



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**APRENDIZAJE BIMODAL PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DIGITALES DE COMUNICACIÓN Y
CREACIÓN DE CONTENIDOS DEL CURSO DE INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA
UNIPANAMERICANA, COLOMBIA, 2019**

**PRESENTADA POR
YEIMMY RUBIELA GÓMEZ ORJUELA**

**ASESOR
PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO PROFESIONAL DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

LIMA – PERÚ

2021



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**APRENDIZAJE BIMODAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES DE
COMUNICACIÓN Y CREACIÓN DE CONTENIDOS DEL CURSO DE INGLÉS EN
ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIPANAMERICANA, COLOMBIA, 2019**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCION EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTADO POR:
YEIMMY RUBIELA GÓMEZ ORJUELA**

**ASESORA
DRA. PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

LIMA PERÚ

2021

**APRENDIZAJE BIMODAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES DE
COMUNICACIÓN Y CREACIÓN DE CONTENIDOS DEL CURSO DE INGLÉS EN
ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIPANAMERICANA, COLOMBIA, 2019**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESORA:

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Rafael Antonio Garay Argandoña

Mg. Augusto José Willy Gonzales

DEDICATORIA

A mi familia, mis primeros formadores, a mis maestros y docentes; y a mis estudiantes en cuyas manos se otorga un país que requiere cambios, innovación y agentes de paz.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Patricia Guillén por su valioso aporte en mi formación como investigadora en el aula. A la Dra. Cecilia Rodríguez por su paciencia al enseñarme que los números también dan cuenta de lo cualitativo. A los docentes del programa virtual de maestría en USMP en quienes encontré formadores destacados e inspiración para repensar mi labor. A la Universidad San Martín de Porres por acogerme en su grupo de estudiantes.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	8
1.1 Antecedentes de la investigación	8
1.2 Bases teóricas:	13
1.2.1 Sobre el aprendizaje	13
1.2.2 Aprendizaje de lenguas extranjeras	15
1.2.3 Aprendizaje bimodal o Blended-learning	18
1.2.4 Sobre la competencia	27
1.2.5 Competencia digital- habilidades para la comunicación y creación de contenidos	28
1.3 Definición de términos básicos	37
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	40
2.1 Formulación de hipótesis principal	40
Hipótesis principal	40
2.2 Hipótesis específicas	40
2.3 Variables y definición operacional	41
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	44

3.	Diseño metodológico	44
3.1	Enfoque de la investigación	44
3.2	Diseño muestral.....	46
3.2.1	Población	46
3.2.2	Muestra	46
3.3	Técnicas de recolección de datos.....	48
3.4	Descripción del instrumento.....	49
3.5	Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información.....	51
3.6	Aspectos éticos.....	52
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....		54
4.1	Estadísticos descriptivos.....	54
4.1.1	Variable habilidades digitales	54
4.1.2	Variable habilidades digitales de comunicación y colaboración	56
4.1.3	Variable habilidades digitales de creación de contenidos	57
4.2	Pruebas estadísticas de hipótesis.....	59
4.2.1	Prueba estadística de hipótesis general	61
4.2.2	Pruebas de hipótesis específica en comunicación y colaboración	65
4.2.3	Prueba de hipótesis específica en creación de contenidos.....	70
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN		76
CONCLUSIONES		79
RECOMENDACIONES		80
FUENTES DE INFORMACIÓN		¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS.....		87
ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA.....		88
ANEXO 2: INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS		89
ANEXO 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS – JUICIO DE EXPERTOS		92
ANEXO 4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS		109
ANEXO 5. CONSTANCIA		119

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Definición operacional variable dependiente: habilidades digitales	41
TABLA 2. Definición operacional variable independiente grupo experimental	42
TABLA 3. Definición operacional variable dependiente grupo control	43
TABLA 4. Coeficiente de alfa de cronbach.....	51
TABLA 5. Variable habilidades digitales grupo de dimensiones de comunicación- colaboración y creación de contenidos.....	54
TABLA 6. Variable habilidades digitales: dimensión 1: comunicación y colaboración.....	56
TABLA 7. Variable habilidades digitales. dimensión 2: creación de contenidos.....	57
TABLA 8. Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración, y de creación de contenido.	59
TABLA 9. Prueba estadística de comparación U Mann Whitney hipótesis general	62
TABLA 10. Prueba estadística de rangos W de Wilcoxon- hipótesis general	64
TABLA 11. Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración. Hipótesis específica dimensión 1. comunicación y colaboración.....	66
TABLA 12. Prueba de comparación de muestras independientes en la influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración.....	67
TABLA 13. Prueba estadística de comparación rangos W de Wilcoxon. Hipótesis específica 1- dimensión 1	69
TABLA 14. Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración. Hipótesis específica dimensión 2: Creación de contenidos.....	71
TABLA 15. Prueba estadística de comparación U Mann Whitney. Hipótesis específica 2- dimensión 2.....	72
TABLA 16. Prueba estadística de comparación rangos w de wilcoxon. Hipótesis específica 2- dimensión 2.....	74

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Distribución de metodología de aprendizaje blended-learning	21
FIGURA 2. B-learning y sus modelos.....	22
FIGURA 3. ATC21S. Categorías de las competencias S.XXI.....	27
FIGURA 4. Alfabetización y competencia digital	30
FIGURA 5. Áreas de la competencia digital.	34
FIGURA 6. Diseño metodológico cuasi-expermental.....	45
FIGURA 7. Diseño de la investigación	48
FIGURA 8. Resultados estadístico descriptivo de la variable independiente: habilidades digitales dimensiones 1 y 2.	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
FIGURA 9. Resultados estadísticos. dimensiones 1. habilidades digitales de comunicación y colaboración	57
FIGURA 10. Resultados estadísticos. dimensiones 2. habilidades digitales de creación de contenidos.....	58

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar en qué medida el aprendizaje bimodal influencia el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración, y de creación de contenidos en los estudiantes de educación superior en administración. Para ello, esta investigación abarcó un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental aplicado, y se realizó una encuesta con una muestra de 50 estudiantes inscritos en la facultad de administración, quienes cursaron la asignatura de inglés como lengua extranjera nivel 1 durante el semestre 2019- I en la Fundación Universitaria Panamericana, Unipanamericana (Bogotá, Colombia).

Al aplicar dicha encuesta conformada por 34 ítems en pre-test y post test, al inicio y finalización del periodo académico bajo la aplicación de secuencias didácticas desde un enfoque bimodal, se midió la variable de las habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos. Para realizar la implementación, la muestra se conformó en dos grupos de 25 estudiantes: uno de control el cual no recibió el aprendizaje bimodal y un grupo experimental con el cual se implementó el diseño de secuencias didácticas desde el aprendizaje bimodal. Se obtuvieron datos estadísticos que permiten establecer que no existe una influencia reveladora en el desarrollo de las habilidades digitales con respecto al enfoque bimodal de enseñanza. Así, la principal conclusión es

que, a pesar de que las pruebas de hipótesis específicas confirman un cambio y avance entre los dos grupos tras la implementación didáctica bimodal, su influencia no alcanza a ser estadísticamente representativa para afirmar que el aprendizaje bimodal es el factor de relevancia y de incidencia con el desarrollo de las habilidades digitales que formaron parte del experimento en el grupo de estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje bimodal, competencia digital, habilidades de comunicación, colaboración y creación de contenidos.

**BLENDED LEARNING FOR THE DIGITAL SKILLS DEVELOPMENT OF
COMMUNICATION AND CONTENT CREATION IN AN ENGLISH COURSE OF
ADMINISTRATION STUDENT FROM UNIPANAMERICANA, COLOMBIA, 2019**

ABSTRACT

This research study aimed to seek the influence of blended learning approach into the development of digital abilities for communication, collaboration and content creation in undergraduate students. To do so, this research was carried out following a quantitative approach, with a quasi-experimental design. A survey was applied to a sample of 50 students enrolled in an English course and belonging to the administration program at Unipanamericana, during the academic term 2019-I (Bogota, Colombia).

The survey was devised by a set of 34 items, applied in a pre-test and post- test at the beginning and at the end of the academic term under an implementation of blended-learning sessions. The sample of students were set in two groups as being a controlled group and an experimental group of 25 students each. While the experimental group was taught under some conditions by blended-learning sessions, the controlled one just received a regular instruction. A statistical analysis was performed to establish that there was not any substantial influence obtained to boost the development of digital abilities for collaboration, communication, and content creation.

With this research the main conclusion to draw is that even though learning processes can highly influence digital competencies acquisition, for this research the statistics tests indicate that the impact is not remarkable to the hypothesis to state that blended learning influences these group of abilities from groups of students taken.

Keywords: blended-learning, digital competency, communication, collaboration and content creation abilities.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en el país ha sido permeada últimamente por la inclusión curricular de modalidades de educación tanto presencial como virtual, en las cuales el uso de tecnologías es un vehículo de indiscutibles obligaciones hacia la implementación de cambios dentro de las buenas prácticas.

A partir de este entorno, las clases presenciales, que apoyan su instrucción del uso de tecnologías, presentan una población estudiantil con poca familiaridad en el uso de las herramientas tecnológicas para con sus actividades académicas, lo cual ha sido evidenciado en el desarrollo de clases en la institución al indagar por su grado de conocimiento sobre el tema. Esto se debe a que, en la educación superior universitaria presencial, a pesar de que los estudiantes manejen herramientas tecnológicas básicas desde su vida personal o laboral, están en la transición a ser inmigrantes digitales y presentan poco dominio en las herramientas digitales orientadas al uso en su aprendizaje (Arrieta y Montes, 2011). De esta manera, sus niveles de competencias del siglo XXI, son básicas o lejanas a las expectativas del nativo digital autónomo.

En la Fundación Universitaria Unipanamericana toman lugar los programas presenciales que incluye la asignatura transversal como la formación en la lengua extranjera de inglés. Este programa está articulado en función de la obtención de competencias

básicas y algunas específicas y, adicional a ello, la formación para los estudiantes en el idioma extranjero ha tomado el rumbo de impartir una metodología a partir de la modalidad *blended* (*blended learning*; o para este trabajo en adelante, bimodal) que le permita al programa implementar uso de plataformas y TIC de manera complementaria a la presencial.

Otra de las razones que explican esta poca familiaridad pueda ser originada por el vacío existente entre el compromiso que se requiere en la implementación de los escenarios de aprendizaje *blended-learning* y las disposiciones de los docentes dentro de sus clases y cómo orientarlas desde sus actividades. Algunos docentes no quieren o no les interesa realizar este tipo de cambios para su beneficio (Arias et al., 2014) y para este contexto, se plantea una dicotomía entre la presencia de buenos docentes a nivel disciplinar, pero fragmentando la ganancia de este tipo de conocimientos desde las tecnologías en pro del beneficio educativo de los estudiantes.

Lo anterior sucede en la praxis instruccional al solicitar, por ejemplo, la elaboración de productos de práctica o evaluativos, y dichos productos o entregas cumplen parcialmente con lo esperado en términos del dominio o selección adecuado de herramientas tecnológicas apropiadas para el aprendizaje más comúnmente del inglés como lengua extranjera. Esto es, aunque la mayoría de los estudiantes pertenecen a comunidades de usuarios activos de acceso básico a las tecnologías (celular, tableta, móvil, portátil); realizan actividades muy básicas o limitadas que concentran su exposición a la tecnología por lo más requerido en su vida laboral o personal ya sea redes sociales, comunicación por correo, acceso a la Internet para búsqueda básica de información. Directamente las actividades que potencializan su aprendizaje hacia la lengua extranjera como diseñar y elaborar un producto propio, de participación 2.0, son más bien poco usadas o presentadas con muchas dificultades y carencias, desvirtuando el propósito mismo del ejercicio.

En la medida en que el docente es un mediador y facilitador para la implementación de tecnologías que apoyen el aprendizaje, los estudiantes puedan estar en una situación de 'abandono' al tener poco apoyo y destreza en el dominio de este tipo de habilidades que le permita incorporar adecuadamente el uso de tecnología en su aprendizaje y que lo haga parte de la integración al mundo de la sociedad del conocimiento (Barberà y Badia, 2005). Además de esto, si las aulas complementadas con un modelo mixto de aprendizaje llamado *blended* (Vera, 2008) pueden apoyar la aproximación al estudiante en su formación de competencias digitales y además de esto, proveer de ámbitos más enriquecedores en su aprendizaje. Mas, sin embargo, tanto docente como estudiante tendrá tropiezos en el desarrollo del proceso de instrucción al no dominar con destreza las herramientas tecnológicas, y, por consiguiente, retrasa el avance de los estudiantes.

Al continuar así la situación en los estudiantes, afectará con las satisfacciones al no comprender el para qué usar dichas ayudas tecnológicas o saber cómo orientarlas para el beneficio de su aprendizaje, dejando en sí mismo un desgano, repulsión o desánimo tanto en su manera de aprender, como en la asignatura disciplinar a la que se hace referencia, el inglés.

Como consecuencia, un aprendizaje en estas condiciones se puede ver relegado a volverse pasivo, tradicional y monótono siendo así lo contrario a las aspiraciones institucionales que se buscan con el aprendizaje *blended* en dicha universidad.

Así pues, se hace necesario buscar la mediación al identificar cómo las competencias digitales requeridas puedan estar inmersas en el aprendizaje disciplinar del idioma. Es imperante conocer cuáles de estas habilidades poseen los estudiantes para poder actuar más concretamente sobre el fortalecimiento que permita matizar y neutralizar un poco su transición entre ser los inmigrantes digitales a nativos digitales, que incide en su desempeño, no sólo académico sino laboral en su perfil como egresado.

Teniendo en cuenta este escenario, la indagación que se genera en el marco de las metodologías y enfoques educativos al tema se condensa en el problema principal que se

enuncia: ¿Cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades digitales en un curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I?

Al mismo tiempo, surgieron los problemas específicos que se enuncian:

¿Cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración en un curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I?

¿Cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos en un curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I?

En este orden de ideas, se plantearon los objetivos de investigación que se exponen así, en primera medida el objetivo general: Determinar cómo influye el aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos en un curso de inglés en los estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I.

Además de esto, los objetivos específicos se exponen así:

Determinar cómo influye el aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración en un curso de inglés en los estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I.

Determinar cómo influye el aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos en un curso de inglés en los estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I.

Consecuentemente, las hipótesis que se propusieron a la presente indagación son, como primera medida, la hipótesis principal:

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales en un curso de inglés en los estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I.

Y seguidamente las hipótesis específicas son:

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración en un curso de inglés en los estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I.

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos en un curso de inglés en los estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Bogotá Colombia, 2019-I.

Al identificar las limitaciones del presente estudio se consideraron los diferentes grupos de la asignatura del inglés para niveles diferentes, mallas curriculares variadas debido a que unas carreras ampliaron las equivalencias de créditos académicos y, por ende, su intensidad horaria, a lo cual se estableció que la escogencia de grupos participantes entre los niveles 1 del curso de inglés, de una sola malla curricular era crucial

para permitir que los estudiantes pertenecieran a los primeros niveles de la asignatura. Otra de los posibles sesgos era que docentes diferentes dieran la instrucción sin garantía la aplicación de las secuencias didácticas diseñadas en el estudio y así no se tuviera control sobre las variables. Para esto, el diseño muestral fue crucial para el docente- investigador ya que se asignó dos grupos del mismo nivel, del mismo programa y en mismas condiciones de inicio en el avance de la asignatura con el mismo docente.

Para su metodología, esta investigación se suscribió a un estudio cuantitativo cuasi-experimental de nivel aplicado con un diseño muestral no probabilístico elegida por conveniencia a criterios del investigador, debido a la naturaleza de la intervención pedagógica.

Se adaptó un cuestionario con un total de treinta y cuatro ítems que se compone de las descripciones generales del marco de referencia de las habilidades digitales detallado en el documento competencia digital DigComp.

Seguidamente, el reporte de esta investigación se estructuró en un total de cinco apartados o capítulos que comprenden los temas de aprendizaje bimodal, las habilidades digitales y se describe para este trabajo de tesis a continuación:

Capítulo I, se enmarcó el compendio de referencia teórica y fundamentos que sirvieron como pilares de los temas del aprendizaje, aprendizaje de la lengua extranjera, aprendizaje bimodal y la competencia digital, entendida como el grupo amplio de las habilidades digitales, así como también su estado actual y referencia de términos básicos para esta investigación.

Capítulo II, se formuló la hipótesis general, las hipótesis específicas, la descomposición de las variables y su definición operacional para manejar las dimensiones, los ítems y definir las habilidades

Capítulo III, se presentó el diseño metodológico que se planteó para abordar la investigación y lo conforman su diseño, su nivel investigativo, su población, diseño muestral, técnicas de recolección de datos y técnicas estadísticas para el tratamiento de los datos obtenidos.

Capítulo VI, se presentaron los resultados obtenidos dando lecturas a los datos estadísticos arrojados en el estudio, como lo son el análisis de los datos obtenidos en los dos momentos diferentes; pre y post test, y los dos grupos relacionados grupo de control y grupo experimental.

Capítulo V, se dio un análisis de discusión a nivel pedagógico sobre los hallazgos principales del estudio confrontando las bases teóricas y los antecedentes investigativos en este campo y materia.

Para finalizar, se incluyen las conclusiones más relevantes al estudio, junto con las recomendaciones, las fuentes de consulta o de información y los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la Investigación

Echeverría (2017), “Una propuesta de una plataforma de aprendizaje basada en escenarios colaborativos para la realización de experiencias de aprendizaje mixto con soporte a la investigación”, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Su objetivo fue proponer un modelo de aprendizaje mixto con asistencia a escenarios colaborativos y diseñar y desarrollar sus herramientas.

El estudio cuantitativo de tipo experimental en varias etapas de implementación con varias universidades se llevó a cabo con 377 estudiantes y profesores de 10 departamentos. Los resultados más relevantes se dan con relación a los aspectos de calidad que más destacaron los profesores fueron el aumento de la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y desde el punto de vista pedagógico, le atribuyeron grandes ventajas a la realización de experiencias de aprendizaje mixto las cuales superan al modelo tradicional de aprendizaje presencial. Su fundamento teórico más relevante es el de la comprensión de varios modelos de aprendizaje Bimodal como el que se referencia en la teoría de este trabajo.

González Montero (2017), "Análisis y evaluación de la competencia digital en la formación inicial del profesorado como elemento clave de mejora de la calidad educativa"; tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo de esta investigación fue reconocer, averiguar y profundizar en la competencia digital de los estudiantes universitarios en las Facultades de Formación del Profesorado desde su autopercepción y práctica educativa,

El estudio de análisis ex post facto con diseño cualitativo de nivel no experimental, contó con una muestra de 339 estudiantes de maestría de las varias universidades que han participado en la investigación durante el curso 2015-2016. A través de la entrevista, realizaron un cuestionario para clasificar finalmente las siguientes categorías: Los resultados revelan que el alumno universitario está influenciado por sus propias creencias, pensamiento y emociones que las TIC les despierta, por ello, no adquieren la competencia digital para su desempeño laboral docente. Asimismo, el docente universitario reclama más formación en didáctica de las TIC para sus asignaturas desde la experiencia real de otros docentes

Su fundamento teórico se basa en la definición de competencias digitales demarcadas en seis grupos de competencia digital docente definidas por la UNESCO.

Gay (2014), "Cómo desarrollar competencias científicas en estudiantes universitarios a través de un modelo de Blended learning" tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey. Como objetivo se estableció identificar cómo se desarrollan las competencias científicas a través del empleo de blended learning en estudiantes de nivel universitario.

El estudio descriptivo utilizó un enfoque cualitativo, transversal y no experimental, en el cual se utilizaron entrevistas y observaciones de clase. Se llevó a cabo en la Universidad CESSA, la muestra fue conformada por 4 docentes y 6 estudiantes seleccionados para la entrevista. Entre los resultados se destaca la importancia de

desarrollar las competencias científicas de los docentes para mediar la transmisión de sus habilidades al mercado laboral directo de los estudiantes. Se establece que el modelo b-learning favorece al aprendizaje. Las categorías más importantes en la discusión del estudio son los grupos de competencias científicas que se promueven en la docencia, estrategias docentes desde la presencialidad hacia el b-learning y sus limitaciones. Para concluir, de parte de los estudiantes, el modelo b-learning requiere destrezas tecnológicas para poder realizar análisis efectivamente.

Flores et al. (2015), titulado “Valoración de las competencias digitales en alumnos para la implementación de un curso b-learning de Lenguaje Arquitectónico”, llevaron a cabo un estudio en el Tecnológico de Monterrey, se tuvo como objetivo identificar prácticas de docencia efectivas en el b-learning

Esta investigación cuantitativa de ex post facto transversal se llevó a cabo con una muestra de 24 estudiantes del curso mencionado y encontraron como resultados que los niveles de uso de TIC aplicadas a los trabajos académicos son relativamente bajos, y que debe tomarse las ventajas y bondades que plantean las metodologías que se apoyan de la instrucción semipresencial de mejor manera. Su fundamento teórico es el modelo b-learning concebido por Coaten y el cuestionario local de competencias digitales COBADI, diseñado para estudiantes universitarios mexicanos.

Arango Vásquez et al. (2016), titulado “Profesores frente a estudiantes: las dos orillas de la educación bimodal”, Universidad de Medellín, artículo de la revista científica Anagramas, pertenecientes al grupo de investigación E-Virtual, realizaron una investigación en la cual el objetivo fue conocer las opiniones de las dos partes frente a los resultados de años anteriores.

Es una investigación descriptiva de tipo mixto con una muestra de 173 estudiantes encuestados durante 2 años, con una encuesta para identificar cuatro variables, determinó

qué características pedagógicas y didácticas se consideran en el enfoque bimodal de la educación, luego se confrontaron las percepciones de los profesores de las aulas virtuales. En conclusión, se tuvo que los criterios de evaluación deben establecerse de una mejor manera, ya que no está establecido a manera de lineamientos generales, de manera que los docentes pueden o no considerar la evaluación a ciertas actividades. El estudio sienta bases sólidas para caracterizar el aprendizaje bimodal de las universidades colombianas.

Cantor et al. (2016), titulado “Desarrollo de la competencia digital en estudiantes de pregrado de la Universidad de la Sabana” tesis de maestría, Universidad de La Sabana, cuyo objetivo fue el diseño de un instrumento para evaluar la competencia digital que tengan los estudiantes de pregrado universitario a través de un material educativo digital.

Es un estudio descriptivo mixto no experimental, con una muestra total de 913 estudiantes inscritos en la primera etapa formativa, y arrojó un instrumento de 23 indicadores que permitió definir las dimensiones de la competencia digital según las concepciones propias internas de la Universidad para sus propósitos educativos. Junto con los estudios de dimensiones de la competencia para docentes son el antecedente de mayor relevancia y sustento local inmediato en la zona nacional que se asemeja tanto al contexto universitario como a la ciudad de Bogotá, en donde toma lugar esta investigación. Su fundamento teórico ha sido la competencia digital desde los modelos de la DIGCOMP.

Calderón (2018), en su tesis de maestría “El aprendizaje del idioma inglés a través del Blended-Learning en estudiantes –Modalidad Semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes” realizado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, propuso con esta investigación el objetivo de determinar la relación del BL con el aprendizaje del inglés; así como explicar los factores de la enseñanza tales como la motivación, retroalimentación e interactividad.

El estudio realizado fue cuantitativo con un diseño no experimental descriptivo transversal y usó una población de 200 estudiantes de programa de derecho en el periodo académico del 2016-II en la modalidad semipresencial, como muestra. Por medio de la encuesta, entrevista e instrumentos variados de recolección de los datos, se pudo determinar que hay una relación directa del 95% entre el blended-learning y el aprendizaje del idioma del inglés en los estudiantes. Además de este valor, los aspectos relacionados con la motivación, retroalimentación, e interactividad (95% respectivamente), demuestra que existe una relación directa con esta modalidad de aprendizaje hacia el aprendizaje del idioma extranjero con varios niveles de mejora en los estudiantes de educación superior en ésta área.

Malpartida (2017) realizó la investigación de doctorado titulada “El método Blended Learning para optimizar las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del II ciclo de la facultad de derecho y ciencias políticas de la Universidad de Huánuco, 2017”. Este estudio indagó y evaluó la efectividad del método BL sobre la optimización de las competencias comunicativas del idioma, tales como la escucha, lectura, escritura y producción oral.

En este estudio cuantitativo cuasi-experimental aplicada, tuvo una población de los estudiantes matriculados en el semestre de 2017, de los cuales 70 se tomaron como muestra. Al utilizar rúbricas y listas de cotejo, se obtuvieron resultados que determinan que hubo una significativa optimización en las competencias comunicativas de los estudiantes en la efectividad del modelo de BL aplicado en este contexto.

Oscoco (2020), en su tesis de maestría “Competencia digital en estudiantes de una universidad privada de Lima-2020” realizada en la Universidad Cesar Vallejo, tuvo como objetivo determinar el nivel de predominancia existente en la competencia digital de los

estudiantes en las dimensiones de acceso a la información, alfabetización tecnológica, comunicación y colaboración, ciudadanía digital y creatividad e innovación.

En este estudio descriptivo explicativo de enfoque cuantitativo, con técnica de encuesta, empleó un total de 104 estudiantes del ciclo I. Los hallazgos de esta investigación que se obtuvieron se establecieron en niveles de desempeño básico intermedio y avanzado con altos grados de la competencia, como, por ejemplo, el indicador de acceso y uso de la información con un valor de 94.2% en nivel avanzado, 92.3% de los estudiantes presenta un nivel avanzado en alfabetización tecnológica, 76.9% de los estudiantes son avanzados en la dimensión de comunicación y colaboración. En ciudadanía digital, un 91.3% de los estudiantes son nivel avanzado; y con el mismo valor, en la dimensión de creatividad e innovación. Muy pocos de los encuestados se ubican en niveles intermedios o básicos de estas dimensiones. Este estudio, debe aclararse, no representa una intervención profunda con relación a qué tipo de orientación pedagógica se propuso para la adecuación de la competencia digital ni un escenario claro sobre la forma pedagógica que involucra el diagnóstico de las dimensiones encontradas en este tipo de población.

1.2 Bases teóricas:

1.2.1 *Sobre el Aprendizaje*

No existe sólo una teoría del aprendizaje que permita establecer un concepto unificado debido a su amplia discusión académica. No obstante, se adopta la postura que considera el aprendizaje como un proceso humano de adquisición y modificación de conductas, capacidades, habilidades y aspectos internos como actitudes y acciones del aprendiz frente a la mediación entre un conocimiento ya adquirido y uno nuevo a través del

estudio o de la experiencia (Schunk, 1997; Ellis, 2005; Gallardo y Camacho, 2008). Por ejemplo, según lo definido por Feldman (2010), el aprendizaje es un “cambio relativamente permanente en el comportamiento generado por la experiencia” (p. 169). Para este experto presuponen aspectos importantes como la conducta y la diferenciación entre la experiencia y los factores innatos que acompañan dicho proceso. Para ampliar este concepto, Díaz y Martins (1997) argumentan en su glosario que el aprendizaje es esta misma modificación en la conducta “en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al crecimiento o la maduración” (p. 32).

A lo largo de la historia, la actividad educativa permitió el desarrollo de las ciencias dedicadas al estudio del aprendizaje de tipo pedagógico, psicológico que a su vez permiten establecer corrientes teóricas que desglosan modelos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, enfoques y múltiples factores que se resumen a continuación.

Según Gallardo y Camacho, (2008) las teorías del aprendizaje abarcan en sumatoria el proceso por el cual se realiza la adquisición de un conocimiento, permitiendo así comprender cuáles son sus principios, supuestos, tipologías y elementos que involucran luego un procedimiento prescrito en varias concepciones para el diseño instruccional.

La teoría del condicionamiento clásico, y conductismo la cual emerge como la inicial más estructurada de la cual se conoce su origen en el postulado del ensayo y el error, el premio y el castigo, cuyos autores exponenciales han sido Skinner y Pavlov. Para este supuesto teórico el aprendizaje se reduce a un resultado consecuente de ciertos estímulos ambientales que arroja una conducta.

La teoría de la Gestalt propone el principio de globalización, en la que el conocimiento atraviesa por fases de formación dinámica, y de procesos cognitivos.

La teoría de las etapas del desarrollo próximo de Piaget, la cual se enmarca dentro de una corriente constructivista y evolutiva, en la cual el aprendizaje sucede por etapas de la acomodación y la asimilación de estructuras de pensamiento. Para este supuesto teórico que revolucionó la educación en su momento, el aprendizaje se concibe como una articulación cíclica de mecanismos del ser humano que se articulan en función de adaptación al medio para alcanzar sus objetivos. (Díaz y Martins, 1997)

La teoría de Bruner y Vygotsky quienes fundamentan la corriente socio-constructivista y la intermediación del papel de la cultura, las interacciones con el otro dentro de la formulación de las zonas de desarrollo.

Las tipologías del aprendizaje propuestas por Gagné (1998), un autor americano que permite identificar una sucinta tipología de los aprendizajes según ciertas estrategias y cómo se dan las condiciones del aprendizaje.

A manera de conclusión, durante los últimos dos siglos se ha estructurado formalmente el estudio de factores intrínsecos a la actividad humana que se relaciona con la mente, el conocimiento, la memoria y el aprendizaje de la cual se han derivado estos principios teóricos que se formulan como pilares teóricos al hablar del aprendizaje en el escenario educativo.

1.2.2 *Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*

Al abordar las teorías del aprendizaje en el área particular del conocimiento de una lengua extranjera, se establece como un campo interdisciplinar cuya unidad de estudio es el cómo se aprende un idioma extranjero, cómo se construye un sistema de lengua secundario para usarse, en términos de conducta, o los factores que lo componen; a saber,

los aspectos lingüísticos, pedagógicos, entre otros (Grass, 2013) El aprendizaje de una lengua extranjera implica el dominio y uso efectivo desde el hablante al entablar la comunicación real en situaciones de intercambio o interacción reales, o simulados.

Se distingue entre dos corrientes teóricas; la lingüística y la cognitiva (VanPatten y Benati, 2015), entendiéndolas como aquellas dos orillas en las que el aprendizaje funciona en una de estas orillas como pleno procedimiento estructural, lineal, unidireccional y fundamentado en la forma; y la otra orilla, en la que varias teorías del aprendizaje cuestionan y sitúan el aprendizaje como un proceso universal, activo, multidireccional y en donde el estudiante se ubica en interacción social cada vez que es actor en su proceso de uso del idioma para un fin comunicativo.

Dentro de las teorías más sobresalientes pueden existir las teorías conductistas, cognitiva, constructivista y socio-constructivista. La práctica en la docencia de las lenguas extranjeras ha sido fundamentalmente influenciada por la teoría de origen constructivista para la cual adopta en gran medida los conceptos propuestos en las cinco hipótesis de Krashen, (1981) sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Estas cinco hipótesis son 1) la adquisición y el aprendizaje, 2) auto-monitoreo, 3) el input comprensible, 4) el orden natural, y 5) el filtro afectivo.

Esta teoría constructivista se explica basado en que el aprendizaje del idioma se da distinguiendo un proceso consciente del inconsciente y su alternancia, seguidamente se propone una actividad consciente de la autorregulación y monitoreo frecuente de su propia comunicación, para ello debe haber una manera comprensible de insumo o ingreso del idioma llamado input (término que no ha sido traducido para estos fines); luego se explica que la manera en la que surge la asociación del idioma consiste en una organización natural de las estructuras que puede ser muy generalizable de un idioma a otro con facilidad. Finalmente, esta teoría explica la importancia de un filtro afectivo, es decir que trasciende

los límites tradicionales de la enseñanza, el estudiante debe sentirse confiado, motivado y capaz y el proceso de enseñanza debe caracterizarse por este factor. En otras palabras, el tener una percepción negativa de sí mismo, como por ejemplo afirmar 'yo no soy bueno para los idiomas', provoca que no tenga una buena experiencia en el aprendizaje y muy probablemente no muy buenos resultados. Un proceso clave en el que interviene en parte el filtro afectivo desde el docente y su quehacer transmitido hacia el estudiante.

Estas cinco hipótesis de Krashen han sido ampliamente discutidas en el campo investigativo de la enseñanza de los idiomas y han abarcado una marcada influencia en la enseñanza y en el éxito que adquieren los aprendizajes en diversas metodologías o enfoques de enseñanza y prácticas educativas de los últimos años.

No siendo la única corriente teórica que fundamenta las prácticas más efectivas, se ha atribuido gran éxito o efectividad a este tipo de fundamentaciones en el aprendizaje ya que logra comprender cómo sucede el proceso de adquisición y aprendizaje, y cómo funciona su internalización en el individuo y su interacción con el otro para lograr un intercambio comunicativo que satisface los propósitos del aprendiz. Otras corrientes teóricas que han aportado al desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera, con sus falencias y virtudes han sido por ejemplo las metodologías derivadas de las teorías clásicas que toman el nombre de método clásico de gramática-traducción, método directo, método audio-lingual, método de respuesta física total, método del silencio, enfoque natural, enfoque comunicativo, entre otros (Richards y Rodgers, 2014).

Desde la práctica docente situada en el contexto de esta investigación, el modelo pedagógico y diseño de instrucción que maneja la Universidad Unipanamericana, han sido determinantes que se incluyan aprendizajes centrados en el estudiante, y desde el departamento de idiomas, se propende por instruir a través del aprendizaje basado en tareas (Task-based language teaching and learning).

El aprendizaje basado en tareas según lo proponen los autores que defienden sus funcionalidades más eficaces, por ejemplo, Ellis (2018) propone un eje central en la ganancia de los estudiantes al estar centrados e involucrados en el desarrollo de una tarea de tal modo que el aprendizaje del idioma se da incidental o implícito dentro de los procesos de adquisición del conocimiento, dicho conocimiento implícito del idioma es fundamental en el desarrollo del aprendizaje y del desarrollo de la competencia en el campo de la lengua extranjera. Este conocimiento implícito del idioma se da al haber un uso comunicativo en la interacción directa, automática y de manera intuitiva. (2018, p.23) Dicho aprendizaje basado en la tarea asignada imparte unas características bien definidas en el momento de organizar la tarea en la instrucción, aquellas características y beneficios se resumen en que el aprendizaje basado en tareas proporciona una oportunidad de contacto con formas naturales del aprendizaje del idioma, refuerza su impacto en el significado y no en la forma, ofrece un ambiente de motivación al estudiante, está centrado en el estudiante al involucrarse, propicia la mejora en aspectos comunicativos como la fluidez o la facilidad en la expresión oral, y puede ser acompañado de otros enfoques o metodologías; según lo resumen Hismanoglu, M., y Hismanoglu, S. (2011, p.4).

Ahora bien, durante el auge del uso del computador y medios tecnológicos de distribución masiva en las décadas de los setentas y ochentas en el siglo XX, se ha popularizado diversos métodos de enseñanza-aprendizaje que requieren la adopción de uso tecnológico para fines de obtener, reforzar o practicar el uso del idioma en este ámbito de la lengua extranjera.

1.2.3 *Aprendizaje Bimodal o Blended-learning*

La aplicación de las tecnologías a la educación para mediar la enseñanza y aprendizaje han sido un tema de hace ya bastantes décadas y de por sí, dotadas de

adaptaciones y términos que define cada autor de acuerdo con las dinámicas dadas en el escenario educativo. Algo similar a la traducción del término “blended-learning” se aproxima en este estudio al aprendizaje bimodal o combinado que ha sido pues, una discusión que ha permanecido invisible, tras bambalinas y casi omnipresente desde su operatividad anterior, en el escenario educativo que recurra al uso de mecanismos mediados por computador, luego por programas, y finalmente por uso de TIC en general para el apoyo y beneficio de los fines educativos. Exploramos detenidamente esta presencia ‘tras bambalinas’ desde sus definiciones conceptuales.

Para el catedrático Antonio Bartolomé (2004) de la Universidad de Barcelona en España, se ilustran y detectan dos ámbitos en las que se refiere al aprendizaje “blended learning” por un lado como una alternativa de bajo costo para la oferta educativa y la segunda como una solución a la obtención de resultados en el proceso de enseñanza (Marsh, 2003, citado en Bartolomé, 2004)

De acuerdo con Bartolomé, (2004) “blended learning” se podrá asociar al proceso de formación que varios autores, sumados en su artículo definen como aprendizaje combinado, aprendizaje híbrido, hasta enmarcarse en enseñanza semipresencial, aprendizaje mixto, o mezclado, como más se aproxima a su traducción del término inglés más usado por los autores al referirse al tema. De allí que, a partir de este momento, se asocia para este documento el término de Blended Learning BL o su equivalente como aprendizaje bimodal.

También el autor hace énfasis en la importancia de la promoción de este tipo de modelos de aprendizaje ya que potencializan la necesidad de realizar reformas educativas que respondan a las demandas de nuevos aprendizajes hechos en y para la formación de ciudadanos que accedan a la información y a la comunicación con criterios de alta calidad.

Dentro de las temáticas y dimensiones identificadas en torno al tema de b-learning y el aprendizaje bimodal de un idioma extranjero y las competencias digitales o de alfabetización informacional, se tienen en cuenta las siguientes precisiones conceptuales según el tema que se aborda para este estudio.

¿Quiénes Han Hablado de Blended-Learning?. A continuación, se presentarán las principales acepciones descritas en la literatura por varios de los autores que comprenden BL, para referirse al mismo fenómeno que toma lugar en el espacio metodológico de la enseñanza formal que se ha moldeado en el ámbito de modalidad presencial transformándose a la semipresencial.

BL se ha resumido en la metodología o modalidad educativa en la que se combina la educación cara a cara (presencial) y parte en línea (virtual) a través de algún tipo de desarrollo de aprendizaje a distancia o a través de e-learning. (Bersin, 2004; Hooie, 2013; Llorente, 2010; Sharma y Barrett, 2007; Thorne, 2003)

Para Hooie (2013), BL debería permitir un modelo en cuanto a la efectividad sobre el uso de otro tipo de estrategias que le permita al rol del docente ser más efectivo sobre el enfoque hacia otro tipo de necesidades del estudiante:

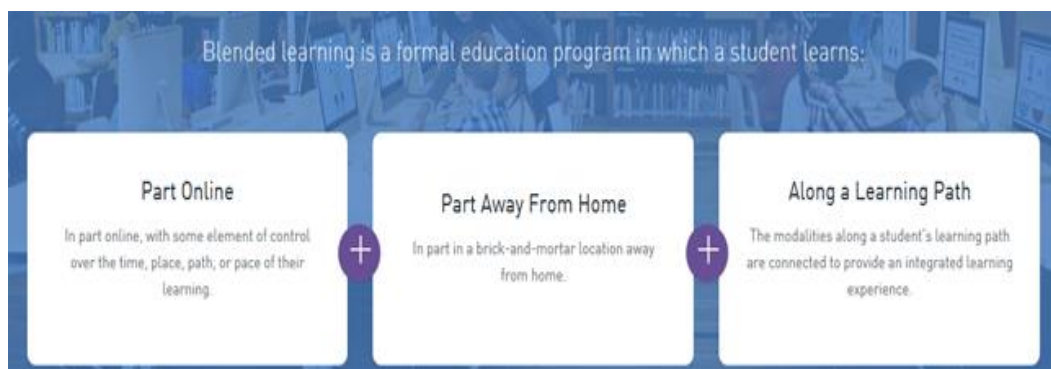
it allows us to keep the best of existing practice, while trying new strategies designed to make us more effective, when applied correctly, blended learning enables us to focus on the most essential teacher roles. In other words, blended learning pinpoints the strategies that makes us most effective and frees time for us to focus on those strategies. (Hooie, 2013, p. 6)

Más adelante, el mismo autor establece que la definición básica de BL implica una formulación similar a una ecuación de instrucción tradicional en clase cara a cara más

instrucción en línea o virtual (2013, p.10). Se ilustra en la imagen dicha ecuación en la siguiente figura:

Figura 1

Distribución de metodología de aprendizaje Blended-learning.



Fuente: Tomada de <https://www.blendedlearning.org/basics/>. Clayton Christensen Institute. 2018. Copyright ©. Clayton Christensen Institute.

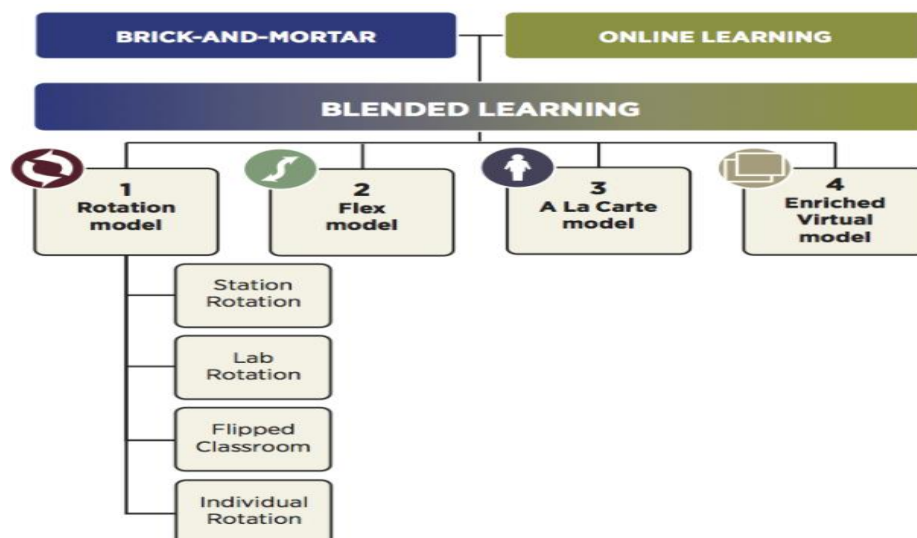
Se define así por la Doctora Hooie (2013), que bajo la normatividad el BL es cualquier momento en el que el estudiante aprende en parte dentro de la institución con el docente, y en parte de manera virtual, en la que juega un papel importante el control sobre los tiempos, espacios, lugares y ritmo de aprendizaje, lo cual permite desarrollar un empoderamiento al estudiante que permanezca más allá de lo que es la simple instrucción y sea un aprendizaje para la vida. Para finalizar con la autora “BL implica una combinación de estrategias de instrucción presenciales con el máximo de oportunidades de exploración en línea en su aprendizaje” (p.12).

Así mismo coincide con la definición en la que el aprendizaje bimodal es un modelo de programa educativo que encuentra un aprendizaje situado en tres entornos: uno en el cual parte de éste programa se delibera en línea con algún control del estudiante sobre factores como tiempo, lugar, secuencia y avance; el segundo en el cual hay un entorno físico presencial de salón de clases diferente a su hogar; y por último, un

modelo que los identifica en el que se integran para proporcionar la experiencia de aprendizaje (Horn, y Staker, 2017), en la siguiente figura.

Figura 2

B-learning y sus modelos



Fuente: Tomado de Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools, por: Michael B. Horn y Heather Staker, (San Francisco: Jossey-Bass, 2014). <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models> Copyright ©. Clayton Christensen Institute

Modelos de Aprendizaje Bimodal. En la figura 2, se expone una clasificación de los modelos de aprendizaje bimodal propuestos por los autores. Según Horn, y Staker, (2017) el aprendizaje bimodal se ha enmarcado en los 4 modelos que se han denominado modelo de rotación, modelo flex o de flexibilidad, modelo a la carta, y modelo virtual enriquecido, los cuales se resumen brevemente con sus características así:

- El modelo de rotación, ampliamente diverso entre sus aplicaciones, se distingue por proveer un horario fijo de encuentro de estudiantes y docentes, y un horario de rotación a la parte de instrucción virtual. Varias dinámicas que se pueden implementar son los grupos de proyecto, grupo de alternancia presencial, grupo completo de instrucción en clase, tutorías personalizadas y también se distingue en seguimiento de asignaciones tradicionalmente usadas como entrega de tareas en “papel”. Muchos de estas formas de

funcionamiento de este modelo son la estación de rotación, laboratorios de rotación, aula invertida, y rotación individual.

- El modelo 'flex' o de flexibilidad, provee fundamentalmente su contenido virtual, e individualmente el estudiante transita en espacios de tutoría o de asignación con el docente en horarios flexibles dispuestos generalmente para proporcionar intervenciones bajo objetivos específicos o instrucción suplementaria.

- También se ha visto el modelo auto- combinado, para este mismo efecto, o llamado 'a la carta', en el cual es el estudiante quien escoge qué cursos virtuales quiere tomar como forma complementaria de los cursos tradicionales y los estudiantes son libres de escoger si el curso virtual lo siguen desde sus campus o desde sus casas. No es un modelo de instituciones completas o contenidos instruccionales completos para asignaturas completas sino de contenidos complementarios a las asignaturas.

- El modelo virtual enriquecido: es una experiencia de cursos o escuelas completos que los cursos dividen completamente los tiempos del estudiante de asistencia a la instrucción presencial y su suplementación virtual (Horn, y Staker, 2017)

Características del Aprendizaje Bimodal Para las Lenguas Extranjeras. Según Llorente, y Cabero junto con otros autores, (citado en Núñez et al., 2019) las características del modelo del aprendizaje bimodal se consagran en el siguiente resumen:

- Existe una combinación espacio-temporal entre lo presencial y lo virtual
- Existen recursos y escenarios presenciales y virtuales para dinamizar la comunicación sincrónica y asincrónica en el aprendizaje
- Existe una flexibilidad tanto en tiempos y entornos presenciales y virtuales, como en el uso de metodologías y enfoques a la enseñanza
- Promueve las experiencias centradas en el estudiante
- Existe la mediación para procesos de construcción del conocimiento colectivo, autonomía del aprendizaje, retroalimentación.

Por otro lado, desde hace ya bastante tiempo el autor Josh Bersin propone que BL es el tipo de enseñanza que suple una parte con otros medios o formatos electrónicos. “Hoy por hoy se refiere a e-learning cualquier tipo de instrucción que toma lugar con aplicaciones tecnológicas implicando el uso de internet como su medio principal” (Bersin, 2004, p. 47).

Cualquier acceso, a la luz del avance tecnológico implica así acceso remoto a un sistema de gestión de aprendizaje o plataforma. Por esta razón, BL es la combinación de la instrucción a través de medios masivos de acceso en pro de la creación de un programa de formación con óptimas condiciones para un avance específico. El término “mezclar” consiste en que la instrucción tradicional se complementa con alguna forma de instrucción electrónica. Su objetivo primordial es crear un impacto y beneficio a los programas de instrucción que pueda ser adaptado por los programas de formación según sus propósitos más eficientes y efectivos para la educación (Bersin, 2004).

Por su parte, Sharma y Barrett hacen un énfasis más específico en el concepto para su aplicación al campo de la educación en idiomas. Se refieren a cursos de idiomas que combinan un componente de modalidad cara a cara y un uso apropiado de tecnología. Esta precisión de tecnología hace referencia a “todo lo que cubre una amplia gama de tecnologías como el internet, uso de CDS, computadores o tableros interactivos” (2007, p. 7). El uso del computador se orienta dentro del uso comunicativo como chats, correos y una serie de ambientes que les posibilite a los docentes enriquecer sus cursos como los ambientes virtuales de aprendizaje, blogs, wikis, entre otras herramientas de comunicación y cooperación.

Su obra en términos generales está orientada a proveer el área de aprendizaje de los idiomas con una variedad de medios electrónicos tecnológicos para el uso dentro y fuera del salón de clase.

Otro de los autores atestigua que al proveer esta modalidad de enseñanza en un ambiente positivo desde España; el B-learning consiste en combinar las ventajas del e-learning y la formación presencial, de tal forma de fusionar los aspectos positivos de ambas modalidades, generando un ambiente de aprendizaje más amplio y flexible, en cuanto a metodologías de enseñanza y aprendizaje, tipos de tareas a desarrollar, trabajo individual y colaborativo, interacciones, seguimiento y continuidad de la clase (García Aretio, 2004).

Desde este panorama de la integración de tecnologías, cualquier mejora y avance tecnológica para poder plantear estas mejoras educativas implica así acceso a un sistema de gestión de aprendizaje o plataforma cualquiera, dentro de algunas de sus formas de apoyo, requiere que las implicaciones de diseño curricular, diseño de sesiones académicas sufran adaptaciones dentro del aula que implican el dominar bastante bien cierto tipo de acciones que permitan una ganancia plena de todos estos beneficios tecnológicos en pro de las mejoras metodológicas cuando toman lugar en la parte presencial.

BL: Necesidades de Formación Masiva para el Trabajo. Desde la perspectiva corporativa y a nivel de 'coaching', se creó la necesidad de entrenar a los trabajadores sobre funciones específicas como ingenierías o finanzas para potencializar la educación continua del empleado al mismo ritmo de trabajo. Esto presupone pues, que el modelo estuvo siempre 'tras bambalinas' desde las ejecuciones de formación a trabajadores donde el tiempo y el espacio no son garantías propias de la empresa. Así surge el aprendizaje bimodal como:

It suggests an elegant solution to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and participation offered in the best of traditional learning. (Thorne, 2003, p.16)

Esto significa entender que es una elección y solución elegante a los retos de adaptación del aprendizaje y del desarrollo a las necesidades de cada individuo. Al referirnos pues al B-learning, representa una oportunidad para integrar avances tecnológicos de innovación en el aprendizaje virtual con la interacción y la participación del aprendizaje tradicional (Thorne, 2003). Aunque si bien es cierto, las decisiones evolutivas que responden a necesidades de cambios modernos, no siempre deben asumirse como positivas cuando no se comprende el entorno educativo y su delicado funcionamiento.

BL: Base de Formación de Competencias del S XXI. Como se ha discutido hasta este punto, si bien el aprendizaje bimodal haya sido un cambio educativo que surgió desde las necesidades económicas hacia la integración de TIC y el bajo coste de los cursos de educación semi-presencial, o bien sea su verdadero uso de apropiación de tecnologías emergentes en pro de la innovación educativa para complementar, o transformar el ambiente tradicional, lo cierto es que la población universitaria generalmente se encuentra en esta última etapa de transición entre el rol de los estudiantes en un programa que ya no es completamente tradicional, sino que incorpora nuevos retos o roles: incorpora de manera intensiva su transformación de inmigrantes digitales a nativos digitales.

Bien es cierto también en este proceso que se requiere adaptar los planteamientos generales de competencias del S XXI dentro del esquema de formación al menos para indagar qué tan preparados están los educandos en esta transición y qué tan difícil se hace su participación dentro del aprendizaje combinado en la sociedad del conocimiento.

Es por esta razón que el segundo escenario que se va a definir es el de la alfabetización informacional, o competencia digital las cuales refiere desde la clasificación de las competencias del siglo XXI establecidas desde hace ya unos años por organizaciones como la OCDE, en los proyectos de implementación como lo son ATC21S

(The Assessment and Teaching of 21 Century Skills) y otros; definen ya desde hace varios años que las habilidades y competencias del S XXI requieren que los ciudadanos, trabajadores y estudiantes sean competentes en cuatro dimensiones básicas (Cisco, 2010). Una de ellas, definida como “herramientas para trabajar” hace énfasis en el uso de competencias de alfabetización informacional que se ilustran en la figura 3, a continuación;

Figura 3

Categorías de las competencias S.XXI.



Fuente: Tomado de ATC21s., por Ministerio de Educación Pública, 2017. Costa Rica. http://www.mep.go.cr/atc21s/competencias_siglo_xxi Copyright ©

1.2.4 Sobre la competencia

Unificando las definiciones desde el campo de la educación, tendremos la definición desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia quienes sostienen la competencia como un grupo de “conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar” su entorno (MEN, 2006). Coincide en gran medida con el planteamiento del Ministerio de Educación del Perú, en cuanto a que formula la competencia como una facultad de una persona al variar un grupo de capacidades para un logro específico en un contexto dado (MINEDU, 2016).

El aprendizaje y la competencia han sido el escenario reciente de acción desde los entes gubernamentales para poder establecer las actividades estandarizadas que garanticen aspectos como la calidad, la internacionalización, la movilidad de programas a nivel nacional, regional o mundial, entre otros. De manera que, desde los aspectos gubernamentales, el aprendizaje debe garantizar la obtención y desarrollo de ciertas competencias en sus estudiantes, finalmente vinculando un propósito dentro del desempeño de una labor u oficio. De acuerdo con López- Gómez, (2016) la competencia integrada en todas sus fuentes y tratados, se resume en ser una obra integral que ubica en completa sinergia los saberes conocer, hacer y ser de una persona en particular. Dicho autor concilia entre las diferentes perspectivas el término que, desde un planteamiento que se limita en función de la globalización y ha puesto el término competencia en servicio del trabajo y no la educación en servicio de la competencia para la formación de trabajadores integrales, sin embargo, rescata todos sus elementos integradores, sus componentes y sus usos potenciales en la educación.

1.2.5 Competencia digital- habilidades para la comunicación y creación de contenidos

UNESCO, (2008), define y establece los indicadores y conceptos al referirse a la alfabetización informacional como la capacidad de las personas al reconocer necesidades de la información, buscar y evaluar la calidad de la información, almacenar y recuperar, hacer uso ético y crítico de las fuentes y aplicación de la información para crear y comunicar el conocimiento. Sin embargo, la precisión más clara que define este tratado establece que las competencias de las tecnologías de la información y la comunicación deben ser potencializadas para los adultos en los entornos educativos propios.

Al indagar sobre el tema, parece ser ya bastante más amplio. Al hablar de alfabetización informacional, muy probablemente nos estemos refiriendo con exactitud al grupo de habilidades relacionadas con las tecnologías de la información que le permite al individuo un repertorio de dominio de las tecnologías de la información, de las cuales ya se han establecido por ejemplo, desde la ALA (American Library Association, 2000), un grupo de cinco estándares, subdivididos en veintidós indicadores de desempeño y rangos de resultados para medir esta alfabetización informacional en estudiantes de educación superior. Básicamente, se clasifican en dos niveles de pensamiento, que toman por teoría fundamentada la taxonomía de los niveles de pensamiento de Bloom, únicamente en los niveles de pensamiento bajo y alto; lo cual al avance teórico actual es un tanto restringido.

Para detallar más, ahora miramos esencialmente sólo uno de los componentes al cual se refiere todo este repertorio de alfabetizaciones y competencias ya que tiende a ser ampliamente estructurado en un mapeo que realiza Ala-Mutka, (2011, citado en Ferrari et al. (2013) en la figura 4 que se relaciona a continuación:

Figura 4

Mapa de la competencia digital



*Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding, Kirsti Ala-Mutka [pts, 2011]
traducido/adaptado por David Álvarez [http://e-aprendizaje.es]*

Fuente: Adaptada del texto traducido por David Álvarez en <https://e-aprendizaje.es/>. Original tomada de Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding (p.44) por Ala –Mukta, 2011, <https://www.dctest.org/> European Union Copyright ©

Se puede notar aquí, pues un alto grado de interconexiones de varias competencias que se superponen entre sí, varias alfabetizaciones que, por ahora, requiere sólo la siguiente precisión. Sobre la alfabetización digital se refiere a un panorama que poco vislumbra una definición unívoca; pero en momentos difusa y semejante, como lo precisa el autor, en términos que se atribuyen a ser un fenómeno multifacético de auge relativamente cercano en el tiempo en cuanto a su definición y concepto, mas no en su implementación (Casado y Ontiveros, 2006).

Al punto que estos autores refieren a la alfabetización digital como:

el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios. (...) estar alfabetizado digitalmente sería poseer la capacitación imprescindible para sobrevivir en la sociedad de la información y poder actuar críticamente sobre ella. Se trata de atender a los fines últimos de la educación como herramienta de transformación social (2006, p.68).

En este sentido amplio, los autores entablan discusión pues entre las destrezas que relacionan la parte de operatividad de elementos hardware y software en el uso de propósitos cotidianos para la vida y un empleo, y una mera instrumentalización que se pone en tela de juicio al haber llegado al punto en que la comunidad estudiantil universitaria, si apenas sabe abrir un programa, usar un computador, ¿para qué lo hace o con qué criterios lo utiliza? Hay algo que va mucho más allá de lo instrumental y que requiere que no sólo se dé una operatividad simple sino algo más allá de esto que no lo cubre la alfabetización informacional, sino que se debe debatir con otro tipo de destrezas orientadas ya más concretamente a la competencia digital.

Por ejemplo, el concepto de competencia tecnológica aparece mencionado por Lowther, (citado en Barberà y Badia, 2005) como competencia tecnológica para describir “la comprensión y la habilidad de conocer dónde y cómo crear una cultura de clase en la cual se utilicen los ordenadores por parte de los profesores y alumnos en una dirección productiva que dé resultados sociales y cognitivos positivos” (2005, p.136).

Alfabetización Digital Desde España. Varios han sido los académicos quienes, desde el país ibérico, se refieren a la competencia digital como el tema global para poder incrustarse así dentro del manejo y definición de varios grupos de alfabetización informacional.

Es así como se propone que para garantizar el uso adecuado de las, debe existir previo desarrollo de habilidades que le permita al individuo generar dominio sobre competencias TIC genéricas, habilidades TIC complementarias, y habilidades TIC especializadas para su vida y su trabajo.

Según Martín (2008), citado en Esteve y Gisbert, (2013) sugiere que:

la alfabetización digital es la conciencia, la actitud y la capacidad de las personas para utilizar adecuadamente las herramientas digitales para identificar, acceder, administrar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevos conocimientos, expresarse a través de los recursos multimedia y comunicarse con los demás en cualquier contexto específico de la vida (p.31).

Agregan en esta discusión que “Según la OCDE (2003) la alfabetización digital supera el simple hecho de saber manejar un ordenador y se refiere a un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, ...” (Esteve, y Gisbert, 2013, p.31), es decir, un repertorio de actitudes y posturas que van más allá de abrir un navegador, sino que tiene que ver con la selección crítica, con la capacidad de decisión y discernimiento frente a las acciones que implican el uso de la red y tecnologías.

Desde esta revisión en su artículo, definen pues que al hablar más regionalmente de competencias digitales se refiere al mismo fenómeno tanto así que es Krumsvik, (2008), citado en Esteve y Gisbert, (2013) la asocia como palabra equivalente. Siendo así la competencia digital como un grupo general de conocimientos habilidades y actitudes en los aspectos tecnológicos, informacionales multimedia y comunicativos que dan lugar a la alfabetización en cuestión (p.31).

Es por esto por lo que, al tener el amplio panorama, es necesario e imprescindible enfocarnos en las competencias digitales y su clasificación o taxonomía exhaustiva de la siguiente manera.

Competencia Digital y sus Áreas. Dentro de quienes han estructurado la base teórica que comprende el amplio campo e implicaciones de la alfabetización digital, subyace más detalladamente las competencias digitales que describiré a continuación.

El modelo que presentan las propuestas hasta ahora han sido orientadas dentro del ámbito de la educación entre el marco de lo que compete a los docentes como competentes digitales.

Según un breve modelo presentado por la organización EUROPASS, (2015) define las cinco áreas de la competencia como, tratamiento de la información, creación del contenido, comunicación, resolución de problemas y seguridad. En este modelo se instauran una serie de ítems y descriptores de tres niveles de desempeño, en los niveles básico, independiente y competente.

Para Area Moreira, et al. (2008), desde su definición de la alfabetización Informacional (abreviada como ALFIN), se establecen las cinco dimensiones de las competencias de alfabetización informacional que comprende la dimensión instrumental, saber usar; la dimensión cognitiva-intelectual, la socio-comunicativa, la axiológica y la emocional.

Cada una de estas la cual pretende definir en términos de los saberes en cuanto a las habilidades que pueda tener el ciudadano. De este modelo no ha habido marcos de referencias que expliquen en detalle sus descriptores en cuanto a lo que estudiantes de universidad se refiere, por lo cual se decide no tomar en cuenta.

Desde esta perspectiva teórica, se llega a la conclusión que, sin importar sus modelos, las referencias conceptuales han tomado casi todos los mismos aspectos de las áreas definidas entre sí que estructuran la médula tecnológica e informacional entre ellas mismas, de manera que se toma en cuenta la más adecuada ya que prevalece, no por su origen, sino por su profusión en la oferta de los descriptores que puedan más fácilmente encontrarse en común con el contexto colombiano.

Finalmente, la Comisión Europea (European Commission, EC), a través del estudio inicial desde 2006, ha definido un marco de referencias conceptuales para su clasificación y descomposición de estas cinco áreas en común que se establece de acuerdo con la importancia de la naturaleza y el tipo de aprendizaje que toma lugar en el contexto investigado. Dichas áreas se muestran en la figura 5, a continuación.

Figura 5

Áreas de la Competencia Digital



Fuente: Adaptado de Enseñar y evaluar la competencia digital, por Ibáñez, J, 2015.
<https://moocompetendigital.blogspot.com/2015/10/representacion-visual-de-las-areas-de.html> Freepick.

Las cinco áreas de conocimiento que define la competencia digital son la informacional, comunicaciones, creación de contenidos, seguridad y la resolución de

problemas. Cada una de estas áreas ha definido un listado de ítems que se relacionan en la imagen, en la figura 5. Centraremos nuestra atención relacionada con las siguientes únicamente que también aparecen en el marco de referencia DigComp con el mismo nombre de área.

Competencia Digital: Área de la Comunicación y Colaboración –Habilidades.

Para la Comisión Europea EC, en la elaboración del reporte titulado Dig Comp 2.1. (Carretero et al., 2017), se define esta área de la competencia como la habilidad para establecer comunicación y colaboración con otros a través de entornos digitales dependiendo el contexto.

La primera habilidad descrita tiene que ver con el interactuar con otros por medio de tecnologías digitales. El ciudadano puede manifestarlo en ocho niveles de desempeño dentro de conocimientos, actitudes y habilidades que le permiten reconocer, usar, adaptar y escoger apropiadamente los medios digitales en los que interactúa con otros. (Carretero, et al., 2017)

La segunda habilidad se describe como el compartir a través de las tecnologías digitales. El ciudadano puede manifestar en los ocho niveles de desempeño cómo puede seleccionar, usar, modificar y adaptar medios para compartir información, datos y otros contenidos digitales (Carretero, et al., 2017)

La tercera habilidad, descrita como implicarse en actividades a través del uso de tecnologías digitales. Comprende los ocho niveles de desempeño en los que el ciudadano pueda involucrarse, participar y seguir actividades simples o complejas que le permitan formar parte de las redes y la sociedad de conocimiento. (Carretero, et al., 2017)

La cuarta habilidad, se establece como colaborar por medio de tecnologías digitales, en los cuales los ocho niveles de desempeño enmarcan el uso simple o avanzado de herramientas digitales que le permita participar en procesos colaborativos y de co-creación de contenidos, datos y recursos. (Carretero, et al., 2017)

La quinta habilidad se define como la Netiqueta, conocida a través del mundo académico y virtual como el grupo de conductas y actitudes que le permite al ciudadano ser consciente de su participación adecuada, uso y manejo de códigos apropiados según su función, rol y contexto para respetar las diferencias culturales del entorno en la sociedad del conocimiento (Carretero, et al., 2017).

La sexta habilidad se establece como la administración apropiada de una identidad digital. Dentro de los niveles de desempeño, el ciudadano crea, maneja, respeta y protege su propia identidad digital y la de otros (Carretero, et al., 2017).

Competencia Digital: Área de la Creación de Contenidos- Habilidades.

Seguidamente, para el mismo reporte de la EC, se define esta área de la competencia como la habilidad para crear contenidos, editar, integrar y modificar contenidos digitales anteriores y poder diseñar ciertos contenidos a través de multimedia; esto, por supuesto, a través de tecnología digitales (Carretero, et al., 2017). En otras palabras, hace referencia al cómo ser partícipe dentro de la web 2.0 y 3.0 dependiendo de sus ocho niveles de desempeño.

La primera habilidad descrita como el desarrollo de contenidos digitales en el cual el ciudadano es capaz de crear y editar, de manera simple o compleja, una serie de formatos que permitan su propia capacidad de expresión en el mundo digital (Carretero, et al., 2017).

La segunda habilidad se define como la capacidad para integrar y re-elaborar contenidos ya existentes, más allá de saberlos, conocerlos, es poder crear, modificar, refinar, mejorar los contenidos multimedia para uso propio o masivo con la manera de usar sus conocimientos en el mundo digital (Carretero, et al., 2017).

La tercera habilidad se prescribe como la de Copyright y licencias, dentro del espectro de los ocho niveles de competencia, el ciudadano comprende y respeta el cómo los derechos de autor y las licencias le permiten acceder y usar la información y contenidos en su vida diaria (Carretero, et al., 2017).

La cuarta habilidad se establece como aquella dentro del campo de la programación. El ciudadano es capaz de planear y desarrollar un sistema de cómputo básico o avanzado para desarrollar una tarea simple, como lo son seguir instrucciones básicas sobre la operatividad de sistemas o aparatos (Carretero, et al., 2017).

1.3 Definición de términos básicos

Aprendizaje

Es un proceso humano de adquisición y modificación de conductas, capacidades, habilidades y aspectos internos como actitudes y acciones del aprendiz frente a la mediación entre un conocimiento ya adquirido y uno nuevo a través del estudio o de la experiencia educativa (Schunk, 1997; Ellis, 2005; Gallardo y Camacho, 2008).

Aprendizaje de Lengua Extranjera

Es el proceso humano que explica cómo se construye un sistema de lengua secundario para usarse, en términos de conducta, o los factores que lo componen; a saber,

y los aspectos involucrados en este proceso comunicativo los cuales se resumen en aspectos lingüísticos, pedagógicos, pragmáticos, sociolingüísticos entre otros (Grass, 2013, p.4).

Aprendizaje Bimodal

El aprendizaje combinado o bimodal (blended learning) se establece como la modalidad de aprendizaje semipresencial que combina de alguna manera las mejores estrategias de enseñanza de la educación presencial y la flexibilidad del e-learning. (Llorente, 2010); todo esto integrado en una dinámica que le permite al docente desarrollar las actividades de aprendizaje con sus estudiantes apoyándose de las tecnologías para poder aplicar un modelo pedagógico que se enmarca en los principios del aprendizaje centrado en el estudiante (Llorente, 2010).

Aprendizaje Conceptual, Actitudinal y Procedimental

El aprendizaje del inglés comprende las dimensiones del pensamiento y del aprendizaje descritas por Marzano, y Pickering (1997). Este modelo concibe cinco tipos de procesos de pensamiento del aprendizaje exitoso; entender que el aprendizaje se incorpora en la manifestación de las tres dimensiones hasta aquí socializadas como lo son el aprendizaje procedimental, actitudinal y cognitivo, que se entienden para esta investigación como las que el estudiante no sólo da cuenta de conocimientos, sino que le permiten dominar acciones en su vida cotidiana para la estructuración de los contenidos, aplicados a sus actividades en la obtención, socialización y transformación del conocimiento. (Marzano et al., 1997)

Competencia

La competencia se define como un grupo de “conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar” su entorno para un logro específico (MEN, 2006; MINEDU, 2016).

Competencia Digital: Habilidades Digitales

Son un grupo de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten al ciudadano, en el caso particular, del estudiante; hacer un “uso confiado, crítico y creativo de herramientas TIC para el alcance de objetivos en el trabajo, aprendizaje, empleo, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad” (Ferrari et al., 2013).

En este estudio se tratarán dos áreas únicamente que son, a saber: el área de la comunicación y de la creación de contenidos digitales

Habilidades Digitales para la Comunicación y la Colaboración

Son un conjunto de capacidades que forman parte de la competencia digital que le permiten al estudiante interactuar, integrar y participar de la sociedad a través del uso de las tecnologías digitales para poder resolver sus oficios cotidianos. Para señalar las más importantes, se hace referencia al integrar, compartir, colaborar e interactuar por medio de tecnologías digitales (Ferrari et al., 2013).

Habilidades Digitales para la Creación de Contenidos

Son un conjunto de capacidades que forman parte de la competencia digital que le permiten al estudiante realizar, producir, editar y publicar contenidos digitales propios como aporte y participación social de manera activa, a través de tecnologías digitales y le permite ser parte y sentirse en la sociedad del conocimiento. Por resumirlas, son: desarrollar formatos diferentes, crear materiales digitales y poder manejarlos para sus propósitos individuales o colectivos de acuerdo con sus necesidades como un vínculo que le permite ser parte del mundo digital y de la participación en la sociedad (Ferrari, A., 2013).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de Hipótesis Principal

Hipótesis principal

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

2.2 Hipótesis Específicas

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración en estudiantes digitales del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos en estudiantes digitales del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

2.3 Variables y Definición Operacional

Tabla 1

Definición operacional variable dependiente: Habilidades digitales

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Habilidades digitales	"Uso confiado, crítico y creativo de TIC para el alcance de objetivos en el trabajo, aprendizaje, empleo, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad" Ferrari, A. 2013	Centrados en el aprendizaje procedimental y actitudinal, se medirán las habilidades específicas que reflejen las dimensiones descritas (Marzano & Pickering, 1997)	Área de Comunicación y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> -Selecciona y usa tecnologías simples de interacción con otros -Reconocer simples formas y apropiadas de compartir datos, información y contenidos digitales -Manipula y escoge maneras variadas de compartir datos e información -Selecciona y reconoce medios para la participación ciudadana a través de servicios digitales (para empoderarse- para empoderar a otros) -Escoge herramientas tecnológicas simples de colaboración con otros -Diferencia aspectos para comportamientos apropiados según el contexto (netiqueta) - Identifica y describe su identidad digital, y maneras para manipular y/o proteger la misma
			Área de creación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla contenidos digitales de una manera simple -Manipula y se expresa con destreza a la hora de editar y crear contenidos digitales (nivel de expresión personal) -Selecciona formas para modificar, refinar y mejorar elementos simples de contenido nuevo, personal y original -Identifica y aplica reglas simples de derechos de autor y licencias para contenidos, datos e información - Aplica reglas y licencias para el uso del contenido en la red -Conoce y aplica sistemas de cómputo para resolver problemas de orden de programación

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Tabla 2

Definición operacional variable independiente Grupo Experimental

Grupo Experimental			
Variable Independiente	Etapas	Pasos	Instrumento de Control
Con Aprendizaje Bimodal	Etapa inicial	1. Aplicación pre-test al grupo de estudiantes 2. Almacenamiento de los datos pre-test 3. Tabulación datos pre-test	Cuestionario – Pre test
	Planeación Didáctica	1. Identificación de temas, resultados de aprendizaje y sesiones de intervención de las secuencias didácticas en aprendizaje bimodal	Diseño de secuencia didáctica
	Aplicación Didáctica Aprendizaje Bimodal	1. Disposición materiales online y actividades 2. Asignación de actividades online según secuencia didáctica al grupo. 3. Seguimiento al cronograma	
	Desarrollo Implementación Didáctica	1. Realización de las actividades de aprendizaje de los estudiantes durante las 10 sesiones didácticas de la implementación 2. Seguimiento y retroalimentación en momento evaluativo 1 y 2	
	Evaluación	1. Finalización de las sesiones didácticas en bimodal 2. Aplicación post-test a cada estudiante 3. Recolección de los datos 4. Tabulación de los datos post-test	Cuestionario Post test

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Tabla 3

Definición operacional variable dependiente Grupo control

Grupo de Control			
Variable Dependiente	Etapas	Pasos	Instrumento de Control
Sin Aprendizaje Bimodal	Etapa Previa	1. Aplicación pre-test al grupo de estudiantes 2. Almacenamiento de los datos pre-test 3. Tabulación datos pre-test	Cuestionario Pre-test
	Planeación Didáctica	1. Identificación de temas, resultados de aprendizaje y sesiones regulares de actividades de aprendizaje presencial	Secuencia didáctica regular
	Aplicación Didáctica	1. Disposición de materiales didácticos y de aprendizaje presencial 2. Seguimiento del cronograma	
	Actividades de Aprendizaje Presencial	1. Asignación de actividades presenciales regulares- Task based-learning 2. Seguimiento al cronograma	
	Desarrollo Intervención Didáctica	1. Realización de actividades de aprendizaje de los estudiantes durante sesiones didácticas regulares 2. Seguimiento y retroalimentación momento evaluativo 1 y 2	
	Evaluación	1. Finalización de las sesiones didácticas regulares 2. Aplicación post-test a cada estudiante 3. Recolección de los datos 4. Tabulación de los datos post-test	Cuestionario Post test

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. Diseño Metodológico

Esta investigación se enmarca en un diseño experimental. El estudio se suscribe al nivel cuasiexperimental. El tipo de investigación es aplicado, y de enfoque cuantitativo y se explica de acuerdo con los criterios como estos:

3.1 Enfoque de la Investigación

El estudio cuasiexperimental consiste en la manipulación deliberada, “al menos, de una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos” según lo expuesto por Hernández et al. (2014, p.151).

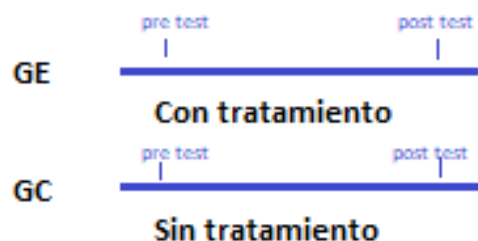
Otra de las características que posee el nivel de la investigación es que en el estudio cuasiexperimental no es posible utilizar un criterio de selección de muestra aleatoria, para poder realizar el muestreo y aplicar el propósito de la investigación, “los diseños cuasiexperimentales son similares en el diseño experimental de muestras aleatorias en que

involucra la manipulación de variables y difiere en que los sujetos no se escogen aleatoriamente para el grupo de tratamiento” afirman Ary et al.(2010, p.315). Es importante para estos diseños tener en cuenta que hay que elegir criterios que puedan proveer control al menos de alguna variable; en cuanto a los criterios de validez y confiabilidad que se expondrán posteriormente en la etapa del diseño muestral.

Además de esto, las pruebas que se establecen son una prueba de entrada, denominada pre-test, y una prueba post-test o de salida a dos grupos a saber; un grupo experimental y un grupo de control. Estos pre y post test toman lugar en los momentos inicial y final de la aplicación de la variable de aprendizaje bimodal- combinado. El grupo de control no recibe el tratamiento de las actividades de aprendizaje orientadas hacia el aprendizaje bimodal y forma parte de su implementación el aprendizaje regular, así:

Figura 6

Diseño metodológico cuasi-experimental.



Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Esto quiere decir que el diseño permite observar y medir dos grupos en su variable dependiente en el momento inicial en el aprendizaje y poder confrontar la manipulación de la variable independiente para poder dar cuenta de los alcances que se puedan evidenciar de la intervención didáctica, vistos en el momento del post-test.

Adicional a ello, dado que la intervención toma lugar en la distribución y paso de un tiempo determinado, la investigación es longitudinal en el sentido en que los datos son

obtenidos en momentos diferentes durante el transcurso de un tiempo determinado, posterior a ello se da pie al análisis respecto a los cambios y consecuencias que reflejan los datos recopilados (Hernández, et al., 2014, p. 159)

3.2 Diseño Muestral

De acuerdo con Fraenkel y Wallen, (2012) establecen que la población y la muestra se da después de seleccionar la población de la investigación. Esta se entiende como una elección sobre un grupo de interés elegido por el investigador en el cual éste puede tener cierto tamaño y características esenciales, por lo contrario, la muestra, se define como el grupo del cual se obtendrá la información.

3.2.1 Población

Así pues, los participantes del estudio fueron dos grupos de la asignatura de inglés nivel 1, estudiantes inscritos en la Fundación Universitaria Unipanamericana, Colombia. La asignatura de inglés toma lugar a partir del segundo semestre de los programas profesionales técnicos y tecnológico. Desde la sede de Bogotá, Colombia, se registra un total de 330 en el periodo académico 2019-I inscritos en la asignatura de inglés 1, de los cuales sólo 68 pertenecen a la facultad de ciencias empresariales, y el programa de pregrado presencial de administración en la asignatura.

3.2.2 Muestra

La muestra fue conformada por 25 participantes en el grupo de control y 25 participantes en el grupo experimental, para un total de 50 estudiantes. Dichos sujetos, predeterminados y asignados a los grupos de clases regulares no permiten asignar

muestras aleatorias o pertenecientes a otras carreras ya que el experimento sólo podría darse lugar bajo el docente investigador. Esta razón también permite generar una ventaja en el sentido que al pertenecer al mismo programa académico y a un tiempo de carrera similares, proveen un punto de partida equilibrado para la implementación.

Aplicación del Experimento. Tanto en el grupo de control como en el experimental se implementó un plan de clase regular acogiendo las directrices institucionales de los planes de curso o silabo. De este modo, las secuencias didácticas difieren tan sólo en que para el grupo experimental se especificó el plan de trabajo con el uso de espacio online y de herramientas tecnológicas diversas que permiten la actividad de aprendizaje y desarrollo del tema, y se llevan a cabo en momentos distintos a la distribución presencial de clase, dando espacio a las actividades de aprendizaje bimodal fuera de clase, no superior al 50%.

Durante un periodo académico comprendido por dieciséis semanas de clase se escogieron diez sesiones didácticas y en ellas se especifica el tipo de herramienta virtual y el tipo de actividad de aprendizaje del inglés a ser utilizada para el propósito de distribución de tiempo de aprendizaje autónomo y virtual.

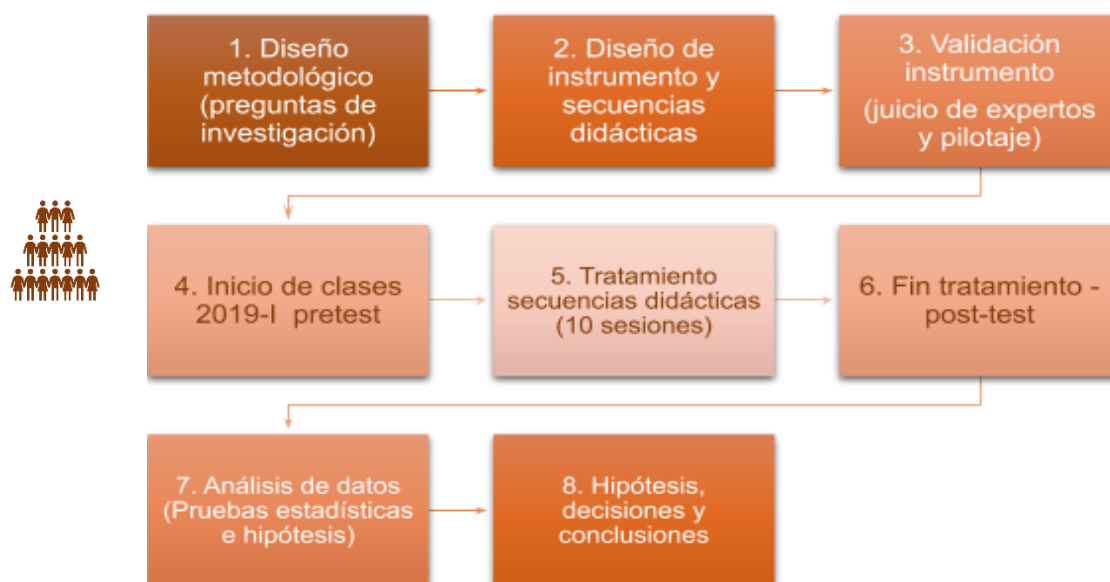
Estas diez sesiones de clase aparecen detalladamente para esta investigación (Ver Anexo 4), y lo conforman algunas estrategias de evaluación, más para el incentivo y promoción de ciertos espacios en los que el estudiante puede hacer uso de las actividades bimodales establecidas.

En este orden de ideas, durante las 16 semanas del programa semestral, se inició con la primera secuencia didáctica en el momento de la semana 3; el pre test fue administrado en la semana 4; y el post test en la semana 14 habiendo concluido con el programa la secuencia didáctica 10 en la semana 15 sin afectación a los procesos académicos internos de evaluación sumativa y formativa del programa de la universidad.

Se presentan las etapas de la investigación en la siguiente figura 7:

Figura 7

Diseño de la investigación



Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

3.3 Técnicas de Recolección de Datos

Según las variables y el tratamiento del problema, para recolectar los datos cuantitativos se escogen las técnicas de recolección de datos de encuestas y técnica directa (Bisquerra, 2004). Los instrumentos para la recolección de los datos que formaron parte de este estudio comprenden la elaboración de un instrumento en formato de cuestionario con escalas de medición tipo Likert para la obtención de los datos cuantitativos, (Bryman, 2012, p.233) que se establecieron en la definición operacional de las variables estableciendo las dimensiones y sus ítems.

Para la obtención de los datos, se aplicó el cuestionario al inicio del semestre llamado cuestionario de entrada o pre-test y después de tener la continuidad del programa, luego de aplicar el tratamiento con un total de diez sesiones didácticas, tomó lugar la aplicación del cuestionario de salida o post-test.

Posteriormente, se utilizó el programa de software SPSS que permitió comprender las cifras iniciales y posteriores tanto en los momentos del experimento, pre y post, como también las cifras entre las dimensiones de las variables observadas.

3.4 Descripción del Instrumento

Estructura del cuestionario – habilidades digitales

El cuestionario se comprende a partir de una elaboración y adaptación propia adecuando los descriptores encontrados en la referencia conceptual sobre las habilidades de la competencia digital en las dos áreas de aplicación seleccionadas por el investigador. Se incluyó una parte de tres enunciados que recoge la información demográfica con opción cerrada de marcación múltiple, y la parte de preguntas relacionadas con la descomposición de los indicadores de las habilidades digitales, para un total de 34 ítems o enunciados con escala tipo Likert y única respuesta en dos opciones semánticas con respecto a su percepción y las actitudes del aprendizaje, siendo: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente desacuerdo. (Ver Anexo 2. Instrumento)

Algunos ítems se enuncian con la frecuencia con la que se manifiestan o se ejecutan acciones orientadas a un comportamiento normal en su aprendizaje (aprendizaje procedimental) con las opciones semánticas de frecuencia: siempre, a menudo, algunas

veces, pocas veces y nunca. La lista elaborada parte de la descripción de indicadores del Marco común de referencia de la Comisión Europea EC (Carretero et al., 2017), sin embargo, se adaptaron para la versión final que comprende tres niveles de desempeño por habilidad. Es importante destacar que se escogieron estos tres niveles de desempeño que hacen parte de la descripción de las competencias a un nivel de desempeño general y no específico como se conoce en sus versiones recientes.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

El instrumento se somete a la validación de juicio de expertos, así que se compartió a un grupo de tres profesionales expertos en la educación con el uso de TIC con grado de magíster, un experto en educación del inglés como lengua extranjera un experto en tecnologías educativas, y un filólogo experto en implementación de TIC. Finalmente, el instrumento de cuestionario fue validado, revisado y reducido a los enunciados que, bajo estrictos criterios de pertinencia, coherencia, contenido y cantidad, en revisión junto con el investigador, se estimaron necesarios. (Ver Anexo 3. Juicio de expertos)

Confiabilidad del Instrumento

Para cumplir con la confiabilidad del instrumento y poder medir la variable se aplicó la encuesta con la técnica de cuestionario que luego de ser sometida a las técnicas de validez y confiabilidad del instrumento, a través de un pilotaje con la población similar que, al aplicarse las fórmulas estadísticas, se obtiene los siguientes resultados:

Tabla 4*Coeficiente de Alfa de Cronbach*

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.953	.953	34

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Así pues, se determina que el valor Alfa, siendo en total 0.953 es altamente confiable con referencia a su equivalencia valor alfa mayor que 0.7. ($\alpha > 0.7$)

3.5 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Con el propósito de analizar los datos cuantitativos obtenidos, se recurrió al análisis de las pruebas estadísticas. A través del software SPSS se procesaron los datos recibidos tanto en la prueba pretest como en la prueba post test con los grupos de control y experimental GC y GE, conocidos en este estudio como muestras independientes. Esto permite establecer los puntajes generales que a su vez permitan darle interpretación global y detallada a los datos recolectados como son las frecuencias en cada dimensión, en cada habilidad, en cada momento del tratamiento y en cada grupo; y de la misma manera conocer los puntajes de las medianas.

En un primer momento se aplicó la prueba de U Mann Whitney que permite establecer los valores iniciales de cada dimensión entre los grupos y establecer así el tipo de distribución normal o anormal, para este estudio se obtuvo una distribución normal.

Ahora bien, para entender el comportamiento entre los valores y sus categorías obtenidas se aplicaron las pruebas no paramétricas de valores Wilcoxon.

En el momento en que se determinan estas pruebas señaladas, se permite y facilita realizar la prueba entre la hipótesis general y específicas e instaurar el valor de significancia para poder tomar las decisiones estadísticas y poder confrontar las hipótesis.

Categorías de las variables a las categorías en el nivel de percepción asignado para el cuestionario damos lectura a los conceptos de básico, intermedio y avanzado Al asignar una puntuación entre las categorías asignadas, se pudo dar lectura y ninguno de los grupos arroja las categorías de básicos el rango de puntajes mínimos y máximos para poder establecer rangos de categorías:

Puntuación de 22-51: Básico

Puntuación de 52- 80: Intermedio

Puntuación de 81-110: Avanzado

Los grupos en cuanto a las dimensiones, como en la variable total, se obtuvo niveles de desarrollo intermedio y avanzado.

3.6 Aspectos Éticos

En esta investigación se tuvo en cuenta el marco legal que acoge la aplicación del diseño como investigación particular y a pequeña escala. Las cuales se consideran en primera medida, la Institución que otorgó el permiso para la realización de la investigación y, por directriz institucional, el consentimiento informado de los participantes cuyos datos son procesados en la investigación.

En segunda medida, el manejo de las fuentes de referencia bibliográfica respecto a la protección de la propiedad intelectual de los autores, adicional al uso de las imágenes, gráficos y otros elementos de referencia teórica desde los autores mencionados.

Finalmente, en cuanto a la participación de los sujetos de la investigación, se tuvo explícita y estricta confidencialidad en el manejo de la información suministrada. (Sañudo, 2006)

Para la recolección de datos en la investigación con los grupos de control y experimental han sido obtenidos bajo la opción de descargables que permite usarse de manera libre en la plataforma institucional.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Estadísticos Descriptivos

Al análisis estadístico se pueden observar las siguientes evidencias:

4.1.1 Variable Habilidades Digitales

Tabla 5

Variable habilidades digitales grupo de dimensiones de comunicación- colaboración y creación de contenidos

<i>HABILIDADES DIGITALES</i>		<i>PRETEST</i>		<i>POSTEST</i>	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO EXPERIMENTAL	INTERMEDIO	7	28.0	0.0	0.0
	AVANZADO	18	72.0	25.0	100.0
	Total	25	100.0	25.0	100.0
GRUPO CONTROL	INTERMEDIO	6	24.0	2	8.0
	AVANZADO	19	76.0	23	92.0
	Total	25	100.0	25	100.0

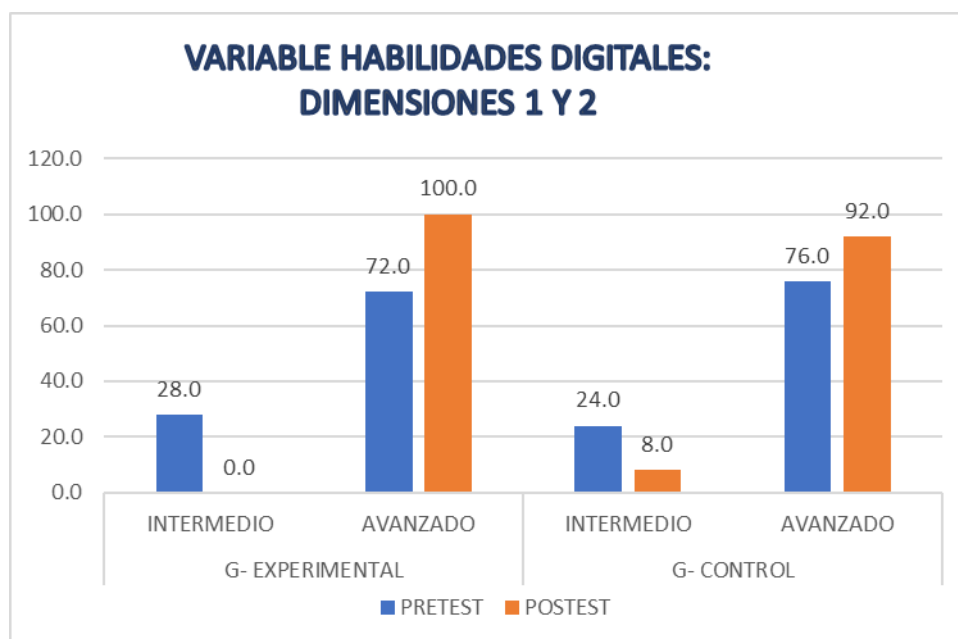
Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Al obtener los resultados generales en la Tabla No. 5, se observa que los puntajes obtenidos en el pretest, nos indican que los sujetos en el grupo experimental que perciben su desarrollo de competencias digitales de un 72 % en el nivel avanzado, incrementa levemente frente al momento del post-test en el que se ubica el 100% de los sujetos en el grupo experimental. Mientras que en el grupo control, surgió particularmente que los sujetos en el nivel avanzado siendo 76%, incrementó a un 92%; considerando una leve mejora.

En los niveles intermedios, consecuentemente, en el post-test disminuyen los sujetos que se perciben en este nivel en ambos momentos. Veamos la siguiente figura en los resultados obtenidos:

Figura 8

Resultados estadístico descriptivo de la variable independiente



Fuente: Gómez Orjuela (2019) *Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I*

Vemos la lectura que se da de cada dimensión y el comportamiento de estos dos grupos de habilidades digitales en su dimensión 1: de comunicación y colaboración y dimensión 2: de creación de contenidos.

4.1.2 Variable Habilidades Digitales de Comunicación y Colaboración

Tabla 6

Variable habilidades digitales: Dimensión 1 de comunicación y colaboración.

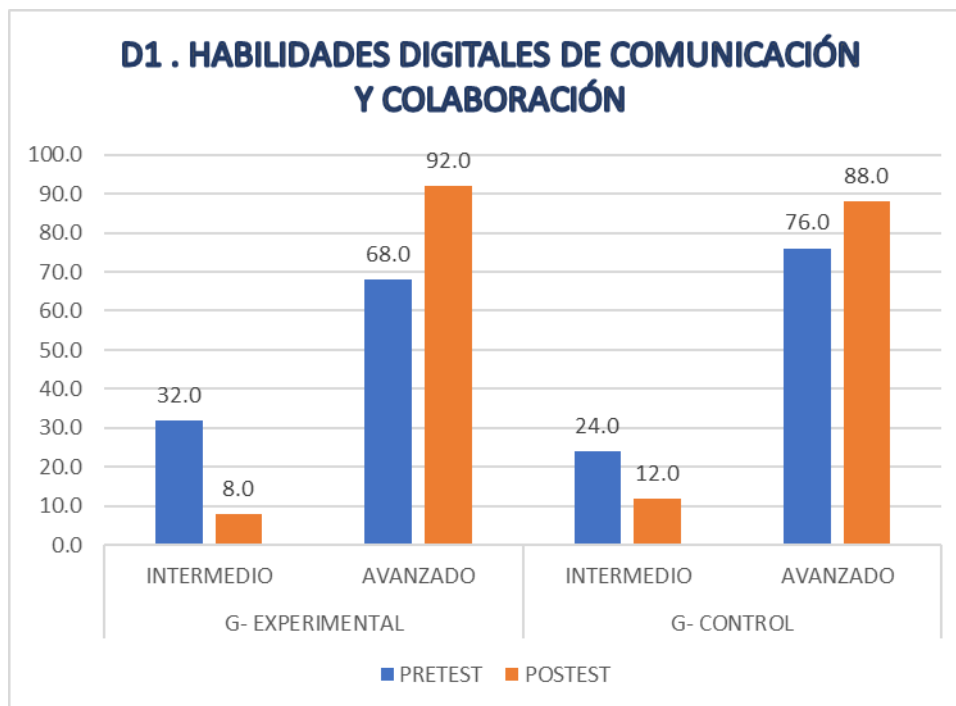
COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN		PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO EXPERIMENTAL	INTERMEDIO	8	32.0	2	8.0
	AVANZADO	17	68.0	23	92.0
	Total	25	100.0	25	100.0
GRUPO CONTROL	INTERMEDIO	6	24.0	3	12.0
	AVANZADO	19	76.0	22	88.0
	Total	25	100.0	25	100.0

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Ahora bien, observamos en la tabla No. 6 de la Dimensión 1 de comunicación y colaboración, presentó un leve incremento en el total de sujetos encontrados en la categoría de avanzado, teniendo en ambos grupos en el pre-test del grupo experimental un 68% al aumentar en el post- test a un 92%. Adicional, en el grupo de control, también se observa un leve incremento de los sujetos entre el 76% al 88%, encontrados en la categoría de avanzados. Es decir que varios de los sujetos pasan de situarse del nivel intermedio al avanzado mostrando cierta mejora. Se relaciona dicha información en la figura 9, gráfico de barras.

Figura 9

Resultados estadísticos de la Dimensión 1



Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

4.1.3 Variable Habilidades Digitales de Creación de Contenidos

Tabla 7

Variable habilidades digitales. Dimensión 2. Creación de contenidos

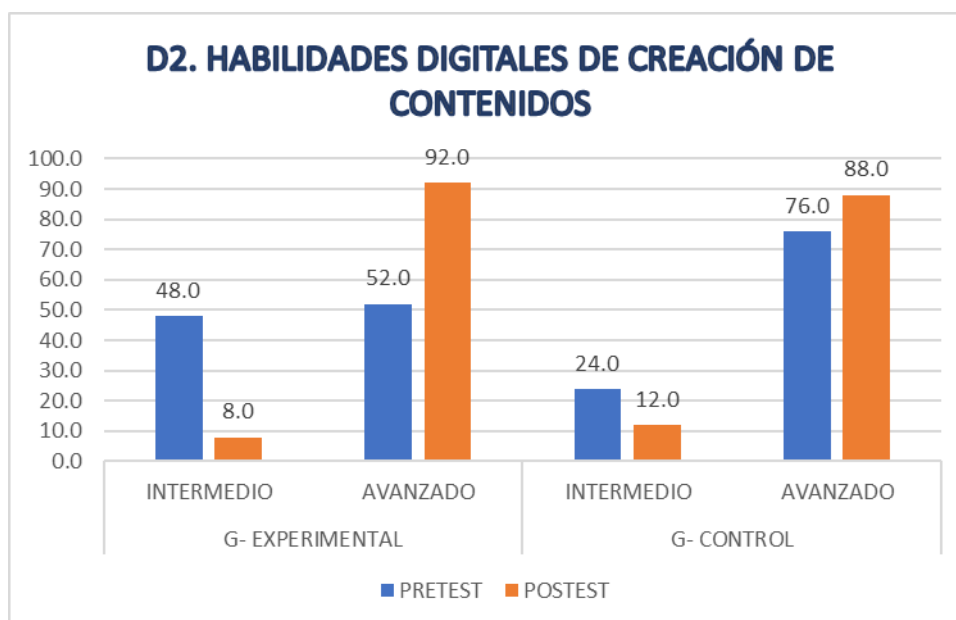
CREACIÓN DE CONTENIDOS		PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
GRUPO EXPERIMENTAL	INTERMEDIO	12	48.0	2	8.0
	AVANZADO	13	52.0	23	92.0
	Total	25	100.0	25	100.0
GRUPO CONTROL	INTERMEDIO	6	24.0	3	12.0
	AVANZADO	19	76.0	22	88.0
	Total	25	100.0	25	100.0

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Observamos en la tabla No. 7 que, en la dimensión de creación de contenidos, en el grupo experimental hay un cambio más marcado entre el momento del pre y post test, siendo que el 52% de los sujetos en el primero momento se ubican en el nivel avanzado y aumenta a 92% los sujetos que se ubican en la misma categoría de post test para el final de la intervención. Por otro lado, el porcentaje de incremento de los sujetos del grupo de control en los dos momentos de la intervención y entre sus categorías es leve. Observemos dicho comportamiento en figura 10, a continuación.

Figura 10

Resultados estadísticos de la Dimensión 2



Fuente: Gómez Orjuela (2019) *Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I*

Al verificar el análisis de los resultados en la estadística descriptiva una lectura global entre las categorías y las variables siendo que las dos dimensiones reflejan un incremento en alguna medida marcado.

Una vez que hemos visto el comportamiento de los sujetos en los dos momentos evaluados, se procede a verificar si este incremento determina estadísticamente una

significancia que sustenta las hipótesis presentadas. Por lo tanto, se ha realizado dos tipos de pruebas estadística que facilitan determinar a través de un cálculo, qué incidencia tienen las diferencias o similitudes en los puntajes obtenidos.

4.2 Pruebas estadísticas de hipótesis

En este apartado se señalan, entre las habilidades digitales cómo se encontraron los sujetos en el pre-test y cómo se ubicaron en el post-test en las categorías definidas.

Tabla 8

Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración, y de creación de contenidos.

Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos

GRUPO	PRETEST		POSTEST		Total
			INTERMEDIO	AVANZADO	
EXPERIMENTAL	INTERMEDIO		0	7	7
			0%	28.0%	28.0%
	AVANZADO		0	18	18
			0%	72.0%	72.0%
	Total			0	25
			0%	100.0%	100.0%
CONTROL	INTERMEDIO		2	4	6
			8.0%	16.0%	24.0%
	AVANZADO		0	19	19
			0.0%	76.0%	76.0%
	Total			2	23
			8.0%	92.0%	100.0%

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Al poder cruzar las habilidades digitales entre el pre y post- test, se comprende cómo en un inicio el número de individuos entre el pre-test y el post-test se movieron hacia la categoría del avanzado.

Observamos en la tabla anterior No. 8 la prueba estadística que nos permite establecer que, teniendo entonces un total de los 25 sujetos en el grupo experimental, cero sujetos se movieron a las categorías establecidas en el momento del pre test. Mientras que en el post test, de estos sujetos 7 son intermedios y 18 son avanzados.

Por el contrario, en el grupo de control, con un total de 6 sujetos del pretest sólo 2 permanecieron en el nivel intermedio y 4 mostraron mejora, y los 19 sujetos categorizados en el nivel avanzado, permanecieron igual.

La primera prueba que se utilizó fue la U de Mann Whitney debido a las siguientes razones, tenemos dos grupos que se consideran como muestras independientes y como sujetos diferentes entre sí.

Tenemos también dos pruebas con las muestras relacionadas en los dos momentos. Y así mismo es una variable cualitativa y prueba no paramétrica W de Wilcoxon.

Para determinar este tipo de interpretaciones se establece el nivel de confianza de los métodos. Esto con el fin de reducir el sesgo con la elección de determinar el valor de nivel de confianza:

Nivel de confianza: 95%

Nivel de significancia: 5%

El nivel de confianza permite determinar, para esta investigación, cotejar los valores de los datos obtenidos para verificar las hipótesis; ($p \leq 0.05$) en donde el p valor debe ser

igual o menor a 0.05 para poder determinar si los datos estadísticamente son significativos y emitir la decisión estadística.

4.2.1 Prueba Estadística de Hipótesis General

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

H₀ El aprendizaje bimodal **no** influencia significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la comunicación, colaboración y creación de contenidos.

H_a El aprendizaje bimodal **si** influencia significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la comunicación, colaboración y creación de contenidos.

La prueba no paramétrica U de Mann Whitney se utilizó para medir si existieron diferencias entre el grupo control y experimental, en ambos momentos de la evaluación. La tabla que se detalla para esta interpretación aparece a continuación:

Tabla 9

Prueba estadística de comparación U -Mann Whitney hipótesis general

Prueba de comparación agrupado de las muestras independientes en la influencia del aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades de comunicación y creación de contenidos en estudiantes de administración Unipanamericana 2019-I

	PRETEST	POSTEST
U de Mann-Whitney	300.000	287.500
W de Wilcoxon	625.000	612.500
Z	-0.319	-1.429
Sig. asintótica(bilateral)	0.750	0.153

Nota: Nivel de significancia del 5%. Fuente: Elaboración propia

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

H₀ pretest No existen diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest

H_a pretest Existen diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest.

En la tabla No. 9 puede verse que se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.750 en el pretest, de manera que siendo el valor de significancia = 0.05, y el valor p obtenido es mayor; se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, no hay diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest. Esto quiere decir que, para el momento del pretest, los grupos inician parejos en cuanto a las habilidades similares en su estado de desarrollo.

Desde la variable general, se procedió a comprobar el momento del post test en la medición de los valores de los dos grupos. Por lo tanto, se formula que:

H₀ post test No existen diferencias entre los grupos experimental y control en el post test.

H_a post test Existen diferencias entre los grupos experimental y control en el post test.

En la tabla 9, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.153 en el post test, y así siendo el valor de significancia 0.05 y el p valor obtenido es mayor; se acepta la hipótesis nula. De esta manera, no existen diferencias entre el grupo experimental y control en el post test.

Decisión estadística: Para el primer momento de la investigación, en el pretest, se acepta la hipótesis nula afirmando que no hay diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest. Quiere decir que los sujetos tuvieron un punto de inicio parejo al iniciar el experimento. Adicional a ello, para el segundo momento, en el post test, aceptamos la hipótesis nula y se concluyó que no hay diferencias significativas entre los grupos experimental y control en el post test. Quiere decir que las mejoras que se observan en la tabla inicial No. 8, no son estadísticamente significativas a este punto, por lo tanto; se acepta la hipótesis nula inicial para determinar que en este estudio el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

Finalmente, la prueba no paramétrica de Wilcoxon nos permite realizar una evaluación pre y post test considerando un análisis general a detalle de los grupos experimental y control y a manera global de las habilidades completas.

Tabla 10

Prueba estadística de rangos W de Wilcoxon- Hipótesis general

Prueba de evaluación agrupado de las muestras relacionadas por pre y post test en la influencia del aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades de comunicación y creación de contenidos en estudiantes de administración Unipanamericaca 2019-I

		POSTEST - PRETEST
GRUPO EXPERIMENTAL	Z	-2,646 ^b
	Sig.	0.008
GRUPO CONTROL	Z	-2,000 ^b
	Sig.	0.046

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Nota: Nivel de significancia del 5%. Fuente: Elaboración propia

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Teniendo en cuenta la siguiente hipótesis en la sección de grupos en las muestras relacionadas de grupo E y grupo C.

H₀ GE No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental.

H_a GE Existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental.

En la tabla No. 10, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.008 en el grupo experimental, de manera que siendo el valor de significancia = 0.05, y el valor que se obtuvo inferior.

Si hay una diferencia entre el pre y post test en el grupo experimental.

H₀ GC No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo control.

H_a GC Existen diferencias entre el pre y post test en el grupo control.

En la tabla No. 10, se contempla un puntaje de valor Sig. 0.046 en el grupo control, de manera que siendo el valor de significancia = 0.05.

Si hay una diferencia entre el pre y post test en el grupo control.

Decisión estadística: A la luz de las pruebas estadísticas se determina que no existe evidencia estadística suficiente para aceptar la hipótesis general de manera que se comprobó que no hay influencia significativa del aprendizaje bimodal en el desarrollo de habilidades digitales en su etapa general, ya que el avance se tuvo tanto en el grupo de experimento y, particularmente, en el grupo de control, sin recibir el tratamiento, también muestra mejoras en la percepción de los sujetos en cuanto a las habilidades digitales generales.

4.2.2 Pruebas de Hipótesis Específica en Comunicación y Colaboración

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

H₀ El aprendizaje bimodal **no** influencia significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la comunicación y colaboración.

H_a El aprendizaje bimodal **si** influencia significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la comunicación y colaboración.

Tabla 11

Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración. Hipótesis específica dimensión 1. Comunicación y Colaboración

Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración en estudiantes de administración de Unipanamericana 2019-I

		POSTEST			
		INTERMEDIO	AVANZADO	Total	
GRUPO EXPERIMENTAL	PRETEST	INTERMEDIO	2	6	8
			8.0%	24.0%	32.0%
	Total	AVANZADO	0	17	17
			0.0%	68.0%	68.0%
		2	23	25	
		8.0%	92.0%	100.0%	
GRUPO CONTROL	PRETEST	INTERMEDIO	3	3	6
			12.0%	12.0%	24.0%
	Total	AVANZADO	0	19	19
			0.0%	76.0%	76.0%
		3	22	25	
		12.0%	88.0%	100.0%	

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

En los resultados obtenidos y cruzados para el planteamiento de esta hipótesis podemos observar el comportamiento entre los dos grupos y las dos pruebas con cada uno de los sujetos ubicados en las categorías, observando la tabla No 11, teniendo como análisis que solamente 3 de los sujetos ubicados en el nivel intermedio se movieron a la categoría de avanzado en el grupo de control, y en el grupo experimental, un total de 6 sujetos avanzaron entre el pre y post test. Para decidir sobre la hipótesis específica en la dimensión 1 de las habilidades de comunicación y colaboración se da la siguiente lectura y planteamiento en cada una de las pruebas estadísticas.

La prueba no paramétrica U de Mann Whitney se utilizó para medir si existieron diferencias entre el grupo control y experimental, en ambos momentos de la evaluación. La tabla que se detalla para esta interpretación aparece es:

Tabla 12

Prueba de comparación de muestras independientes en la influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración

Prueba de comparación agrupado de las muestras independientes en la influencia del aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración en estudiantes de administración Unipanamericaca 2019-I- Dimensión 1

	PRETEST	POSTEST
U de Mann-Whitney	287,500	300,000
W de Wilcoxon	612,500	625,000
Z	-0,624	-0,467
Sig.	0,533	0,641

Nota: Nivel de significancia del 5%. Fuente: Elaboración propia

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

H₀ pretest-D1 No existen diferencias entre los grupos experimental y control en el pre test

H_a pretest-D1 Existen diferencias entre los grupos experimental y control en el pre test.

En la tabla No. 12, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.533 en el pre test, de manera que siendo el valor de significancia = 0.05, se acepta la hipótesis nula. No hay diferencias entre los dos grupos al inicio del experimento.

H₀ post test- D1 No existen diferencias entre los grupos experimental y control en el post test

H_a post test-D1 Existen diferencias entre los grupos experimental y control en el post test.

Se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.641 en el post test, y así siendo el valor de significancia = 0.05, se acepta la hipótesis nula. No hay diferencias entre los grupos en el post test, una vez finalizado el experimento.

Decisión estadística: Las habilidades digitales de la dimensión 1, comunicación y colaboración presentaron el siguiente comportamiento: para el primer momento de la investigación, en el pretest, aceptamos la hipótesis nula. No hay diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest. Esto quiere decir que tenemos una muestra de entrada igual en condiciones con relación a sus niveles de desempeño y en sus habilidades de comunicación y colaboración, más aún en el post test, estas habilidades no se perciben una influencia significativa al finalizar el tratamiento. Permite pues concluir que el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

A continuación, la prueba no paramétrica de Wilcoxon nos permite realizar una evaluación pre y post test considerando un análisis en detalle de los grupos experimental y control y a nivel de las habilidades de comunicación y colaboración únicamente.

Tabla 13

Prueba estadística de comparación rangos W de Wilcoxon. Hipótesis específica 1-Dimensión 1

Prueba de evaluación agrupado de las muestras relacionadas por pre y post test en la influencia del aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración en estudiantes de administración Unipanamericaca 2019-I -Dimensión 1

		POST TEST - PRETEST
GRUPO	Z	-2,449 ^b
EXPERIMENTAL	Sig.	0.014
GRUPO	Z	-1,732 ^b
CONTROL	Sig.	0.083

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Nota: Nivel de significancia del 5%. Fuente: Elaboración propia

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

H₀ GE-D1 No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental.

H_a GE-D1 Existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental.

En la tabla No. 13, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.014 en el grupo experimental, de manera que siendo el valor de significancia $p=0.05$.

Si existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental de las habilidades de comunicación y colaboración.

H₀ GC-D1 No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo control.

H_a GC-D1 Existen diferencias entre el pre y post test en el grupo control.

Referenciando la tabla No. 13, se tiene un puntaje de valor Sig. 0.083 en el grupo control, de manera que siendo mayor que el valor de significancia = 0.05, se acepta la hipótesis nula.

No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo de control de las habilidades de comunicación y colaboración.

Decisión estadística: Las pruebas estadísticas en cada momento y en los grupos de las muestras permite concluir que el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y colaboración del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I, debido a que no se encuentra evidencia estadística suficiente para esta hipótesis.

4.2.3 Prueba de Hipótesis Específica en Creación de Contenidos

El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I en estudiantes de administración de Unipanamericana 2019-I

H₀ El aprendizaje bimodal **no** influencia significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la creación de contenidos.

H_a El aprendizaje bimodal **si** influencia significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la creación de contenidos.

Tabla 14

Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración. Hipótesis específica dimensión 2. Creación de contenidos.

Influencia del aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos en estudiantes de administración de Unipanamericana 2019-I- Dimensión 2

GRUPO	PRETEST		POSTEST		Total
			INTERMEDIO	AVANZADO	
EXPERIMENTAL		INTERMEDIO	2	10	12
			8.0%	40.0%	48.0%
		AVANZADO	0	13	13
			0.0%	52.0%	52.0%
	Total		2	23	25
			8.0%	92.0%	100.0%
GRUPO CONTROL		INTERMEDIO	2	4	6
			8.0%	16.0%	24.0%
		AVANZADO	1	18	19
			4.0%	72.0%	76.0%
	Total		3	22	25
			12.0%	88.0%	100.0%

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Vemos la tabla No. 14, en estos resultados obtenidos y cruzados para el planteamiento de esta hipótesis se observa el comportamiento entre los dos grupos y las dos pruebas con cada uno de los sujetos ubicados en las categorías, teniendo como análisis que, en la categoría de nivel intermedio, un total de 10 sujetos se movieron a esta categoría, siendo un avance del 40% al finalizar el tratamiento en el grupo experimental.

Por lo contrario, para el grupo control, un total de 4 sujetos avanzaron entre el pre y post test en categoría de intermedio; y aún más cuando, de la categoría de avanzado, un total de 18 sujetos representado por un 72%, aparece aumentando en la categoría avanzado. Para decidir sobre la hipótesis específica en la dimensión 2 de las habilidades de creación de contenidos se proporciona la siguiente lectura y planteamiento en cada una de las pruebas estadísticas en los momentos y grupos:

Tabla 15

Prueba estadística de comparación U -Mann Whitney. Hipótesis específica 2- Dimensión 2

Prueba de comparación agrupado de las muestras independientes en la influencia del aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades de creación de contenidos en estudiantes de administración Unipanamericaca 2019-I- Dimensión 2

	PRETEST	POSTEST
U de Mann-Whitney	237.500	300.000
W de Wilcoxon	562.500	625.000
Z	-1.750	-0.467
Sig.	0.080	0.641

Nota: Nivel de significancia del 5%. Fuente: Elaboración propia

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

H₀ pretest-D2 **No** existen diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest

H_a pretest-D2 **Existen** diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest.

En la tabla No. 15, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.080 en el pretest, de manera que siendo este mayor al valor de significancia = 0.05, se acepta la hipótesis nula. No hay diferencias entre los dos grupos en cuanto al pretest, o momento inicial del experimento. Lo cual indica que los grupos presentaron características similares en igualdad de condiciones con relación a estas habilidades.

H₀ post test- D2 **No** existen diferencias entre los grupos experimental y control en el post test

H_a post test-D2 **Existen** diferencias entre los grupos experimental y control en el post test.

Al observar la tabla No. 15, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.641 en el post test, de manera que siendo el valor de significancia $p= 0.05$, se acepta la hipótesis nula.

No hay diferencias entre los grupos en el momento del post test.

Decisión estadística: A pesar de que la prueba inicial verifica que los grupos tuvieron igualdades de condiciones iniciales en el desarrollo de las competencias digitales de la dimensión 2, la contrastación en el momento 2 después de la intervención permite verificar que no hay una diferencia significativa entre estos dos grupos al finalizar el tratamiento. De esta manera se concluye que el aprendizaje bimodal no influye significativamente el desarrollo de habilidades digitales para la creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

En seguida se presenta la prueba no paramétrica de Wilcoxon, que permitió realizar una evaluación pre y post test considerando un análisis en detalle de los grupos experimental y control y a nivel de las habilidades de creación de contenidos.

Tabla 16

Prueba estadística de comparación rangos W de Wilcoxon. Hipótesis específica 2-Dimensión 2

Prueba de evaluación agrupado de las muestras relacionadas por pre y post test en la influencia del aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades de creación de contenidos en estudiantes de administración Unipanamericaca 2019-I - Dimensión 2

		POS TEST- PRETEST
GRUPO EXPERIMENTAL	Z	-3,162 ^b
	Sig.	0,002
GRUPO CONTROL	Z	-1,342 ^b
	Sig.	0,180

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Nota: Nivel de significancia del 5%. Fuente: Elaboración propia

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

Ahora, se plantea la siguiente hipótesis en la sección de grupos en las muestras relacionadas de grupo experimental y grupo control según la dimensión 2 de creación de contenidos.

H₀ GE-D2 No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental.

H_a GE-D2 Existen diferencias entre el pre y post test en el grupo experimental.

En la tabla No. 16, se obtuvo un puntaje de valor Sig. 0.002 en el grupo experimental, de manera que siendo este menor al valor de significancia = 0.05.

Si hay una diferencia entre el pre y post test en el grupo experimental.

H₀ GC-D2 No existen diferencias entre el pre y post test en el grupo control.

H_a GC-D2 Existen diferencias entre el pre y post test en el grupo control.

Referenciando la tabla No. 16, se tiene un puntaje de valor Sig. 0.180 en el grupo control, de manera que siendo el valor de significancia = 0.05, se acepta la hipótesis nula.

No hay una diferencia entre el pre y post test en el grupo control.

Decisión estadística: Las evidencias en las pruebas estadísticas en cada momento y en los grupos de las muestras permite concluir que el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como resultado el rechazo de la formulación de la hipótesis general pudiendo indicar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la influencia del aprendizaje bimodal sobre el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes pertenecientes a un curso de inglés de la facultad de ciencias empresariales, en el programa de administración de la Unipanamericana 2019-I (valor de significancia: 0,05). Al referirnos a las habilidades digitales de comunicación y colaboración, los resultados arrojan una puntuación de 72 % en la categoría de avanzado en el momento del pre test y un 100% en el momento del post test, en el grupo experimental. Adicional a ello, las puntuaciones del grupo de control, con una puntuación de 76% de la categoría de avanzado en el momento del pre test, tuvo una puntuación de 92%; en el post test. Se evaluaron las hipótesis específicas y se determina que, desde la variable general, no existe una influencia significativa en el desarrollo de las habilidades digitales desde el aprendizaje bimodal. Particularmente existió un avance y una mejora en el grupo experimental en ambas dimensiones, pero desde la variable general, no hay evidencia estadística que permita concluir que se desarrolla con gran influencia.

Los resultados de esta investigación encuentran una diferencia en cuanto al aprendizaje bimodal o mixto con relación al formulado por Echeverría, (2017), para este contexto de educación superior, en el cual el aprendizaje bimodal “supera el modelo tradicional de aprendizaje presencial.” (p. 179), al haber concluido que no necesariamente el ambiente bimodal propicia una diferencia e influencia bastante notoria con relación a la medida como potencializa un tipo de competencias. Para este caso, la influencia del desarrollo de competencias puede tener otro tipo de fuentes y desarrollo como lo son las otras clases recibidas simultáneamente por los estudiantes en el grupo total de la muestra de esta investigación.

No obstante, el presente trabajo de investigación coincide con los resultados en su tesis doctoral de González Montero, (2017) en el cual se estableció que, en este contexto universitario, la población estudiantil no obtiene las competencias digitales: “los alumnos... no disponen de las competencias digitales instrumentales. Los alumnos sólo aseguran ser expertos en aquellas herramientas que requieren un uso continuo...” (p. 269)

La experta asesora pedagógica menciona desde esta investigación que es muy importante enmarcar los estudios dentro de sistemas de creencias, actitudes y emociones de los actores educativos para poder establecer relaciones con la adquisición de dichas competencias. Se resalta un aporte de importancia en cuanto a que el tipo de estudios de variables que presuponen un análisis de categorías cualitativas se presta para enriquecer un análisis más provechoso al cruzar datos de tipo cuantitativo también.

Adicional a esto, el presente trabajo coincide también con el resultado para el estudio de Flores et al., (2015, p. 25) en el cual se encontró como resultado que persisten bajos niveles de conocimiento y ejecución en los estudiantes universitarios al medir las categorías como por ejemplo del “uso de TIC para el trabajo intelectual o académico” que se han usado en su investigación. Mencionan que los estudiantes a pesar de saber de ciertas herramientas o programas, se limita al uso y aplicación de la requerida en la

actividad académica, mas no se explora más allá de este requisito. Esto puede explicar también que la verdadera raíz e impacto del enfoque bimodal debe recibir una implementación precisa de manera cross-curricular y detallada hacia objetivos que trasciendan la actividad de aprendizaje y pueda suplir aquellas actitudes y formas de aprender que le permita al estudiante dar cuenta de su preparación para otros entornos o capacidades del S XXI como lo son su ámbito no sólo académico sino laboral y personal.

Incluyendo resultados desde el propio contexto nacional, este estudio coincide en parte con que en los estudiantes universitarios se evidencian carencias en cuanto a los estándares y dimensiones que refieren a herramientas de comunicación y de producción académica cuando se evalúa, mide y analiza los componentes de la competencia digital, según los hallazgos presentados por Cantor et al., (2016, p. 212).

Para finalizar el enfoque bimodal es desde hace muchos años una forma de impartir ciertos contenidos por muchos docentes sin dejar de formar parte de alguna instrucción per se que sea diferente a lo que se viene propendiendo desde las aulas en la educación tradicional.

Es decir, no se requiere como docentes tener la predisposición de enseñanza hacia el enfoque bimodal, sino que de alguna manera indirecta siempre han existido actividades que permiten un encuentro entre lo que se puede *mezclar (blend)* y lo que se puede *invertir (flipped)* con las nuevas maneras de aprender a la par con la tecnología sin recurrir al marco pedagógico per se de cómo opera un aprendizaje bimodal con relación a cuánto se destina y qué se logra en la parte virtual ya que se está casi que inmerso el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprobar y concluir que:

Se determinó que el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de las dimensiones de comunicación y colaboración, y de creación de contenidos, no son considerablemente significativas desde la intervención del aprendizaje bimodal. Los valores que se obtuvieron fueron los de 0,750 en pre test y 0,153 en el post test con ambos grupos (valor de significancia: $\leq 0,05$)

Se determinó que el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales de la dimensión de comunicación y colaboración. Los valores que se obtuvieron fueron los de 0,533 en pre test y 0,641 en el post test con ambos grupos (valor de significancia: $\leq 0,05$)

Se determinó que el aprendizaje bimodal no influye significativamente en el desarrollo de competencias digitales de la dimensión de creación de contenidos. Los valores que se obtuvieron fueron los de 0,080 en pre test y 0,641 en el post test con ambos grupos (valor de significancia: $\leq 0,05$)

RECOMENDACIONES

El aprendizaje bimodal puede afectar positivamente el desarrollo de habilidades digitales que propician la ganancia para la competencia digital, sin embargo, no es el único factor determinante para poder juzgar la metodología en un solo programa y desde una sola asignatura. Es por esta razón que se sugiere que las metodologías de otras clases también toman su parte en el desarrollo de todas las habilidades y competencias del S XXI ya que hemos visto en esta experiencia investigativa que este tipo de aprendizaje, como desde su enfoque pedagógico, es igualmente permeado por los avances tecnológicos y con las necesidades emergentes del momento actual de manera que si ubicamos el aprendizaje a manera general, la enseñanza sea cual fuere también está influenciada por los cambios a la par del avance tecnológico.

Desde un escenario más específico de la enseñanza y el rol del enfoque bimodal, éste requiere ser específico en la implementación de prácticas más acertadas (no solamente de distribución de tiempo virtual y presencial) como lo son las metodologías centradas en el estudiante, '*flipped learning*', o llamada también aula invertida, entre otros.

Los docentes universitarios, estando confrontados a la par con la evolución y contrarrestando la brecha tecnológica, estimulan la promoción de habilidades del S XXI sin

requerir con exclusividad un enfoque que permita establecer cuánto tiempo dedica el estudiante a sus actividades virtuales o a las buenas prácticas tales como uso de herramientas para trabajar, espacio en el cual se enmarcan el pilar de la competencia digital.

Los estudiantes universitarios de hoy en día, para este contexto, pueden medir sus percepciones desde la ejecución de tareas académicas o sociales que les permite evaluar su progreso, es por esto que se recomienda que las instituciones universitarias implementen y diseñen instrumentos de medición que ayuden a establecer las habilidades de entrada de los estudiantes en este sector educativo, especialmente en aquellos cuyos contenidos no están enfocados a la parte tecnológica e inmersos en la era digital como lo son los programas de licenciaturas, profesionales de la salud, educadores en formación, administración, entre otros.

Se recomienda que para el escenario educativo en la educación superior se continúen implementando estudios cuantitativos que recurran de la estadística para permitir obtener estudios en similitudes demográficas y escogencia de muestras similares ya que de esta manera se puede replicar investigaciones continuas con grupos en igualdad de medición de sus habilidades.

REFERENCIAS

- American Library Association (ALA), (ACRL). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.
<https://repository.arizona.edu/handle/10150/105645>
- Arango Vásquez, S., Quinceno, B. y Vásquez, C. (2016). Profesores frente a estudiantes: las dos orillas de la educación bimodal. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 14(28), 15–23.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222016000100001
- Area Moreira, M., Gros Salvat, B., y Marzal, M. Á. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Síntesis
https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/NT_Area_Moreira-y-otros.pdf
- Arias, M., Torres, T., y Yáñez, J. C. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y Comunicación Social*, 19(0), 355–366.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44963
- Arrieta, A., y Montes, D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 3(1), 180–197.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3691443>
- Ary, D., Jacobs, L. y Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Barberà, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2).
https://www.researchgate.net/profile/Antoni_Badia/publication/272811012_The_educational_use_of_emerging_virtual_classrooms_in_higher_education/links/568a87bf08aebccc4e1a03b2.pdf
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning . Conceptos básicos. *Revista de Medios y*

- Educación*, 23, 7–20. <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book : best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Pfeiffer.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Calderón, M. (2018). El aprendizaje del idioma inglés a través del Blended-Learning en estudiantes –Modalidad Semipresencial de la Universidad Peruana Los Andes (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle) <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1363>
- Cantor, C., Corchuelo, C., Montenegro, D., y Pinzón J. (2016). *Desarrollo de la competencia digital en estudiantes de pregrado de la Universidad de La Sabana* (Tesis de Maestría. Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26080/CamiloAlejandroCorchueloRodríguez%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Casado, R., y Ontiveros, E. (2006). *Claves de la alfabetización digital*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=423876>
- Cisco, M. (2010). *ATC21S Summary report*. www.atc21s.org
- Díaz Bordenave, J. y Martins Pereira, A. (1997). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*. Segunda Edición. IICA
- Echeverría, L. (2017). *Una propuesta de una plataforma de aprendizaje basada en escenarios colaborativos para la realización de experiencias de aprendizaje mixto con soporte a la investigación* (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681050>
- Ellis, J.,(2005). *Aprendizaje Humano*. Cuarta Edición (Trad. Alfonso Escudero y Marina Olmos) Pearson [Human Learning, Fourth Ed, 2004]

- Ellis, R. (2018) Taking the critics to task: The case for task-based teaching. En *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education* (23,28). Gruyter.
- Esteve, F., y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 26–43.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>
- EUROPASS. (2015). Digital Competences- Self-assessment grid. Recuperado el 29 de agosto de 2018, de <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc-en.pdf>
- Feldman, R., (2010). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. Mc Graw Hill.
- Ferrari, A., Punie, Y., y Brečko, B. N. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Flores, P., Gómez, M., y Zambrano, D. (2015). Valoración de las competencias digitales en alumnos para la implementación de un curso b-learning de Lenguaje Arquitectónico. *Campus Virtuales*, 4(2), 16–29.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/77/76>
- Fraenkel, J. R., y Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill
- Gallardo, P., y Camacho, J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Wanceulen Educación.
- Gagné, R. (1993). *Las condiciones del aprendizaje*. Mc Graw Hill.
- García Aretio, L. (2004). BLENDED LEARNING, ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *BENED*, 4. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:333&dsID=editorialoctubre2004.pdf>
- Gass, S. M. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Gay, M. (2014). *Cómo desarrollar competencias científicas en estudiantes universitarios a través de un modelo de Blended learning* (Tesis de maestría. Tecnológico de

- Monterrey). <http://hdl.handle.net/11285/629999>
- González Montero, A. (2017). *Análisis y evaluación de la competencia digital en la formación inicial del profesorado como elemento clave de mejora de la calidad educativa*. (Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid)
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/680253>
- Hernández, R., Baptista, M., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (Hernández Sampieri, Ed.) Mc Graw Hill.
- Hismanoglu, M., y Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52.
- Hooie, J. (2013). *Blend : in seven days or less, successfully implement blended strategies in your classroom*. Instructional Design Innovations.
- Horn, M. B., y Staker, H. (2017). *The Blended Workbook: Learning to design the schools of our future*. John Wiley & Sons.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Llorente, M. (2010). *Formación semi-presencial apoyada en la red. (Blended-learning). Diseño de acciones para el aprendizaje*. Ediciones La U.
- Malpartida, M. (2017). *El método Blended Learning para optimizar las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, 2017* (Tesis doctoral de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán) <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2784>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A. y Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of Learning. Teacher's Manual*. Association for Supervision & Curriculum
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculo Nacional de Educación Básica*. Perú
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.

Colombia.

- Núñez-Barriopedro, E., Monclúz, I. M. y Ravina-Ripoll, R. (2019). El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en la educación superior. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 26-39.
- Oscoco, J. (2020). Competencia digital en estudiantes de una universidad privada de Lima-2020. (Tesis de maestría de la Universidad César Vallejo)
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47835>
- Richards, J., y Rodgers, T. (2014) *Approaches and methods in language teaching*. Tercera Edición. Cambridge University Press.
- Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 3(6).
<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- Sharma, P., y Barrett, B. (2007). *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.
- Schunk, D., (1997). *Teorías del aprendizaje*. (Trad. José Francisco Javier Dávila Martínez) Pearson. [Learning Theories an Educational Perspective, 1997]
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. Kogan Page Publishers.
- UNESCO. (2008). *Towards information literacy indicators; 2008*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- VanPatten, B., y Benati, A. G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Vera, F. (2008). *La Modalidad Blended-learning en la educación superior*. Rancagua Chile. [Archivo PDF]
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Farm007_14/documentos/blended-learning_en_educacion_superior2008.pdf

ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Aprendizaje Bimodal para el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I						
Problema General	Objetivo General	Hipótesis de la investigación	Variables	Dimensiones	Metodología	Población y muestra
¿Cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos en un curso de inglés de los estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I?	Determinar cómo influye el aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos en un curso de inglés en los estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I	El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales en de comunicación, colaboración y creación de contenidos en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I	Variable 1 Habilidades Digitales (competencia digital)	Habilidades de comunicación y colaboración.	Diseño de investigación: Experimental	Población: 330 Estudiantes de administración Unipanamericana 2019-I
			Variable 2 Aprendizaje Bimodal	Habilidades de creación de contenidos		
Problemas Específicos:	Objetivos específicos:	Hipótesis específicas:			Tipo: Aplicado	Muestra: 50 estudiantes de administración Unipanamericana 2019-I (25 grupo de control y 25 grupo experimental)
¿Cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración?	Determinar cómo influye el aprendizaje bimodal en el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración	El aprendizaje bimodal influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales para la comunicación y colaboración en estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I			Nivel: Cuasi experimental	
¿Cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades de la creación de contenidos digitales?	Determinar cómo el aprendizaje bimodal influye en el desarrollo de las habilidades de creación de contenidos	El aprendizaje bimodal del inglés influye significativamente en el desarrollo de las habilidades digitales para la creación de contenidos en los estudiantes de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I				

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

ANEXO 2: INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Nombre del Instrumento:		CUESTIONARIO HABILIDADES DIGITALES						
Autor del Instrumento:		YEIMMY GÓMEZ ORJUELA						
Definición Conceptual:		COMPETENCIA DIGITAL – HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN-COLABORACIÓN Y LA CREACIÓN DE CONTENIDOS: “Dos áreas que permiten dar cuenta del uso confiado, crítico y creativo de TIC para el alcance de objetivos en el trabajo, aprendizaje, empleo, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad” Ferrari, A. (2013)						
Población:		ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ADMINISTRACIÓN, DE LA UNIPANAMERICANA, COLOMBIA, 2019-I						
Variable	Dimensión	Indicador	Preguntas	Escala				
				Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
				1	2	3	4	5
COMPETENCIA DIGITAL: HABILIDADES DIGITALES DE COMUNICACIÓN Y CREACIÓN DE CONTENIDOS	D1 COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN	I1. Interactúa a través de tecnologías digitales	1.Utilizo algún medio digital básico para comunicarme con otros (ej.: mensajería instantánea, correo, teléfono, videollamada, etc.)					
			2.Administro varios medios de comunicación para poder interactuar con otros					
			3.Agrego, modifico, adapto los medios digitales para interactuar y trabajar con mis compañeros					
			4.Puedo guiar a otros en cómo modificar, agregar contactos, buscar contactos y adaptar los medios digitales de comunicación					
		I2. Comparte datos e información con otros a través de tecnologías digitales	1.Soy capaz de compartir datos e información simple con otros (ej.: enviar audio, imagen, textos, videos, etc.)					
			2. De manera autónoma, comparto datos información y medios digitales con otros					
			3.Soy capaz de mostrar a otros y dar alternativas frente a varias formas de compartir información y datos digitales					
			4.Soy capaz de crear soluciones e integrar mis propias formas de compartir datos e información de manera adecuada					
		I3. Participa y se involucra en prácticas sociales y de	1.Hago uso de formas básicas de participación social a través de redes sociales (ej.:FB, twitter, aula virtual, etc.)					

	ciudadanía digital	<p>2. Puedo usar con autonomía varias maneras de participar en redes, portales o comunidades sociales (ej.: seguidores, hashtags, etiquetas y otras formas públicas en la red)</p> <p>3. Soy usuario de servicios en línea (cuentas activas, plataformas, aula virtual, servicios en el teléfono, apps, etc)</p>	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Mayoría de veces	Siempre
	I4. Usa medios digitales para colaboración con otros	<p>1. Uso herramientas para colaborar con otros en línea (ej.: drives, blogs, foros)</p> <p>2. Puedo lograr trabajar en línea sobre una tarea en grupo</p> <p>3. Domino varias formas de colaborar en línea con otros y puedo guiar a mis compañeros en cómo colaborar en línea</p> <p>4. Estoy dispuesto a trabajar, compartir y colaborar en línea con otros según la actividad académica</p>	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Mayoría de veces	Siempre
	I5 Demuestra comportamientos adecuados en los medios digitales: código de ética en línea	<p>1. Uso normas básicas de comportamiento en la red para con otros (ej.: escritura, tono, formalidad, inglés y uso correcto escrito)</p> <p>2. Me aseguro de revisar lo que escribo antes de publicarlo</p> <p>3. Sé diferenciar qué lenguaje usar en ciertos contextos digitales</p> <p>4. Puedo enseñar a otros las reglas y normas de comportamiento en la red</p>	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Mayoría de veces	Siempre
	I6. Administra y protege la identidad digital suya y de otros	<p>1. Uso mis datos personales de manera cuidadosa y razonable (ej.: usuarios y contraseñas, tel., dir., etc.)</p> <p>2. Construyo un perfil académico y/o personal para mis grupos de clase en línea</p> <p>3. Conozco formas básicas de proteger mis datos en la red</p>	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Mayoría de veces	Siempre
D2 CREACIÓN DE	I1. Desarrolla contenidos digitales para expresarse y	1. Logro crear contenidos básicos digitales y multimedia (imágenes, infografía, video-audio-diapositivas, docs office)					

conectarse con el mundo	2. Puedo usar herramientas en línea para la creación de material audiovisual o multimedia para mis clases				
	3. Soy capaz de modificar y editar el material digital existente para poder expresarme con estilo propio				
	4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo editar, crear y modificar contenidos				
I2. Integra, modifica y adapta contenidos digitales	1. Soy capaz de reelaborar y editar de nuevo la información en la red de acuerdo a mis necesidades (ej.: Blogs, foro, wix, wordpress, etc.)				
	2. Soy capaz de rediseñar mis herramientas de ilustración y de síntesis de información para mis tareas (ej.: slides, mapa mental, etc.)				
I3. Identifica y explica el manejo de licencias y derechos de autor en entornos digitales	1. Cuando uso información de Internet, reconozco la fuente, la referencia o cita	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Mayoría de veces
	2. Comprendo qué es el plagio y actúo con prevención sencilla al usar la información				
	3. Reconozco los derechos de autor que pueda llegar a tener los datos encontrados en internet				
	4. Comprendo que hay licencias y acciones éticas responsables al usar la información				
I4. Domina procedimientos de programación y configuración	1. Comprendo formas básicas de operar aplicaciones en el celular				
	2. Puedo seguir los pasos para instalación de aplicaciones para usar en mis clases				

Fuente: Gómez Orjuela (2019) Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación, colaboración y creación de contenidos del curso de inglés en estudiantes del programa de administración de la Unipanamericana, Colombia, 2019-I

ANEXO 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS – JUICIO DE EXPERTOS



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS JUICIO DE EXPERTO

Estimado Especialista:

Siendo conocedor de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

1. Cuestionario (X) 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
4. Guía de observación () 5. Otro _____ ()

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

1. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de maestría.

Título del proyecto de tesis:	Aprendizaje bimodal para el desarrollo de las habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos en estudiantes de administración en educación superior
Línea de investigación:	

Acojo con gratitud su colaboración y experticia en el área y sobre su valiosa contribución.

Autor del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
YEIMMY RUBIELA GÓMEZ ORJUELA	

Asesor(a) del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
DR. PATRICIA EDITH GUILLEN APARICIO	


Santa Anita, 18 de agosto del 2018



RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS¹

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

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Mg. James Saavedra
Sexo:	Hombre (X) Mujer () Edad 33 (años)
Profesión:	Docente Universitario
Especialidad:	Tecnología educativa- Docencia Universitaria
Años de experiencia:	3.5
Cargo que desempeña actualmente:	Profesor universitario
Institución donde labora:	Universidad Manuela Beltrán
Firma:	

¹ La rúbrica fue adaptada de: Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Consultado el 12/08/2018 en: www.humanas.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf



FORMATO DE VALIDACIÓN

Para validar el Instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo con la rúbrica.

TABLA Nº 1

VARIABLE 1 (Independiente: Competencia Digital- Habilidades de comunicación- colaboración y creación de contenidos)

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	CUESTIONARIO HABILIDADES DIGITALES RECOLECCIÓN DATOS INVESTIGACIÓN					
Autor del Instrumento	YEIMMY RUBIELA GÓMEZ ORJUELA					
Variable 1: (Independiente)	Variable independiente: Competencia Digital- Habilidades área 2 y 3: comunicación- colaboración – creación de contenidos					
Definición Conceptual:	Competencia digital es el uso confiado, crítico y creativo de TIC para el alcance de objetivos en el trabajo, aprendizaje, empleo, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad" Ferrari, A. 2013					
Población:	Estudiantes de la facultad de administración – Carrera de Administración de empresas y contaduría, de la Fundación Unipanamericana					
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones y/o recomendaciones
D1. COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN I1. Interactúa a través de tecnologías digitales	1.1. Utilizo algún medio digital simple para comunicarme con otros (ejemplos: mensajería instantánea, correo, teléfono, videollamadas, etc.)	4	4	4	4	Considero pertinente la inclusión de este tipo de recursos como parte de la propuesta expuesta.
	1.2. Administro varios medios de comunicación para poder interactuar con otros		3	4	4	Se puede especificar qué tipo de medios de comunicación se van a utilizar.
	1.3. Agrego, modifico, adapto los medios digitales para interactuar y trabajar con mis compañeros		3	4	4	Se debe agregar "en forma eficiente" al final del ítem pues es posible que se logre en diferente escala.
	1.4. Puedo guiar a otros en cómo modificar, agregar contactos, buscar contactos y adaptar los medios digitales de comunicación		2	3	2	Considero que a pesar de que hace parte de la propuesta, no impacta en alto grado el desempeño del estudiante en torno a su destreza pues el instructor debe ser quien esté a cargo de guiar el proceso.



12. Comparte datos e información con otros a través de tecnologías digitales. Participa y se involucra en prácticas sociales y de ciudadanía digital.	2.1. Soy capaz de compartir datos e información simple con otros (ejemplo: enviar audio, imagen, textos, videos, etc.)	4	4	4	4	Considero acertado este aspecto pues es fundamental para el desarrollo de la propuesta.
	2.2. De manera autónoma, comparto datos, información y medios digitales con otros		3	4	4	Es posible reemplazar la palabra "autónoma" por otra "eficiente" pues se estaría considerando un aspecto menos determinante.
	2.3. Soy capaz de mostrar a los demás y dar alternativas frente a varias formas de compartir información y datos digitales		2	4	4	Se puede volver a redactar el ítem de manera más certera, es decir, ¿Qué se mostrará y con qué fin?, ¿A qué se hace referencia con "datos digitales"?
	2.4. Soy capaz de crear soluciones e integrar mis propias formas de compartir datos e información de manera adecuada		3	4	4	Considero pertinente retirar la parte de "crear soluciones" pues esto puede llegar a comprender otro tipo de desempeños que no corresponden directamente al interés de la propuesta.
13. Participa y se involucra en prácticas sociales y de ciudadanía digital	3.1. Hago uso de formas simples de participación social a través de medios digitales como red social	4	4	4	4	
	3.2. Puedo usar de manera autónoma varias maneras de participar en redes o en portales o comunidades sociales: (seguidores, hashtags, etiquetas y otras formas públicas en la red)		3	4	4	Recomiendo reemplazar la palabra "autónoma" por "independiente" pues lo que se busca medir es la destreza del usuario en torno a dichos recursos.
	3.3. Soy usuario de servicios en línea		1	2	2	No es claro hasta qué punto, ser usuario de un servicio en línea me hace competente respecto al uso del mismo. Se debe plantear la competencia en torno al uso "eficiente" de dichos servicios en línea especificando a qué o cuáles servicios se utilizarán.
14. Usa medios digitales para colaboración con otros	4.1. Uso herramientas para colaborar con otros en línea (ej.: drives, blogs, foros)	4	3	4	4	Agregaría el determinante "en forma eficaz" al final del ítem.
	4.2. Estoy dispuesto a trabajar, compartir y colaborar en línea con otros según la actividad académica	4	4	4	4	



	4.3. Puedo lograr trabajar en línea sobre una tarea en grupo	4	4	4	4	
	4.4. Domino varias formas de colaborar en línea con otros y puedo guiar a mis compañeros en cómo hacer esto		4	4	4	
15. Demuestra comportamientos adecuados en los medios digitales: código de ética en línea	5.1. Uso normas básicas de comportamiento en la red para con los otros (netiqueta: escritura, tono, formalidad, etc.)	4	4	4	4	
	5.2. Me aseguro de revisar lo que escribo antes de publicarlo		4	4	4	
	5.3. Se diferenciar qué lenguaje usar en ciertos contextos digitales		4	4	4	
	5.4. Puedo enseñar a otros las reglas de netiqueta y su implicación en la red		2	3	3	Dependiendo el tipo de actividad, objetivo de desempeño o alcance de la competencia a generar o desarrollar, se debe reescribir este ítem pues para enseñar a otros se deben tener en cuenta destrezas adicionales que al ser tenidas en cuenta pueden modificar, alterar o impactar el propósito del ítem en sí.
16. Administra y protege la identidad digital suya y de otros	6.1. Uso mis datos personales de manera cuidadosa y razonable (ej.: usuarios y contraseñas, tel., dir., etc.)	4	3	4	4	Es posible reemplazar la palabra "razonable" por "ética".
	6.2. Construyo un perfil académico y/o personal para mis grupos de clase en línea		4	4	4	
	6.3. Conozco formas básicas de proteger mis datos en la red		4	4	4	
	6.4. Manipulo varios perfiles en la red con facilidad de acuerdo con el contexto		3	4	4	Se recomienda reorganizar la redacción del ítem: "Manipulo con facilidad varios perfiles asociados al uso de recursos dentro de la red de acuerdo con el contexto"
D2 CREACIÓN DE CONTENIDOS: 11. Desarrolla contenidos digitales para	1.1. Me defiendo en la creación simple de contenidos digitales y multimedia (ej.: imágenes, videos, audio, presentaciones diapositivas)	4	2	4	4	Se recomienda reemplazar "me defiendo" por "Soy capaz de" y complementarlo con "de manera eficaz". Se sugiere volver a



expresarse y conectarse con el mundo				redactar el ítem conservando el propósito del mismo.	
	1.2. Puedo usar herramientas en línea para la creación de material audiovisual o multimedia para mis clases	2	4	4	Se sugiere modificar el ítem y agregar: "para compartir contenido digital asociado a los temas estudiados en clase"
	1.3. Soy capaz de modificar y editar el material digital existente para poder expresarme con estilo propio	4	4	4	
	1.4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo hacer esto	2	4	4	Se recomienda especificar cómo o a través de qué se va a guiar a los compañeros y en torno a qué.
12. Integra, modifica y adapta contenidos digitales	2.1. Puedo escoger formas simples de modificar el contenido existente en la red (ej.: blog, wiki, etc.)	4	4	4	
	2.2. Soy capaz de reelaborar y editar de nuevo la información en la red de acuerdo a mis necesidades (ej.: Blogs, foro, Wix, WordPress, etc.)	4	4	4	
	2.3. Soy capaz de rediseñar mis mapas mentales, o herramientas de síntesis de información para mis tareas	4	4	4	
	2.4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo hacer esto	2	4	4	Se recomienda especificar cómo o a través de qué se va a guiar a los compañeros y en torno a qué.
13. Identifica y explica el manejo de licencias y derechos de autor en entornos digitales	3.1. Cuando uso información de Internet, reconozco la fuente o referencia o cita	3	4	4	Al decirse "reconozco", ¿se hace referencia a identificarla, citarla o considerarla?
	3.2. Comprendo qué es el plagio y actúo con prevención sencilla al usar la información	4	4	4	
	3.3. Reconozco los derechos de autor que pueda llegar a tener los datos encontrados en internet	4	4	4	
	3.4. Comprendo que hay licencias y acciones éticas responsables al usar la información	2	4	4	Se recomienda modificar por: "Comprendo que hay licencias y acciones éticas responsables al usar la información y comprendo las implicaciones que tiene no tenerlas en cuenta".
14. Domina procedimientos de	4.1. Comprendo formas básicas de operar software y sistemas de programación	2	2	2	Se debe especificar bajo qué propósito se espera que el usuario maneje dichos sistemas



programación y configuración					de programación. Además, los "sistemas de programación" se pueden confundir o relacionar al uso de plataformas de programación. Por ende, se recomienda redactar el ítem según estas consideraciones.
	4.2. Puedo seguir una configuración predeterminada de un sistema	3	3	2	Al parecer el propósito general de la propuesta no se enfoca en la parte de programación, en ese sentido, queda pendiente determinar en qué grado este componente afecta la propuesta y sus objetivos.
	4.3. Entiendo las configuraciones, aplicaciones de los sistemas de computo	2	4	3	Al parecer, este ítem considera aspectos adicionales a los principales expuestos en la propuesta, de este modo, es necesario reformular con qué propósito de tendrán en cuenta.
	4.4. Puedo mostrar a otros cómo hacerlo, crear y proponer mis propios sistemas	2	3	2	Dependiendo del objetivo principal de la propuesta y del impacto que este ítem tenga en torno al planteamiento propuesto, es posible reconsiderar su inclusión e importancia de manera que sería necesario entonces reformular el ítem.


Acceptado (X)



RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS¹

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

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Mg. Mauricio Javier Rico Lugo
Sexo:	Hombre (X) Mujer () Edad 42 (años)
Profesión:	Docente Ingeniero de sistemas
Especialidad:	Programación de software, Redes y TIC
Años de experiencia:	14
Cargo que desempeña actualmente:	Docente del área de sistemas, asesor en TICE (Tecnologías de la información y comunicación en la educación)
Institución donde labora:	Instituto Colombiano de Aprendizaje – Convenio MINTIC- OIT – Fundación Universitaria Agraria de Colombia Uniagraria
Firma:	

¹ La rúbrica fue adaptada de: Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Consultado el 12/08/2018 en: www.humanas.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf



FORMATO DE VALIDACIÓN

Para validar el Instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo con la rúbrica.

TABLA Nº 1

VARIABLE 1 (Independiente: Competencia Digital- Habilidades de comunicación- colaboración y creación de contenidos)

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	CUESTIONARIO HABILIDADES DIGITALES RECOLECCIÓN DATOS INVESTIGACIÓN					
Autor del Instrumento	YEIMMY RUBIELA GÓMEZ ORJUELA					
Variable 1: (Independiente)	Variable independiente: Competencia Digital- Habilidades área 2 y 3: comunicación- colaboración – creación de contenidos					
Definición Conceptual:	Competencia digital es el uso confiado, crítico y creativo de TIC para el alcance de objetivos en el trabajo, aprendizaje, empleo, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad" Ferrari, A. 2013					
Población:	Estudiantes de la facultad de administración – Carrera de Administración de empresas y contaduría, de la Fundación Unipanamericana					
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones y/o recomendaciones
D1. COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN I1. Interactúa a través de tecnologías digitales	1.1.Utilizo algún medio digital simple para comunicarme con otros (ejemplos: mensajería instantánea, correo, teléfono, video llamadas, etc.)	4	4	4	4	
	1.2.Administro varios medios de comunicación para poder interactuar con otros		4	4	4	
	1.3.Agrego, modifico, adapto los medios digitales para interactuar y trabajar con mis compañeros		4	4	4	
	1.4.Puedo guiar a otros en cómo modificar, agregar contactos, buscar contactos y adaptar los medios digitales de comunicación		4	3	4	Revisar el tipo de competencia que es o a cuál correspondería esta
I2. Comparte datos e información con otros a través de tecnologías digitales Participa y se involucra en prácticas sociales y de ciudadanía digital	2.1.Soy capaz de compartir datos e información simple con otros (ejemplo: enviar audio, imagen, textos, videos, etc.)		4	4	4	



	2.2. De manera autónoma, comparto datos, información y medios digitales con otros	4	4	4	
	2.3. Soy capaz de mostrar a los demás y dar alternativas frente a varias formas de compartir información y datos digitales	4	4	4	
	2.4. Soy capaz de crear soluciones e integrar mis propias formas de compartir datos e información de manera adecuada	4	3	4	Revisar hasta qué punto se puede mostrar o ver esto
13. Participa y se involucra en prácticas sociales y de ciudadanía digital	3.1. Hago uso de formas simples de participación social a través de medios digitales como red social	4	4	4	
	3.2. Puedo usar de manera autónoma varias maneras de participar en redes o en portales o comunidades sociales: (seguidores, hashtags, etiquetas y otras formas públicas en la red)	4	4	4	
	3.3. Soy usuario de servicios en línea	2	3	3	Poner aquí, qué tipo de servicios comprenden parte de la clase
14. Usa medios digitales para colaboración con otros	4.1. Uso herramientas para colaborar con otros en línea (ej.: drives, blogs, foros)	4	4	4	
	4.2. Estoy dispuesto a trabajar, compartir y colaborar en línea con otros según la actividad académica	4	4	4	
	4.3. Puedo lograr trabajar en línea sobre una tarea en grupo	4	4	4	
	4.4. Domino varias formas de colaborar en línea con otros y puedo guiar a mis compañeros en cómo hacer esto	4	2	3	Establecer el grado de diferencia con respecto al ítem anterior
15. Demuestra comportamientos adecuados en los medios digitales: código de ética en línea	5.1. Uso normas básicas de comportamiento en la red para con los otros (netiqueta: escritura, tono, formalidad, etc.)	4	2	4	Debe compartirse el documento de Netiquette que se va a usar por los estudiantes
	5.2. Me aseguro de revisar lo que escribo antes de publicarlo	4	4	4	
	5.3. Se diferenciar qué lenguaje usar en ciertos contextos digitales	4	4	4	
	5.4. Puedo enseñar a otros las reglas de netiqueta y su implicación en la red	4	4	4	Verifica el término sobre el rol de este estudiante, en nivel superior



I6. Administra y protege la identidad digital suya y de otros	6.1. Uso mis datos personales de manera cuidadosa y razonable (ej.: usuarios y contraseñas, tel., dir., etc.)	4	4	4	
	6.2. Construyo un perfil académico y/o personal para mis grupos de clase en línea	4	4	4	
	6.3. Conozco formas básicas de proteger mis datos en la red	4	4	4	
	6.4. Manipulo varios perfiles en la red con facilidad de acuerdo con el contexto	2	2	2	No lo veo relevante de acuerdo con la implementación, no se hará una parte de perfiles diferentes al académico
D2 CREACIÓN DE CONTENIDOS: I1. Desarrolla contenidos digitales para expresarse y conectarse con el mundo	1.1. Me defiendo en la creación simple de contenidos digitales y multimedia (ej.: imágenes, videos, audio, presentaciones diapositivas)	2	3	4	Revisa la palabra "defender" en cuanto a qué
	1.2. Puedo usar herramientas en línea para la creación de material audiovisual o multimedia para mis clases	4	4	4	
	1.3. Soy capaz de modificar y editar el material digital existente para poder expresarme con estilo propio	4	4	4	
	1.4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo hacer esto	4	3	4	Aclarar guiar sobre qué
I2. Integra, modifica y adapta contenidos digitales	2.1. Puedo escoger formas simples de modificar el contenido existente en la red (ej.: blog, wiki, etc.)	4	4	4	
	2.2. Soy capaz de re-elaborar y editar de nuevo la información en la red de acuerdo a mis necesidades (ej.: Blogs, foro, wix, wordpress, etc.)	2	2	2	Comparar y fusionar con el ítem 1.3 de esta dimensión. Para mji no es necesario
	2.3. Soy capaz de rediseñar mis mapas mentales, o herramientas de síntesis de información para mis tareas	4	4	4	
	2.4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo hacer esto	2	3	4	Ser explícito sobre hacer qué
I3. Identifica y explica el manejo de licencias y derechos de autor en entornos digitales	3.1. Cuando uso información de Internet, reconozco la fuente o referencia o cita	4	4	4	
	3.2. Comprendo qué es el plagio y actúo con prevención sencilla al usar la información	4	4	4	



	3.3.Reconozco los derechos de autor que pueda llegar a tener los datos encontrados en internet	4	4	4	
	3.4.Comprendo que hay licencias y acciones éticas responsables al usar la información	4	4	4	
I4. Domina procedimientos de programación y configuración	4.1.Comprendo formas básicas de operar software y sistemas de programación	2	2	3	Es relevante, pero según la intervención didáctica, no se cubre en los temas, puede ser eliminado
	4.2.Puedo seguir una configuración predeterminada de un sistema	4	3	4	Especificar qué configuraciones, por ejemplo: el portal del aula virtual o sobre las aplicaciones de uso para la clase de inglés
	4.3.Entiendo las configuraciones, aplicaciones de los sistemas de computo	2	2	2	Aunque es relevante, no se va a realizar en la didáctica
	4.4.Puedo mostrar a otros cómo hacerlo, crear y proponer mis propios sistemas	2	2	3	Aunque se considera relevante en la competencia, esta parte no se realiza en la didáctica


Aceptado (X)



RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS¹

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

INFORMACIÓN DEL ESPECIALISTA:

Nombres y Apellidos:	Mg. David Vallejo Acuña
Sexo:	Hombre (X) Mujer () Edad <u>29</u> (años)
Profesión:	Tecnología Educativa – ELT – Bilingüismo.
Especialidad:	Programación de software, Redes y TIC
Años de experiencia:	6
Cargo que desempeña actualmente:	Líder académico - Profesor universitario
Institución donde labora:	British Council- Universidad La Gran Colombia
Firma:	

¹ La rúbrica fue adaptada de: Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Consultado el 12/08/2018 en: www.humanas.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf



FORMATO DE VALIDACIÓN

Para validar el Instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo con la rúbrica.

TABLA N° 1

VARIABLE 1 (Independiente: Competencia Digital- Habilidades de comunicación- colaboración y creación de contenidos)

Nombre del Instrumento motivo de evaluación:	CUESTIONARIO HABILIDADES DIGITALES RECOLECCIÓN DATOS INVESTIGACIÓN					
Autor del Instrumento	YEIMMY RUBIELA GÓMEZ ORJUELA					
Variable 1: (Independiente)	Variable independiente: Competencia Digital- Habilidades área 2 y 3: comunicación- colaboración – creación de contenidos					
Definición Conceptual:	Competencia digital es el uso confiado, crítico y creativo de TIC para el alcance de objetivos en el trabajo, aprendizaje, empleo, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad" Ferrari, A. 2013					
Población:	Estudiantes de la facultad de administración – Carrera de Administración de empresas y contaduría, de la Fundación Unipanamericana					
Dimensión / Indicador	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones y/o recomendaciones
D1. COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN I1. Interactúa a través de tecnologías digitales	1.1.Utilizo algún medio digital simple para comunicarme con otros (ejemplos: mensajería instantánea, correo, teléfono, videollamadas, etc)	4	3	4	4	Como mencionaba en el cuadro de variables, el término "simple" crea un vacío conceptual. No creo que haya que cambiarlo en el instrumento, pero sería bueno pensar en qué radica "lo simple", esto con el propósito de hacer un análisis de resultados más claro.
	1.2.Administro varios medios de comunicación para poder interactuar con otros		4	4	4	
	1.3.Agrego, modifico, adapto los medios digitales para interactuar y trabajar con mis compañeros		4	4	4	
	1.4.Puedo guiar a otros en cómo modificar, agregar contactos, buscar contactos y adaptar los medios digitales de comunicación		4	4	4	
I2. Comparte datos e información con otros a través de tecnologías digitales Participa y se	2.1.Soy capaz de compartir datos e información simple con otros (ejemplo: enviar audio, imagen, textos, videos, etc.)		4	4	4	



involucra en prácticas sociales y de ciudadanía digital					
	2.2.De manera autónoma, comparto datos, información y medios digitales con otros	4	4	4	
	2.3.Soy capaz de mostrar a los demás y dar alternativas frente a varias formas de compartir información y datos digitales	4	4	4	
	2.4.Soy capaz de crear soluciones e integrar mis propias formas de compartir datos e información de manera adecuada	4	4	4	
13. Participa y se involucra en prácticas sociales y de ciudadanía digital	3.1.Hago uso de formas simples de participación social a través de medios digitales como red social	3	4	4	Es necesario ampliar este ítem, se puede proporcionar ejemplos breves como sucede en otras preguntas.
	3.2.Puedo usar de manera autónoma varias maneras de participar en redes o en portales o comunidades sociales: (seguidores, hashtags, etiquetas y otras formas públicas en la red)	4	4	4	
	3.3.Soy usuario de servicios en línea	3	4	4	Se sugiere agregar ejemplos con el fin de lograr un mayor nivel de claridad.
14. Usa medios digitales para colaboración con otros	4.1.Usa herramientas para colaborar con otros en línea (ej.: drives, blogs, foros)	4	4	4	
	4.2.Estoy dispuesto a trabajar, compartir y colaborar en línea con otros según la actividad académica	4	4	4	
	4.3.Puedo lograr trabajar en línea sobre una tarea en grupo	4	4	4	
	4.4. Domino varias formas de colaborar en línea con otros y puedo guiar a mis compañeros en cómo hacer esto	4	4	4	
15. Demuestra comportamientos adecuados en los	5.1.Usa normas básicas de comportamiento en la red para con los otros (netiqueta: escritura, tono, formalidad, etc)	3	4	4	El término "netiqueta" no es tan popular como se podría creer, valdría la pena explicarlo brevemente entre paréntesis



medios digitales: código de ética en línea				para entender mejor esta referencia.	
	5.2.Me aseguro de revisar lo que escribo antes de publicarlo	4	4	4	
	5.3.Se diferenciar qué lenguaje usar en ciertos contextos digitales	4	4	4	
	5.4.Puedo enseñar a otros las reglas de netiqueta y su implicación en la red	4	4	4	
I6. Administra y protege la identidad digital suya y de otros	6.1. Uso mis datos personales de manera cuidadosa y razonable (ej.: usuarios y contraseñas, tel., dir., etc)	4	4	4	
	6.2.Construyo un perfil académico y/o personal para mis grupos de clase en línea	4	4	4	
	6.3 Conozco formas básicas de proteger mis datos en la red	4	4	4	
	6.4 Manipulo varios perfiles en la red con facilidad de acuerdo con el contexto	4	4	4	
D2 CREACIÓN DE CONTENIDOS: I1. Desarrolla contenidos digitales para expresarse y conectarse con el mundo	1.1.Me defiendo en la creación simple de contenidos digitales y multimedia (ej.: imágenes, videos, audio, presentaciones diapositivas)	3	4	4	La expresión “me defiendo” es bastante coloquial. Veo 2 posibilidades: explicar y justificar el uso de este término en el apartado de análisis de resultados o cambiarlo por un término español más estándar.
	1.2.Puedo usar herramientas en línea para la creación de material audiovisual o multimedia para mis clases	4	4	4	
	1.3.Soy capaz de modificar y editar el material digital existente para poder expresarme con estilo propio	4	4	4	
	1.4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo hacer esto	3	4	4	Si hace referencia a la pregunta anterior es mejor dejarlo claro, cada reactivo debe ser consistente en sí mismo, no es recomendable asumir que los



					sujetos lo van a inferir exitosamente.
12. Integra, modifica y adapta contenidos digitales	2.1. Puedo escoger formas simples de modificar el contenido existente en la red (ej.: blog, wiki, etc.)	4	4	4	
	2.2. Soy capaz de re-elaborar y editar de nuevo la información en la red de acuerdo a mis necesidades (ej.: Blogs, foro, wix, wordpress, etc.)	4	4	4	
	2.3. Soy capaz de rediseñar mis mapas mentales, o herramientas de síntesis de información para mis tareas	4	4	4	
	2.4. Puedo guiar a mis compañeros sobre cómo hacer esto	3	4	4	Igual que el comentario anterior, ser explícitos.
13. Identifica y explica el manejo de licencias y derechos de autor en entornos digitales	3.1. Cuando uso información de Internet, reconozco la fuente o referencia o cita	4	4	4	
	3.2. Comprendo qué es el plagio y actúo con prevención sencilla al usar la información	4	4	4	
	3.3. Reconozco los derechos de autor que pueda llegar a tener los datos encontrados en internet	4	4	4	
	3.4. Comprendo que hay licencias y acciones éticas responsables al usar la información	4	4	4	
14. Domina procedimientos de programación y configuración	4.1. Comprendo formas básicas de operar software y sistemas de programación	2	3	3	Estos tecnicismos suponen un riesgo. En este caso, ¿qué es un sistema de programación?
	4.2. Puedo seguir una configuración predeterminada de un sistema	2	3	3	El término "sistema" es demasiado amplio, podría referirse desde una aplicación hasta un sistema operativo. Considero ser más específicos.
	4.3. Entiendo las configuraciones, aplicaciones de los sistemas de computo	2	3	3	Igual, mucho cuidado con estos términos. Procura elegir un término claro y ofrece un par de ejemplos entre paréntesis como ya lo has hecho.
	4.4. Puedo mostrar a otros cómo hacerlo, crear y proponer mis propios sistemas	3	3	3	Revisar para que haya consistencia con lo anterior.

Aceptado (X) Reducir lista de ítems por repetición

ANEXO 4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS
 SYLLABUS ENGLISH LEVELS
 GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ



Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje con énfasis de actividades bimodales		
Área competencia digital 1 - comunicación y colaboración- habilidades: comparte datos e información		
COMPETENCIA	SESION EXPERM. 1	INTENSIDAD HRS.
Al finalizar la semana, el estudiante es capaz de reportar de forma oral y escrita la información personal con respecto a un interlocutor	SEMANA: 3	SEMANTAL: 2 HORAS PRESENCIAL Y 1 HR ONLINE
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
<p>A.1. El estudiante comprende información personal del material auditivo y de videos para poder reportar sobre información personal y detalles: nombres, nacionalidades, posesivos y países. El estudiante reconoce expresiones para la interacción como: "How do you spell it? "Can you spell your name?" "How do say ... in English?", "I don't understand". "Where are you from?"</p> <p>A.2. El estudiante puede reportar sobre su propia información personal y de otros a través de la práctica de la lección</p> <p>A.3- B-L: El estudiante reporta de manera escrita un resumen de información personal que se presenta en el material audiovisual. El reporte se dará a través de un Foro en el cual desarrollaran la etapa de reporte será la redacción del resumen de información personal.</p>		<p>Schoology (LMS)</p> <p>Herramienta: - Foro de discusión</p> <p>Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT</p>
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
<p>FORO: SCHOOLGY</p> <p>- Ingresar al Foro creado en el aula virtual y presentar un reporte escrito utilizando los temas practicados en clase- Seguir instrucciones de redacción y normas Netiquete en el Foro</p> <p>- Luego durante la semana, la etapa de la interacción que se dará a través de la formulación de preguntas publicadas a los textos de sus compañeros. (What- Where- How-). Y las recomendaciones de Netiqueta: (formato de Unipanamericana Virtual https://www.powtoon.com/online-presentation/cYeXtRYNfS9/infografia-netiqueta/?mode=Movie)</p>		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		
Participación del foro, número de veces de participación: mínimo 2- texto organizado- texto usando saludo y cierre del mensaje, preguntas y respuestas correctas, puntuación, apòstrofo y respuesta completa. nombres, apellidos, nacionalidad y país de origen se escribe con mayúscula inicial		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO:		
N/A		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS
SYLLABUS ENGLISH LEVELS
GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ



Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con con énfasis en actividades bimodales		
Área competencia digital 2- creación de contenidos digitales- habilidades: crea, edita, elabora recursos de y formas de expresarse.		
COMPETENCIA	SESION EXPERM. 2	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante es capaz de identificar y usar preguntas completas en una interacción oral	SEMANA: 4	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
B.1. El estudiante identifica y usa información personal y preguntas formuladas para la interacción con otros		Recurso de clase: - Material audio-texto guía
B.2 El estudiante utiliza y expresa preguntas correctas usando las palabras clave: Wh- question: what do you do? -where do you live-who's ...- when is your birthday? - how old-?		Creación Almacenamiento de audio: - Vocaroo.com - Online-voice-recorder.com - Ivoox.com
B.3. El estudiante intercambia información relacionada con interacciones básicas y simples y sus respuestas de manera fluida y correcta oralmente. Preguntas de uso: (E.g. What's your name?" "How old are you?" "What's your address?" etc.).		
B.4 B-L El estudiante es capaz de expresarse a través de una conversación audio-grabada, con su compañero de clase, en la cual utilice preguntas y respuestas relacionadas con el uso de todos los temas. Luego se subirá y se compartirá en la plataforma de audio-reproducción pública: Ivoox.com, o se compartirá a través de la nube (google drive o onedrive).		Recursos de trabajo autónomo virtual: Plataforma personal MY eLT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
AUDIO-GRABACIÓN EN PLATAFORMAS		
Se evaluará una audiograbación en la que se describa a otra persona detallando información personal y descripción de opiniones sobre sus formas de vida, ocupaciones y/o profesiones		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		
- Rubrica de evaluación de "speaking" dentro de plataforma de aula virtual: Schoology - Pronunciación- gramática: uso de adjetivos posesivos correctos y adjetivos de opinion correctos - duración de la audiograbación - contenido		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO:		
Estrategias de lectura- y de escucha.		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ

Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con con énfasis en actividades bimodales

Área competencia digital 1 - comunicación y colaboración- habilidades: se involucra en prácticas sociales

COMPETENCIA	SESION EXPERM. 3	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante usa preguntas y estructuras afirmativas y negativas para expresarse de manera escrita con otros	SEMANA: 6	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
C.1 El estudiante usa de manera autónoma las preguntas de intercambio de información personal a través de ejercicios de consolidación de gramática, en un primer momento.		Recurso de clase: - Material audio-texto guía - Captura de pantalla del teléfono para subir y compartir en el aula virtual Schoology Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT
C.2. El estudiante usa gramática de manera efectiva (límite de errores) a través de un ejercicio de corrección de errores practicando en conversación en voz alta, verificando sus estructuras completas		
C.3 B-L El estudiante intercambia la información sobre las preguntas de interacción a través del uso de chat o mensajería instantánea usando las estructuras y preguntas correctamente entre sus compañeros de clase (Where- Who- How- What- Why?), luego comparte y muestra extractos de la conversación del chat a todo el grupo para su revisión final.		
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
Semana de exámenes finales y cierre de primer momento evaluativo institucional- Actividad evaluativa: audiograbación		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Rubrica de interacción oral		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO: Revisar verbos de rutina en presente simple		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ



Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.

Área competencia digital 2 - creación de contenidos- habilidades: es capaz de crear contenidos digitales multimedia

COMPETENCIA	SESION EXPERM. 4	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante es capaz de usar verbos de rutina para hablar de hábitos ocurridos en tiempo específico	SEMANA: 7	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
D.1 El estudiante identifica las estructuras gramaticales correctas para expresar ideas sobre la rutina diaria (uso de verbos de rutina) Juego de interacción directa y rápida: find someone who		Recurso de clase: - Material audio-texto guía
D.2 El estudiante narra de manera escrita la rutina diaria usando información personal en frases completas		Google suite- OneDrive PPT y audio grabación
D.3- B-L El estudiante puede narrar rutinas propias y de alguien más a través de un archivo de creación colaborativa. Posteriormente, narrar oralmente a través de una audio-grabación publicada en line a través de la nube (publicar y compartir)		Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY ELT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
El estudiante expresa de manera escrita frases de su rutina y de alguien más usando correctamente el verbo en presente simple Ejemplificar, ilustrar y distinguir el lenguaje de uso diario, rutinas y eventos del presente		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: - 6 diapositivas máximo- 6 frases de su rutina y 6 de rutina de alguien más, usar verbos variados y expresiones de tiempo: in- on- at- - Días de la semana- momentos del día y diferencias entre weekday- routines y weekend routines		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO: Actividades de tiempo libre- listening		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ

Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.		
Área competencia digital 2 - creación de contenidos- habilidades: es capaz de usar herramientas en línea para crear y elaborar contenidos propios		
COMPETENCIA	SESION EXPERM. 5	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante es capaz de diferenciar el uso de expresiones de tiempo que se unan con preposiciones o adverbios	SEMANA: 8	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
E.1 El estudiante diferencia el uso de preposiciones y expresiones de tiempo como los días de la semana, o descripción de complemento de tiempo (hora, día, momento, semana, etc.) que se usan en las acciones de rutina		Recurso de clase: - Material audio-texto guía - Canva - Cmaptools - GoConquer
E.2 El estudiante practica la diferencia entre las preposiciones in- at- on con sus compañeros para poder asociar su uso correcto		
E.3- B-L El estudiante puede asociar el uso del presente simple adecuadamente a través de la elaboración y colaboración de un mapa mental o cuadro sinóptico de las preposiciones y expresiones de tiempo. Luego elabora el organizador gráfico de manera colaborativa y se publica su enlace		Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
Elaborar y clasificar las palabras y expresiones asociadas con el tiempo- prepositions and adverbs. Al clasificar y ejemplificar, se comparte una ilustración a través de un motor de elaboración mind-maps- mapas mentales		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		
Incluir 4 frases- prepositions of time: in- on -at- everyday- always- never - Incluir las 4 preposiciones de tiempo y otros adverbios		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO:		
Listening- plataforma y adverbios de frecuencia		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ



Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.

Área competencia digital 2 - creación de contenidos- habilidades: es capaz de usar herramientas en línea para editar, re-elaborar y compartir

COMPETENCIA	SESION EXPERM. 6	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante identifica y diferencia los adjetivos posesivos para expresar opiniones	SEMANA: 9	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
F.1 El estudiante identifica y usa los adjetivos posesivos para cada persona al narrar perfil y profesión u ocupación		Recurso de clase: - Material audio-texto guía
F.2 El estudiante da opiniones usando los adjetivos y vocabulario correspondiente para hablar de su trabajo- su salario- su familia- su profesión, etc.		Online slides: - E-maze - Slideshare - Canva
F.3 El estudiante crea un horario hipotético sobre unas diapositivas en línea para mostrar una rutina e intercambiar la información con alguien más.		
F.4 B-L El estudiante crea y comparte presentaciones de diapositivas en línea para poder discutir sobre la rutina, opiniones, horarios y tipo de trabajos: your- his-her- their		Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
Distingue- agrupa- aplica y clasifica adjetivos posesivos		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Rubricas de evaluación de entrega escrita: a través de schoology- aula virtual		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO: Seleccionar y averiguar celebraciones y festividades alrededor del mundo.		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ



Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.

Área competencia digital 1 - comunicación y colaboración- habilidades: interactua a través de tecnologías digitales

COMPETENCIA	SESION EXPERM. 7	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante es capaz de expresarse de manera natural con la descripción de una festividad común de un lugar en el mundo	SEMANA: 10	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
G.1 El estudiante puede hablar a cerca de tradiciones, celebraciones, costumbres propias o de lugares específicos y/o países diferentes describiendo en detalle la frecuencia de dichas acciones o eventos		Recurso de clase: - Material audio-texto guía
G.2 El estudiante practica la gramática adecuadamente con relación a los adverbios de frecuencia en la oración y el orden correcto en la misma (verbo to be y otros verbos: I'm always happy- I always smile)		Online streaming: - Facebook - Youtube - Hangout
G.3- B-L El estudiante organiza un evento de para simular la representación de dicha celebración, tradición o costumbre que es propio de su país o de otros lugares en el mundo en escenarios diferentes al del salón de clase: y graba la presentación LIVE STREAMING		Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
En grupos, los estudiantes presentarán una tema seleccionado para mostrar habitos, tradiciones y festividades del mundo Debe describir eventos comunes de esta festividad, describir y explicar sin usar palabras visuales ni lectura de textos.		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: - Speaking task: Criterio: duración del Streaming- contenido- ayudas visuales- pronunciación- gramática- vocabulario - Contenido gramática y estructuras- Vocabularuio - Pronunciacion -		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO: Listening tasks		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ

Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.

Área competencia digital 1 - comunicación y colaboración- habilidades: es capaz y se dispone a trabajar colaborativamente con otros

COMPETENCIA	SESION EXPERM. 8	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante usa y se expresa recomendaciones usando verbos modales - debe-no se debe- tiene que- debería	SEMANA: 11	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
H.1 El estudiante identifica información en detalle en conversaciones que toman lugar en el aeropuerto, en el hotel, o en la aerolínea con el uso de expresiones de verbos modales		Recurso de clase: - Material audio-texto guía
H.2 El estudiante identifica de manera adecuada el uso de varios verbos modales de acuerdo con la intención de la frase		Creación colectiva: - Padlet
H.3 B-L El estudiante texto, imagen e ilustración digital a través de Padlet para demostrar el uso de verbos modales a través de la elaboración grupal en Padlet que le permita visualizar sus propias frases y las de los demás haciendo correcciones, o ediciones pertinentes con sus frases o las de los demás.		Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
<ul style="list-style-type: none"> - A través de la elaboración grupal en Padlet, se presentará de manera escrita una hoja creativa de notas grupales con el tema dado: describir recomendaciones a un viajero para visitar un lugar - El estudiante debe ingresar varias veces en la semana y escribir, agregar, corregir y comentar 		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		
Colaboración de cada participante- peer feedback- correcciones- agregar contenidos audio-visuales - uso de verbos modales- recomendaciones- uso de vocabulario estudiado en clase		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO:		
Listening tasks		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS
SYLLABUS ENGLISH LEVELS
GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ

Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.		
Área competencia digital 1 - comunicación y colaboración- habilidades: utiliza foros para comunicarse con otros.		
COMPETENCIA	SESION EXPERM. 9	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante puede editar y colaborar en el uso de lenguaje escrito para hablar sobre pertenencias de los demás	SEMANA: 12	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
I.1. El estudiante identifica algunos pronombres posesivos para describir objetos y discutir sobre pertenencias. A través de la discusión en torno a situaciones de viajes, aeropuertos, compra de tiquetes y vocabulario relacionado con los viajes		Recurso de clase: - Material audio-texto guía
I.2. El estudiante participa en el Foro colaborativo para realizar una descripción escrita sobre una serie de imágenes. Debe describir usando pronombres posesivos con la indicación de pregunta y respuesta		Foro colaborativo: - Schoology
I.3. El estudiante participa en la escritura de textos a través del Foro y evalúa a algún compañero cumpliendo con las normas de escritura (Netiquette). Evaluación; rúbrica Schoology		Recursos de trabajo autónomo virtual: - Plataforma personal MY eLT
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
PARTICIPACION EN PLATAFORMA- FORO DE ESCRITURA CREATIVA		
INTEGRA, DISTINGUE Y JUZGA EL USO ADECUADO DE LAS PALABRAS PRONOMBRE POSESIVAS		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		
Rubrica de interacción oral		
ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO:		
Preparación semana final de entregas		

PROGRAMA ACADÉMICO ÁREA TRANSVERSAL- INGLÉS

SYLLABUS ENGLISH LEVELS

GROUP ENGLISH 1 GE- PROF. YEIMMY GÓMEZ

Objetivo sesión didáctica No. 1: Proveer a los estudiantes con actividades de aprendizaje y/o evaluación con relación al tema del tratamiento.		
Área competencia digital 2 - creación de contenidos- habilidades: elabora, edita, modifica contenidos digitales para expresarse con estilo		
COMPETENCIA	SESION EXPERM. 10	INTENSIDAD HRS. SEMANAL: 2 HORAS PRESENCIAL- 1 HR. VIRTUAL
Al finalizar la semana, el estudiante demuestra de manera oral y escrita los conocimientos logrados, adquiridos y practicados durante el curso	SEMANA: 12	
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		RECURSO DIGITAL
J.1. El estudiante se expresa de una manera natural, fluida y con pronunciación clara y adecuada al hablar de temas comunes del nivel.		Youtube video público. Texto a voz: - Acapela-group.org - Ttsreader.com
J.2. El estudiante puede usar herramientas que le permiten mejorar su pronunciación a través de páginas web como el texto a voz. Puede así incrementar y mejorar su capacidad de expresión a una forma más confiada.		
J.3 B-L El estudiante crea y comparte una presentación final en un video en el cual demuestra sus competencias orales adquiridas en el nivel (uso de diapositivas es permitido, pero en el video el estudiante debe aparecer y verse claramente)		
ACTIVIDAD EVALUATIVA:		
Expresa, usa, propone formas de expresión sobre contextos de su vida diaria y de la vida a su alrededor.		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		
<ul style="list-style-type: none"> - Rubrica en Schoology (pronunciation- grammar- content- vocabulary- preparedness/ any other aspects) - Semana evaluativa momento 3- cierre de notas y entregas finales 		
FIN DE LA INTERVENCION		
APLICACIÓN POST TEST		

ANEXO 5. CONSTANCIA



Bogotá, Colombia Mayo 7, 2019

Señores:

Universidad San Martín de Porres

Maestría en Educación con mención en Informática y tecnología educativa

Perú

LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PANAMERICANA UNIPANAMERICANA

hace constar que

La licenciada **Yeimmy Rubiela Gomez Orjuela** identificada con cédula de ciudadanía 53016399 y pasaporte No. 311062, en ejercicio de su proyecto de investigación de maestría titulado "Aprendizaje bimodal para el desarrollo de habilidades digitales de comunicación y creación de contenidos en estudiantes de educación superior", aplicó un cuestionario a estudiantes inscritos en el periodo de 2019-I, así como un diseño de unidades didácticas dentro del programa de inglés.

El objetivo fue el de realizar un estudio para determinar la influencia de la modalidad Blended-Learning en la adquisición y desarrollo de competencias digitales de los estudiantes. La población fue de un total de cincuenta estudiantes inscritos y activos en sus grupos y las encuestas se administraron de manera digital en Office Forms en los meses de febrero y mayo del semestre.

Se expide la constancia a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente, a los 7 días de mayo de 2019 en la ciudad de Bogotá, Colombia.

Cordial saludo,

Mg. Luz Mary Mora D.

Senior Associate Professor

Department of English EFL

lmmorad@unipanamericana.edu.co

luzmarymora@gmail.com

+57316 4966303

Sede Principal: Avenida Calle 32 No. 17 - 30 Tel: 338 0666 • www.unipanamericana.edu.co • Bogotá, D.C.

Unipanamericana Fundación Universitaria Panamericana P.J. Resolución 17464 del 2 de noviembre de 2018.

Con el respaldo de:

