Moodle en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, Revista de Aprendizaje y Cultura*, vol. 11, núm. 17, pp. 182-206.
- Arteaga, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje de inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-13.
- Balula, S. & Alves, J. (2013). Towards an enhanced learning management system for blended learning in higher education incorporating distinct learners' profiles. *Educational Technology & Society*, vol. 17, pp. 307-319.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 23, pp. 7-20.
- Chen, N. (2012). Autonomous learning in the context of Computer-Based of Multimedia College English Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 2, núm. 12, pp. 2541-2547.
- Christensen, T. (2008). The role of theory in instructional design: some views of an ID practitioner. *Performance Improvement*, vol. 47, núm. 4, pp. 25-32.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Du, X. (2013). English grammar automatic output model under non-native environment. *Theory and Practice Language Studies*, vol. 3, núm. 1, pp. 29-34.
- Giraldo, E. (2012). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 5, núm. 2, pp. 112-127.
- Góngora, Y. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 3, pp. 342-360.
- Honebein, P. (2012). The practice of eclectic instructional design. *Performance Improvement*, vol. 51, núm. 10, pp. 26-38.
- Huri, M. (2010). Language Practice with multimedia supported web-based grammar revision material. *ReCALL*, vol. 22, núm. 3, pp. 313-331.
- Ibáñez, N. (2012). Resignificado del aprendizaje del idioma inglés bajo el influjo de las teorías de la información y comunicación. Caso: Universidad de Carabobo. *Revista Científica de Ciencias Humanas*, vol. 8, núm. 22, pp. 49-63.
- Koehler, N. (2011). A design study of a multimedia instructional grammar program with embedded tracking. *Instructional Science*, vol. 39, pp. 939-974.
- Lacina, J. (2005). Grammar instruction and technology. *Childhood Education*, vol. 81, núm. 4, pp. 247-249.
- Larsen, D. (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell.

- Liu, J. (2010). An experimental study of the effectiveness of multimedia in College English Teaching. *English Language Teaching*, vol. 3, núm. 1, pp. 191-194.
- Martínez, A. (2009). Investigación documental: el diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos. *Apertura*, vol. 9, núm. 10, pp. 104-119.
- Mohamad, F. (2009). Internet based grammar instruction in the ESL classroom. *International Journal of Pedagogies and Learning*, vol. 5, núm. 2, pp. 34-48.
- Molina, M. (2002). Diseño instruccional para la educación a distancia. *Universidades*, vol. 24, pp. 1-7.
- Morales, S. (2009). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 46, núm. 2, pp. 95-118.
- Mortera, F. (2002). *Educación a distancia y diseño instruccional. Conceptos básicos, historia y relación mutua*. México, DF. México: Sociedad Cooperativa de Producción "Taller Abierto", SCL.
- Nutta, J. (2010). Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar instruction for teaching L2 structures? *CALICO Journal*, vol. 16, núm. 1, pp. 49-62.
- Pino, D. (2010). Web-based English as a second language instruction and learning. Strengths and limitations. *Distance Learning*, vol. 5, núm. 2, pp. 65-71.
- Reigeluth, Ch. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, vol. 32, pp. 1-22.
- Trong, L. (2010). Teaching English grammar through games. *Studies in Literature and Language*, vol. 1, núm. 7, pp. 61-75.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa* (volumen 2). Monterrey, Nuevo León, México: ITESM.
- Xia, Y. (2013). Theories applied to multimedia network foreign language teaching. *Studies in Literature and Language*, vol. 7, núm. 2, pp. 90-92.

---

### Acerca de los autores

#### **María del Carmen Esparaza Moguel**

Licenciada en Sistemas de Computación Administrativa. Maestra en Tecnología Educativa con especialidad en Capacitación Corporativa. Profesora de cátedra del Departamento de Idiomas en Preparatoria del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Santa Fe, México.

#### **Verónica Salinas Urbina**

Maestra en Educación. Especialidad en Desarrollo Cognitivo. Profesora tutora de programas en línea del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Nuevo León, México.

#### **Leonardo David Glasserman Morales**

Doctor en Innovación Educativa. Profesor investigador y director de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas en la Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Nuevo León, México.

---

**Fecha de recepción del artículo:** 30/04/2015

**Fecha de aceptación para su publicación:** 11/09/2015