

Percepciones de satisfacción estudiantil en la asignatura de inglés con blended learning en una universidad peruana

Osbaldo Turpo-Gebera¹ Evelyn Guillén-Chávez², Rosa Núñez-Pacheco³, César Halley Limaymanta-Álvarez⁴, Francisco García-Peñalvo⁵

guillen@unsa.edu.pe, rnunezp@unsa.edu.pe, oturpo@unsa.edu.pe, climaymanta@unmsm.edu.pe, fgarcia@usal.es,

¹ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

² Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

³ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

⁴ Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

⁵ Universidad de Salamanca, España

Pages: 135–151

Resumen: El Blended Learning se ha posicionado como una modalidad formativa arraigada en el ámbito universitario. En Perú, aunque tardíamente, se viene implementado cada vez más el desarrollo curricular de asignaturas en dicha modalidad, en procesos que antes eran presenciales. Con el propósito de reconocer las satisfacciones que suscita dicha experiencia, se planificaron e implementó y, posteriormente, se evaluó la asignatura de inglés, dirigida a estudiantes universitarios de los primeros años de Artes e Ingeniería. Al término de la asignatura, se aplicó a 90 estudiantes un cuestionario de satisfacción con la formación recibida. El análisis de resultados evidenció una amplia satisfacción global con el BL, sin diferencias por procedencia de carrera; concretamente, con las expectativas y la elección de la asignatura, mas no en la utilización de recursos. Los resultados permitirán repensar procesos de mejora y ajustes en aspectos y contextos no significativos.

Palabras-clave: Blended Learning; enseñanza del inglés; universidad; universitarios.

Perceptions of student satisfaction in the subject of English with blended learning in a Peruvian university

Abstract: Blended Learning has positioned itself as a formative modality rooted in the university environment. In Peru, although belatedly, the curricular development of subjects in this modality has been increasingly implemented in processes that were previously face-to-face. To recognize the satisfaction level that this experience brings, an English course directed at first year university students majoring in Arts and Engineering was planned, implemented and subsequently evaluated.

At the end of the course, a satisfaction level questionnaire was given to 90 students receiving the training. The analysis of results evidenced a broad global satisfaction with BL, without differences by career origin; concretely, with the expectations and the choice of the course, but not in the use of resources. The results will allow us to rethink improvement processes and adjustments in non-significant aspects and contexts.

Keywords: Blended Learning; English teaching; university; university students.

1. Introducción

En la actualidad, el aprendizaje del inglés se ha convertido en una herramienta esencial, especialmente en el ámbito de la educación superior. Dada su importancia, en las universidades públicas peruanas se ha implementado la enseñanza preferencial de este idioma como una asignatura obligatoria en todas las carreras profesionales (art. 40 de la Ley Universitaria 30220 de 2014). Esto ha motivado que se desarrollen nuevas estrategias que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y se recurra a la tecnología para lograr tal fin, ya que esta posibilita que los estudiantes sigan aprendiendo dentro y fuera del aula (Bacos y Grove, 2019). De ese modo, se espera que su implementación propicie “el empoderamiento, el aprendizaje, la participación y la cooperación” (Saorín y Gómez, 2014, p.343). Precisamente, una de las tendencias actuales en la enseñanza del inglés que recurre a un soporte tecnológico es el Blended Learning (BL). Una acción que no necesariamente responde a la incorporación de herramientas tecnológicas (Onrubia, 2016), sino también a un discurrir formativo esperanzador, de conducir a aprendizajes más activos, adaptados a las peculiaridades del usuario, y dentro de un contexto didáctico flexible y personalizado.

El BL combina la enseñanza tradicional con el aprendizaje en línea. Bonk y Graham (2012, citados por Albiladi y Alshareef, 2019), señalan que la combinación e integración de la formación cara a cara con la asistida por computadora, es percibida como beneficiosa y generadora de un mayor sentido de comunidad entre los participantes. Asimismo, para Krause (2007), el BL como todo entorno de enseñanza y aprendizaje, integra de manera efectiva diversos modos de entrega, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje que se caracterizan por su enfoque estratégico y sistemático, que combina el uso de la tecnología con las sesiones presenciales. Además, su elección depende de la conveniencia y beneficio para los estudiantes, frente a una asignatura puramente en línea o presencial (Bricault, 2015); es decir, no es necesario hacer uso de múltiples tecnologías, sino más bien un uso adecuado y efectivo de algunas herramientas que permitan que tanto la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de la asignatura sean de calidad (Serrano, Dea-Ayuela, Gonzalez-Burgos, Serrano-Gil, & Lalatsa, 2019).

Si bien Tomlinson y Whittaker (2013, citado en Bricault, 2015) sostienen que existe poca evidencia en la literatura que mostrara que el BL fuera pedagógicamente efectivo, Milthorpe, Clarke, Fletcher, Moore y Stark (2018) explican que el enfoque de BL puede mejorar el aprendizaje de una disciplina, así como también permite aumentar la accesibilidad de los estudiantes en áreas remotas y regionales; facilitar una investigación académica más profunda; y alentar al personal a desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, colaborativas y flexibles. El BL se sitúa como un campo de

estudio de la relación mediada entre el docente y el discente, constituyendo una modalidad “normalizada” (Halverson, Graham, Spring, Drysdale y Henrie, 2014; García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé, 2017), que sustentada en soportes tecnológicos y pedagógicos promueve el logro de aprendizajes, desde la confluencia de entornos virtuales como de las clases presenciales (García-Aretio, 2018; Turpo-Gebera, 2013).

En relación a los factores que están vinculados al uso del BL, Serrano, Dea-Ayuela, Gonzales-Burgos, Serrano- Gil y Lalatsa (2019) identificaron la importancia de poseer computadoras y acceso a internet, así como la falta de motivación de los estudiantes y la necesidad de apoyo que requiere el docente para hacer posible esta metodología. Sin embargo, también afirman que el aula invertida (un formato de BL) puede ser de gran utilidad, especialmente para los ingresantes a la universidad, quienes tienen diferentes calificaciones, al permitir la actualización de sus conocimientos y habilidades. Para Bartolomé-Pina, García-Ruiz y Aguaded (2018), existen ciertos factores que contribuyen a la calidad de los resultados en el BL como las percepciones y emociones, la motivación y estilos de aprendizaje, los modos que integran sus experiencias e ideas en contextos presenciales y en línea; así como la calidad de los diseños instruccionales, el nivel de altruismo, las variables socioeconómicas, la participación y el nivel de interacción.

También es importante considerar lo planteado por Graham, Woodfield, y Harrison (2013) acerca de la necesidad de una mayor investigación sobre BL en las instituciones de educación superior que permitan su implementación estratégica en el campus. Ellos plantearon un marco de adopción de BL que estaba organizado en tres categorías: estrategia, estructura y apoyo. La estrategia está referida al diseño general de BL (definición, formas de promoción, implementación, propósitos y políticas). La estructura tiene que ver con el marco tecnológico, pedagógico y administrativo. La ayuda se relaciona con la forma cómo la institución hace posible la implementación y mantenimiento de su diseño BL, tal que involucre el soporte técnico, apoyo pedagógico y los incentivos para los docentes, es decir, ser sensible al contexto (Martinic, Urzúa, Úbeda, y Aranda, 2019); aunque, tal como lo advierten Sharpe, Benfield, Roberts y Francis (2006), no es posible establecer un diseño universalmente efectivo.

Por otro lado, Azamat, Akbarov, Gönen y Aydoğan (2018) mostraron en su investigación la preferencia de los estudiantes por BL frente al aula tradicional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Huong (2018) señala que en el proceso de enseñanza de inglés también existen ventajas y desafíos al aplicarse este enfoque. Al respecto, él incide en la necesidad de los estudiantes de contar tanto con la capacitación y práctica en uso de tecnologías de la información antes de participar en una formación BL. Por otro lado, con respecto a los profesores, Shebansky (2018), basado en datos cualitativos, da a conocer que el tiempo requerido y la falta de apoyo técnico constituyen un obstáculo para adoptar el BL en la enseñanza del inglés como segundo idioma y, que, si bien es cierto, los educadores parecen reconocer la importancia de la tecnología en la enseñanza al estar expuestos a las tecnologías digitales, también es cierto que carecen de una capacitación pertinente.

Recientemente, Albiladi y Alshareef (2019) hicieron una revisión actual de la literatura sobre el uso del BL en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL) o lengua extranjera (EFL). El estudio revisa las investigaciones sobre el BL realizadas

dentro del contexto de ESL y EFL, y destaca que las habilidades lingüísticas de los aprendices de la lengua, el compromiso y la motivación de los estudiantes, y el ambiente de aprendizaje, tienen un impacto positivo. Para Johnson y Marsh (2013), los docentes son un factor clave en la implementación de BL en las clases de inglés. La introducción de la tecnología no elimina su rol. Su presencia es necesaria, pero para ello debe capacitarse, a fin de aprovechar al máximo las potencialidades de la tecnología.

Este estudio da cuenta de una investigación sobre el uso del BL para la enseñanza del inglés en estudiantes de primer año de las carreras de Artes e Ingeniería de una universidad pública del sur del Perú. Su abordaje se orienta a determinar ¿qué percepciones tienen los estudiantes de la asignatura de inglés con respecto al enfoque basado en el BL, en términos de la cantidad y calidad de las interacciones?; así como también a reconocer ¿cuáles son los niveles de satisfacción con el desarrollo curricular?, ¿qué factores están relacionados con la satisfacción lograda?, y finalmente, ¿existen diferencias en el nivel de satisfacción entre estudiantes de artes e ingeniería? En esencia, se busca determinar las percepciones sobre la formación recibida, su nivel de satisfacción y los factores asociados a ello.

2. Metodología

El propósito del estudio se dirige a reconocer la percepción de los estudiantes en el uso del BL para el aprendizaje del inglés, en primera instancia se planificó e implementó la asignatura de inglés, la cual constaba de tres unidades de aprendizaje a ser desarrolladas durante el cuatrimestre académico. Cada unidad tuvo una duración de cuatro semanas.

La población de estudio incluyó a los matriculados en la asignatura de inglés del primer año de grado, con un total de 90 participantes (agrupados en tres grupos, de 32, 17 y 41, cada uno). La formación se desarrolló desde mediados de marzo a junio de 2019.

La muestra está conformada mayoritariamente por varones (82%), cuyo promedio de edad es de 18 años, con un CV = 12.9. en función a la carrera que estudia. Se aprecia cierto predominio de los estudiantes de Artes (54%). La mayoría (92%) estudia a tiempo completo. Por lo general, son estudiantes que viven en casa de sus padres en un 70%, y acceden a internet, preferentemente, desde sus domicilios (43%). En la actualidad, el 64% solo se dedica al estudio, y eligieron la opción del inglés en la modalidad BL, por ser una asignatura obligatoria (78%).

Para el recojo de la información se utilizó el cuestionario Student Survey Questionnaire: Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines, elaborado por Garrison y Vaughans (2008), adaptándolo al contexto social y formativo de los estudiantes, y a los cuales se aplicó, previo consentimiento informado. El instrumento consta de 13 preguntas cerradas y está orientado a reconocer los siguientes aspectos: i) datos informativos de los estudiantes, y razones de elección del formato; ii) percepciones sobre la cantidad y calidad de las interacciones en la formación BL, tanto con sus compañeros como con el profesor; iii) satisfacción global con la formación BL, desde el desarrollo curricular; iv) satisfacción con la forma de trabajo académico en el BL.

V1: Sexo	n	%
Femenino	16	18
Masculino	74	82
V2: Edad (años)	n	%
Menor de 16	15	17
Entre 17 y 19	47	52
Entre 20 y 22	10	11
Entre 25 y 25	10	11
Mayor de 263	8	9
V3: Carrera que estudia	n	%
Artes	49	54
Ingeniería	41	46
V4: Dedicación a los estudios	n	%
Tiempo completo	83	92
Tiempo parcial	7	8
V5: Residencia habitual de los estudiantes	n	%
Alquiler	19	22
Casa de sus padres	63	70
Otro	4	4
Propia	4	4
V6: Acceso preferente a internet	n	%
Cabina pública	20	22
Domicilio	39	43
Teléfono móvil	24	27
Universidad	7	8
V7: Actividades desarrolladas en la actualidad	n	%
Estudia y trabaja	32	36
Solo estudia	58	64
V8: Razones de elección de la asignatura	n	%
Acceso en cualquier lugar y momento	7	8
Asignatura obligatoria	70	78
Flexibilidad	13	14
Total	90	100.0

Tabla 1 – Caracterización de los participantes de la modalidad BL (variables socio-demográficas)

La investigación comprende dos momentos. En una primera aproximación, y con propósitos de carácter descriptivo, se reconoce los distintos niveles de satisfacción estudiantil que propicia la experiencia compartida. En un segundo momento, y apoyados en la estadística inferencial se busca determinar los factores asociados a la satisfacción con la formación online, así como también si existen diferencias en la satisfacción formativa de los estudiantes de Artes e Ingeniería.

En la universidad pública donde se llevó a cabo la formación en la modalidad BL se capacitó a los docentes sobre el uso del aula virtual, con el fin de que sea utilizada obligatoriamente en las diferentes asignaturas, dando libertad para su implementación. En la experiencia evaluada se integró la plataforma del aula virtual con el trabajo presencial del salón de clase y además el uso de whatsapp.

El aula virtual fue creada por la propia universidad, a la que acceden tanto docentes como estudiantes matriculados. Las clases presenciales fueron de tres horas semanales en la carrera de Artes y cuatro en Ingeniería Metalúrgica. El uso del whatsapp tuvo como propósito exclusivo el establecer una comunicación fluida y amigable entre todos los participantes, dado que para la gran mayoría constituía su primera experiencia en el BL. Dos de los autores tuvieron a su cargo el diseño e implementación de la experiencia formativa, y los otros fungieron como observadores y evaluadores de la formación desarrollada. Al término de todas las sesiones de aprendizaje se procedió a evaluar de manera cuantitativa la percepción de los estudiantes sobre el uso de BL.

3. Resultados

El análisis de los resultados de la experiencia del BL evidenció aspectos sugerentes que explican las razones de los comportamientos asumidos, toda vez que en su manifestación se ponen a consideración una redefinición de valores y significados culturales, y que se atribuyen a determinados objetos o sujetos. En ese propósito, se organizó la información, considerando las preguntas de investigación planteadas.

Percepciones sobre la cantidad y calidad de las interacciones en la formación BL: análisis descriptivo

Las percepciones de los sujetos remiten a las valoraciones sociales sobre un determinado objeto, en este caso, sobre la calidad y cantidad de las interacciones generadas con los otros estudiantes y profesores, a través de la plataforma virtual y las clases presenciales.

Para los participantes de la asignatura de inglés en la modalidad BL, las interacciones construidas con sus compañeros y profesores, presentan en cantidad y calidad, un nivel significativo, por igual; esto es, en términos de cantidad, sobrepasan el 67%, y en calidad, están por encima del 70%. En ese sentido, la calidad y cantidad de las interacciones representa un indicador de percepción satisfactoria con la formación recibida, en tanto propició la interacción constructiva en la adquisición del aprendizaje, favoreciendo el compromiso y la motivación para continuar formándose (Castro-Rodríguez y Lara-Verástegui, 2017); así como la autonomía de trabajo para cumplir las actividades académicas (García-Martínez, 2016). También es significativa, en términos de la interacción suscitada, que, en promedio, un 20%, no percibe diferencias de cantidad ni

de calidad con su formación previa, que estaría indicando un estado de dilución de las fronteras entre la virtualidad y presencial, y una transición a la continuidad formativa (Turpo-Gebera y Hernández-Serrano, 2014).

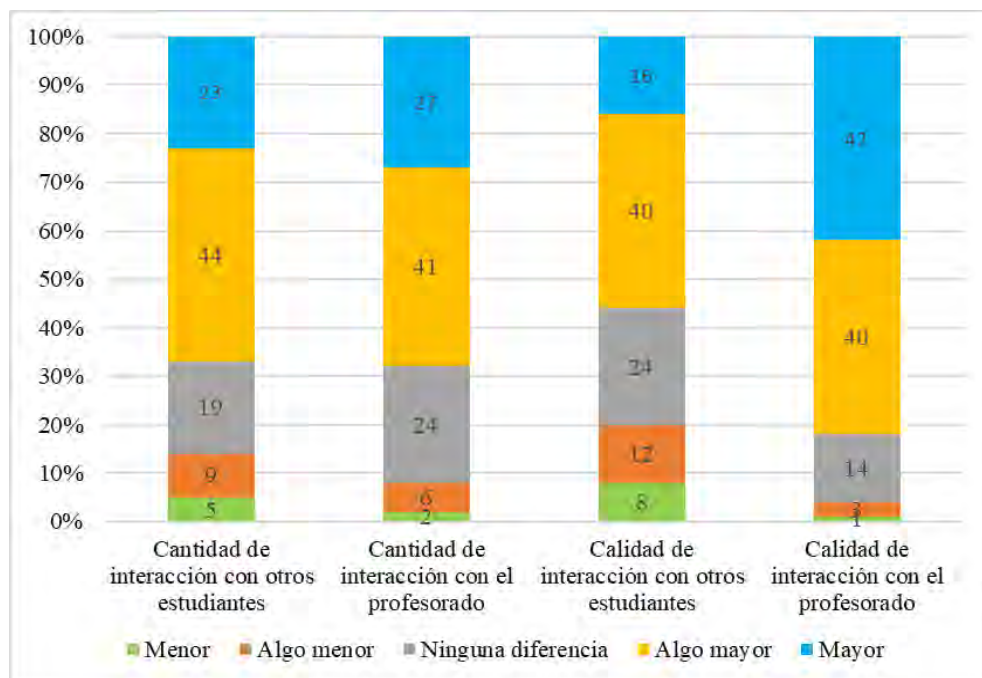


Figura 1 – Percepciones de estudiantes sobre la cantidad y calidad de interacciones en la formación BL (%)

Satisfacción global con la formación BL recibida

La satisfacción con la formación recibida resalta la efectividad y eficiencia alcanzada en la construcción del conocimiento o aprendizaje; revela también el interés por los contenidos ofertados, la facilidad de acceso y comprensión y atención a las necesidades de los usuarios (Turpo-Gebera, 2017), es decir, de los logros de satisfacción con el desarrollo curricular.

Para los participantes, en términos globales, la asignatura del inglés en formato BL resultó satisfactorio (53%) y muy satisfactorio (25%). Para Graham (2013), la satisfacción con el BL expresa la efectividad de la enseñanza, y está muy relacionada con la experiencia, percepciones y disposiciones hacia las actividades programadas en los diseños instruccionales del BL. Para García-Martínez (2016), el BL aporta a la satisfacción, en tanto posibilita la socialización de los estudiantes, a través de un balance efectivo entre formación y satisfacción con la experiencia compartida (Brook, Beauchamp y Campus, 2015).

Satisfacción con el desarrollo curricular de la asignatura de inglés en el BL

Los objetivos académicos se orientan a satisfacer las expectativas de los estudiantes, en ella participan los recursos que la viabilizan, al igual que las oportunidades para elegir. Tales componentes posibilitan el desarrollo curricular de toda formación graduada. Para Castaño, Jenaro y Flores (2017), la forma en que se implementa una asignatura en BL está asociada a la metodología y a los contenidos compartidos, aun por encima de los recursos personales o la materia a asimilar.

Satisfacción con los propósitos y expectativas de la asignatura	n	%
Muy de acuerdo	29	32
De acuerdo	48	54
No estoy seguro	12	13
En desacuerdo	1	1
Muy en desacuerdo	0	0
Satisfacción con los recursos utilizados en la asignatura	n	%
Muy de acuerdo	3	3
De acuerdo	35	39
No estoy seguro	28	31
En desacuerdo	23	26
Muy en desacuerdo	1	1
Satisfacción con la elección de la asignatura en BL	n	%
Muy de acuerdo	19	21
De acuerdo	37	41
No estoy seguro	25	28
En desacuerdo	5	6
Muy en desacuerdo	4	4
Total	90	100

Tabla 2 – Niveles de satisfacción con el desarrollo curricular de la formación BL

Los resultados evidencian altos niveles de satisfacción, 86% (32% + 54%), con los propósitos y expectativas planteados en la asignatura, al igual que con las expectativas instituidas. Propiamente, el BL a través del uso de herramientas tecnológicas en concurrencia con las estrategias pedagógicas, posibilita interacciones que favorecen los esfuerzos del aprender, al propiciar la adopción de nuevos roles, esencialmente, de estudiantes orientados a aprender a aprender, para afrontar los desafíos del mundo globalizado (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009).

Los recursos son fundamentales en la formación BL, ya que cumplen un rol trascendente. Básicamente, tienen que ver la posibilidad de aprehender conocimientos, a partir de los dispositivos de acompañamiento formativo (Chiu, Sun & Ju, 2007). En esa línea, para los estudiantes, los que expresan satisfacción con los recursos utilizados o facilitados llegan

al 42% (39% + 3%), expresan de ese modo, que estos recursos son insuficientemente coberturados por la universidad, en tanto no llegan a suscitar mayores posibilidades de aprendizaje, como lo manifiesta el 27% (26% + 1%).

Elegir las oportunidades para aprender, es decir, optar entre una asignatura enteramente presencial o virtual o una combinada, constituye una ocasión que suscita satisfacción, por cuanto posibilita dar continuidad a los esfuerzos formativos de recurrir a la metodología de elección (Cernadas, Maurel y Sandobal-Verón, 2012). Tiene que ver con sus opciones de vida universitaria. Así, elegir la modalidad BL suscita un 62% (21% + 41%) de satisfacción con el modelo formativo optado, y que, en instancias últimas, traduce la importancia asignada a la formación recibida, más allá de solo cursar materias, expresa una decisión independiente para encontrar la metodología que se ajusta a sus intereses formativos.

Satisfacción con la cantidad de carga de trabajo académico en el BL

El volumen de trabajo académico es una variable de considerable importancia en el BL, dada las interacciones que se generan en la construcción del conocimiento. Asimismo, está relacionado con la potencialidad de uso de las herramientas electrónicas, y su atención a las necesidades de aprendizaje de los participantes. También se relaciona con los modelos de BL, que para Bliuc, Gooryear y Ellis (2007) y Dziuban, Hartman y Moskal (2004), pasan por el nivel de adopción tecnológica y la reducción organizativa del tiempo de formación. En esa medida, su saturación o la gradación eficiente de las tareas académicas puede inducir a valoraciones encontradas.

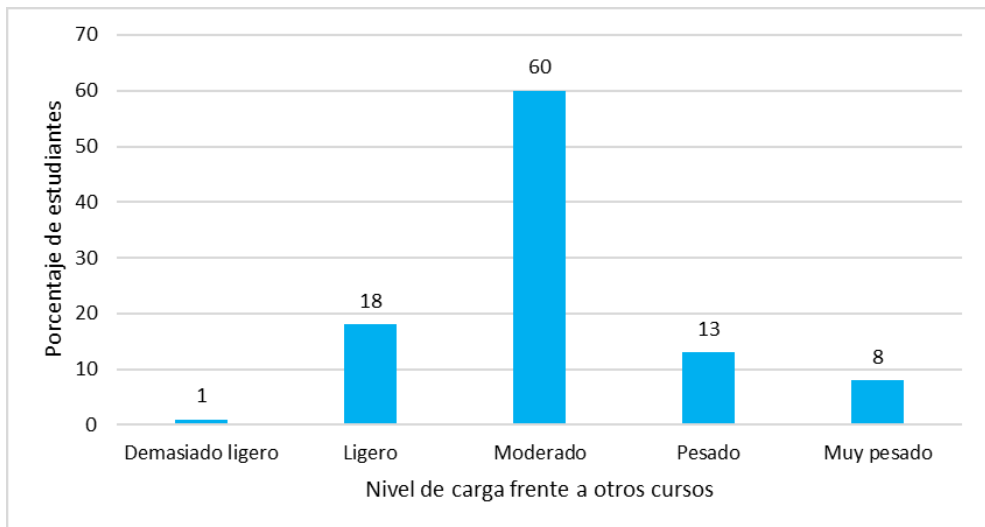


Figura 3 – Niveles de satisfacción con la carga de trabajo académico de la formación BL (%)

En el caso específico de la experiencia evaluada, los estudiantes asumen que el nivel de carga de trabajo académico no fue pesado ni ligero, sino que ampliamente reconocen su

moderación (60%); un rasgo que, indudablemente, evidencia el control del esfuerzo y tiempo para superar las dificultades o incidencias técnicas que pudieran manifestarse (García-Martínez, 2016). Revela también, que la labor docente generó espacios de apertura para resolver equilibradamente los momentos formativos del aprendizaje en el BL (Brook, & Beauchamp, 2015), es decir, un manejo óptimo y oportuno de la presencialidad y virtualidad; y de las interacciones más propicias para incrementar la participación y la comunicación.

Satisfacción con la relación entre el aprendizaje en línea y en clase presencial

En los entornos BL, presencialidad y virtualidad se combinan e integran para generar la confluencia y continuidad formativa, es decir, “diluir” las fronteras para avanzar hacia la convergencia de las mediaciones tecno-pedagógicas (García Aretio, 2018). Aunque tal fusión no está expresamente manifiesta, es pertinente como potencialidad a asumir, a fin de moderar los acercamientos y conducirlos hacia una construcción eficiente y colaborativa del conocimiento, es decir, mejores aprendizajes.

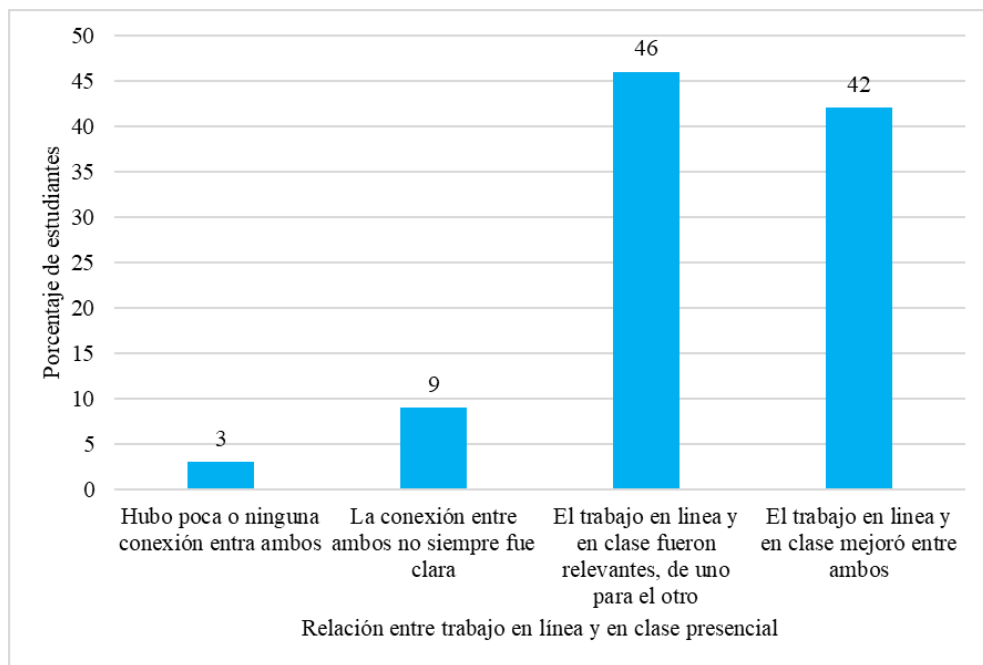


Figura 4 – Niveles de satisfacción con la relación entre trabajo online y clase presencial (%)

En torno a la relación virtual y presencial, los estudiantes expresan que su articulación indujo a un trabajo relevante (46%) y una mejora del aprendizaje (42%). Puede que la edad de los participantes (promedio = 18 años), y su iniciación universitaria aporte a un intercambio significativo de experiencias, como inherente al proceso de socialización académica y amical (García-Martínez, 2016). En esa posibilidad, también se inscribe

Delgado Almonte, Andreu y Pedraja-Rejas (2010), al reconocer la emergencia de nuevas formas de comunicación entre los estudiantes y docentes, y al sentir la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre los usos y capacidades de las TICs; una dinámica muy presente en las generaciones actuales.

Comparación y asociatividad de la satisfacción en estudiantes de artes e ingeniería con la formación BL: análisis inferencial

Los intereses formativos estructurados desde las acciones e intereses cognitivos, sociales, etc., gravitan en la valoración que los sujetos asuman. Para Hinojo, Aznar y Cáceres (2009) y Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez García y Gisbert Cervera (2018), la satisfacción con el BL se hace perceptible desde la flexibilidad horaria, la accesibilidad informativa, la rapidez comunicacional, la actualización de contenidos y cambio continuo. El reconocimiento de la satisfacción estudiantil, constituye así una dinámica a valorar, a fin de determinar si las diferencias vocacionales (arte e ingeniería), suscita diferencias o semejanzas con el BL. Se debe considerar que, dada las diferencias formativas y requerimientos propios de cada carrera, esta posibilidad está presente, y cuyos resultados exponemos.

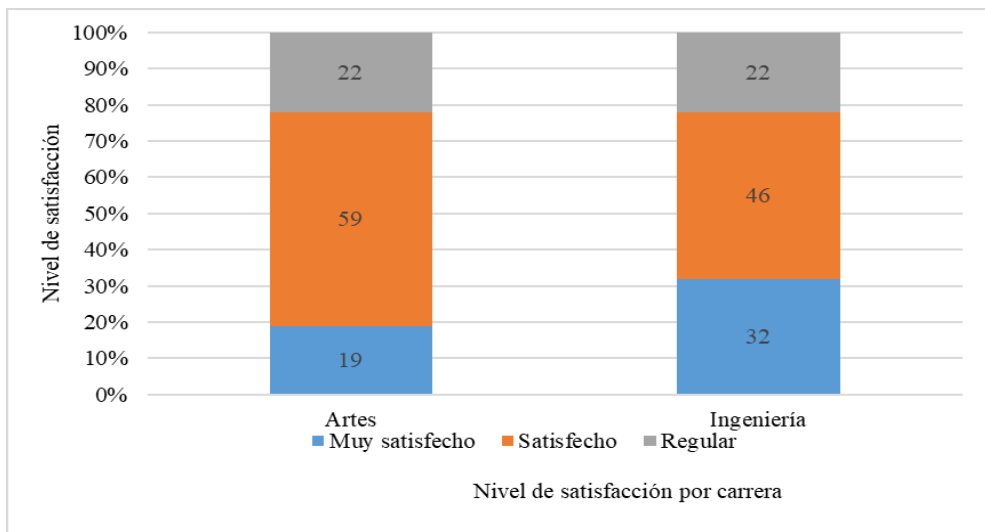


Figura 5 – Comparación de los niveles de satisfacción con la formación BL (%)

En la opinión de los participantes de la experiencia BL se puede distinguir que no existen mayores diferencias en torno a su satisfacción con la asignatura. Un aspecto que analizaremos desde la prueba de hipótesis.

- H0: No existen diferencias en el nivel de satisfacción global entre estudiantes de las carreras de artes e ingeniería.
- H1: Existen diferencias en el nivel de satisfacción global entre estudiantes de las carreras de artes e ingeniería.

Valores	Artes	Ingeniería
Proporción de Muy satisfechos, Satisfechos y Regulares	77.55	78.05
Tamaño de muestra	49	41
Estadístico	Z = -0.0568	
Valor p	.477	

Nota. $p > .05$

Tabla 3 – Pruebas de comparación de la hipótesis planteada

Con un nivel de significancia del 5%, y dado el valor p, se acepta la H_0 , concluyéndose que no existen diferencias entre los estudiantes de artes e ingeniería en la satisfacción con la formación BL

Factores asociados a la satisfacción con la formación BL

A fin de establecer la asociatividad de factores con la satisfacción con la el BL, se identificó la relación establecida de las variables sociodemográficas representadas en la tabla 1 (V1: sexo, V5: residencia habitual, V6: acceso preferente a internet, V7: actividades actuales y V8: razones de elección de la modalidad BL) con el nivel de satisfacción global (Figura 2). Este análisis responde a la naturaleza de los datos. De primera instancia se aplicó la prueba de independencia Chi cuadrado, dado que los datos poseen una naturaleza cualitativa nominal.

Nivel de satisfacción	R1	R4	R5	R6	R7	R8
Estadístico de prueba	1.137	0.347	6.788	5.841	3.402	4.956
Chi cuadrado de Pearson						
p	0.566	0.841	0.341	0.441	0.183	0.292

Nota. $p > .05$

Tabla 4 – Prueba chi cuadrado de independencia

De la tabla se colige que las posibles asociaciones no son significativas con los niveles de satisfacción con la formación BL. Seguidamente, se incluyó la V2 (edad por rangos) a las demás variables socio-demográficas y la satisfacción con la formación BL, para el análisis de la prueba de correlación de Spearman. El análisis de las posibles relaciones se muestra a continuación:

La tabla 3 muestra como relaciones o asociaciones directas y significativas las variables: la cantidad y calidad de interacción con otros estudiantes, calidad de interacción con el profesorado, identificación de los propósitos y expectativas del curso, razones de elección de una asignatura similar en el futuro y la relación entre trabajo en línea y en clase, con la satisfacción de la formación recibida en BL; es decir, a mayor incremento del valor de las variables se incrementa la satisfacción con la formación BL. Contrariamente, las variables: la universidad proporciona los recursos necesarios y la carga académica comparado con otras formaciones, se relacionan de manera inversa; es decir, a mayor

nivel de satisfacción con el desarrollo del curso, menor será el nivel de las dos variables descritas. En ese decurso, las variables: rango de edad y cantidad de interacción con el profesorado no tienen una relación significativa con el nivel de satisfacción con la asignatura BL.

Nivel de satisfacción con la formación BL			
Variable	Rho de Spearman	p	
V1	0.009	0.933	
V2	0.233*	0.027	
V3	0.062	0.561	
V4	0.260*	0.013	
V5	0.232*	0.028	
V6	0.476**	0.000	
V7	-0.212*	0.045	
V8	0.341**	0.001	
V9	-0.239*	0.023	
V10	0.358**	0.001	

*p < .05; **p < .01

Leyenda:
V1: Rango de la edad
V2: Cantidad de interacción con otros estudiantes
V3: Cantidad de interacción con el profesorado
V4: Calidad de interacción con otros estudiantes
V5: Calidad de interacción con el profesorado
V6: Identifica los propósitos y expectativas de la asignatura
V7: Universidad proporciona los recursos necesarios
V8: Elección de la modalidad de formación en el futuro
V9: Carga académica comparado con otras asignaturas
V10: Relación entre trabajo en línea y en clase presencial

Tabla 5 – Prueba de correlación Rho de Spearman

4. Discusión o Conclusión

La experiencia formativa de BL analizada ha evidenciado determinados aspectos y contextos que resaltan su importancia y la necesidad de su implementación en la universidad. Los resultados dan cuenta de sus características diferenciales y de su aporte a la transferibilidad del conocimiento o aprendizaje (Castaño, Jenaro y Flores, 2017). En ese entender, las percepciones sobre la satisfacción con la formación BL, expresamente, de una asignatura de inglés para estudiantes de Artes e Ingeniería confirman que su desarrollo curricular. En términos globales deviene en un considerable nivel de aceptación satisfaciente, que Castaño, Jenaro y Flores (2017) también reconocen,

señalando que independientemente de la asignatura, no parece generar mayores discrepancias al cursarlo en el BL. Extendiendo la interpretación, esto podría entenderse, de que independiente de la carrera que se estudia (Arte vs Ingeniería), tampoco habrá diferencias. En sentido ampliado y dada las condiciones de inicio y edades semejantes, todos estarían en proceso de socialización o iniciación en la vida universitaria (García-Martínez, 2016), lo cual suscita tales similitudes.

Abordando aspectos específicos del desarrollo del BL, se evidencian altos niveles de satisfacción con la formación BL, fundamentalmente con los objetivos y expectativas de la asignatura y la potencialidad de elección de la modalidad de su estudio; la insatisfacción está dada por la insuficiencia de recursos, y que Chiu, Sun y Ju (2007), son imprescindibles para la construcción colaborativa del conocimiento, y consiguientemente, para lograr una satisfacción con la formación BL. Este es un aspecto que debe ser considerado en los diseños instruccionales, de integración creativa de la tecnología a la práctica educativa, y no como una aplicación sustituta al paradigma educativo tradicional (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009). Si bien la universidad pública de donde provienen los estudiantes presenta dificultades en la conectividad digital, el uso de whatsapp, suple como herramienta tecnológica que, la mayoría de los estudiantes lo usan, por lo que podría ser un buen sustituto para la interacción y comunicación.

La satisfacción con el BL discurre también por la relación que genera la carga de trabajo académico, que para los participantes de la experiencia formativa se presenta de manera moderada, es decir, como la cantidad justa para “aprovecharse tanto de las ventajas y riqueza de recursos del aprendizaje virtual como de la interacción y las sinergias generadas en los grupos en las sesiones presenciales” (ELd, 2012 en Salinas Ibáñez, de Benito Crosetti, Pérez García, y Gisbert Cervera, 2018, p. 196). En esa intención, se establecen valoraciones que resaltan la flexibilidad e interactividad, pero también aspectos limitantes como el acceso a internet, la desmotivación y la necesidad de apoyo al docente, a fin de haga posible la metodología BL (Serrano, Dea-Ayuela, Gonzales-Burgos, Serrano- Gil y Lalatsa, 2019). La ayuda de otros formatos didácticos puede facilitar mayores satisfacciones en las vinculaciones entre entornos BL (García Aretio, 2018), al integrar los modos y formas de relacionarse en la presencialidad y virtualidad, conectándolos y mejorando los procesos formativos.

Para Grahan (2013), el desarrollo del BL configura un modelo donde parecen diluirse las fronteras y todas las mediaciones para converger en un mismo propósito formativo (Turpo-Gebera y Hernández-Serrano, 2014) y, por ende, no deberían generar diferencias en la aprehensión del conocimiento, dado que comparten experiencias, limitantes y potencialidades; como finalmente, confirma la hipótesis de trabajo contrastada, de no diferencias con la formación BL, propiciando un continuum educativo de los procesos docentes presenciales y virtuales.

En términos de asociatividad de las variables socio-demográficas y el nivel de satisfacción con la formación BL, se constata que varias variables del desarrollo curricular se vinculan directa y significativamente con la satisfacción, y en menor número, algunas de ellas no expresan ninguna relación. Este reconocimiento permite repensar aspectos y contextos vinculados con la formación y que ameritan ser puestos en consideración en los diseños curriculares de las formaciones BL.

Referencias

- Bacos, C. & Grove, K. (2019). Using Online Education to Improve Traditional Classroom Instruction: A Blended Learning Approach. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 374-379). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/207667/>
- Bliuc, A., Goodyear, P., y Ellis, R. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244. DOI:10.1016/j.iheduc.2007.08.001.
- Bricault, D. (2015). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation Brian Tomlinson and Claire Whittaker (Eds.)*. London, England: British Council, 2013. Pp. 252. *TESOL Quarterly*, 49(1), 210-212. DOI:10.1002/tesq.215
- Brook, I., & Beauchamp, G. (2015). A study of final Year Education Studies Undergraduate Students' Perceptions of Blended Learning within a Higher Education course. *Educational futures*, 7(1). Recuperado de <https://repository.cardiffmet.ac.uk/bitstream/handle/10369/7661/Brook-and-Beauchamp%202013%20Final%20year%20students.pdf?sequence=1>
- Castaño, R., Jenaro, C. y Flores, N. (2017). Percepciones de estudiantes del Grado de Maestro sobre el proceso y resultados de la enseñanza semipresencial -Blended Learning-. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 52. art. 2. DOI: 10.6018/red/52/2
- Castro-Rodríguez, Y., y Lara-Verástegui, R. (2018). Percepción del blended learning en el proceso enseñanza aprendizaje por estudiantes del posgrado de Odontología. *Educación Médica*, 19(4), 223-228.
- Cernadas, A., Maurel, M. y Sandobal-Verón, V. (2012). La percepción de los actores en la implementación de blended learning. El caso de la FRRE. II Jornadas de Investigación en Ingeniería del NEA y países limítrofes. Argentina, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Resistencia. Recuperado de <http://frre.utn.edu.ar/IIJCyT/clean/files/get/item/2181>
- Chiu C., Sun, S. & Ju, T. (2007). An empirical analysis of the antecedents of web-based learning continuance. *Computers and Education*, 49(4), 1224-1245.
- Delgado-Almonte, M., Andreu, H., & Pedraja-Rejas, L. (2010). Information Technologies in Higher Education: Lessons Learned in Industrial Engineering. *Educational Technology and Society*, 13(4), 40-154.
- Dziuban, C., Hartman, J., y Moskal, P. (2004). Blended Learning. *EDUCAUSE. Center for Applied Research Bulletin*, 7(1), art. 12. Recuperado de <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erbo407-pdf.pdf?la=en>

- García Martínez, Sara Percepciones y valoraciones de alumnos en edad escolar sobre su experiencia de aprendizaje en un programa semipresencial de lengua y cultura españolas. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), 237- 262.
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 9-22. DOI:10.5944/ried.21.1.19683
- Garrison, D. R. and Vaughans, N.D. (2008). Student Survey Questionnaire: Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Graham, C. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M. G. Moore. (ed.). *Handbook of distance education* (pp. 330-350). Nueva York: Routledge. DOI:10.4324/9780203803738.ch21
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). *A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. The Internet and Higher Education, 18, 4-14.* DOI:10.1016/j.iheduc.2012.09.003
- Hinojo, F., Aznar, I. y Cáceres, M. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la Universidad. *Comunicar, 33, 165-174.* DOI: 10.3916/c33-2009-03-008
- Huong, P. T. T. (2018). Applying Blended Learning Method in Teaching English at the University of Da Nang, Viet Nam. *The Educational Review, USA, 3(1), 16-20.* Recuperado de <http://dx.doi.org/10.26855/er.2019.01.002>
- Johnson. C., & Marsh, D. (2013). The Laureate English Program: Taking a research informed approach to blended learning. *Higher Learning Research Communications, 3(1), 45-55.* DOI: 10.18870/hlrc.v3i1.103
- Krause, K. (2007). *Blended learning strategy. Getting started with blended learning.* Brisbane, Australia: Griffith University. Recuperado de www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide.pdf
- Martinic, R., Urzúa, S., Úbeda, R., y Aranda, R. (2019). Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante Blended Learning. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), pp. 305-324. DOI: [http:// dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23124](http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23124)
- Milthorpe, N., Clarke, R., Fletcher, L., Moore, R., & Stark, H. (2017). *Blended English: Technology-enhanced teaching and learning in English literary studies. Arts and Humanities in Higher Education, 17(3), 345-365.* DOI:10.1177/1474022217722140
- Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcia, A. y Gisbert Cervera, M. (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 195-213. DOI: 10.5944/ried.21.1.18859

- Saorín, T. y Gómez-Hernández, J.A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, v. 8, pp. 342-348.
- Serrano, D., Dea-Ayuela, M., Gonzales-Burgos, E., Serrano-Gil, A. y Lalatsa, A. (2019). Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning. *European Journal of Education Research, Development and Police*, 54(2), 273-286. DOI: 10.1111/ejed.12330
- Shebansky, W. (2018). Blended Learning Adoption in an ESL Context: Obstacles and Guidelines. *TESL Canada Journal*, 35(1), 52 - 77. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1284>
- Turpo-Gebera, O. (2017). La usabilidad pedagógica en la formación del profesorado: un estudio de caso. *Espacios*, 39(15). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391506.html>
- Turpo-Gebera, O. y Hernández-Serrano, M. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad “Blended learning”. En Martín-García, A. (coord.). *Blended learning en Educación Superior. Perspectivas de innovación y cambio* (pp. 101-119). Madrid: Síntesis.