



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

UNIVERSITARIA



TESIS

APLICACIÓN DE LA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA LEARNER-CREATED MATERIALS Y SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UN CURSO UNIVERSITARIO DE INGLÉS

PRESENTADA POR:

GRIMALDO APAZA CHINO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

PUNO, PERÚ

2024

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

APLICACIÓN DE LA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA LEARNER-CREATED MATERIALS Y SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UN CURSO UNIVERSITARIO DE INGLÉS

AUTOR

GRIMALDO APAZA CHINO

RECuento DE PALABRAS

32108 Words

RECuento DE CARACTERES

178482 Characters

RECuento DE PÁGINAS

130 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

5.2MB

FECHA DE ENTREGA

Sep 20, 2024 10:58 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Sep 20, 2024 11:00 AM GMT-5

● **17% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 13% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 12% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



Dr. Peregrino Melitón Lopez Paz
DOCENTE PRINCIPAL
UNA - PUNO

Resumen



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA

TESIS

**APLICACIÓN DE LA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA LEARNER-
CREATED MATERIALS Y SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UN
CURSO UNIVERSITARIO DE INGLÉS**



PRESENTADA POR:

GRIMALDO APAZA CHINO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE


.....
Dr. RENZO FAVIANNI VALDIVIA TERRAZAS

PRIMER MIEMBRO


.....
D.Sc. JAVIER SANTOS PUMA LLANQUI

SEGUNDO MIEMBRO

.....
Mag. CARLOS ANTONIO ESPINOZA ZEVALLOS

ASESOR DE TESIS


.....
D.Sc. PEREGRINO MELIJTON LOPEZ PAZ

Puno, 12 de setiembre del 2024.

ÁREA: Docencia Universitaria.

TEMA: Estrategias, didáctica e innovación en la enseñanza universitaria.

LÍNEA: Planificación y didáctica de la enseñanza universitaria.



DEDICATORIA

A mis padres Jorge Apaza Ticona y Lucia Chino Guevara, cuyos sacrificios, amor incondicional y apoyo constante han sido la base sobre la que he construido mis sueños. Gracias por enseñarme el valor de la educación y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles.

A mi hermano por la inspiración y por recordarme que debo estar siempre alimentado.

A mis gatos Tito y Simón, por ser mi compañía durante este desafiante viaje académico. Su gracia me dio ánimo y fuerza para superar cada obstáculo.

A mis profesores y mentores, cuya guía y conocimientos han sido fundamentales para mi desarrollo académico y profesional. Gracias por compartir su sabiduría y por impulsar mis límites.

Finalmente, a todos mis amigos y colegas, por su apoyo, compañerismo y por hacer este viaje más ligero y gratificante.

Grimaldo Apaza Chino.



AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido de alguna manera en la realización de esta tesis.

En primer lugar, a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Escuela de Posgrado, Maestría en Investigación y Docencia Universitaria por su formación profesional.

Agradecer a mi asesor de tesis, Peregrino Meliton Lopez Paz, por su orientación, paciencia y apoyo constante a lo largo de todo el proceso de investigación. Sus valiosas sugerencias y comentarios han sido fundamentales para lograr los objetivos propuestos.

También quiero agradecer al director del Instituto de Idiomas de la UNAP, Jaime Huaracha Velasquez, por permitirme la ejecución de la investigación, lo que ha permitido obtener datos valiosos para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco de manera directa a los miembros del jurado de tesis, Renzo Favianni Valdivia Terrazas, Javier Santos Puma Llanqui y Carlos Antonio Espinoza Zevallos por la contribución científica.

Grimaldo Apaza Chino.



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
ACRÓNIMOS	ix
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	
REVISIÓN DE LITERATURA	
1.1 Marco teórico	6
1.1.1 Competencias comunicativas del idioma inglés	6
1.1.2 Estrategia educativa y estrategia metodológica	12
1.1.3 La estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i>	13
1.2 Antecedentes	22
1.2.1 Internacionales	22
1.2.2 Nacionales	25
1.2.3 Locales	29
CAPÍTULO II	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
2.1 Identificación del problema	30
2.2 Enunciados del problema	32
2.2.1 Problema general	32
2.2.2 Problemas específicos	32
2.3 Justificación	32
2.4 Objetivos	33
2.4.1 Objetivo general	33
2.4.2 Objetivos específicos	34
2.5 Hipótesis	34
	iii



2.5.1	Hipótesis general	34
2.5.2	Hipótesis específicas	34
CAPÍTULO III		
MATERIALES Y MÉTODOS		
3.1	Lugar de estudio	35
3.2	Población	35
3.3	Muestra	35
3.4	Método de investigación	36
3.4.1	Tipo de investigación	36
3.4.2	Diseño de investigación	36
3.5	Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	38
3.5.1	Descripción de las variables analizadas en los objetivos específicos	38
3.5.2	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	41
3.5.3	Aplicación de pruebas estadísticas inferenciales	42
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		
4.1	Resultados	49
4.1.1	Resultados descriptivos de las competencias comunicativas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM	49
4.1.2	Prueba de hipótesis general	58
4.1.3	Estrategia metodológica LCM y competencias comunicativas receptivas del idioma inglés	65
4.1.4	Prueba de hipótesis específica I	69
4.1.5	Estrategia metodológica LCM y competencias comunicativas productivas del idioma inglés	76
4.1.6	Prueba de hipótesis específica II	80
4.2	Discusión	87
CONCLUSIONES		91
RECOMENDACIONES		93
BIBLIOGRAFÍA		94
ANEXOS		105



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Niveles amplios de referencia	8
2. Operacionalización de las variables	40
3. Niveles de correlación del coeficiente r de Pearson	46
4. Niveles de fiabilidad del Alfa de Cronbach	47
5. Estadísticos de fiabilidad	48
6. Puntaje de las componentes evaluativas	50
7. Resultados generales de los grupos del nivel Básico 6	51
8. Resultados generales de los grupos del nivel Básico 8	51
9. Estadísticos descriptivos de los grupos del nivel Básico 6	52
10. Estadísticos descriptivos de los grupos del nivel Básico 8	53
11. Frecuencias absolutas para Aprendizaje colaborativo	56
12. Frecuencias absolutas para Aula invertida	56
13. Frecuencias absolutas para Entornos digitales	57
14. ANOVA de las notas finales del nivel Básico 6	59
15. Prueba de Tukey - Honest Significant Difference	59
16. Subconjuntos Homogéneos para los grupos del nivel Básico 6	60
17. ANOVA de las notas finales del nivel Básico 8	61
18. Prueba de Tukey - Honest Significant Difference	62
19. Subconjuntos Homogéneos para los grupos del nivel Básico 8	63
20. Coeficiente de correlación de Pearson	64
21. Intervalos de confianza	65
22. Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 6	66
23. Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 8	66
24. Estadísticos descriptivos de las competencias receptoras para el nivel Básico 6	66
25. Estadísticos descriptivos de las competencias receptoras para el nivel Básico 8	67
26. Frecuencias absolutas para las Competencias receptoras	68
27. ANOVA de las competencias receptoras para el nivel Básico 6	70
28. Prueba de Tukey - Honest Significant Difference	70
29. Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 6	71
30. ANOVA de las competencias receptoras del nivel Básico 8	73
31. Prueba de Tukey - Honest Significant Difference	73



32.	Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 8	74
33.	Coefficiente de correlación de Pearson	75
34.	Intervalos de confianza	76
35.	Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 6	77
36.	Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 8	77
37.	Estadísticos descriptivos de las competencias productivas para el nivel Básico 6	77
38.	Estadísticos descriptivos de las competencias productivas para el nivel Básico 8	78
39.	Frecuencias absolutas para las Competencias productivas	79
40.	ANOVA de las competencias productivas para el nivel Básico 6	81
41.	Prueba de Tukey - Honest Significant Difference	82
42.	Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 6	82
43.	ANOVA de las competencias productivas para el nivel Básico 8	84
44.	Prueba de Tukey - Honest Significant Difference	84
45.	Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 8	85
46.	Coefficiente de correlación de Pearson	87
47.	Intervalos de confianza	87



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Ciclo dinámico del input y el output	12
2. Competencias comunicativas del idioma inglés	54
3. Estrategia metodológica LCM	55



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Matriz de consistencia	105
2. Cuestionario	106
3. Ficha de validación del instrumento de obtención de datos	109
4. Evidencias de aprendizaje – Learner-Created Materials	115
5. Base de datos	116
6. Declaración jurada de autenticidad de tesis	117
7. Autorización para el depósito repositorio institucional	118



ACRÓNIMOS

AAT	:	Aprendizaje Asistido por la Tecnología
CEFR	:	Common European Framework of Reference for languages
LCM	:	Learner-Created Materials
MCER	:	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MICASE	:	Michigan Corpus of Academic Spoken English
UBB	:	Universidad de Bio Bio
UNA	:	Universidad Nacional del Altiplano



RESUMEN

En el contexto de la educación universitaria contemporánea, el aprendizaje del idioma inglés es una herramienta comunicativa fundamental. La presente investigación plantea como objetivo general determinar si la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno. El enfoque de la investigación es cuantitativo descriptivo correlacional, de diseño cuasi experimental, transeccional. La muestra se determinó mediante un muestreo no probabilístico del tipo por conveniencia del investigador; siendo la muestra 60 estudiantes del nivel Básico, 30 estudiantes del nivel Básico 6 y 30 estudiantes del nivel Básico 8. Los cuales fueron sometidos a la contrastación con grupos de control. Las técnicas que se utilizaron en el estudio fueron la evaluativa y la encuesta. Para la prueba de hipótesis se empleó el estadístico de prueba ANOVA de un factor y el coeficiente r de Pearson. Los resultados del estudio denotaron que existe una relación significativa entre las variables. Se concluye en cuanto al grupo del nivel Básico 6 una diferencia moderada con hasta dos de cinco grupos de control ($F = 10,517; 0,000 < 0,05$). En cuanto al grupo del nivel Básico 8 una diferencia significativa con hasta dos de tres grupos de control ($F = 8,157; 0,000 < 0,05$). Además, se determina una correlación positiva considerable o buena entre las variables ($r = 0,690, 0,000 < 0,05$).

Palabras clave: Competencias, estrategia, idioma, productiva, receptiva.

ABSTRACT

In the context of contemporary university education, learning the English language is a fundamental communicative tool. This research sets as a general objective to determine whether the application of the *Learner-Created Materials* methodological strategy significantly influences the level of achievement of receptive and productive communicative competencies in English among university students in an English course at the Language Institute of UNA Puno. The research approach is quantitative, descriptive, and correlational, with a quasi-experimental, cross-sectional design. The sample was determined through non-probabilistic sampling based on the convenience of the researcher, comprising 60 Basic Level students, 30 students from Basic Level 6, and 30 students from Basic Level 8. These students were subjected to comparisons with control groups. The techniques used in the study were an evaluative test and a survey. For hypothesis testing, a one-factor ANOVA and Pearson's correlation coefficient were employed. The results of the study show that there is a significant relationship between the variables. It was concluded that, for the Basic Level 6 group, a moderate difference was found with up to two of the five control groups ($F = 10.517$; $0.000 < 0.05$). For the Basic Level 8 group, a significant difference was found with up to two of the three control groups ($F = 8.157$; $0.000 < 0.05$). Additionally, a considerable or strong positive correlation was determined between the variables ($r = 0.690$, $0.000 < 0.05$).

Keywords: Competencies, language, productive, receptive, strategy.



Dr. Renzo A. Valdivia Terrazas
PROFESOR PRINCIPAL
UNA PUNO

INTRODUCCIÓN

En una educación universitaria contemporánea, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una habilidad esencial que coadyuva al éxito académico, profesional y personal (Galloway y Rose, 2018). Hoy por hoy, el inglés es uno de los idiomas más hablados a nivel mundial, es lengua oficial en más de 50 países y utilizado como lengua franca en diversos sectores como los negocios, la ciencia, la tecnología y la diplomacia (Kirkpatrick, 2020). Muchas de las mejores universidades del mundo imparten sus programas en inglés, y un alto porcentaje de la investigación científica y los avances tecnológicos se publican en este idioma. Promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas que son transferibles a otros aspectos de la vida. Estimula el pensamiento crítico, mejora la capacidad de resolución de problemas y refuerza la confianza en uno mismo al permitir una comunicación efectiva en un contexto global (Ortiz, 2006). Frente a ello aparece como una consecuencia inmediata el incremento en los programas de enseñanza de este idioma a nivel global. Y pese a los esfuerzos significativos en la educación del idioma inglés, persisten desafíos en la efectividad de las estrategias metodológicas empleadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos desafíos incluyen la diversidad de contextos educativos, la variabilidad en los niveles de competencia de los estudiantes, y la necesidad de adaptar los métodos pedagógicos a las características de los estudiantes y las demandas del entorno local (Gabillon y Zehra, 2020).

La literatura sugiere que las estrategias metodológicas tradicionales ya no son suficientes para desarrollar las competencias comunicativas efectivas en el idioma inglés. En torno a esta situación se presenta un enfoque pedagógico innovador e integrador constituido con principios constructivistas del aprendizaje. Con bases en el aula invertida, aprendizaje colaborativo y los entornos digitales la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* fomenta que los estudiantes se involucren en la creación de sus propios materiales de enseñanza-aprendizaje; desarrollando así habilidades críticas como la autonomía, la creatividad y la colaboración entre pares.

Es en ese contexto que la presente investigación tiene como propósito determinar si la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del

Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Esta investigación tiene relevancia en un entorno donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan de manera virtual, que quedó como huella luego del confinamiento por la emergencia sanitaria ocurrida en los años 2020 – 2021, y se necesita incentivar el manejo adecuado de los recursos tecnológicos. Esta estrategia metodológica resulta ser una buena alternativa ya que es versátil en diversos contextos y sus resultados se pueden ver plasmados en muchas formas.

Desde el ámbito metodológico, el estudio de investigación es de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, de diseño cuasi experimental de corte transversal. Según ello, se trata de verificar el grado de incidencia de una variable independiente sobre otra variable considerada dependiente. El estudio emplea un muestreo no probabilístico tipificado por conveniencia del investigador, estableciendo criterios de inclusión y exclusión de los participantes. Se establecieron los grupos experimentales y de control. Las técnicas empleadas fueron la evaluativa y la encuesta, siendo los instrumentos la prueba de conocimientos y el cuestionario respectivamente. El procesamiento de datos fue llevado a cabo por el programa de hojas de cálculo Microsoft Excel y la plataforma software IBM SPSS Statistics v27, que nos permitió la elaboración de tablas de frecuencia absolutas y la determinación de pruebas estadísticas paramétricas a través del Análisis de Varianzas o ANOVA y el coeficiente r de Pearson.

En el capítulo I se presenta la revisión de literatura compuesto por el marco teórico, los antecedentes de investigación y el marco conceptual, en este capítulo se recolecta las teorías que respaldan las variables y dimensiones en la presente investigación, refleja el estado del arte que nos permitió someterlo a discusión posteriormente.

En el capítulo II se presenta el planteamiento del problema partiendo por su identificación y la presentación de los objetivos de la investigación que guardan relación con las hipótesis planteadas. Asimismo, se presenta la justificación de la investigación en la cual se da realce a la importancia y la contribución de esta en más de un aspecto.

En el capítulo III se presentan los materiales y métodos que fueron utilizados para alcanzar los objetivos de la investigación, se determina la población y la muestra, se presentan las variables de la investigación y la descripción detallada de los métodos por



cada objetivo específico con la finalidad de contar con resultados fiables para luego llegar a las conclusiones que contribuyan a la comunidad científica y la sociedad en general.

En el capítulo IV se presentan los resultados y la discusión correspondiente, se distinguen tres etapas en cada apartado, tanto para los grupos de control y experimentales. En un primer instante se hace un análisis estadístico descriptivo de las variables, en un segundo instante se hace un análisis de los resultados del estadístico de prueba ANOVA y en un tercer instante se hace un análisis de los resultados del coeficiente r de Pearson. Los resultados fueron sujetos a comparación con los resultados de los autores de los antecedentes de la investigación.

En la parte final, se presentan las conclusiones y recomendaciones pertinentes con los objetivos de la investigación planteadas, sumado a ello se incluye la presentación de la bibliografía empleada y los anexos adjuntos en esta investigación.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco teórico

1.1.1 Competencias comunicativas del idioma inglés

En el campo educativo se han venido dando diversas formulaciones y planteamientos de lo que se comprende por competencias. Sin embargo, se considera el trabajo de Sergio Tobón que describe las fuentes históricas trascendentales que nos permiten definir el concepto de competencia. Entonces entendemos por competencias a los “desempeños integrales que implican el desarrollo del saber ser, saber conocer, saber hacer y convivir en los problemas del contexto” (Valencia Montero et al., 2021, p. 60). Así, podemos mencionar que, en tiempos actuales la educación no solo se enfoca en la mera transmisión de conocimientos, sino que integra habilidades esenciales tanto para el éxito profesional como para su bienestar. El saber ser fomenta una base ética y emocional sólida, necesaria para tomar decisiones responsables y mantener relaciones saludables (Goleman, 1995). El saber conocer se puede fortalecer a través del uso de metodologías activas tales como el aprendizaje basado en problemas y el análisis de casos (Halpern, 1998). El saber hacer se promueve mediante la implementación de prácticas y proyectos que estimulen situaciones reales del entorno profesional (Gonzalez y Wagenaar, 2003). El saber convivir se desarrolla a través de actividades que fomenten la cooperación y la resolución de conflictos (Johnson y Johnson, 2009). Desde la perspectiva del enfoque socioformativo, que pretende generar condiciones pedagógicas esenciales que favorecen a la formación de personas íntegras y competentes para afrontar los problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad y la actuación profesional articulando la educación; se puede señalar que las competencias son acciones integrales que posibilitan el reconocimiento, la interpretación, argumentación y solución de problemas del entorno, por medio del desarrollo y la aplicación de manera coordinada diferentes conocimientos con pertinencia, mejora continua y ética (Tobón, 2013).

El desarrollo de este concepto fue llevado a cabo por medio de aportes en distintos escenarios. Dentro del escenario de la lingüística, un aporte promovido por Chomsky (1998) acerca de la competencia lingüística; esta fue planteada como acervo cognoscitivo que posee el hablante y oyente, fue vista como una estructura mental y genéticamente determinada, puesta en acción mediante el desempeño comunicativo. Se entiende a esta competencia como un conjunto de reglas y principios abstractos que regulan el sistema lingüístico. Posteriormente se pasó a las competencias comunicativas (Hymes, 1996), con el cual se plantean usos y actos concretos a partir del lenguaje. A diferencia de la competencia lingüística la competencia comunicativa no es ideal ni invariable, en ese sentido “una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender” (Tobón, 2013, p. 62). Así, la competencia comunicativa busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa teniendo en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua.

Desarrollar estas competencias nos permiten tener una comunicación efectiva; ya que, integra habilidades comunicativas, pensamiento crítico, trabajo en equipo y la capacidad de aprender en forma continua que permiten a los hablantes utilizar el lenguaje de manera adecuada en diferentes contextos. Estas competencias se pueden dividir en varias subcategorías, cada una de ellas con sus propios objetivos y métodos de desarrollo. Entonces, debido a la alta complejidad del lenguaje humano se reconoce que las *competencias comunicativas* y las *competencias generales* están articuladas, y se necesita establecer los parámetros para la enseñanza-aprendizaje y evaluación para medir el logro de las competencias comunicativas.

El Consejo de Europa (2001) como parte del proyecto Política Lingüística desarrolló y publicó un estándar internacional utilizado para medir y describir una lengua extranjera: El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en inglés *Common European Framework of Reference for languages (CEFR)*. Este documento tiene como objetivo establecer elementos comunes para ser alcanzados en las diferentes etapas en lo que se refiere al aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas extranjeros. También, establece una serie de niveles para todas las lenguas europeas tales como el alemán, catalán, danés,

español, finés, francés, holandés, italiano, noruego, portugués, sueco e inglés; facilitando la comparación y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. Lo que lo convierte en un instrumento ideal para comparar internacionalmente los resultados del aprendizaje de idiomas extranjeros y fomentar la movilidad educativa y profesional (Clouet, 2010). El MCER precisa tres componentes comunicativas para una determinada lengua: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas, competencias pragmáticas. Y para poder medir el progreso de desarrollo de estas competencias se emplea una escala de seis niveles amplios de referencia (Tabla 1).

Tabla 1

Niveles amplios de referencia

Nivel	Descripción
Estudiante competente	C2 Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1 Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
Estudiante independiente	B2 Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
	B1 Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que puedan surgir durante un viaje por zonas donde utiliza la lengua.
Estudiante básico	A2 Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
	A1 Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Nota. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Así, el progreso de desarrollo de la capacidad que tiene un estudiante de utilizar los recursos comunicativos se puede clasificar por escalas. Cabe señalar que cada una de las componentes comunicativas mencionadas agrupa a competencias más específicas tales como la competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica, competencia ortográfica y competencia ortoépica. Entonces, si bien es importante considerar a las competencias comunicativas contempladas en el MCER, es más conveniente reorganizar y distinguir en torno a cuatro competencias, *skills* en inglés, que ya vienen incorporadas en los currículos actuales (Hinkel, 2006), estas son: competencia de oralidad (*speaking*), competencia de escritura (*writing*), competencia de comprensión auditiva (*listening*) y la competencia de comprensión de lectura (*reading*). Sin embargo, se debe tener cuidado ya que no pueden aprenderse de manera aislada, existen interconexiones entre ellas (Almarza, 2000).

Harmer (2017) distingue la adquisición de las cuatro competencias desde dos perspectivas: *top-down* y *bottom-up*. En términos metafóricos se compara con la diferencia entre mirar un bosque exteriormente (*top-down*) o estudiar los árboles individuales dentro de él (*bottom-up*). En el procesamiento *top-down* se obtiene una visión general por medio de la lectura o escucha, nos permite tener expectativas apropiadas de lo que se va a encontrar. En el procesamiento *bottom-up* el estudiante se centra en elementos como palabras individuales, logra la comprensión encadenando elementos detallados para formar un todo, se avanza más allá del simple reconocimiento de palabras y sonidos, esto se logra incorporando los actos de hablar y escribir. Actualmente se habla de estas cuatro competencias referidas como *language skills* agrupados en dos: las competencias receptivas y las competencias productivas (Sreena y Ilnkumaran, 2018). Las competencias receptivas o también denominadas pasivas se ocupan de escuchar y leer mientras que las competencias productivas o activas se centran en el habla y la escritura.

A. Competencias comunicativas receptivas

Las competencias receptivas se refieren a las habilidades de escuchar y leer. La comprensión auditiva es la primera etapa del acto de

respuesta en un evento de comunicación, es un esfuerzo sostenido para recibir sonido y crear significado; abre posibilidades para una interacción continua (Lakshminarayanan y Murugabel, 2008). El lenguaje se recibe y el significado se decodifica para facilitar la comprensión del mensaje. Es decir, se interpreta el discurso oral; es un aspecto social del lenguaje en el cual interactúan el emisor como el receptor (Vandergrift y Goh, 2012), implica tres habilidades básicas: actitud, atención y ajuste (Maldonado, 2010).

La comprensión lectora es un proceso en el cual la comprensión del mensaje comienza con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general hasta culminar con la comprensión de aspectos parciales (Chandia, 2015). Se desarrolla por medio de lecturas intensiva y extensiva de una variedad de textos, tales como artículos, libros, reportes y literatura. Entre las estrategias para mejorar la comprensión lectora están el uso de contextos para inferir significados y la realización de resúmenes de textos (Grabe y Stoller, 2011). La comprensión que el lector alcanza mientras lee se debe a experiencias acumuladas, las interacciones entre el lector y textos anteriores. Las competencias receptivas implican la comprensión de oraciones y la interpretación de ideas más complejas, en este proceso la imaginación se fortalece mediante el acto de escuchar y leer.

B. Competencias comunicativas productivas

Las competencias productivas son hablar y escribir. La expresión escrita en un segundo idioma implica un proceso complejo en el cual los estudiantes deben expresar ideas de manera clara y coherente, involucran aspectos lingüísticos propios del idioma, para lograr el fin último que es la transmisión asertiva del mensaje. Es una pieza importante en el proceso de comunicación no solo como medio de comunicación sino también como necesidad social y como una forma de aprender y de resolver problemas (Bringas, 2020). La escritura es una forma de proporcionar variedad en los procedimientos del aula. Proporciona al estudiante una evidencia física de sus logros. Ayuda a captar el vocabulario y la

estructura, en el acto de escribir, el esfuerzo por expresar ideas y articularlas contiene una forma única de apoyar el aprendizaje ya que cada acto de escribir conlleva a un acto de lectura de tal forma que existe una retroalimentación inmediata (Hyland, 2003).

La expresión oral se refiere a la capacidad de comunicarse verbalmente en inglés de manera efectiva y fluida. Esta habilidad es crucial para la interacción social y profesional, permite a los estudiantes participar en conversaciones, presentar ideas y colaborar con otros (Thornbury, 2005). Implica no solo el conocimiento del vocabulario y la gramática, sino también la habilidad de pronunciar correctamente, usar entonaciones y pausas adecuadas. Mishra y Muralikrishna (2011) señalan que tres cosas importan en un discurso: quién lo dice, cómo lo dice y qué dice. Esta competencia se logra a través de la práctica constante de la conversación en una variedad de contextos, situaciones cotidianas y discusiones de grupo (Brown y Yule, 1983). Es también una consecuencia de la práctica de las competencias receptivas, conforme se vayan mejorando las destrezas receptivas se irá gradualmente alcanzando la fluidez y presión al hablar (Carrera y Saulo, 2015).

Los estudiantes que poseen habilidades productivas eficientes son capaces de producir algo. Los estudiantes necesitan generar lenguaje para comunicar sus ideas ya sea en discurso o en texto. La habilidad de hablar es evidente en la sociedad en varios estilos como formal, informal, normal, entre otros (Harmer, 2017). Estos estilos se basan en la situación y es importante que los hablantes acierten en sus pensamientos. Por ejemplo, los estudiantes ya han pasado tiempo practicando habilidades receptivas en la forma de una canción, escuchándola o leyéndola; luego pasan a las competencias productivas cantándola por sí mismos. La habilidad de hablar necesita una actitud amplia e ideas espontáneas, necesita que el hablante tenga confianza para expresar lo que comunica.

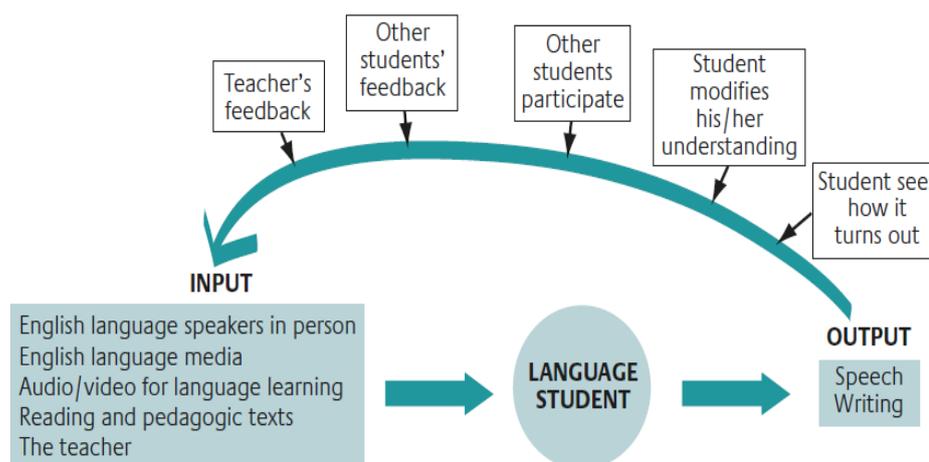
C. Interrelación entre competencias receptivas y productivas

Las competencias receptivas y productivas se retroalimentan entre sí de varias maneras. Lo que decimos o escribimos está fuertemente

influenciado por lo que escuchamos y vemos. Información importante sobre el idioma proviene de esta entrada o *input*, esta entrada lingüística es proporcionada por los docentes y también por el entorno mismo. Los estudiantes también tienen otra entrada, especialmente en relación con su propia producción, salida u *output*. Cuando el estudiante produce una pieza de lenguaje y ve el resultado, esa información se retroalimenta en el proceso de adquisición. Al modificar lo que se escribe o se dice, según lo efectivo que se piensa que estamos comunicando, la retroalimentación también proviene de las personas con las que estamos interactuando. La producción y la respuesta de los estudiantes a su propia producción se convierte en entrada; es decir, existe una relación dinámica entre el *input* y el *output*.

Figura 1

Ciclo dinámico del input y el output



Nota. Harmer (2017).

1.1.2 Estrategia educativa y estrategia metodológica

Si bien ambos conceptos están relacionados se conceptualizan de distinta forma el ámbito educativo, la estrategia educativa es un concepto amplio con enfoque integral, abarca desde la adquisición de conocimientos técnicos especializados hasta el desarrollo de competencias transversales tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la capacidad de aprender de manera autónoma (Hornby y Greaves, 2022). Incluye la selección de métodos y técnicas, la planificación del proceso educativo a nivel institucional. Se establecen

objetivos educativos, la planificación curricular, políticas educativas y la creación de un entorno de aprendizaje adecuado (Vargas-Murillo, 2020). Por consiguiente, una estrategia educativa eficaz en la enseñanza universitaria debe incorporar métodos pedagógicos innovadores, el uso estratégico de la tecnología y la promoción de un aprendizaje autónomo y colaborativo.

Ahora bien, la estrategia metodológica tiene que ver con los métodos, técnicas y procedimientos específicos que los docentes utilizan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras la estrategia educativa se centra en el “qué” y el “por qué” la estrategia metodológica se centra en el “cómo” (Bonilla et al., 2020). Las estrategias buscan transformar la enseñanza en un proceso dinámico e interactivo, apoyado en experiencias socio-didácticas que se adaptan a diferentes contextos. Así, no solo se consideran los elementos teóricos, sino también incluye aspectos prácticos y pedagógicos que favorecen a una interacción significativa entre docentes y estudiantes, promoviendo ambientes enriquecedores.

El proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque por competencias permite la incorporación de estrategias que fomentan una pedagogía innovadora y adaptable. Es el punto donde se vinculan ambos conceptos. Si se considera que el enfoque por competencias en la educación superior tiene como objetivo principal potenciar la formación de profesionales capaces de aplicar sus conocimientos en situaciones reales (Tobón, 2013), demanda que los docentes utilicen su creatividad para innovar en sus prácticas pedagógicas, asegurando que las actividades sean relevantes y contextualizadas. Se preparan a los estudiantes para un mercado laboral globalizado en el que la adaptación es importante así que se requiere la incorporación de métodos pedagógicos innovadores (Zapata, 2015). Debido a ello, se puede afirmar que la estrategia metodológica está contenida dentro de la estrategia educativa, actuando como un componente clave que permite la implementación efectiva de los objetivos educativos establecidos a nivel macro.

1.1.3 La estrategia metodológica *Learner-Created Materials*

La estrategia metodológica *Learner-Created Materials* (LCM), que en español es Materiales Producidos por el Estudiante, está fundamentado en el aula

invertida (*flipped learning*) y trabajo colaborativo (*cooperative learning*) integrados con el uso de entornos digitales (*Computer Supported Collaborative Learning*), es una estrategia propuesta por Moiseenko (2015), docente de la Universidad Sutlán Qaboos en Omán, para promover que los alumnos se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Fernández, 2019). Esto es, los estudiantes diseñan y producen su propio material didáctico de aprendizaje; durante el proceso trabajan colaborativamente para revisar el contenido, el mismo que posteriormente compartirán en pares. Esta estrategia metodológica surge como necesidad de innovar en cuanto a enseñanza-aprendizaje y evaluación se refiere, sobre todo en entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales donde el estudiante es susceptible a dejarse llevar por la inmediatez, búsqueda de atajos, superficialidad, facilismo y dejadez que en muchos casos estas actitudes negativas son escusados en la falta de tiempo y la necesidad de comprensión de información especializada originada en el idioma inglés para poder ampliar sus horizontes profesionales y personales en el tiempo más breve posible. Asimismo, es una forma más para fortalecer el desempeño docente. A continuación, se precisan las bases sobre las cuales se apoya la estrategia metodológica LCM.

A. Aprendizaje colaborativo

Esta estrategia didáctica según Johnson (1993) es la creación de grupos entre los estudiantes de tal manera que, mediante el trabajo conjunto, la interacción, intercambio y la construcción de conocimientos, la asistencia mutua, la negociación y el consenso, la evaluación y la reflexión entre pares, se busque maximizar el aprendizaje (meta común) tanto individual como colectivo (Dillenbourg, 1999; Salas-Alvarado, 2016). Se basa en la idea de que el conocimiento se construye socialmente, por medio de la interacción con otros, resulta ser un proceso activo, en el que los estudiantes participan de manera responsable y autónoma en su propio proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

El aprendizaje colaborativo se sustenta en cuatro principios básicos, según Johnson et al. (2013): la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora y el

procesamiento grupal. La interdependencia positiva se refiere a la conciencia de que el éxito individual depende del éxito del grupo y viceversa, y que cada miembro del grupo tiene una contribución valiosa e indispensable para el logro de la meta común. La responsabilidad individual y grupal implica que cada miembro del grupo debe asumir su rol y sus tareas, y que el grupo debe monitorear y regular su funcionamiento. La interacción promotora consiste en el apoyo, la ayuda, el aliento, el elogio, la retroalimentación que se brindan los miembros del grupo entre sí, para mejorar su aprendizaje y autoconfianza. El procesamiento grupal se refiere a la evaluación y la reflexión que realiza el grupo sobre su desempeño, sus logros, sus dificultades, sus fortalezas y sus áreas de mejora, así como la formulación de planes de acción para mejorar su trabajo en equipo.

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por tener una estructura cooperativa, en la que se establecen objetivos claros y compartidos, roles definidos y complementarios, normas de trabajo, recursos y materiales adecuados, estrategias de comunicación y resolución de conflictos, criterios de evaluación y retroalimentación (Slavin et al., 2003). Además, el aprendizaje colaborativo implica una participación, crítica, y creativa de los estudiantes, que deben resolver problemas, tomar decisiones, generar productos, compartir experiencias y reflexionar sobre su aprendizaje (Gros, 2007). Es una manera interesante de traer buenos resultados, siempre que se concreten actividades atinentes y oportunas a este. Además, el hecho de “poder interactuar, ser tolerante con otro, intercambiar opiniones y resolver tareas específicas desarrolla muchas habilidades en los estudiantes y [...] justamente por el aprendizaje colaborativo de empodera al estudiante a cambiar las circunstancias y se sienta más motivado a seguir progresando”(Castañeda Sánchez, 2020, p. 24).

Podemos afirmar que el trabajo en grupo ayuda a los estudiantes a “tener un mejor pensamiento crítico y fortalecer el respeto unos a otros” (Hinojosa, 2018, p.16), optimiza su razonamiento inductivo y deductivo (Ocampo, 2020) ya que se ve involucrado en un determinado campo

temático y sostiene un dialogo activo en este tipo de actividades. Es pertinente su utilización considerando que en la mayoría de instituciones dedicados a la enseñanza del idioma inglés las horas de sesiones de clase generalmente abarcan entre una a dos horas académicas ya que permite cubrir en mayor medida el contenido de la sesión. Requiere que el docente opte por un rol facilitador y de mediador, debe diseñar, orientar, monitorear y evaluar las actividades colaborativas, así como crear un clima de confianza, respeto y aprecio entre los estudiantes.

El aprendizaje colaborativo con el enfoque de la enseñanza del idioma inglés se sustenta en principios ya mencionados, pero se pueden incorporar algunos elementos específicos, como los siguientes (Storch, 2013):

- La interacción en inglés favorece el desarrollo de la competencia lingüística (gramática, vocabulario, pronunciación) y la competencia comunicativa (funciones, registros, género) de los estudiantes.
- La colaboración durante el aprendizaje del idioma inglés promueve el desarrollo de la competencia intercultural (conocimientos, actitudes y habilidades para comprender y respetar otras culturas) y la competencia estratégica (uso de estrategias de aprendizaje, comunicación y auto regulación) de los estudiantes.
- La reflexión en los estudiantes es un medio de metacognición, que estimula el desarrollo de la conciencia lingüística, comunicativa, intercultural y estratégica de los estudiantes, así como su capacidad de autoevaluación y autoaprendizaje.
- La producción en inglés como resultado de aprendizaje, que evidencia el desarrollo de las competencias de los estudiantes, así como su capacidad de crear productos orales y escritos que cumplan con los propósitos, las audiencias y los contextos comunicativos establecidos.

Según la literatura se puede referir que el aprendizaje colaborativo es una modalidad de trabajo con múltiples ventajas para el desarrollo

integral de las competencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Entre las que se pueden mencionar: mejora el rendimiento académico y el nivel de logro de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, aumenta la motivación y el interés de los estudiantes al involucrarlos en actividades desafiantes, significativas y auténticas que responden a sus necesidades, intereses y expectativas; fomenta la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes al permitirles participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, y asumir roles y tareas que contribuyen al éxito del grupo; promueve la interacción y la cooperación entre los estudiantes, al crear un clima de confianza, respeto y aprecio, y al facilitar el intercambio de información, ideas, opiniones, valores y culturas; desarrolla la conciencia y la reflexión de los estudiantes, al estimularlos, evaluar y mejorar su desempeño, sus logros, sus dificultades, sus fortalezas y sus áreas de mejora.

No obstante, emplear esta estrategia implica algunos desafíos como por ejemplo seleccionar y diseñar actividades colaborativas que sean adecuadas al nivel, al perfil y a los objetivos de los estudiantes, y que les ofrezcan oportunidades de interacción, colaboración, reflexión y producción durante el aprendizaje del idioma inglés. El docente debe organizar los grupos de trabajo teniendo en cuenta determinados criterios tales como el número, la heterogeneidad, la afinidad, la complementariedad, la rotación de los miembros, asignarles roles claros y equitativos. Siempre monitoreando el trabajo de los grupos, brindando apoyo y retroalimentación, resolviendo dudas y dificultades. Todo para una posterior evaluación y valoración del trabajo de los grupos, utilizando criterios e instrumentos que consideren tanto el proceso como el producto, y que reconozcan tanto el desempeño individual como el grupal.

B. Aula invertida

El aula invertida, según la literatura en inglés *flipped classroom*, es un enfoque pedagógico que invierte el orden tradicional de la enseñanza, asignando a los estudiantes la tarea de revisar los contenidos teóricos antes de la clase; permitiendo dedicar el tiempo presencial o sincrónico a la

realización de actividades prácticas, colaborativas y de retroalimentación. En otras palabras, este enfoque propone cambiar el rol del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012). En lugar de seguir el modelo tradicional, en el que el docente expone los contenidos en clase y los estudiantes realizan ejercicios fuera del aula, los estudiantes pueden determinar su ritmo de aprendizaje (Silva, 2016). Este modelo plantea que los estudiantes accedan a los contenidos antes de la clase, mediante recursos digitales como videos, podcasts, lecturas, etc. Y que el tiempo de clase se dedique a la aplicación, la profundización, la discusión y la evaluación de los conocimientos adquiridos.

El aula invertida tiene base en principios del constructivismo, el aprendizaje activo y el aprendizaje colaborativo; sostiene que el aprendizaje es un proceso dinámico, interactivo y social, donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y el docente es un facilitador o guía (Johnson y Johnson, 2015; Piaget, 1980; Vygotsky, 1978). También se apoya en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mismas que ofrecen múltiples posibilidades para la creación, el acceso, la distribución y la personalización de contenidos, así como para la comunicación, la colaboración y la retroalimentación entre los participantes del proceso educativo (Martínez, 2019; Salinas, 2004).

Este enfoque es una estrategia que ha sido utilizado en diversas áreas y niveles educativos, como es el aprendizaje de lenguas extranjeras, para el aprendizaje del idioma inglés se pueden señalar las siguientes ventajas (Basal, 2015; Bergmann y Sams, 2012; Lo y Hew, 2017):

- El aula invertida permite que los estudiantes tengan acceso a contenidos de forma autónoma, flexible y personalizada; adaptando el tiempo a sus necesidades e intereses. Además de ello, tienen a su alcance los recursos digitales que utilizan para la presentación de los contenidos tales como podcasts, videos, lecturas, etc.

- El aula invertida libera el tiempo de clase para la realización de actividades prácticas, colaborativas y de retroalimentación, que son esenciales para el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma inglés. Así, los estudiantes tienen más oportunidades de interactuar entre sí y con el docente, de usar el idioma en situaciones auténticas y significativas, de resolver dudas y dificultades.
- Esta estrategia fomenta la autonomía, la responsabilidad y la metacognición de los estudiantes, al requerir que se preparen previamente para la clase, que se involucren activamente en las actividades propuestas, reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y regulen las estrategias que ellos emplean y los recursos.

Por otro lado, permite al docente “mayor tiempo para enfocarse en los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes y de las diversas formas en que investigan y buscan información [...], dando un enfoque más diverso y estimulando el autoaprendizaje mediante la interacción e intercambio de contenidos” (Vidal, 2019, p. 27). Entonces se infiere que es un entorno flexible que favorece tanto al estudiante como al docente. Sin embargo, estos cambios requieren una adecuada formación, orientación y acompañamiento por parte del docente, así como una clara comunicación de los objetivos, las expectativas y las normas del aula invertida (Basal, 2015; Lo y Hew, 2017). Así como requiere y depende del acceso y el uso de las TIC puede generar distracciones o confusiones que afecten a la comprensión y la comunicación de los estudiantes. Estos inconvenientes requieren de una adecuada selección, diseño y evaluación de los recursos digitales, así como de una constante supervisión y asistencia por parte del docente. Ciertamente exige un mayor nivel de responsabilidad y autonomía de los estudiantes, que puede no estar acorde a su estilo de aprendizaje. Puede darse el caso que los estudiantes no revisen el contenido de la clase, no colaborar con sus compañeros, no participar activamente en las actividades. Estas situaciones requieren de un adecuado seguimiento, evaluación y motivación de los estudiantes.

C. Entornos digitales

El aprendizaje asistido por entornos digitales o también llamado Aprendizaje Asistido por la Tecnología (AAT) es una forma de educación que utiliza diversos recursos tecnológicos para facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la educación implica el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Gilakjani, 2017). Ahora bien, si el enfoque está en el aprendizaje del idioma inglés el uso de herramientas digitales permiten al estudiante acceder a contenidos, actividades, retroalimentación por medio de la comunicación con el docente y entre pares, ya sea de forma sincrónica y asincrónica, desde cualquier lugar y momento. Es decir, se pueden referir como “un compendio de herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de aprendizaje y enseñanza, aprovechando el acceso a la WEB y plataformas educativas que ofrecen variabilidad de servicios integrados para dar un cambio e innovación pedagógica al alcance de todos” (López Jimenez y Ortiz Carvajal, 2018, p. 93), además de ello “permiten a las personas producir, consumir y compartir información a nivel mundial al permitirles, en particular a los alumnos, crear sus propias redes de retroalimentación y apoyo” (Eren, 2020, p. 2). Algunos ejemplos de estas herramientas son las plataformas virtuales, los podcasts, los videos, los juegos, las aplicaciones móviles, los blogs, los foros, los chats, las video conferencias, entre otros (Chapelle y Sauro, 2017; Zuñiga, 2020).

La tecnología permite a los estudiantes a aprender el idioma inglés a su propio ritmo, según sus necesidades e intereses, según su propio estilo de aprendizaje. Además de ello les da la oportunidad de acceder a una variedad de recursos y materiales en línea, desde cualquier instante sin depender de un lugar fijo. Frente a ellos, los docentes tienen que adaptar los planes de enseñanza y evaluación, usando las herramientas y plataforma tecnológicas (Li, 2022; Varas et al., 2018). La tecnología facilita la comunicación y el intercambio de información entre los estudiantes, puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes por aprender el idioma inglés ya que por su naturaleza les ofrece una experiencia de aprendizaje más dinámica, interactiva y lúdica; “el uso de

los teléfonos celulares y los video juegos facilitan un aprendizaje interactivo, al instante y de manera individual, permitiendo trabajar al aprendiz a un ritmo propio” (Carrizales Ruiz et al., 2019, p. 4). Así los estudiantes pueden acceder a contenidos auténticos y relevantes. Asimismo, los docentes pueden diseñar actividades más atractivas y variadas, que involucren a los estudiantes y estimulen su participación y su creatividad (Hasumi y Chiu, 2024; Varas et al., 2018; Yuan y Zhen, 2021).

Ahora, si bien es cierto que existen diversos entornos tecnológicos en los que pueden interactuar los estudiantes, hay algunos de uso más cotidiano que de otros, un ejemplo claro es el uso de Facebook y Whatsapp que de “integrar esta red social al aula, de una manera compartida, es importante para los alumnos universitarios, ya que les permite desarrollar las habilidades llamadas productivas en el aprendizaje un segundo idioma” (Zuñiga, 2020, p. 19). También están los aplicativos orientados al aprendizaje de idiomas tales como Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, Revo, ELSA, Busuu, Hello Talk, Mondly, Wlingua y Memrise; todos ellos de fácil acceso por medio de smarthphones. También las inteligencias artificiales que son capaces de realizar traducciones automáticas, reconocimientos y síntesis de voz, análisis de textos, detección de errores, evaluación de las competencias lingüísticas, generación de ejercicios, entre otros (Martin, 2023). Complementan y enriquecen el rol del docente, ya que puede liberar al docente de tareas rutinarias y repetitivas, permitiendo dedicar más tiempo y atención a aspectos más creativos y humanos del aprendizaje, como la comunicación, colaboración, la reflexión y la evaluación.

Sin embargo, así como el aprendizaje asistido por la tecnología trae ventajas, también se tiene que lidiar con la brecha digital y la accesibilidad, y es que la tecnología no está disponible para todos los estudiantes y docentes; depende de factores socioeconómicos, la infraestructura, la conectividad, el equipamiento. Se necesita también que tanto docentes como estudiantes tengan las mismas habilidades y competencias digitales, es lo que principalmente dificulta el acceso y el aprovechamiento de la

tecnología. Desde luego estas situaciones generan desigualdades y exclusiones en el proceso del aprendizaje del idioma inglés (Chapelle, 2004; Kessler, 2018). Otra dificultad es que el uso de tecnología requiere que los estudiantes asuman un rol más activo y autónomo, lo que implica tener mayor responsabilidad y compromiso. Los docentes deben ser capaces de orientar y apoyar a sus estudiantes, sin perder el contacto y la cercanía con ellos. Sin embargo, no todos los docentes están preparados para asumir con este rol lo que puede generar frustración, abandono y aislamiento (Yuan y Zhen, 2021).

1.2 Antecedentes

1.2.1 Internacionales

Un referente importante, es el trabajo hecho por Harmer (2017) cuyo título es “The Practice of English Language Teaching”, abarca una amplia gama de temas relacionados con la enseñanza del idioma inglés. Proporciona información actualizada y práctica de las estrategias de enseñanza, técnicas pedagógicas, desarrollo de habilidades lingüísticas, evaluación del aprendizaje, enseñanza a diferentes grupos de edad y niveles de competencia, entre otros temas. Fragmenta a las competencias lingüísticas en habilidades del tipo receptivo y habilidades del tipo productivo; entendiendo lo primero como las habilidades de comprensión de textos y decodificación auditiva, y lo segundo como las habilidades de comunicación oral y de escritura. Estas habilidades deben ser posibles integrarlas durante el proceso de enseñanza mediante actividades pertinentes que estimulen el logro mediante un proceso de entrada y salida (input-output). Resulta ser una guía completa y actualizada que ofrece a los profesores de inglés herramientas prácticas, consejos útiles y ejemplos concretos para la práctica docente; así brindar una educación de calidad a los estudiantes de idiomas.

Chandia (2015) en su trabajo de tesis describe las habilidades lingüísticas que se priorizan por parte de los docentes en la clase de inglés comunicacional para la carrera de Diseño Gráfico en la Universidad de Bío Bío (UBB). Mediante un paradigma hermenéutico infiere como se enseñan las habilidades educativas, es decir los docentes y estudiantes escogidos al azar que cursan el segundo año de dicha carrera fueron entrevistados mediante instrumentos tanto individuales como

grupales. La información obtenida fue sometida a un análisis de contenido a partir de categorías y sub-categorías propias del estudio. Mediante una triangulación de relatos, se infiere que la habilidad que más se busca desarrollar en la clase es la producción oral y también escrita. Y desde luego las habilidades menos desarrolladas son las de producción auditiva y lectora, pero sin tanto consenso en los actores educativos.

Basal (2015) realizó un trabajo interesante acerca de la implementación del aula invertida, una componente de la estrategia metodológica LCM, en la enseñanza de idiomas extranjeros; esta señala que con este enfoque se generan grandes beneficios tanto para estudiantes como docentes, las sesiones son más interactivas e incluso se prolonga las sesiones de clase debido a que los estudiantes buscan complementar su aprendizaje con las instrucciones brindadas por el docente. En este trabajo se entrevistó a 47 docentes por medio de una investigación cualitativa, el estudio indicó que los docentes de inglés tenían percepciones positivas hacia el uso del aula invertida como parte integral de los cursos presenciales, era beneficiosa en términos de cuatro categorías basadas en el análisis de contenido de las respuestas: aprender a su propio ritmo, preparación en adelante del estudiante, superación de las limitaciones de tiempo de clase, aumento de la participación en clase.

Un trabajo relacionado al manejo de la tecnología para el aprendizaje del idioma inglés es “La efectividad de aplicativos móviles en el aprendizaje de vocabulario de inglés”, el estudio se centró en estudiantes de Jordania para determinar la frecuencia de uso de los celulares para aprender el vocabulario asimismo identificar que aplicaciones son las más usadas y menos populares para aprender. La investigación cuantitativa se realizó usando cuestionarios para recabar los datos a 135 estudiantes de la Universidad de Zarqa (ZU), que estudiaban el idioma inglés y traducción. Se concluyó que la mayoría de los estudiantes creen que el uso de los celulares les ayuda a mejorar su vocabulario cuando buscan significado, ortografía, pronunciación de las palabras, ven y escuchan videos en inglés en YouTube, música en inglés y el uso de las redes sociales (Huwari et al., 2023).

De manera similar Basal et al. (2020) en relación con la efectividad de aplicativos móviles, realizó un estudio de cuatro semanas para precisar la eficacia de una aplicación en la enseñanza de 40 modismos figurados del Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) comparados con las actividades tradicionales. Esta investigación cuasiexperimental trabajó con un grupo experimental de 25 participantes y un grupo de control de 25 también; los resultados indican que los participantes del grupo experimental obtuvieron resultados significativamente mejores en el post-test.

Según Varas et al. (2018), en su artículo de investigación acerca de la valoración del uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés, el esfuerzo de los docentes por motivar el aprendizaje de este idioma los ha llevado a considerar la tecnología como un aliado para dinamizar las clases. Este estudio fue realizado en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo y Regional de los Andes, Sede Quevedo, con un cuestionario determinó cuanto los maestros conocen de aplicaciones que incentiven el estudio del inglés y promuevan la autonomía de los alumnos. Se concluyó que las aplicaciones más usadas son YouTube, PowerPoint y Hotmail, desconociéndose las aplicaciones como Audio Boo, Blogger, Podomatic, Voice Threat, Hot Potatoes, JClic, Kerproof, Teacher Tube, Jing, Tubechop; Screentoaster, Prezi, Scratch, Vuvox; todos ellos considerados una propuesta válida que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma forma Carrizales Ruiz et al. (2019) sugieren que la modernización del aprendizaje de idiomas requiere de planes en cuanto al uso de materiales creados para estudio complementario, estrategias de navegación en internet y la provisión de recursos tecnológicos. Es importante también destacar que la introducción de recursos digitales como el uso de teléfonos celulares y los videojuegos facilitan un aprendizaje interactivo, instantáneo y de manera individual, lo que permite que el estudiante trabaje a un ritmo propio.

Un estudio realizado por Eren (2020) en las clases de preparación de inglés de la Escuela de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Gaziantep consistió en aplicar a un grupo experimental, cuyos participantes fueron ubicados heterogéneamente de acuerdo con sus departamentos, un tratamiento mediante el

uso de herramientas Web 2.0 para aprender el vocabulario requerido de acuerdo con el plan de estudios. Los 23 estudiantes fueron divididos en grupos de cuatro para que puedan por ellos mismos crear colaborativamente, editar y compartir la tarea haciendo uso entornos como Facebook, Blogs, Ejercicios Word y Servicios Wiki; los trabajos creados se compartieron una plataforma virtual. Concluyó en que la investigación sugiere que la aplicación de herramientas Web 2.0 en el aula es fácil y factible, encontrándose diferencia significativa en comparación al grupo de estudiantes a los cuales no se les aplico el tratamiento.

1.2.2 Nacionales

El referente directo es la tesis titulada “Impacto del Learner-Created Materials en el trabajo colaborativo y la participación oral de estudiantes en un curso universitario de inglés online” en la que Fernández (2019) explica como la aplicación de esta metodología logra favorecer el aprendizaje del idioma inglés. La investigación se llevó a cabo con un grupo de diez estudiantes del curso inglés 5 online en un periodo de seis semanas, se hizo uso de las técnicas de observación, entrevista, encuesta y análisis documental. Entre los resultados se señalan que los estudiantes manifestaron una valoración positiva respecto de la experiencia. Prefieren trabajar actividades de tipo colaborativas, mostraron una frecuencia de participación por encima del promedio estándar. Pero, sobre todo la creación de materiales de aprendizaje por parte de los alumnos generó resultados positivos que se vieron reflejados en términos de participación en las reuniones sincrónicas y en la red social Workplace del curso. Sin embargo, sugiere incluir la heteroevaluación por pares ya que abre las puertas a la innovación en la evaluación.

Según Silva (2016) del lado del aprendizaje mediante la metodología del aula invertida, en su investigación determinó si su aplicación mejora el rendimiento de los estudiantes de la Universidad Peruana del Norte Cajamarca. Entonces aplicó un diseño cuasi experimental con un grupo de control y otro experimental; los resultados a los que llegó evidenciaron que el grupo experimental mejoró su promedio, validando su hipótesis general. De igual forma Vidal (2019) realizó una investigación con estudiantes del curso de inglés Super Intensivo III de un Centro de Idiomas en Lima para determinar el efecto de aplicar

el aula invertida en el logro de las competencias (speaking, reading y writing), en una muestra de 20 estudiantes. Los resultados a los que se alcanzaron fueron que la aplicación del aula invertida tubo efectos positivos en el logro de aprendizajes propuestos, precisamente en la captación, procesamiento, retención de conocimiento; además de ser dinámica y generar un aprendizaje, generado por el mismo estudiante, a través del uso de la tecnología.

Martínez (2019) también evidencia el efecto de la metodología aula invertida en el aprendizaje de inglés en los estudiantes de la Escuela Naval, La Punta. A este grupo de estudiantes se les aplicó pruebas de conocimientos (pre-test y pos-test) y la observación, el método aplicado fue hipotético-deductivo, de nivel correlacional y de diseño pre-experimental, transversal. Se concluye que en los casos leídos la aplicación del Aula Invertida tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Según Castañeda (2020) en cuanto al trabajo colaborativo para lograr habilidades productivas en estudiantes universitarios de Lima, analiza la comunicación oral dado que los estudiantes presentan mayores dificultades a la hora de alcanzar las habilidades de comunicación oral. Sus resultados evidencian que al trabajar de manera colaborativa se puede lograr habilidades que benefician la formación del estudiante, ya que también los motiva y los empodera al tratar diversos temas. Ante ello propone la creación de un club de conversación en diversos horarios que faciliten al estudiante poder expresarse de forma más fluida y correcta. Sin embargo, logra identificar algunas desventajas de dicha propuesta, tales como no contar con el aula para el número indicado de participantes, no poder cubrir las necesidades de los estudiantes ya que en su contexto el número de aulas es mayor y solo hay dos docentes de inglés y no todos los estudiantes podrían participar ya que muchos de ellos trabajan y estudian.

Ocampo (2020) también busca alcanzar las competencias orales en el idioma inglés mediante el aprendizaje colaborativo. El objetivo general de su investigación fue comparar las competencias orales entre un grupo experimental y uno de control luego de aplicarse el programa de aprendizaje colaborativo. Determinó que, si hay diferencias significativas en cuanto a la fluidez, manejo de contenido y vocabulario, manejo de gramática, pronunciación, comunicación.

Recomendando también la puesta en práctica de la metodología en instituciones de educación superior para el desarrollo de la competencia oral.

De acuerdo con Prado (2020) en lo que se refiere al uso de herramientas digitales, explica los resultados a los que llegó luego de evaluar el efecto del Podcast en la mejora de la expresión oral en estudiantes del nivel básico de Inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión – Juliaca. El Podcast fue aplicado al grupo experimental durante 8 semanas siendo evaluados por medio del Podcast y las rúbricas. Los resultados fueron que la aplicación del Podcast permitió una mejora significativa en la expresión oral en estudiantes del nivel básico.

Asimismo, Zuñiga (2020) en su trabajo de investigación hace uso de herramientas digitales para alcanzar las competencias del idioma inglés, establece como objetivo determinar si el uso de Facebook facilita el desarrollo de las habilidades productivas. Dicho estudio lo realiza en estudiantes del módulo I del Centro de Idiomas de la Universidad César Vallejo. Demostrando estadísticamente que los alumnos mejoraron sus calificaciones significativamente tanto en la habilidad escrita como en la habilidad oral; es decir el uso de Facebook como recurso didáctico influye positivamente en el aprendizaje del idioma inglés.

Silva (2016) también emplea recursos digitales en su trabajo, entre ellas se pueden mencionar a: Kahoot, Socrative, Quizlet, StudyStack, AnswerGarden, Padlet, TodaysMeet, Thinglink, Pearltrees, Scoop.it, Tagul, Popplet, Etherpad, WebCT, TopClass, Learning Space, Virtual U, Web Course in a Box, Authorware 4, DigitalThink, Manhattan Virtual Classroom. Señala mejoras significativas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Con el enfoque en el desarrollo de las habilidades productivas del idioma inglés, Bringas (2020) desarrolla una investigación afín cuyo propósito fue constatar las estrategias didácticas que se desarrollan en las habilidades productivas del idioma inglés por los estudiantes del V ciclo del curso de inglés técnico de la carrera de Administración Hotelera. Obtuvo datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes como estudiantes. Finalmente se diseñó una propuesta didáctica para desarrollar las habilidades productivas considerando que un factor clave en el éxito de las habilidades

productivas es la forma en que los maestros las organizan y cómo los alumnos responden frente algún trabajo asignado.

Similarmente Campos (2018) en su investigación se centró en diseñar una estrategia metodológica para contribuir al aprendizaje de habilidades productivas. Trabajó con un diseño del tipo no experimental dado que los elementos se estudiaron en su contexto y transversalidad. Sue estrategia está fundamentada en los aspectos socioeducativo, psicológico, sociológico, filosófico, pedagógico, y lingüísticos del idioma inglés. Sin embargo, dicha estrategia queda por ver su efectividad, nivel de interés, motivación ya que el grupo participante solo sirvió para hacer un diagnóstico de la realidad en ese contexto.

Un trabajo específico centrado en el logro de habilidades productivas, en concreto la habilidad oral, fue desarrollado por Reyes (2019) mediante su propuesta innovadora con la aplicación de juego de roles y con la aplicación de la observación al proceso de enseñanza aprendizaje para identificar y comprobar las estrategias comunicativas que utilizan los docentes para desarrollar la producción oral, es decir un diagnóstico de trabajo de campo; concluye acreditando como viable la aplicación de la estrategia de juego de roles dado que los estudiantes construyen sus propias ideas, pensamientos y conocimientos en forma individual, dinámica, participativa y cooperativa; en un ambiente social real generando situaciones comunicativas. Barturén (2019) enfocado también en desarrollar la competencia oral en sus estudiantes, busca por medio del aprendizaje basado en tareas, en la cual a los estudiantes durante tres etapas (la tarea previa, ciclo de la tarea, focalización del lenguaje) se les aplico dicho método. Y el instrumento para el recojo de datos que se utilizó tanto en el pre y post test, corresponden al examen de expresión oral del examen internacional Cambridge English Key. Concluye que el aprendizaje basado en tareas favorece el desarrollo de la expresión oral, considerando las dimensiones de gramática y vocabulario, pronunciación, comunicación interactiva y manejo del discurso.

En lo que se refiere al desarrollo de las habilidades receptivas en la enseñanza del idioma inglés en educación superior López (2018) realizó una investigación para determinar la relación entre los estilos con la comprensión de textos escritos, con una muestra de 30 estudiantes del curso Inglés Básico II. Para

medir el nivel de comprensión de textos utilizó una ficha técnica considerando a las dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Se concluyó que existe relación significativa entre los estilos de enseñanza en educación superior, comunicación, habilidades sociales y resolución de conflictos con la comprensión de textos escritos en los estudiantes. No obstante, se recomienda profundizar en la estructura psicométrica del cuestionario y hacer pruebas con otros estilos pues resulta difícil encontrar uno realmente significativo.

1.2.3 Locales

Una investigación llevada a cabo por Lozano (2022) a cerca de las estrategias metodológicas y el desarrollo de competencias en la investigación formativa, el enfoque de este trabajo estaba relacionado a las competencias investigativas en los estudiantes, el resultado de estas competencias tiene que ver con las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes. Esta investigación fue trabajada bajo el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de tipo explicativo. Los resultados indicaron que el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje basado en la investigación son las estrategias que mejor efecto tienen en la investigación formativa, contribuyen en el desarrollo de las competencias investigativas. No obstante, de los cuestionarios aplicados a los estudiantes se evidenciaron dificultades, en particular en los métodos y diseños de investigación.

Hinojosa (2022) en su trabajo sobre la relación entre E-learning y el aprendizaje por competencias en estudiantes de los programas de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA Puno – 2021, señala la existencia de una relación significativa entre las variables de estudio. En esta investigación se considera a las dimensiones (infraestructura tecnológica, plataformas virtuales y la enseñanza virtual) que integran a la variable E-learning y analiza la medida en que influye en las competencias de los estudiantes. Cabe señalar que la estrategia metodológica LCM tiene sus bases en Entornos Digitales, lo que es análogo con las plataformas virtuales referidas en el desarrollo de la variable E-learning. Es decir, los recursos tecnológicos inciden en la enseñanza y aprendizaje virtual. Y se recomienda promover planes para lidiar con las brechas que implican la integración de los recursos tecnológicos en la enseñanza universitaria.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta sección contiene la definición del problema, la justificación, los objetivos y las hipótesis de investigación.

2.1 Identificación del problema

La realidad problemática de la implementación de estrategias metodológicas en la enseñanza del idioma inglés en el marco del territorio peruano, y siendo más preciso la ciudad de Puno, surgió gradualmente a lo largo de los últimos años. Esto se debe como consecuencia del desarrollo mundial, aludiendo a lo ya muchas veces mencionada “globalización” que trajo consigo se considere bajo el consenso mundial para la comunicación internacional el idioma inglés sea de su conocimiento obligatorio. Entre los factores que se pueden mencionar están los económicos, medios de comunicación y entretenimiento, la tecnología, publicaciones académicas, la educación y el hecho que organizaciones internacionales utilizan el inglés como sus lenguas oficiales. Las negociaciones, convenios entre países son realizadas en este idioma y muchas organizaciones establecieron como requisito fundamental que sus profesionales tengan un dominio de esta lengua. No cabe duda de que interviene directamente a los diversos campos y profesiones; hoy por hoy su aprendizaje es de prioridad desde los niveles primarios de enseñanza hasta la educación superior. Según el informe de Education First (2024), empresa de enseñanza internacional de idiomas, más de mil millones de personas hablan inglés ya sea como primer o segundo idioma y cientos de millones más como tercero o cuarto.

En cuanto a nuestro país, según la empresa mencionada, el Perú se encuentra en el puesto 51 de 100 países (<https://www.ef.com.pe/epi/>) etiquetado con un dominio de nivel medio del idioma según la clasificación del índice del dominio del idioma inglés. Así, en el ámbito de la educación superior, el uso del idioma inglés ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad; se atribuye esta necesidad a que los eventos internacionales de índole académica, información relevante, los trabajos científicos e investigaciones son realizados en el idioma inglés. Cualquier programa de estudios que se enmarca en las normas legales tales como la Constitución Política del Perú, Ley general de la Educación N° 28044, Ley Universitaria 30220, el Estatuto Universitario y la currícula señalan la

enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia inglés. Esta causa nos lleva a replantearnos de manera recurrente sobre las formas de enseñar inglés; de como tener estudiantes altamente competentes en el dominio de esta segunda lengua y mejorar la calidad educativa.

En la región de Puno la práctica docente en cuanto a la enseñanza del idioma inglés es algo que se ha venido implementando en todos los niveles y en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNAP) no escapa de ser curso que se imparten en los diversos programas de estudio en diferentes facultades. No dejando ser un requisito para poder graduarse u obtener el grado de bachiller sin dejar de mencionar también en los estudios de posgrado. Dado que se considera que el dominio del idioma que se espera en los estudiantes no puede ser alcanzado en pocas horas de dictado dedicadas a la enseñanza del idioma inglés como curso en la universidad. Las escuelas profesionales exigen a sus estudiantes realizar estudios de inglés en el Instituto de Idiomas de la UNAP.

Es en este contexto en el cual se reconoce que el estudiante que sigue cursos de inglés muestra poca participación e interacción oral, frustración u temor de equivocarse. Y más aún que luego de haber sobrellevado una situación de emergencia por la pandemia; las sesiones de clases en su mayoría son virtuales. Todo resulta en un trabajo individualizado de parte de los estudiantes, carencia de habilidades para trabajar en forma colaborativa, las estrategias metodológicas por parte del docente poco óptimas para la enseñanza; lo que deriva en un lento alcance de las competencias comunicativas del idioma inglés.

Es en ese entender la pertinencia de la aplicación de la estrategia metodológica Learner-Created Materials (LCM) que tiene soporte en las prácticas del aprendizaje colaborativo (*cooperative learning*), el aula invertida (*flipped learning*) y el aprendizaje colaborativo asistido por recursos digitales (*Computer Supported Collaborative Learning*). Esta estrategia resulta ser una alternativa innovadora ante las condiciones suscitadas en la UNAP. Se necesita promover el uso de recursos multimedia, fomentar la interacción y el trabajo en equipo en un espacio que puede ser presencial o virtual; se requiere que el estudiante desarrolle un trabajo colaborativo, pero con un actuar individual previo. Es una estrategia que puede ser aplicable independientemente del programa de estudios en el cual se imparte. La aplicación de la estrategia LCM deja como

resultados materiales de aprendizaje, hechos por el estudiante, que sirve como modelo para futuros estudiantes que estudiarán el mismo nivel o curso de inglés.

2.2 Enunciados del problema

2.2.1 Problema general

- ¿En qué medida el método *Learner-Created Materials* influye en el logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno?

2.2.2 Problemas específicos

- ¿En qué medida el método *Learner-Created Materials* mejora el logro de las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno?
- ¿En qué medida el método *Learner-Created Materials* mejora el logro de las competencias comunicativas productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno?

2.3 Justificación

La consolidación de la educación virtual ha sido un acontecimiento importante para el entorno en el que los estudiantes universitarios se desarrollan. El hecho de haber sobrellevado una situación de emergencia en los años 2020 y 2021 hizo que se adapten nuevas formas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias. En el ámbito académico indujo a probar la eficacia de las estrategias metodológicas; esto resulta evidente ya que las estrategias metodológicas utilizadas en una sesión presencial tienen su propia peculiaridad. Por otro lado, la enseñanza y aprendizaje virtual requiere un determinado nivel de acceso y conocimiento de las tecnologías de información de parte de docentes y estudiantes. No obstante, este acontecimiento permite que los actores educativos se adapten progresivamente a la sociedad de información y conocimiento.

Es que, desde este marco, el presente trabajo se vincula con propósitos personales, institucionales y metodológicos. Desde el punto de vista personal nuestra investigación es importante en tanto que nos permite repensar, ampliar y profundizar en lo que se refiere a la aplicación de estrategias metodológicas y así lograr que el estudiante desarrolle las competencias comunicativas del idioma inglés. Desde el punto de vista de la enseñanza, indagar nos permite descubrir los distintos espacios de formación académica en los que nos desenvolveríamos de una manera eficaz. Desde una perspectiva institucional, resulta relevante en la contribución en lo que se refiere a calidad de enseñanza y aprendizaje; por un lado, puesto que los estudiantes requieren el dominio de habilidades productivas y receptivas del idioma inglés de la manera más eficiente posible. Por otro lado, optimiza la calidad de enseñanza al contribuir con el proceso formativo de los estudiantes. Luego, desde la perspectiva de la utilidad de los resultados para la solución de demandas y necesidades del Instituto de Idiomas de la UNAP, ya que contribuye al mejoramiento del modelo curricular en concordancia con los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual.

Con respecto al contexto metodológico, se realizó un análisis de contrastación de medias ANOVA entre los datos de las calificaciones obtenidas con los grupos de análisis. Asimismo, se realizó un análisis correlacional entre las variables, logrando determinar el nivel de correlación entre la aplicación de la estrategia metodológica y las competencias comunicativas del idioma inglés.

2.4 Objetivos

Los objetivos de la investigación comprenden la intención del estudio y permiten describir el tipo de proceso que ha seguido la investigación.

2.4.1 Objetivo general

- Determinar si la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.

2.4.2 Objetivos específicos

- Determinar si la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.
- Determinar si la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.

2.5 Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

- La aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente el logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.

2.5.2 Hipótesis específicas

- La aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente el logro de las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.
- La aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente el logro de las competencias comunicativas productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio

El lugar de estudio establecido para el desarrollo de la investigación es en el Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú. Comprende estudiantes de distintos niveles académicos, en su mayoría estudiantes universitarios de entre las 36 escuelas profesionales. Ubicado en el Parque Pino, en la esquina del Jr. Fermín Arbulu con Jr. Lima. Geográficamente a $15^{\circ}50'17.19''S$ de latitud y $70^{\circ}1'41.18''O$ de longitud a 3827 metros sobre el nivel del mar.

3.2 Población

La población está conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el curso del idioma inglés en todos los niveles (Básico, Intermedio, Superior y Avanzado). Debido a que la matrícula a un curso de inglés es mensual, la cantidad de estudiantes varía mensualmente; sin embargo, se puede reportar una cantidad promedio de 4566 estudiantes.

3.3 Muestra

La muestra es un grupo menor obtenido de la población de estudio, este grupo puede ser seleccionado mediante métodos estadísticos probabilísticos y no probabilísticos, según corresponda el tipo de investigación (Hernandez-Sampieri y Mendoza, 2018). Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el muestreo no probabilístico. Aun cuando la designación de carga académica a los docentes de idiomas es de manera aleatoria, se debe tener en cuenta que la aleatoriedad no fue estimada por el investigador. Los grupos designados considerados para la muestra son 30 estudiantes del nivel Básico VI, horario 15:00h – 14:30h; y 30 estudiantes del nivel Básico VIII, horario 14:30h – 18:00h. Con la cantidad de estudiantes señalada, se establecieron criterios de inclusión y exclusión para obtener una muestra representativa, misma que contiene características específicas que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión de la muestra:

- Estudiantes matriculados.

- Estudiantes de nivel regular.
- Estudiantes universitarios cursando un semestre académico.
- Estudiantes egresados de la universidad.

Los criterios de exclusión de la muestra:

- Estudiantes que no pertenezcan al nivel regular.
- Estudiantes particulares que no estén cursando un semestre académico.
- Estudiantes no sean universitarios o egresados.
- Estudiantes que no deseen formar parte de la investigación.
- Estudiantes que se retiraron del curso por motivos personales.

3.4 Método de investigación

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma positivista con un enfoque cuantitativo; se aborda la investigación mediante técnicas estadísticas paramétricas y no paramétricas, se pretende “probar la hipótesis y generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población o universo” (Hernandez-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 338).

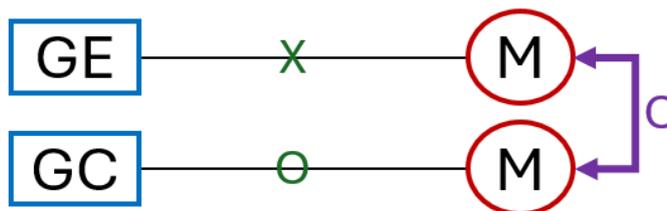
3.4.1 Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptivo correlacional. En un primer momento se especifican o describen las características de las variables, se miden las variables. Se recabó la información por medio de técnicas evaluativas de desempeño y por medio de cuestionarios para luego ser presentados en cuadros estadísticos. En un segundo momento el trabajo tiene como propósito conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables permitiendo cierto grado de predicción. Se presentan tablas de contingencia, figuras y la contrastación de hipótesis por medio de pruebas estadísticas para determinar el grado de correlación que existe entre las variables y dimensiones de estudio (Naupas et al., 2014; Quezada, 2010).

3.4.2 Diseño de investigación

La investigación está sustentada en el diseño cuasiexperimental. Los sujetos de muestra no fueron asignados al azar, son grupos formados antes del

experimento, intactos. Se manipula deliberadamente una variable independiente para observar su efecto en una o más variables dependientes. A los dos grupos designados al investigador de nivel Básico VI y VIII se les aplicó el método LCM, los cuales fueron contrastados con otros grupos del mismo nivel a los cuales no se les aplicó el método y así ver el grado de efectividad de la estrategia metodológica. Es decir, se trabajaron con grupos experimentales a los cuales se les indujo estímulo o manipulación y otros grupos de control intactos.



Donde:

- GE = Grupos Experimentales
- GC = Grupos de Control
- X = Aplicación del método
- O = Ausencia de aplicación del método
- M = Medición
- C = Comparación

A los dos grupos de Básico 6 y 8 considerados para el experimento se les empleó los criterios de inclusión y exclusión para asegurar cumplir los objetivos de la investigación. Luego de ello recibieron información sobre la aplicación del método LCM, su desarrollo y todo lo concerniente al consentimiento informado. Se respetó la confidencialidad de la información obtenida. Debido a que por un lado se puede ver la efectividad del método LCM mediante la contrastación de grupos experimentales y grupos de control con técnicas estadísticas; por otro lado, también se puede analizar la efectividad del método LCM luego de su aplicación, en los mismos grupos experimentales, desde el punto de vista de los mismos participantes o estudiantes.

3.5 Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

Para una descripción detallada de los métodos se considera: a) Descripción de variables analizadas en los objetivos específicos, b) Descripción detallada del uso de materiales, equipos, instrumentos, insumos, entre otros y c) Aplicación de prueba estadística inferencial.

3.5.1 Descripción de las variables analizadas en los objetivos específicos

El enfoque de este trabajo de investigación que se utilizó fue cuantitativo de tipo descriptivo correlacional y diseño cuasiexperimental. Las variables de estudio para el primer objetivo específico son la denominadas:

- VI = Estrategia metodológica Learner Created-Materials
- VD = Las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés

Para medir el grado de logro de las competencias comunicativas receptoras luego de la aplicación de la estrategia LCM se utilizaron dos técnicas: la técnica evaluativa y la técnica de encuesta. En cuanto a la técnica evaluativa se utilizaron como instrumentos a las pruebas de conocimiento que incluía preguntas de comprensión lectora y comprensión auditiva. Y en cuanto a la técnica de encuesta se utilizó como instrumento al cuestionario conformado por una serie de preguntas e ítems de tipo escala Likert, representada por dos proposiciones positivas, dos negativas y una neutral, misma que permitió identificar la percepción de los estudiantes por cada variable.

Las variables de estudio para el segundo objetivo específico son las denominadas:

- VI = Estrategia metodológica Learner Created-Materials
- VD = Las competencias comunicativas productivas del idioma inglés

De manera análoga al procedimiento llevado para el primer objetivo específico, para medir el grado de logro de las competencias comunicativas productivas luego de la aplicación de la estrategia LCM se utilizaron dos técnicas: la técnica evaluativa y la técnica de encuesta. En cuanto a la técnica evaluativa se utilizaron como instrumentos a las pruebas de expresión oral que incluía preguntas

de conocimiento tipo entrevista. Y en cuanto a la técnica de encuesta se utilizó como instrumento al cuestionario conformado por una serie de preguntas e ítems de tipo escala Likert. Cabe señalar que las preguntas de percepción para ambos objetivos específicos fueron incluidas en un solo instrumento del cuestionario, aleatorizando el orden de las preguntas de tal manera que no se pierda la objetividad en las respuestas.

Los datos recabados mediante la técnica de evaluación son notas de 0 a 25, durante el curso se toman una prueba escrita parcial, una prueba escrita final y una prueba de expresión oral. La técnica estadística para contrastar las mediciones obtenidas, tanto en los grupos experimentales como en los de control, que se utilizó fue el análisis de varianza (ANOVA); nos permitió comparar las medias de seis grupos para el nivel Básico VI y cuatro grupos para el nivel Básico VIII. El procedimiento del ANOVA requiere establecer una hipótesis nula, la cual señala que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos. Una hipótesis alterna, que señala que al menos una de las medias es diferente. Esta técnica implica el cálculo del estadístico F, que es la razón de variabilidad entre grupos y la variabilidad dentro de los grupos; este estadístico se compara con un valor crítico de la distribución F para determinar si se rechaza o no la hipótesis nula. Así, en el caso que el valor F calculado es mayor que el valor crítico de F, se rechaza la hipótesis nula; y en el caso que el valor F calculador es menor que el valor crítico de F, no se rechaza la hipótesis nula.

Los datos recabados mediante la técnica de encuesta se presentan en tablas estadísticas expresadas en frecuencias absolutas y relativas por cada variable. Para la elaboración de este cuestionario desarrollamos detalladamente las variables, dimensiones, indicadores y la escala de medición que se usó en la presente investigación (Tabla 2). La técnica estadística para determinar el grado de correlación entre variables fue el coeficiente de correlación de Pearson. Esta técnica implica el cálculo del estadístico r, que indica la fuerza de la relación lineal entre las variables.

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Estrategia metodológica LCM	Aprendizaje Colaborativo	Preferencia	Escala Likert
		Motivación por el grupo	
		Comunicación efectiva	
		Aporte de los compañeros	
		Contribución personal al grupo	
	Aula invertida	Comunicación entre pares	
		Utilidad de recursos	
		Apoyo del docente	
		Motivación por una buena presentación	
		Resolución de problemas	
	Entornos Digitales	Acceso y manejo	
		Foros	
		Organización de actividades	
		Plataforma alterna	
		Actividades grupales	
Logro de competencias comunicativas del idioma inglés	Competencias del tipo productivo	Material didáctico	Escala Likert
		Practica suficiente	
		Progreso percibido	
		Utilidad de recursos	
		Valor de la escritura en el idioma inglés	
		Motivación para practicar	
		Progreso percibido	
		Uso de la tecnología	
		Claridad en la expresión	
		Reacción ante errores	
	Oportunidades de práctica		
	Interacción entre pares		
	Competencias del tipo receptivo	Impacto de la lectura en el vocabulario	
		Preferencia por lectura digital	
		Motivación para leer en inglés	
Percepción del progreso			
Uso de la tecnología			
Uso de recursos auditivos			
Confianza al escuchar			
Estrategias de lectura y audición			
Reacción ante información no comprendida			
Impacto en otras habilidades			

A. Estrategia metodológica LCM

La aplicación de la estrategia metodológica LCM se plasma en los productos de aprendizaje que realizan los estudiantes. Es decir, son una “materialización” de haber aplicado el método. Siendo un grupo regular del nivel Básico 6 y un grupo regular del nivel Básico 8 los estudiantes sometidos al estímulo; estos presentaron cuatro actividades cada uno, dos individuales y dos grupales, estas actividades tuvieron cabida en la calificación final según se muestra en la Tabla 6 en la componente de Trabajo. Los estudiantes presentaron una propuesta de crucigrama, un video a cerca de un tema concreto, una grabación de una presentación grupal acerca de una categoría gramatical, un podcast de diálogo grupal. Cada uno de estos productos fueron sujetos a evaluación con los criterios mostrados mediante listas de cotejo, de tal manera que los estudiantes tengan una idea clara de las especificaciones para el desarrollo de cada actividad. La presentación de estos productos se dio de manera gradual durante el curso, al concretar un determinado número de lecciones. Estas calificaciones se van acumulando durante el curso y se suman al final de este.

3.5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se usaron dos técnicas para la recolección de datos.

- La técnica evaluativa, que permite obtener datos de los grupos experimentales y contrastarlos, mediante estadísticos, con los datos de los grupos de control.
- La técnica de la encuesta, que permite obtener datos psicométricos de percepción de los participantes tanto de la VI como la VD en los grupos experimentales y poder ver la correlación, mediante estadísticos, entre las variables.

En primera instancia la técnica de evaluación nos permitió obtener información sobre las competencias comunicativas al recoger los datos por medio de pruebas de conocimientos. Por un lado, se tomaron pruebas escritas, estas pruebas contenían ejercicios de comprensión escrita y comprensión auditiva

pertinentes para el nivel en cuestión. Por otro lado, se consideraron los trabajos encargados y la evaluación, relacionados a la parte de expresión escrita y oral respectivamente. Las componentes para evaluar fueron las mismas tanto para los grupos experimentales y los grupos de control. Posteriormente las pruebas fueron utilizadas para la aplicación de la medida estadística ANOVA, este estadístico permite comparar medias de múltiples grupos en simultáneo, por lo que se consideró oportuno para la investigación.

En segunda instancia se utilizó la técnica de la encuesta conformado por 36 preguntas de tipo Likert conformado por dos afirmaciones positivas, dos negativas y uno neutral. Este instrumento solo fue aplicado a los grupos experimentales ya que lo que se buscaba es medir la percepción de los estudiantes luego haber aplicado la estrategia metodológica LCM. Luego de ello, los resultados del cuestionario fueron utilizados para la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, también conocido como el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, ya que verifica la relación lineal entre dos variables cuantitativas, este coeficiente fue interpretado por su valor oscilante entre 1 y -1.

Las sesiones se dieron de manera virtual para lo cual se usaron básicamente tres plataformas: Zoom, Canvas by Instructure y Whatsapp. La plataforma Zoom que permitió desarrollar las sesiones en tiempo real, la plataforma Canvas que permitió a los estudiantes realizar las evaluaciones y presentar actividades encargadas y la aplicación Whatsapp que permitió una comunicación instantánea entre docente-estudiantes y entre pares. Los datos de las evaluaciones fueron recabados por la plataforma Canvas by Instructure y los datos del cuestionario fueron recabados por Microsoft Forms. Luego fueron procesados en el programa de software de hojas de cálculo Microsoft Excel y la plataforma software IBM SPSS Statistics v27.

3.5.3 Aplicación de pruebas estadísticas inferenciales

Las pruebas de hipótesis son procedimientos estadísticos que se utiliza para tomar decisiones sobre una población a partir de una muestra de datos. Se trata de evaluar una afirmación o hipótesis sobre un parámetro poblacional y determinar si hay suficiente evidencia en los datos de la muestra para rechazar

dicha hipótesis. Las componentes de la prueba de hipótesis la conforman la hipótesis nula, hipótesis alterna, nivel de significancia, estadístico de prueba, regla de decisión y el p-valor. Las hipótesis nulas son las que se someten a prueba y representan una afirmación de no diferencia o no efecto. Las hipótesis alternas que están orientadas con los planteamientos formulados por el investigador se aceptan si los datos proporcionan suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera, el valor que se consideró en la investigación es $\alpha = 0.05$. El estadístico de prueba es una medida que se utiliza para evaluar la hipótesis nula. La regla de decisión está determinada por una región crítica que va de acuerdo con el nivel de significancia y la distribución del estadístico de prueba, en el caso que el estadístico caiga en esta región se rechaza la hipótesis nula. Luego el p-valor es la probabilidad de obtener un valor estadístico de prueba al menos tan extremo como el observado, con la suposición de que la hipótesis nula es verdadera (Watson et al., 2018).

En cuanto al cuestionario aplicado como instrumento que corresponde a la técnica de la encuesta, se le realizaron mediciones de confiabilidad y validez antes de su aplicación. Para medir el grado de confiabilidad o fiabilidad se utilizó el Alfa de Cronbach. Para calcular la validez, el instrumento fue sometido al juicio de tres expertos.

A. Estadístico de prueba ANOVA

El estadístico de prueba paramétrico Análisis de Varianza o también llamado ANOVA de una vía, suele aplicarse cuando se pretende comparar las medias de tres o más grupos basados en una sola variable independiente. En esta investigación se pretende comparar el logro de las competencias comunicativas del idioma inglés, descrito por el rendimiento académico de los estudiantes mediante las calificaciones obtenidas de las componentes sometidas a evaluación, luego de haberse aplicado la estrategia metodológica LCM. Debido a que este estadístico es un estadístico de prueba paramétrico se debe hacer una prueba de normalidad a los datos, en este caso se usó la prueba Shapiro-Wilk debido a la cantidad de las muestras menor < 30 estudiantes.

A.1 Componentes de la fórmula del ANOVA:

$$SST = \sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2$$

Donde:

- SST = La suma total de cuadrados o la suma de diferencias al cuadrado
- X_i = Cada observación
- \bar{X} = La media general de las observaciones
- N = El número total de observaciones

$$SSB = \sum_{j=1}^k n_j (X_j - \bar{X})^2$$

Donde:

- SSB = La Suma de cuadrados entre grupos o la suma de diferencias al cuadrado entre las medias de los grupos y la media general
- X_j = La media del grupo j
- n_j = El número de observaciones en el grupo j
- k = El número de grupos

$$SSW = \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{X}_j)^2$$

Donde:

- SSW = La Suma de Cuadrados dentro de los Grupos o la suma de diferencias al cuadrado entre cada observación y la media de su grupo
- X_{ij} = La observación i en el grupo j
- \bar{X}_j = La media del grupo j

A.2 Fórmulas del ANOVA

- Grados de Libertad
 - Grados de libertad entre grupos (df_B): $k - 1$
 - Grados de libertad dentro de los grupos (df_w): $N - k$
 - Grados de libertad total (df_T): $N - 1$

- Cuadrados medios
 - Cuadrado medio entre grupos: $MSB = \frac{SSB}{df_B} = \frac{SSB}{k-1}$
 - Cuadrado medio dentro de los grupos: $MSW = \frac{SSW}{df_w} = \frac{SSW}{N-k}$
 - Estadístico F:

$$F = \frac{MSB}{MSW}$$

Luego de calcular el valor del estadístico F se compara con el valor crítico de la distribución F, dependiendo del nivel de significancia y los grados de libertad correspondientes. El valor del estadístico F debe ser mayor que el valor crítico para decir que hay diferencias significativas en las medias de los grupos experimentales y de control. Por otra parte, considerando que en la presente investigación se trabajó con las pruebas de hipótesis. Se establece la hipótesis nula H_0 , suponiendo que es verdadera, se compara el p-valor calculado con el nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

B. Coeficiente de correlación de Pearson

Este estadístico de prueba sirve para medir la intensidad y dirección de una relación lineal entre dos variables cuantitativas. En este estudio, posterior a haberse aplicado la estrategia metodológica LCM, se verifica el grado de logro de las competencias comunicativas del idioma inglés desde el punto de vista de la percepción de los estudiantes.

B.1 Fórmula del coeficiente r de Pearson

$$r = \frac{\sum(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum(X_i - \bar{X})^2 \sum(Y_i - \bar{Y})^2}}$$

Donde:

- X_i y Y_i = Los valores individuales de las dos variables
- \bar{X} y \bar{Y} = Las medias de las dos variables
- A continuación, se presenta la tabla de valor del coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 3

Niveles de correlación del coeficiente r de Pearson

Índice	Valor del Coeficiente de Pearson	Interpretación
1	$\pm 0,9 - \pm 1,0$	Correlación muy fuerte o muy alta
2	$\pm 0,7 - \pm 0,9$	Correlación fuerte o alta
3	$\pm 0,5 - \pm 0,7$	Correlación considerable o buena
4	$\pm 0,3 - \pm 0,5$	Correlación moderada
5	$\pm 0,1 - \pm 0,3$	Correlación pequeña o débil
6	$0,0 - \pm 0,1$	Correlación nula o despreciable

Nota. Hinkle et al. (2003).

Una correlación positiva indica que a medida que una variable aumenta, la otra también tiende a aumentar. Cuando r es negativo indica que a medida que una variable aumenta la otra tiende a disminuir. Tendrá un mayor nivel de significancia conforme se aproxime a ± 1 .

C. Fiabilidad del Alfa de Cronbach

La confiabilidad de un instrumento es un cálculo estadístico obligatorio, en esencia se puede afirmar que un instrumento es confiable cuando luego de hacer pruebas en condiciones similares se llega al mismo resultado (Sanchez, 2020). El Alfa de Cronbach al ser una medida de

consistencia interna permite evaluar que tan bien un conjunto de ítems mide una característica o concepto subyacente.

C.1 Fórmula del Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{N}{N - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^N \sigma_i^2}{\sigma_T^2} \right)$$

Donde:

- N = El número de ítems en la escala
- σ_i^2 = La varianza del i-ésimo ítem
- σ_T^2 = La varianza total del test o la suma de covarianzas de todos los ítems

Para determinar el nivel de confiabilidad estadística por medio del puntaje obtenido en el coeficiente se requiere un puntaje mayor a $> 0,7$ que significa que existe fiabilidad estadística alta o excelente, pero si el coeficiente es menor $< 0,5$ demuestra que no existe fiabilidad y se puede afirmar las preguntas planteadas son deficientes (Cronbach, 1951). A continuación, se presenta la tabla de valor del coeficiente de Alfa de Cronbach.

Tabla 4

Niveles de fiabilidad del Alfa de Cronbach

Índice	Valor del Alfa de Cronbach	Interpretación
1	$0,9 \leq \alpha \leq 1$	Excelente consistencia interna
2	$0,8 \leq \alpha < 0,9$	Buena consistencia interna
3	$0,7 \leq \alpha < 0,8$	Aceptable consistencia interna
4	$0,6 \leq \alpha < 0,7$	Consistencia interna cuestionable
5	$0,5 \leq \alpha < 0,6$	Consistencia interna pobre
6	$\alpha < 0,5$	Inaceptable consistencia interna

Los niveles de consistencia de las preguntas o ítems de las variables de estudio: Estrategia metodológica LCM y Aprendizaje de las competencias comunicativas del idioma inglés. Se muestra a continuación:

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,945	0,947	36

El valor del Alfa de Cronbach de las variables independiente y dependiente es 0,945; indica que el instrumento de investigación es fiable con excelente consistencia interna, existe correlación interna entre los ítems o preguntas con las variables.

D. Validación por juicio de expertos

La validez del instrumento se considera el segundo cálculo estadístico que mide el grado con cual el instrumento realiza una medición, es la adecuación del instrumento a la naturaleza de la medición, es decir corresponde con la naturaleza del objeto que se quiere medir (Sanchez, 2020). La ficha de validación del instrumento de obtención de datos concluye en una opinión de aplicabilidad: no aplicable, aplicable despues de corregir y aplicable. La validación por juicio de expertos para el cuestionario se realizó a través de la participación de tres expertos: M.Sc. Jaime Huaracha Velasquez, Dr. Salvador Gerardo Flores Chambilla y el Dr. Renzo Faviani Valdivia Terrazas. Evaluaron la validez del instrumento en cuanto a pertinencia, relevancia y claridad concluyendo que el instrumento es aplicable.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

4.1.1 Resultados descriptivos de las competencias comunicativas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM

Los datos obtenidos sobre las competencias comunicativas del idioma inglés están representados por las calificaciones de los estudiantes y por la encuesta tomada a los estudiantes de los grupos experimentales. Según la currícula del idioma inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno los estudiantes logran concretar el idioma al cabo de 33 meses (2 años y 9 meses), esta duración está dividida en cuatro niveles: básico (13 meses), intermedio (10 meses), superior (5 meses) y avanzado (5 meses). Es decir, mes a mes los estudiantes recorren los niveles ajustando las competencias comunicativas para lograr una interacción fluida en el idioma inglés. La designación de carga académica es mensual y aleatoria; lo que implica que el docente no puede escoger el grupo al cual impartir sesión de clases. Las sesiones de clase son diarias con una duración de 1h 30min con la posibilidad que los estudiantes determinen el horario que se ajuste a su conveniencia. Se cuenta con el texto de apoyo *Start Up* de la editorial Pearson, del cual se dividen las unidades para cada nivel; es una guía de los logros de aprendizaje para cada mes que dura el curso.

Se consideran seis componentes para su evaluación, estas se muestran en la Tabla 6. Las componentes Evaluación parcial y Evaluación final se obtienen mediante pruebas escritas, estas contienen preguntas de gramática, vocabulario, pronunciación en forma de comprensión auditiva y comprensión lectora. La componente Trabajo se califican productos de aprendizaje en forma de expresión escrita y oral. El docente dosifica las actividades de acuerdo con el nivel del grupo. En la componente Evaluación oral se evalúa los elementos: gramática, vocabulario, contenido, fluidez y pronunciación; esta componente se puede evaluar mediante diversas estrategias. Es importante señalar que para los fines de las hipótesis específicas se consideraron estas cuatro componentes. Sumado a ello tenemos a la componente Plataforma que está dada por los ejercicios de extensión

que los estudiantes desarrollan en el sitio web de la editorial Pearson, esto está administrado por los docentes. Al finaliza el mes para obtener la calificación final la valoración de cada componente se suma, pudiéndose obtener 100 puntos como máximo; considerándose como aprobados aquellos estudiantes que tengan un puntaje mayor o igual a 75 y así pasar al siguiente nivel.

Tabla 6

Puntaje de las componentes evaluativas

Índice	Componente	Calificación
1	Asistencia y participación	10
2	Evaluación escrita parcial	25
3	Evaluación escrita final	25
4	Trabajos	10
5	Evaluación Oral	20
6	Plataforma	10
Puntaje Final		100

Para esta investigación se trabajaron con grupos de dos niveles, Básico 6 (15:00 h – 16:30 h) y Básico 8 (16:30 h – 18:00 h), durante el mes de julio del 2024; a estos grupos se les aplicó la estratégica metodológica. Y para poderlos someter al rigor del análisis estadístico, se contrastaron con grupos del mismo nivel, pero de distintos horarios. Es decir, para el nivel Básico 6 se contó con un grupo experimental con cuatro grupos de control y para el nivel Básico 8 se contó con un grupo experimental con tres grupos de control. Al iniciar el mes cada grupo cuenta con 30 estudiantes matriculados; sin embargo, por factores extraordinarios no todos consiguen llegar al final del mes (Tabla 7 y Tabla 8). Las notas de estos estudiantes fueron consideradas como datos perdidos (NaN).

Tabla 7*Resultados generales de los grupos del nivel Básico 6*

Grupos	Aprobado	Porcent.	Desaprobado	Porcent.	Perdido	Porcent.	Total
NF_B6_E	22	73 %	4	13 %	4	13 %	30
NF_B6_C1	19	63 %	5	17 %	6	20 %	30
NF_B6_C2	13	43 %	7	23 %	10	33 %	30
NF_B6_C3	27	90 %	3	10 %	0	0 %	30
NF_B6_C4	30	100 %	0	0 %	0	0 %	30
NF_B6_C5	28	93 %	0	0 %	2	7 %	30
Total	139	77 %	19	11 %	22	12 %	180

Nota. El prefijo NF_B6_E se refiere a las notas finales del nivel Básico 6 del grupo experimental. Los prefijos NF_B6_C se refieren a las notas finales del nivel Básico 6 de los grupos de control.

En cuanto el grupo experimental del nivel Básico 6 estos resultados muestran que un 73 % de estudiantes aprobaron, un 13 % de estudiantes desaprobaron y un 13 % desistieron o se retiraron del curso. Considerando que lo que se espera es que el porcentaje de estudiantes aprobados, que recibieron el estímulo, sea mayor al porcentaje de los estudiantes aprobados de los grupos de control y que el porcentaje de estudiantes desaprobados para el grupo experimental sea menor al de los grupos de control. Podemos notar que el porcentaje para el grupo experimental se encuentra en un rango intermedio comparado con los demás grupos. Además, los datos válidos para la estimación de los estadísticos de prueba son 158 de 180, los 22 datos faltantes son los datos perdidos.

Tabla 8*Resultados generales de los grupos del nivel Básico 8*

Grupos	Aprobado	Porcent.	Desaprobado	Porcent.	Perdido	Porcent.	Total
NF_B8_E	27	90 %	1	3 %	2	7 %	30
NF_B8_C1	17	57 %	10	33 %	3	10 %	30
NF_B8_C2	21	70 %	6	20 %	3	10 %	30
NF_B8_C3	24	80 %	1	3 %	5	17 %	30
Total	89	74 %	18	15 %	13	11 %	120

Nota. El prefijo NF_B8_E se refiere a las notas finales del nivel Básico 8 del grupo experimental. Los prefijos NF_B8_C se refieren a las notas finales del nivel Básico 8 de los grupos de control.

En cuanto al grupo experimental del nivel Básico 8 los resultados muestran un 90 % de estudiantes aprobados, un 3 % de estudiantes desaprobados y un 7 % de estudiantes retirados del curso. Se nota una clara diferencia en el porcentaje de estudiantes aprobados del grupo experimental con los grupos de control. Otro punto que señalar es que estos resultados se acercan más a lo esperado en comparación con los resultados de la Tabla 7. Eso nos da indicios que la aplicación de la estrategia metodológica LCM tenga mayor efectividad mientras más nivel tengan los estudiantes. Además de ello, los datos válidos (107) para la estimación de los estadísticos de prueba son mayores con respecto a su total para este nivel, dejando solo 13 datos perdidos.

Asimismo, se muestran los estadísticos descriptivos de cada nivel en la Tabla 9 y Tabla 10.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de los grupos del nivel Básico 6

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
NF_B6_E	26	59	94	80,35	9,376	87,915
NF_B6_C1	24	47	92	77,00	11,049	122,087
NF_B6_C2	20	14	86	66,25	21,601	466,618
NF_B6_C3	30	56	97	81,17	9,192	84,489
NF_B6_C4	30	75	97	87,63	6,305	39,757
NF_B6_C5	28	75	96	84,43	5,446	29,661

Nota. La columna N representa los datos válidos o no perdidos.

La desviación estándar de los datos nos revela acerca de cuan dispersos están los datos con respecto a su media. Una desviación estándar baja nos indica que los valores están cerca de la media, habiendo poca dispersión de los datos. Esta información puede estar relacionada con la estrategia empleada por el docente, ya que al emplear un estímulo al conjunto se espera que todos respondan de la misma forma. Es decir, se espera que las notas de los estudiantes posean características similares. Sin embargo, esto puede ser verdad hasta cierto punto debido a que hay otros factores que pueden influir tales como las horas de estudio que dedica cada estudiante, la cantidad de actividades de extensión presentadas por los estudiantes, entre otros. En la Tabla 9 podemos notar que el grupo experimental tiene una desviación estándar moderadamente baja con respecto a

los demás grupos. Esta información se corrobora con la columna de la varianza, ya que realidad la desviación estándar es la raíz cuadrada de la varianza.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de los grupos del nivel Básico 8

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
NF_B8_E	28	69	96	82,57	6,374	40,624
NF_B8_C1	27	61	83	73,33	5,299	28,077
NF_B8_C2	27	29	89	72,00	14,350	205,923
NF_B8_C3	25	33	97	81,76	11,483	131,857

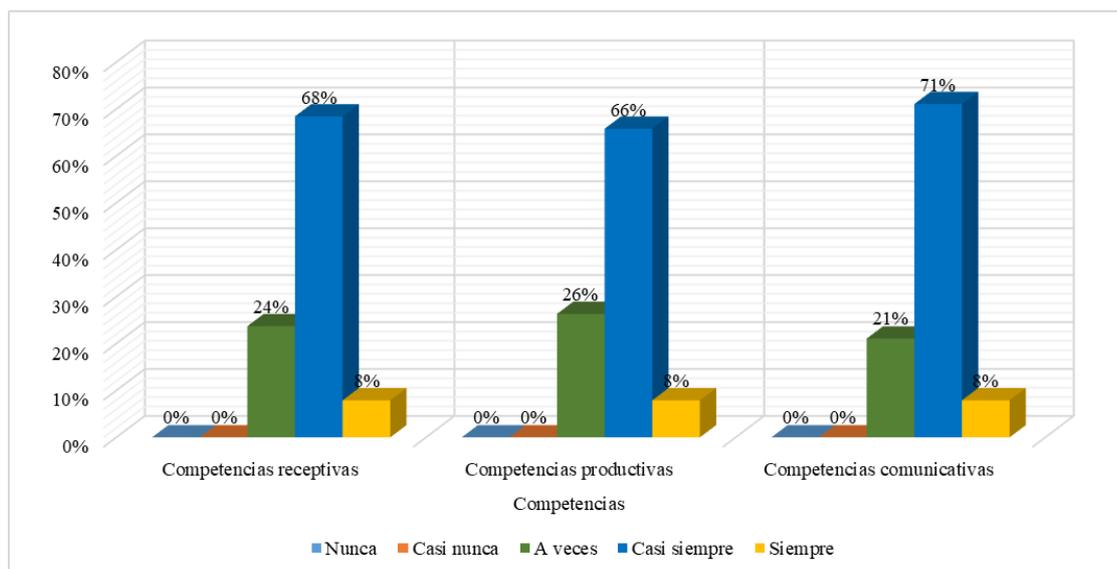
Nota. La columna N representa los datos válidos o no perdidos.

Los estadísticos descriptivos para los grupos del nivel Básico 8, evidencian una notoria diferencia entre el grupo experimental y los grupos de control; muestra una desviación estándar baja comparada con los grupos de control 2 y 3. Sin embargo, se observa que el grupo de control 1 obtuvo una desviación estándar menor con una diferencia de 1,075. Asimismo, los valores Mínimo y Máximo nos revelan el intervalo sobre el cual se ubican las notas, que para el grupo experimental muestra que se obtuvo notas máximas de hasta 96 puntos.

Los resultados de las calificaciones finales nos brindan un panorama acerca del grado de efectividad del logro de las competencias comunicativas en los estudiantes; es una forma práctica de analizar y comprender la respuesta de los estudiantes ante un estímulo. Sin embargo, se debe considerar también el grado de efectividad del logro de las competencias vista desde los estudiantes; debido a ello se les aplicó un cuestionario de percepción solo a los grupos a los cuales se les aplicó la estrategia LCM. Este cuestionario no contiene preguntas de conocimiento tal como fueron consideradas en la prueba de evaluación. Y consecuentemente, nos da la posibilidad de considerar a ambos grupos experimentales y tratarlos como uno solo; de tal forma que tenemos una visión global de los resultados en los estudiantes a los cuales se les aplicó el estímulo. Cabe señalar que no todos los estudiantes contestaron el cuestionario debido a que no fue imperativo; la cantidad de estudiantes entre ambos grupos experimentales fue 38.

Figura 2

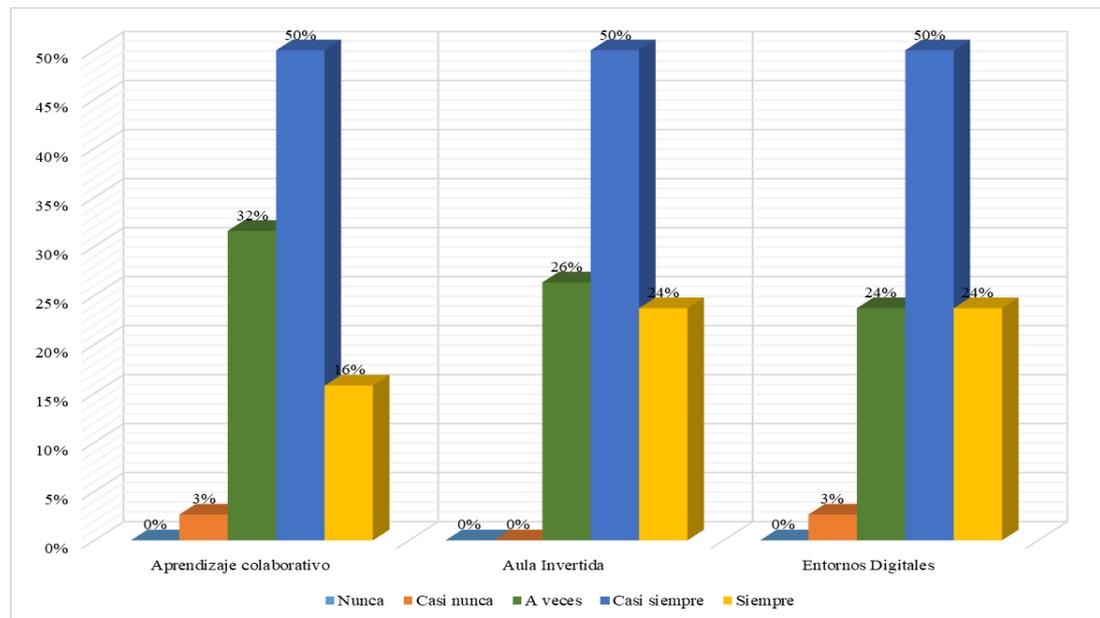
Competencias comunicativas del idioma inglés



Se puede afirmar que, con respecto a la variable competencias comunicativas receptoras del idioma inglés, de un total de 38 estudiantes que llenaron la encuesta respondieron un 0 % nunca, 0 % casi nunca, 24 % a veces, 68 % casi siempre y 8 % siempre. Debido a estos resultados podemos afirmar que los estudiantes sintieron mejoría en cuanto a sus habilidades de comprensión lectora y comprensión auditiva. De manera similar se puede apreciar los resultados con respecto a las competencias comunicativas productivas del idioma inglés, en la cual respondieron un 0 % nunca, 0 % casi nunca, 26 % a veces, 66 % casi siempre y 8 % siempre. Que nos permite señalar que los estudiantes captaron un progreso con sus habilidades de expresión escrita y expresión oral. Luego, bajo una mirada combinada de ambas competencias la Figura 2 sugiere una buena impresión sobre la comprensión de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes del idioma inglés.

Figura 3

Estrategia metodológica LCM



La Figura 3 muestra los resultados de las tres dimensiones de la estrategia metodológica LCM, se aprecia que un porcentaje predominante de 50 % en la respuesta casi siempre en las tres componentes seguido de un 24 % - 32 % de la respuesta a veces y luego un 16 % - 24 % de la respuesta siempre. Se puede interpretar que la aplicación del estímulo tuvo un impacto significativo en la percepción de los estudiantes. Además de ello podemos notar que, en cuanto al Aula invertida y Entornos digitales no hay mucha diferencia entre el porcentaje de los estudiantes que respondieron a veces y siempre; salvo en la componente Aprendizaje colaborativo. Esto se debe a que un 32 % de los estudiantes consideran que la mitad de las actividades fueron desarrolladas de manera individual y la otra mitad de manera grupal.

Se puede tener una mayor precisión en los resultados mediante las tablas de frecuencias absolutas, ya que considera los resultados en las respuestas por cada ítem que compone a cada dimensión. A continuación, se muestran las frecuencias absolutas para cada dimensión de la variable independiente, estrategia metodológica LCM.

Tabla 11

Frecuencias absolutas para Aprendizaje colaborativo

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total N
	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	
[P1]	1	2,63	7	18,42	12	31,58	11	28,95	7	18,42	38
[P2]	0	0,00	3	7,89	12	31,58	16	42,11	7	18,42	38
[P3]	0	0,00	2	5,26	8	21,05	16	42,11	12	31,58	38
[P4]	0	0,00	2	5,26	11	28,95	16	42,11	9	23,68	38
[P5]	0	0,00	1	2,63	11	28,95	17	44,74	9	23,68	38
Total	1	0,53	15	7,89	54	28,42	76	40,00	44	23,16	190

Los resultados de la Tabla 11, de un total de 38 estudiantes encuestados para el ítem [P1] referido a que el estudiante prefiere métodos de aprendizaje colaborativo a trabajar individualmente, es representativo un 31,58 % que respondieron a veces. Para [P2] referido a la motivación del estudiante a hacer una mejor presentación de las actividades al estar en grupo, es representativo un 42,11 % que respondieron casi siempre. Para [P3] referido a que el estudiante considera valioso los aportes de sus compañeros para su aprendizaje, es representativo el 42,11 % que contestaron casi siempre. Para [P4] que se refiere a que el estudiante siente que puede contribuir significativamente en actividades grupales, un 44,74 % es representativo que contestaron casi siempre. El resultado significativo para todos los ítems es de un 40,00 % de la respuesta casi siempre.

Tabla 12

Frecuencias absolutas para Aula invertida

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total N
	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	
[P6]	0	0,00	4	10,53	13	34,21	11	28,95	10	26,32	38
[P7]	0	0,00	0	0,00	7	18,42	18	47,37	13	34,21	38
[P8]	0	0,00	1	2,63	8	21,05	11	28,95	18	47,37	38
[P9]	0	0,00	1	2,63	14	36,84	15	39,47	8	21,05	38
[P10]	0	0,00	0	0,00	6	15,79	20	52,63	12	31,58	38
Total	0	0,00	6	3,16	48	25,26	75	39,47	61	32,11	190

Los resultados que muestra la Tabla 12, para el ítem [P6] el cual representa a que si el estudiante considera que hay una mayor comunicación con sus

compañeros cuando tienen actividades encargadas tiene un valor representativo en la respuesta A veces con un 34,21 %. Para [P7] que se refiere a la medida en que el estudiante considera efectivos los recursos utilizados en clase para su aprendizaje es relevante el 47,37 % que contestaron casi siempre. Para [P8] referido a que si el estudiante estima que el docente proporciona suficiente apoyo durante las clases para ayudar a entender el tema es relevante un 28,95 % que respondieron casi siempre. Para [P9] que alude a la medida en que el estudiante se siente motivado para entender el tema cuando tienen actividades encargadas de presentación de un tema o exposición es representativo un 39,47 % que respondieron casi siempre. Para [P10] que se refiere si el estudiante cree que la preparación de materiales didácticos le hacen indagar más en el tema es representativo el 52,63 % que contestaron casi siempre. El resultado significativo para todos los ítems es de un 39,47 % de la respuesta casi siempre.

Tabla 13

Frecuencias absolutas para Entornos digitales

Ítem	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total N
	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	
[P11]	0	0,00	0	0,00	8	21,05	13	34,21	17	44,74	38
[P12]	0	0,00	2	5,26	6	15,79	18	47,37	12	31,58	38
[P13]	0	0,00	2	5,26	10	26,32	11	28,95	15	39,47	38
[P14]	1	2,63	1	2,63	10	26,32	20	52,63	6	15,79	38
[P15]	4	10,53	2	5,26	13	34,21	12	31,58	7	18,42	38
[P16]	0	0,00	5	13,16	7	18,42	18	47,37	8	21,05	38
Total	5	2,19	12	5,26	54	23,68	92	40,35	65	28,51	228

La Tabla 13 muestra los resultados para la dimensión Entornos digitales. Para [P11] que refiere a que si la plataforma “Canvas” es de fácil acceso y manejo la aplicación es representativo en un 44,74 % que respondieron siempre. Para [P12] referido a que si el estudiante cree que Whatsapp permite una presentación eficaz de las actividades encargadas durante clases es representativo en un 47,37 % que respondieron casi siempre. Para [P13] referido a que si el estudiante considera que la plataforma “Canvas” le permite mantenerlo al tanto en cuanto a sus responsabilidades es significativo un 39,47 % que contestaron siempre. Para [P14] que se refiere a que si el estudiante cree que los foros de discusión en la plataforma “Canvas” le permite una presentación eficaz de las actividades

encargadas durante clases es significativo un 52,63 % que respondieron casi siempre. Para [P15] que alude a que el estudiante considera que interactúa con sus compañeros mediante Whatsapp durante sesiones de clase es representativo 34,21 % que contestaron a veces. Para [P16] que refiere a la medida en que el estudiante utiliza las plataformas sincrónicas para reunirse con sus compañeros y desarrollar actividades grupales es representativo 47,37 % que respondieron casi siempre. El resultado significativo para todos los ítems es de un 40,35 % de la respuesta casi siempre.

4.1.2 Prueba de hipótesis general

A. ANOVA para los grupos del nivel Básico 6

Para poder contrastar el rendimiento académico entre los grupos experimentales y los grupos de control, mediante el estadístico de prueba ANOVA de una vía. Es necesario señalar las componentes de la prueba de hipótesis. Se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar diferencias significativas entre las medias de los grupos. Se determina si hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, bajo la suposición de que H_0 es verdadera, comparando el p-valor con el nivel de significancia. Para ello, se hace el siguiente planteamiento:

A.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** Las medias de las calificaciones son iguales para todos los grupos del nivel Básico 6.
- **H_1 :** Al menos una media se diferencia significativamente de todos los demás grupos del nivel Básico 6.

A.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H_0 :** p-valor $< 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H_1 :** p-valor $\geq 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

A.3 Nivel de significancia: 0.05

A.4 Nivel de confiabilidad: 95%

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes (Tabla 14) para determinar si existen diferencias entre las medias de por lo menos entre dos grupos.

Tabla 14

ANOVA de las notas finales del nivel Básico 6

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	6322,552	5	1264,510	10,517	0,000
Dentro de grupos	18275,625	152	120,234		
Total	24598,177	157			

Nota. gl son los grados de libertad.

La Tabla 14 nos da a entender que existe diferencia significativa entre los grupos, dado que el p-valor es igual a $0,000 < 0,05$, conlleva que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (Montgomery, 2022). Sin embargo, para poder localizar entre que grupos las diferencias son significativas recurrimos a las Pruebas Post Hoc que nos permite determinar específicamente cuáles medias de los grupos son significativamente diferentes entre sí. La Prueba Post Hoc que se empleó fue la Prueba de Tukey, esta compara todas las posibles pares de medias de los grupos.

Tabla 15

Prueba de Tukey - Honest Significant Difference

(I) Grupos del nivel B6	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %		
				Límite inferior	Límite superior	
Grupo Experimental	Grupo C1	3,346	3,104	0,889	-5,61	12,31
	Grupo C2	14,096*	3,261	0,000	4,68	23,51
	Grupo C3	-0,821	2,938	1,000	-9,30	7,66
	Grupo C4	-7,287	2,938	0,137	-15,77	1,19
	Grupo C5	-4,082	2,986	0,747	-12,70	4,54

Nota. * es la diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Según la tabla de diferencias múltiples (Tabla 15), se corrobora la diferencia significativa entre medias entre el grupo experimental con el grupo de control 2 (Grupo C2). Esto se puede atribuir a que presentaron características diferenciadas en las calificaciones. Asimismo, se puede indicar que no hay diferencias significativas con los demás grupos de control (Moore et al., 2009). Con certeza, también sabemos que hay grupos de medias que no difieren significativamente entre sí, entonces se procedió a establecer los Subconjuntos Homogéneos. Con base en los resultados de la prueba de Tukey, se formaron los subconjuntos que se muestran en la Tabla 16; cabe indicar que como el tamaño de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo para su comparación.

Tabla 16

Subconjuntos Homogéneos para los grupos del nivel Básico 6

Grupos B6	N	Subconjunto para alfa = 0,05		
		1	2	3
Grupo C2	20	66,25		
Grupo C1	24		77,00	
Grupo E	26		80,35	80,35
Grupo C3	30		81,17	81,17
Grupo C5	28		84,43	84,43
Grupo C4	30			87,63
Sig.		1,000	0,151	0,167

Según esta información, las notas finales entre el Grupo E, Grupo C1, Grupo C3 y Grupo C5, no presentan diferencias significativas con relación a su media, esto esta sostenido por el p-valor para la columna 2 que es $0,151 > 0,05$, lo que implica que se debe rechazar la hipótesis alterna para estos cuatro grupos (Kim, 2005). Además, se puede afirmar que el grupo experimental si presenta una diferencia significativa con el Grupo C2 y el Grupo C4. Desde luego los resultados se pueden mejorar siempre que el tamaño de los grupos sea igual.

B. ANOVA para los grupos del nivel Básico 8

En segunda instancia, se analizaron los resultados de los grupos del nivel Básico 8. Las componentes de la prueba de hipótesis se señalan a continuación:

B.1 Planteamiento de hipótesis

- **H₀:** Las medias de las calificaciones son iguales para todos los grupos del nivel Básico 8.
- **H₁:** Al menos una media se diferencia significativamente de todos los demás grupos del nivel Básico 8.

B.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H₀:** $p\text{-valor} < 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H₁:** $p\text{-valor} \geq 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

B.3 Nivel de significancia: 0,05

B.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes (Tabla 17) para determinar si existen diferencias entre las medias de por lo menos entre dos grupos.

Tabla 17

ANOVA de las notas finales del nivel Básico 8

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2457,873	3	819,291	8,157	0,000
Dentro de grupos	10345,417	103	100,441		
Total	12803,290	106			

Nota. gl son los grados de libertad.

La Tabla 17 nos da a entender que existe diferencia significativa entre los grupos, dado que el p-valor es igual a $0,000 < 0,05$, conlleva que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (Montgomery, 2022). Sin embargo, análogamente a lo realizado con los grupos del nivel Básico 6 recurrimos a las Pruebas Post Hoc, en concreto la Prueba de Tukey.

Tabla 18

Prueba de Tukey - Honest Significant Difference

(I) Grupos del nivel B8	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %		
				Límite inferior	Límite superior	
Grupo Experimental	Grupo C1	9,238*	2703,000	0,005	2,18	16,30
	Grupo C2	10,571*	2703,000	0,001	3,51	17,63
	Grupo C3	0,811	2758,000	0,991	-6,39	8,01

Nota. * es la diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Según la tabla de diferencias múltiples (Tabla 18), se evidencia la diferencia significativa entre medias entre el grupo experimental con el Grupo C1 y Grupo C2 (grupos de control). Cuyos niveles de significancia son $0,005 < 0,05$ y $0,001 < 0,05$ respectivamente. Es suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Es un indicio bueno porque denota que al existir un contraste con dos grupos de control entre tres hay un factor que está interviniendo como causa. Asimismo, se puede señalar que no hay diferencias significativas con el Grupo C3 (Kim, 2005). Para tener un mayor grado de precisión, se procedió a establecer los Subconjuntos Homogéneos. Con base en los resultados de la prueba de Tukey, se formaron los subconjuntos que se muestran en la Tabla 19; de manera similar a lo señalado con la Tabla 16, como el tamaño de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo para su comparación.

Tabla 19*Subconjuntos Homogéneos para los grupos del nivel Básico 8*

Grupos B8	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Grupo C2	27	72,00	
Grupo C1	27	73,3333333	
Grupo C3	25		81,76
Grupo E	28		82,57
Sig.		0,96202101	0,99

Esta información sugiere que las notas finales entre el Grupo E y Grupo C3, no presentan diferencias significativas con relación a su media, esto esta sostenido por el p-valor para la columna 2 que es $0,99 > 0,05$; lo que implica que se debe rechazar la hipótesis alterna para estos dos grupos (Moore et al., 2009). Además, tal como la Tabla 15, nuevamente nos da a entender que el grupo experimental si presenta una diferencia significativa con el Grupo C1 y el Grupo C2.

C. Coeficiente de correlación de Pearson para las competencias comunicativas y la estrategia metodológica LCM

Mediante el coeficiente r de correlación de Pearson, se verifica la intensidad de correlación entre la variable dependiente competencias comunicativas del idioma inglés y la variable independiente estrategia metodológica LCM. El grado de influencia del método en el logro de las competencias comunicativas esta dado por el nivel de correlación que nos brinda el r obtenido que se encuentra entre -1 y +1. En el caso que $r = 0$ podremos indicar que no hay correlación entre las variables. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar una correlación significativa entre VD y VI. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p-valor con el nivel de significancia. A continuación, se señalan las componentes de la prueba de hipótesis.

C.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** No hay relación lineal entre las competencias comunicativas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM ($r = 0$).

- **H1:** Hay una relación lineal entre las competencias comunicativas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM ($r \neq 0$).

C.2 Regla de decisión

- **Se rechaza Ho:** $p\text{-valor} < 0,05$; $r \neq 0$, hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H1:** $p\text{-valor} \geq 0,05$; $r = 0$, hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

C.3 Nivel de significancia: 0,05

C.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen una correlación significativa entre las variables VD y VI.

Tabla 20

Coefficiente de correlación de Pearson

		Estrategia metodológica LCM	Competencias comunicativas
Estrategia metodológica LCM	Correlación de Pearson	1	0,690**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	38	38
Competencias comunicativas	Correlación de Pearson	0,690**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	38	38

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

Los resultados muestran un nivel de significancia $0,000 < 0,05$ que nos lleva a rechazar la hipótesis nula, con el valor $r = 0,690$; indica que hay una correlación considerable o buena positiva entre las competencias comunicativas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM (Cohen, 1998).

Tabla 21*Intervalos de confianza*

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	95 % de intervalos de confianza (bilateral) ^a	
			Inferior	Superior
Estrategia metodológica LCM - Competencias comunicativas	0,690	0,000	0,474	0,827

Nota. a es la estimación se basa en la transformación de r a z de Fisher.

Los intervalos de confianza señalan que la estimación de la correlación de Pearson puede variar en el 95 % de los casos entre 0,474 y 0,827.

4.1.3 Estrategia metodológica LCM y competencias comunicativas receptoras del idioma inglés

En este apartado se precisa la medida en que influye la aplicación de la estrategia metodológica LCM sobre las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés. Estas competencias están comprendidas por la Comprensión Escrita y la Comprensión Auditiva. Fueron evaluadas por medio de pruebas de conocimiento, estas son Evaluación Parcial y Evaluación Final (Tabla 6) cada una de estas componentes se evalúa con una valoración máxima de 25 puntos; entonces, la suma de ambas calificaciones al final del mes asciende a 50 puntos como máximo. Para la prueba de hipótesis específica I nos basamos solo en estas dos componentes para no perder la objetividad en los resultados, las componentes Trabajo y Evaluación Oral reflejan el grado de logro de las competencias productivas (se analiza más adelante), las componentes Plataforma, Asistencia y participación no revelan información relevante acerca de las competencias de interés para este apartado.

Tabla 22

Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 6

Grupos	Validos	Porcent.	Perdido	Porcent.	Total
RE_B6_E	26	87 %	4	13 %	30
RE_B6_C1	24	80 %	6	20 %	30
RE_B6_C2	19	63 %	11	37 %	30
RE_B6_C3	30	100 %	0	0 %	30
RE_B6_C4	30	100 %	0	0 %	30
RE_B6_C5	28	93 %	2	7 %	30
Total	157	87 %	23	13 %	180

Tabla 23

Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 8

Grupos	Validos	Porcent.	Perdido	Porcent.	Total
RE_B8_E	28	93 %	2	7 %	30
RE_B8_C1	27	90 %	3	10 %	30
RE_B8_C2	27	90 %	3	10 %	30
RE_B8_C3	25	83 %	5	17 %	30
Total	107	89 %	13	11 %	120

Con los datos válidos para cada grupo mostrados en la Tabla 22 y Tabla 23, se trabajaron los estadísticos descriptivos. Podemos mencionar que no tenemos una cantidad de datos perdidos que influya en nuestros resultados; no obstante, debido a algún factor ajeno a la investigación se aprecia más de un tercio de los datos perdidos para el grupo de control 2 en el nivel Básico 6 (RE_B6_C2).

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de las competencias receptoras para el nivel Básico 6

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación estándar	Varianza
RE_B6_E	26	27	45	992	38,15	5,739	32,935
RE_B6_C1	24	29	47	918	38,25	4,945	24,457
RE_B6_C2	19	9	45	662	34,84	9,674	93,585
RE_B6_C3	30	39	48	1347	44,90	2,295	5,266
RE_B6_C4	30	27	49	1244	41,47	6,377	40,671
RE_B6_C5	28	35	49	1226	43,79	4,149	17,212

Se aprecia que para el grupo experimental (RE_B6_E) tiene una suma de 992 para un tamaño $N = 26$; esta información interviene en el cálculo de la media

debido a que si la suma se aproxima a 1500 ocasiona un mejor resultado en la media. Los valores Mínimo de 27 y Máximo de 45 para el grupo experimental señalan que las calificaciones rondan en un rango (diferencia entre los valores Máximo y Mínimo) de 18, claramente diferenciado con el grupo de control 3 (RE_B6_C3) cuyas calificaciones rondan en un rango de 9; esto se justifica por su tamaño $N = 30$. El hecho que todos los estudiantes hayan participado hace que tengan una mayor cifra en la Suma. Se puede mencionar que hay indicios de estímulos siempre que el rango no sea muy grande. Asimismo, esto se ratifica por la desviación estándar, que para el grupo de experimental no es muy alta tal como lo es para el grupo de control 2 (RE_B6_C2).

Tabla 25

Estadísticos descriptivos de las competencias receptivas para el nivel Básico 8

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación estándar	Varianza
RE_B8_E	28	30	46	1077	38,46	4,290	18,406
RE_B8_C1	27	26	40	904	33,48	3,867	14,952
RE_B8_C2	27	4	44	932	34,52	8,868	78,644
RE_B8_C3	25	17	47	954	38,16	5,632	31,723

Para grupos del nivel Básico 8, el grupo experimental presenta una diferencia significativa en cuanto a la Suma = 1077 con respecto a todos los grupos de control. En cuanto a su media 38,46 se asemeja al grupo de control 3 (RE_B8_C3), el cual es de 38,16. Sin embargo, se puede afirmar que debido a que la desviación estándar en el grupo experimental es menor que el grupo de control 3, existen estudiantes que obtuvieron notas similares. Es un factor atribuible al método LCM que se le aplicó al grupo experimental. También podemos señalar que el grupo de control 1 (RE_B8_C1) presenta la más baja desviación estándar, pero debido a que su media es baja es atribuible a la dificultad del examen proporcionada por el docente de ese grupo de control.

En cuanto al cuestionario aplicado se muestran las frecuencias absolutas para la dimensión Competencias comunicativas receptivas (Tabla 26) del idioma inglés de la variable dependiente.

Tabla 26

Frecuencias absolutas para las Competencias receptivas

Competencias receptivas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total N
	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	
[P27]	0	0,00	2	5,26	13	34,21	18	47,37	5	13,16	38
[P28]	0	0,00	1	2,63	7	18,42	24	63,16	6	15,79	38
[P29]	0	0,00	1	2,63	8	21,05	17	44,74	12	31,58	38
[P30]	0	0,00	1	2,63	5	13,16	16	42,11	16	42,11	38
[P31]	1	2,63	2	5,26	10	26,32	20	52,63	5	13,16	38
[P32]	0	0,00	2	5,26	19	50,00	14	36,84	3	7,89	38
[P33]	0	0,00	0	0,00	9	23,68	17	44,74	12	31,58	38
[P34]	0	0,00	0	0,00	14	36,84	18	47,37	6	15,79	38
[P35]	1	2,63	3	7,89	15	39,47	15	39,47	4	10,53	38
[P36]	0	0,00	0	0,00	7	18,42	16	42,11	15	39,47	38
Total	2	0,53	12	3,16	107	28,16	175	46,05	84	22,11	380

Estos resultados muestran que para el ítem [P27] que trata sobre si el estudiante considera que tiene una clara preferencia entre leer materiales digitales en inglés en formato digital, se observa una valoración representativa de 47,37 % que respondieron casi siempre. Para [P28] que trata sobre si el estudiante notó una mejoría en su habilidad de lectura en inglés durante el curso, con un valor representativo de 63,16 % de la respuesta casi siempre. Para [P29] que se refiere a que el estudiante considera que las estrategias de lectura aprendidas por su cuenta mejoran su comprensión de textos en inglés, el valor representativo es para la respuesta casi siempre con un 44,74 %. Para [P30] que se refiere a que el estudiante piensa que leer inglés enriquece su vocabulario significativamente, el porcentaje predominante es 42,11 % que respondieron siempre. Para [P31] que se refiere a que el estudiante frecuentemente utiliza herramientas en línea para entender mejor los textos en inglés, con un valor representativo de 52,63 % que respondieron casi siempre. Para [P32] que es la medida en que los estudiantes se sienten confiados al entender conversaciones en inglés, incluso cuando hablan rápido; predomina la respuesta a veces con un 50 %. Para [P33] que refiere que los estudiantes sienten que mejorar en su *Listening* ha beneficiado también en sus habilidades de *Speaking* y *Reading*; con un 44,74 % que respondieron casi siempre. Para [P34] que refiere que el estudiante se siente satisfecho con su progreso alcanzado en sus habilidades de *Listening* en inglés; con un 47,37 % que

contestaron casi siempre. Para [P35] que alude que el estudiante no se siente ansioso al tener que entender información en inglés solo a través de la audición, con un 39,47 % para la respuesta a veces y también con un 39,47 % para la respuesta casi siempre. Para [P36] que alude a la medida en que el estudiante considera que desarrollar habilidades de *Listening* es crucial para su éxito en el aprendizaje del idioma inglés, con un 42,11 % predominante para la respuesta casi siempre. El resultado significativo para todos los ítems es de un 46,05 % de la respuesta casi siempre.

4.1.4 Prueba de hipótesis específica I

A. ANOVA para las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés para los grupos del nivel Básico 6

Mediante el estadístico de prueba ANOVA de una vía, se contrasta las calificaciones de los grupos experimental y de control del nivel Básico 6. Es necesario señalar las componentes de la prueba de hipótesis. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar diferencias significativas entre las medias de los grupos. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p-valor con el nivel de significancia.

A.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** Las medias de las calificaciones son iguales para todos los grupos del nivel Básico 6.
- **H_1 :** Al menos una media se diferencia significativamente de todos los demás grupos del nivel Básico 6.

A.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H_0 :** p-valor $< 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H_1 :** p-valor $\geq 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

A.3 Nivel de significancia: 0,05

A.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen diferencias entre las medias de por lo menos entre dos grupos. Y posterior a ello detectar entre que grupos se dan esas diferencias significativas.

Tabla 27

ANOVA de las competencias receptivas para el nivel Básico 6

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1778,033	5	355,607	11,032	0,000
Dentro de grupos	4867,292	151	32,234		
Total	6645,325	156			

Nota. gl son los grados de libertad.

Estos resultados reflejan la existencia de diferencias significativas entre los grupos, dado que el p-valor siendo igual a $0,000 < 0,05$, supone que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (Montgomery, 2022). Sin embargo, se recurre a las Pruebas Post Hoc, específicamente a la prueba de Tukey para determinar cuáles medias de los grupos son significativamente diferentes entre sí.

Tabla 28

Prueba de Tukey - Honest Significant Difference

(I) RE_Grupos_B6	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %		
				Límite inferior	Límite superior	
Grupo Experimental	Grupo C1	-0,096	1,607	1,000	-4,74	4,54
	Grupo C2	3,311740891	1,714	0,386	-1,63	8,26
	Grupo C3	-6,746*	1,521	0,000	-11,14	-2,35
	Grupo C4	-3,313	1,521	0,254	-7,70	1,08
	Grupo C5	-5,632*	1,546	0,005	-10,10	-1,17

Nota. * es la diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Según la Tabla 28 que muestra las diferencias múltiples, se corrobora la diferencia significativa entre medias entre el grupo

experimental con el Grupo C3 y con el Grupo C5. Esto se puede atribuir al método de enseñanza empleado. En cuanto a los grupos que comparten similitud; es decir con el Grupo C1, Grupo C2 y el Grupo C4 se puede señalar que debido a su p-valor que es mayor a 0,05 no se puede rechazar la hipótesis nula (Moore et al., 2009). Existe relación sobre sus medias o sus medias no difieren significativamente y para ver cuánto, se establecen los Subconjuntos Homogéneos. Con base en los resultados de la prueba de Tukey, se formaron los subconjuntos que se muestran en la Tabla 29; cabe indicar que como el tamaño de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo para su comparación.

Tabla 29

Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 6

RE_Grupos_B6	N	Subconjunto para alfa = 0,05		
		1	2	3
Grupo C2	19	34,84		
Grupo E	26	38,15	38,15	
Grupo C1	24	38,25	38,25	
Grupo C4	30		41,47	41,47
Grupo C5	28			43,79
Grupo C3	30			44,90
	Sig.	0,271	0,301	0,263

Según la Tabla 29, indica que no hay diferencias significativas con respecto a sus medias armónicas entre los grupos C2, E y C1. Sin embargo, el grupo experimental (Grupo E) presenta diferencias significativas con el Grupo C4, C5 y C3. En la columna con un p-valor = 0,301 > 0,05 se aprecia que el Grupo E no presenta diferencias significativas con el grupo C1 y C4; se repite la semejanza dos veces con el Grupo C1 (Kim, 2005). Estos resultados son atribuibles al método y al nivel de conocimiento de los estudiantes.

B. ANOVA para las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés para los grupos del nivel Básico 8

Mediante es estadístico de prueba ANOVA de una vía, se contrasta las calificaciones de los grupos experimental y de control del nivel Básico

8. Es necesario señalar las componentes de la prueba de hipótesis. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar diferencias significativas entre las medias de los grupos. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p-valor con el nivel de significancia.

B.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** Las medias de las calificaciones son iguales para todos los grupos del nivel Básico 8.
- **H_1 :** Al menos una media se diferencia significativamente de todos los demás grupos del nivel Básico 8.

B.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H_0 :** p-valor $< 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H_1 :** p-valor $\geq 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

B.3 Nivel de significancia: 0,05

B.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen diferencias entre las medias de por lo menos entre dos grupos. Y posterior a ello detectar entre que grupos se dan esas diferencias significativas.

Tabla 30

ANOVA de las competencias receptivas del nivel Básico 8

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	515,091	3	171,697	4,790	0,004
Dentro de grupos	3691,806	103	35,843		
Total	4206,897	106			

Nota. gl son los grados de libertad.

Estos resultados reflejan la existencia de diferencias significativas entre los grupos, dado que el p-valor siendo igual a $0,004 < 0,05$; supone que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (Montgomery, 2022). Sin embargo, se recurre a las Pruebas Post Hoc, específicamente a la prueba de Tukey para determinar cuáles medias de los grupos son significativamente diferentes entre sí.

Tabla 31

Prueba de Tukey - Honest Significant Difference

(I) RE_Grupos_B8		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
					Límite inferior	Límite superior
Grupo Experimental	Grupo C1	4,983*	1,615	0,014	0,77	9,20
	Grupo C2	3,946	1,615	0,075	-0,27	8,16
	Grupo C3	0,304	1,647	0,998	-4,00	4,61

Nota. * es la diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Según la Tabla 31 que muestra las diferencias múltiples, se corrobora la diferencia significativa entre medias entre el grupo experimental con el Grupo C1 y con el Grupo C2. Esto se puede atribuir al método de enseñanza empleado. En cuanto a los grupos que comparten similitud; es decir con el Grupo C3 se puede señalar que debido a su p-valor que es mayor a 0,05 no se puede rechazar la hipótesis nula (Moore et al., 2009). Existe relación sobre sus medias o sus medias no difieren significativamente y para ver cuánto se establecen los Subconjuntos Homogéneos. Con base en los resultados de la prueba de Tukey, se formaron los subconjuntos que se muestran a continuación; cabe indicar

que como el tamaño de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo para su comparación.

Tabla 32

Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 8

RE_Grupos_B8	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Grupo C1	27	33,48	
Grupo C2	27	34,52	34,52
Grupo C3	25		38,16
Grupo E	28		38,46
	Sig.	0,921	0,082

Según estos resultados, no hay diferencias significativas con respecto a sus medias armónicas entre los grupos E, C2 y C3. Sin embargo, el grupo experimental (Grupo E) presenta diferencias significativas con el Grupo C1. Y el Grupo C2 es elemento en común entre las columnas 1 y 2; podemos señalar entonces que el Grupo E tiene diferencias con el Grupo C1 y C2 evidenciando a los resultados obtenidos por la prueba de Tukey.

C. Coeficiente de correlación de Pearson para las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés

Mediante el coeficiente r de correlación de Pearson, se verifica la correlación lineal entre la dimensión competencias comunicativas receptoras del idioma inglés y la variable independiente estrategia metodológica LCM. El grado de influencia del método en el logro de las competencias receptoras está dado por el nivel de correlación que nos brinda el r obtenido. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar una correlación significativa entre la dimensión y la variable. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p -valor con el nivel de significancia. A continuación, se señalan las componentes de la prueba de hipótesis.

C.1 Planteamiento de hipótesis

- **Ho:** No hay relación lineal entre las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM ($r = 0$).
- **H1:** Hay una relación lineal entre las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM ($r \neq 0$).

C.2 Regla de decisión

- **Se rechaza Ho:** $p\text{-valor} < 0,05$; $r \neq 0$, hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H1:** $p\text{-valor} \geq 0,05$; $r = 0$, hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

C.3 Nivel de significancia: 0,05

C.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen una correlación significativa entre la dimensión y la variable.

Tabla 33

Coefficiente de correlación de Pearson

		Estrategia metodológica LCM	Competencias Receptoras
Estrategia metodológica LCM	Correlación de Pearson	1	0,592**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	38	38
Competencias Receptoras	Correlación de Pearson	0,592**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	38	38

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

Los resultados muestran un nivel de significancia $0.000 < 0,05$ que nos lleva a rechazar la hipótesis nula, con el valor $r = 0,592$, indica que hay una correlación considerable o buena positiva entre las competencias comunicativas receptoras y la estrategia metodológica LCM (Cohen, 1998).

Tabla 34

Intervalos de confianza

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	95 % de intervalos de confianza (bilateral) ^a	
			Inferior	Superior
Estrategia metodológica LCM - Competencias Receptoras	0,592	0,000	0,336	0,767

Nota. a es la estimación se basa en la transformación de r a z de Fisher.

Los intervalos de confianza señalan que la estimación de la correlación de Pearson puede variar en el 95 % de los casos entre 0,336 y 0,767.

4.1.5 Estrategia metodológica LCM y competencias comunicativas productivas del idioma inglés

En este apartado se precisa la medida en que influye la aplicación de la estrategia metodológica LCM sobre las competencias comunicativas productivas del idioma inglés. Estas competencias están comprendidas por la Expresión Escrita y la Expresión Oral. Fueron evaluadas por medio las componentes Trabajo y Evaluación Oral (Tabla 6); Trabajo se evalúa con una valoración de 10 puntos y Evaluación Oral con 20 puntos. Entonces, la suma de ambas calificaciones al final del mes asciende a 30 puntos como máximo. Para la prueba de hipótesis específica II nos basamos solo en estas dos componentes para no perder la objetividad en los resultados, las componentes Plataforma, Asistencia y participación no revelan información relevante acerca de las competencias de interés para este apartado.

Tabla 35

Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 6

Grupos	Validos	Porcent.	Perdido	Porcent.	Total
PR_B6_E	26	87 %	4	13 %	30
PR_B6_C1	24	80 %	6	20 %	30
PR_B6_C2	19	63 %	11	37 %	30
PR_B6_C3	30	100 %	0	0 %	30
PR_B6_C4	30	100 %	0	0 %	30
PR_B6_C5	28	93 %	2	7 %	30
Total	157	87 %	23	13 %	180

Tabla 36

Datos válidos y perdidos para el nivel Básico 8

Grupos	Validos	Porcent.	Perdido	Porcent.	Total
PR_B8_E	28	93 %	2	7 %	30
PR_B8_C1	27	90 %	3	10 %	30
PR_B8_C2	27	90 %	3	10 %	30
PR_B8_C3	25	83 %	5	17 %	30
Total	107	89 %	13	11 %	120

Con los datos válidos para cada grupo mostrados en la Tabla 35 y Tabla 36, se trabajaron los estadísticos descriptivos. Podemos mencionar que no tenemos una cantidad de datos perdidos que influya en nuestros resultados; no obstante, debido a algún factor ajeno a la investigación se aprecia más de un tercio de los datos perdidos para el grupo de control 2 en el nivel Básico 6 (PR_B6_C2).

Tabla 37

Estadísticos descriptivos de las competencias productivas para el nivel Básico 6

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación estándar	Varianza
PR_B6_E	26	22	30	713	27,42	2,533	6,414
PR_B6_C1	24	3	27	510	21,25	6,408	41,065
PR_B6_C2	19	3	28	363	19,11	8,478	71,877
PR_B6_C3	30	4	29	691	23,03	5,385	28,999
PR_B6_C4	30	21	29	805	26,83	2,019	4,075
PR_B6_C5	28	19	30	714	25,50	3,372	11,370

Se aprecia que para el grupo experimental (RE_B6_E) tiene una suma de 713 para un tamaño $N = 26$; consideramos esta cantidad buena para el cálculo de

la media debido a que si la suma se aproxima a 900 ocasiona un mejor resultado en la media. Los valores Mínimo de 22 y Máximo de 30 revelan que hay estudiantes que alcanzaron el máximo acumulado en cuanto a las competencias productivas. Para el grupo experimental se muestra que las calificaciones rondan en un rango (diferencia entre los valores Máximo y Mínimo) de 8, claramente diferenciado con el grupo de control 3 (PR_B6_C3) cuyas calificaciones rondan en un rango de 25; lo cual es malo ya que se espera que el rango sea lo menor posible. Este resultado es contradictorio al obtenido en las competencias receptivas. Está relacionado a que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en las evaluaciones escritas donde no hay un control absoluto del docente. Asimismo, mencionamos que hay indicios de estímulos siempre que el rango no sea muy grande tal como se aprecia en los resultados de las competencias receptivas. Asimismo, esto se ratifica por la desviación estándar igual a 2,533; que para el grupo de experimental no es muy alta similar grupo de control 4 (PR_B6_C4).

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de las competencias productivas para el nivel Básico 8

Grupos	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación estándar	Varianza
PR_B8_E	28	23	30	794	28,36	1,870	3,497
PR_B8_C1	27	10	23	578	21,41	3,331	11,097
PR_B8_C2	27	6	27	557	20,63	6,159	37,934
PR_B8_C3	25	8	30	656	26,24	4,116	16,940

En cuanto a los grupos del nivel Básico 8, el grupo experimental presenta una diferencia significativa en cuanto a la Suma = 794 con respecto a todos los grupos de control. Con una Media = 38,46, siendo la más alta. Nuevamente aparecen rasgos contradictorios a los resultados obtenidos en el análisis de las competencias receptivas, en cuanto a la desviación estándar entre el grupo experimental (PR_B8_E) y el grupo de control 3 (PR_B8_C3); ya que ahora la desviación estándar es mucho menor para el grupo experimental. En este caso los estudiantes no obtuvieron notas similares tal como sucedió en las competencias receptivas. Es un factor atribuible al método LCM que se le aplicó al grupo experimental. Un rasgo congruente a los obtenidos en las competencias receptivas

en cuanto al grupo de control 1 (PR_B8_C1) es que presenta una moderada desviación estándar, relacionado a su media que también es baja.

En cuanto al cuestionario aplicado se muestran las frecuencias absolutas para la dimensión Competencias comunicativas productivas (Tabla 39) del idioma inglés de la variable dependiente.

Tabla 39

Frecuencias absolutas para las Competencias productivas

Competencias productivas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total N
	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	fx	%	
[P17]	0	0,00	1	2,63	8	21,05	19	50,00	10	26,32	38
[P18]	0	0,00	0	0,00	10	26,32	20	52,63	8	21,05	38
[P19]	0	0,00	2	5,26	6	15,79	19	50,00	11	28,95	38
[P20]	0	0,00	0	0,00	3	7,89	14	36,84	21	55,26	38
[P21]	0	0,00	2	5,26	15	39,47	17	44,74	4	10,53	38
[P22]	0	0,00	1	2,63	11	28,95	21	55,26	5	13,16	38
[P23]	1	2,63	4	10,53	15	39,47	12	31,58	6	15,79	38
[P24]	1	2,63	2	5,26	23	60,53	9	23,68	3	7,89	38
[P25]	0	0,00	3	7,89	10	26,32	16	42,11	9	23,68	38
[P26]	0	0,00	0	0,00	8	21,05	19	50,00	11	28,95	38
Total	2	0,53	15	3,95	109	28,68	166	43,68	88	23,16	380

Estos resultados muestran que para el ítem [P17] que trata sobre si el estudiante considera que recibe suficientes oportunidades para practicar la escritura en inglés durante el curso, se observa una valoración representativa de 50,00 % que respondieron casi siempre. Para [P18] que trata sobre si el estudiante notó una mejoría en su habilidad de escritura en inglés durante el curso, con un valor representativo de 52,63 % de la respuesta casi siempre. Para [P19] que se refiere a que el estudiante considera que las indicaciones y recursos proporcionados son útiles para mejorar su escritura en el idioma inglés, el valor representativo es para la respuesta casi siempre con un 50,00 %. Para [P20] que se refiere a que el estudiante considera que desarrollar habilidades de escritura en el idioma inglés es importante para su futuro académico y profesional, el porcentaje predominante es 55,26 % que respondieron siempre. Para [P21] que se refiere a la medida que el estudiante se siente motivado para practicar la escritura en inglés fuera de las tareas del curso, con un valor representativo de 44,74 % que

respondieron casi siempre. Para [P22] que es la medida en que los estudiantes notaron mejoras significativas en su habilidad para hablar inglés durante el curso, incluso cuando hablan rápido; predomina la respuesta casi siempre con un 55,26 %. Para [P23] que refiere al grado en que los estudiantes les agrada interactuar en inglés con sus compañeros durante las actividades de clase; con un 39,47 % que respondieron a veces. Para [P24] que refiere que el estudiante no se siente nervioso cuando comete errores al hablar en inglés; con un 60,5 % que contestaron a veces. Para [P25] que alude que el estudiante considera que tiene suficientes oportunidades para practicar su habilidad de hablar inglés con las tareas asignadas durante el curso, con un 42,11 % para la respuesta casi siempre. Para [P26] que alude a la medida en que el estudiante considera que el uso de tecnología (traductores, diccionarios virtuales, aplicaciones) le ayuda a mejorar su habilidad de hablar inglés, con un 50,00 % predominante para la respuesta casi siempre. El resultado significativo para todos los ítems es de un 43,68 % de la respuesta casi siempre.

4.1.6 Prueba de hipótesis específica II

A. ANOVA para las competencias comunicativas productivas del idioma inglés para los grupos del nivel Básico 6

Mediante el estadístico de prueba ANOVA de una vía, se contrasta las calificaciones de los grupos experimental y de control del nivel Básico 6. Es necesario señalar las componentes de la prueba de hipótesis. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar diferencias significativas entre las medias de los grupos. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p-valor con el nivel de significancia.

A.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** Las medias de las calificaciones son iguales para todos los grupos del nivel Básico 6.
- **H_1 :** Al menos una media se diferencia significativamente de todos los demás grupos del nivel Básico 6.

A.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H_0 :** $p\text{-valor} < 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna.
- **Se rechaza H_1 :** $p\text{-valor} \geq 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

A.3 Nivel de significancia: 0,05

A.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen diferencias entre las medias de por lo menos entre dos grupos. Y posterior a ello detectar entre que grupos se dan esas diferencias significativas.

Tabla 40

ANOVA de las competencias productivas para el nivel Básico 6

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1268,237	5	253,647	10,451	0,000
Dentro de grupos	3664,769	151	24,270		
Total	4933,006	156			

Nota. gl son los grados de libertad.

Estos resultados reflejan la existencia de diferencias significativas entre los grupos, dado que el $p\text{-valor}$ siendo igual a $0,000 < 0,05$, supone que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (Montgomery, 2022). Sin embargo, se recurre a las Pruebas Post Hoc, específicamente a la prueba de Tukey para determinar cuáles medias de los grupos son significativamente diferentes entre sí.

Tabla 41

Prueba de Tukey - Honest Significant Difference

(I) PR_Grupos_B6	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %		
				Límite inferior	Límite superior	
Grupo E	Grupo C1	6,173*	1,395	0,000	2,15	10,20
	Grupo C2	8,318*	1,487	0,000	4,03	12,61
	Grupo C3	4,390*	1,320	0,014	0,58	8,20
	Grupo C4	0,590	1,320	0,998	-3,22	4,40
	Grupo C5	1,923	1,342	0,707	-1,95	5,80

Nota. *es la diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Según la Tabla 41 que muestra las diferencias múltiples, se corrobora la diferencia significativa entre medias entre el grupo experimental con el Grupo C1, Grupo C2 y el Grupo C3. En cuanto a los grupos que comparten similitud; es decir con el Grupo C4 y el Grupo C5 se puede señalar que debido a su p-valor que es mayor a 0,05 no se puede rechazar la hipótesis nula (Moore et al., 2009). Existe relación sobre sus medias o sus medias no difieren significativamente y para ver cuánto, se establecen los Subconjuntos Homogéneos. Con base en los resultados de la prueba de Tukey, se formaron los subconjuntos que se muestran en la Tabla 42; cabe indicar que como el tamaño de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo para su comparación.

Tabla 42

Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 6

PR_Grupos_B6	N	Subconjunto para alfa = 0,05		
		1	2	3
Grupo C2	19	19,11		
Grupo C1	24	21,25		
Grupo C3	30	23,03	23,03	
Grupo C5	28		25,50	25,50
Grupo C4	30		26,83333	26,83
Grupo E	26			27,42
Sig.		0,055	0,071	0,730

Según la Tabla 42, indica que no hay diferencias significativas con respecto a sus medias armónicas entre los grupos de control C5, C4 y E.

Hay características similares entre los grupos de control C3, C4 y C5. En cuanto a los grupos de control C1, C2 y C3 pese a que su significancia sea $> 0,05$ es muy cercano al límite de determinación por lo tanto podemos asumir que hay diferencias significativas entre los tres. Estos resultados son atribuibles al método y al nivel de conocimiento de los estudiantes.

B. ANOVA para las competencias comunicativas productivas del idioma inglés para los grupos del nivel Básico 8

Mediante es estadístico de prueba ANOVA de una vía, se contrasta las calificaciones de los grupos experimental y de control del nivel Básico 8. Es necesario señalar las componentes de la prueba de hipótesis. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar diferencias significativas entre las medias de los grupos. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p-valor con el nivel de significancia.

B.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** Las medias de las calificaciones son iguales para todos los grupos del nivel Básico 8.
- **H_1 :** Al menos una media se diferencia significativamente de todos los demás grupos del nivel Básico 8.

B.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H_0 :** $p\text{-valor} < 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H_1 :** $p\text{-valor} \geq 0,05$; hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

B.3 Nivel de significancia: 0,05

B.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen diferencias entre las medias de por lo menos entre dos grupos. Y posterior a ello detectar entre que grupos se dan esas diferencias significativas.

Tabla 43

ANOVA de las competencias productivas para el nivel Básico 8

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1142,496	3	380,832	22,089	0,000
Dentro de grupos	1775,803	103	17,241		
Total	2918,299	106			

Nota. gl son los grados de libertad.

Estos resultados reflejan la existencia de diferencias significativas entre los grupos, dado que el p-valor siendo igual a $0,000 < 0,05$, supone que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (Montgomery, 2022). Sin embargo, se recurre a las Pruebas Post Hoc, específicamente a la prueba de Tukey para determinar cuáles medias de los grupos son significativamente diferentes entre sí.

Tabla 44

Prueba de Tukey - Honest Significant Difference

(I) PR_Grupos_B8	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %		
				Límite inferior	Límite superior	
Grupo E	Grupo C1	6,950*	1,120	0,000	4,03	9,87
	Grupo C2	7,728*	1,120	0,000	4,80	10,65
	Grupo C3	2.117	1,143	0,255	-0,87	5,10

Nota. * es la diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Según la Tabla 44 que muestra las diferencias múltiples, se corrobora la diferencia significativa entre medias entre el grupo experimental con el Grupo C1 y con el Grupo C2. Esto se puede atribuir al método de enseñanza empleado. En cuanto a los grupos que comparten

similitud; es decir con el Grupo C3 se puede señalar que debido a su p-valor que es mayor a 0,05 no se puede rechazar la hipótesis nula (Moore et al., 2009). Existe relación sobre sus medias o sus medias no difieren significativamente y para ver cuánto se establecen los Subconjuntos Homogéneos. Con base en los resultados de la prueba de Tukey, se formaron los subconjuntos que se muestran a continuación; cabe indicar que como el tamaño de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo para su comparación.

Tabla 45

Subconjuntos homogéneos para los grupos del nivel Básico 8

PR_Grupos_B8	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Grupo C2	27	20,63	
Grupo C1	27	21,41	
Grupo C3	25		26,24
Grupo E	28		28,36
Sig.		0,903	0,250

Según estos resultados, no hay diferencias significativas con respecto a sus medias armónicas entre los grupos E y C3. Sin embargo, el grupo experimental (Grupo E) presenta diferencias significativas con el Grupo C1 y el Grupo C2 evidenciando a los resultados obtenidos por la prueba de Tukey.

C. Coeficiente de correlación de Pearson para las competencias comunicativas productivas del idioma inglés

Mediante el coeficiente r de correlación de Pearson, se verifica la correlación lineal entre la dimensión competencias comunicativas productivas del idioma inglés y la variable independiente estrategia metodológica LCM. El grado de influencia del método en el logro de las competencias productivas esta dado por el nivel de correlación que nos brinda el r obtenido. Entonces se somete a prueba la hipótesis nula planteada y se pretende encontrar una correlación significativa entre la

dimensión y la variable. Bajo la suposición de que H_0 es verdadera se compara el p-valor con el nivel de significancia. A continuación, se señalan las componentes de la prueba de hipótesis.

C.1 Planteamiento de hipótesis

- **H_0 :** No hay relación lineal entre las competencias comunicativas productivas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM ($r = 0$).
- **H_1 :** Hay una relación lineal entre las competencias comunicativas productivas del idioma inglés y la estrategia metodológica LCM ($r \neq 0$).

C.2 Regla de decisión

- **Se rechaza H_0 :** p-valor $< 0,05$; $r \neq 0$, hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna
- **Se rechaza H_1 :** p-valor $\geq 0,05$; $r = 0$, hay suficiente evidencia en los datos para rechazar la hipótesis alterna; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula

C.3 Nivel de significancia: 0,05

C.4 Nivel de confiabilidad: 95 %

Bajo estas reglas de decisión, se muestran los reportes a continuación para determinar si existen una correlación significativa entre la dimensión y la variable.

Tabla 46

Coefficiente de correlación de Pearson

		Estrategia metodológica LCM	Competencias Productivas
Estrategia metodológica LCM	Correlación de Pearson	1	0,705**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	38	38
Competencias Productivas	Correlación de Pearson	0,705**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	38	38

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

Los resultados muestran un nivel de significancia $0.000 < 0,05$ que nos lleva a rechazar la hipótesis nula, con el valor $r = 0,705$, indica que hay una correlación fuerte o alta positiva entre las competencias comunicativas productivas y la estrategia metodológica LCM (Cohen, 1998).

Tabla 47

Intervalos de confianza

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	95 % de intervalos de confianza (bilateral) ^a	
			Inferior	Superior
Estrategia metodológica LCM - Competencias Productivas	0,705	0,000	0,497	0,836

Nota. a es la estimación se basa en la transformación de r a z de Fisher.

Los intervalos de confianza señalan que la estimación de la correlación de Pearson puede variar en el 95 % de los casos entre 0,497 y 0,836.

4.2 Discusión

En cuanto al objetivo general planteado, se determinó que la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma

inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno. Esto concuerda con los estudios hermenéuticos llevados a cabo por Chandia (2015) que alude a la necesidad de los estudiantes por darle un énfasis a ambas competencias por igual. Tiene similitud con Fernández (2019) que atribuye los resultados positivos de la aplicación de la estrategia LCM a la sostenibilidad de esta ya que emplea plataformas tecnológicas para contribuir el desempeño de la práctica pedagógica, resulta ser una alternativa que satisface la demanda ante escenarios nuevos tal y como es la modalidad de enseñanza-aprendizaje en el Instituto de Idiomas de la UNA Puno. Ordoñez et al. (2018) determinó que un 53,80 % de sus encuestados consideró la incorporación de la tecnología en la práctica educativa del idioma inglés es bastante necesario; con lo que favorece la aplicación de la estrategia LCM como alternativa de método eficaz. Gilakjani (2017) en sus hallazgos determinó que la integración de los recursos digitales en el aula mejora considerablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias receptivas y productivas del idioma inglés. También trae consigo efectos colaterales beneficiosos tales como una mayor profundización en los contenidos del curso y el incremento de la motivación en los estudiantes. Podemos señalar, que este elemento que fundamenta la estrategia LCM, es en sí mismo una característica fundamental que articula a los otros dos (aprendizaje colaborativo y aula invertida).

En relación con el primer objetivo específico, se determinó que la estrategia *Learner-Created Materials* influye en el logro de las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés. Primeramente, se evidencia la diferencia entre grupos ($0,000 < 0,05$) para los grupos de los dos niveles con los que se trabajaron, en cuanto al grupo experimental del nivel Básico 6, reveló clara diferencia hasta con tres grupos de control. Y en cuanto al grupo experimental del nivel Básico 8, reveló un contraste significativo con por lo menos un grupo de control. Estos resultados los ratifican el coeficiente de Pearson ($r = 0,592$) que indica que hay una correlación considerable o buena positiva entre la VI y la dimensión competencias receptivas. Lo que tiene sentido con los resultados de Campos (2018) que señalan la necesidad de los estudiantes de la aplicación de métodos que contribuyan al interés por desarrollar las habilidades comunicativas con un 53,1 % en general y en un 70,00 % en cuanto a las competencias receptivas, observándose mayor dificultad en la habilidad de Comprensión auditiva. Hinojosa (2018) en su investigación empleando el trabajo colaborativo determinó que una buena aplicación de estrategias didácticas clarifica el desarrollo de los procesos didácticos para

mejorar los logros de aprendizaje en cuanto a la comprensión de textos. Asimismo, López (2018) en cuanto a la Comprensión escrita determinó una correlación moderada positiva ($p < 0,05$; $r = 0,552$) entre los estilos de enseñanza en educación superior y la comprensión de textos escritos; cabe señalar que en esta investigación se alude a la forma como un docente adopta determinadas estrategias cuando realiza una clase. Es decir, el método empleado por el docente influye significativamente en el logro de las competencias receptivas, esta afirmación es una presuposición en si misma por la cual se vio pertinente la aplicación de la estrategia LCM en esta investigación.

En relación con el segundo objetivo específico, se determinó que la estrategia *Learner-Created Materials* influye en el logro de las competencias comunicativas productivas del idioma inglés. Primeramente, se evidencia la diferencia entre grupos ($0,000 < 0,05$) para los grupos de los dos niveles con los que se trabajaron, en cuanto al grupo experimental del nivel Básico 6, reveló clara diferencia hasta con tres grupos de cinco grupos de control. Y en cuanto al grupo experimental del nivel Básico 8, reveló un contraste significativo con dos de tres grupos de control. Estos resultados se ratifican con el coeficiente de Pearson ($r = 0,705$) que indica que hay una correlación fuerte o alta positiva entre la VI y la dimensión competencias productivas. Carrera y Saulo (2015) determinaron que la intervención educativa basada en un enfoque comunicativo para fortalecer las destrezas productivas ocasiona un incremento positivo en los niveles de producción oral y escrita; sus cuadros revelaron una disminución de un 40 % hasta un 10 % en el nivel insuficiente en cuanto a calidad de producción escrita y de un 30 % a un 2 % en el nivel insuficiente para la calidad de producción oral. En algunas investigaciones hay una preocupación particular por el desarrollo de la habilidad oral, tal es el caso de Reyes (2019) que evidenció que los docentes no aplican estrategias que promueven la producción oral y a causa de ello en su investigación se propone una estrategia didáctica. En relación con ello Chávez (2016) afirma que la aplicación de un método en concreto que incluye la práctica del aula invertida y el trabajo colaborativo genera buenos resultados en la expresión oral (U-Mann-Whitney: 4,5, $z = 5885$; $0,005 < 0,05$). Un aspecto para considerar es que el método empleado constituía 12 módulos con enfoque en la contribución al desarrollo de la expresión oral. Sin embargo, puede ocasionar un detrimento sobre las otras competencias. Frente a ello Bringas (2020) determinó mediante un diagnóstico que puede aplicarse este tipo de métodos siempre que los estudiantes tengan un nivel debajo del requerido; además la intervención de los elementos



disciplinares trabajo colaborativo y las herramientas digitales para desarrollar las habilidades productivas del idioma inglés generan efectos positivos en los estudiantes. Barturén (2019) determinó que el aprendizaje basado en tareas favorece el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de inglés ($T \text{ de student} = 5,574; 0,000 < 0,05$); si bien este resultado aparentemente alude a la aplicación de otro método, según lo mencionado la estrategia metodológica LCM está fundamentada en el trabajo colaborativo y el aula invertida, que son las mismas bases que considera el aprendizaje basado en tareas. Ratifica los efectos significativos de esta investigación. Del lado del aula invertida Basal (2015) determinó mediante una encuesta a $N = 47$ participantes que la aplicación de este elemento disciplinar induce a los estudiantes hacia un aprendizaje personalizado y sobrelleva las limitaciones de tiempo de sesión de clase. Estos resultados revalidan a los efectos que los estudiantes de la muestra de esta investigación pudieron percibir.

CONCLUSIONES

- En cuanto al objetivo general, las pruebas estadísticas señalan con respecto al grupo experimental del nivel Básico 6 una diferencia moderada ($F = 10,517$; $0,000 < 0,05$) con hasta dos de cinco grupos de control. Estos son con el grupo C2 mediante la prueba de Tukey ($0,000 < 0,05$) y con el grupo C4 mediante los Subconjuntos Homogéneos ($\alpha = 0,05$). En cuanto al grupo experimental del nivel Básico 8 se evidencia un mejor contraste ($F = 8,157$; $0,000 < 0,05$) con hasta dos de tres grupos de control. Estos son con el grupo C1 ($0,005 < 0,05$) y con el grupo C2 ($0,001 < 0,05$) mediante la prueba de Tukey, con los mismos resultados mostrados mediante los Subconjuntos Homogéneos ($\alpha = 0,05$). Asimismo, se afirma una correlación considerable o buena positiva ($r = 0,690$; $0,000 < 0,05$) entre la estrategia metodológica y las competencias comunicativas del idioma inglés. Por lo tanto, la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* (LCM) influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas y productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.
- En cuanto al objetivo específico I, las pruebas estadísticas señalan con respecto al grupo experimental del nivel Básico 6 una diferencia moderada ($F = 11,032$; $0,000 < 0,05$) con hasta tres de cinco grupos de control. Estos son con el grupo C3 ($0,000 < 0,05$) y con el grupo C5 ($0,005 < 0,05$) mediante la prueba de Tukey. Y con el grupo C4 mediante los Subconjuntos Homogéneos ($\alpha = 0,05$). En cuanto al grupo experimental del nivel Básico 8 se evidencia un contraste considerable ($F = 4,790$; $0,000 < 0,05$) con hasta uno de tres grupos de control. Estos es con el grupo C1 ($0,014 < 0,05$) mediante la prueba de Tukey y con los mismos resultados mostrados mediante los Subconjuntos Homogéneos ($\alpha = 0,05$). Asimismo, se afirma una correlación considerable o buena positiva ($r = 0,592$; $0,000 < 0,05$) entre la estrategia metodológica LCM y las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés. Por lo tanto, la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* (LCM) influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas receptivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.

- En cuanto al objetivo específico II, las pruebas estadísticas indican con respecto al grupo experimental del nivel Básico 6 una diferencia moderada ($F = 10,451$; $0,000 < 0,05$) con hasta tres de cinco grupos de control. Estos son con el grupo C1 ($0,000 < 0,05$), con el grupo C2 ($0,005 < 0,05$) y con el grupo C3 ($0,014 < 0,05$) mediante la prueba de Tukey. Con los mismos resultados mostrados mediante los Subconjuntos Homogéneos ($\alpha = 0,05$). En cuanto al grupo experimental del nivel Básico 8 se evidencia un contraste considerable ($F = 22,089$; $0,000 < 0,05$) con hasta dos de tres grupos de control. Esto es con el grupo C1 ($0,000 < 0,05$) y con el grupo C2 ($0,000 < 0,05$) mediante la prueba de Tukey. Con los mismos resultados mostrados mediante los Subconjuntos Homogéneos ($\alpha = 0,05$). Asimismo, se afirma una correlación fuerte o alta positiva ($r = 0,705$; $0,000 < 0,05$) entre la estrategia metodológica LCM y las competencias comunicativas productivas del idioma inglés. Por lo tanto, la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* (LCM) influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.

RECOMENDACIONES

- Dado los resultados estadísticos favorables de la aplicación de la estrategia metodológica LCM para una enseñanza de modalidad virtual se recomienda adecuar las valoraciones de las componentes sujetas a calificación (Tabla 6). Una ligera disminución en la valoración en las notas de Evaluación oral y un ligero incremento en la valoración en las notas de Trabajos. Esto dará mayor cabida en el desempeño de los estudiantes, concretando en unos mejores resultados.
- Los datos de las calificaciones de las evaluaciones escritas fueron recabados por medio de pruebas, se recomienda utilizar una misma prueba tanto para la Evaluación parcial y la Evaluación final para grupos del mismo nivel. Esto abre la posibilidad de mejorar la precisión de los resultados. De la misma forma en cuanto a la técnica de Evaluación oral.
- Si bien el tamaño de los grupos al inicio del curso es el mismo para ambos niveles, 30 estudiantes para cada grupo, hay pérdidas debido a factores externos. En ese sentido, para futuras investigaciones de la misma índole se recomienda trabajar con un tamaño de los grupos iguales. Es decir, la cantidad de los estudiantes sea la misma para todos los grupos, procurar que la cantidad de estudiantes sea la misma para todos los grupos hasta finalizar el estudio, esto mejorará la exactitud en las estimaciones estadísticas.
- Para futuros trabajos similares se recomienda considerar que dada la interconexión entre las competencias receptivas y productivas en los estudiantes, cualquier estimación estadística no deja de ser más que una aproximación a lo deseado, esto se debe a que siempre hay factores que se inmiscuyen en los resultados tales como las calificaciones de los estudiantes que dedican un tiempo extraordinario para obtener las máximas calificaciones; asimismo, las calificaciones de los estudiantes que le dedican el menor tiempo posible al desarrollo de las actividades durante el curso. De igual forma la buena conectividad del internet favorece el alcance de la información durante las sesiones de clase, los estudiantes que pierden conectividad de cierta forma se ven perjudicados. Estos datos intervienen en la exactitud de las estimaciones estadísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Almarza, M. Á. (2000). An Approach to the Integration of Skills in English Teaching. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 21–41. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redined.educacion.gob.es/xmloi/bitstream/handle/11162/21948/20506-20546-1-PB.PDF?sequence=1
- Barturén, N. E. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima* [Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/5958>
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37. <https://doi.org/10.17718/tojde.72185>
- Basal, A., Yilmaz, S., Tanriverdi, A., & Sari, L. (2020). Effectiveness of Mobile Applications in Vocabulary Teaching. *Contemporary Educational Technology*, 7(1). <https://doi.org/10.30935/cedtech/6162>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf
- Bonilla, M. de los Á., Cárdenas, J. P., Arellano, F. J., & Pérez, D. F. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 25–36. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.282>
- Bringas, D. C. (2020). Estrategia didáctica para desarrollar habilidades productivas en los estudiantes del curso de inglés técnico de un instituto de educación superior de Lima [Universidad San Ignacio de Loyola]. In *Universidad San Ignacio de Loyola*. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9706>
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press. <https://archive.org/details/teachingspokenla0000brow>

- Campos, M. I. (2018). *Estrategia metodológica para el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de inglés de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/9dbc94a8-a42a-498a-94a8-44e0a5948eae>
- Carrera, G., & Saulo, J. (2015). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. https://www.academia.edu/89004227/Desarrollo_De_Las_Destrezas_Productivas_en_Idioma_Ingl%C3%A9s_De_Estudiantes_Universitarios
- Carrizales, E. P., Alférez, E., Demuner, G., & Fernandez, M. (2019). Estrategias de enseñanza y uso de herramientas digitales para el aprendizaje del idioma inglés en el ámbito universitario. *Academia Journals*, 11(2), 375–381. <https://www.academiajournals.com/pub-morelia-2019>
- Castañeda, M. I. (2020). *Análisis de la comunicación oral en inglés con técnicas de trabajo colaborativo para empoderar a estudiantes universitarios de Lima, 2020* [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47279>
- Chandia, J. (2015). *Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: Un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior* [Universidad del Bío-Bío]. http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1154/1/Chand%C3%ADa_Cabas_Jimena.pdf
- Chapelle, C. A. (2004). Technology and second language learning: Expanding methods and agendas. *System*, 32(4 SPEC.ISS.), 593–601. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.09.014>
- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2017). *Introduction to the Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. https://www.researchgate.net/publication/318430068_Introduction_to_the_Handbook_of_Technology_and_Second_Language_Teaching_and_Learning

- Chávez, L. F. (2016). *Competencia comunicativa en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes de un instituto superior 2016*.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7609>
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Prensa Ibérica.
https://www.researchgate.net/publication/330392036_RESENA_de_Chomsky_Noam_Una_aproximacion_naturalista_a_la_mente_y_al_lenguaje_Barcelona_Editorial_Prensa_Iberica_1998
- Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación de España. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 71–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>
- Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203771587/statistical-power-analysis-behavioral-sciences-jacob-cohen>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 15, 297–334.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555#citeas>
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by “collaborative learning”? What do you mean by “collaborative learning”?*
<https://www.researchgate.net/publication/240632230>
- Eren, O. (2020). Vocabulary Learning on Learner-Created Content by Using Web 2.0 Tools. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 281–300.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/6155>
- Fernández, P. B. (2019). *Impacto del Learner-Created Materials en el trabajo colaborativo y la participación oral de estudiantes en un curso universitario de*

- inglés online* [Pontificia Universidad Nacional del Altiplano].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/15260>
- Gabillon, & Zehra. (2020). Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Http://Journals.Openedition.Org/Ced*, 15.
<https://doi.org/10.4000/CED.1836>
- Galloway, N., & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 72(1), 3–14. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCX010>
- Gilakjani, A. P. (2017). A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* (B. Dell, Ed.; 10th ed., Vol. 1). Bantam Books. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://asantelim.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report - Phase One*. University of Deusto. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading* (3rd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-and-Researching-Reading/Grabe-Stoller/p/book/9781138847941>
- Gros, B. (2007). *El aprendizaje colaborativo a través de la Red*. <https://www.researchgate.net/publication/39218711>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *PubMed*, 4(4), 49–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Harmer, J. (2017). English language teaching. In *History of Oxford University Press: Volume IV 1970 to 2004*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199574797.003.0018>

- Hasumi, T., & Chiu, M. S. (2024). Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends. *Cogent Education*, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044/ASSET/609F3E60-C5CC-410D-A663-ABB5584FA13D/ASSETS/GRAPHIC/OAED_A_2346044_F0005_C.JPG
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (M. Rocha & C. Tapia, Eds.). McGraw-hill. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
- Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences* (Houghton Mifflin, Ed.; 5th ed.). <https://search.worldcat.org/es/title/Applied-statistics-for-the-behavioral-sciences/oclc/1408417597>
- Hinojosa, J. (2022). *E-learning y aprendizaje por competencias en estudiantes de los programas de la facultad de ciencias sociales de la UNA Puno - 2021* [Universidad Nacional del Altiplano de Puno]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19615>
- Hinojosa, N. J. (2018). *Trabajo colaborativo para el fortalecimiento de estrategias didácticas en comprensión de textos orales en la institución educativa N° 651 de Imperial*. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/4564>
- Hornby, G., & Greaves, D. (2022). *Essential Evidence-Based Teaching Strategies*. Springer Link. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-96229-6>
- Huwari, I. F., Darawsheh, S. R., Al-Shaar, A. S., & Alshurideh, H. (2023). The Effectiveness of Mobile Phones Applications in Learning English Vocabularies. In *Studies in Computational Intelligence* (Vol. 1056, pp. 473–488). Springer Science

- and Business Media Deutschland GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12382-5_25
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://catdir.loc.gov/catdir/sample/s/cam041/2003041957.pdf>
- Hymes, H. D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30745>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). *Learning Together And Alone*. https://www.researchgate.net/publication/284470831_Learning_Together_and_Alone
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. <https://doi.org/10.1111/FLAN.12318>
- Kim, T. K. (2005). Understanding one-way ANOVA using conceptual figures. *Korean Journal of Anesthesiology*. <https://doi.org/10.4097/kjae.2017.70.1.22>
- Kirkpatrick, A. (2020). English as an ASEAN Lingua Franca. *The Handbook of Asian Englishes*, 725–740. <https://doi.org/10.1002/9781118791882.CH32>
- Lakshminarayanan, K. R., & Murugabel, T. (2008). *Communication Skills for Engineers*. Scitech publications (India). <https://www.amazon.com/Communication-Skills-Engineers-K-Lakshminarayanan/dp/8183714781>
- Li, R. (2022). Effects of blended language learning on EFL learners' language performance: An activity theory approach. In *Journal of Computer Assisted Learning* (Vol. 38, Issue 5, pp. 1273–1285). John Wiley and Sons Inc. <https://doi.org/10.1111/jcal.12697>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research*

- and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1186/S41039-016-0044-2/TABLES/9>
- López Jimenez, E., & Ortiz Carvajal, M. (2018). *Uso de entornos virtuales de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de quinto grado en la institución educativa Pozo Nutrias 2* [Universidad Privada Norvert Wiener].
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/2127>
- López, M. (2018). *Estilos de enseñanza en educación superior y la comprensión de textos escritos en los estudiantes del curso inglés básico II del tercer ciclo de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2017* [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle].
<https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=74049>
- Lozano, D. (2022). *Estrategias metodológicas y el desarrollo de competencias en la investigación formativa en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental y forestal en el semestre académico 2021 - II de la Universidad Nacional de Juliaca* [Universidad Nacional del Altiplano].
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19739>
- Maldonado, S. M. (2010). *El currículo actual del idioma inglés y su incidencia en el desarrollo de las destrezas receptivas y productivas de los estudiantes de la Modalidad Regular del DEDI* [Universidad Técnica de Ambato].
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2488/1/t_ma_dyc_814.pdf
- Martin, J. H. (2023). *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*.
<https://www.researchgate.net/publication/200111340>
- Martínez, S. (2019). *Efecto del aula invertida en el aprendizaje de inglés en los estudiantes de la Escuela Naval, La Punta* [Universidad César vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36402>
- Mishra, S., & Muralikrishna, C. (2011). *Communication Skills for Engineers* (2nd ed., Vol. 1). Pearson. [chrome-](#)

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ir.juit.ac.in:8080/jspui/bitstream/123456789/5563/1/Communication%20Skills%20for%20Engineers-C.%20Muralikrishna%20-%20Pearson.pdf
- Moiseenko, V. (2015). *Encouraging Learners to Create Language-Learning Materials*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084479.pdf>
- Montgomery, D. C. (2022). *Design and Analysis of Experiments* (9th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
https://www.researchgate.net/publication/362079778_Design_and_Analysis_of_Experiments_9th_Edition#fullTextFileContent
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2009). *Introduction to the practice of statistics* (6th ed.). W.H. Freeman and Company.
https://www.academia.edu/37128157/Introduction_to_the_Practice_of_Statistics_6e
- Naupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2014). *Metodología de la investigación* (Ediciones de la U, Ed.; 5th ed., Vol. 1).
<https://bibliotecainvestigacion.blogspot.com/2021/02/metodologia-de-la-investigacion.html>
- Ocampo, M. G. (2020). *Programa de aprendizaje colaborativo para las competencias orales del inglés en un grupo de estudiantes de la escuela profesional de idiomas en una universidad pública de Lima* [Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/8166>
- Ordoñez, F. L., Hernandez, R., & León, V. P. (2018). Desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés, en estudiantes cuyo perfil profesional pertenece a otras áreas del saber. *Opuntia Brava*, 10(1), 501–515. <https://typeset.io/papers/el-desarrollo-de-habilidades-linguisticas-en-ingles-en-1qyz5ebwrl>
- Ortiz, R. (2006). Social sciences and the English language. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(54), 5–22.
http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000200008

- Piaget, J. (1980). *The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance*.
<https://philpapers.org/rec/PIATPO-3>
- Prado, J. I. (2020). *Eficacia del Podcast en la mejora de la expresión oral en inglés en estudiantes del nivel básico del centro de idiomas de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca-2018* [Universidad de San Martín de Porres].
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6897>
- Quezada, N. (2010). *Metodología de la investigación* (Macro E.I.R.L., Ed.; 1st ed., Vol. 1).
<https://www.buscalibre.pe/libro-metodologia-de-la-investigacion-con-cd-edicion-2010/9786124034503/p/46761833>
- Reyes, O. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar la producción oral en los estudiantes del curso de inglés en un instituto de educación superior de Lima* [Universidad San Ignacio de Loyola].
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9706>
- Salas-Alvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 40(2), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i2.16285>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 1(1), 17. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256006.pdf>
- Sanchez, F. G. (2020). *Estadística para tesis y uso del SPSS* (Centrum Legalis, Ed.; 1st ed., Vol. 1). <https://es.scribd.com/document/677191332/Libro-Estadistica-para-tesis-y-uso-del-spss-Francisco-Sanchez-Espejo>
- Silva, R. S. (2016). *Metodología del aula invertida y rendimiento académico de la investigación e innovación en estudiantes del V ciclo de Ingeniería Industrial, Universidad Privada del Norte, Cajamarca, 2016* [Universidad San Pedro]. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/231102627.pdf>

- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In *Handbook of Psychology* (pp. 177–198). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0709>
- Sreena, S., & Ilankumaran, M. (2018). Developing Productive Skills Through Receptive Skills-A Cognitive Approach. In *International Journal of Engineering & Technology*. www.sciencepubco.com/index.php/IJET
- Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. <https://doi.org/10.21832/9781847699954>
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Longman. <https://es.scribd.com/doc/275587410/Thornbury-How-to-Teach-Speaking-pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias* (Ecoe Ediciones, Ed.; 4th ed., Vol. 1). [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf)
- Valencia Montero, M. I., Carvajal Tovar, S., & Estupiñan Gómez, F. A. (2021). Perspectiva a los procesos didácticos en el enfoque por competencia. *Revista Oratores*, 55–71. <https://doi.org/10.37594/oratores.n14.534>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening* (2nd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-and-Learning-Second-Language-Listening-Metacognition-in-Action/Goh-Vandergrift/p/book/9780367254254>
- Varas, R. C., Albarracín, J. C., & Serrano, Í. M. (2018). Valoración del uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(31), 121. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas>

- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista "Cuadernos"*, 61(1).
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762020000100010&script=sci_arttext
- Vidal, T. V. (2019). *El aula invertida en el logro de competencias de los estudiantes del curso de inglés super intensivo III de un Centro de Idiomas, Lima, 2018* [Universidad Tecnológica del Perú]. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/UTP/2363>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. *Mind in Society*. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Watson, J., Fitzallen, N., Fielding-Wells, J., & Madden, S. (2018). The Practice of Statistics. In K. and G. J. Ben-Zvi Dani and Makar (Ed.), *International Handbook of Research in Statistics Education* (pp. 105–137). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66195-7_4
- Yuan, Y., & Zhen, H. (2021). Teaching and Researching Motivation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.804304>
- Zapata, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24–33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>
- Zuñiga, U. M. (2020). *Uso de Facebook como herramienta didáctica en el desarrollo de habilidades productivas del idioma inglés en estudiantes universitarios* [Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/7003>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Metodología
<p>Problema General: ¿En qué medida el método <i>Learner-Created Materials</i> influye en el logro de las competencias comunicativas del tipo receptivo y productivo del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno?</p>	<p>Objetivo General: Determinar si la aplicación de la estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i> influye significativamente en el grado de logro de las competencias comunicativas productivas y receptoras del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.</p>	<p>Hipótesis General: La aplicación de la estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i> mejora significativamente el logro de las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.</p>	<p>Estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i>.</p>	<p>Aula invertida</p>	<p>Comunicación activa entre pares</p> <p>Utilidad de recursos</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Motivación por el grupo</p> <p>Comunicación efectiva</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Acceso y manejo</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Descriptivo-correlacional</p> <p>Diseño: Cuasi experimental</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p> <p>Población: 4566</p> <p>Muestra: 60</p> <p>Técnica: Evaluativa y la encuesta</p> <p>Instrumento: Prueba de conocimientos, cuestionario tipo Likert</p>
<p>Problemas Específicos: ¿En qué medida el método <i>Learner-Created Materials</i> mejora el logro de las competencias comunicativas receptoras del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno?</p>	<p>Objetivos Específicos: Determinar si la aplicación de la estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i> influye significativamente en el grado de logro de las competencias receptoras del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.</p>	<p>Hipótesis Específicas: La aplicación de la estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i> mejora significativamente el logro de las competencias receptoras del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.</p>	<p>Logro de las competencias comunicativas del idioma inglés en estudiantes universitarios de un curso de inglés.</p>	<p>Entornos digitales</p>	<p>Material didáctico</p> <p>Plataforma alterna</p> <p>Comprensión auditiva</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Expresión oral</p>	
<p>¿En qué medida el método <i>Learner-Created Materials</i> mejora el logro de las competencias comunicativas productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno?</p>	<p>Determinar si la aplicación de la estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i> influye significativamente en el grado de logro de las competencias productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.</p>	<p>La aplicación de la estrategia metodológica <i>Learner-Created Materials</i> mejora significativamente el logro de las competencias productivas del idioma inglés en los estudiantes universitarios de un curso de inglés del Instituto de Idiomas de la UNA Puno.</p>		<p>Competencias comunicativas receptoras del idioma inglés</p> <p>Competencias comunicativas productivas del idioma inglés</p>		

Anexo 2. Cuestionario

INSTRUCCIONES: Estimados estudiantes del Instituto de Idiomas de la UNA Puno, la presente encuesta es parte de un trabajo de investigación el cual tiene el propósito de medir la influencia de la estratégica metodológica *Learner-Created Materials* (LCM) en las competencias comunicativas del idioma inglés. La información brindada será de carácter confidencial, los nombres otorgados serán considerados de manera anónima. A continuación, responderá una serie de preguntas de tipo Likert con una valoración del 1 al 5, lee cada una de ellas con mucha atención; luego escoge la respuesta según corresponda.

Las respuestas se presentan en la siguiente escala del 1 al 5.

1 = nunca	2 = casi nunca	3 = a veces	4 = casi siempre	5 = siempre
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

Datos Generales		
Edad: ()	Semestre: ()	Escuela Profesional: ()

ITEM	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
	Estrategia metodológica LCM					
Aprendizaje Colaborativo						
1	Prefiero métodos de aprendizaje colaborativo a trabajar individualmente.					
2	Trabajar en grupo me motiva a hacer una mejor presentación de mis actividades encargadas.					
3	Al trabajar en grupo los aportes de mis compañeros son valiosos para mi aprendizaje.					
4	Me siento cómodo comunicándome y expresando mis ideas en un entorno de grupo.					
5	Siento que puedo contribuir significativamente en actividades grupales.					
Aula invertida						
6	Hay una mayor comunicación con mis compañeros cuando tenemos actividades encargadas.					
7	Los recursos de aprendizaje (audios, videos, lecturas, etc.) utilizados en clase son efectivos para mi aprendizaje.					
8	El docente proporciona suficiente apoyo durante las clases para ayudarme a entender el tema.					
9	Me siento motivado para entender el tema cuando tenemos actividades encargadas de presentación u exposición.					
10	La preparación de materiales didácticos (crucigramas, pupiletras, palabras revueltas, etc.) me hacen indagar más en el tema.					
Entornos Digitales						

11	La plataforma "Canvas" es de fácil acceso y manejo.					
12	La aplicación Whatsapp me permite una presentación eficaz de las actividades encargadas durante clases.					
13	La plataforma "Canvas" me permite mantenerme al tanto en cuanto a mis responsabilidades.					
14	Los foros de discusión en la plataforma "Canvas" me permite una presentación eficaz de las actividades encargadas durante clases.					
15	Interactúas con tus compañeros mediante Whatsapp durante las sesiones de clase.					
16	Utilizas plataformas sincrónicas con tus compañeros para desarrollar actividades grupales.					
Logro de competencias comunicativas del idioma inglés						
Competencias del tipo productivo						
17	Recibo suficientes oportunidades para practicar la escritura en inglés en mi curso.					
18	He notado una mejora significativa en mi habilidad de escritura en el idioma inglés durante el curso.					
19	Las indicaciones y recursos proporcionados son útiles para mejorar mi escritura en el idioma inglés.					
20	Considero que desarrollar habilidades de escritura en el idioma inglés es importante para mi futuro académico y profesional.					
21	Me siento motivado para practicar la escritura en inglés fuera de las tareas del curso.					
22	He notado mejoras significativas en mi habilidad para hablar en inglés (pronunciación, vocabulario, fluidez) durante el curso.					
23	Me agrada interactuar en inglés con mis compañeros durante las actividades de clase.					
24	No me siento nervioso cuando cometo errores al hablar en inglés.					
25	Tengo suficientes oportunidades para practicar mi habilidad de hablar inglés con las tareas asignadas durante el curso.					
26	El uso de tecnología (traductores, diccionarios virtuales, aplicaciones) me ayuda a mejorar mi habilidad de hablar en inglés.					
Competencias del tipo receptivo						
27	Tengo una clara preferencia entre leer materiales en inglés en formato digital.					
28	He notado una mejoría en mi habilidad de lectura en inglés durante el curso.					
29	Las estrategias de lectura que aprendo por mi cuenta mejoran mi comprensión de textos en inglés.					
30	Pienso que leer en inglés enriquece mi vocabulario significativamente.					



31	Frecuentemente utilizo herramientas en línea para entender mejor los textos en inglés.					
32	Me siento confiado al entender conversaciones en inglés, incluso cuando hablan rápido.					
33	Mejorar mi <i>Listening</i> ha beneficiado también mis habilidades de <i>Speaking</i> y <i>Reading</i> .					
34	Estoy satisfecho con mi progreso alcanzado en mis habilidades de <i>Listening</i> en inglés.					
35	No me siento ansioso al tener que entender información en inglés solo a través de la audición.					
36	Considero que desarrollar habilidades de <i>Listening</i> es crucial para mi éxito en el aprendizaje del idioma inglés.					

Anexo 3. Ficha de validación del instrumento de obtención de datos

Estimado experto, mediante la tabla de evaluación de juicio de expertos, usted tiene la facultad de evaluar cada uno de los ítems según el nivel de pertinencia, relevancia y claridad, marcando con (X) en las columnas según la escala de 1 al 4 que a continuación detallo.

- **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

1 = Totalmente en desacuerdo	2 = En desacuerdo	3 = De acuerdo	4 = Totalmente de acuerdo
-------------------------------------	--------------------------	-----------------------	----------------------------------

ITEM	Variables y Dimensiones	Pertinencia				Relevancia				Claridad			
	Estrategia metodológica LCM												
	Aprendizaje Colaborativo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Prefiero métodos de aprendizaje colaborativo a trabajar individualmente.												
2	Trabajar en grupo me motiva a hacer una mejor presentación de mis actividades encargadas.												
3	Los aportes de mis compañeros son valiosos para mi aprendizaje.												
4	Me siento cómodo comunicándome y expresando mis ideas en un entorno de grupo.												
5	Siento que puedo contribuir significativamente en actividades grupales.												
Aula invertida		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6	Hay una mayor comunicación con mis compañeros cuando tenemos actividades encargadas.												
7	Los recursos de aprendizaje (audios, videos, lecturas, etc.) utilizados en clase son efectivos para mi aprendizaje.												
8	El docente proporciona suficiente apoyo durante las clases para ayudarme a entender el tema.												
9	Me siento motivado para entender el tema cuando tenemos actividades encargadas de presentación u exposición.												
10	La preparación de materiales didácticos (crucigramas, pupiletras, palabras revueltas, etc) me hacen indagar mas en el tema.												
Entornos Digitales		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

11	La plataforma "Canvas" es de fácil acceso y manejo.												
12	La aplicación Whatsapp me permite una presentación eficaz de las actividades encargadas durante clases.												
13	La plataforma "Canvas" me permite mantenerme al tanto en cuanto a mis responsabilidades.												
14	Los foros de discusión en la plataforma "Canvas" me permite una presentación eficaz de las actividades encargadas durante clases.												
15	Interactuas con tus compañeros mediante Whatsapp durante las sesiones de clase.												
16	Utilizas plataformas sincrónicas con tus compañeros para desarrollar actividades grupales.												
Logro de competencias comunicativas del idioma inglés													
Competencias del tipo productivo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17	Recibo suficientes oportunidades para practicar la escritura en inglés en mi curso.												
18	He notado una mejora significativa en mi habilidad de escritura en el idioma inglés durante el curso.												
19	Las indicaciones y recursos proporcionados son útiles para mejorar mi escritura en el idioma inglés.												
20	Considero que desarrollar habilidades de escritura en el idioma inglés es importante para mi futuro académico y profesional.												
21	Me siento motivado para practicar la escritura en inglés fuera de las tareas del curso.												
22	He notado mejoras significativas en mi habilidad para hablar en inglés (pronunciación, vocabulario, fluidez) durante el curso.												
23	Me agrada interactuar en inglés con mis compañeros durante las actividades de clase.												
24	No me siento nervioso cuando cometo errores al hablar en inglés.												
25	Tengo suficientes oportunidades para practicar mi habilidad de hablar inglés con las tareas asignadas durante el curso.												
26	El uso de tecnología (traductores, diccionarios virtuales, aplicaciones) me ayuda a mejorar mi habilidad de hablar en inglés.												

Competencias del tipo receptivo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
27	Tengo una clara preferencia entre leer materiales en inglés en formato digital.												
28	He notado una mejoría en mi habilidad de lectura en inglés durante el curso.												
29	Las estrategias de lectura que aprendo por mi cuenta mejoran mi comprensión de textos en inglés.												
30	Pienso que leer en inglés enriquece mi vocabulario significativamente.												
31	Frecuentemente utilizo herramientas en línea para entender mejor los textos en inglés.												
32	Me siento confiado al entender conversaciones en inglés, incluso cuando hablan rápido.												
33	Mejorar mi <i>Listening</i> ha beneficiado también mis habilidades de <i>Speaking</i> y <i>Reading</i> .												
34	Estoy satisfecho con mi progreso alcanzado en mis habilidades de <i>Listening</i> en inglés.												
35	No me siento ansioso al tener que entender información en inglés solo a través de la audición.												
36	Considero que desarrollar habilidades de <i>Listening</i> es crucial para mi éxito en el aprendizaje del idioma inglés.												

Apellidos y nombres del juez validador: _____

DNI: _____

Especialidad: _____

Grado Académico: _____

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable []
- Aplicable después de corregir []
- No aplicable []

Firma del experto

25	El uso de tecnología (traductores, diccionarios virtuales, aplicaciones) me ayuda a mejorar mi habilidad de hablar en inglés.				X				X				X	
Competencias del tipo receptivo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
26	Tengo una clara preferencia entre leer materiales en inglés en formato digital.				X				X				X	
27	He notado una mejora en mi habilidad de lectura en inglés durante el curso.				X				X				X	
28	Las estrategias de lectura que aprendo por mi cuenta mejoran mi comprensión de textos en inglés.				X				X				X	
29	Pienso que leer en inglés enriquece mi vocabulario significativamente.				X				X				X	
30	Frecuentemente utilizo herramientas en línea para entender mejor los textos en inglés.				X			X				X		
31	Me siento confiado al entender conversaciones en inglés, incluso cuando hablan rápido.				X				X				X	
32	Mejorar mi <i>Listening</i> ha beneficiado también mis habilidades de <i>Speaking</i> y <i>Reading</i> .				X				X				X	
33	Estoy satisfecho con mi progreso alcanzado en mis habilidades de <i>Listening</i> en inglés.				X				X				X	
34	No me siento ansioso al tener que entender información en inglés solo a través de la audición.				X				X				X	
35	Considero que desarrollar habilidades de <i>Listening</i> es crucial para mi éxito en el aprendizaje del idioma inglés.				X				X				X	

Apellidos y nombres del juez validador: HUARACHA VELASQUEZ JAIME

DNI: 01318736

Especialidad: LICENCIADO EN TURISMO

Grado Académico: M. SC GESTION EMPRESARIAL

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable


Firma del experto
M.Sc. Jaime Huaracha Velasquez
DOCENTE
EPG TURISMO - PUNO - UNA

25	El uso de tecnología (traductores, diccionarios virtuales, aplicaciones) me ayuda a mejorar mi habilidad de hablar en inglés.				X								X					X
Competencias del tipo receptivo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
26	Tengo una clara preferencia entre leer materiales en inglés en formato digital.				X								X					X
27	He notado una mejora en mi habilidad de lectura en inglés durante el curso.				X								X					X
28	Las estrategias de lectura que aprendo por mi cuenta mejoran mi comprensión de textos en inglés.				X								X					X
29	Pienso que leer en inglés enriquece mi vocabulario significativamente.				X								X					X
30	Frecuentemente utilizo herramientas en línea para entender mejor los textos en inglés.				X								X					X
31	Me siento confiado al entender conversaciones en inglés, incluso cuando hablan rápido.				X								X					X
32	Mejorar mi <i>Listening</i> ha beneficiado también mis habilidades de <i>Speaking</i> y <i>Reading</i> .				X								X					X
33	Estoy satisfecho con mi progreso alcanzado en mis habilidades de <i>Listening</i> en inglés.				X							X						X
34	No me siento ansioso al tener que entender información en inglés solo a través de la audición.				X								X					X
35	Considero que desarrollar habilidades de <i>Listening</i> es crucial para mi éxito en el aprendizaje del idioma inglés.				X								X					X

Apellidos y nombres del juez validador: Flores Chambilla Salvador Berardo

DNI: 01327411

Especialidad: Idioma Inglés

Grado Académico: Doctor

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Dr. Salvador G. Flores Ch.
TEACHER ENGLISH
UNA - PUNO

Firma del experto

25	El uso de tecnología (traductores, diccionarios virtuales, aplicaciones) me ayuda a mejorar mi habilidad de hablar en inglés.			X				X				X	
Competencias del tipo receptivo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
26	Tengo una clara preferencia entre leer materiales en inglés en formato digital.			X				X				X	
27	He notado una mejora en mi habilidad de lectura en inglés durante el curso.			X				X				X	
28	Las estrategias de lectura que aprendo por mi cuenta mejoran mi comprensión de textos en inglés.			X				X				X	
29	Pienso que leer en inglés enriquece mi vocabulario significativamente.			X				X				X	
30	Frecuentemente utilizo herramientas en línea para entender mejor los textos en inglés.			X				X				X	
31	Me siento confiado al entender conversaciones en inglés, incluso cuando hablan rápido.			X				X				X	
32	Mejorar mi <i>Listening</i> ha beneficiado también mis habilidades de <i>Speaking</i> y <i>Reading</i> .			X				X				X	
33	Estoy satisfecho con mi progreso alcanzado en mis habilidades de <i>Listening</i> en inglés.			X				X				X	
34	No me siento ansioso al tener que entender información en inglés solo a través de la audición.			X				X				X	
35	Considero que desarrollar habilidades de <i>Listening</i> es crucial para mi éxito en el aprendizaje del idioma inglés.			X				X				X	

Apellidos y nombres del juez validador: Valdivia Terrazas Reneo Fauanni

DNI: 29671647

Especialidad: Revisor Inglés EPG

Grado Académico: Doctor.

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable [X]
- Aplicable después de corregir []
- No aplicable []

Firma del experto

 Dr. Renzo F. Valdivia Terrazas
 PROFESOR PRINCIPAL
 UNA PUNO

Anexo 4. Evidencias de aprendizaje – Learner-Created Materials



https://drive.google.com/drive/folders/11Rm1nb2ARmp90FVEJYpMliTjbcROP7Y1?usp=drive_link



https://drive.google.com/drive/folders/1_I_jvFHYOyIW9hYMvXnHOXbxP6zMotvY?usp=drive_link

Anexo 5. Base de datos

<https://drive.google.com/drive/folders/13LoteH4gLO5VVEjoe-Og7dzuyYwvKRL?usp=sharing>

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
1	ID	hora de inicio	hora de finalización	Correo electr.	Edad	Escuela Profesional	Semestre	Preferir métodos de	Trabajar en grupo n	Al trabajar en grupo	Me siento cómodo	Siento que puedo	Hay una mayor com	Los recursos de apr	El docente propor
2	1	6/27/24 15:41:31	6/27/24 15:46:13	anonymous	21	INGENIERIA-DE-SISTEM V		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
3	2	6/27/24 15:52:18	6/27/24 15:56:25	anonymous	22	Ingeniería de Sistemas-SEXTO		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
4	3	6/27/24 16:00:38	6/27/24 16:03:48	anonymous	22	Trabajo Social	Sexto	Nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre
5	4	6/27/24 16:16:50	6/27/24 16:19:49	anonymous	22	Ing económica	VI	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
6	5	6/27/24 16:17:00	6/27/24 16:23:28	anonymous	21	Ingeniería Económica VI		Casi nunca	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
7	6	6/27/24 16:25:03	6/27/24 16:37:40	anonymous	21	Ingeniería de Sistema-VI		A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
8	7	6/27/24 16:37:54	6/27/24 16:53:48	anonymous	23	Derecho	IV	Casi siempre	A veces	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces
9	8	6/27/24 20:20:39	6/27/24 20:28:24	anonymous	18	Ingeniera de sistemas 3		A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces
10	9	6/27/24 21:16:49	6/27/24 21:32:00	anonymous	22	Ingeniera agroindustri octavo		A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
11	10	6/27/24 21:17:59	6/27/24 21:32:52	anonymous	22	Ingeniería Metalúrgica VIII		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
12	11	6/27/24 21:24:11	6/27/24 21:35:13	anonymous	20	Ingeniería Agroindustri X		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
13	12	6/27/24 21:56:46	6/27/24 22:04:27	anonymous	26	Ingeniera agroindustri Decimo		Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
14	13	6/27/24 23:30:33	6/27/24 23:38:45	anonymous	20	CIENCIA CONTABLES V		Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	A veces	A veces	A veces	A veces
15	14	6/28/24 03:33:42	6/28/24 03:33:42	anonymous	21	Derecho	4	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
16	15	6/28/24 11:47:45	6/28/24 12:00:02	anonymous	22	Trabajo social	7mo	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces
17	16	6/28/24 13:05:16	6/28/24 13:10:15	anonymous	23	Ingeniería Agroindustri 9		A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces
18	17	6/28/24 13:40:00	6/28/24 13:44:29	anonymous	19	Ingeniera Electrónica 5to semestre		A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
19	18	6/28/24 13:50:47	6/28/24 13:54:23	anonymous	20	trabajo social	VIII	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
20	19	6/28/24 13:56:49	6/28/24 14:02:44	anonymous	22	Ingeniería de sistemas Sexto		A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces
21	20	6/28/24 14:16:22	6/28/24 14:22:12	anonymous	22	Mecánica Eléctrica	x	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi siempre
22	21	6/28/24 14:29:09	6/28/24 14:34:01	anonymous	22	SOCIOLOGIA	v	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
23	22	6/28/24 14:36:03	6/28/24 14:41:33	anonymous	19	Ciencias Biológicas	v	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
24	23	6/28/24 15:15:50	6/28/24 15:21:44	anonymous	19	Ingeniería de Minas	VI semestre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
25	24	6/28/24 15:22:53	6/28/24 15:28:00	anonymous	19	Ingeniería Económica	IV	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
26	25	6/28/24 15:31:01	6/28/24 15:34:30	anonymous	20	INGENIERIA ECONOMIA V		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
27	26	6/28/24 15:45:48	6/28/24 15:50:45	anonymous	19	INGENIERIA ECONOMIA V		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
28	27	6/28/24 15:47:15	6/28/24 15:51:13	anonymous	21	trabajo social	v	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
29	28	6/28/24 16:00:08	6/28/24 16:05:15	anonymous	23	Ingeniera agroindustri Noveno		Casi nunca	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
30	29	6/28/24 16:06:16	6/28/24 16:15:04	anonymous	20	Ingeniera Electrónica Quinto (V)		Casi siempre	A veces	Casi nunca	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces
31	30	6/28/24 16:27:01	6/28/24 16:28:46	anonymous	19	Ingeniería de sistemas VI		Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
32	31	6/28/24 16:26:39	6/28/24 16:30:56	anonymous	25	Ing. Electronica	v	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
33	32	6/28/24 16:31:01	6/28/24 16:32:46	anonymous	20	Ingeniería de Sistema-6to		A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
34	33	6/28/24 16:33:52	6/28/24 16:37:13	anonymous	20	Electronica	o	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces
35	34	6/28/24 17:00:24	6/28/24 17:07:13	anonymous	20	Electronic Engineering V		Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	A veces
36	35	6/29/24 8:34:51	6/29/24 8:37:45	anonymous	21	TRABAJO SOCIAL	VII	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	A veces	A veces	Casi siempre
37	36	6/29/24 8:36:51	6/29/24 8:38:14	anonymous	22	educación secundaria X		Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca

Anexo 6. Declaración jurada de autenticidad de tesis



Universidad Nacional del
Altiplano Puno



VRI
Vicerrectorado de
Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo **GRIMALDO APAZA CHINO** identificado(a) con N° DNI: **72049382** en mi condición de egresado(a) de la:

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

con código de matrícula N° 196397, informo que he elaborado la tesis denominada:

“APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA LEARNER-CREATED MATERIALS Y SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UN CURSO UNIVERSITARIO DE INGLÉS”.

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno, 20 de Septiembre del 2024.



FIRMA (Obligatorio)



Huella

Anexo 7. Autorización para el depósito repositorio institucional



Universidad Nacional del
Altiplano Puno



Vicerrectorado de
Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo **GRIMALDO APAZA CHINO** identificado(a) con N° DNI: **72049382**, en mi condición de egresado(a) del **Programa de Maestría o Doctorado: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA**, informo que he elaborado la tesis denominada:

“APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA LEARNER-CREATED MATERIALS Y SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UN CURSO UNIVERSITARIO DE INGLÉS”.

para la obtención de **Grado.**

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno, 20 de Septiembre del 2024.

FIRMA (Obligatorio)



Huella