

12. DISEÑO DE UN FORMULARIO DE EVALUACIÓN DE CURSOS EN LÍNEA EN SUBSTITUCIÓN AL TRABAJO DE CAMPO. CONTINGENCIA POSTPANDEMIA

DESIGN OF AN ONLINE COURSE EVALUATION FORM IN SUBSTITUTION OF FIELD WORK. POSTPANDEMIC CONTINGENCY

Hilda Clarena Buitrago García²⁴

Fecha recibido: 11/09/2021

Fecha aprobado: 23/11/2021

**IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN,
EMPRESA Y SOCIEDAD – CIDIEES**

Derivado del proyecto: Tesis Doctoral. *la Integración Curricular de los Diccionarios Bilingües en Línea de Libre Acceso en un Contexto Universitario de Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera. Consideraciones Teóricas, Administrativas, Pedagógicas y Didácticas.*

Pares evaluadores: *Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.*

²⁴ *Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío Colombia, Especialización en Educación Bilingüe, Universidad del Valle Colombia, Maestría en Educación. Western Carolina University. USA, Maestría en Educación y TIC. Universidad Abierta de Cataluña. España, Doctorado en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Universidad de Castilla-La Mancha. España. Docente de inglés. Pregrado. Universidad Cooperativa de Colombia. Cali. Docente de inglés. Pregrado. Universidad Libre. Cali. Docente de producción de textos académicos. Posgrado. Universidad Santiago de Cali.*

RESUMEN

La pandemia de Covid-19, y las medidas de confinamiento implementadas en diversas naciones, afectó no sólo la vida de millones de personas sino también el modo en que se llevan a cabo las investigaciones. Los cambios de paradigmas y diseños fueron, en muchos casos, inevitables. Este documento describe el viraje realizado en el diseño de una estrategia de recogida de datos, inicialmente proyectada como un trabajo de campo en aulas de clase de una universidad privada, que arrojó como resultado el diseño de un instrumento de evaluación del diseño de los cursos en línea que reemplazaron las clases presenciales y de los posibles niveles de integración curricular de los diccionarios bilingües en línea de libre acceso (DBLLA), objeto de central interés en dicha investigación. Se explican las etapas y los postulados teóricos que delimitaron, guiaron y alimentaron la construcción de este instrumento y se presentan los resultados obtenidos a través de él. Se justifica además su función dentro del diseño de investigación y su contribución para alcanzar los objetivos propuestos. Se utilizaron constructos de algunos modelos de integración curricular de TIC y de aceptación de TIC para diseñar una matriz con descriptores específicos en cuanto a la integración curricular de los DBLLA. Se encontró que el diseño instruccional de los cursos no fomenta el uso de esas herramientas léxicas y que su integración curricular oscila entre la etapa de la entrada sustitutiva y la de adopción sustitutiva.

PALABRAS CLAVE: *Diccionarios bilingües en línea de libre acceso, Diseño de instrumentos de recogida de datos, Didáctica de lenguas, Integración curricular de TIC, Evaluación de cursos en línea.*

ABSTRACT

The Covid 19 pandemic, and the lockdown measures implemented in various nations, affected not only the lives of millions of people but also the way in which investigations are carried out. Changes in paradigms and designs were, in many cases, inevitable. This document describes the change made in the design of a data collection strategy, initially projected as a field work in classrooms of a private university, which resulted in the design of an instrument for evaluating both the design of the online courses that replaced the face-to-face classes and the possible levels of curricular integration of free access bilingual online dictionaries (DBLLA), an object of central interest in said research. The stages and the theoretical postulates that delimited, guided, and supported the construction of this instrument are explained and the results obtained through it are presented. Its role within the research design and its contribution to achieve the proposed objectives are also justified. Constructs of some models of ICT curricular integration and ICT acceptance were used to design a matrix with specific descriptors regarding the curricular integration of the DBLLA. It was found that the instructional design of the courses does not encourage the use of these lexical tools and that their curricular integration oscillates between the stage of substitute entry and that of substitute adoption.

KEYWORDS: *Open access online bilingual dictionaries, Data collection instrument design, Language teaching, ICT curricular integration, Online courses evaluation.*

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya más de un año, el mundo entero ha visto como el modo de vivir, trabajar, enseñar e interactuar cambió a causa de la pandemia de Covid-19. Este trabajo tiene como propósito documentar uno de los cambios sufridos por una investigación cualitativa, constructivista, interactiva, educativa y aplicada de tipo caso múltiple (McMillan y Schumacher, 2005; Martínez, 2006; Bisquerra, 2009; Chiner, 2011; Álvarez y San Fabián, 2012; Carson, 2012; Jaimes, 2013; Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, 2014; Lozada, 2014; Carneiro, 2018; Ponce, 2018; Ravitch y Mittenfelner, 2019; Deslauriers, 2019). Estructurada según los pasos propuestos por Vivar, McQueen, Whyte, y Canga (2013) y siguiendo las cuatro fases de la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil, y García, 1996; Estrada, Miquet, y Santamaría, 2009).

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad privada con una muestra de tipo propositivo (Muñiz, 2010), seleccionada por muestreo por conveniencia Kazez (2009), conformada por 4 docentes de inglés uno de ellos con funciones administrativas. Su objetivo central era determinar el nivel de integración curricular (Sánchez, 2002; Sánchez 2003; Escontrela y Stojanovic T; 2004; Zoyo, 2013) de los diccionarios bilingües en línea de libre acceso (DBLLA) en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Nicolás, 2009; Schmied, 2009; Millán, 2011; Chiu y Liu, 2013; Mohamad, Rashid, y Wan Mohamad, 2017; Buitrago; 2018) a la luz de las teorías y constructos de modelos de integración curricular (Díaz, 2009; Orjuela, 2010) y de aceptación de las TIC (López-Bonilla y López-Bonilla, 2011; Taherdoost, 2018) con el fin de proponer estrategias y recursos de tipo administrativo, pedagógico y didáctico tendientes a favorecer su avance hacia el siguiente nivel.

Con esta finalidad en mente, se propuso un diseño investigativo que involucraba la implementación de tres estrategias de recogida de datos: un cuestionario, una entrevista semiestructurada y un protocolo de observación de clases (Corral, 2010). Sin lugar a dudas, la estrategia de recogida de datos que más se vio afectada por lo que desde hace meses se conoce como la “nueva normalidad”, provocada por la pandemia de Covid-19, fue la de la observación de clases, que posteriormente se renombró como evaluación de cursos virtuales.

Inicialmente, se había considerado el diseño e implementación de un protocolo de observación de clase. Algunos docentes habían sido ya informados y habían dado su

consentimiento para el ingreso a sus aulas con el fin de recabar los datos propuestos. Unos meses después, dicha estrategia había sufrido su primera modificación pues de la modalidad presencial, se pasó a una modalidad mixta o blended learning en la que los docentes usaban la plataforma Microsoft Teams para conectarse con sus estudiantes en encuentros sincrónicos, donde se impartía instrucción y se realizaban actividades evaluativas. Se planteó la posibilidad de observar las clases sincrónicas en las aulas virtuales.

Esta primera modificación tampoco fue posible, ya que, en los meses posteriores, la Subdirección Nacional de Multilingüismo de la universidad, con el aval de la rectoría nacional, tomó la decisión de ofrecer los cursos de forma totalmente virtual. Esto implicó un cambio total de estrategia debido a que, en lugar de observar las interacciones y usos de los DBLLA por parte de estudiantes y docente en un aula, física o virtual, se debía examinar el diseño instruccional de cursos en los que los profesores tenían un rol más de gestión que de instrucción propiamente dicha.

En resumen, lo que en un principio se visualizó como un protocolo de observación con toma de notas de campo, tuvo que transformarse en un formulario para evaluar el diseño instruccional de los cursos y los niveles de integración curricular de los DBLLA. No fue posible ir a las aulas a observar las interacciones entre docentes y estudiantes y las formas en que usaban los DBLLA. Las aulas, tal como se conocían, habían desaparecido dando lugar a cursos totalmente virtuales en las que el profesor, ahora llamado tutor, debía realizar actividades mayormente de información, orientación y evaluación en línea.

Los estudiantes, por su parte, debían estudiar y presentar las evidencias de aprendizaje de forma autónoma. A la fecha, y debido a cierto nivel de inconformidad en la comunidad, se han abierto espacios para clases síncronas semanales, pero aún está restringida la actividad pedagógica de los docentes, quienes emplean gran parte de su tiempo evaluando y calificando los productos que los estudiantes suben a la plataforma de Campus Virtual para demostrar el dominio de los conceptos y habilidades establecidas en cada unidad.

No obstante, los inconvenientes que estos cambios plantearon, al final, esta situación generó una de las aportaciones más importantes de esta investigación como fue el formulario de evaluación de cursos diseñado a partir de la integración sintetizadora de postulados y constructos de diferentes modelos. El presente documento se ocupa de explicar las

teorizaciones y estrategias que fundamentaron y delinearon el diseño de este nuevo instrumento de recogida de datos y de los pasos que se siguieron para lograrlo.

MATERIAL Y MÉTODOS

La reestructuración de la estrategia de recogida de datos antes mencionada partió de una nueva revisión de literatura de conceptos que no habían sido tenidos en consideración inicialmente para la fundamentación teórica. Entre los temas revisados estuvieron la definición de lo que se entiende por formación en línea y sus características y los criterios para evaluar este tipo de programas educativos, los cuales se exponen a continuación.

Se considera evaluación de cualquier tipo de programa de formación el sistema que permite, por un lado, conocer el modo y grado en que se han alcanzado una serie de competencias y objetivos previamente establecidos y, por otro lado, establecer cómo deben modificarse los procesos de enseñanza- aprendizaje y su conjunto de series formativas, con el fin de mejorar el grado de consecución de tales objetivos (Mayorga y Madrid, 2011). Esto implica la valoración tanto de los resultados obtenidos por el estudiante como el análisis de los procesos educativos implementados con el fin de modificarlos y optimizarlos de acuerdo con los conocimientos y posibilidades ofrecidos por las tecnologías para así mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida (Fontán, 2004, p.8; Biscarri, León, Molina y Molina, 2006, p.1; citados en Mayorga y Madrid,2011). Cuando se trata de formación en línea, es necesario tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos (González, 2008, p. 3; citado en Mayorga y Madrid, 2011):

- Actividades prácticas
- Contenidos y materiales de apoyo
- Comunicación y retroalimentación
- Sistema de evaluación

Con esto mente, fue evidente que el diseño y la planificación de los cursos en línea exigía la planificación de diversos elementos necesarios, tales como su estructura, objetivos y población objeto, para poder ofrecerlos. A la hora de diseñar el formulario de revisión para esta investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos propuestos por Mayorga y Madrid (2011):

Familiarización y uso de la plataforma. Para que puedan desempeñarse con eficacia en el curso, es importante que los estudiantes aprendan a desenvolverse con confianza en la plataforma tecnológica asignada para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere tener en cuenta el modo en que se conecta y recibe la información el estudiantado y las aplicaciones informáticas que necesita manejar.

Implicación del alumnado. Es el grado en que los estudiantes se involucran en el proceso educativo y en la interactividad a partir de las posibilidades de participación ofrecidas. Todo esto conlleva diversos grados de implicación y participación tales como la capacidad que tengan de crear foros y debates, las formas en que pueden acceder a elementos interactivos, la voluntariedad para participar en algunas actividades, y la obligatoriedad que tengan de llevar a cabo todo lo propuesto en el curso.

Papel del tutor o profesor. La evaluación del curso debe examinar las distintas funciones que debe desempeñar un tutor en línea tales como animar, asesorar, explicar o evaluar.

Modelo de curso en línea. De acuerdo con los objetivos propuestos, la población servida y los tipos de procesos educativos involucrados y certificaciones ofrecidas, existen diferentes modelos de cursos en línea. Entre estos tipos están los cursos completamente autoformativos que no requieren más participación que la solicitada por el estudiante, por email o teléfono, para recibir una aclaración o consulta. Existen otros cursos en los que el estudiante cuenta con material de autoinstrucción, pero debe estar en contacto con su tutor y compañeros en un aula virtual donde hace envíos de actividades. También hay cursos que combinan la formación en línea con las clases presenciales tal como lo proponen los modelos blended learning o b-learning.

A partir de la revisión documental se tuvieron en cuenta los indicadores de evaluación obtenidos por Colás, Rodríguez y Jiménez, (2002; citado en Mayorga y Madrid, 2011) a partir de una perspectiva sociocultural, ya que proponen constructos claramente ligados con el concepto de integración curricular de las TIC como son el dominio, privilegio, reintegración y apropiación de las TIC, el control de la actividad realizada con tecnologías, las formas de interactividad propuestas, la representación de la meta y la responsabilidad en la tarea. Por otro lado, también fue relevante la perspectiva de Garrison, Anderson y Archer

(2004; citado en Mayorga y Madrid, 2011), quienes sostienen que los entornos educativos virtuales favorecen un aprendizaje colaborativo, crítico y reflexivo.

Con base en esto y en las propuestas de Marcelo (2007; citado en Mayorga y Madrid, 2011), se realizó la evaluación de los cursos de inglés en modalidad virtual, desde la perspectiva del uso e integración curricular de los DBLLA, en tres etapas bien definidas que fueron: un diagnóstico inicial donde se indagó acerca del nivel inicial de los participantes en relación a los objetivos y contenidos del programa ofertado; una evaluación formativa que permitiera mejorar el desempeño del curso a medida que se fuera implementando; y una evaluación final que brindara la información sobre los resultados en relación a los diversos tipos de implicados en su diseño e implementación.

Otros postulados que ofrecieron soporte teórico al diseño de este instrumento fueron los de Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh (2008; citado en Mayorga y Madrid, 2011), quienes afirman que, para los usuarios, la incorporación de diversos métodos evaluativos genera una percepción de eficacia y corrección; y los de Sener; 2006) quien percibe que una evaluación efectiva de un programa de educación en línea debe partir del uso de enfoques ya conocidos, pero también debe estar abierta a aprovechar las oportunidades que se presenten para usar otros más innovadores.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para obtener la caracterización de los cursos en línea ofrecidos por el Programa de Multilingüismo de la universidad a partir del segundo semestre del 2020 a causa de la pandemia de COVID 19 y como medida de contención de contagio en empleados y estudiantes, fueron los siguientes (Mayorga y Madrid, 2011):

- Normatividad
- Número de niveles
- Acceso a la información del curso
- Matriculación
- Alta y acceso a la plataforma
- Familiarización con la plataforma
- Descarga y obtención de materiales
- Control de fechas límite de envío de actividades
- Realización de trabajos en cada unidad o módulo
- Foros y actividades de grupo
- Realización de actividades complementarias

- Realización de tests de unidades o módulos
- Realización de test final
- Acreditación
- Sistema tutorial

Relación del formulario con los objetivos

Una vez definido el tipo de instrumento que sustituiría al protocolo de observación de clases, era fundamental justificar su implementación dentro del diseño de la investigación y explicitar los aportes que haría al logro de los objetivos propuestos. Se determinó que el formulario era relevante para el estudio porque:

Permitía evaluar de forma más pormenorizada el nivel de integración curricular de los DBLLA evidenciado en cada uno de los cursos ofrecidos por el programa de multilingüismo de la universidad (objetivo general) ya que, estaba diseñado con criterios y descriptores, de tipo administrativo, pedagógico y didáctico, extraídos y adaptados de cuatro modelos diferentes de integración curricular y de aceptación de TIC.

Entre las variables que se analizaron, compararon, contrastaron y evaluaron para diseñar este formulario estuvieron los tipos de entornos de aprendizaje, el tipo de interacción tanto del docente como de los estudiantes con los DBLLA, y los tipos de estrategias didácticas implementadas alrededor de su uso. La información recogida permitiría así tener una visión más amplia del papel de estas TIC en el diseño instruccional del programa en general, y de cada curso en particular.

Por otro lado, sus descriptores, completamente adaptados al fenómeno de integración de estas herramientas específicas, favorecían la utilización de los insumos del cuestionario y de la entrevista para determinar aspectos puntuales asociados a la labor del docente dentro y fuera del aula. Dichos descriptores permitirían, por un lado, identificar las decisiones pedagógicas realizadas a nivel institucional en cuanto al uso de los DBLLA como recurso didáctico dentro del diseño instruccional de todos los niveles y, por otro lado, contrastar dicha información con las decisiones pedagógicas, las expectativas y las necesidades particulares de los docentes, explicitadas en los otros instrumentos de recogida de datos.

Los datos obtenidos a través de este instrumento constituirían, pues, insumos valiosos para el diseño e implementación de propuestas y recursos orientados a lograr avances en la integración curricular de los DBLLA en este contexto educativo específico.

Por último, los criterios y descriptores logrados a partir del análisis de algunos modelos de integración y aceptación de TIC permitirían una profundización y triangulación de los datos obtenidos con el cuestionario y la entrevista.

Limitaciones del uso del formulario

Si bien es cierto que, a través de este instrumento, se propuso un análisis de cursos que no habían sido diseñados propiamente por los docentes, en el diseño de la entrevista se abrió la posibilidad de incorporar algunos sus descriptores para que los participantes pudieran explicar el tipo de modificaciones que habían realizado a las estrategias y recursos didácticos y a las actividades evaluativas de los cursos. Esto con el fin de determinar hasta qué punto los DBLLA eran tenidos en cuenta en sus decisiones pedagógicas. Algunas de las limitaciones de este instrumento estuvieron relacionadas precisamente con las ventajas que ofrece el tipo de observación directa que ya no era factible. El uso de este formulario limitó, parcialmente, el contacto directo de la investigadora con el fenómeno estudiado, ya que en lugar de observarse desde la perspectiva de los sujetos que componían la muestra, se estudió desde el diseño instruccional.

Otro aspecto afectado por su uso fue el de la riqueza del lenguaje no verbal, propio de diversos tipos de interacciones de aula, que aporta mayor profundidad a los constructos estudiados, como expectativas o los prejuicios, y que generalmente no se explicitan en cuestionarios o entrevistas, pero sí se pueden vislumbrar a partir de la comunicación no verbal observada (Vitorelli et al, 2014). El uso del formulario de evaluación de cursos en lugar de la observación de clases no permitió registrar comportamientos en el momento en que sucedían y, por lo tanto, afectó en cierto grado la exactitud de la información (Piza, Amaiquema, y Beltrán, 2019).

Construcción del formulario

El formulario propuesto para evaluar los cursos ofrecidos en los 4 niveles que componen el programa de inglés de la universidad donde se efectuó el estudio, fue estructurado a partir de los siguientes postulados, variables y constructos (tabla 1) extraídos

de cuatro modelos de aceptación de TIC (Piedrahita y López, 2005; Mengual y Blasco, 2007; Parra y Pincheira, 2011; López, 2015; Laura, Sosa, y Almanza, 2015; López-García, 2019):

Tabla 1. Contribuciones de modelos de aceptación de TIC al diseño del formulario

Modelo	Contribución
Modelo MiTICa	Hardware Software Asistencia técnica Enseñanza TIC Recursos digitales Apoyo entre docentes Estrategia pedagógica
Modelo TIM Matriz de Integración de Tecnología	Niveles de integración de tecnología: Entrada Adopción Adaptación Infusión Transformación Características de los ambientes de aprendizaje: Activo Colaborativo Constructivo Auténtico Dirigido a metas
Modelo SAMR	Niveles progresivos del impacto de las TIC: Sustituir Aumentar Modificar Redefinir
Modelo Sandholtz, Ringstaff y Dwyer	Etapas de interacción con las TIC de los docentes: Entrada o acceso Adopción Adaptación Apropiación Invención

El análisis e integración de los constructos descritos en la anterior tabla permitió adaptar los 5 niveles de integración curricular de TIC proporcionados por estos modelos de modo que incluyeran los siguientes descriptores específicamente enfocados a la integración curricular de los DBLLA. Estos descriptores, que tienen en consideración al estudiante, al profesor y al ambiente de aprendizaje, fueron traducidos y adaptados a partir de la

clasificación de niveles ofrecida por los autores de la Matriz TIM (Florida Center for Instructional Technology, 2019):

Tabla 2. Niveles de integración curricular de los DBLLA adaptados del modelo TIM

Etapa o nivel	Características
Entrada sustitutiva	Se comienzan a usar los DBLLA como se usaría un diccionario impreso para proporcionar contenido o información a los estudiantes de forma pasiva, individual y descontextualizada del mundo exterior. DBLLA son usados por los profesores en sus actividades de docencia. Los DBLLA son usados como herramientas sustitutas directas sin cambios funcionales. Los docentes los usan con poca confianza y experiencia para proporcionar un tipo de instrucción tradicional o magistral. Se afrontan problemas relacionados con su funcionamiento.
Adopción sustitutiva	Los estudiantes son dirigidos hacia el uso convencional y de procedimiento de los DBLLA sin cambios funcionales, como se usaría un diccionario impreso. DBLLA son usados como soporte y complemento a la clase tradicional. Hay anticipación de problemas y se desarrollan estrategias para resolverlos. Hay un más amplio acceso a los DBLLA, pero los estudiantes aún reciben la instrucción de un modo tradicional. Hay anticipación de problemas de uso y desarrollo de estrategias para resolverlos por medio de soluciones sencillas.
Adaptación aumentada	Se facilita a los estudiantes la exploración y el uso independiente de las funciones de los DBLLA con mejoras funcionales. Los estudiantes los usan con cierto grado de elección, con posibilidades de colaboración y en conexión con su cotidianidad. Se estimula el uso creativo de los DBLLA y la productividad. Los DBLLA han sido plenamente integrados por los docentes a sus actividades, pero aún se implementa un tipo de instrucción tradicional. Los estudiantes usan los DBLLA en modo experimental y lúdico. Los DBLLA son utilizados como apoyo a las actividades de clase.
Infusión modificada	Se proporciona a los estudiantes el contexto de aprendizaje y los estudiantes escogen las funciones de los DBLLA que necesitan para realizar las actividades. Existe un uso intencionado, enfocado, auto dirigido, creativo, colaborativo y efectivo de los DBLLA gracias a las modificaciones metodológicas realizadas por los profesores a las estrategias tradicionales de enseñanza. El uso de los DBLLA facilita el desarrollo de actividades, individuales y grupales, de carácter creativo, interdisciplinar y colaborativo. La experiencia adquirida en el uso de los DBLLA, sobre todo por el profesor, facilita el desarrollo de las tareas.
Transformación innovadora	Estudiantes son alentados a usar intensivamente los DBLLA en modos innovadores para planificar, monitorear y realizar actividades de aprendizaje de orden superior y para elaborar productos digitales, en

	interacción y colaboración con pares y usando recursos externos. Los profesores proponen actividades conducentes a la elaboración de productos digitales y al desarrollo de habilidades transversales mediante el uso de los DBLLA. Se evidencia una modificación y evolución del modelo de enseñanza tradicional para generar trabajo colaborativo que permita la construcción de conocimiento. Los profesores descubren nuevas aplicaciones de los DBLLA y experimentan con nuevas estrategias didácticas.
--	--

El primer nivel, descrito en la tabla, fue la entrada sustitutiva que se caracteriza por el uso de los DBLLA a través de metodologías tradicionales que involucran un rol pasivo del estudiante y la regulación del docente en cuanto al uso de estas herramientas léxicas.

Tabla 3. Entrada sustitutiva

Entrada sustitutiva	
Tipo de ambiente de aprendizaje	Características
Activo	Los DBLLA son usados para transmitir información de forma pasiva. Los estudiantes usan los DBLLA para hacer ejercicios básicos de práctica mecánica. El profesor es el único que usa activamente los DBLLA. Se promueve la instrucción directa y el trabajo individual. El acceso a los DBLLA está limitado y altamente regulado.
Colaborativo	Los estudiantes usan los DBLL de forma individual o trabajan de forma colaborativa, pero sin usar los DBLLA. El profesor dirige a los estudiantes a usar los DBLLA de forma individual.
Constructivo	Los estudiantes reciben información el profesor a través de los DBLLA. Se favorece la transmisión de contenidos a los estudiantes.
Auténtico	Los estudiantes usan los DBLLA para realizar actividades que no están relacionadas con el mundo externo al aula de clase. El profesor asigna trabajo con base en un currículo predeterminado. Los DBLLA son usados como recursos informativos en formato digital. Los DBLLA son seleccionados por el profesor y son usados sin hacer conexiones con el mundo real o con las experiencias e intereses de los estudiantes.
Dirigido a metas	Los estudiantes reciben instrucciones, orientación y retroalimentación a través de los DBLLA: El profesor da instrucciones paso a paso a los estudiantes y monitorea la realización de tareas con los DBLLA. El profesor establece metas o resultados y monitorea el progreso.

A la entrada sustitutiva le siguió la adopción sustitutiva que, como se observa en la tabla 4, sigue contemplando el uso convencional y regulado de los DBLLA, pero con un ligero cambio en el rol de los estudiantes quienes tienen más oportunidades de usarlos en forma activa.

Tabla 4. Adopción sustitutiva

Adopción sustitutiva	
Tipo de ambiente de aprendizaje	Características
Activo	Uso convencional y procedimental de los DBLLA por parte de los estudiantes y bastante dirigido por el profesor. El profesor controla el tipo de DBLLA, el modo en que se va a usar y el ritmo de trabajo. Las actividades se realizan en modo secuencial y con el mismo DBLLA. Los estudiantes son un poco más activos en cuanto al uso de los DBLLA. El acceso a los DBLLA es aún limitado y regulado.
Colaborativo	Uso colaborativo de los DBLLA en modos convencionales. Se proporcionan limitadas oportunidades de trabajo colaborativo mediante el uso de los DBLLA o en el uso de los DBLLA. El entorno de aprendizaje permite la posibilidad de trabajo en equipo dirigido por el profesor.
Constructivo	Los estudiantes comienzan a usar los DBLLA, en modos convencionales, para construir nuevo conocimiento y significado a partir de conocimiento previo. El profesor proporciona algunas oportunidades para que los estudiantes usen los DBLLA, seleccionados por él, en modos convencionales para construir conocimiento y experiencias.
Auténtico	Los estudiantes tienen oportunidades de usar los DBLLA, bajo la dirección del profesor, en algunas actividades de contenido específico relacionadas con sus experiencias o con problemáticas del mundo real. En el entorno de aprendizaje hay DBLLA disponibles y escogidos por el profesor.
Dirigido a metas	Los estudiantes siguen instrucciones procedimentales para usar los DBLLA en modos convencionales, dirigidos por el profesor, con el fin de establecer metas, monitorear, evaluar y reflexionar sobre una actividad. El entorno de aprendizaje incluye el acceso a algunos DBLLA seleccionados por el profesor.

En el nivel de la adaptación aumentada, descrito en la tabla 5, se evidencian mayores posibilidades de que los estudiantes elijan y exploren los DBLLA que requieren usar para

sus tareas, siempre bajo la supervisión del docente quien funge como facilitador de aprendizajes más que como transmisor de información.

Tabla 5. Adaptación aumentada

Adaptación aumentada	
Tipo de ambiente de aprendizaje	Características
Activo	Uso convencional e independiente de los DBLL con algo de elección y exploración por parte de los estudiantes. Los estudiantes comienzan a desarrollar una comprensión conceptual de los DBLLA y comienzan a involucrarse con el uso de estas herramientas. El profesor les permite algo de exploración y elección y no necesita guiarlos paso a paso a través de las actividades que requieran su uso. El profesor actúa como facilitador del aprendizaje en un ambiente en el que los DBLLA están disponibles con regularidad.
Colaborativo	Los estudiantes usan los DBLLA de forma colaborativa e independiente, con algo de elección y exploración. Están desarrollando una comprensión conceptual de estas herramientas para trabajar con otros. El profesor selecciona y provee los DBLLA y anima a los estudiantes a explorar sus funciones. El ambiente de aprendizaje permite el acceso simultáneo a estas herramientas por parte de múltiples estudiantes.
Constructivo	Los estudiantes comienzan a usar los DBLLA de forma independiente para facilitar la construcción de significado. Su creciente comprensión conceptual de estas herramientas les permite explorar sus usos a medida que van construyendo conocimiento. El profesor planifica actividades que intencionadamente integran los DBLLA, proporcionan acceso a los estudiantes a estos recursos y los guían en su exploración y elección.
Auténtico	Los estudiantes comienzan a usar los DBLLA por su cuenta en actividades significativas y conectadas con el mundo real. El profesor planifica actividades que intencionadamente integran los DBLLA y proporcionan información sobre problemáticas de la comunidad y del mundo. El profesor dirige la elección de los DBLLA, pero los estudiantes los usan por su cuenta y pueden comenzar a explorar otras funcionalidades.
Dirigido a metas	Los estudiantes usan los DBLLA de forma independiente para establecer metas, planificar, monitorear, evaluar y reflexionar sobre actividades específicas y exploran las funciones que ofrecen estas herramientas para tales propósitos. El profesor facilita el uso independiente de estos recursos y un ambiente en el que se ofrece una variedad de DBLLA.

En cuanto a la infusión modificada, descrita en la tabla 6, se evidencia un mayor grado de comprensión, por parte de los estudiantes, acerca del uso y los tipos de DBLLA. Esto les permite tomar decisiones informadas a la hora de seleccionar la herramienta léxica que más se ajusta al trabajo que deben realizar.

Tabla 6. Infusión modificada

Infusión modificada	
Tipo de ambiente de aprendizaje	Características
Activo	Los estudiantes comprenden como usar los diferentes tipos de DBLLA y pueden seleccionarlos de acuerdo a propósitos específicos. Estas herramientas son usadas regularmente. El profesor guía, informa y contextualiza las selecciones de DBLLA de los estudiantes y es flexible y abierto a sus ideas. Las lecciones están estructuradas en modo tal, que el uso que los estudiantes hacen de los DBLLA es autodirigido y regular. El entorno de aprendizaje ofrece múltiples opciones de DBLA disponibles para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes.
Colaborativo	Elección de DBLLA y uso regular para tareas colaborativas. Los estudiantes usan normal y regularmente los DBLLA y seleccionan los que mejor sirvan para realizar sus actividades. El profesor promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y apoya las elecciones significativas que los estudiantes hagan de DBLLA para realizar trabajo en equipo.
Constructivo	Los estudiantes consistentemente tienen oportunidades de seleccionar los DBLLA y usarlos en el modo en que más facilita la construcción de conocimiento. El profesor proporciona un contexto en el cual los DBLLA están perfectamente integrados en las lecciones y apoya a autonomía de sus estudiantes en la escogencia de los DBLLA más apropiados para lograr los resultados esperados.
Auténtico	Los estudiantes seleccionan con libertad los DBLLA apropiados para realizar actividades significativas y conectadas con el mundo real. Usan con regularidad los DBLLA y se sienten cómodos al seleccionarlos y usarlos significativamente en cada actividad. El profesor anima a los estudiantes a usar los DBLLA para hacer conexiones con el mundo real y con sus experiencias e intereses. El entorno de aprendizaje favorece la búsqueda de intereses individuales y temas emergentes.
Dirigido a metas	Los estudiantes regularmente usan los DBLLA de forma independiente para establecer metas, planificar actividades, monitorear progreso, evaluar resultados y reflexionar sobre las actividades de aprendizaje. Tienen la posibilidad de escoger entre una gran variedad de

	DBLLA para trabajar en el logro de metas autodirigidas. El profesor facilita la elección de sus estudiantes y el uso independiente de los DBLLA en un entorno que ofrece una variedad de opciones de estas herramientas.
--	--

Por último, en el nivel de transformación innovadora, descrito en la Tabla 7, se aprecia un notable avance en cuanto a la frecuencia e innovación en el uso de los DBLLA por parte de los estudiantes. El docente orienta a los estudiantes para seleccionar el más apropiado.

Tabla 7. Transformación innovadora

Transformación innovadora	
Tipo de ambiente de aprendizaje	Características
Activo	Uso extenso e innovador de los DBLLA. Los estudiantes tienen opciones en cuanto a cómo y porqué usar diferentes DBLLA para realizar tareas de pensamiento de orden superior en modos no convencionales. Los DBLLA son una parte invisible del proceso de aprendizaje. El profesor sirve de guía, mentor y modelo en el uso de los DBLLA y anima y apoya a sus estudiantes para que se involucren activamente en el uso de estas herramientas. El profesor planifica actividades de pensamiento de orden superior que sólo se pueden realizar mediante el uso de los DBLLA y ayuda a sus estudiantes a escoger los más apropiados.
Colaborativo	Colaboración con pares y recursos externos en modos que no serían posibles sin los DBLLA. Los estudiantes regularmente usan los DBLLA para trabajar de forma colaborativa con pares, expertos y otras personas, en otras ubicaciones, quienes tienen diferentes experiencias, culturas y perspectivas. El profesor anima a los estudiantes a usar los DBLLA en actividades colaborativas de orden superior.
Constructivo	Los estudiantes usan los DBLLA regularmente para construir y compartir conocimiento en modos que no serían posibles sin el uso de estas herramientas. Su profundo conocimiento de los DBLLA les permite usarlos creativamente para construir significado. El profesor proporciona oportunidades de aprendizaje de pensamiento de orden superior mediante actividades que requieren el uso de los DBLLA. El profesor anima a los estudiantes a usar los DBLLA en modos no convencionales y a explotar su uso al máximo para generar conocimiento.
Auténtico	Los estudiantes exploran y extienden el uso de los DBLLA para participar en actividades de pensamiento de orden superior que sean significativas y conectadas con el mundo real. Regularmente se involucran en actividades que no podrían realizar sin el uso de los DBLLA. El profesor

	permite el uso innovador de los DBLLA en actividades que favorezcan las conexiones con las experiencias de los estudiantes y con el mundo real.
Dirigido a metas	Los estudiantes se involucran en actividades metacognitivas y trabajan en metas autodirigidas que sólo pueden alcanzarse mediante el uso de los DBLLA. Los estudiantes están empoderados para extender el uso de los DBLLA y para adquirir un mayor sentido de apropiación y responsabilidad respecto a su propio proceso de aprendizaje. El profesor crea ambientes de aprendizaje enriquecidos en los que los estudiantes son estimulados a usar los DBLLA en modos no convencionales que les permitan monitorear su propio aprendizaje.

Al realizar la combinación de estos niveles y los cinco tipos de ambiente de aprendizaje, se obtuvieron los siguientes descriptores con los cuales se estructuró la matriz del formulario enfocada específicamente en diagnosticar el nivel de integración curricular de los DBLLA:

Tabla 8. Descriptores de nivel de integración curricular de los DBLLA

Descriptores de nivel de integración curricular de los DBLLA
Entrada sustitutiva activa
Entrada sustitutiva colaborativa
Entrada sustitutiva constructiva
Entrada sustitutiva auténtica
Entrada sustitutiva dirigida a metas
Adopción sustitutiva activa
Adopción sustitutiva colaborativa
Adopción sustitutiva constructiva
Adopción sustitutiva auténtica
Adopción sustitutiva dirigida a metas
Adaptación aumentada
Adaptación aumentada activa
Adaptación aumentada colaborativa
Adaptación aumentada constructiva
Adaptación aumentada auténtica
Adaptación aumentada dirigida a metas
Infusión modificada activa
Infusión modificada colaborativa
Infusión modificada constructiva
Infusión modificada auténtica
Infusión modificada dirigida a metas
Transformación innovadora activa
Transformación innovadora colaborativa
Transformación innovadora constructiva

Transformación innovadora auténtica
Transformación innovadora dirigida a metas

Cada uno de estos descriptores tiene una columna a la izquierda donde se puede marcar una X según corresponda a lo examinado en los diferentes componentes de los cursos virtuales. Adicionalmente, se pueden registrar notas aclaratorias que pueden ser usadas para matizar la información registrada. Estos descriptores también serán tenidos en cuenta a la hora de analizar los datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de este instrumento se dividieron en tres segmentos: caracterización de los cursos en línea ofrecidos por el programa de Multilingüismo de la universidad, particularidades del diseño instruccional de cada uno de los cursos ofrecidos en cada nivel y nivel de integración curricular de los DBLLA según lo observado en dichos cursos.

La siguiente tabla sintetiza los hallazgos arrojados en cuanto a la caracterización general de los cursos en línea:

Tabla 9. Caracterización de los cursos en línea

Caracterización de cursos en línea	
Indicador	Descriptor
Normatividad	Acuerdo Superior 381 del 2018. Capítulo V Artículo 31 Clasificación de los cursos. Según su modalidad, en la Universidad se consideran los siguientes tipos de cursos: presenciales, virtuales y mixtos. Cursos virtuales: las actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollan de manera sincrónica y/o asincrónica utilizando redes telemáticas.
Número de niveles	De acuerdo con la malla curricular de los programas de cada facultad, la mayoría de los programas comprenden 4 niveles y cada nivel está conformado por un curso completo con sus módulos, contenidos, evaluaciones y medios de interacción. El programa de Comercio Internacional, con mayor exigencia en cuanto al dominio del inglés, tiene 8 niveles. A partir del 2021, los programas de Contaduría Pública e Ingeniería Industrial y de Sistemas, tendrán 5 niveles de inglés en su malla curricular. En mediano plazo, y a medida que renueven su registro calificado, los programas tienden a tener cinco niveles ya que se considera, después de los análisis de resultados obtenidos, es difícil que los estudiantes alcancen el nivel B1.2 con los 4 niveles establecidos hasta ahora.

Acceso a la información del curso	A través de internet. Acepta diversos servidores como Explorer, Google Chrome, Safari o Mozilla Firefox. Igualmente, las plataformas Dexway, Brightspace y Teams ofrecen la posibilidad de acceso a través de sus aplicaciones descargables lo que máxima la portabilidad de los cursos.
Matriculación	El alumnado ingresa a la plataforma Timonel, revisa la disponibilidad de cursos, se registra y obtiene el alta en el sistema previa formalización de la matrícula financiera. Una vez realizado el pago, el sistema genera una cita de hasta cinco días de plazo para realizar la matrícula académica. Cada estudiante escoge su curso de acuerdo al horario que más le convenga. Es un proceso realizado de forma autónoma por cada estudiante. Como los estudiantes de primer semestre aún no han generado su usuario en el sistema, cada facultad les realiza la matrícula académica.
Alta y acceso a la plataforma	Una vez completado el proceso de matrícula, el estudiante tiene acceso automático al curso en el Campus Virtual de la universidad gestionado a través de la plataforma Brightspace y obtienen la licencia que les da acceso a la plataforma Dexway donde realizan el trabajo independiente complementario al programa del curso. Los estudiantes son agregados, además, por el tutor, a un equipo de Microsoft Teams donde se gestionan los encuentros sincrónicos, se ofrece asesoría en línea a través de chat o video llamada, se publican anuncios y se comparten archivos y videotutoriales para reforzar la comunicación. Para los estudiantes que matriculan extemporáneamente, la licencia Dexway debe ser solicitada por el tutor al programa de Multilingüismo.
Familiarización con la plataforma	Los estudiantes reciben, a través de Brightspace y de Teams, videotutoriales sobre cada una de las plataformas. También se ofrecen video llamadas de inducción a nivel multicampus y a nivel de clase, ya sea por parte de los coordinadores de nivel o del tutor del curso. Existe un equipo de 11 docentes y 2 coordinadores de nivel, con diferentes horarios de disponibilidad para ofrecer asesorías en el manejo de las plataformas. Adicionalmente, las tres plataformas han diseñado y publicado tutoriales, en texto y en video, para orientar en su uso tanto a los tutores como a los estudiantes. El programa de multilingüismo ha creado también material propio para tal propósito.
Descarga y obtención de materiales	El estudiantado puede obtener los materiales de estudio a través del Campus Virtual de Brightspace y, si el tutor lo considera conveniente o necesario, también se pueden compartir y descargar por Microsoft Teams. Los tutores tienen autonomía para ampliar la oferta de materiales de aprendizaje. En el caso particular de la investigadora, se crearon carpetas por cada unidad y se agregó el contenido pertinente.
Control de fechas límite de envío de actividades	Todos los cursos, sin importar el nivel, están estructurados de acuerdo a un cronograma de actividades distribuido en 16 semanas. De acuerdo a esta programación, cada actividad tiene una fecha límite de entrega. En el buzón de evaluaciones todas las actividades evaluativas tienen programada por defecto su fecha de entrega. Cada tutor tiene la posibilidad de configurar y/o modificar la fecha y hora de cierre de cada actividad evaluativa mediante la función de edición de asignaciones, en la sección de restricciones.
Realización de trabajos en cada unidad o módulo	Los cursos están organizados en 3 módulos, denominados retos, y una evaluación final, a lo largo de las 16 semanas del curso. Cada reto incluye la presentación de actividades evaluativas parciales y una Tarea Comunicativa que evalúa las competencias desarrolladas y el dominio de los contenidos gramaticales y léxicos estudiados. En total, son 7 actividades y cuatro tareas comunicativas. En conjunto, las siete actividades equivalen al 20% de la calificación final. Por otro lado, cada Tarea Comunicativa de los retos equivale al 10 %. Cada una de estas asignaciones debe presentarse puntualmente, de acuerdo al cronograma previamente establecido. La Tarea Comunicativa final representa el 30% de la nota final y el promedio obtenido a partir de los 8 tests de la plataforma Dexway,

	constituye el 20% restante. El tutor asesora, guía y resuelve dudas durante el proceso. Este diseño es congruente con la metodología del curso que está basada en la presentación de tareas comunicativas que permiten al estudiante demostrar las competencias alcanzadas. Brightspace permite, tanto al estudiante como al tutor, visualizar el progreso alcanzado en cada una de las competencias vinculadas a cada actividad evaluativa.
Foros y actividades de grupo	El diseño del curso incluye, en todos los niveles, un foro de asesoría donde los estudiantes pueden publicar sus solicitudes de aclaración y el tutor da respuesta a las mismas. En algunos niveles, se han diseñado foros o debates como actividades evaluativas. Algunas de las actividades que conforman cada reto implican trabajo colaborativo. Cada estudiante puede, autónomamente y de acuerdo a los lineamientos proporcionados por el tutor, escoger sus compañeros de trabajo para cada actividad grupal.
Realización de actividades complementarias	El trabajo virtual, en la plataforma Dexway, también está dividido en 7 unidades que deben realizarse previamente a la realización de cada una de las actividades. El tutor programa el envío de reportes del trabajo realizado. La calificación promedio alcanzada por cada estudiante, una vez ha presentado los 7 tests de unidad y el test final, es registrada por el tutor en el centro de calificaciones en el curso en Campus Virtual de la plataforma Brightspace. Esta calificación equivale al 20% de la nota total.
Realización de tests de unidades o módulos	El centro de calificaciones del curso en Campus Virtual asigna un peso específico a cada actividad y tarea comunicativa de los retos, así como al trabajo realizado en Dexway. Al completar el trabajo propuesto en el curso, se obtiene una calificación final acumulada. A cada actividad evaluativa se le ha asociada una rúbrica que permite generar una calificación numérica y un registro del progreso del estudiante en cada una de las competencias. Las rúbricas favorecen los procesos de evaluación en cada uno de los cursos gracias a los criterios comunes contenidos en cada una de ellas.
Realización de test final	La Tarea Comunicativa Final es considerada como la evaluación final ya que el estudiante debe demostrar a través de ella el logro de las competencias comunicativas establecidas para el curso. Esta evaluación equivale al 30% de la calificación final. El trabajo en Dexway incluye la presentación de un test final.
Acreditación	Una vez completado el conjunto de actividades de aprendizaje y evaluación propuestos en el curso, el estudiante recibe la nota aprobatoria si ha completado todo el trabajo asignado y obtiene una nota mínima de 3.0 sobre 5.0. Esto está estipulado en el Acuerdo Superior No. 381 del 14 de agosto del 2018. Capítulo 6 Artículo 38. Debido al enfoque metodológico de la universidad, basado en un modelo crítico por competencias, estos cursos no tienen la posibilidad de la habilitación.
Sistema tutorial	Cada clase tiene asignado un tutor, gestor del curso, el cual puede ser consultado a través de email institucional de la universidad, el email del Campus Virtual, la mensajería de la plataforma Dexway y por chat o video conferencia a través de Microsoft Teams. Todos estos canales permiten que los estudiantes reciban constante apoyo, acompañamiento, orientación y evaluación formativa por parte del tutor. Adicionalmente, en el Campus Virtual, en la sección Teacher Team de la barra de Contenido, está publicado un listado de 11 tutores, y sus respectivos horarios, quienes también están disponibles para agendar asesorías con cualquier estudiante que lo requiera. También hay un equipo de coordinadores de nivel que pueden ofrecer apoyo en situaciones específicas relacionadas con el manejo de las plataformas y con la evaluación realizada en cada actividad. Las actividades evaluativas son entregadas por medio de buzón, cuestionarios o foros, diseñados para tal propósito, donde están integradas las correspondientes rúbricas,

	el tutor las revisa, las califica y ofrece la retroalimentación cualitativa que considere necesaria para que los estudiantes mejoren su desempeño.
--	--

La información obtenida gracias a estos criterios fue inicialmente redactada por la investigadora y, posteriormente, revisada y complementada por la coordinadora del programa de multilingüismo del Campus y por el subdirector nacional de multilingüismo quien es la máxima autoridad jerárquica en el departamento de idiomas de la universidad. Los datos recogidos confirmaron las aseveraciones de Benigno y Trentin (2000), quienes afirman que, a pesar de compartir algunas características propias de cualquier proceso educativo, los cursos en línea se desmarcan de los presenciales en algunos aspectos relacionados con el entorno de aprendizaje y los procesos evaluativos. Por una parte, los entornos requieren de una amplia gama de herramientas tecnológicas y estímulos pedagógicos que permitan enseñar, monitorear y evaluar. Sin lugar a dudas, una de las innovaciones incorporadas a este modelo de enseñanza es el del trabajo colaborativo en línea, posible actualmente gracias a los avances de la Web 2.0 y que favorece un tipo de evaluación más interactiva.

Respecto al diseño instruccional de los cursos en cada nivel se encontró, entre otros, que el diseño del curso no comprendía ningún tipo de tutorial para los estudiantes sobre el uso de las plataformas usadas para impartirlos, pero el docente podía publicar algún tutorial o videotutorial al respecto en las secciones asignadas a anuncios.

Una particularidad del diseño de los cursos de ese semestre fue que, a diferencia del semestre pasado, esta vez WordReference, el DBLLA preferido por la mayoría de los docentes que componen la muestra, sólo aparecía recomendado como recurso de aprendizaje en una tarea evaluativa de un solo curso. El semestre anterior este recurso había sido incluido en la lista de recursos de aprendizaje sugeridos en cada actividad evaluativa de todos los cursos. Se indagó con el subdirector nacional del programa de multilingüismo de la universidad sobre la razón para este cambio en el diseño de los cursos, y manifestó que no se había emitido una directriz que hubiera llevado a su eliminación del diseño de los cursos. Por el contrario, confirmó que tanto en la plataforma *Dexway*, donde los estudiantes realizan sus actividades de aprendizaje autónomo como en la presentación general del programa para los docentes a nivel nacional, se mencionaba *WordReference* entre los recursos de aprendizaje

recomendados. Dicha omisión pudo deberse a algún olvido a la hora de realizar la clonación de los cursos y podría llegar a tener alguna incidencia en el incipiente proceso de integración curricular de los DBLLA evidenciado en el programa de multilingüismo.

En el diseño de los cursos, a los estudiantes se les brindaban cortos tutoriales para usar herramientas como *Screencastomatic* para la realización de los diversos vídeos que debían presentar a lo largo del curso, pero no se evidenció ningún tutorial que les permitiera usar con eficacia *WordReference*. Por lo tanto, fue posible afirmar que el diseño instruccional de los cursos no ofrecía, ni a docentes ni a estudiantes, la orientación e incentivación suficientes para que se optimizara la integración curricular de los DBLLA.

En cuanto al nivel de integración curricular de los DBLLA propiamente dicho, la aplicación de los descriptores del formulario, apoyados en las contribuciones de los docentes durante las entrevistas semiestructuradas, arrojaron los siguientes resultados:

Según lo descrito en el modelo de Fogarty (Parra y Pincheira, 2011), se observó una integración curricular conectada, ya que dentro de la asignatura de inglés como lengua extranjera los contenidos de los cursos se conectan tema a tema, de un nivel al siguiente, de acuerdo al currículo propuesto por la plataforma Dexway y a los estándares del MCER. Es posible hablar entonces de una integración dentro de una disciplina.

Por otro lado, los planteamientos de Sánchez (2002, citado en Parra y Pincheira, 2011), indicaron que la forma de integración curricular de las DBLLA más adecuada para el entorno educativo en que se impartían los cursos de inglés analizados en esta investigación era la integración anidada. Esto se concluyó porque a través de las actividades didácticas específicas de las clases de inglés los estudiantes podían llegar a desarrollar, aplicar y ejercitar habilidades sociales y de pensamiento y contenidos mediante el uso de los DBLLA.

De acuerdo con los descriptores del formulario, se observó que la integración curricular de los DBLLA estaba en una fase de transición entre la etapa de la entrada sustitutiva y la de adopción sustitutiva. Al igual que lo establecido a partir del análisis de datos de la entrevista, se evidenció una fluctuación entre dos niveles o etapas. Esto fue, por una parte, significativo, porque implicaba un grado de avance, y, por otro lado, predecible

porque las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que esté involucrado algún tipo de tecnología siempre tenderá a estar en un continuo entre la exploración de las herramientas y sus actualizaciones y la familiaridad con su uso debido a la naturaleza siempre cambiante de las TIC. En este formulario de evaluación de cursos se observó una oscilación entre la entrada y la adopción sin que se alcance a llegar a la adaptación.

La entrada sustitutiva implicaba el uso de los DBLLA en modos similares a como usarían el diccionario bilingüe impreso para obtener equivalencias de términos que requerían para poder cumplir con los diversos tipos de actividades y tareas comunicativas propuestos en cada reto y nivel. El uso sugerido tanto en el diseño instruccional de los cursos como en lo expuesto por los docentes era más de carácter individual que colaborativo. Los DBLLA eran usados predominantemente como recursos en la gestión docente, para consultar el significado, uso contextualizado y pronunciación de nuevas palabras, más que como recursos de consulta y aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a los ambientes de aprendizaje tenidos en cuenta en los descriptores del formulario, se estaba presentando, más específicamente, una fase de entrada sustitutiva auténtica porque aunque los estudiantes ya usaban los DBLLA, de forma poco sistemática o supervisada, para actividades propias del currículo del curso en el que estaban matriculados, lo hacían como sustitución directa de los diccionarios bilingües tradicionales sin hacer una mayor exploración de las posibilidades que ofrecen como recurso de aprendizaje del inglés.

En cuanto a los bajos niveles de experiencia y confianza en su uso por parte de los docentes, es importante hacer una diferenciación entre el uso que se le daba a los DBLLA como recurso de consulta, en el cual se observó confianza y efectividad, y su utilización como recurso didáctico. En palabras de los propios docentes durante la entrevista, su conocimiento y experiencia para aprovechar estas herramientas léxicas como recursos de enseñanza-aprendizaje, eran limitados. Aún no se podía hablar de una entrada substitutiva dirigida a metas, ya que los docentes no usaban los DBLLA para dar instrucciones, orientación, monitorización o retroalimentación, ni el diseño de los cursos, en el que además se observaba la falta de un manual paso a paso que facilitara su uso, se prestaba para hacerlo.

La transición hacia la adopción sustitutiva se observó en que, a pesar del uso convencional de los DBLLA como un apoyo a las prácticas pedagógicas que los docentes habían venido implementando a lo largo de sus años de experiencia profesional, se comenzaba a evidenciar un cierto grado de anticipación frente a los problemas y errores de uso más frecuentes entre los estudiantes. Las estrategias usadas en ese caso iban desde la explicación en español de términos que sabían que les causarían dificultades de consulta a los estudiantes, pasando por la explicación breve de las categorías gramaticales de las acepciones e incluyendo la explicación de la naturaleza polisémica de las palabras tanto en español como en inglés.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, se observó que los DBLLA, más específicamente *WordReference*, uno de los DBLLA más ampliamente recomendados en los cursos del programa de Multilingüismo, eran percibidos por los docentes como una herramienta útil para la búsqueda de significados de palabras específicas, pero no se ofrecían ni actividades ni instrucciones que permitieran aprender acerca de sus características, integraciones y modos en que pudieran ser usados para evitar errores.

Es importante, entonces, que se pueda dar el paso de la mera sugerencia a acciones concretas que permitan explotar de forma más eficiente las funcionalidades de estas herramientas. En cuanto al ambiente de aprendizaje, se puede hablar aquí de una adopción sustitutiva activa ya que, gracias a las recomendaciones realizadas tanto por los docentes en sus clases como por las del programa, esta vez desde la plataforma Dexway, el uso de *WordReference* se ha ido incrementando gradualmente, aunque su uso sigue siendo limitado y, en cierto modo, regulado por el grado de intencionalidad pedagógica que se le dé dentro de las actividades de clase.

Por otro lado, sería un poco prematuro hablar de una adopción sustitutiva colaborativa ya que, debido en parte al cambio de modalidad de lo presencial a lo virtual, no se ofrecen claras oportunidades de usar los DBLLA en trabajos en grupo supervisados por los docentes. El uso de los DBLLA tiende a ser más de naturaleza individual y no se observan iniciativas sistemáticas, ni en el diseño instruccional de los cursos ni en las precisiones realizadas por los docentes en el cuestionario y la entrevista, que lleven intencionalmente al uso de los DBLLA como herramientas que faciliten el trabajo colaborativo. Aunque algunas actividades evaluativas están diseñadas para ser realizadas en parejas, a la hora de plantear propuestas para incrementar el uso y avanzar en el nivel de integración curricular de los DBLLA, sería conveniente centrar las primeras estrategias didácticas en el fortalecimiento de la realización de trabajo individual.

Es importante tener en cuenta que, tanto en el cuestionario como en la entrevista, los docentes manifestaron una mayor inclinación a usar los DBLLA en actividades que implicaran la producción escrita y, en menor grado, la lectura. Como se observa en el diseño

instrucciona de cada curso, las actividades evaluativas propuestas son, en su gran mayoría, tareas que requieren producción oral presentada en formato de vídeos. Esto podría repercutir, como hasta ahora se está evidenciando en la práctica, en un aumento del uso de los traductores en línea, que permiten traducir rápidamente textos extensos del español al inglés, en detrimento del uso de los DBLLA, herramientas que, como los docentes mismos han expresado, son de más utilidad en tareas que requieren un mayor grado de precisión léxica y gramatical y que son mejor explotados por usuarios que ya poseen un alto nivel de la lengua extranjera y los conocimientos necesarios sobre el modo correcto de usarlos. En otras palabras, la cantidad de actividades evaluativas de carácter oral podría llegar a ser un factor determinante en el modelo del usuario perezoso respecto al uso que hacen los estudiantes de las herramientas léxicas para apoyar su proceso de aprendizaje.

El análisis de los datos arrojados por este formulario de evaluación de los cursos de inglés muestra la necesidad de planificar y desarrollar estrategias y recursos orientados a formar tanto a docentes en el uso de los DBLLA como recurso de enseñanza, como a los estudiantes en su utilización como material de consulta y de aprendizaje. Las propuestas deben partir de un fortalecimiento de las etapas de entrada y adopción sustitutiva que permita el inicio de actividades propias de la adaptación aumentada donde se favorezca la exploración y el uso independiente de las funciones de los DBLLA con mejoras funcionales. Es importante tener en consideración la función de pronunciación, amplia y positivamente mencionada por los docentes, y algunas de las integraciones que varios de los DBLLA de tipo portal o agregador incluyen. En esta etapa aún se contempla el uso de estas TIC como apoyo a las clases impartidas en modos tradicionales, pero agregando experiencias de carácter más experimental y lúdico.

Teniendo en cuenta que se ha evidenciado una cierta renuencia entre los docentes a diseñar actividades que apunten al uso intencionalmente pedagógico de los DBLLA, debido al consumo de tiempo y aumento de trabajo que esto implica, es importante ofrecerles materiales didácticos ya diseñados que les orienten respecto al tipo de tareas que pueden realizar en sus clases. Esto con el objetivo de que, posteriormente, ellos puedan mejorar dichos recursos y diseñar y compartir con sus pares nuevos materiales en un proceso de

autoformación gradual y secuencial que vaya de lo convencional a lo experimental y de lo individual a lo colaborativo.

Indudablemente, uno de los primeros pasos debe ser la solicitud de volver a incluir WordReference, el DBLLA que ha sido recomendado en los cursos anteriores, dentro del diseño de cada actividad, ya que su no visibilización, aunada a los efectos de la variable de voluntariedad observados en la codificación de las entrevistas, puede ralentizar los esfuerzos realizados para avanzar en su integración curricular en el programa.

A modo de conclusión, se puede afirmar que este formulario, resultado del viraje intempestivo y necesario que fue necesario implementar en el diseño inicial de la investigación planteada, fue posible gracias a la flexibilidad que ofrecen los diseños de investigación cualitativos y constructivistas. Si bien es cierto que se presentó un cambio notable en la naturaleza de los datos recogidos, es importante resaltar que el ejercicio de diseñarlo proporcionó un conocimiento más profundo y amplio sobre los factores involucrados en la integración curricular de las TIC, y en particular de los DBLLA, en un proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Sus contribuciones al diseño de las propuestas administrativas, pedagógicas y didácticas tendientes a avanzar en dicho tipo de integración fueron innegables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Obtenido de <https://bit.ly/3tGmucY>

Benigno, V., & Trentin, G. (2000). The evaluation of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(3), 259 - 270. Obtenido de <https://bit.ly/3tCjv1B>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Obtenido de Academia.edu: <https://bit.ly/31e4F14>

Buitrago, H. (2018). *Diccionarios Bilingües en Línea en Contextos Universitarios: Percepciones e Intención de Uso de los Docentes*. Máster en Educación y TIC. Barcelona, Cataluña, España: Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/2XeWCsN>

Carneiro, C. (2018). Multiple case studies: research strategy in psychoanalysis and education. *Psicología USP*, 29(2), 314-321. Doi: <https://bit.ly/31jcSAO>

Carson, J. (2012). *Experimental Design Versus Applied Research Design in Evaluations*. Obtenido de Inciter: <https://bit.ly/38YVHyX>

Chiner, E. (2011). TEMA 1: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA. Obtenido de <https://bit.ly/3E8CGbv>

Chiu L.& Liu G. Z. (2013). Effects of Printed, Pocket Electronic, and Online Dictionaries on High School Students' English Vocabulary Retention. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22 (4), pp. 619-634. Obtenido de <https://bit.ly/391sLWV>

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para la recolección de datos. *REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*. Segunda etapa., 20(36), 152-168.

Deslauriers, J. P. (2019). *Investigación cualitativa*. Obtenido de <https://bit.ly/3txUtUI>

Díaz, I. (2009). *Las competencias TIC y la integración de las tecnologías de la información y comunicación de los docentes de la Universidad Católica del Maule*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en informática educativa. Obtenido de Repositorio Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3nma3BV>

Escontrela, R., & Stojanovic T, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, 25(74). Obtenido de <https://bit.ly/3tw3Fcm>

Estrada, E., Miquet, M., & Santamaría, W. (2009). Las fases de investigación cualitativa vinculadas al proceso de atención de enfermería. *Revista Médica Electrónica*, 31(1). Obtenido de <https://bit.ly/3nlb6SF>

Florida Center for Instructional Technology. (2019). 2019_Levels-US.pdf. Obtenido de TIM Descriptors by Level: <https://bit.ly/3tzSShp>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México D.F.: McGraw Hill Education/ Interamericana Editores.

Jaimes, M. (2013). Riesgos tributarios por el cambio de métodos de valuación del inventario dentro del sector farmacéutico en el estado de Zulia. Obtenido de Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chachín.: <https://bit.ly/3tzYqBJ>

Laura, C., Sosa, O., & Almanza, L. (2015). Formación Inicial Docente y Tecnologías: ¿Cuáles son los niveles de Integración de TIC en las prácticas Pedagógicas Universitarias?? X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología, (págs. 247-257). *Corrientes*. Obtenido de <https://bit.ly/3yXuJCo>

López, J. C. (2015). SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos. Obtenido de eduteka.icesi.edu.co: <https://bit.ly/3nlib5H>

López-Bonilla, L., & López-Bonilla, J. (2011). Los modelos de adopción de tecnologías de la información desde el paradigma actitudinal. *CADERNOS EBAPE*, 9(1), 177-196. Obtenido de <https://bit.ly/2XaYvGm>

López-García, J. C. (2019). TIM, Matriz de Integración de TIC en procesos educativos. Obtenido de eduteka.icesi.edu.co: <https://bit.ly/3E7Sco2>

Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada. Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50. Obtenido de <https://bit.ly/3tyrRuq>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*. Universidad del Norte (20), 165-193.

Mayorga, M., & Madrid, D. (2011). Metodología de evaluación de los cursos on line. *Revista DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia*, 20, 1-12. Obtenido de <https://bit.ly/2X6XOy>

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. 5ta Edición. Una introducción conceptual. Madrid: Pearson Educación S.A. Obtenido de <https://bit.ly/3ljKP4v>

Mengual, S., & Blasco, J. (2007). Etapas de adopción tecnológica de los futuros docentes de Educación Primaria en: V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Obtenido de La Educación: Retos del S. XXI: Granada, 30: <https://bit.ly/3ldgmox>

Millán, J. (2011). El diccionario oculto. Obtenido de <https://bit.ly/3A3Xuif>

Mohamad, M., Rashid, N., & Wan Mohamad, W. (2017). The Advantages and Disadvantages of E-Dictionaries to Enhance Vocabulary Learning of ESL Learners. The Asian Conference on Education & International Development. IAFOR The International Academic Forum. Obtenido de <https://bit.ly/3nooNQP>

Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. Obtenido de Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León: <https://bit.ly/3Ec1dwk>

Nicolás, M. C. (2009). Diccionario Bilingüe y Electrónica. Corpus y gramática. Obtenido de Alinea Editrice: <https://bit.ly/3C2hPEZ>

Orjuela, D. L. (2010). Acercamiento a la Integración Curricular de las TIC. Praxis & Saber, 1(2), 111-136. Obtenido de <https://bit.ly/3C4KiKi>

Parra, E. & Pincheira, R. (s.f). Integración Curricular de las TIC. Obtenido de: <https://bit.ly/3k0gCbe>

Parra, E., & Pincheira, R. (2011). La integración curricular de las TIC. Obtenido de <https://bit.ly/3njoJ4K>

Piedrahita, F., & López, J. (2005). Un Modelo para Integrar las TIC al Currículo Escolar. Obtenido de eduteka.icesi.edu.co: <https://bit.ly/3hr02iS>

Piza, N. A. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. Conrado, 15(70), 455-459. Obtenido de <https://bit.ly/3A3b7OE>

Ponce, A. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. Revista Publicando, 5(15), 21-34. Obtenido de <https://bit.ly/3hnsVgZ>

Ravitch, S., & Mittenfelner, N. (2019). Putting Applied Research to Work in Your School or District. 14(34). Obtenido de ASCD Express: <https://bit.ly/2VBoNkU>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Obtenido de Ediciones Aljibe: <https://bit.ly/3zehFZD>

Sánchez, J. (2002). Integración Curricular de TICs: Concepto y Modelos. Obtenido de ResearchGate: <https://bit.ly/2X7SOJp>

Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de TIC Concepto y Modelos. Revista Enfoques Educativos, 5(1). <https://bit.ly/3k2on0b>

Schmied, J. (2009). Bilingual Online Dictionaries A Critical Survey. Obtenido de <https://bit.ly/3C0o1xm>

Sener, J. (2006). Effectively evaluating online learning programs. elearn Magazine. Obtenido de <https://bit.ly/3z71AEK>

Taherdoost, H. (2018). A review of technology acceptance and adoption models and theories. 11th International Conference Interdisciplinarity in Engineering, INTER-ENG. 22, 960–967. Tirgu-Mures, Romania: Procedia Manufacturing. Obtenido de <https://bit.ly/3C4bc1K>

Vitorelli, K., et al. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. Index de Enfermería, 23((1-2)), 75-79. doi: <https://bit.ly/3yYMvoF>

Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., & Canga, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. Index de Enfermería, 22(4), 222-227. Doi: <https://bit.ly/3liEje6>

Zoyo, M. (2013). Integración Curricular de las TIC. Obtenido de Repositorio UAL: <https://bit.ly/3hlhp4U>