

Responsabilidad compartida para la integración de aprendizaje presencial y virtual en una plataforma de inglés en línea



Volumen 6 N.º 46
enero - junio de 2019
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 99-117

Shared
Responsibility for
the Integration of
Face-to-Face and
Virtual Learning in
an Online English
Platform

Responsabilidade
compartilhada
pela integração
do aprendizado
presencial e virtual
em uma plataforma
on-line em inglês

Héctor Manuel Serna Dimas*

Fecha de recepción: 10-07-18

Fecha de aprobación: 27-04-19

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Serna, H. (2019). Responsabilidad compartida para la integración de aprendizaje presencial y virtual en una plataforma de inglés en línea. *Nodos y nudos*, 6(46), 13-26.
doi: 10.17227/nyn.vol6.num46-8202



* Profesor titular Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad EAN. hmserna@universidadean.edu.co



Volumen 6 N.º 46
 enero - junio de 2019
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 99-117

RESUMEN

La educación está recurriendo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) para complementar aprendizajes presenciales. Este artículo derivado de investigación tiene por objeto establecer el uso de una plataforma de inglés en línea y conocer las perspectivas de 394 usuarios de la plataforma con respecto a esta modalidad de aprendizaje. Un número de estudiantes universitarios respondió a una encuesta sobre sus percepciones y, adicionalmente, se entrevistaron dos grupos focales. Las conclusiones obtenidas del muestreo no probabilístico de una muestra de la población de usuarios sumado a sus reflexiones en grupos focales señalan que los aprendizajes se logran si se promueve la cooperación entre las partes interesadas cumpliendo las actividades de una matriz de responsabilidades compartidas.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas; plataforma en línea; tic

ABSTRACT

Education is using Information and Communication Technologies (ict) to complement face-to-face learning. This article derived from research aims to establish the use of an online English platform and to know the perspectives of 394 users of the platform with respect to this learning modality. A number of university students filled out a survey of their perceptions and, in addition, two focus groups were interviewed. The conclusions obtained from the non-probabilistic sampling of a sample of the population of users in addition to their reflections in focus groups indicate that the learning is achieved if cooperation between the interested parties is promoted by fulfilling the activities of a matrix of shared responsibilities.

Keywords: language learning; online platform; ict

RESUMO

A educação está se voltando para as tecnologias da informação e comunicação (tic) para complementar a aprendizagem presencial. Este artigo, derivado da pesquisa, visa estabelecer o uso de uma plataforma online em inglês e conhecer as perspectivas de 394 usuários da plataforma em relação a essa modalidade de aprendizagem. Vários estudantes universitários responderam um inquérito sobre suas percepções e, além disso, dois grupos focais foram entrevistados. As conclusões obtidas a partir da amostragem não probabilística de uma amostra da população de usuários somada às suas reflexões em grupos focais indicam que a aprendizagem é alcançada se a cooperação entre as partes interessadas é promovida pelo cumprimento das atividades de uma matriz de responsabilidades compartilhadas.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas; plataforma online; tic

Introducción

La Universidad EAN es una Institución de Educación Superior (IES) con énfasis en el sector empresarial que ofrece programas de formación en pregrado para las áreas de administración, economía, finanzas, ingeniería, lenguas modernas y gestión cultural. Los estudiantes del programa de profesionalización en Lenguas Modernas para el sector de la empresa toman cuatro semestres de inglés como parte del desarrollo de sus competencias comunicativas para ambientes de negocios, además de cuatro semestres de concentración en dos lenguas extranjeras para escoger entre francés, alemán, italiano y portugués. Los estudiantes de los demás programas de pregrado deben cumplir con tres semestres de inglés de negocios, denominados de servicios, los cuales se caracterizan en la oferta académica por un nivel básico, otro intermedio y un nivel más avanzado denominado "International Business" (negocios internacionales).

Este sistema de trabajo de enseñanza de lenguas en un esquema presencial con el apoyo de una plataforma en línea ha venido presentando una serie de problemas expresados a través de múltiples quejas por parte de los estudiantes con respecto a los aspectos técnicos de la herramienta, su valor dentro del proceso de formación y los niveles de satisfacción como usuarios. Esta situación motivó un estudio exploratorio de naturaleza mixta, el cual tenía como propósitos establecer el uso de la plataforma de aprendizaje de lenguas y conocer las perspectivas de los aprendices con respecto al impacto de esta modalidad de estudio en su programa de formación en el área de inglés.

Referentes conceptuales

Trinder (2015), en su investigación de aprendizaje híbrido con modalidad presencial y virtual en un curso de lenguas, reporta respecto a la primera modalidad que una de las expectativas más comunes entre los estudiantes es la posibilidad de recibir instrucción en aspectos formales de la lengua por parte del profesor y la oportunidad de interacción con sus pares. Con respecto a la virtualidad, los participantes en el estudio señalan la variedad de escenarios de práctica que generan las tecnologías, como, por ejemplo, los recursos de tipo audiovisual, los cuales no son

exclusivamente orientados hacia el aprendizaje, sino también al entretenimiento. También los participantes rescatan las posibilidades de acceso en términos de hardware y software (p. 97).

Según la anterior contextualización, se puede afirmar que uno de los retos que tienen los educadores y los desarrolladores de recursos para el aprendizaje en línea es la articulación y la alineación de ambos escenarios para llegar al objetivo común que es el aprendizaje de sus usuarios/aprendices. Esta se logra en primer lugar estableciendo los roles y las responsabilidades de los participantes en los procesos de enseñanza, que en este caso son las instituciones prestadoras del servicio educativo, las empresas que crean y comercializan hardware y software, los estudiantes y los profesores.

Según Wagner, Hassanein y Head (2011), el proveedor debe responsabilizarse por proporcionar los recursos tecnológicos que cumplan de manera óptima con los requerimientos de aprendizaje. Los profesores y estudiantes deben contar con espacios de retroalimentación mutua y constante en la cual se informe de las posibilidades de mejora del recurso tecnológico en sí mismo. Finalmente, los autores señalan que la universidad debe officiar como el ente organizador de estas experiencias, generando una matriz de responsabilidad que opere como un marco de referencia para satisfacer las necesidades y expectativas de las partes interesadas en este proceso (p. 33).

En otro estudio, Nian-Shing, Kan-Min, y Kinshuk (2008) investigaron la ocurrencia de incidentes negativos críticos y su impacto en los niveles de satisfacción de los usuarios. Estos autores desarrollaron una herramienta de evaluación de los incidentes, lo cual los llevó a establecer cuatro categorías: administración, funcionalidad, instrucción e interacción (p. 115). Las conclusiones de su estudio se orientaron a que las categorías de instrucción e interacción son las que más afectan los niveles de satisfacción. En cuanto a estos dos aspectos, los investigadores concluyeron que los aprendices esperan niveles altos de interacción con sus pares y su instructor. Un aspecto que vale la pena resaltar tiene que ver con la posibilidad de cambiar incidentes negativos en positivos a partir de la intervención y mejora de los eventos desafortunados.



autor : Taller Artes Z Naturarte
título : Iluminación
año : 2019

Finalmente, Baturay (2011) también examina la satisfacción de los estudiantes en un curso en línea y concluye que los altos índices de satisfacción en estos ambientes están relacionados con altos índices de aprendizaje.

En cuanto a los aspectos pedagógicos relacionados con experiencias investigativas de aprendizaje en línea, vale la pena mencionar, en primer lugar, el trabajo adelantado por Ushida (2005) en los cursos en línea de la Universidad Carnegie Mellon, en los cuales se comparó a estudiantes tomando cursos de francés en ambiente presencial y virtual. De esta investigación, Ushida destaca que los estudiantes en línea tuvieron dificultades para auto-dirigir su trabajo y tendían a postergarlo. También señala que el papel del profesor retoma una nueva perspectiva al convertirse en el punto de contacto de los dos ambientes de aprendizaje (p. 57). La autora concluye que un aspecto problemático para el aprendizaje en línea tiene que ver con la dificultad de los estudiantes tanto para dirigir como para dosificar su aprendizaje, lo que produce resultados negativos. Pese a lo anterior, Ushida manifiesta que sí existe una relación entre la motivación y el diseño del ambiente de aprendizaje en línea.

En un estudio más reciente, Aparicio, Bacao y Oliveira (2016) presentan un marco teórico para sistemas de aprendizaje en línea el cual cuenta con tres componentes: las personas, la tecnología y los servicios (p. 301). Los investigadores establecen que los sistemas de aprendizaje en línea son los integradores de las actividades adelantadas por los componentes del marco. Lo anterior significa que debe existir correspondencia entre el manejo de los recursos tecnológicos, las estrategias para su uso y una apuesta pedagógica o didáctica para su configuración como ambiente de aprendizaje. Estos autores concluyen que debe existir una alineación entre los componentes a través de los mismos recursos de aprendizaje del sistema tecnológico.

El anterior estudio está en consonancia con la propuesta de Hung (2001), en la que revisa las teorías de aprendizaje y la instrucción mediada por las tecnologías. El autor habla de la evolución que se ha adelantado en el uso de las tecnologías como mediadoras de instrucción desde posturas comportamentales, cognitivistas, constructivistas y socio-constructivistas. Este

afirma que los profesores deben convertirse en "ingenieros pedagógicos" cuya labor sea la de llevar al estudiante a utilizar la tecnología en un espectro que puede ir de lo informativo, pasando luego por lo instructivo individual hasta llegar a los terrenos comunicativos y de construcción social (p. 286).

La investigación de Hung tiene relevancia por señalar los cambios en las posturas frente al conocimiento y la educación, las cuales han evolucionado desde las perspectivas comportamentales hasta llegar a las constructivistas y socio-constructivistas actuales. No obstante, las tecnologías se suelen ver con criterios instrumentalistas y no se logra avanzar en aspectos en los que las tecnologías han transformado radicalmente la vida del hombre. En conclusión, puede que tengamos herramientas y recursos tecnológicos muy robustos y sofisticados, pero su uso y aplicación es simplista y ordinaria debido a su falta de apropiación para los propósitos educativos para los que fueron diseñados.

Los estudios citados ofrecen un panorama esclarecedor con respecto a las condiciones tecnológicas y pedagógicas de este tipo de apuestas educativas. La retroalimentación constante entre las partes interesadas aparece como uno de los elementos claves para fortalecer los escenarios de mediación que generan los aprendizajes en línea. Igualmente, aparece como un aspecto relevante la alineación que debe existir entre los profesores y los estudiantes con el fin de compartir las metas de enseñanza.

Metodología

Este estudio exploratorio es de naturaleza mixta secuencial (Creswell, 2003) y sus datos se obtuvieron, en primera instancia, a partir de una encuesta, y, posteriormente, con la información más relevante de esta última, se definieron dos grupos focales en entrevistas de carácter semi-estructurado.

Por ser este un estudio de naturaleza exploratoria se adelantó un muestreo no probabilístico por cuotas de los grupos de los cursos del programa de Lenguas Modernas y de servicios. La población total de los cursos de inglés de la universidad es de 1.400 estudiantes por semestre. La muestra que se tomó fue de 394 personas. La tabla 1 describe el número de estudiantes

de Lenguas Modernas que tomó la encuesta, quienes, a su vez, se constituyen en un 84% de la población. La tabla 2 muestra el número de estudiantes de otras carreras que tomaron la encuesta, quienes representan el 61% de la muestra. Estos 293 estudiantes sumados entre Lenguas Modernas y otras carreras corresponden al 74% de la población encuestada.

Respecto a la formulación de los componentes de la encuesta, su validación se hizo de manera cualitativa al consultar los puntos de vista de los profesores del programa de inglés y un representante del proveedor de la plataforma. No se hizo una validación cuantitativa de la muestra de la encuesta. No obstante, la población encuestada brinda elementos de análisis y de

realimentación a las partes interesadas que concuerdan con los propósitos exploratorios del estudio.

El propósito de la encuesta era conocer mejor el uso de la plataforma de inglés en línea utilizada por la universidad por parte de los estudiantes y al mismo tiempo indagar por la aplicabilidad de estos conocimientos en concordancia con las actividades de los cursos presenciales. También se les solicitó el aporte de sugerencias relacionadas con la plataforma y las actividades que en ella se parametrizaban. Se utilizó una escala de Likert con el fin de establecer los grados de acuerdo o de desacuerdo que manifestaban los estudiantes con respecto a su percepción y a su apropiación de la plataforma.

Tabla 1. Encuestas a estudiantes de Lenguas Modernas

Lenguas Modernas	# total estudiantes	# encuestas diligenciadas	%
Basic I	18	17	94
Basic II	23	23	100
Intermediate	23	22	95
Basic II	16	14	87
Intermediate	25	22	80
Upper- intermediate	19	16	84
Intermediate	15	15	100
Upper- intermediate	18	14	77
Upper- intermediate	19	12	63
Upper- intermediate	8	5	62
Totales	184	160	84%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Encuestas a estudiantes de Otras Carreras

Otras carreras	# estudiantes	# encuestas diligenciadas	%
Básico	20	13	65
Básico	20	13	65
International business	21	16	76
International business	22	15	68
Intermedio	19	15	78
Intermedio	22	14	63
International business	21	16	76
International business	20	17	85
International business	9	0	0
International business	3	3	100
International business	15	4	26
International business	18	7	38
Totales	210	133	61%

Fuente: elaboración propia.

Los componentes principales de esta encuesta se detallan en la figura 1 a continuación:

En un segundo momento de la indagación, se estructuraron dos grupos focales con el fin de obtener información más concreta de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Uno de los grupos fue conformado por estudiantes del programa de lenguas y el otro del programa de servicios. Con ambos se adelantó una entrevista en la cual se trabajaron los aspectos más centrales de los datos obtenidos en la encuesta. En términos concretos, se les preguntó a los participantes por el tiempo de trabajo en la plataforma, los contenidos, los niveles de dificultad y la relación y/o complementareidad de las actividades de la plataforma con las actividades del curso presencial.

Resultados

A continuación se hace un análisis de los datos obtenidos en la encuesta en términos comparativos entre los estudiantes del programa de lenguas modernas y los estudiantes de otras carreras de pregrado. En todas las tablas los niveles de inglés de los estudiantes de lenguas aparecen en inglés y los niveles de inglés para estudiantes de otros programas

están en español. Igualmente, se debe tener en cuenta que se hizo una suma de los datos extremos de la tabla de manera que las opciones 1 y 2 se suman al igual que las opciones 4 y 5 para los siguientes análisis porcentuales.

1. Tiempo de trabajo en la plataforma

En este aspecto se les preguntó a los estudiantes por los tiempos de acceso, los cuales variaron entre una vez al día y una vez por semana; sin embargo, el tiempo estipulado sobrepasa el trabajo del estudiante y, por lo tanto, el último acceso suele ser la víspera para el cierre de actividades del corte.

En la tabla 3 se puede establecer que el tiempo de trabajo en la plataforma para los estudiantes de lenguas tiene una incidencia de una vez por semana, pero no es así para los estudiantes de otros programas. Se muestra, por ejemplo, que el tiempo estipulado por los estudiantes para adelantar las actividades en el nivel Basic English I los sobrepasa con un porcentaje del 47% de los encuestados manifestando estar de acuerdo con esta idea. Se debe también mirar el porcentaje de estudiantes del programa de lenguas que acceden a las actividades el día previo al cierre del programa para cada corte, que para

Figura 1. Elementos de la encuesta

Aspectos para responder por el encuestado				
1. Acceso y manejo de esta herramienta de aprendizaje virtual				
2. Tiempo de trabajo en la plataforma				
3. Contenidos y niveles de dificultad				
4. Relación de las actividades en la plataforma y mi curso presencial				
5. ¿Cuál de las siguientes actividades considera más esenciales para su aprendizaje en el ambiente virtual propuesto por la universidad? Puede marcar más de una.				
5.1 Escucha	5.2 Lectura	5.3 Escritura	5.4 Vocabulario y gramática	5.5 Pronunciación
6. Complemento al aprendizaje presencial				
7. Nivel de satisfacción con este ambiente de aprendizaje				
8. ¿Qué sugerencia haría para mejorar el ambiente de aprendizaje de esta plataforma?				
Rango de respuesta				
5= Completamente de acuerdo 4= De acuerdo 3= Parcialmente de acuerdo				
2= En desacuerdo 1= Completamente en desacuerdo				

Inglés Básico es del 16%, Basic English I, 53% y Basic English II, 27%.

Según la tabla 4, el uso de la plataforma es de una vez por semana entre los estudiantes de los programas de servicios; sin embargo, disminuye para los estudiantes de lenguas. Los estudiantes de estos niveles expresan que se sienten sobrepasados en tiempo al intentar adelantar las actividades, con porcentajes del 51% en Negocios Intermedio, 58% en Intermediate Business English y 51% en Upper-Intermediate. En cuanto al acceso el día previo al cierre

de actividades, el nivel intermedio reporta un 31%, Intermediate Business 16% y Upper-Intermediate un 18%. Con respecto al manejo de los estudiantes de los niveles básicos se puede ver un incremento en los estudiantes de servicios y una disminución en el caso de los estudiantes de lenguas.

La tabla 5 de los niveles avanzados muestra un uso semanal más consistente, pero al mismo tiempo, los participantes señalan que se sienten sobrepasados por los contenidos en International Business de servicios con un 50% y un 61% para International

Tabla 3. Tiempo de trabajo en plataforma- Niveles básicos

Tiempo de trabajo en la plataforma	Rango de respuesta	Inglés Básico	Basic English I	Basic English II
Una vez al día	5	0%	0%	0%
	4	7%	29%	19%
	3	19%	41%	24%
	2	56%	12%	35%
	1	19%	18%	22%
	Total %	100%	100%	100%
Una vez por semana	5	8%	18%	6%
	4	8%	35%	17%
	3	42%	18%	39%
	2	27%	6%	19%
	1	15%	24%	19%
	Total %	100%	100%	100%
Los contenidos sobrepasan el tiempo que he asignado para desarrollarlos	5	8%	12%	30%
	4	15%	47%	16%
	3	27%	6%	38%
	2	35%	12%	11%
	1	15%	24%	5%
	Total %	100%	100%	100%
Accedo el día previo al cierre de actividades en la plataforma	5	8%	18%	5%
	4	8%	35%	22%
	3	38%	12%	32%
	2	35%	12%	14%
	1	12%	24%	27%
	Total %	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Tiempo de trabajo en plataforma- Nivel intermedio

Tiempo de trabajo en la plataforma	Rango de respuesta	LENGUAS MODERNAS		
		OTRAS CARRERAS Inglés de Negocios Intermedio	Intermedate Business English	Upper-Intermediate English
Una vez al día	5	0%	2%	2%
	4	24%	12%	0%
	3	28%	29%	13%
	2	24%	28%	34%
	1	24%	29%	51%
	Total %	100%	100%	100%
Una vez por semana	5	17%	24%	6%
	4	34%	14%	23%
	3	24%	31%	23%
	2	17%	22%	28%
	1	7%	9%	21%
	Total %	100%	100%	100%
Los contenidos sobrepasan el tiempo que he asignado para desarrollarlos	5	34%	29%	21%
	4	17%	29%	30%
	3	17%	7%	28%
	2	7%	24%	17%
	1	24%	12%	6%
	Total %	100%	100%	100%
Accedo el día previo al cierre de actividades estipulado en la plataforma	5	10%	8%	10%
	4	21%	8%	8%
	3	21%	36%	27%
	2	21%	15%	38%
	1	28%	32%	17%
	Total %	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Tiempo de trabajo en plataforma- Nivel avanzado

Tiempo de trabajo en la plataforma	Rango de Respuesta	OTRAS CARRERAS		LENGUAS MODERNAS	
		INTERNATIONAL BUSINESS	INTERNATIONAL BUSINESS	INTERNATIONAL BUSINESS	INTERNATIONAL BUSINESS
Una vez al día	5	0%	0%	0%	0%
	4	11%	0%	0%	0%
	3	27%	15%	15%	15%
	2	24%	34%	34%	34%
	1	38%	51%	51%	51%
	Total %	100%	100%	100%	100%
Una vez por semana	5	19%	13%	13%	13%
	4	28%	20%	20%	20%
	3	22%	35%	35%	35%
	2	14%	13%	13%	13%
	1	17%	20%	20%	20%
	Total %	100%	100%	100%	100%
Los contenidos sobrepasan el tiempo que he asignado para desarrollarlos	5	31%	39%	39%	39%
	4	19%	22%	22%	22%
	3	19%	22%	22%	22%
	2	11%	10%	10%	10%
	1	19%	7%	7%	7%
	Total %	100%	100%	100%	100%
Accedo el día previo al cierre de actividades estipulado en la plataforma	5	8%	20%	20%	20%
	4	3%	12%	12%	12%
	3	11%	24%	24%	24%
	2	33%	29%	29%	29%
	1	44%	15%	15%	15%

Fuente: elaboración propia.

Business de lenguas. En este nivel se ve una notoria disminución en el acceso la víspera para los estudiantes de servicios y un aumento del 32% para los estudiantes de lenguas.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes empiezan a tomar conciencia del tiempo requerido para la plataforma en los niveles intermedios; pero aún así, ellos parecen tener dificultades con armonizar sus hábitos de estudio o tiempo de dedicación con los parámetros del curso. Este aspecto también es común a los tres niveles, lo cual sugiere que se debe prestar atención a la parametrización de contenidos y la inducción y el acompañamiento que requieren los estudiantes en su proceso de aprendizaje en línea.

Por su parte, los participantes en el grupo focal confirman que muchos estudiantes adelantan las actividades los días previos al cierre del sistema. Esto es secundado por los estudiantes de servicios quienes no alcanzan a terminar las actividades por la premura del tiempo. Con relación a este tema, una estudiante de lenguas manifiesta lo siguiente:

Hoy se está pagando por hacer la plataforma. Se paga 30.000, 40.000 pesos porque se la haga. Entonces pues si hay una incoherencia en parte... hay como una fragmentación en parte de los estudiantes y pues lo que uno exige a la facultad y también lo que uno responde. Realmente se ha vuelto una obligación. Yo creo que, si se aprende con la plataforma, pero realmente es más un

compromiso, una nota, unos puntos que en sí el aprendizaje. [Grupo Focal 1]

Un estudiante del grupo de otras carreras también se refiere al tiempo empleado para trabajar en la plataforma y expresa que:

En mi caso hago las pruebas los últimos días que se cierra la plataforma, pero también hay un problema. O sea, cuando uno va a ingresar, hay dos horas, cada actividad puede demandar dos horas, dos horas y media, entonces yo para hacerla tengo que hacer las dos horas y media. En cambio, no puedo hacer una actividad un día... muchos días antes porque, por ejemplo, tengo media hora de tiempo, pero entonces si la hago no va a contar porque me va a tocar volver a repetir esa actividad. [Grupo Focal 2]

Las anteriores intervenciones demuestran un proceso de planeación deficiente por parte de los estudiantes acerca del funcionamiento de la plataforma y de la parametrización de esta en términos del tiempo requerido para completar sus actividades. También se debe prestar atención a los bajos niveles de atención y dedicación sostenida a las tareas estipuladas. En resumen, los aprendices en modalidades en línea suelen confundir el acceso rápido a información en internet con un esquema de aprendizaje que les va a exigir entre varios aspectos la dedicación a la culminación de una serie de tareas como insumos y evidencia posterior de aprendizaje.

2. Contenidos y niveles de dificultad

Una vez hecho el análisis de los tiempos de trabajo en la plataforma, pasamos a observar las respuestas de los encuestados en relación con los contenidos y niveles de dificultad. Para esto se preguntó si era adecuado el nivel del estudiante, si eran muy avanzados o fácil para él.

En cuanto a los contenidos y los niveles de dificultad, la tabla 6 muestra que los estudiantes de los niveles básicos para servicios y lenguas afirman

que los contenidos son acordes con su nivel de estudio. De hecho, los estudiantes de Inglés Básico están de acuerdo en un 76%, los de Basic I en un 77% y los de Basic II en un 78%.

La tabla 7 muestra que, para los niveles intermedios, los contenidos son acordes con su nivel de lengua; esto se puede inferir a partir de los datos aportados: un 87% para los estudiantes de servicios, 76% para Intermediate y 70% para Upper-Intermediate.

Tabla 6. Contenidos y niveles de dificultad según los niveles básicos

Contenidos y niveles de dificultad	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas	Lenguas Modernas
		Inglés Básico	Basic English I	Basic English II
Contenidos acordes al nivel de estudio	5	38%	53%	35%
	4	38%	24%	43%
	3	15%	18%	11%
	2	4%	0%	3%
	1	4%	6%	8%
	Total %	100%	100%	100%
Contenidos muy avanzados para el nivel de estudio	5	0%	0%	3%
	4	0%	6%	5%
	3	19%	12%	22%
	2	31%	24%	35%
	1	50%	59%	35%
	Total %	100%	100%	100%
Contenidos muy fáciles para el nivel de estudio	5	12%	30%	5%
	4	8%	10%	3%
	3	27%	30%	32%
	2	38%	20%	27%
	1	15%	10%	32%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Contenidos y niveles de dificultad según los niveles intermedios

Contenidos y niveles de dificultad	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas	Lenguas Modernas
		Inglés Intermedio	Intermediate English	Upper-Intermediate
Contenidos acordes al nivel de estudio	5	28%	37%	32%
	4	59%	39%	38%
	3	14%	19%	17%
	2	0%	4%	9%
	1	0%	2%	4%
	Total %	100%	100%	100%
Contenidos muy avanzados para el nivel de estudio	5	0%	0%	0%
	4	7%	8%	6%
	3	31%	15%	26%
	2	28%	24%	30%
	1	34%	53%	38%
	Total %	100%	100%	100%
Contenidos muy fáciles para el nivel de estudio	5	0%	2%	6%
	4	7%	19%	13%
	3	31%	29%	32%
	2	38%	22%	26%
	1	24%	29%	23%

Fuente: elaboración propia.

La tabla 8 establece que, en los niveles avanzados, los estudiantes igualmente manifiestan que los niveles son acordes a su nivel de estudio, aunque disminuye con respecto a lo manifestado en los anteriores cursos.

En relación con los niveles de dificultad, los resultados obtenidos permiten establecer que son acordes con el curso. En estos datos también se evidencia que el nivel de dificultad interfiere con el tiempo de trabajo en la plataforma si se mira, por ejemplo, que en algunos niveles los estudiantes manifiestan verse sobrepasados por los contenidos del programa.

Las opiniones de los estudiantes que participaron en los grupos focales concuerdan ampliamente con lo expresado en las encuestas. Ellos manifiestan en su gran mayoría que los contenidos están acordes con el nivel de estudio, excepto que algunos temas parecen estar desfasados de las actividades de los cursos presenciales.

3. Relación de las actividades en la plataforma y el curso presencial

El siguiente aspecto analizado en las encuestas y confrontado con los grupos focales fue la relación entre las actividades desarrolladas en la plataforma y aquellas de las sesiones presenciales durante el semestre. En primera instancia, se quiso establecer si

existía tal relación, si no existía o si no correspondían con el tiempo de ocurrencia durante el semestre.

La tabla 9 indica que la relación entre las actividades adelantadas en línea y de forma presencial en los niveles básicos son congruentes, según lo expresado por el 62% para inglés básico, el 58% para Basic English I y el 57% para Basic English II. No obstante, cabe resaltar que el 36% del nivel Basic I y el 25% del Basic II manifiestan que existe relación, pero no concuerda en su ocurrencia durante el semestre.

En los niveles intermedios, según la tabla 10, se acentúa la idea de que no corresponden las actividades de la plataforma y el curso presencial, o que si existe tal relación, no concuerda en cuanto a su ocurrencia durante el semestre.

Los niveles avanzados de la tabla 11 presentan porcentajes altos de relación entre las actividades, pero baja concordancia de ocurrencia en el semestre, según las opiniones del 30% de los estudiantes de servicios y el 54% de los estudiantes de lenguas. También aparece un porcentaje importante del 42% de los estudiantes de servicios y uno del 31% de los de lenguas en los que no se ve relación entre estas actividades. Por consiguiente, en este nivel solamente el 36% de los estudiantes de servicios y el 27% de los de lenguas ven la relación entre los contenidos.

Tabla 8. Contenidos y niveles de dificultad para los niveles avanzados

Contenidos y niveles de dificultad	Rango de respuesta	Otras carreras	
		International Business	Lenguas Modernas
Contenidos acordes al nivel de estudio	5	27%	49%
	4	38%	24%
	3	24%	10%
	2	8%	5%
	1	3%	12%
	Total %	100%	100%
Contenidos muy avanzados para el nivel de estudio	5	0%	0%
	4	3%	2%
	3	22%	17%
	2	35%	34%
	1	41%	46%
	Total %	100%	100%
Contenidos muy fáciles para el nivel de estudio	5	8%	7%
	4	14%	20%
	3	28%	37%
	2	25%	15%
	1	25%	22%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Relación entre las actividades de la plataforma y el curso presencial – Niveles básicos

Relación entre actividades presenciales y en línea	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas	Lenguas Modernas
		Inglés Básico	Basic English I	Basic English II
Existe relación entre las actividades presenciales y en línea	5	27%	29%	16%
	4	35%	29%	41%
	3	35%	35%	32%
	2	4%	0%	5%
	1	0%	6%	5%
	Total %	100%	100%	100%
No existe relación entre las actividades presenciales y en línea	5	4%	0%	0%
	4	4%	6%	5%
	3	15%	24%	16%
	2	42%	29%	46%
	1	35%	41%	32%
	Total %	100%	100%	100%
Si existe relación, pero no concuerda en ocurrencia durante el semestre	5	8%	18%	11%
	4	12%	18%	14%
	3	31%	29%	38%
	2	42%	24%	30%
	1	8%	12%	8%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Relación entre las actividades de la plataforma y el curso presencial– Niveles intermedios

Relación entre actividades presenciales y en línea	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas	Lenguas Modernas
		Inglés Intermedio	Intermediate	Upper-Intermediate
Existe relación entre las actividades presenciales y en línea	5	14%	22%	7%
	4	48%	29%	22%
	3	24%	20%	36%
	2	3%	22%	27%
	1	10%	7%	9%
	Total %	100%	100%	100%
No existe relación entre las actividades presenciales y en línea	5	3%	5%	4%
	4	7%	19%	13%
	3	34%	12%	29%
	2	28%	28%	20%
	1	28%	36%	33%
	Total %	100%	100%	100%
Si existe relación, pero no concuerda en ocurrencia en el semestre	5	3%	17%	11%
	4	24%	15%	15%
	3	41%	25%	32%
	2	24%	22%	32%
	1	7%	20%	11%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Relación entre las actividades de la plataforma y el curso presencial– Niveles avanzados

Relación entre actividades presenciales y en línea	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas
		International Business	International Business
Existe relación entre las actividades presenciales y en línea	5	14%	10%
	4	22%	17%
	3	30%	29%
	2	14%	27%
	1	22%	17%
	Total %	100%	100%
No existe relación entre las actividades presenciales y en línea	5	14%	7%
	4	28%	24%
	3	19%	32%
	2	17%	22%
	1	22%	15%
	Total %	100%	100%
Si existe relación, pero no concuerda en su ocurrencia en el semestre	5	11%	15%
	4	19%	39%
	3	31%	17%
	2	8%	22%
	1	31%	7%

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las respuestas muestra correspondencia entre el curso en línea y el presencial en términos generales para los niveles básico, intermedio y avanzado. No obstante, también aparece con porcentajes altos de apreciación el hecho de que la relación entre estas actividades no es concurrente durante el transcurso del semestre. Este hecho es señalado de manera más notoria por los estudiantes de inglés avanzado, tanto en el programa de lenguas modernas, como en los programas de servicios. El anterior análisis indica que es importante hacer una revisión de la parametrización de los contenidos en el curso en línea, de manera que estén alineados a los contenidos del programa presencial.

En cuanto a la relación de contenidos para la modalidad presencial y virtual parece existir un acuerdo con respecto a que estos no concuerdan en el tiempo; incluso, en algunas ocasiones, los estudiantes hablan de contenidos que van más allá de sus conocimientos como lo expresa una estudiante del programa de Lenguas Modernas:

Los temas son más avanzados y no concuerdan con lo que uno ve en clase, entonces la plataforma es muy interesante porque uno ve más temas respecto al tema que uno está viendo... a veces le salen temas de... de otro nivel y que realmente no, o sea uno no sabe cómo resolverlos y los resuelve hay como... por lógica, pero no se concentra en sí en el tema y entonces en ese momento uno no aprende nada... [Grupo Focal 3]

Otra estudiante manifiesta que existen actividades muy extensas que no tienen que ver con la unidad y ella considera que los estudiantes las omiten porque toman mucho tiempo. Varios estudiantes de otras carreras manifiestan que la extensión y la repetición de los ejercicios no les permite terminar con las actividades estipuladas para el corte. Otro estudiante también insiste en lo tedioso que pueden ser las actividades de repetición frente a este tema, el estudiante sugiere que, por un lado, se tengan actividades más creativas y, por otro lado, que el tiempo invertido en este trabajo tenga una mayor compensación en el valor de la nota. Finalmente, un estudiante plantea las siguientes sugerencias:

Sería bueno primero lo que ya nombraron que tenga nota dentro de la materia que sea algo fijo y segundo

que sea algo que se revise más reguladamente, más frecuentemente, por parte como de los docentes, sí, que la nota se obtenga, digamos, que le revisen a uno si ha trabajado cada quince, veinte días, que se verifique que hay un proceso porque la verdad los estudiantes somos como muy, o pues en mi caso personal, somos como muy relajados con este tema y más en el caso de que no tiene nota, entonces uno es como para qué voy a dedicar cerca de doce o trece horas que se aproxima la plataforma haciendo eso si no voy a tener una nota fija. [Grupo Focal 4]

Estas sugerencias tienen gran consonancia con lo expresado en los referentes conceptuales respecto al recurso tecnológico y su componente didáctico-pedagógico, en el sentido en que debe existir una retroalimentación entre docentes y estudiantes con respecto a los temas que se desarrollan en la plataforma con el fin de llegar a una complementariedad de ambientes y aprendizajes.

4. La plataforma como complemento al aprendizaje presencial

Las siguientes tablas dan cuenta de las percepciones de los encuestados frente a la complementariedad de las actividades presenciales y virtuales de los cursos de inglés.

Los datos de los encuestados en la tabla 12, indican que la plataforma es un complemento del aprendizaje presencial en un 77% de los estudiantes de servicios, un 83% de los de Basic English I, y un 72% para los de Basic Business II.

Los estudiantes de los niveles intermedios consideran igualmente que la plataforma es un complemento adecuado. No obstante, es importante tener en consideración que el 63% lo considera así en los cursos de servicios, 71% en Intermediate y 51% en Upper-Intermediate.

En los niveles avanzados, según la tabla 14, también se ve una disminución en cuanto a si la plataforma es un complemento al aprendizaje presencial. Por ejemplo, los estudiantes de servicios lo consideran así en un 57%, frente a un 43% que no. En el caso de los estudiantes de lenguas, la opinión muestra a un 46% que está de acuerdo frente a un 35% que no lo está.

Finalmente, los datos obtenidos indican que en todos los niveles los estudiantes consideran la plataforma como un complemento del aprendizaje presencial.

Tabla 12. La plataforma como complemento al aprendizaje presencial – Niveles básicos

La plataforma en línea complementa el aprendizaje presencial del salón de clase	Rango de respuesta	OTRAS CARRERAS	LENGUAS MODERNAS	LENGUAS MODERNAS
		Inglés Básico	Basic English I	Basic English II
La plataforma si complementa mis aprendizajes del salón de clase	5	31%	65%	26%
	4	46%	18%	46%
	3	23%	18%	26%
	2	0%	0%	0%
	1	0%	0%	3%
	Total %		100%	100%
La plataforma no complementa mis aprendizajes del salón de clase	5	4%	6%	0%
	4	12%	0%	0%
	3	8%	6%	20%
	2	35%	18%	37%
	1	42%	71%	43%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. La plataforma como complemento al aprendizaje presencial – Niveles intermedios

La plataforma en línea complementa el aprendizaje presencial del salón de clase	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas	Lenguas Modernas
		Inglés Intermedio	Intermediate	Upper-Intermediate
La plataforma si complementa mis aprendizajes del salón de clase	5	21%	41%	19%
	4	41%	31%	32%
	3	38%	14%	26%
	2	0%	7%	11%
	1	0%	7%	13%
	Total %		100%	100%
La plataforma no complementa mis aprendizajes del salón de clase	5	0%	7%	7%
	4	3%	10%	17%
	3	24%	10%	13%
	2	41%	16%	30%
	1	31%	57%	33%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. La plataforma como complemento al aprendizaje presencial – Niveles avanzados

La plataforma en línea complementa el aprendizaje presencial del salón de clase	Rango de respuesta	Otras carreras	Lenguas Modernas
		International Business	International Business
La plataforma en línea si complementa mis aprendizajes del salón de clase	5	30%	13%
	4	27%	23%
	3	27%	30%
	2	14%	15%
	1	3%	20%
	Total %		100%
La plataforma en línea no complementa mis aprendizajes del salón de clase	5	0%	15%
	4	16%	20%
	3	11%	30%
	2	30%	10%
	1	43%	25%

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en los niveles intermedios y especialmente en avanzado disminuye la percepción de que el trabajo en línea complementa el trabajo en el salón de clase. Nuevamente se expresa la necesidad de armonizar el ambiente de aprendizaje virtual y el presencial.

En términos generales, los estudiantes consideran que la herramienta es un refuerzo para la clase; sin embargo, señalan una serie de aspectos que dificultan el aprendizaje, por ejemplo, las condiciones técnicas y la parametrización de los contenidos. Un estudiante señala que:

Yo diría que a veces es la calidad en la pronunciación porque no toma las palabras...ahí, o sea, yo antes hacía el intento como hasta nueve veces y no cogía una palabra como por decirlo 'hello' entonces era como y dele, pero pues ya luego omití porque uno se cansa o también como distribuyen el tiempo. Por ejemplo, me pasa en alemán que hay carpetas de cuatro horas y media o sea yo prefiero ver cuatro de una hora a una de cuatro horas y media porque si lleva todo ese tiempo y más en alemán que uno está como en las bases...ahh. En cambio, en inglés como pues uno ya está como más avanzado no se toma todo ese tiempo, pero también el tiempo que tiene una carpeta creo que es lo que... lo que da pereza. [Grupo Focal 5]

Otra estudiante manifiesta que existen otros factores en consideración con respecto a los aprendizajes en línea. Ella expresa:

Si es un refuerzo para la clase ya que pues lo puede ayudar a uno a desarrollar las competencias que se supone que uno debe desarrollar respecto a la lengua, pero como decía mi compañera eh... muchas veces la gente lo ve en vez de como un refuerzo como una ayuda, una herramienta de ayuda, como un compromiso. Entonces eso ya depende de la...de la responsabilidad que tenga la persona y del sentido de pertenencia que tenga de que está pagando para aprender no para simplemente tener una nota que eso es lo que muchos estudiantes piensan al hacer la plataforma. [Grupo Focal. 6]

Discusión

Los resultados expuestos en las encuestas sumados a los de las opiniones de los usuarios sugieren una serie de reflexiones que deben asumir las partes interesadas además de una serie de cambios respecto a las expectativas que se tienen con respecto al aprendizaje virtual y presencial.

En primer lugar, la universidad y en este caso la unidad que brinda la formación en inglés debe pensar la plataforma como un complemento de las actividades del programa presencial. Para ello, los administradores del sistema deben formarse como administradores académicos del mismo y de este modo tener en consideración aspectos como el conocimiento íntegro de la plataforma, la parametrización de sus contenidos y, especialmente, las posibilidades de retroalimentación que puede recibir el estudiante. Cabe anotar en este aspecto que es muy importante apoyar a los estudiantes en los niveles básicos, con el fin de que conozcan la plataforma, sus beneficios y los recursos para solicitar apoyo ya sea conceptual o técnico.

En segunda instancia, los estudiantes parecen no tener herramientas de estudio para el manejo del tiempo requerido para adelantar las actividades del semestre. Además, estos no tienen una idea clara de los aportes de los aprendizajes en línea con respecto al aprendizaje del idioma en general, por ejemplo, las actividades de repetición constante que se requieren especialmente en los niveles iniciales. Kagan (1995) afirma que la adquisición de una segunda lengua es fortalecida si los insumos de entrada son "comprensibles, apropiados al nivel del estudiante, redundante y preciso" (p. 1). Lo anterior significa que en los procesos de enseñanza y aprendizaje los estudiantes necesitan una exposición constante de manera que los estudiantes puedan interiorizar los insumos.

Para concluir, es tarea de los docentes como administradores académicos de la plataforma contextualizar a los estudiantes con respecto a las implicaciones cognitivas y lingüísticas asociadas. Por consiguiente, las conclusiones de Trinder, ya mencionadas anteriormente, tienen relevancia con respecto a las expectativas de los estudiantes frente al rol de los docentes en cursos de enseñanza de lenguas con elementos presenciales y virtuales, particularmente en términos de la complementariedad de los contenidos.

Por otra parte, también es relevante mencionar las ideas de Middleton (2010) quien, en su revisión del estado del arte del aprendizaje en línea, expone que gran parte de esta literatura es escrita por entusiastas de esta modalidad de aprendizaje quienes no toman una postura crítica. Este autor cita a Bunderson (2003), quien clasifica a los aprendices e inclusive a los

docentes en tres categorías según su comprensión y receptividad del uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje. El citado autor habla de los "aprendices reacios" quienes critican el valor educacional de tales esfuerzos y, en general, tienen dificultades con el uso de la tecnología. En segunda instancia, están los "aprendices adaptables" quienes aceptan la tecnología, pero requieren asistencia cercana. De hecho, estos no estarían preparados a poner grandes esfuerzos en el uso de herramientas de este tipo. Al final del espectro aparecen los "aprendices diestros" quienes manejan la tecnología con comodidad y tienen altos niveles de autonomía en su desempeño (p. 8).

La anterior categorización del tipo de aprendices resulta muy ilustrativa en el sentido de que los actores de la vida universitaria son pregoneros de la autonomía como uno de los grandes logros de las personas educadas; no obstante, llegar a tal autonomía requiere de un camino que además de ser trazado, debe ser recorrido por los participantes, en este caso los profesores y los estudiantes. La autonomía no debería ser llevar a cabo un trabajo solitario para entregar un producto. La autonomía debe pensarse como la actitud y aptitud para manejar recursos de forma eficiente y cómoda, de modo que se construyan aprendizajes que eventualmente liberen a los estudiantes de la estructura educativa misma, incluido el profesor.

De igual modo, se debe considerar que tanto docentes como estudiantes deben tener una mejor comprensión del tipo de mediaciones que se desarrollan a través de herramientas tecnológicas, pues ambos tienen grandes dificultades en abandonar las condiciones de los recursos de enseñanza presenciales. Por un lado, se ven estudiantes animados por la tecnología, pero carentes de recursos que les permita regularse. Por otro lado, docentes resignados a la tecnología, pero nostálgicos del salón de cuatro paredes, listas de asistencias y controles draconianos de las actividades de aprendizaje.

Los resultados de las encuestas y las opiniones expresadas en los grupos focales parecen estar cercanas a las categorías ya mencionadas por Burdenson (2003) en términos de aprendices resistentes y adaptables, pues las expresiones de insatisfacción, tedio y dificultad de entender el ambiente de aprendizaje virtual los

sitúa lejos de ser aprendices diestros. Los resultados de este estudio también apuntan a las conclusiones de Ushida (2005) con respecto a la relación entre motivación y el diseño del ambiente de aprendizaje.

Otro aspecto igualmente importante tiene que ver con los procesos de formación y actualización docente en los que se exploren didácticas convergentes con los procesos cognitivos y epistemológicos específicos de los saberes como lo establecieron Blancas Hernández y Rodríguez Pineda (2014) en su estudio de las implicaciones docentes en la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Finalmente, las recomendaciones que podrían generar un cambio frente a las percepciones y el uso de entornos virtuales están relacionada con la propuesta de Wagner, Hassanein y Head (2011) quienes estudiaron las motivaciones y las preocupaciones de las partes interesadas en el aprendizaje en línea en una institución de educación superior. La recomendación de estos autores es la construcción de una matriz de responsabilidad en la cual se establezca de manera colegiada las responsabilidades de los participantes en el proceso de aprendizaje, a saber los estudiantes, los profesores, la institución educativa, los entes acreditadores y los proveedores de los servicios técnicos.

El siguiente cuadro es un ejemplo de la matriz de responsabilidades compartidas que se puede generar con el fin de manejar eficientemente los aprendizajes en línea de los estudiantes de inglés, sus beneficios y los recursos para solicitar apoyo ya sea conceptual o técnico.

Limitaciones

Una de las limitaciones del presente estudio y que sugiere investigaciones en la misma línea tiene que ver con los resultados de los progresos que los estudiantes evidencian en su trabajo en la plataforma y su complementariedad o no con los procesos presenciales que se adelantan en el salón de clase.

Otro aspecto que requiere atención es el conocimiento de los puntos de vista, tanto de docentes del área de inglés, como de las personas encargadas de la administración de los recursos tecnológicos en la universidad. De hecho, se puede pensar en una

Rol	Responsabilidad	Actividades
Estudiante	Cumplir con el programa de estudio según los parámetros establecidos por el área de inglés.	Contar con los recursos tecnológicos adecuados para el funcionamiento del programa. Tener una rutina de trabajo acorde con la parametrización del programa. Hacer uso de las oportunidades de asistencia técnica o pedagógica destinadas para tales fines.
Profesor	Brindar retroalimentación del trabajo de los estudiantes en espacios presenciales de clase.	Conocer la plataforma e integrarla a las actividades del trabajo presencial. Dar mayor valor al trabajo del estudiante conforme la plataforma se utilice de manera adecuada. Utilizar la retroalimentación del estudiante para diseñar actividades en clase conducentes a reforzar aprendizajes o aclarar dudas.
Administrador universidad	Velar porque los usuarios tengan la información necesaria y pertinente para el desarrollo de las actividades en línea.	Programar inducciones a la plataforma de común acuerdo con los responsables académicos. Estar en constante comunicación con el proveedor a fin de tener información de primera mano que sea relevante para los usuarios de la plataforma. Reportar el seguimiento estadístico solicitado por la parte académica.
Proveedor	Brindar asesoría y resolver las dificultades propias al recurso tecnológico ofrecido.	Ofrecer asesoría concreta y de fácil acceso para los usuarios de la plataforma. Informar a la universidad y a los administradores académicos de las modificaciones o avances de la plataforma. Ofrecer talleres de acompañamiento a docentes o estudiantes para generar mayor satisfacción con la plataforma.

segunda etapa de la investigación en la cual se obtengan resultados de las partes interesadas teniendo como referencia la matriz de responsabilidades compartidas sugeridas.

Conclusiones

La primera conclusión del presente estudio nace de una de las recomendaciones centrales y es el hecho de asumir el modelo de aprendizaje en línea como una responsabilidad cooperativa de las partes interesadas. No se puede asumir un ambiente de aprendizaje en línea apoyado por recursos tecnológicos desde las perspectivas mencionadas de resistencia o adaptación para llegar a ser un usuario diestro de la plataforma. Lo anterior se corroboró con la poca noción del tiempo que los estudiantes necesitan y su comprensión limitada del sistema. Por otra parte, los docentes deben tener un mejor conocimiento de los recursos con que cuenta la herramienta, los cuales contribuyen a reforzar los aprendizajes presenciales de los estudiantes.

Finalmente, tanto la universidad como el proveedor del recurso deben revisar los datos que muestran una subutilización del recurso con el fin de mirar este aspecto negativo como una posibilidad de mejora.

En segundo lugar, las percepciones de comunidad, aprendizaje y satisfacción, analizadas en el estudio de Baturay, se evidenciaron en las encuestas y los grupos focales de este estudio. Por un lado, aparece la idea de que el estudiante no ve la relevancia de los aprendizajes si solamente están asociados a una nota. Por otra parte, se constata el poco conocimiento de los docentes del verdadero impacto de los usos del recurso en línea, y, finalmente, las dificultades de orden técnico que no se logran resolver por parte de los proveedores por la falta de una articulación entre todas las partes.

Parece ser que es relativamente fácil involucrar a los estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas que conduzcan o refuercen aprendizajes, pero es igual de fácil perderlos si no se toma en cuenta precisamente lo que buscan estas herramientas. La facilidad de

uso, por ejemplo, permite replantear las posibilidades de relación de los docentes y los estudiantes a partir de estos nuevos escenarios de mediación y aprendizaje.

Finalmente, los resultados indican una utilidad del recurso, pero tales réditos se encuentran desarticulados, lo cual afecta de manera negativa el sentido y el valor que se le da al sistema. Este impacto es muy importante en el programa de lenguas en el cual los estudiantes deben adelantar virtualmente un componente de sus cursos de francés, alemán, italiano y portugués.

Referencias

- Aparicio, M., Bacao, F. y Oliveira, T. (2016). An e-Learning Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 19(1), 292-307.
- Baturay, M. H. (2011). Relationships among sense of classroom community, perceived cognitive learning and satisfaction of students at an e-learning course. *Interactive Learning Environments*, 19(5), 563-575.
- Blancas Hernández, J. L. y Rodríguez Pineda, D. P. (2014). Análisis de la incorporación de las tecnologías en el aula de ciencias: implicaciones para la formación docente. *Nodos y Nudos*, 4(37), 35-42.
- Bunderson, V. (2003). Four frameworks for viewing blended learning cases, *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 279-288.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: USA. Sage Publications.
- Hung, D. (2001). Theories of Learning and Computer-Mediated Instructional Technologies. *Education Media International*, 38(4), 281-287.
- Kagan, E. (1995). We can talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom. *Center for Applied Linguistics. Cal Digest Series*. Retrieved from: <http://www.cal.org/resources>
- Middleton, D. (2010). Putting the Learning into e-learning. *European Consortium for Political Research*, 9, 5-12.
- Nian-Shing, Ch., Kan-Min, L. y Kinshukc (2008). Analysing users' satisfaction with e-learning using a negative critical incidents approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(2), 115-126.
- Trinder, R. (2015). Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices *ReCALL*, 28, 1, 83-102. doi: 10.1017/S0958344015000166
- Ushida, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Wagner, N., Hassanein, K. y Head, M. (2008). Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis. *Educational Technology & Society*, 11(3), 26-36.

Diálogo con el conocimiento

El artículo pone en evidencia la complejidad de utilizar las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, tanto por su funcionamiento y efectividad como por la percepción de los estudiantes que están en constante contacto con diferentes programas y plataformas virtuales. Las cifras presentes en el documento proponen varias discusiones. En primer lugar, nos permiten reflexionar sobre la dificultad que tienen los estudiantes para trabajar de manera autónoma, así como de apropiarse y reconocerse como los principales actores de su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, el documento nos muestra que la efectividad de dichas tecnologías no depende únicamente de los creadores de las plataformas, ni de los maestros, ni del sector administrativo de la institución, sino del trabajo colectivo entre estas tres partes.

Sin embargo, aunque el documento pone de manifiesto las dificultades de este tipo de herramientas en la educación, no realiza un diagnóstico fiable de las causas de estas dificultades, ya que se apresura al afirmar que los docentes desconocen el "verdadero impacto" de este tipo de instrumentos, teniendo en cuenta que el documento está basado en encuestas que no incluyen la participación del equipo de maestros.

Este último punto abre las puertas a próximas investigaciones en las que las percepciones de los maestros sean incluidas, no solamente para medir la efectividad de la plataforma en términos de resultados, sino también para conocer las posibles dificultades que los docentes enfrentan al manipular estas herramientas, y cómo su opinión puede contribuir a la superación de dichos problemas.

Erika Viviana Velandia Otálora
Licenciada Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional
erikaoda12@gmail.com