

EPICENTRO

Ciencia - Tecnología - Innovación



Lack of reading habits and vocabulary among freshmen affects academic performance.

Aris González-Carrasco

La enseñanza superior abordando las experiencias y necesidades del estudiante en entornos en línea

Verónica Samudio-Fothy

Flipped classroom facing English language skills: the case of the students from the Medical Science Faculty, UDELAS.

Felipe De Gracia Pinto

Is there hope for creative writing in our EFL classrooms?

Wilmo Candanedo

Uso de Google Classroom como entorno virtual para mejorar el aprendizaje constructivista del inglés en los estudiantes del curso Introducción a la Lingüística Inglesa en la Universidad de Panamá

Elías De León

Nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primaria.

René Rodríguez-González



La IA en la educación

de la Revista

Universidad  Tecnológica
OTEIMA
Formadores de Líderes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA OTEIMA DIRECTIVOS



INSTITUCIÓN EDITORA

PRESIDENTE DE LA JUNTA DIRECTIVA Ing. Luís Antonio Ríos Espinosa
RECTORA Dra. Elena Nixsa Gnaegi de Ríos
SECRETARIO GENERAL Dr. Francisco Ugel
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Dr. Francisco Ugel
VICERRECTOR ACADÉMICO Mgtr. Fernando Cedeño
VICERRECTOR DE TECNOLOGÍA Mgtr. Amilcar Avilés
GERENTE ADMINISTRATIVO Ing. Marx Pittí

DIRECCIÓN EJECUTIVA

Dra. Elena Nixsa Gnaegi de Ríos
nixsa@oteima.ac.pa

EDITOR

Dr. Francisco Ugel
fugel@oteima.ac.pa

COMITÉ ASESOR

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Claudia Ríos
crios@oteima.ac.pa
Fatima Navarro
redessociales@oteima.ac.pa

CASA EDITORA

Universidad Tecnológica OTEIMA
Dr. Wilmo Candanedo, Universidad Tecnológica Oteima, Panamá.
Dra. Nohelí Gómez, Universidad Lisandro Alvarado, Venezuela
Rev. Pbro. Manning Suárez, Universidad Tecnológica Oteima, Panamá.

CONSEJO EDITORIAL



NOTA:

EPICENTRO es una revista para Latinoamérica, con temas científicos, tecnológicos y de innovación. Se publica semestralmente.

PORTADA

David, Chiriquí República de Panamá

Teléfonos: (507) 775-1285

Dirección postal: 042600057 David, Chiriquí

Sito web: <https://repositorio.oteima.ac.pa/>

Email: revista.epicentro@oteima.ac.pa

ISSN Versión Digital: L 2805-1971

ISSN Versión Impresa: 2805-198X

@unioteima   

Editorial

Invitamos a todos nuestros lectores a sumergirse en las páginas de esta edición de la Revista Epicentro, donde exploraremos el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior. A medida que avanzamos hacia un futuro cada vez más digital y tecnológico, es fundamental estar al tanto de las últimas tendencias y avances en este campo. En la actualidad, la aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en las universidades se ha convertido en un tema relevante y prometedor que merece nuestra atención. El impacto de la (IA) en diversas industrias es innegable, y el campo agropecuario importante en nuestra región no es la excepción.

Las Universidades como OTEIMA desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que son los centros de conocimiento que tienen la capacidad de investigar, desarrollar y aplicar tecnologías innovadoras en esta área. Las universidades tienen un papel fundamental en la formación de profesionales capacitados en el uso de la IA en distintos campos: agropecuario, empresarial, entre otros. Es necesario que los programas académicos incluyan cursos y capacitaciones específicas sobre esta temática, así como la promoción de la investigación y el desarrollo de proyectos relacionados con la aplicación de la IA en la agricultura y la ganadería.

Juntos podemos impulsar la educación superior hacia nuevos horizontes y asegurarnos de que estemos preparados para abrazar los desafíos y oportunidades que la Inteligencia Artificial nos brinda. ¡Disfruta de esta edición de la Revista Epicentro!



Nixa Gnaegi de Ríos
Rectora

CONTENIDO

Editorial	1
<i>Lack of reading habits and vocabulary among freshmen affects academic performance.</i>	2
<i>Nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primaria.</i>	7
<i>La enseñanza superior abordando las experiencias y necesidades del estudiante en entornos en línea.</i>	13
<i>Flipped classroom facing English language skills: the case of the students from the Medical Science Faculty, UDELAS.</i>	20
<i>Is there hope for creative writing in our EFL classrooms?</i>	27
<i>Uso de Google Classroom como entorno virtual para mejorar el aprendizaje constructivista del inglés en los estudiantes del curso Introducción a la Lingüística Inglesa en la Universidad de Panamá.</i>	31
Normas Editoriales e Instrucciones para Autores.	45



LACK OF READING HABITS AND VOCABULARY AMONG FRESHMEN AFFECTS ACADEMIC PERFORMANCE

Aris Edivielka González-Carrasco, ME
Universidad Tecnológica Oteima.
aris.gonzalez@oteima.ac.pa
ORCID N° 0000-0002-2171-0568

ABSTRACT

The main idea to publish this article is to recognize the importance of a lack of reading habits and vocabulary; as an essential aspect to having good communication, especially when people start to learn a new language, in this case, English as a second language. Herewith there are some of the reasons that lack of reading habits and vocabulary are affecting the student's academic performance. Thus, vocabulary learning verifies to play an important role in oral communication. Reading proficiency is the key to knowledge. In modern life, reading depends on the individual's capacity to interpret printed or electronic pages fully and accurately. The overall objective of this research was to examine how the lack of reading habits and vocabulary is affecting academic performance. The justification for this article is based on the identification of these main problems freshmen are facing, and how these issues are affecting the academic performance of students at the university level. Is important to recognize the importance of the parents in the acquisition of good reading habits. And of course at the school level from part of the teachers, to promote good reading habits in order for students will not have difficulties in their academic performance.

Keywords: Academic performance, reading habits, lack of vocabulary.

1. INTRODUCTION

Motivation must be the main purpose for reading, in some homes, reading becomes part of the family's daily activities. Thus, if kids are exposed to reading times, they will grow with this good habit as a part of their life. Also, the school plays a role in the process of acquiring reading habits through the activities assigned by the teachers. Promoting reading skills in the classroom depend on students learning styles, in this way teachers need to use all the strategies, techniques, and resources available to promote and keep the good habits in students already have it.

Following studies carried out over the years and in different countries of the world, you can find and appreciate a large number of articles focusing on these main problems. The lack of the reading habit, and vocabulary, and how this affects the academic performance. According to Ogbodo (2002), Bhan & Gupta (2010), and Singh (2011) have carried out research on reading, especially on how it affects the academic performance of students. However, the majority of these researchers' work belongs to the international community. The reality in Panama does not escape that of the international community, since the habit of reading has been lost in a large majority of our young people. For this reason, this has caused students who wish to study English as a second language to find it difficult to communicate, as a consequence of the poor vocabulary.

Vocabulary is an essential skill for learning to read and write, and it is necessary when students are reading to learn across the core curriculum content standards. Students use vocabulary in their daily life to understand ideas and use expressive phrases and words to acquire and convey meaning. When a student does not have a strong vocabulary he/she may struggle to gain meaning from the text while reading and understand new concepts presented in oral discussions. A lot of research shows how the lack of good reading habits and vocabulary is affecting academic performance, taking the case of, schools, high schools, and universities.



2. Good reading habits in kids and young people

Nowadays, with all information available through the different media, reading must be more interesting and satisfying because the list of topics is just a click; such as, blogs, online books, magazines, articles, or visiting a bookstore can cover the interest to increase the reading habits. Reading helps us to be analytic, and critical, develop critical thinking, understand the purposes, grow as an intellectual, and finally increase vocabulary. D'Angelo (1971) stated "critical reading consists not only learning certain skills but also includes a critical attitude toward what we read" (p.946). Without a good attitude to reading critical thinking can be affected.

Researchers show people use technology and social networking for other reasons instead of reading books. In a study conducted at the universities of Ankara and Erciyes, turns out that 29% out of 326 students, read one book a month. Most of them choose the reason of being informed, followed by personal development, and leaving relaxation at the very end as a choice (Erdem, 2015). Until the results of another study conducted in Zaria, Nigeria, students' reading habits are negatively affected by the use of social networking. Out of 200 undergraduates, 72 (36%) answered that social networking distracts them from reading.

According to Aforo (2014): "most of the students do not see social media and its components as a tool for enhancing reading for education" (p.94). In other words, it means students use social media for pleasure, to be updated about lifestyles, but not necessarily to get good reading habits. In this case, they are not taking advantage of the media components, later on, they will deal with their reality in the classroom, when they have to be able to demonstrate their understanding and the capacity to have conversations is limited by the lack of vocabulary that is essential to communicate with others in our mother tongue or any other language.

Reading can be evaluated and valued too, as an achievement. In this sense, if students become good readers, they will reach their personal, academic, and professional life goals. Students who are interested in reading for different reasons like personal, or academic reasons will likely be more open to instruction and development (Pressley, 2002).

Another author stated "reading is the ability to understand words contained in a document and make use of the knowledge for personal growth and development" Dadzie (2008, p.12). This ability allows you to give meaning to the information read, either in print or digitally. The habit of reading is developed for different reasons and purposes; within which can be mentioned, acquiring knowledge comes to be considered as a first purpose, then for pleasure, relaxation, or leisure.

Hence, the acquisition of vocabulary has an extreme relationship with reading in context. It requires identification and comprehension. Comprehension skills help the learner understand the meaning of words in isolation and in context (Palani, 2012). Indeed, he thinks reading is essential in critical thinking and solving problems. In this case, parents must work on students' reading habits and promote to them how to solve problems because the information they got from printed material will be the basis for making good decisions and having successful communication in their personal and academic life.

No less important; authors consider the best age to promote good reading habits is at an early age, "reading habit is best formed at a young, impressionable age in school, but once formed it can last one's lifetime" (Greene, 2001, p.85). Failure to read will be a barrier the way for all kinds of catastrophes in society. People need a society able to generate critical thinking and solve problems. Thus, being able to read well is crucially important for language learners. Successful performance at the elementary and high school level, as well as at higher levels of academic education, is partly dependent on the ability to read (Laličić & Dubravac, 2021). It means proficient reading will be developed by those students who have grown up with good reading habits.

As stated Baba & Rostam (2020, p.100): "ability to read is crucial as reading affects the intellectual and emotional growth of an individual. People who improve reading will have more opportunities to get success in their lives". These authors worked on collecting data using a questionnaire to know about students' reading habits, preferences, and attitudes in a population of students of Malaysian. Understanding this study just lets us know teachers also have a great impact on reading habits when they motivate students to do it.

As a matter of fact, reading is considered one of the four main language skills (listening, speaking, reading, and writing) and is taught and practiced from an early age. After learning how to read as the main skill, students are also taught by parents and teachers to convert reading into a habit which will help them develop to have a better personality, understanding, better academic performance, and self-confidence in knowledge will be tool for success in their lives. Reading is a permanent language function and skill becomes an individual habit. When it comes to individual terms reading becomes a very important element in creating a developed and well-built personality. Reading books, newspapers, magazines or other materials is all helpful and important in building a sustainable reading habit. Following this, (Ejupi, 2017, p.2) stated "it is crucially important to have a well-developed reading habit when you are a student".



According to Blaha & Bennet (1993), as cited in Erdem (2015), reading is a habit is a characteristic behavioral pattern, as soon as the same and similar acts are repeated in a way that allows us to obtain good results in academics, then it can be said that a habit has been acquired. McKenna et al. (1995) define "reading attitude" as a system of feelings related to reading and how it either enhances or hinders the individual's reading habit. However, positive attitudes toward reading have improved reading experiences and academic success (Memis & Kandemir, 2019; Park et al., 2020; Samsuddin & Áspura, 2021).

Communication is an art that involves a lot of aspects such as voice, gestures, mimics, eye contact, and attention. In regards, that communication being very important for people in every situation. Brun (2010) stated the following:

The study of communication is important because every administrative function and activity involves some form of direct or indirect communication. Whether planning and organizing or leading and monitoring, school administrators communicate with and through other people. This implies that every person's communication skills affect both personal and organizational effectiveness (p.45).

It seems reasonable to conclude that one of the most inhibiting forces to organizational effectiveness is a lack of effective communication (Namie & Lutgen-Sandvik, 2010). Moreover, good communication skills are very important to one's success as a school administrator. A recent study indicated that recruiters rated communication skills as the most important characteristic of an ideal job candidate (Yate, 2009). It means people need to have enough vocabulary to keep a conversation or transmit a good message, especially if he or she is going to apply for a job. By the way, if people have enough vocabulary, they can transmit their ideas clearly. Thus, the lack of vocabulary is a barrier to the communication process.

3. Lack of vocabulary

Vocabulary learning helps acquire language, develop the learners' reading proficiency, and is beneficial for reading comprehension (Tozcu & Coady, 2004). Thus, teaching vocabulary is one of the critical ways of improving vocabulary knowledge. It should be well-programmed and planned since it aids the students to expand their vocabulary and when they realize it is most needed for message-focused tasks like listening, speaking, reading, and writing (Nation, 2005, cited in Özgül & Abdülkadir, 2012). Vocabulary knowledge is also a fundamental facet of literacy skills (Pulido & Hambrick, 2008). When a freshman learns a new language, in this case, English the acquisition of vocabulary is the way to produce the language in a real environment.

Robinson (1988) refers "to vocabulary as the simple Lexis of paraphrase and explanation" to illustrate procedural vocabulary and calls the procedural words "the main element in our interpretation and categorization of specific frames of reference" (p.51). Thus, It could be argued that "knowledge of etymology may help some learns to understand and retain new vocabulary items" (Jackson, 1988, p.175).

All the definitions are right with no doubts. But vocabulary is not as simple as that. It does not only mean understanding the definition of single words or collocations, but it also requires the knowledge of how the words fit into the context. Therefore, it is very difficult to be fully mastered by students. Vocabulary learning does not officially count among the language skills (which are listening, speaking, reading, and writing) but it might be included there as there is no way of making progress in a language without building vocabulary that can be then applied to grammar and create meaningful utterances through which people communicate among themselves. It is difficult for students to communicate without developing their own lexicon.

A good mastery of vocabulary helps learners to express their ideas precisely. By having many stocks of words learners will be able to comprehend the reading materials catch others talking, give a response, speak fluently and write some kind of topic. On the contrary, if the learners do not recognize the meaning of the words used by those who address them, they will be unable to participate in a conversation, unable to express some ideas, or unable to ask for information. Vocabulary is the total number of words in a language (Hornby, 1995). Vocabulary is an important part of the mastery of English well. According to Piaget's theory, a child at the age of 7-10 years is always interested in recognizing and knowing new words, he stands to repeat new words repeatedly so that he will memorize them.

Considering the importance of vocabulary, and its role in learning a foreign language. The mastery of this element should be ensured and developed. Otherwise, the vocabulary mastery of the children will be limited and the consequence of it is that they will find difficulties in learning the skills of the language. Therefore, schools have a task to teach vocabulary to their students as suggested by John Carol, as showed by McKeown (1987). Although a considerable amount of vocabulary, learning is associated with primary language learning in the early years. The acquisition of most of the vocabulary characteristics of an educated adult occurs during the years of schooling and infects one of the primary tasks of the school as far as language learning is concerned, to teach vocabulary.

Having good communication needs, and managing lots of vocabulary is the key to fluency. When people decide to learn a language, they must realize that all the areas, listening, speaking, reading, and writing are important, but vocabulary becomes to be more necessary to have a fluent conversation. When people acquire English as a Second Language [ESL], the most important for its development is the acquisition of vocabulary, and it only is acquired through different written texts; such as; reading and writing. The use of vocabulary depends on the background, context, or situation.

No matter what your goal is when learning a new language, you're going to need to become fluent to achieve it. This means becoming proficient in all aspects of your target language, such as grammar, vocabulary, idiomatic expressions, writing systems, and phonology (Jerkins, 2018). Vocabulary development is a key indicator of the progression of all four skills of language learning. The role of vocabulary as in the current study develops a strong correlation between speaking proficiency and vocabulary knowledge.

The lack of vocabulary is the main barrier for students learning English as a second language because most of the time they have ideas of what to say, but these ideas are in their mother tongue, and the lack of vocabulary becomes an obstacle to having a conversation with their classmates. Since kids start reading in elementary school, they immediately get new words, all those new words help them to have a better understanding, and permit students to have the opportunity to express their ideas in the classroom and later to share those ideas at home (Krashen, 1989).

Furthermore, is important to know there are two types of vocabulary, active and passive. Active vocabulary refers to the words taught to students, and they can use these words in speech or writing as oral or written expressions. Passive vocabulary refers to the words that students recognize and understand in a context. Such a passive type of vocabulary occurs in listening or reading material. Besides, Webb & Rodgers (2009) advocates that students recognize receptive vocabulary when it is used in a context, the one seen in a reading text and the one that cannot be produced by students in a written or spoken form. To Neuman & Dwyer (2009), vocabulary refers to the words in spoken (expressive vocabulary) and listening (receptive vocabulary) forms that the learners need for a competent interaction. Hatch & Brown (1995) consider vocabulary as a group of words that the language users use differently. Vocabulary knowledge usually indicates the learners' progress. Learning vocabulary has always been a skill taught and evaluated in other language skills such as reading, writing, listening, and speaking (Schmitt, 2000). Instead, it promotes the development of language skills (Mart, 2012).

Rohmatillah (2017) in a study investigated the difficulties students faced by learning English vocabulary as a second language. He presented qualitative research based on the following instruments, questionnaires and interviews, to find out different challenges based on learning vocabulary practices by the freshman. Students present several vocabulary difficulties in specific areas. In Panama, students receive a course called English for Specific Purposes trying to promote the acquisition of English vocabulary in different fields. When students are faced with different vocabulary fields, they immediately have issues with their communication, and the lack of participation in the classes is demanded by the teachers.

4. Academic performance

Academic achievement represents performance outcomes that indicate the extent to which a person has reached specific goals that were the focus of activities in specific areas like school, high school, and university level, proving the level of academic outcomes reached. Therefore, the academic achievement should be considered to be a multifaceted construct that comprises different domains of learning. Because the field of academic achievement is very wide-ranging and covers a broad variety of educational outcomes, the definition of academic achievement depends on the indicators used to measure it (Steinmayr et al., 2014).

Vocabulary acquisition is a key component of many areas of school readiness and academic success. Individual differences in vocabulary have a significant relationship with student differences in achievement and academic-related cognitive skills. Different facets of vocabulary knowledge, facilitate literacy development (Ouellette, 2006) and, in turn, success in school (Bigozzi et al., 2017). Duff et al. (2015) reported that fourth graders with above-average reading skills learned more vocabulary words.

5. CONCLUSION

As a result, in order to have better communication in a foreign language, reading becomes essential to get and improve vocabulary. But in these last years, with all the technological advances people had been lost the habit of reading, especially young students because they have all the information with a click. It becomes an advantage and a disadvantage because reading habits have been lost. Evidently, it has a serious consequence which is the lack of enough vocabulary related to the discussion topics in the classrooms. Without reservation, parents, teachers, and schools are in charge to promote good reading habits in order for students will get better comprehension, generate critical thinking, solve problems, and be able to have a successful personal and professional life.



BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Aforo, A. A. (2014). Impact of social media on academic reading: a study at Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2(1), 92-99.
- Baba, J., & Rostam Affendi, F. (2020). Reading habit and students' attitudes towards reading: a study of students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education* 16(1), 109. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8988>
- Bhan, K. S., & Gupta, R. (2010). Study habits and academic achievement among the students belonging to scheduled caste and non-scheduled caste group. *Journal of Applied Research in Education*, 15(1), 1-9.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8(200). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200>
- Brun, J. P. (2010). Missing pieces: 7 ways to improve employee well-being and organizational effectiveness. Palgrave Macmillan.
- Dadzie, P. S. (2008). Reading for education: the roles of libraries. *Ghana Library Journal*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.4314/glj.v20i1.33978>
- D'Angelo, E. (1971). Critical thinking in reading. *Elementary English*, 48(8), 946-950. <http://www.jstor.org/stable/41387008>
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Ejupi, S. (2017). The reading habits of university students in Macedonia. University of Tetovo.
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: sample of Ankara University and Erciyes University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3983-3990. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1145>
- Greene, B. (2001). Testing reading comprehension of theoretical discourse with close. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 32-98. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4948&context=libphilprac>
- Hatch, E., & Brown, S. (1995). Vocabulary, semantics, and language education. Cambridge University Press.
- Hornby, A. S. (1995). Oxford advanced learner's dictionary. Oxford University Press.
- Jackson, H. (1988). Words and their meaning. Routledge Taylor & Francis.
- Jerkins, J. (2018). Four reasons learning lots of vocabulary is the key to fluency. <https://www.clozemaker.com/blog/vocabulary-key-to-fluency/>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://www.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Laličić, A., & Dubravac, V. (2021). The role of reading in English language classrooms. *MAP Social Sciences*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.23>
- Mart, C. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6). <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n6p91>
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- McKeown, M. (1987). Theoretical framework. <https://repository.uir.ac.id/4288/5/bab2.pdf>
- Memis, A. D., & Kandemir, H. (2019). The relationship between the study habits and attitudes and metacognitive reading comprehension self-awareness, reading. *World Journal of Education*, 9(4), 133-145. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n4p133>
- Namie, G., & Lutgen-Sandvik, P. (2010) Active and passive accomplices: the communal character of workplace bullying. *International Journal of Communication*, 4, 343-373.
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in action: vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher*, 62, 384-392. <https://doi.org/10.1598/RT.62.5.2>
- Ogbodo, R. O. (2010). Effective study habits in educational sector: counseling implications. *Edo Journal of Counseling*, 3(2), 1-11.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Özgül, B. & Abdülkadir, C. (2012). Teaching vocabulary through collocations in EFL classes: the case of Turkey. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 1(1). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.v1i1.31>
- Palani, K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *Researchers World. Journal of Arts, Science & Commerce*, 2(1), 90-94.
- Park, Y., Heo, C., Kim, J. S., Rice, K. G., & Kim, Y. H. (2020). How does perfectionism affect academic achievement? Examining the mediating role of accurate self-assessment. *Journal of Psychology*, 55(6), 936-940. <https://doi.org/10.1002/ijop.12659>
- Pressley, M. (2002). Reading instruction that works: the case for balanced reading (2nd ed.). Guilford.
- Pulido, D., & Hambrick, D. Z. (2008). The virtuous circle: modeling individual differences in L2 reading and vocabulary development. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), pp.164-190. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2008/pulido/pulido.pdf>
- Robinson, P. (1988). Procedural vocabulary and language learning. *Journal of Pragmatics*, 13(4), 523-546. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(89\)90039-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(89)90039-8)
- Rohmatillah, R. (2017). A study on students' difficulties in learning vocabulary. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*, 6(1), 75-93. <https://doi.org/10.33503/journey.v4i2.1413>
- Samsuddin, S. F., & Aspura, M. K. (2021). Understandings the reading habit and reading attitudes among students in research university library in Malaysia. *Journal of Academic Library Management (AcLiM)*, 1(1), 12-23. <https://doi.org/10.24191/aclim.v1i1.2>
- Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge University Press.
- Singh, Y. G. (2011). Academic achievement and study habits of higher secondary students. *International Referred Research Journal*, 3(27), 1-2.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A., & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Oxford Bibliographies*. <https://www.doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Tozcu, A., & Coady, J. (2004). Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495. <https://doi.org/10.1080/0958822042000319674>
- Yate, M. (2009). Hiring the best: a manager's guide to effective interviewing and recruiting. F & W Media.
- Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). Vocabulary demands of television programs. Victoria University of Wellington. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x>



NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

René Omar Rodríguez-González, PhD.
Universidad Tecnológica Oteima
rene.rodriguez@oteima.ac.pa
ORCID N° 0000-0002-2659-3276

RESUMEN

El propósito de este artículo radica en indagar acerca del nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primaria. Desde esta perspectiva, es importante decir que el aspecto emocional juega un papel fundamental en el rendimiento escolar, tanto dentro como fuera de clases, ya que de él dependen las reacciones necesarias para el estudio. A su vez, la expresión inteligencia emocional se refiere a la capacidad que le permite al hombre reconocer sus sentimientos y emociones y a la vez emplearlas de manera productiva, haciendo uso de destrezas, actitudes y habilidades, las mismas que determinan la conducta del adolescente y le permiten establecer buenas relaciones con su entorno. El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el docente se convierte en su modelo más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. Es por eso por lo que el docente es fundamental en el desarrollo afectivo de sus alumnos. Por consiguiente, la presente investigación busca establecer la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria de ciencias de la educación. En este sentido, contará con un diseño de investigación cuantitativo descriptivo, donde se reflejará la muestra en estudio de 20 docentes de primaria para consolidar respuestas en base a un cuestionario que se aplicará como encuesta de cuatro preguntas, y con ello se desarrollarán los análisis y resultados de la problemática planteada en el estudio y se generarán las respectivas conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación, estudiantes, rendimiento académico.

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the level of emotional intelligence in primary school students. From this perspective, it is important to say that the emotional aspect plays a fundamental role in school performance, both inside and outside of class, since the reactions necessary for studying depend on it. In turn, the expression emotional intelligence refers to the ability that allows man to recognize his feelings and emotions and at the same time use them productively, making use of skills, attitudes and abilities, the same ones that determine the behavior of the adolescent and They allow you to establish good relationships with your environment. The student spends a large part of his childhood and adolescence in the classroom, periods in which the emotional development of the child mainly takes place, so that the school environment is configured as a privileged space for emotional socialization and the teacher becomes his more important model in terms of attitudes, behaviors, emotions and feelings. That is why the teacher is essential in the affective development of their students. Therefore, this research seeks to establish the relationship between emotional intelligence and the academic performance of primary school students of educational sciences. In this sense, it will have a descriptive quantitative research design, where the study sample of 20 primary school teachers will be reflected to consolidate responses based on a questionnaire that will be applied as a four-question survey, and with this the analyzes and results of the problems raised in the study and the respective conclusions and recommendations will be generated.

Keywords: Emotional intelligence, education, students, academic performance.

Recepción: 13-9-2022 Aceptación: 17-12-2022



En este sentido, la inteligencia no predice por sí sola el éxito de la vida. Tradicionalmente, se ha pensado que si una persona es inteligente y sabe muchas cosas, tendrá un gran futuro personal y profesional, pero, la realidad es que el Cociente Intelectual (CI) no asegura tener éxito en la vida. Es por eso por lo que es importante desarrollar otras habilidades que tienen que ver con la forma en cómo relacionarse con los demás. Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus alumnos, pues forman parte de una educación integral.

En base a ello, cuando se habla de inteligencia emocional se refiere específicamente a un buen manejo de las emociones, ya que no todas las personas la desarrollan, debido a que muchas veces surgen diferentes emociones que desequilibran al ser humano. Un mal manejo de las emociones puede causar crisis emocional y, en algunas ocasiones, puede llevar a una depresión. Esta es una característica negativa que impide que las personas se desenvuelvan de buena manera y así disfrutar la vida.

Partiendo de que la inteligencia emocional es aquella que se relaciona como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de cada uno. "Y el rendimiento académico, es el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender" (Pablo, 2017, p.45).

Desde este enfoque, la inteligencia emocional constituye un factor muy importante en las características de los estudiantes en formación, entendida ésta como la capacidad para controlar las emociones y actitudes en el desarrollo de su personalidad, estilos de comunicación flexible y resultados educativos deseados.

En virtud de ello, la situación actual que se observa, el desafío que existe de educar a los estudiantes académica y emocionalmente es una tarea necesaria, consistente en educar la inteligencia emocional de los estudiantes, y motivarlos (en el caso del presente artículo, en función de los estudiantes de primaria). En consecuencia, se debe entender que los estudiantes tienen dificultades para gestionar sus emociones y actitudes, pues presentan tensiones para lograr resultados académicos satisfactorios. Estas evidencias sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico se constituyen en factores correlacionados con el aprendizaje de los estudiantes, lo cual en muchos casos no es satisfactorio. Asimismo, estas dos variables se relacionan entre sí. De esta manera, a mayor inteligencia emocional, mayor rendimiento académico se deberá obtener como resultado.

En este orden de ideas, y basados en la inteligencia emocional, cabe mencionar algunos datos estadísticos: según la Organización Mundial de la Salud [OMS], citada por Bernal (2017), se indica que, a los 11 años, el 94% de niñas y el 93% de niños consideran fácil conversar con sus madres, porcentaje que se reduce al 86% para ambos sexos a los 13 años (81%). Según el mismo autor, el 75% de niñas de 11 años encuestadas dijeron tener una comunicación fácil con su progenitor y un 85% en el caso de los varones. "A los quince años, sólo el 52 por ciento de las adolescentes piensan tener una buena relación con su padre y el 68 por ciento en el caso de los chicos" (p.23).

2. Revisión literaria

2.1 Definición de emociones

Benavidez (2018) define emoción como un estado concreto de fuerza o debilidad de una o más respuestas. También, destaca que hasta una emoción definida como el enojo comprende conductas distintas en diferentes ocasiones, incluso en el mismo individuo. Así mismo, Skinner (1991) comenta que las emociones son excelentes ejemplos de causas ficticias que se atribuyen a la conducta.

2.2 Importancia de las emociones

Witriago (2019, p.12) "indica que comprender las emociones propias ayuda a los niños y adolescentes a dirigir su conducta en situaciones sociales y a hablar acerca de los sentimientos". Por su parte, las emociones les permiten controlar la expresión de sus sentimientos y ser sensibles a lo que sienten los demás, por lo que la comprensión de las emociones propias es un proceso cognoscitivo que puede conducir a la acción.

2.3 La motivación y la emoción

La motivación y la emoción están íntimamente relacionadas. Bernal (2017, p.12) "considera que las emociones son indicadores del potencial motivacional, que puede estar representado tanto por la activación del sistema nervioso autónomo", como por los cambios del comportamiento expresivo (expresiones facial y corporal) y en la experiencia o conciencia subjetiva de la situación (cognición básica).

También, hace énfasis en que es principalmente una reacción física o fisiológica, que sirve al organismo como mecanismo instintivo de supervivencia, en donde los objetivos son despertar al cuerpo para algún tipo de acción de defensa o huida, y deprimir o inhibir las respuestas fisiológicas para dar oportunidad al organismo a recuperarse.

En este sentido, Bernal (2017, p.11) define emociones como:

- Cambios fisiológicos de excitación o inhibición notables.
- Sentimientos de agrado o desagrado.
- Conductas expresivas de la emoción, tanto en cara como en el resto del cuerpo.
- Influencias y consecuencias ambientales.
- Las producidas por el cerebro.

Según Méndez (2017, p.10) “las emociones producen la activación de determinadas partes del cerebro”. Este autor señala que la alegría se relaciona con una disminución en la actividad de ciertas zonas de la corteza cerebral, y la tristeza se asocia con un incremento en la actividad de ciertas partes de la corteza, ya que es posible trazar un mapa de cada emoción particular en relación con un sitio específico en el cerebro.

2.4 Inteligencia

Por su parte, Saurio (2018, p.23) señala que “la inteligencia representa un factor general, y varios factores de habilidades específicas”. El autor sostiene que la inteligencia está compuesta por cinco habilidades independientes que incluyen: rapidez perceptual, facilidad numérica, fluidez verbal, razonamiento inductivo y memoria.

2.5 Inteligencias múltiples

Las personas tienen siete tipos de inteligencia que se relacionan con el mundo. Estas inteligencias son:

- Inteligencia lingüística: inteligencia relacionada con la capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.
- Inteligencia lógica: desarrollo de pensamiento abstracto, relacionado con la precisión y la organización a través de secuencias.
- Inteligencia musical: habilidades musicales y ritmos.
- Inteligencia espacial: capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio.
- Inteligencia kinestésica: movimiento tanto corporal como el de los objetos.
- Inteligencia interpersonal: capacidad de establecer relaciones con otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: se refiere al conocimiento propio, como autoconfianza y auto motivación.

2.6 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional impulsa la capacidad para llevarse bien con los demás, permite comprender lo que se siente y se experimenta, para responder apropiadamente a las necesidades. “La inteligencia emocional es el fundamento de la empatía hacia los demás, la conciencia personal y las habilidades sociales” (Saurio, 2018, p.45). Para Goleman (2017), la inteligencia emocional no es lo opuesto de la inteligencia cognoscitiva, pues la inteligencia emocional se desarrolla en gran medida desde la adolescencia intermedia, cuando se maduran las partes del cerebro que controlan la manera en que la gente se guía por sus emociones. Por tanto, los hombres y mujeres suelen tener diferentes fortalezas emocionales.

3. Materiales y métodos

Esta investigación es cuantitativa, tipo campo, bajo el nivel descriptivo. Según Sabino (2017; 2019), la investigación de diseño no experimental es aquella que se efectúa sin la manipulación intencionada de variables, lo que aquí se realiza es la observación de fenómenos en su ambiente natural.

El diseño de la investigación es no experimental, el cual es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos, tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Los sujetos son observados en su ambiente natural y dependiendo en qué se va a centrar la investigación.

Es importante resaltar, que los estudios de campo permiten evidenciar la realidad desde el mismo sitio donde suceden los acontecimientos, con la finalidad de interpretar su entorno y así manifestar la procedencia de la ocurrencia. Adicionalmente, (Arias, 2018, p.49) la define como una “investigación de tipo descriptiva, pues permite la descripción de los diversos sucesos que enmarcan la problemática en estudio”.

De acuerdo con Tamayo (2019, p.21), “una población está determinada por sus características definitorias. Por tanto, el conjunto de elementos que posee esta característica se denomina población o universo”. Población es la totalidad del fenómeno por estudiar, en donde las unidades de la población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de investigación.

Por lo tanto, la muestra contempla la selección de sustanciales elementos, que permitirán revelar información pertinente sobre la población. En el presente estudio, se selecciona a la totalidad de los 20 docentes de primaria.

4. RESULTADOS

A continuación, se presente los análisis y resultados de los docentes encuestados:

Ítem N.º1. ¿Tiene usted conocimiento de lo que significa inteligencia emocional?

Tabla 1:

¿Qué significa inteligencia emocional?

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Si	8	40%
No	12	60%
Total	20	100%

Fuente: docentes encuestados de primaria.

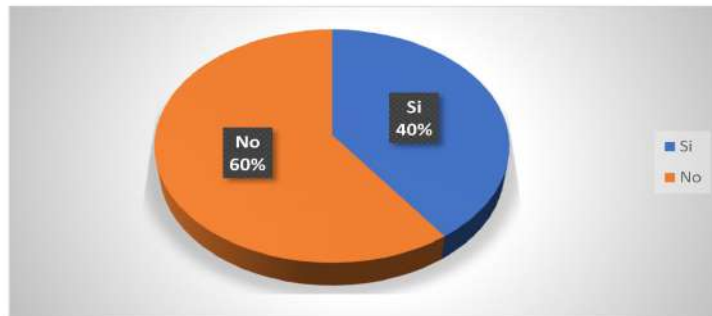


Figura 1: ¿Qué significa inteligencia emocional? Fuente: docentes encuestados de primaria.

A través de la Tabla 1 y la Figura 1 se logra manifestar que la mayoría (un 60%) de los encuestados docentes indica que no tiene un conocimiento amplio en referencia a lo que significa la inteligencia emocional. A su vez, un 40% manifiesta que sí tiene dicho conocimiento, punto en el cual se puede ver la debilidad y la falta de concientización en referencia a lo que es la inteligencia emocional en el área educativa y sus beneficios respectivos.

Tabla 2:

¿Se preocupa mucho por lo que siente?

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Nunca	4	20%
Algunas veces	6	30%
Con bastante frecuencia	4	20%
Muy frecuentemente	6	30%
Total	20	100%

Fuente: docentes encuestados de primaria.

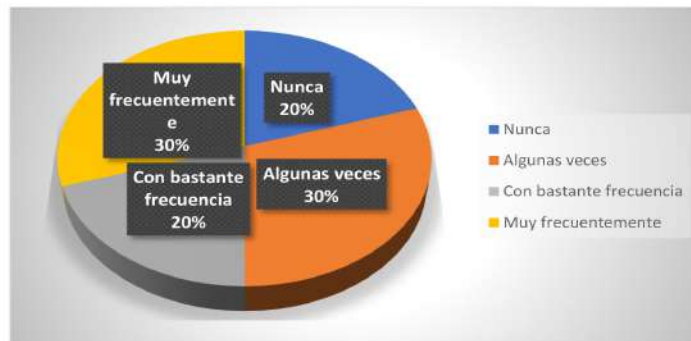


Figura 2: ¿Se preocupa mucho por lo que siente? Fuente: docentes encuestados de primaria.

A través de la Tabla 2 y la Figura 2 se evidencia que un 20% manifiesta que nunca se preocupa normalmente por lo que siente, mientras que el 30% identifica que algunas veces siente preocupación por sus sentimientos. Por su parte, el 20% indica que con bastante frecuencia piensa en cómo se siente y, por último, el 30% indica que muy frecuentemente se preocupa en demasía por lo que siente.

Tabla 3:
¿Dedica tiempo a pensar en sus emociones?

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Nunca	6	30%
Algunas veces	6	30%
Con bastante frecuencia	4	20%
Muy frecuentemente	4	20%
Total	20	100%

Fuente: docentes encuestados de primaria.



Figura 3: ¿Dedica tiempo a pensar en sus emociones? Fuente: docentes encuestados de primaria.

Por medio de la Tabla 3 y la Figura 3 se evidencia que el 30% de los encuestados indica que normalmente dedica tiempo a sus emociones, otro 30% manifiesta que algunas veces lo hace; sin embargo, el 20% indica que con bastante frecuencia dedica tiempo a sus emociones, mientras que el 20% restante señala que muy frecuentemente dedica tiempo a sus emociones. En este sentido, es importante evidenciar que la mayoría de los docentes encuestados indican que normalmente no dedican tiempo a sus emociones, lo cual deja en evidencia la poca relevancia que le dan a la inteligencia emocional en el área educativa.

Tabla 4:
¿Presta atención a sus emociones?

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Nunca	6	30%
Algunas veces	6	30%
Con bastante frecuencia	4	20%
Muy frecuentemente	4	20%
Total	20	100%

Fuente: docentes encuestados de primaria.



Figura 4: ¿Presta atención a sus emociones? Fuente: docentes encuestados de primaria.

Por medio de la Tabla 4 y la Figura 4 se manifiesta que el 30% de los encuestados responde que nunca piensa que vale la pena prestar atención a las emociones o al estado de ánimo; otro 30% indica que algunas veces lo hace; un 20% señala que lo considera con bastante frecuencia, y el 20% restante afirma que lo hace muy frecuentemente. Esta información permite observar que la mayoría de los encuestados docentes manifiesta que no tiene un sentido o que no vale la pena prestar atención a las emociones y al estado anímico dentro del área educativa.

4. DISCUSIÓN

Una vez realizadas las encuestas, aplicadas a los 20 docentes de primaria, se logra observar que, en general, el 30% de los encuestados indica que normalmente dedica tiempo a sus emociones, otro 30% manifiesta que algunas veces se preocupa por ello, un 20% indica que con bastante frecuencia dedica tiempo a sus emociones, mientras que un 20% expone que muy frecuentemente dedica tiempo a este aspecto. En este sentido, es importante evidenciar que la mayoría de los docentes encuestados indican que normalmente no dedican tiempo a sus emociones, lo cual refleja una animadversión a la inteligencia emocional como aspecto importante en el área educativa.

5. CONCLUSIONES

La inteligencia emocional no solo no se trabaja, sino que las repercusiones se desconocen, puesto que es un tema sobre el que los docentes apenas tienen preparación. Por ello, se torna imprescindible incluir la inteligencia emocional como un contenido fundamental dentro de los planes de formación de los futuros docentes en la Universidad Tecnológica Oteima, para que las nuevas promociones de docentes estén mejor formadas en esta materia y de este modo se muestren más interesados y capacitados para trabajar. Dicha formación deberá incluir también programas destinados al desarrollo de la inteligencia emocional de los propios estudiantes universitarios, ya que tanto la conciencia emocional, como la regulación y autonomía emocional, así como las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse.

Adicionalmente, se puede decir que muchos maestros no trabajan la inteligencia emocional porque ello implica un esfuerzo que en la actualidad no se encuentra reconocido, formando parte del "currículum oculto"; por consiguiente, no sienten la necesidad de promoverla. Sin embargo, forma parte de sus requerimientos como educadores y, por supuesto, es su responsabilidad, ya que el maestro debe velar por el desarrollo integral de la persona. En este sentido, otra propuesta interesante es motivar a los docentes y hacerles conscientes de la importancia de su trabajo, así como diseñar pautas en la elección de carrera para procurar que quienes elijan esta profesión lo hagan impulsados por su vocación.

Finalmente, se debe decir que la labor del docente no se resume en la trasmisión o enseñanza de contenido teórico, pues va mucho más allá. La labor del maestro no es educar "por partes", de manera segmentada, sino abarcar a la persona en su totalidad. En este sentido, diversos estudios han mostrado cómo el rol del educador o educadora ha de centrarse en un enfoque holístico e integral, de manera que el enfoque afectivo incida en el desarrollo de habilidades para la vida y haga partícipe de dicho proceso a toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Arias, B. (2018). Metodología de la investigación. Editorial Larensa. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Benavidez, A. (2018). Emoción. Editorial Amansa. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27758/5915d41e-fd58-4dd1-821b-31a4750e5c3b.pdf/c7a6136d-05a6-4655-8436-76cd5faebcbb>
- Bernal, A (2017). Las motivaciones y emociones. Editorial Macgrill.
- Goleman, O (2017). Aspectos de la inteligencia emocional. Universidad de Carabobo.
- Méndez, E (2017). Emociones en el cerebro. Universidad de México. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27758/5915d41e-fd58-4dd1-821b-31a4750e5c3b.pdf/c7a6136d-05a6-4655-8436-76cd5faebcbb>
- Pablo, O. (2017). Rendimiento académico. Editorial Amansa. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37311/articulo19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sabino, A. (2017). Diseño metodológico. Aspectos metodológicos. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Sabino, A. (2019). Metodología de la investigación. Editorial Limusa. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Saurio, P. (2018). Inteligencia. Editorial Santillana. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27758/5915d41e-fd58-4dd1-821b-31a4750e5c3b.pdf/c7a6136d-05a6-4655-8436-76cd5faebcbb>
- Skinner, F. (1991). El análisis de la conducta: una visión retrospectiva. Noriega/Limusa.
- Tamayo, T. (2019). Población. Metodología de la investigación. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Witriago, E. (2019). Importancia de las emociones. Universidad de Guadalajara. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37311/articulo19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



LA ENSEÑANZA SUPERIOR ABORDANDO LAS EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DEL ESTUDIANTE EN ENTORNOS EN LÍNEA

Verónica Samudio-Fothy, MSc.
Universidad Tecnológica Oteima
veronica.samudio@oteima.ac.pa@uto.edu.co
ORCID N° 0000-0003-4677-9593

RESUMEN

En el presente artículo de reflexión se abordan las experiencias y necesidades que generan los entornos en línea, con base en la relación, los deseos, los estilos de aprendizaje y la diversidad de los estudiantes, enfocándose en las necesidades individuales de cada estudiante y mirando en su dirección, en esa búsqueda de información que conducirá a formar futuros líderes y a satisfacer las necesidades de la comunidad de aprendizaje desde una institución de enseñanza superior. De esta manera, el campus universitario mantiene la misión de promover el rendimiento y la preparación de sus estudiantes para la competitividad global, fomentando la excelencia educativa y garantizando la igualdad de acceso.

Palabras clave

Estudiante en línea, comunidad de aprendizaje, experiencia de aprendizaje en línea, encuesta estudiantil.

ABSTRACT

In this reflection article, the experiences and needs generated by online environments are addressed, based on the relationship, desires, learning styles and diversity of students, focusing on the individual needs of each student and looking at your direction, in that search for information that will lead to training future leaders and meeting the needs of the learning community from a higher education institution. In this way, the university campus maintains the mission of promoting the performance and preparation of its students for global competitiveness, promoting educational excellence and guaranteeing equal access.

Keywords: Online student, learning community, online learning experience, student survey.

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de la tecnología basada en la web, la creciente competencia entre las instituciones de educación superior y la aceptación del aprendizaje a distancia por parte de los alumnos han fomentado un apoyo generalizado para el paradigma de enseñanza y aprendizaje en línea (Dykman, Charles y Davis, 2008; Beaudoin, 2016).

En consecuencia, marzo del 2020 fue un momento tumultuoso, tanto para docentes como para estudiantes. No sólo era el riesgo sino la incertidumbre causada por el brote de la enfermedad COVID-19, lo que obligó a los administradores de educación superior a cerrar los campus universitarios y enviar a sus docentes a "luchar" para trasladar los cursos de semipresenciales y/o presenciales a cursos en línea como única medida de contención de la enfermedad; contando con el apoyo y la disponibilidad de múltiples tecnologías en línea, las cuales permitieron avanzar hacia el modo alternativo del diseño instruccional en línea de emergencia en un muy reducido plazo.

Al mismo tiempo, el diseño de cursos en línea generalmente requiere ajustes que consumen mucho tiempo en el diseño instruccional (Grandzol y Grandzol, 2006), así como en la evaluación del aprendizaje (Dykman, Charles y Davis, 2008), en la comunicación (Gaytan y McEwen, 2007) y en la accesibilidad del soporte técnico.

De esta manera, el uso y la aplicación de encuestas de aprendizaje en entornos en línea revisa sistemáticamente la experiencia de los estudiantes en cuatro aspectos fundamentales: la adecuación de los diseños de instrucción, la eficacia de la tecnología, la idoneidad del material de aprendizaje en línea y la integridad de las herramientas de evaluación y pruebas en línea.

En el mundo de la educación, la innovación se presenta de muchas maneras. Hay innovaciones desde la forma en cómo se organizan y administran los sistemas educativos, ejemplificados a través de las escuelas chárter o los sistemas escolares de rendición de cuentas. Hay también innovaciones en técnicas de instrucción o sistemas de entrega, como el uso de nuevas tecnologías en el aula. También, se cuenta con innovaciones en la forma en que los docentes son reclutados, preparados y compensados. Y la lista no termina.

Recepción: 13-8-2022 Aceptación: 11-12-2022



En este sentido, el presente artículo se pregunta, a partir de lo planteado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos (2004): ¿cómo se pueden promover de manera responsable las prácticas no probadas, pero innovadoras? y ¿cómo se puede alentar a los inventores de innovaciones a comenzar a desarrollar una base de evidencia para que, con el paso del tiempo, estas puedan someterse al escrutinio y, con suerte, demostrar su eficacia?

2. ¿Quién es nuestro aprendiz?

Existe un beneficio palpable al desarrollar una buena relación con los estudiantes en línea. Al establecer un terreno común no sólo se desarrolla el respeto mutuo, sino que se gana en otras áreas al fomentar una relación y un rendimiento académico sólido.

Cuando se sabe que el trabajo a realizar será valorado, esto conlleva a que se quiera desarrollar un trabajo más productivo, de mayor valor. Esto funciona en doble vía, por un lado, el estudiante deseará producir un trabajo académico de mejor calidad, y a su vez el docente se esforzará por brindar una experiencia de aprendizaje de alto valor no sólo académico sino interactivo.

Para que el proceso sea exitoso en el desarrollo de esta relación bidireccional se hace necesario que el docente o facilitador aprenda acerca del estudiante, que se pregunte qué lo impulsa a tener el deseo de aprender, cómo aprende mejor, y cómo, teniendo un conjunto diverso de estudiantes, puede adaptar el entorno de aprendizaje en línea y satisfacer sus necesidades (Vestermark, 2020).

3. ¿Qué impulsa el deseo de aprender en nuestro estudiante en línea?

El conocer a un estudiante en línea pareciera ser una cita a ciegas, un tanto irreal. Por su similitud, el estudiante regularmente sólo ofrece una breve biografía y una imagen en algunos casos; sin embargo, el docente puede preguntarse si existe algún aspecto de la persona que resultaría útil conocer y que se deja de lado o no presentado. Por tanto, se hace necesario e importante que el aprendizaje en línea se pueda sentir más orgánico, natural y acogedor, como si la clase se estuviera dictando presencial.

La primera pregunta que se hace un docente en su sesión introductoria es: ¿cómo descubrir aquello que motiva a mis estudiantes?

Para contestarlo, vale la pena formular algunas preguntas abiertas e introspectivas, tales como:

- ¿Cómo está compuesto tu núcleo familiar y cómo te sientes respecto a tus actividades académicas?
- ¿Cuándo supiste que querías estudiar esta carrera? ¿Cómo fue esa primera vez que lo descubriste?
- ¿Te apasiona o solo te gusta leer libros, o prefieres mejor escucharlos? ¿Por qué?
- ¿Has tomado cursos en línea anteriormente? ¿Cuántos y en qué áreas temáticas?
- ¿Qué tipo de trabajo realizas? ¿Cómo te será útil este curso en tu carrera profesional?

Estos pequeños detalles, conocimientos e información resultarán relevantes y de gran ayuda al momento de motivar a los estudiantes, permitiendo evaluar su nivel de interés, si cuentan o no con el apoyo en su hogar, si le ven ese valor agregado al tomar la materia o el curso como parte de su formación profesional o crecimiento personal. Aquí, resultará muy útil fijar un límite de palabras para cada pregunta, ya que lo que se busca es obtener una descripción general del estudiante y no un ensayo largo y extenso. Como docente sólo se debe tener el debido cuidado al momento de recibir una respuesta, dedicarle el suficiente tiempo a leerla y responder a cada estudiante, utilizando esta información con la finalidad de mejorar las instrucciones del curso o de la materia, ajustándose y ajustándola a las motivaciones reales de los estudiantes (Vestermark, 2020).

4. ¿Cómo aprende mejor el estudiante en línea?

Al conocer si a los estudiantes ¿les gusta leer o escuchar libros?, ¿cuántos cursos en línea han tomado antes?, entre otras interrogantes, el docente o formador logra encontrar esta información, pudiendo solo así suministrar materiales acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Al momento de diseñar el contenido de un curso, el docente debe considerar que hay estudiantes que prefieren escuchar materiales de lectura o viendo videos instruccionales (inclusive así aprenden mejor); en tanto que otros prefieren leer los materiales y escribir sus propias notas. Incluso, habrá otros que, siendo más interactivos, aprecian contar con una experiencia tangible dentro de lo posible. Bajo este enfoque, sería permitido repetir una encuesta o un cuestionario como parte de los materiales a utilizar en una demostración dentro de una conferencia, siendo esta práctica totalmente válida.



Desde este ángulo, un formador o docente creativo buscará incorporar todas estas formas posibles, con diferentes modalidades enlazadas, a fin de poder ofrecer un contenido del curso lo más integral posible (Vestermark, 2020).

5. La diversidad en nuestros estudiantes

El docente encontrará la hora y el momento de abordar y analizar las necesidades individuales de cada estudiante, solo cuando tenga idea de las motivaciones reales y luego de haber adaptado el contenido hacia un entorno de aprendizaje mucho más dinámico.

El conocer a los estudiantes lo convertirá en un instructor eficaz y efectivo en línea, ya que podrá predecir y reaccionar rápidamente frente a un estudiante que requiera ayuda. No existen estudiantes iguales, ni dos, ni tres idénticos, ya que sus diferencias pueden residir en sus experiencias de aprendizaje en línea, las cuales pueden variar desde un nivel básico a intermedio o contar con diferencias relacionadas a asuntos sociales, económicos o culturales.

Dentro de las diversas poblaciones estudiantiles, especialmente aquellas en línea, éstas demandan que el instructor sea sensible a todos aquellos factores que puedan entrar en juego, en donde la comunicación deberá venir acompañada del beneficio de la inflexión, cuidando de la expresión facial y el tono de voz empleado. El entorno de aprendizaje proporcionado deberá ser cómodo y proactivo, que pueda satisfacer las demandas y necesidades individuales de los estudiantes, y a su vez las necesidades globales de la comunidad de aprendizaje; esto logrará fomentar la sensibilidad, la pertenencia y el relacionamiento entre los estudiantes. El aprendizaje se potenciará cuando el estudiante reciba en versión mejorada la experiencia en su curso (Vestermark, 2020). Prestándole la atención que se merece a todos estos factores, es como el estudiante no sólo superará, sino que prosperará en sus cursos y en su experiencia de vida.

6. ¿Qué significa para el estudiante la calidad en el aprendizaje en línea?

Considerando los planteado por Adair (2013), al emitirse cualquier juicio acerca de la calidad en un programa de aprendizaje en línea, lo primero que se debe analizar es si los cursos satisfacen o no las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la pregunta sería: ¿qué significado tiene la expresión “calidad en el aprendizaje en línea”?

Por tanto, resulta interesante el cuestionamiento, si lo que se busca es definir la calidad, pues en este escenario se pueden encontrar múltiples propósitos y generar respuestas cruzadas. Por ende, no se puede avanzar sin delimitar a quién se hace referencia cuando se habla de la calidad dentro de un curso o programa, ¿se estaría refiriendo sólo a resultados como calificaciones, competencias, títulos y puestos de trabajo?

Al publicitar como Institución de Educación Superior, que tiene una oferta académica de alta calidad, ¿se estaría realmente hablando de insumos o se trataría de la experiencia y la reputación a nivel nacional de la institución? O, por el contrario, ¿se referiría al dinero gastado o al valor de producción de videos u otros contenidos académicos? También, podría tratarse de la modernización en la plataforma tecnológica y de su alta capacidad de soporte y servicio técnico, lo que le permitiría atender un mayor número de estudiantes. Finalmente, cabría la pregunta ¿se está realmente hablando de manera específica respecto a la experiencia del estudiante?

Siendo explícitos y transparentes respecto a estas definiciones, ¿para quién y en qué contexto definiría el tipo de experiencia o resultados considerados de calidad? ¿Cuándo se habría logrado la calidad? ¿Qué definiciones son importantes? y ¿qué estándares la miden?

En este sentido la experiencia práctica, transaccional y transformadora en cada curso es importante para los estudiantes, así como sus resultados académicos, que son palpables más allá del curso.

De la misma forma, el curso en línea y su formato se han podido observar y adaptar bastante bien a los estudiantes no tradicionales, con motivaciones y prioridades específicas. Como es de esperarse, estas necesidades e intereses se reflejan no solo en estos estudiantes sino en la población total de estudiantes en línea; donde, desde adentro, las barreras entre los estudiantes tradicionales y los no tradicionales se difuminan, indicando ambos las mismas preocupaciones respecto a la calidad.

Por consiguiente, los estudiantes que optan por cursos en línea se inscriben debido a su conveniencia, ya que cuentan con ritmos flexibles para la finalización del programa, y en muchos casos también los estudiantes mantienen horarios de trabajo rotativos, lo que les imposibilita acceder a cursos presenciales dado los exigentes requisitos de estos programas. Los elementos y la forma en cómo están diseñados y respaldados los cursos en línea resultan muy importantes para los estudiantes, más que cualquier otro factor determinante, exceptuando los relacionados directamente con el docente o formador, pues en este contexto, los estudiantes demandan que los estándares considerados para el diseño del curso sean importantes para su éxito y que contribuyan a la calidad de su experiencia.

Por otro lado, si se sigue teniendo en cuenta la opinión del estudiante y lo que dice sobre la calidad, se podrán desarrollar nuevas herramientas, con la finalidad de extraer datos acerca del comportamiento de los estudiantes en los cursos en línea, lo que se traduce en un mayor enfoque hacia los problemas de calidad en la educación en línea dentro del aula virtual. Hasta este momento, en los estudios revisados para este artículo, los estudiantes indican que no se está cumpliendo con las expectativas en algunas de las experiencias educativas de mayor valor para ellos, tales como: asignaciones definidas claramente, instrucciones de excelencia y capacidad de respuesta oportuna del cuerpo docente, entre otras. En este sentido, la institución no requeriría de tecnología, sino de atención y rigor, por tratarse de elementos muy importantes, que merecen el enfoque inmediato, siendo componentes de calidad que necesitan mejoras continuas (Adair, 2013).

En conclusión, si se le presta más atención a lo que los estudiantes tienen para decir sobre la calidad y esto se evaluará más rigurosamente, se podría realizar un mejor proceso.

7. El uso aplicado de encuestas de experiencia de aprendizajes en entornos en línea

Las encuestas de experiencia de aprendizajes en línea para estudiantes se utilizan con la finalidad de explorar la experiencia, las necesidades, las expectativas y los desafíos de los estudiantes en el entorno de aprendizaje en línea.

La encuesta centrada en el estudiante evalúa la experiencia del estudiante, identifica sus necesidades y obstáculos, y evalúa sus expectativas, además de medir la preparación de dicha conversión en línea. De esta forma, la encuesta se convierte en una herramienta efectiva que revisa sistemáticamente la experiencia de los estudiantes en cuatro aspectos del aprendizaje en línea: (1) la adecuación de los diseños de instrucción; (2) la eficacia de la tecnología; (3) la idoneidad del material de aprendizaje en línea, y (4) la integridad de las herramientas de evaluación y prueba en línea. Un ejemplo de ello ocurre en el aprendizaje de idiomas en línea, donde se han observado algunas barreras y necesidades específicas que enfrentan los estudiantes, en donde están incluidos sus antecedentes, su género, la propiedad de la computadora y la asignación mensual, así como la relación directa que existe entre la aptitud informática, las barreras y las necesidades de los estudiantes en línea.

Es así como la encuesta de experiencia de aprendizaje en línea para estudiantes se debe realizar con el objetivo de evaluar las modalidades de instrucción, detectar las ventajas y desventajas de las modalidades de enseñanza e identificar los factores que influyen directamente en la satisfacción de los estudiantes con respecto a la educación en línea. Aquí, resulta muy importante prestar atención a las secciones de comentarios abiertos, donde se solicitan las respuestas de los alumnos para explicar los resultados analíticos, y permitir así la exploración de la eficacia en el diseño, las características impactantes del entorno de aprendizaje en línea y las pedagogías innovadoras empleadas.

De esta forma, los resultados sensibles obtenidos deben permitir evaluar la preparación de la conversión de los cursos en línea, y los datos demográficos deben posibilitar la exploración, indicando cómo éstos influyen en la experiencia de aprendizaje en línea de los estudiantes. De este modo, las instituciones de educación superior podrán emular estos hallazgos basados en evidencias reales para promover y fomentar avances pedagógicos innovadores, que apoyen la mentalidad de aprendizaje permanente de todos los estudiantes. Los resultados basados en evidencias reales ofrecen recomendaciones pedagógicas innovadoras para la educación superior (Chen et al., 2021).

8. Abordando los informes de prioridades de los estudiantes en línea

Según Adair (2013), el informe de prioridades de los estudiantes en línea, publicado por Noel-Levitz (2012), arroja aspectos relevantes a considerar como marco de referencia en la importancia de la evaluación de la satisfacción de los estudiantes. Dicho informe menciona como elementos importantes:

- La experiencia como prioridad de los estudiantes en línea para alcanzar su aprendizaje.
- Mirar los resultados como parte de las fortalezas institucionales y los desafíos a los que se enfrentan, de cara a alcanzar las perspectivas del alumno en línea.
- Trabajar en obtener resultados separados para estudiantes, matriculados principalmente en línea, y para aquellos matriculados presencialmente o semipresencial en el campus universitario.
- Colateralmente, obtener también resultados separados para pregrado en línea y para los estudiantes de posgrado.
- Considerar la revisión de la demografía de los estudiantes matriculados en línea.
- Identificar qué aspectos influyen en la decisión de inscribirse bajo la modalidad en línea.

Como consecuencia, que este grupo se convierta en un segmento mucho más grande de la población estudiantil en general, hace importante incluir también a los estudiantes en línea dentro de las actividades de evaluación sistemática. En donde, la evaluación de la satisfacción permitirá a las instituciones de enseñanza superior enfocarse estratégicamente y tácticamente en áreas que necesitan de una mejora inmediata. También, les facilitará el desarrollo de la planificación y sus prioridades de intervención específicas, sobre todo para los estudiantes en línea, ayudando a las instituciones a examinar las transacciones realizadas con todos los aspectos principales ligados a su experiencia, incluyendo lo académico, lo de registro y la atención al cliente.

Al recopilar los datos de satisfacción de los estudiantes en línea de manera regular, los campus universitarios podrán determinar dónde están sirviendo mejor a estos estudiantes y dónde hay áreas de mejora que atender. Esto se afirma porque los estudiantes satisfechos han demostrado que tienen más probabilidades de ser estudiantes exitosos. La investigación al respecto indica que las instituciones con estudiantes más satisfechos a su vez tienen tasas de graduación más altas, menos incumplimiento en los préstamos educativos, más bajas tarifas y mayores donaciones de ex-alumnos. En tal sentido, la satisfacción de una institución educativa no sólo incluye una combinación de factores académicos, sino de otras áreas relacionadas con los servicios del campus.

Es así como una institución educativa de nivel superior necesita identificar todos los temas que le son relevantes e importantes para los estudiantes. Estos incluyen su interacción personal con la facultad, así como el servicio que reciben y perciben del personal y administradores. Cabe considerar, por otra parte, también los recursos proporcionados a los estudiantes, las políticas institucionales que existen y los sentimientos generales de los estudiantes acerca del valor de la experiencia.

De esta manera, la evaluación de la satisfacción se podría refinar aún más capturando los niveles de importancia o las expectativas de los estudiantes. Las calificaciones de importancia brindan a las instituciones datos valiosos sobre las áreas que más les importan a los estudiantes. Desde esta perspectiva, las instituciones pueden celebrar sus puntos fuertes: aquellas áreas que tienen más alta satisfacción y a su vez más alta importancia. Adicionalmente, las instituciones también pueden centrar sus esfuerzos de mejora en aquellas áreas donde la satisfacción es baja y la importancia resulta alta, evitando distraerse en áreas de baja satisfacción que podrían no importarles a los estudiantes en línea.

En esta dirección, Noel-Levitz (2012) asegura que la respuesta de la institución educativa es la clave. Una evaluación de la satisfacción es la mejor forma de mostrarles a los estudiantes en línea que existe la preocupación por sus percepciones y por su experiencia educativa. Luego, de manera activa y significativa para el estudiante, la institución debe demostrar que éste le importa, respondiendo a los problemas identificados por los estudiantes, a partir de los datos recopilados, revisados minuciosamente y compartidos en todas las instancias del campus, desde donde entonces las iniciativas podrían ser identificadas a fin de poder responder a las preocupaciones de los estudiantes en línea.

Y es que los datos sin analizar, archivados, no tienen poder, pues solo los datos empleados activamente pueden impulsar la toma de decisiones, que es lo que hará la diferencia, ya que éstos tienen el poder de aumentar y mejorar el éxito de la institución.

Para todos es sabido que el mundo de la educación superior, en el ámbito actual, es un complejo entorno, y el realizar una evaluación de la satisfacción debe ser vista como una manera de asegurar la vitalidad y sobrevivencia de la institución.

Por lo anterior, la evaluación de la satisfacción debe ser periódica y la respuesta deberá ser activa de frente a los problemas detectados atendidos por las partes interesadas a nivel institucional, acciones que se traducirán en una buena administración de los escasos recursos disponibles tras la pandemia, y que deben ser invertidos en una forma óptima. Este tipo de prácticas inspiran confianza entre las partes interesadas, incluidos los estudiantes en línea, los consejos administrativos, e inclusive las legislaturas estatales y regulatorias.

De esta forma, resulta apropiado señalar que la evaluación de la satisfacción debe ser en todo momento un proceso sistemático, no un evento aislado de una sola vez. Los cambios en la satisfacción y las expectativas del estudiantado que se controlan sistemáticamente a lo largo del tiempo permitirán identificar dónde las instituciones están respondiendo adecuadamente y oportunamente, y qué nuevos temas son las prioridades actuales. Datos que no sólo resultan oportunos sino relevantes, y con posibilidad de un mayor impacto.

En este sentido se comprende, que tanto las características como las percepciones de los estudiantes en línea pueden cambiar, y los líderes del campus querrán conocer y comprender estos cambios para poder así cumplir con las necesidades y circunstancias transformadoras que demanda el alumnado (Noel-Levitz, 2012).

9. Mirando más allá de los millennials: la próxima generación de estudiantes, una fuente de investigación constante

La encuesta "Millennials y GenZ", del 2018, y las subsecuentes realizadas revelan que las dos generaciones exigen un cambio social y de responsabilidad. En dicho instrumento, Global Research and Insights (2018) expone que los resultados procedentes de una muestra representativa y a nivel Nacional en Estados Unidos se ponderaron por edad, género, raza/etnicidad, estado civil estatus, ingresos del hogar y educación, cuando se hizo necesario alinearlos con su proporción actual dentro de la población. Los encuestados fueron seleccionados en función de su edad, educación y calidad de la respuesta de los principales paneles de investigación dentro de la educación en línea. A continuación, se mencionan algunas conclusiones de dicha encuesta:

En cuanto a las perspectivas y valores de GenZ. Si bien ambos grupos, son optimistas en lo concerniente a su futuro, es más probable que GenZ sienta que tienen oportunidades disponibles para ellos que las generaciones anteriores no tuvieron. Resulta más probable que GenZ se entusiasmen también con la toma de riesgos que sus contrapartes Millennials. Siendo su meta llegar a la cima de su profesión y/o futuro algún día, ya que GenZ ve el valor de una educación. Si bien todos ven el valor de la educación en su éxito futuro, es menos probable que GenZ crea que pueden tener éxito en su carrera sin asistir a la universidad. GenZ tiene por su parte una base de amigos más diversa y global, poseen amigos de diferentes orígenes, razas y creencias e inclusive llegan a creer firmemente que tener amigos diversos les hace ser una mejor persona. En esta tarea, la tecnología les ha ayudado y permitido diversas relaciones globales. GenZ usa las redes sociales para desarrollar amistades en todo el mundo. En su plano afectivo familiar, les gustaría tener más tiempo para pasar con su familia, resultando esto muy frecuente en ambos grupos de estudiantes.

En relación con sus modernas experiencias en educación. El comportamiento de los GenZ en línea es mucho más actual que su contraparte los Millennials, sobre todo en el uso de plataformas de redes sociales, en donde YouTube es el rey, especialmente entre GenZ, quienes también usan versiones más modernas de redes sociales como Instagram, Snapchat y Facebook). El promedio de uso semanal en línea indica que GenZ pasa más tiempo en línea en general para el contenido visual y de juegos.

También, se abordaron en el estudio los tipos de usos que se brindan, en donde GenZ usa más a menudo las redes sociales para compartir fotos, videos o música con otros. Mientras que los Millennials se apegan en gran medida al uso de las redes sociales para permanecer conectados con sus amigos.

En las herramientas de aprendizaje predilectas, resulta más probable que GenZ prefiera YouTube o las aplicaciones disponibles para los Millennials, que, por el contrario, prefieren los libros impresos para aprender. YouTube juega un papel muy importante en el aprendizaje de los GenZ, mientras que los Millennials ven un valor en YouTube, pero prefieren los libros de texto tradicionales para complementar su aprendizaje.

En tanto y por ahora, el aprendizaje para GenZ es independiente del dispositivo que se emplee, ya que tienen la misma probabilidad que los Millennials de aprender mejor en su computadora portátil, seguidos de los teléfonos inteligentes. En ambos grupos, es más probable que digan que aprenden lo mismo, independientemente del dispositivo utilizado.

En relación con los influenciadores de su desarrollo personal. Aunque GenZ adopta la tecnología, todavía valoran los métodos "tradicionales" de instrucción didáctica. Si bien los GenZ son considerados "nativos digitales" y eluden los métodos de aprendizaje tradicionales, muchos todavía valoran los materiales impresos e interacciones con los maestros como parte de la experiencia universitaria; en cuanto que los Millennials necesitan la flexibilidad de los métodos de aprendizaje en línea, intentando resolver los problemas por su cuenta primero. Lo anterior, es cierto tanto para Millennials como para GenZ, aunque resulta más pronunciado con este último grupo de estudiantes.

En términos de los educadores y los padres, éstos tienen un mayor impacto no sólo en el aprendizaje sino en el desarrollo personal, independientemente de la edad que tengan. Es más probable también que los Millennials tengan otras personas en su red de influencia, como lo son compañeros de trabajo o mentores (Global Research and Insights, 2018).

Así pues, la encuesta "Millennials y GenZ" genera preguntas de análisis e investigación a futuro en lo concerniente a: ¿cómo se pueden promover de manera responsable prácticas no probadas, pero innovadoras? y ¿cómo se puede alentar a los inventores de innovaciones a comenzar a desarrollar una base de evidencia para que, con el paso del tiempo, estas intervenciones puedan someterse al escrutinio y, con suerte, demostrar su eficacia?

10. CONCLUSIONES

En conclusión, la satisfacción de los estudiantes se considera un elemento central para la educación superior.

Por supuesto, los líderes de los sistemas educativos y universidades deben entender qué tan satisfechos están los estudiantes en línea con su experiencia educativa, tanto "dentro" como "fuera" del entorno del aula para servir mejor a esos estudiantes.

Desde luego, se identifica la importancia de la congruencia o "ajuste" entre lo que esperan los estudiantes en línea desde su experiencia educativa y su satisfacción con lo que perciben como la realidad de esa experiencia.

En síntesis, los resultados en las investigaciones desarrolladas a través de encuestas de satisfacción e informes de prioridades indican que, al realizar mayores ajustes entre las expectativas y la realidad de los alumnos, mayor será la probabilidad de persistencia, éxito estudiantil y estabilidad del alumno. En todo caso, también se aplica el efecto contrario: con mayor incongruencia o falta de ajuste viene mayor desgaste, bajo rendimiento y fluctuación estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, D. (2013), Quality in online learning: what does that mean for the online learner? https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/quality-online-learning-online-learner/
- Beaudoin, M. (2016), Issues in distance education: a primer for higher education decision makers. *New Directions for Higher Education*, 9-19. <https://doi.org/10.1002/he.20175>
- Chen, C., Landa, S., Padilla, A. y Yur-Austin, J. (2021). Learners' experience and needs in online environments: adopting agility in teaching. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 18-31. <https://doi.org/10.1108/JRIT-11-2020-0073>
- Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2004). ¿Qué entendemos por 'innovación'? <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/about/definition.html#:~:text=Innovation%20is%20based%20on%20curiosity,innovation%20comes%20in%20many%20forms>
- Dykman, C., Charles, P. y Davis, K. (2008). Online education forum: part two-teaching online versus teaching conventionally. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 2-7.
- Gaytan, J. y McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132. <https://doi.org/10.1080/08923640701341653>
- Global Research and Insights. (2018). Beyond millennials: the next generation of learners. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf
- Grandzol, C. J. y Grandzol, J. R. (2006). Best practices for online business education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v7i1.246>
- Noel-Levitz, R. (2012). 2012 National Online Learners Priorities Report. www.noellevitz.com/Benchmark
- Vestermark, K. (2020). Addressing the needs of the online learner. *eLearning Industry*. <https://elearningindustry.com/addressing-needs-of-online-learner-students>

FLIPPED CLASSROOM FACING ENGLISH LANGUAGE SKILLS: THE CASE OF THE STUDENTS FROM THE CIENCIAS MÉDICAS Y CLÍNICAS FACULTY, UDELAS, SANTIAGO HEADQUARTER.

FELIPE IVAN DE GRACIA PINTO, M.A.
UDELAS, SEDE DE VERAGUAS
e-mail: teach15@hotmail.com
ORCID N° 0000-0001-6286-9957

RESUMEN

El propósito de este estudio fue evaluar el uso de Flipped Classroom para ayudar a mejorar las habilidades en Inglés de los estudiantes de UDELAS en la sede de Santiago.

El investigador decidió realizar una investigación de acción bajo el paradigma cuantitativo.

Se aplicaron dos pruebas: una prueba previa al inicio y una prueba al final de la última semana de clases después del tratamiento (Flipped Classroom).

Después de la intervención, el investigador pudo notar que el uso de Flipped Classroom tuvo un efecto positivo en las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Casi todos los estudiantes pasaron a tener una muy buena competencia en lectura comprensiva en inglés. La mayoría de estos estudiantes mejoraron significativamente su dominio del idioma en sus estrategias de conversación, su vocabulario, así como su competencia gramatical en inglés. Más de la mitad de estos estudiantes lograron mejorar significativamente sus habilidades de comprensión auditiva.

Palabras clave: Flipped Classroom Habilidades del lenguaje Enseñar Aprender Enfoque centrado en el alumno Competencia comunicativa

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the use of Flipped Classroom to help improve the English language skills of UDELAS students at the Santiago headquarter.

The researcher decided to carry out an action research under the quantitative paradigm.

Two tests were applied: a test prior to the start and a test at the end of the last week of classes, after treatment (Flipped Classroom).

After the intervention, the researcher was able to notice that the use of the Flipped Classroom teaching model had a positive effect on the language skills of the students.

Nearly all students went on to have very good proficiency in reading comprehension in English. Most of these students significantly improved their language proficiency in their conversational strategies, their vocabulary, as well as their grammatical proficiency in English. More than half of these students managed to significantly improve their listening comprehension skills.

Keywords: Flipped Classroom Language skills To teach To learn Student-Centered Approach Communicative competence

BACKGROUND

Learning a second language is a process that has some degree of complication. There are people who do not have much trouble reaching that competition, while there are others that cost them a lot and must overcome some obstacles to achieve it. Some linguists, especially in the study of the English language, point out that there are elements such as motivation, anxiety, learning styles and study strategies which play a relevant role in the process of learning a second language (Diaz, 2015).

Motivation is of paramount importance, especially when it relates to learning in any area, and of course it is no exception for those looking to turn on English. However, the Panamanian community has observed that public school students show a lack of interest in various subjects and this results in poor academic performance. It could then be said that the lack of teaching strategies on a motivating nature in the pedagogical process by teachers in the English area represents a variable to consider. In this sense, it is necessary to consider that most education experts are convinced, and without fear of mistake, that motivation is a fundamental piece for the achievement of academic skills (Montes-de.Oca, 2004).

Classrooms have been transformed by incorporating TV, video and the internet into the traditional English language teaching-learning process, where, in some cases, routine didactics envelop all actors in the process. Many universities, where teaching this language is compulsory, make great efforts to solve this serious problem; so, they have invested in expensive platforms and have developed links with institutions in other latitudes where the use of the English language is vital (Abarca, 2016).

Recepción: 25-5-2022 Aceptación: 6-10-2022

According to Weimer (2019), today's young adults are digital natives; have been born and grown surrounded by technology (computers, tablets, smartphones, and others). He stated that students have a different form of access, thought, and processing of information, which has a direct impact on how new skills are learned and acquired (Weimer, 2019). Considering this pedagogical conception, an innovative methodology called Flipped Classroom was presented which becomes an alternative to the problem perceived at Universidad Especializada de las Americas in terms of teaching-learning the English language.

METHODOLOGY

The type of research carried out in this work was an Action Research, in which the situation in question was interpreted in detail. It did not merely collect and tabulate data but also it included the interpretation of the meaning and importance of what was developed. The researcher decided to conduct the action research in order to determine what was better or the best for teaching and learning on the courses of English taught at UDELAS. This study was developed under the quantitative paradigm. The design in this type of study presents specific subjects that were measured before and after the treatment (Flipped Classroom).

For this study, the population was made up 166 students from the Faculty of Medical Sciences and Clinics who took the English course 448b, in Santiago, during the second semester of the 2020 academic year. Probabilistic samples are all elements of the population that have the same possibility of being chosen and are obtained by defining the characteristics of the population and the size of the sample, and by means of a random or mechanical selection of the analysis units (Sampieri, 2010). Consequently, 62 students were randomly chosen as the sample for this study which represents the 37.35% of the entire population.

During the eight weeks in which this research was conducted, two tests were applied: a pre-test at the beginning of the first week of classes, and a post test at the end of the last week of classes. This study intended to use an instrument that met the above characteristics. For this reason, it was designed a test that identified the level of vocabulary, reading and listening comprehension, the level of grammar that each student had, and also a list of criteria to check their level of conversation in the English language. Depending on the score achieved by students in each category, the performance of the language skills was classified in terms of the following scale:

Reading:

4=VERY GOOD, 3= GOOD, 2= AVERAGE, 1= NEED TO IMPROVE, 0= POOR

Conversation Strategies:

9-10=VERY GOOD, 6-8= GOOD, 4-5= AVERAGE, 1-3= NEED TO IMPROVE, 0= POOR

Vocabulary:

9-10=VERY GOOD, 6-8= GOOD, 4-5= AVERAGE, 1-3= NEED TO IMPROVE, 0= POOR

Listening:

6=VERY GOOD, 4-5= GOOD, 3-2= AVERAGE, 1= NEED TO IMPROVE, 0= POOR

Grammar:

17-20=VERY GOOD, 13-16= GOOD, 10-12= AVERAGE, 6-9= NEED TO IMPROVE, 0-5= POOR

Resultados

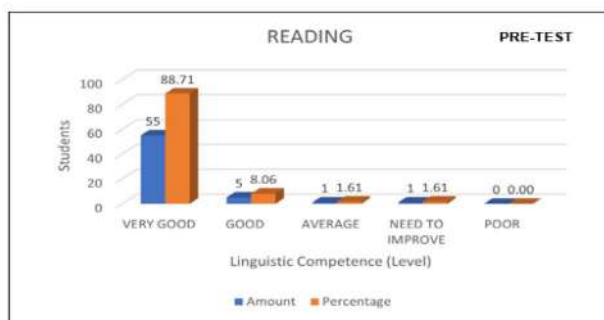


Figure 1: Reading (Pre-test)



Figure 2: Reading (Post-test)

In the figure #1 it can be seen that, of the 62 students who were part of this research work, 1.61% indicated needing help to improve, 1.61% showed to be within the range of the average, 8.06% had a good level of reading comprehension, and 88.71% had very good language proficiency in terms of reading comprehension. On the other hand, after the intervention, 4.84% had a good level of reading comprehension, and 95.16% had a very good reading comprehension competence in English. This implies that almost all students went from having a good and average competence in reading comprehension in English to a very good competence, indicating progress in the development of the competence in mention.



OTEIMA:

Quiero una ilustración para una charla sobre los desafíos para la educación ante el auge de la inteligencia artificial y **quisiera algunas ideas** de qué podría incluir en el diseño.

 **CHAT GPT:**

¡Claro! Aquí tienes algunas ideas que podrías considerar para la ilustración de tu portada:

- **Estudiantes interactuando con tecnología**
- **Equilibrio entre lo humano y lo tecnológico**

OTEIMA:

Puedes escribirme un **prompt** que pueda usar para generar la ilustración en una herramienta de inteligencia artificial?

 **CHAT GPT:**

¡Claro! Aquí tienes un prompt que puedes utilizar para generar una imagen:

Escena futurista con estudiantes usando pantallas táctiles, dispositivos e interactuando con robots

CREAR

Herramientas de inteligencia artificial utilizadas:



CHAT GPT



SCRIBBLE
DIFFUSION



BING
IMAGE CREATOR



PHOTOSHOP
BETA

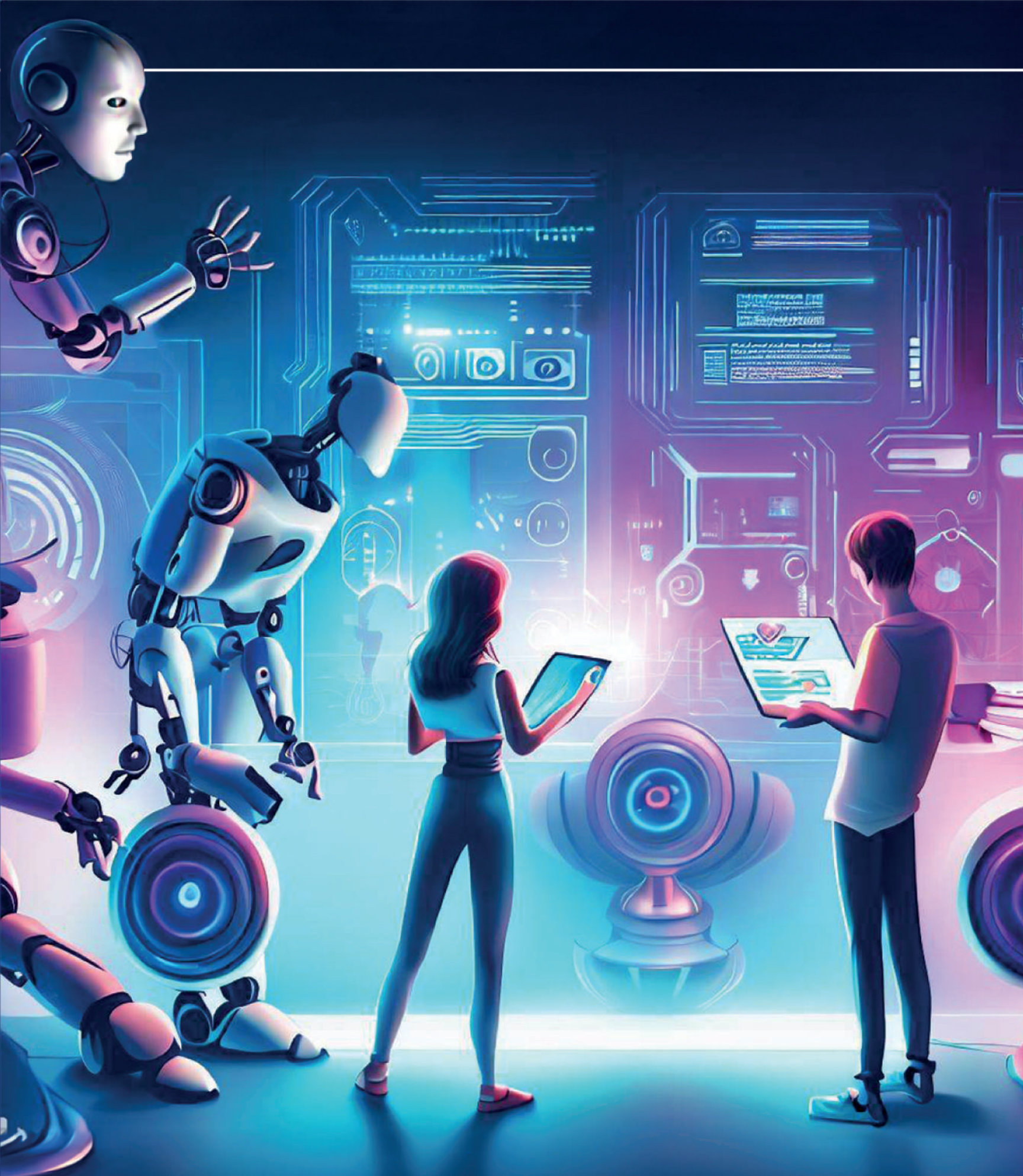


Imagen hecha con inteligencia artificial / Microsoft Bing - Image Creator, powered by DALL-E.

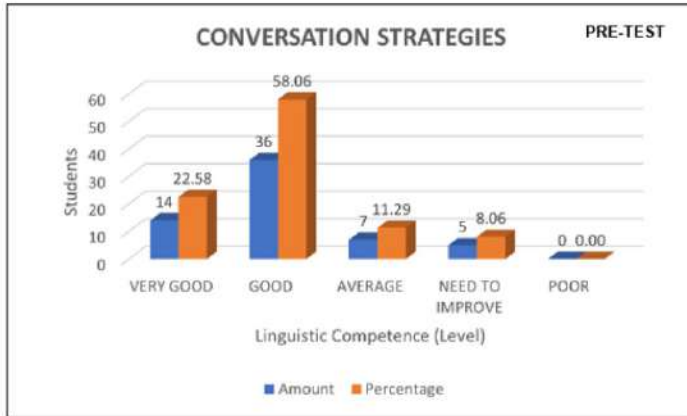


Figure 3. Conversation Strategies (Pre-test) Figure 4. Conversation Strategies (Post-test)

Figure #3 shows that, of the 62 students evaluated before the intervention, 8.06% needed help to improve their conversational skills in English, 11.29% had an average capacity, 58.06% had good conversational strategies, and 22.58% showed very good conversational strategies in English. But the figure #4 reflects that 6.45% had an average competence in conversation strategies in English, 32.26% had good proficiency, and 61.29% achieved very good competence in conversation strategies in English, after the post-test was applied. This implies that most of these students significantly improved their language proficiency in terms of conversation strategies, having been under the intervention period in this study.

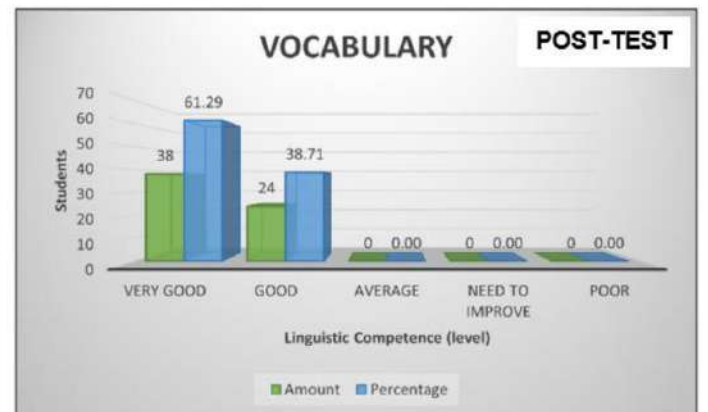
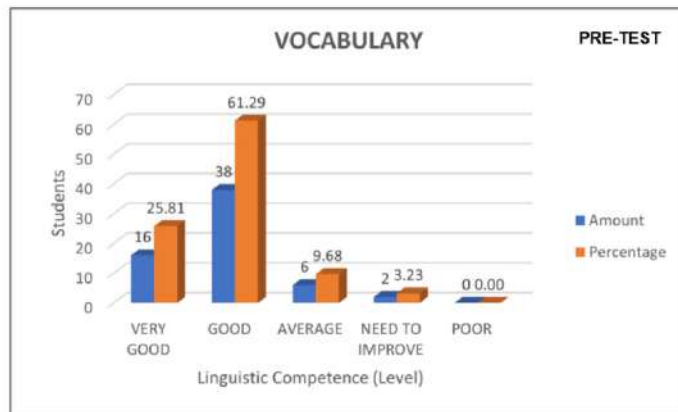


Figure 5. Vocabulary (Pre-Test)

Figure 6. Vocabulary (Post-Test)

It is observed in the figure # 5 that 3.23%, of the 62 students in this research, needed to improve their vocabulary in English, 9.68% had an average vocabulary, 61.29% had a good level of vocabulary, and 25.81% showed very good vocabulary professed in the English language. But figure # 6 shows that 38.71% achieved good vocabulary competence in English, and 61.29% of the students in this research obtained a very good level of vocabulary in the English language, at the time of applying the post-test. These percentages indicates that most of these students achieved a very good level of linguistic competence in terms of vocabulary in English, after the period of intervention in this research study.



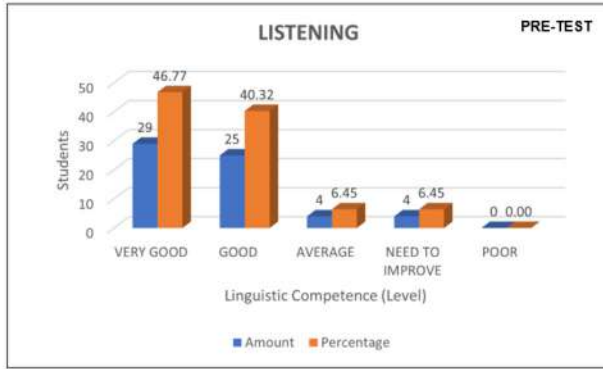


Figure 7. Listening (Pre-Test)

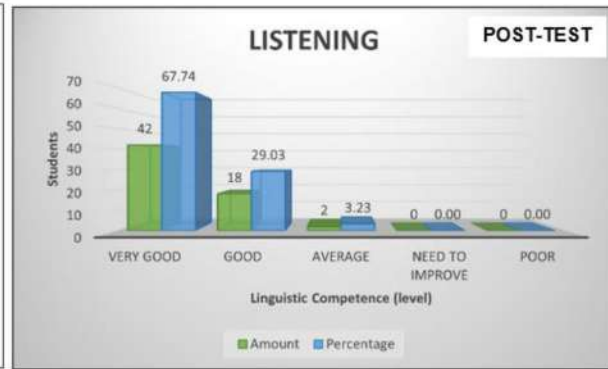


Figure 8. Listening (Post-Test)

It can be seen in figure # 7 that 6.45%, of the 62 students in this study, needed to improve their language skills of listening to audios in English, another 6.45% showed an average competence, 40.32% had good listening skills, and 46.77% presented very good competence to understand audios in the English language. Nevertheless, figure # 8 shows that 3.23% maintained an average of listening comprehension proficiency, 29.03% showed good competence, and 67.74% achieved a very good listening competence when applying the post-test. Consequently, these figures imply that more than half of these students managed to significantly improve their listening comprehension skills.

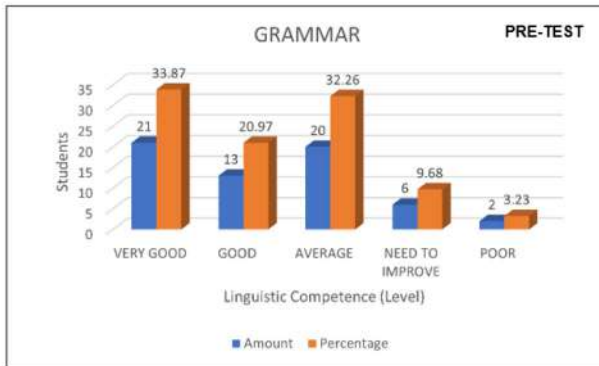


Figure 9. Grammar (Pre-Test)

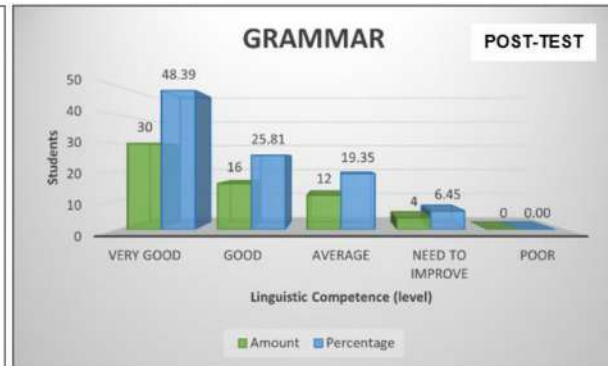


Figure 10. Grammar (Post-Test)

Figure # 9, shows that, of the 62 students under this study, 3.23% had poor grammar competence in the English language, 9.68% needed to improve this competence, 32.26% showed average proficiency, 20.97% had good proficiency, and 33.87% showed very good grammatical competence in the English language. In comparison, figure #10, shows that 6.45% showed the need to improve their grammar proficiency in the English language, 19.35% had an average grammatical competence, 25.81% achieved a good level of grammatical competence, and 48.39% achieved very good competence of English grammar, after the period of intervention in this research study. These results imply that most students went from having an average and good competition to obtaining a very good grammatical competence of the English language, after being under the Flipped Classroom mode during the period that lasted this research study.



DISCUSSION

The experience lived during the intervention and the results of this research work coincide with Jeoffrey's (2017) research "Exploring a Flipped Learning Approach in Teaching Grammar for ESL Students" by demonstrating the effectiveness of Flipped Classroom for educators who wish to implement it in their English Grammar classes using technology as a means which allows ubiquitous access to information from mobile phones, tablets, and computers. The results of this research study also agree with what Perez (2017) found in her research "The Flipped Classroom method in the English Classroom as a Foreign Language in Secondary Education: Perceptions of Students", University of Almeria, where a positive perception by students of the Flipped Classroom method was evident. This led her to conclude that this model was accepted and considered by students as an innovative resource within the teaching of foreign languages.

For his part, Pinzón (2019), in her work "Flipped Classroom in teaching foreign languages". Universidad Internacional De la Rioja, headquarters in Bogota, stated that the use of this model with the integration of the new methodologies contributed to a real and motivated approach to language learning, achieving the acquisition of skills and an improvement in the use of the foreign language.

With the results achieved in this research, the usefulness of Flipped Classroom can be reaffirmed as a methodology with very positive effects on the teaching of English.

CONCLUSIONS

Having carried out this research work, the following conclusions were reached:

- The use of Flipped Classroom helps improve the English language skills of UDELAS students at the Santiago headquarters, which proves the effectiveness of this methodology to help improve the English language skills of university students.
- UDELAS students at the headquarters of Santiago presented an average and good level in terms of language skills in English at the beginning of the intervention. This indicates an acceptable English language management in students before taking the subject of their curriculum.
- Students under this research made significant progress when they received English classes through the Flipped Classroom instruction model, highlighting greater effectiveness in English language vocabulary and conversation strategies competences.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Abarca, C. (2016). Enseñanza Centrada en el Estudiante. Researchgate, 36.
- Aguilera-Ruiz, C. (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM. redalyc, 263-265.
- Díaz, H. (2015). La enseñanza del Inglés centrada en el alumno. Universidad Católica de Cuenca, Ecuador., 10.
- Griffiee, D. (2012). An Introduction to Second Language research Method. California: M.E. Sokolik.
- Jeoffrey, C. (2017). Exploring a Flipped Learning Approach in Teaching Grammar for ESL Students. IJELTAL, 52-62.
- Ledesma, A. (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS DE 2º DE ESO. Universidad Internacional de la Rioja, 9.
- Montes de Oca. (2004). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. UCR, 23.
- Nuñez, A., & Gutierrez, I. (2016). FLIPPED LEARNING PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS. EDUTEC, 89.
- Perez, A. (2017). El método Flipped Classroom en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera en Educación Secundaria: Percepciones de los Alumnos. Universidad de Almería, 11.
- Pinzón, A. (2019). Flipped Classroom en la enseñanza de lenguas extranjeras. Re-UNIR, 10.
- Richards, J. (2007). Language and Communication. London: Longman.
- Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación. Mexico D.F.: McGraw Hill.
- Sierra, B. (1984). Ciencia Sociales, Epistemología lógica y Metodológica. Teoría y Ejercicios. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Sola-Martinez, T. (2018). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad. REICE, 29,32.
- Weimer. (28 de Diciembre de 2019). Enfoques Centrados en el Alumno. Obtenido de ENTELS: <http://www.edu.xunta.gal/centros/cpicruce/system/files/lca>



IS THERE HOPE FOR CREATIVE WRITING IN OUR EFL CLASSROOMS?

Wilmo Candanedo, PhD
Universidad Tecnológica Oteima.
wilmo.candanedo@oteima.ac.pa
ORCID N° 0000-0003-4075-0247

ABSTRACT

Creative writing must have a place in the English as a Foreign Language [EFL] classroom at Universidad Tecnológica Oteima. Timing, disbelief, and curricula have been keeping us from allowing creativity and imagination to sculpt the process of writing of our students. Even though we must be faithful to the teaching of the mechanics and style of writing, we owe our students the opportunity to express their inward journeys when they write. As a result, when writing becomes a conduit to articulate the endless struggle to live, learning a second language is no longer an ongoing proof of linguistic competence, but some pedagogy to human development. In short, language learning, first and second, becomes an authentic translator of what is growing, cognitively and affectively, in our restless hearts. Surely, there must indeed be hope for creative writing in the EFL classroom.

Keywords: Creative writing, EFL learning and teaching, imagination, aesthetics, self-awareness.

1. INTRODUCTION

We have been teaching English as a Foreign Language [EFL] and Spanish as a Foreign Language [SFL] writing for quite a while. Many theories of second language teaching have given birth to countless techniques and strategies to provide our students with the necessary skills to immerse themselves into the art of writing in a second language. We have witnessed how the knowledge of the mechanics and rules of writing have really made an impact on how our students express and organize their ideas to form sentences, paragraphs, essays, monographs and even research papers. We have seen the look of awe in their faces when their writing has been read by their peers, by faculty members, and even published in paper and digital journals. Consequently, they have finally seen themselves as more than just students, but maybe as writers (Earnshaw, 2007) for the first time.

There is no greater satisfaction for teachers than to see their students accomplish that goal of finally being able to possess some sort of linguistic competence beginning to happen or already happening in their second language writing performance. On the other hand, can we just be academically satisfied as EFL writing teachers when our students show mastery of the rules of punctuation, capitalization and spelling, the appropriate use of connectors, the pre-writing, drafting and the revising processes, the semantic recognition of words, and the capability to construct syntactically well-structured sentences and paragraphs that permeate unity and coherence in a composing process?

Robert Frost once wrote “unless one surprises oneself as a poet, one will never surprise a reader” (Harper, 2010 p.25). We all know quite well that writing goes beyond style and mechanics. Writing is not just a way to communicate information, scientific explanations, or restating the ideas of prominent authors. Essentially, writing also has the sacred mission of moving the hearts of readers. Consequently, there is a kind of writing that helps readers see in the creation of a writer the reflection of feelings, fantasies, and experiences (Miller, 2019) that they themselves cannot sometimes articulate on their own. Undoubtedly, we are talking about creative writing, the one that surprises the human mind and soul.

The fundamental purpose of this article is to reflect upon attempting to define creative writing, arguing whether creativity can be taught, providing some creative writing hints for the EFL classroom, and offering some conclusions that could point out to the ultimate pedagogical foundation of creative writing and reading. As a result, through this reflective article, we wish to make a curriculum proposal so creative writing should be included as a subject to the upcoming revision of the interdisciplinary structure of the Bachelor of Arts with a concentration in English at Universidad Tecnológica Oteima. In sum, by connecting all these concepts and applications regarding creative writing, we want to make a statement: should we, EFL teachers, limit ourselves to only lead our students to follow the rules of the mechanics of writing and make them mere communicators of written information? Or are we called to invite them to find in writing a place where their spiritual energies and intellectual potentialities can be explored and expressed? This article is divided into three parts: a definition of creative writing, the role of creativity and imagination, and how through a group therapy model, EFL teachers can promote creative writing.

2. Creative writing: a definition

First, to examine the importance of creative writing in the English as a Foreign Language [EFL] classroom, it is indeed imperative to define what creative writing is. The word creativity can be traced back to the Latin verb “creare” which can be translated as “to bring something into being”, to produce something, or to give life out of one’s own hands (Ramet, 2007). Creative writing like art is subjective, and therefore, it is very difficult to define in scientific terms. There is no doubt that fiction and poetry are understood as creative writing, but what about journal writing, articles and essays, memoirs, and biographies? Are these forms of writing that lack the necessary creativity requirements that constitute creative writing? Where do we draw the line between creative writing and other types of writing? How far do the creativity, imagination, and the language of the heart of a writer must travel to find himself or herself in the universe of creative writing? (Miller, Nigh, & Binder, 2019).

In most cases, what qualifies as creative is usually as clear as water. We read a piece of work and we know that it pertains to the creative world. Why? Because we distinguish creative writing from other forms of writing when what we read touches something deep inside of us, transforms the way we see and understand what surrounds us, and moves us into the horizon of change and self-awareness (Kellen, 2009). Other times, a piece of writing of our English as a Foreign Language [EFL] students, while skillful in terms of the mechanics of writing, might not strike us as creative at all. And then, there is everything in between: writing that is somehow creative or not quite creative enough.

Even though we have struggled to define creative writing in the educational system for quite a while, Harper (2010) states that we know that the road of creative writing is anything where the purpose of language is to express thoughts, feelings, and emotions rather than just conveying information. The line that separates creative writing from other types of writing is not drawn between fiction and nonfiction. Nonfiction writing indicates that it is rooted in fact, but it could also be quite creative because it may be written with emphasis on decoding the mystery of language and the crafting of writing. In short, creativity is the key word that determines that kind of human depth of a given written piece of creative writing.

3. Creativity and imagination

Secondly, we can naively ask ourselves, as teachers, if creativity could be taught or even more specifically if creative writing could be taught in a formal educational setting. The debate whether creative writing can be taught at all is not something new. It was present back then in the enrollment of that first course given at the State University of Iowa in those pre-Second World War times. Dev, Marwah, & Swati (2009, p.13) states that “the answer to that question whether creative writing can be taught is both no and yes. Creative writing courses may not be able to create a writer, but they help identify and hone writing skills”. In our classrooms, we can testify to the amounts of imagination, originality, and artistic expression that our students innately possess despite the little time we must walk with them that extra mile that implies getting involved with their inner life while implementing the tools of all linguistic skills (Dev, Marwah, & Swati, 2009).

On the other hand, psychologists agree that creativity is very often linked to imagination. And imagination is a whole new world that a lot of students miss the chance to explore due mostly to the lack of learning spaces (Venugopal, 2014) that the linguistic curriculum fails to put together to achieve that goal (Rolheiser, 2004). But there is also a responsibility that lies on us when we fail our students and ourselves by not paying close attention to their sensitivity and uniqueness not only as students, but nevertheless, as persons with feelings and dreams, painful and frustrating experiences (Seth, 2021) that could be expressed in a process of creative writing. These cognitive, spiritual, and empirical capabilities in our students are often gone unnoticed by our own eyes as learning facilitators of both the mechanics of writing and the art of writing. If we only dare to believe in the unimaginable possibilities that could come up in an English as a Foreign Language [EFL] classroom, we would be able to motivate our students to become like the “Little Prince” (written by Antoine of Saint-Exupéry), the one who was capable to see what was invisible to eyes of most because of the exteriorization of his imagination and creativity.

Creativity is at the same time an innate and experienced-based endeavor. Creativity is born in the humanity of each of our students, but it is reborn with every experience they have in life, whether painful or joyful; that, consequently, reshapes who they are, and how far their imagination is willing to fly (Gallegos, 2013). We believe that these internal energies can fly millions of miles away if creative writing makes itself a home in the EFL classroom even with the limitations of the different levels of English language proficiency of our students. On the other hand, a lot of critics of creative writing programs make multiple claims. They say, according to Menand (2009), that these programs drop writers in a deserted island far away from real life experiences, and therefore, uniform all writing styles. They also acknowledge that creative writing courses turn literature into a plain educational activity.



4. Creativity and the composing process: humanistic group therapy and EFL teaching

Thirdly, if we strongly believe that there is a vocation underneath our profession to teach English as a foreign language, we will help our students find their voice, supporting their ideas, opinions, and being concerned with what they are writing, and not merely with how well they are communicating information in a composition (Grainger, Gooch, & Lambirth, 2005). We have stated above that we cannot make creative writers in the English as a Foreign Language [EFL] classroom. However, we do have the obligation to feed our students' imagination by running up creative moments in the quite busy schedule of the EFL class. We do not have such a machine yet that produces creative writing robots. Furthermore, teachers who inspire creativity have a sound comprehension of what it means to be creative (Hinzpeter, 2012). Enhancing creative capability, autonomy, and intuitive knowledge must be a criterion that should not be missing in our attempts to teach creative writing to EFL students (Grainger, Gooch, & Lambirth, 2005). Therefore, how do we launch teaching moments in the EFL classroom that will permit creative writing growth?

Of the many teaching methods that are out there available for the teaching of fiction, literature, and creative writing, we will go in detail with just one crucial and very effective teaching strategy that while keeping track of the mechanics of writing, it also establishes a platform where our students may let their creativity and imagination enrich their composing process. We are talking of a therapeutically psychological procedure called "group therapy," but in Applied Linguistics, group therapy principles and guidelines serve to wake up the language of feelings that our globalized society forces our students to shut down. First, students arrange their seats forming a circle and give a start of pre-writing process that could last from 45 minutes to an hour. The teacher is part of the circle, too. However, he or she is there not just to facilitate language learning, but to move and challenge the students to speak up not about information or events, but about feelings, memories of feelings, and empathy towards other students' experiences. Next, once a student opens about an emotion-related experience, the rest of the class asks him or her questions that will help him or her go deeper in such a way that at this stage he or she can formulate verbal sentences that may resemble uniqueness, authenticity, and expressing creativity. Empathy is a key denominator in this equation of feelings (Burns, 2009).

In a second stage of this creative writing group therapy, the students who have participated in the round like sharing try to capture in a sentence or two the emotions and the empathy that they have nurtured when listening to their peers opening up about their joys to be re-celebrated, their wounds to be healed, and their dreams to be cultivated (Rolheiser, 2004; Gallegos, 2013). These sentences are read aloud by each student. The objective of this step in this creative writing process is to try to transform what could have been a mere emotional breakdown into an opportunity to create art with the written language, and as a result, turning this therapy experience into an opportunity to create the habit of been in touch with one's feelings (Damasio, 2021): an obligatory experience to anyone attempting to be a creative writer.

Without any hesitation we can assume that this second stage is mostly a feedback experience. Everyone who has opened his or her heart to the EFL class and the facilitator needs to always feel that his or her deepest feelings and memories will be cherished and treasured (Rogers, 1961). These two first stages will lead the students to write a poem, an essay, a brief memoir, or even a song that shall be faithful to both: the summarizing sentences that were given to them by their peers as feedback and the authenticity and self-awareness of the feelings (Damasio, 2021) they expressed in the linguistic group therapy. A sharing of the last revision of the writing outcome of this group therapy should be brought to the group, not only to go through the revision of the mechanics of writing, but to capture the emotional impact that such a piece of writing has had in all therapy session participants (Rogers, 1961). Have they responded with surprise, wonder and awe to their peers' piece of creative writing? Have they felt the passion of the written word communicated by their classmates?

5. CONCLUSION

Finally, we must assert that a creative writer ought to be a creative reader. Reading comprehension becomes the safe linguistic methodology that will open the doors of the creative writing kingdom to our English as a Foreign Language [EFL] students. Consequently, once reading becomes a habit, a delight, and an exploration of creativity, our EFL students will feel quite well at home when writing with their hearts the stories about how they have been coping with life so far and how they want to inspire readers with their dreams and hopes for the future. Every single day, a creative writer finds himself or herself walking through a sometimes obscure and impenetrable forest that challenges him or her to be self-aware, craft-conscious, and self-critical. As a result, it is again obvious that creativity does not come up in the form of creative writing without a price. The fruits of creative writing come with the pain of being creative.

There is a point that we want to make at the very end of this article. Language in all its forms is the instrument that allows us to communicate with the exterior world, but it is also the indenture that allows us to exteriorize that inner world that makes us human, unique, and lovable in the eyes of God. Therefore, when we use language to communicate, when we speak, but especially, when we write, something more than a linguistic experience is taking place. We believe that when we encourage our English as a Foreign Language [EFL] students to try to express themselves through creative writing, we are unconsciously giving them an opportunity to grow as human beings (Peters & De Alba, 2012). Whenever writing helps us to express who we are, what we feel, and empathetically feel what others feel, we become better people, more human and more authentic. We believe that in the exercise of creative writing, we intrinsically promote human development. Accordingly, there is no better sign of hope for creative writing in the EFL classroom when it fulfills its purpose of feeding creativity while making us, students, and teachers, more human. As a result, it is in making us more aware of our humanity that we meet the ultimate pedagogical foundation of creative writing and reading.



BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Burns, D. (2009). *Feeling good: the new mood therapy*. HarperCollins Publishers.
- Damasio, A. (2021). *Feeling and knowing: making minds conscious*. Pantheon Books.
- Dev, A., Marwah, A., & Swati, P. (2009). *Creative writing: a beginner's manual*. University of Delhi.
- Earnshaw, S. (2007). *The writer as artist*, In *The handbook of creative writing* (pp. 66-78). Edinburgh University Press.
- Gallegos, R. (2013). *Holistic education. Pedagogy of love*. Edición Digital.
- Grainger, T., Gooch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: developing voice and verve in the classroom*. Routledge.
- Harper, G. (2010). *On creative writing*. Short Run Press Ltd.
- Hinzpeter, K. (2012). *Creative writing in foreign language teaching*. Grind.
- Kellen, C. (2009). *Poetry, consciousness, and community*. Rodopi.
- Menand, L. (2009). *Show or tell: teaching creative writing*. *The New Yorker*. http://www.newyorker.com/arts/critics/atlarge/2009/06/08/090608crat_atlargemenand
- Miller, J. (2019). *The holistic curriculum*. University of Toronto Press.
- Miller, J., Nigh, K., & Binder, M. (2019). *International handbook of holistic education*. Roudledge.
- Peters, M., & De Alba, A. (2012). *Subjects in process*. Routledge.
- Ramet, A. (2007). *Creative writing. How to unlock your imagination, develop your writing skills and get published*. HowToBooks.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: a therapist view of Psychology*. Houghton Mifflin Company.
- Rolheiser, R. (2004). *The restless heart: finding our spiritual home*. Doubleday.
- Seth, A. (2021). *Being you: a new science of consciousness*. Dutton.
- Venugopal, K. (2014). *Embracing learning*. Notionpress.

USO DE GOOGLE CLASSROOM COMO ENTORNO VIRTUAL PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA DEL INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA INGLESA EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, CAMPUS OCTAVIO MÉNDEZ PEREIRA, 2021

Eliás De León, ME
Universidad Tecnológica Oteima
Universidad de Panamá
elias.deleon@oteima.ac.pa
ORCID N°: 0000-0001-9099-160X

RESUMEN

El uso de los entornos virtuales en el aprendizaje (EVA) ha sido un avance ingénito a la cobertura de las redes informáticas y la realidad de las masas. La imposibilidad de la instrucción presencial tras la inédita situación sanitaria mundial al inicio del segundo decenio del siglo XXI aceleró la avocación de la educación superior hacia los EVA y Panamá no escapó a dicha realidad. En la Universidad de Panamá, bajo la premisa de la libertad de cátedra, los profesores emplearon un sinnúmero de herramientas digitales para cumplir su misión de enseñar. Google Classroom, una de estas herramientas digitales, permite estructurar el contenido de las lecciones emulando un EVA. Esta investigación pretende esclarecer si el uso de Google Classroom como entorno virtual mejoró el aprendizaje constructivista del inglés en los estudiantes de tercer año del curso Introducción a la Lingüística Inglesa en la Universidad de Panamá, Campus Octavio Méndez Pereira, 2021. Para lograr la meta, se aplica una encuesta COLLES modificada como instrumento de medición. Para relacionar los datos, se considera la prueba T de Student (con muestras independientes) para valorar pretest-post-test y una correlación de Kendall (Tau-b) de las medias y resultados perceptuales dado el bajo número de muestras. Se concluye que la percepción del conocimiento no guarda relación con Google Classroom y se demuestra que su uso entorno virtual de aprendizaje propicia el aprendizaje del inglés en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Inglés, lingüística, entorno virtual de aprendizaje, Google Classroom, aprendizaje virtual

ABSTRACT

The use of virtual learning environments (VLEs) has been an inborn advance to the coverage of computer networks and the reality of the masses. The impossibility of face-to-face instruction after the unprecedented global health situation at the beginning of the second decade of the twenty-first century accelerated the avocation of higher education towards VLEs, and Panama did not escape this reality. At the University of Panama, under academic freedom, professors used countless digital tools to fulfill their mission of teaching. One of these digital tools, Google Classroom, allows the lesson content structure to emulate a VLE. This research aims to elucidate whether the Use of Google Classroom as a virtual environment improved the constructivist learning of English in third-year students of the Introduction to English Linguistics course at the University of Panama, Octavio Méndez Pereira Campus, 2021. A modified COLLES survey is applied as measuring instrument to achieve the goal. To relate the data, Student's T-test (with independent samples) is considered to assess pretest-posttest and a Kendall correlation (tau-b) of the means and perceptual results given the low number of samples. It is concluded that the perception of knowledge is not related to Google Classroom, and it is demonstrated that its use as a virtual learning environment favors the learning of English in students.

Keywords: English, Linguistics, virtual learning environment, Google Classroom, virtual learning

ANTECEDENTES

El acelerado cambio mundial, por la última iteración de la "Revolución Industrial", envuelve a los ciudadanos globales, quienes actualmente están en las aulas de clases; y Panamá, como República perteneciente al istmo centroamericano, con una posición geográfica única, ya que une dos continentes y dos océanos, es un punto de tránsito de innegable importancia para el comercio mundial. Cabe destacar, que Panamá, a través de la historia, ha tenido un largo e importante nexo cultural con Estados Unidos de América, y su idioma comercial, el inglés.

La enseñanza del inglés en Panamá, tiene sus orígenes antes de la creación de la República. Retrospectivamente, durante la construcción del Ferrocarril Transístmico (1849-1855) (Correa, 2014). Es aquí donde la influencia estadounidense en el istmo se extiende desde el amanecer de la nación. Con la decisión del país norteamericano de construir una vía acuática que conectara los 2 océanos por Centroamérica, la iniciativa resulta en beneficio para el Estado panameño (Conniff, 2012).



El inglés, en Panamá, sobrevivió pese a políticas excluyentes ejemplificadas con el “nacionalismo defensivo” y lemas como “habla español y cuenta en balboas” (Robinson, W.F. citado en Serrano, 2020). Por la referencia expuesta, el país desarrolla cierta aprehensión al idioma anglosajón, lo cual repercute en más de 150 años de historia, junto a una nación angloparlante, y en donde las masas no tuvieron competencias lingüísticas con aquel lenguaje de destino. En oposición, a lo mencionado anteriormente, los esfuerzos gubernamentales por la incorporación de la lengua de Shakespeare, en el currículo educativo nacional han sido notorios, destacando la instauración de la Ley N°2 del 14 de enero del 2003, que “establece la enseñanza obligatoria del idioma inglés en los centros educativos oficiales y particulares del primer y segundo nivel de enseñanza”. Adicionalmente, en el Art. 6 de la misma Ley establece que “las universidades oficiales y particulares establecerán los mecanismos y los programas necesarios para que el aspirante a cualquier título universitario, además del español, tenga los conocimientos de inglés u otro idioma de uso internacional”.

A nivel local, y de manera recientemente, se han realizado fuertes inversiones en programas de innovación tecnológica y por ende en la enseñanza del inglés. El proyecto Tecnología para Todos (MEDUCA, 2013), repartió más de 89 mil computadoras a educandos de 9° y 10° como base para el desarrollo de entornos de E-learning en estudiantes de nivel medio. En el mismo marco, se capacitó a los docentes a través del programa Entre Pares, para el aprovechamiento de los recursos digitales disponibles tras la aplicación de los ambientes de aprendizaje digital con los discentes.

De igual manera, se implementó el programa Panamá Bilingüe (Gaceta Oficial, 2003) aplicado en 4 fases. La primera aplicó un proyecto intensivo de formación a docentes de inglés en universidades panameñas. La segunda, se llevó a cabo con programas inmersivos en países de habla inglesa, capacitando a los profesores en el desarrollo de capacidades de liderazgo y métodos de enseñanza. Una tercera, es el incremento de las horas de clase para nivel de educación Básico General bajo el nombre Kids Program. Y la cuarta fase, constaba de una jornada extendida específicamente para la instrucción del idioma denominado After School.

En términos recientes, la no presencialidad impuesta por el aislamiento social durante del período lectivo 2020, y debido a la pandemia mundial de la COVID-19, se generó un ambiente de incertidumbre ante la posibilidad del retraso de las competencias en ambientes no regulados por la interacción personal. Sin embargo, al inicio del 2021, los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron reforzados por la experiencia, empírica o dirigida, hacia el desarrollo de prácticas y reforzamiento en el uso de las herramientas de las nuevas TICs en la docencia del idioma. De igual manera, se debe reconocer que las ofertas en la enseñanza superior en la modalidad no presencial se han incrementado (Yu-Feng & Nguyen, 2007) y para el periodo 2020, con la pandemia mundial de la COVID-19 (Cucinotta & Vanelli, 2020), la virtualidad y a distancia toma el papel protagónico tras las medidas de confinamiento y aislamiento sanitarios en la mayor parte del mundo. Especialmente, y de manera evidente en Panamá, donde el Ministerio de Educación declara la suspensión del año lectivo el 11 de marzo de 2022 (Molina, 2020).

En el caso particular, la Escuela de Inglés, de la Universidad de Panamá, Campus Octavio Méndez Pereira, se desarrolla la Licenciatura en Humanidades con Especialización en Inglés, donde se dicta la asignatura de Introducción a la Lingüística (ING 300), la cual estipula tres (3) créditos equivalentes a 3 horas teóricas por semana cursando el semestre. La materia se imparte —desde el año 2020— de manera virtual con apoyo de herramientas digitales como apoyo para la enseñanza. En este punto, Tinoco y Rodríguez (2021) constataron el uso generalizado de Google Classroom como recurso digital de mayor recurrencia entre los docentes de la carrera.

A pesar de la percepción inicial, la UNESCO (2020) considera Google Classroom como un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Y, en lo referente a las interacciones dentro de los EVA, de acuerdo con múltiples autores, se pueden enmarcar en cuatro relaciones: aprendiz-contenido, aprendiz-instructor, aprendiz-aprendiz, y aprendiz-interface (Moore, 1989; Hillman et al., 1994; Moore y Kearsley, 1996;). Adicional a la comunicación, existe una situación en la que los EVA descuellan, en la aplicación de exámenes. Por ejemplo, los exámenes estandarizados, los cuales son pruebas con niveles predefinidos de dificultad aplicados indistintamente a una cohorte. Es decir que, aún con la amplia variedad de resultados que arrojan dichas pruebas, Kumeh (2004) afirma que su validez y confiabilidad han sido cuestionadas; principalmente por las características individuales de los sujetos de prueba.

En consideración a las diferencias que se establecen a nivel individual, adicional a las inteligencias múltiples, es acertado destacar que hay diferentes estilos de aprendizaje que también se definen individualmente. Ante todo, la noción de diversas formas de adquisición de conocimientos se deriva de un concepto psicológico en el que “se refiere a la manera característica como las personas se orientan hacia la solución de problemas, pero también al comportamiento afectivo, cognitivo y fisiológico característico del ser, el cual sirve como un indicador estable de cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden al entorno de aprendizaje” (Terrádez, 2007). Es imperativo conocer el estilo de aprendizaje por el que se inclinan los sujetos de estudio. En el caso de los docentes y la docencia impartida, se demuestra con frecuencia la forma en que aprendieron (Kolb, 1984). Por ello, y con el objeto de categorizar las condiciones de adquisición de conocimiento en base a sus enfoques, se delimitarán lo que Terrádez (2007), define como Tipologías de los estilos de aprendizaje; entre las que se destacan: las preferencias en la percepción de aprendizaje, la percepción de la realidad, y sus estilos generales (Rojas y otros, 2006; Witkin et al., 1989; Witkin et al., 1989). Sin embargo, según Alonso, y otros (2007), cada individuo tiende a exteriorizar una forma de aprender predominante, pese a ser poseedor de todos los elementos de internacionalización de información.



Una vez desglosadas las tipologías, se consideran mencionar los estilos de aprendizaje definidos por Honey y Mumford (1986), en donde se demuestran cuatro estilos: activista, reflexivo, teórico y pragmático. Sin embargo, es preciso tener presente toda la variedad de herramientas de categorización de inteligencias, tipologías y formas de aprender a la hora de categorizar a los aprendices (Alonso y otros, 2007).

Tras considerar el modo de aprendizaje, es necesario aclarar el concepto del aprendizaje constructivista, más específicamente en cuanto a la implementación de Google Classroom. Igual que en toda clase virtual, se destacan las influencias de factores motivacionales y cognitivos en las preferencias de dichas formas, específicamente, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) (Keskin y Yurdugül, 2019).

De acuerdo con múltiples autores, se consideran tres elementos que afectan también la preferencia del estudiantado ante la enseñanza en línea o semipresencial. En primera instancia, el conocimiento limitado de los discentes en cuanto a sus estrategias de aprendizaje (Adam et al., 2017; Broadbent, 2017; Littlejohn et al., 2016; Sahin et al., 2017); Como segunda instancia, la destreza técnica en el manejo de las herramientas digitales (Park et al., 2010; Ramli et al., 2018; Yurdugül y Demir, 2017). Y, como último punto, la motivación convirtiéndose en el ánimo para continuar s (Cull et al., 2010; Nayafi et al., 2018). Es a este punto donde el aprendizaje constructivista se decanta de la base teórica del constructivismo con sus raíces en concepto clásico del alumno como un ente activo en su proceso de adquisición de conocimientos, coincidiendo en el planteamiento de varios autores (Skinner, 1953; Piaget, 1980; Dewey, 1929).

Como dice Pintrich et al. (1991), los discentes que desarrollan destrezas autorreguladoras de aprendizajes (SRL, por sus siglas en inglés) tienden a emprender un esfuerzo cognitivo y están motivados. Adicionalmente, poseen la capacidad de administrar sus propios procesos de aprendizaje convirtiéndolos en autodidactas (Broadbent, 2017; Zimmerman, 1986). Del mismo modo, Keskin y Yurdugül (2019) demuestran que los individuos con capacidades autorregulatorias son capaces de organizar, planificar y aplicar conocimientos previos ante escenarios nuevos utilizando el pensamiento crítico y autoevaluación.

En el aspecto de la motivación en los EVA, esta es considerada intrínseca cual factor determinante para la consecución, permanencia y éxito a largo plazo del individuo. En estudios cualitativos como el de Shroff et al. (2008), miden la percepción de los estudiantes respecto al impacto de las actividades de aprendizaje basadas en tecnologías; y se conoce que puede afectar la curiosidad, la automotivación, y áreas específicas de la auto-determinación.

Para la aplicación de los conceptos del aprendizaje constructivista en un EVA, como lo despliega Oliver (2000), es preciso que las mismas estén basadas en casos verídicos o al menos dentro de contextos en los que presenten empatía o familiaridad. Schunk (1989) considera que la habilidad de indagar o cuestionar sobre los conceptos mejora capacidad intelectual de los estudiantes.

En cuanto a la preparación individual para la enseñanza en línea, dentro de la definición de Keskin y Yurdugül (2019), "se consideran las características del aprendiz como las entradas en el sistema, afectan considerablemente las salidas del sistema". El conjunto de saberes técnicos representan el concepto del conocimiento -o descubrimiento- de las herramientas con que cuenta el estudiante para encarar la enseñanza a través de un entorno virtual. La didáctica electrónica es definida como el conocimiento, destreza, social, psicológica, características afectivas, oportunidades físicas que necesitan los estudiantes para encontrar provecho de la enseñanza electrónica. (Borotis y Poulymenakou, 2004). Es pertinente reflexionar que el aprendizaje constructivista centra al discente como consumidor de su aprendizaje, relegando el papel de profesor, desde un conocedor y dador de conocimiento, hasta un guía o tutor en el camino del estudiante hacia el conocimiento, una concepción similar al principio de todos los EVA.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental dado que, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), no se manipula una variable independiente, y se trata de un grupo único que representa un estudio de caso.

De acuerdo con la planificación de la toma de datos, fue un estudio retrospectivo, debido a que se aplicó el instrumento de medición con anterioridad (al término del periodo de estudio). Y, según el número de ocasiones en que se midió la variable de estudio, constó de una aplicación transeccional con una recolección única de datos (medición de instrumento 1: encuesta COLLES) al término del periodo. Mientras que se considera la aplicación de una prueba estandarizada al inicio y final (medición de instrumento 2: EF Quick Test) como base de medición del aprendizaje real.

Se consideró el estudio en un nivel correlacional. Basándose en la definición de Arias (1997) en donde el nivel representa la profundidad con la que se estudia un objeto o caso. Y se considera correlacional porque intenta entender "la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular" (Hernández-Sampieri y otros, 2014); por tal motivo, Palella Stracuzzi & Martins Pestana (2006) lo consideran que más que sólo entender y contextualizar, permite la medición de las variables y conceptos en grados de relación.

El universo estudiado constó de 22 individuos, todos pertenecientes al curso Introducción a la Lingüística Inglesa. Y, para la selección de elementos muestrales se consideró una discriminación intencional (muestreo por conveniencia) puesto que, de acuerdo con Otzen y Manterola (2017), se toma en cuenta "la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador."



Adicionalmente, se cuentan “sujetos-tipos”, como detallan Scharager y Reyes (2001), provisto que los sujetos de prueba cuentan con rasgos sociodemográficos similares (grupo generacional, nivel de estudio, nivel de competencia lingüística, entre otros).

En función del reducido universo, se decidió abordar la población completa de individuos como caso de estudio y con participación voluntaria de los mismos.

Se estudió el grado en que la percepción de aprendizaje constructivista, obtenida a través del instrumento 1, se relacionó con el aprendizaje real, dado por la variación entre las aplicaciones del instrumento 2. Se presenta la matriz de consistencia en la tabla 1.

Tabla 1.

Matriz de consistencia

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Percepción de aprendizaje constructivista del inglés tras la implementación de Google Classroom	Relevancia	Apego con el desarrollo profesional de los estudiantes	-Mi aprendizaje se centra en asuntos que me interesan. -Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional. -Aprendo cómo mejorar mi práctica profesional. -Lo que aprendo tiene relación con mi práctica profesional.	<i>Ítems consistentes para todos los indicadores:</i> 5 - casi siempre (<i>almost always</i> , en inglés)
	Reflexión	El aprendizaje en entornos virtuales facilita la reflexión y el pensamiento crítico	-Pienso críticamente sobre cómo aprendo. -Pienso críticamente sobre mis propias ideas. -Pienso críticamente sobre las ideas de otros estudiantes. -Pienso críticamente sobre las ideas que leo.	4 - con frecuencia (<i>often</i> , en inglés)
	Interactividad	Incidencia en que el EVA permite interacción entre usuarios	-Explico mis ideas a otros estudiantes. -Pido a otros estudiantes que me expliquen sus ideas. -Otros estudiantes me piden que explique mis ideas. -otros estudiantes responden a mis ideas.	3 - algunas veces (<i>sometimes</i> , en inglés)
	Apoyo de los tutores	Influencia de los tutores (profesores) en la participación en línea	-El tutor me estimula a reflexionar. -El tutor me anima a participar. -El tutor ejemplifica las buenas disertaciones. -El tutor ejemplifica la autorreflexión crítica.	2 - rara vez (<i>seldom</i> , en inglés)
	Trabajo en equipo	Interés recíproco entre estudiantes ante sus aprendizajes	-Otros estudiantes me animan a participar. -Los otros estudiantes elogian mi contribución. -Otros estudiantes valoran mi contribución. -Los otros estudiantes empatizan con mis esfuerzos por aprender.	1 - casi nunca (<i>almost never</i> , en inglés)
	Interpretación	Grado de entendimiento alcanzado entre tutores y estudiantes en el EVA	-Entiendo bien los mensajes de otros estudiantes. -Los otros estudiantes entienden bien mis mensajes. -Entiendo bien los mensajes del tutor. -El tutor entiende bien mis mensajes.	
	Aprendizaje real del inglés	Destrezas lingüísticas integradas	Escucha Lectura	EF SET Quick Test (15 min) Supervisado

El primer mecanismo de recolección de datos utilizado en este trabajo (denominado Instrumento 1) fue la encuesta COLLES (Encuesta del Entorno de Aprendizaje Constructivista en Línea, por sus siglas en inglés). Es pertinente esclarecer que la encuesta COLLES es una encuesta cerrada, ampliamente utilizada en el paquete de distribución del sistema de gestión de aprendizajes Moodle, sin embargo, fue adaptada para su aplicación al grupo de estudio utilizando Google Classroom.



El Instrumento 1 cuenta con 24 apartados (ítems) en escala Likert de 5 elementos agrupados en seis dimensiones. Entre las modificaciones a la encuesta original se encuentra el aditamento de un consentimiento informado como condicional de inicio y cuatro preguntas para recabar datos sociodemográficos no vinculantes, totalmente anonimizados. El Instrumento 1 (COLLES) es una encuesta académica distribuida originalmente a través del entorno virtual de aprendizaje Moodle y ha sido adaptada para su aplicación tras el uso de Google Classroom para este estudio. Se seleccionó la encuesta COLLES para esta investigación porque, según sus autores, Taylor & Maor (2000), mide la relación entre la epistemología del constructivismo social y la enseñanza basada en la web permitiendo a los estudiantes que, a pesar de encontrarse aislados físicamente por motivos de salud, puedan ponderar su participación desde el punto de vista crítico como participantes activos su propio proceso de aprendizaje (constructivismo), comparando sus experiencias previas y sus preferencias tras la exposición a Google Classroom como entorno virtual de aprendizaje.

Al inicio del 2021, se presentaron los resultados de la investigación Análisis de recursos digitales utilizados por el cuerpo docente de la Escuela de Inglés durante el primer semestre del 2020, en la cual se concluyó que la herramienta más integrativa a la realidad de los docentes de la escuela era Google Classroom. La dirección instó el uso de la misma aún sobre las plataformas oficiales de la Universidad, Moodle (denominada UP Virtual) y E-ducativa. Por tal motivo, se consideró la implementación de Google Classroom como EVA en estudio, y la encuesta COLLES en una instancia externa, MS Forms® utilizando una cuenta institucional (@up.ac.pa) como medida para salvaguardar la integridad de datos, así como para su compilación y posterior análisis.

La encuesta COLLES modificada y aplicada al grupo de estudio consta de un condicional de consecuencia denominado consentimiento informado (Figura 1) donde se muestra que precisaba la aceptación para continuar. En caso de no aceptación, la encuesta registraba una respuesta negativa y avanzaba al agradecimiento.

El consentimiento informado (CI), de acuerdo con Cañete y otros (2012), es considerado “una herramienta de mediación entre los intereses de investigadores, financiadores e individuos incluidos en la investigación científica.” En el ámbito de esta investigación, se considera el CI como un medio de brindar información a los sujetos de prueba en referencia al uso, almacenamiento, compilación y publicación de los datos recabados. Y en concordancia con (Ortiz & Burdiles (2010), asegurar que los individuos han recibido y están de acuerdo con lo propuesto.

Para efecto del presente estudio, se enfatiza en el manejo de la información durante y después de la aplicación del instrumento, así como la persona responsable y su medio de contacto. Del mismo modo, se hace hincapié en la anonimización de las respuestas, y la no obligatoriedad en la encuesta.

Figura 1.

Consentimiento informado

Acknowledgement

Research Title: Online didactic strategies to improve English learning in third-year students of the Introduction to English Linguistics course at the University of Panama, Octavio Méndez Pereira Campus, 2021.
 Principal Researcher: Elías De León
 Email: elias.deleon@updigital.ac.pa
 Objective: To assess online didactic strategies to improve English learning in third-year students of the Introduction to English Linguistics course at the University of Panama, Octavio Méndez Pereira Campus, 2021.

Respondents will respond according to:
 This survey is part of the research entitled Online teaching strategies to improve English learning in third-year students of the Introduction to English Linguistics course at the University of Panama, Octavio Méndez Pereira Campus, 2021. The survey is of the academic type and aims to analyze the effectiveness of online teaching strategies used during the first semester in English learning for the third-year students of the introduction to English Linguistics course at the University of Panama, Campus Octavio Méndez Pereira, 2021.

This survey will be applied to all students in the group 19485/6741 of the Bachelor of Humanities with a Specialization in English taking Introduction to English Linguistics (ING 300) in 2021. It is not mandatory, it will have no economic remuneration, nor will it affect the academic credits in any way. The support of the students is requested to share their learning experience (how well they learned) within the virtual learning environment (Google Classroom).

The information collected will be handled with the strictest confidentiality, using only quantifiable data and general information that does not link the student with the results. The collected data will be stored within the university servers, accessible only to the researcher. At the end of the research, it is intended to review and redesign the online didactic strategies, to improve the learning of English in students who take ING 300. The disclosure of the results will respect privacy by avoiding the publication of names during conferences and articles presenting proposals of successful strategies according to the data obtained from this research.

In case of doubts regarding the topics proposed in the survey, please contact Professor Elías De León (Researcher and Professor of English) at the email: elias.deleon@updigital.ac.pa

Nota 1. El consentimiento informado se mostró en español e inglés en dependencia del idioma de preferencia. Todos los encuestados utilizaron la versión en inglés.



Una vez se procede con la encuesta, se encuentran veinticuatro ítems categorizados en seis dimensiones. Se consideró, la encuesta COLLES, por gozar de amplia distribución y múltiples validaciones internas y externas, y como menciona Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se refiere a que el interés se sitúa en el concepto subyacente no observable, que se representa para representar de manera visible los conceptos abstractos utilizando una escala Likert de cinco puntos. Se consideró la conversión de variables nominales (palabras) a ordinales (números) para el análisis estadístico, como se representa en la Tabla 2.

Tabla 2.

Escala Likert utilizada en la encuesta COLLES.
 Lorem ipsum

Valor	Inglés	Español
5	Almost always	Casi siempre
4	Often	Con frecuencia
3	Sometimes	Algunas veces
2	Seldom	Rara vez
1	Almost never	Casi nunca

Adicionalmente, se utilizó la prueba EF SET Quick Check como Instrumento 2. La cual se analizó de manera independiente y únicamente como comprobación factual de la suposición que, al terminar cada curso de inglés en la Licenciatura de Inglés, los estudiantes perfeccionan su dominio del idioma de estudio. Se considera el uso del Instrumento 2 para obtener una constante nominal de significancia. La cual, en concordancia con Lavrakas (2008), se podría obtener tanto por la aleatoriedad de factores, como por un error estadístico tipo I; donde cabe la probabilidad de rechazar una hipótesis nula que sea, en efecto, correcta.

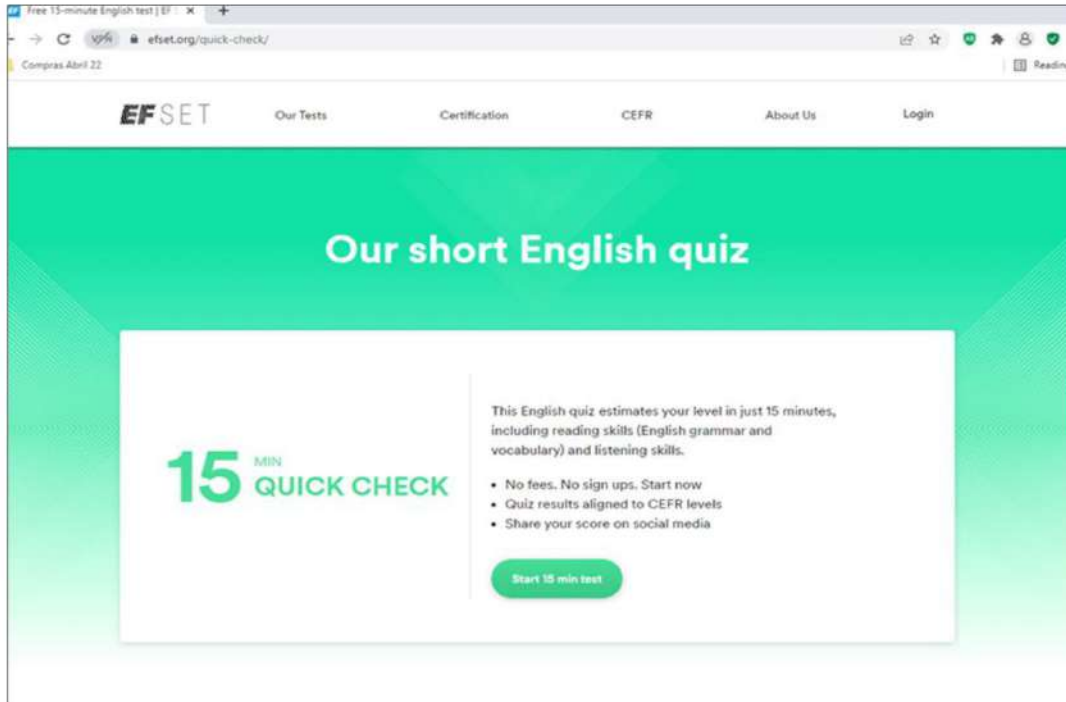
El Instrumento 2 constó de 20 preguntas a ser respondidas en 15 minutos contabilizados desde el inicio de la primera interrogante. Se destaca que todas las respuestas son presentadas en formato de selección múltiple; donde, las 10 primeras preguntas hacen referencia a la habilidad de escucha (Listening, en inglés). En donde se narra una situación y los alumnos deben responder los cuestionamientos al respecto. Las 10 preguntas siguientes son de lectura (Reading, en inglés), donde se considera la interpretación (respuestas implícitas) y memoria (respuestas explícitas). Al término de la prueba, sea por finalizar el tiempo o al terminar voluntariamente. Siendo una prueba en línea, los resultados son mostrados en pantalla inmediatamente después, y se les brinda la opción a los estudiantes de recibir sus resultados por correo electrónico al registrarlo.

En el presente estudio, los resultados incluyen las calificaciones obtenidas por los estudiantes EF SET Quick Check como parte de la interpretación en el análisis de la medición del aprendizaje real del inglés. Sin embargo, se descarta el análisis exhaustivo de los resultados dado el impedimento de acceso a datos parciales de la prueba (puntuación en las destrezas lingüísticas particulares) conveniando que se trata de preguntas aleatorias —de un total— que no está disponible al público (evitando violentar la legitimidad de la prueba), la cual limita el análisis de la variación en calificaciones individuales entre las cuatro destrezas lingüísticas y entre las aplicaciones del inicio y fin del periodo estudiado (semestre lectivo). Se supervisa a través de las grabaciones de pantalla de los sujetos de estudio desde la pantalla de inicio (Figura 2) hasta el término de la prueba.



Figura 2.

Pantalla de inicio de prueba EF SET Quick Check



Nota 2. Se selecciona el EF Quick Check por mostrar resultados equivalentes al CEFR, por ser gratuita, y por su facilidad de uso en pantallas pequeñas (teléfonos inteligentes).

Adicionalmente, hubo diferencia en la cuantía de estudiantes matriculados antes de iniciar el semestre y al término del mismo; lo cual influyó directamente en la cantidad de aplicaciones de la EF SET Quick Check. Dicha diferencia se vio reflejada en el análisis de los datos, los cuales, por ser de diferentes números de aplicaciones, requirió el empleo de otros análisis estadísticos para la obtención de resultados de la media en la comprobación del aprendizaje real entre el inicio y fin del periodo lectivo.

Otras mediciones de datos se excluyen de los instrumentos de recolección. Como ejemplo, las calificaciones y evaluaciones objetivas y subjetivas de la clase por representar información no pertinente al estudio. Aunque sus resultados, empíricamente, puedan comprobar los obtenidos por el análisis estadístico de los datos de las encuestas. La validez de una prueba estandarizada, generalmente es una comprobación de datos previamente obtenidos. Sin embargo, cabe iniciar respondiendo, ¿Qué se entiende por validez? De acuerdo con Thompson (2013), la validez se refiere a la evidencia que apoya el uso de los resultados de una encuesta. En la Tabla 3 se muestra la cantidad absoluta de casos válidos y excluidos para el Instrumento 1.

Tabla 3.

Cantidad de casos

		N	%	
Cases	Valid	14	93.3	
	Excluded ^a	1	6.7	
	Total	15	100.0	

a. Eliminación siguiendo la lista basada en todas las variables del procedimiento.

Del mismo modo, el autor menciona que la confiabilidad es la representación de la capacidad de reproducir resultados individuales de manera estable (Thompson, 2013). El grado de confiabilidad de la encuesta COLLES aplicada se determinó por el cálculo del Alfa de Cronbach. En la Tabla 4 se muestra que la encuesta aplicada obtuvo un valor de 0.915, indicando un alto grado de confiabilidad interna.

TABLA 4.
Criterios de confiabilidad

Cronbach's Alpha	N of Items
.915	24

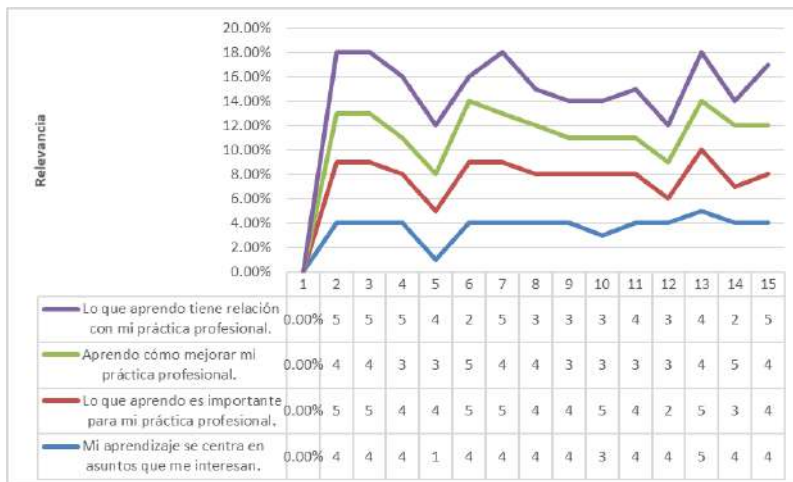
Las medidas de confiabilidad y validez se lograron tras completar las mediciones para las pruebas estadísticas y su comprobación por graficación de puntos Q-Q. Se consideran valores de mediana entre 2.14 y 4.21, generando una varianza de 0.333791493. Lo cual se alinea con la varianza para la desviación estándar de 0.044291498, que se obtiene de valores en rango desde 0.611 a 1.406. Cabe mencionar que se utilizó la varianza aplicada a la población entera ignorando los valores lógicos. Adicionalmente, se comprobó la validez individual de cada ítem agrupándolos en las seis dimensiones del Instrumento 1.

RESULTADOS

La disposición de resultados se muestra en figuras representando cada una de las seis dimensiones de manera gráfica y con los valores para cada caso. La equivalencia de valores se decanta en la Tabla 2 dando números de cinco a uno (5 – 1) únicamente para mostrar los resultados. Posteriormente, se analizará cada dimensión en las tres categorías definidas en la Tabla 1.

En la Figura 3 se muestran los valores y gráficos para la dimensión relevancia. Cada uno de los cuatro ítems se representa con color diferente y muestra sus valores. Cada una de las respuestas obtenidas (1 – 15) se representa proyectando la línea vertical hacia el gráfico.

FIGURA 3.
Resultados de la dimensión: relevancia

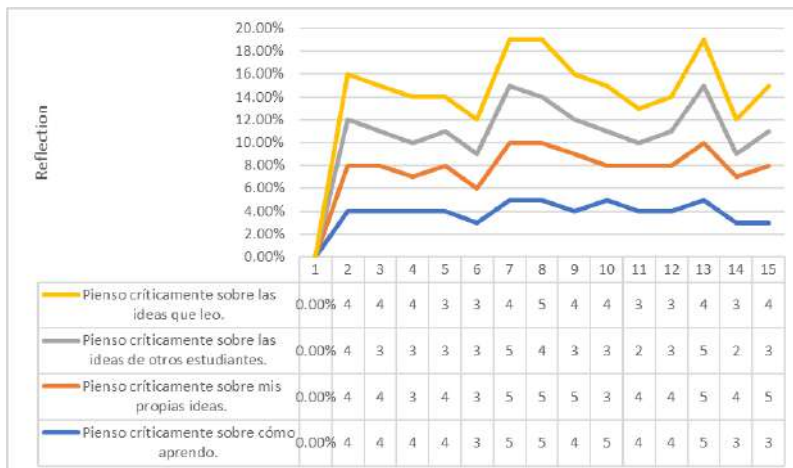


LA FIGURA 3
manifiesta la dimensión reflexión, la cual comprende cuatro ítems a saber:

- Pienso críticamente sobre cómo aprendo.
- Pienso críticamente sobre mis propias ideas.
- Pienso críticamente sobre las ideas de otros estudiantes.
- Pienso críticamente sobre las ideas que leo.

Los valores se grafican en base a la incidencia de los resultados y expresados en la misma Figura 4.

FIGURA 4
Dimensión de reflexión



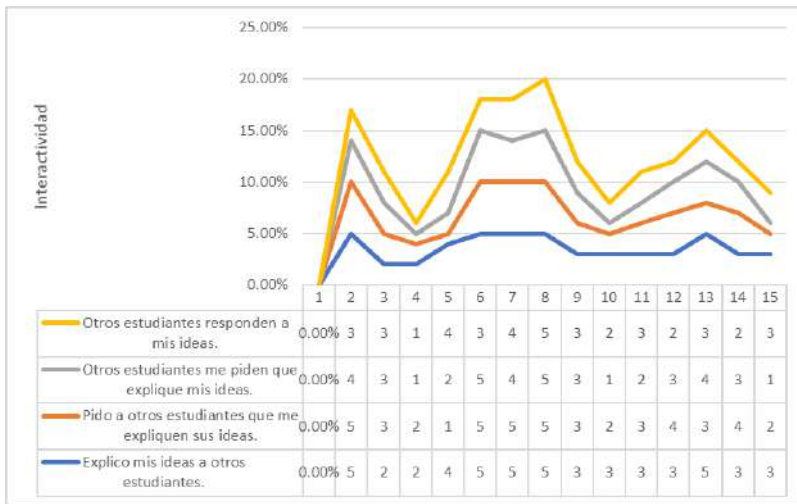
LA FIGURA 4
proyecta la dimensión de interactividad. Se incluyen los cuatro ítems pertenecientes a dicha dimensión, sus valores —equivalentes numéricos a escala Likert— y una gráfica representativa.

Los ítems discutidos son:

- Explico mis ideas a otros estudiantes.
- Pido a otros estudiantes que me expliquen sus ideas.
- Otros estudiantes me piden que explique mis ideas.
- Otros estudiantes responden a mis ideas.



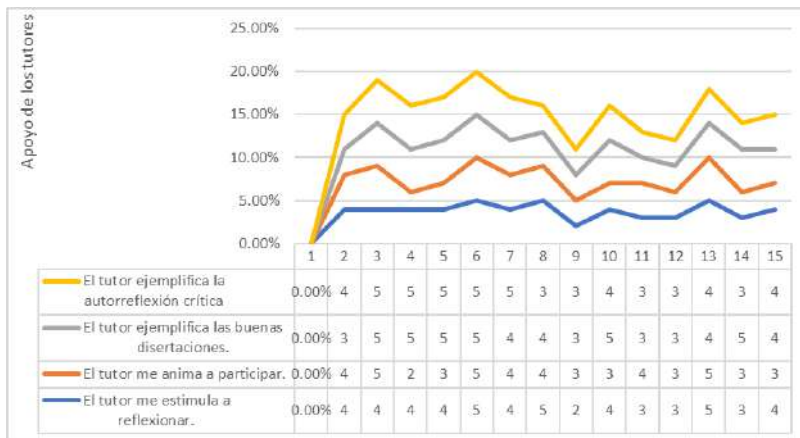
FIGURA 5.
Dimensión de interactividad



LA FIGURA 5
muestra los ítems de la dimensión apoyo de los tutores, incluyendo:

- El tutor me estimula a reflexionar.
 - El tutor me anima a participar.
 - El tutor ejemplifica las buenas disertaciones.
 - El tutor ejemplifica la autorreflexión crítica
- Adicionalmente, la misma Figura 6 representa los valores y gráfica correspondiente.

FIGURA 6.
Dimensión de apoyo de los tutores

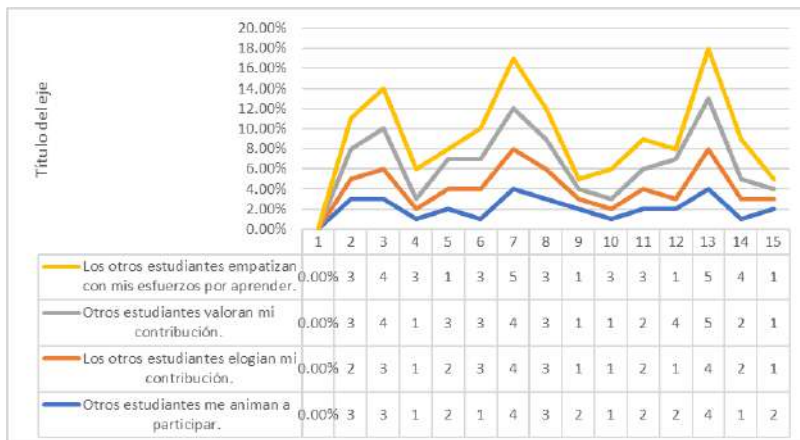


LA FIGURA 6
documenta los resultados de la dimensión trabajo en equipo, donde se muestran los ítems:

- Otros estudiantes me animan a participar.
- Los otros estudiantes elogian mi contribución.
- Otros estudiantes valoran mi contribución.
- Los otros estudiantes empatizan con mis esfuerzos por aprender.

Añadido a la Figura 7 se encuentran los valores de cada ítem y su respectiva gráfica.

FIGURA 7.
Dimensión de trabajo en equipo

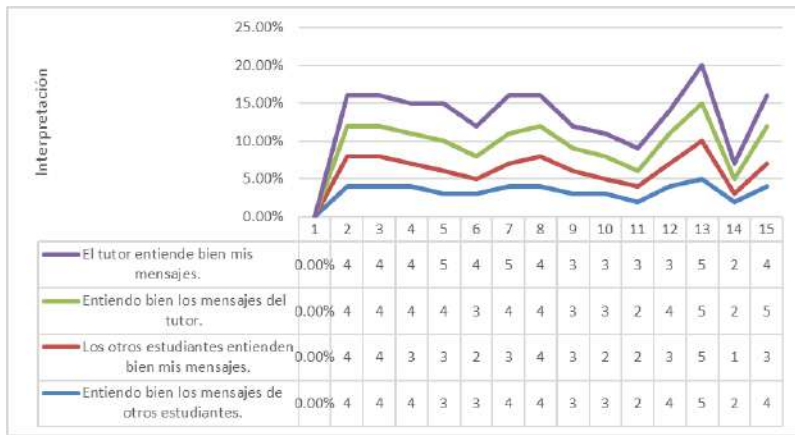


LA FIGURA 7
introduce la dimensión de interpretación, en donde se presentan:

- Entiendo bien los mensajes de otros estudiantes.
 - Los otros estudiantes entienden bien mis mensajes.
 - Entiendo bien los mensajes de tutor.
 - El tutor entiende bien mis mensajes.
- Agregado en la misma Figura 7, se encuentran los valores individuales y su gráfica respectiva.

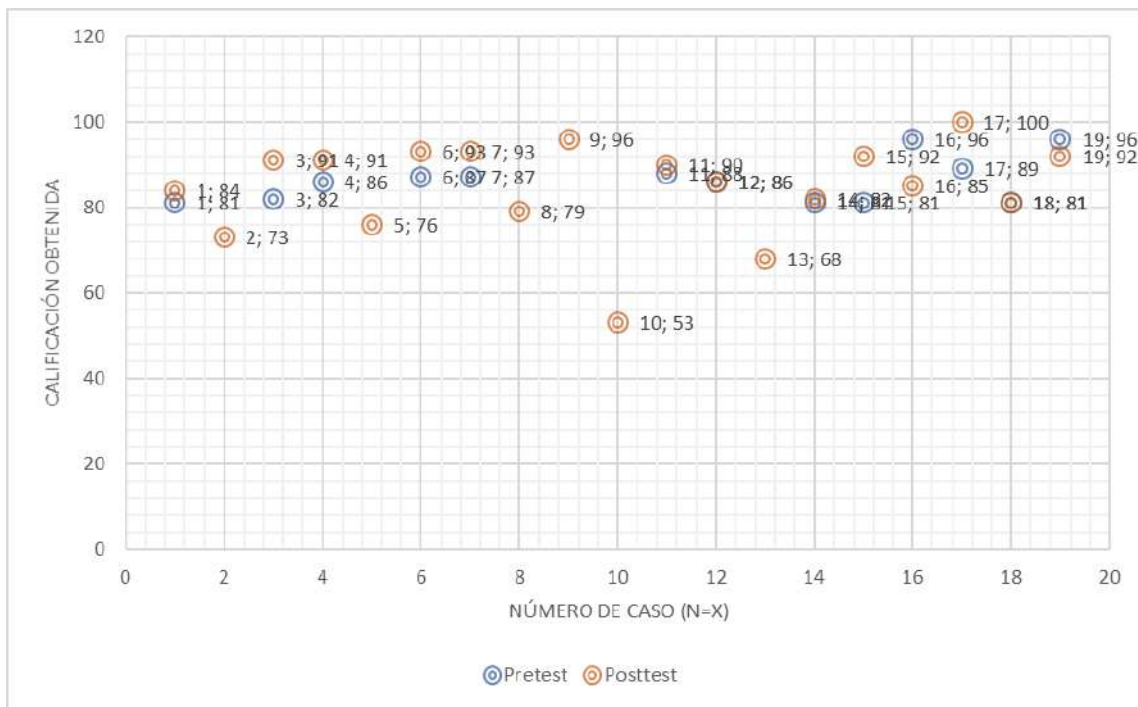


FIGURA 8.
Dimensión de interpretación



En cuanto a los resultados del Instrumento 2, la EF SET Quick Test, aplicada al inicio y al final del periodo de prueba. Se consideran los valores mostrados en la Figura 9. Se destaca la participación voluntaria de los sujetos de prueba en pretest y posttest con 13 y 19 estudiantes respectivamente, de los 22 en lista oficial al término del curso.

Figura 9.
Calificaciones de las pruebas del EF SET Quick Test como pretest y posttest



Al tratarse de un universo reducido, cada variación se ve amplificada en la media y la desviación (Tabla 5), y se considera responder las hipótesis emergentes:

HE: Los estudiantes obtuvieron un aprendizaje real del inglés al término del curso.

HN: Los estudiantes no obtuvieron un aprendizaje real del inglés al término del curso.



TABLA 5.

Estadígrafos para los resultados de aplicaciones de pretest/postest de la prueba EF SET Quick Test

	Applied	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Test	Pre	13	86.23	5.246	1.455
	Post	19	84.47	11.217	2.573

En la Tabla 6 se muestran los valores obtenidos tras el análisis estadístico por T de Student para muestras independientes, resaltando una significancia de .045, es decir $<.05$, por lo que se considera que se puede rechazar la hipótesis nula (HN) de no cambio en el aprendizaje real de los estudiantes.

TABLA 6.

Prueba T de Student para muestras independientes

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pret est/ Pos test	Equal variances assumed	4.371	.045	.525	30	.604	1.757	3.348	-7.449	10.963
	Equal variances not assumed			.594	27.182	.557	1.757	2.956	-6.430	9.944

Para responder la interrogante sobre la afectación de los datos sociodemográficos en este estudio, la Figura 10 se presentan los datos respecto al tiempo de compleción, grupo etario, horario y año en curso, los cuales son consistentes y pertenecen a rangos normativos para el curso.

FIGURA 10.

Resultados de los datos sociodemográficos recopilados

Jornada		Mañana						Total
Tiempo de compleción		1-2 min	2-3 min	3-4 min	4-5 min	5-10 min	<1 min	
Año en curso o mayoría de cursos	III	5	4	2	1	1	1	14
Grupo etario	17-25	4	4	2	1	1	1	13
	26-35	1						1
Total		5	4	2	1	1	1	14

Para responder la interrogante sobre la afectación de los datos sociodemográficos en este estudio, la Figura 10 se presentan los datos respecto al tiempo de compleción, grupo etario, horario y año en curso, los cuales son consistentes y pertenecen a rangos normativos para el curso.

FIFURA 10

Resultados de los datos sociodemográficos recopilados

Jornada		Mañana						Total
Tiempo de compleción		1-2 min	2-3 min	3-4 min	4-5 min	5-10 min	<1 min	
Año en curso o mayoría de cursos	III	5	4	2	1	1	1	14
Grupo etario	17-25	4	4	2	1	1	1	13
	26-35	1						1
Total		5	4	2	1	1	1	14

DISCUSIÓN

Para medir la percepción del aprendizaje constructivista, se hace una división en tres categorías (Positiva, Indiferente y Aprensión). Como positivos, son considerados aquellos que respondieron siempre o casi siempre (valores 5-4), los considerados con aprensión fueron los que manifestaron rara vez o casi nunca (valores 2-1) y, los indiferentes (valor 3). Con estas características la percepción del aprendizaje constructivista de los estudiantes se valoró con los siguientes baremos para lo cual se emplearon los códigos descritos en la Tabla 13.

Tabla 5

Baremos para la clasificación de la percepción constructivista general y por dimensiones

Percepción general/Dimensiones	Categorías	Valores
Percepción general	Positiva	96-120
	Indiferente	49-95
	Aprensión	24-48
Dimensiones de la 1 a la 6	Positiva	16-20
	Indiferente	9-15
	Aprensión	4-8

El 79% (11) de los estudiantes se mostraron indiferentes ante el uso de Classroom como herramienta virtual en su aprendizaje constructivista (Tabla 8). El resto consideró positivo su uso. Estos resultados indican que los estudiantes no sienten beneficio o perjuicio en su proceso de adquisición de conocimientos al utilizar Google Classroom como entorno virtual de aprendizaje.

Tabla 8

Percepción general de los estudiantes

Percepción	Frecuencia	Porcentaje
Indiferentes	11	79
Percepción positiva	3	21
Total	14	100

Al analizar la contribución de cada una de las dimensiones en la clasificación general del aprendizaje constructivista, se observa una marcada tendencia hacia la indiferencia, particularizada por la dimensión Reflexión (con 64% de indiferencia). La percepción positiva se muestra en la dimensión Relevancia (50%) y Apoyo de los tutores (57%). Del mismo modo, se mostró aprensión en las dimensiones Interactividad (14%), Interpretación (7%) y Trabajo en Equipo (43%); siendo esta última la que mayor porcentaje de aprensión presentó (Tabla 9). Los resultados obtenidos señalan que el uso de Google Classroom no potencia el aprendizaje constructivista y, contrastivamente, tampoco lo afecta de manera general. Este análisis empírico comprueba los datos estadísticos mostrados con anterioridad. Sin embargo, se decantan resultados que evidencian falencias en la implementación a priori de la virtualidad.

Uno de los resultados colaterales lo muestra la dimensión Trabajo en equipo. En la misma, se exhiben tanto indiferencia como aprensión, resultando en un llamado de atención para todos los involucrados en el proceso desarrollo de conocimientos.



TABLA 9

Percepción por dimensiones de los estudiantes

Dimensiones	Muestran aprensión	Indiferentes	Percepción positiva	Total
Relevancia	0	50	50	100
Reflexión	0	64	36	100
Interactividad	14	57	29	100
Apoyo de los tutores	0	43	57	100
Trabajo en equipo	43	43	14	100
Interpretación	7	50	43	100

Dados los resultados de percepción de aprendizaje constructivista por los estudiantes, se precisó contrastarlos con la realidad del aprendizaje del inglés. Tras analizar estadísticamente los resultados del Instrumento 2. Se eleva el porcentaje de confiabilidad de la prueba a 99% al tratarse de una prueba estandarizada y supervisada por el profesor, se infiere que la diferencia media (1.757) puede cambiar los valores dada la pequeña población. Sin embargo, el valor experimental es igual a 4.371 con una significancia (p-valor) de .045 por lo que se acepta la HE, comprobando que los estudiantes obtuvieron un aprendizaje real del inglés al término del curso.

El análisis de estos datos sociodemográficos demuestra rasgos similares entre la cohorte, por ejemplo, todos los estudiantes cursan la universidad durante la mañana. Adicionalmente, se concentran en un rango etario óptimo para cursar un tercer año de licenciatura. De acuerdo con Clariana y otros (2012), la demora injustificada (procrastinación) en el avance académico a nivel universitario tiende a manifestarse entre los 17 y 20 años de edad. Considerando las edades entre 17 y 35 años entre la población, así como el cursar el tercer año de una licenciatura, se descarta la extemporaneidad de estudios. Esto encasilla a la población de estudio, tanto en grupo etario, mayoría de cursos y jornada, donde la variación en las características sociodemográficas no afectará de manera significativa las respuestas del instrumento.

COMENTARIOS O CONCLUSIONES

El análisis de la percepción estudiantil ante el uso de Google Classroom demuestra resultados notoriamente indiferentes, demostrando que el aprendizaje constructivista del inglés no es afectado por el uso de Google Classroom como entorno virtual de aprendizaje.

Del resultado obtenido, se observa que el conocimiento real se incrementa tras la utilización de Google Classroom como entorno virtual de aprendizaje independientemente de la percepción. Por ende, se concluye que la concepción de aprendizaje constructivista no está directamente relacionada con el uso de Google Classroom. Los estudiantes del grupo 2 de Lingüística Inglesa tienen características similares en cuanto a sus rangos sociodemográficos (año en curso o mayoría de materias, turno, edad y tiempo de compleción de la prueba), lo que permite descartar grandes variaciones tanto en la percepción como en el aprendizaje real durante el estudio. Se considera que los estudiantes de Lingüística Inglesa tienen un nivel inicial de inglés superior al promedio de Panamá, parcialmente debido a que cursan el tercer año de la Licenciatura en Inglés y han tenido mayor exposición al idioma y sus particularidades. Por tal motivo, se recomienda extender análisis similares en otras asignaturas con diferentes cohortes y contrastar resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2007). Los estilos de aprendizaje. Mensajero.

Arias. (1997). El proyecto de investigación. Caracas: Episteme.

Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>

Clariana, M., Gotzens, C., del Mar Badia, M., & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 737-754. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>

Conniff, M. L. (2012). Panama and the United States: The End of the Alliance. Georgia Press.

Correa, J. S. (2014). Ferrocarriles y soberanía: el Ferrocarril de Panamá, 1850-1903. *América Latina en la Historia Económica*, 22(2). <https://doi.org/ISSN2007-3496>

Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomed*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>

Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. Minton.

Gaceta Oficial. (18 de marzo de 2003). Ley N° 18 QUE CREA EL PROGRAMA PANAMA BILINGUE Y DICTA OTRA DISPOSICION. Gaceta Oficial.

Gaceta Oficial. (14 de enero de 2003). Ley N° 2 QUE ESTABLECE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DEL IDIOMA INGLES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS OFICIALES Y PARTICULARES DEL PRIMER Y SEGUNDO NIVEL DE ENSEÑANZA Y DICTA OTRAS DISPOSICIONES. Gaceta Oficial.

Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mexico: McGraw-Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Babtista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México D.F., México: McGraw-Hill.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice Hall.

Kumeh, T. (2004). Education: Standardized test, explained. Obtenido de Standardized Tests: <http://standardizedtests.procon.org/view.answers.php?questionID=00>

Lavrakas, P. J. (2008). Significance Level. In *Encyclopedia of survey research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n532>

MEDUCA. (2013). Memoria 2013. Ministerio de Educación Secretaría General.

Molina, U. C. (11 de March de 2020). El Meduca suspende las clases en todo el país hasta el 20 de marzo; Panamá centro, norte y San Miguelito, hasta el 7 de abril. La Prensa. Obtenido de <https://www.prensa.com/sociedad/meduca-ordena-suspension-de-clases-en-todo-el-pais-hata-el-20-de-marzo/>

Oliver, K. (2000). Developing Constructivist Learning on the Web. *Educational Technology*, 40(6), 5-18. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44428633>

Ortiz, A., & Burdiles, P. (2010). Consentimiento informado. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 21(4), 644-652. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(10\)70582-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0716-8640(10)70582-4)

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

Pallela Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.

Piaget, J. (1980). *The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rojas, G., Salas, R., & Jimenez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 49-75.

Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo No-Probabilístico. *Metodología de la Investigación*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Escuela de Psicología - Pontificia Universidad Católica de Chile.

Schunk, D. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, 83-110. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4

Serrano, D. (2020). La nación flotante: La inscripción de la casa, identidad y cultura de los afrodescendientes de Panamá. *Academia Panameña de la Lengua*.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. The Macmillan Company.

Taylor, P., & Maor, D. (2000). Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. *Teaching and Learning Forum 2000*. Perth: Curtin University of Technology. Retrieved from https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/8750/1/T-L_Forum_2000_Taylor_and_Maor_-_the_Constructivist_On-Line_Learning_Environment_Survey.pdf

Terrádez, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores E/LE(3)*, 227-230. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904031>

Thompson, N. A. (2013). *Reliability & Validity. Assessment Systems Worldwide*.

Tinoco, B., & Rodriguez, C. (2021). Recursos didácticos. Recursos digitales utilizados por el cuerpo docente de la escuela de inglés durante el primer semestre del 2020: Un mensaje de resiliencia. Chitré: CRU Azuero - Universidad de Panamá. Retrieved from [https://www.cruazuero.up.ac.pa/congreso/noveno/UNESCO's_COVID-19_Educational_Response_\(2020_March_5\).htm](https://www.cruazuero.up.ac.pa/congreso/noveno/UNESCO's_COVID-19_Educational_Response_(2020_March_5).htm)

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1989). *Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research.

Yu-Feng, L., & Nguyen, H. (2007). Get your degree from an educational ATM: An empirical study in online education. *International Journal on Elearning*, 6(1), 31-40.



NORMAS EDITORIALES e INSTRUCCIONES para Autores

EPICENTRO es una revista especializada con periodicidad semestral, su objetivo principal es publicar investigaciones, artículos, ensayos temáticos y demás documentos de calidad académica, originales e inéditos, que aborden temas de interés para la comunidad académica y científica, relacionados a las ciencias, tecnología e innovación a nivel nacional, regional y mundial. El autor o los autores que deseen publicar deberán ajustar sus documentos a las siguientes normas e instrucciones:

- 1) **EPICENTRO** publica trabajos en español e inglés
- 2) Los manuscritos enviados a **EPICENTRO** (revista.epicentro@oteima.ac.pa) para su posible publicación, deben ser inéditos (no publicados previamente en ninguna revista)
- 3) La precisión de la información en los manuscritos incluyendo figuras, gráficos y citas bibliográficas **son responsabilidad** exclusiva del autor o de los autores
- 4) El Consejo Editorial de **EPICENTRO** considerará la presentación, contenido y estilo de cada manuscrito, el cual será sometido a un sistema de arbitraje por especialistas en el tema, quienes emitirán su opinión sobre la aceptación o rechazo del trabajo
- 5) Todo trabajo recibido por la Consejo Editorial merecerá un acuse de recibo inmediato, preferentemente por vía electrónica.
- 6) El documento propuesto para publicación, que no cumpla con las instrucciones a ser cumplidas por los autores (véase abajo) o por sugerencias de los árbitros, será rechazado
- 7) Los artículos serán enviados de forma anónima a dos evaluadores externos profesionales, especialistas en la materia para su revisión académica, (método doble ciego, por pares). Si hay discrepancia, se enviará a un tercer evaluador.
- 8) Los trabajos que hayan sido rechazados no serán aceptados posteriormente por el Consejo Editorial de **EPICENTRO**
- 9) El orden de publicación se hará en función de las fechas de recepción y aceptación de cada trabajo



10) Los autores que envíen manuscritos **aceptan** que, si estos son aceptados para su publicación, **ceden el derecho de "Copyright" a EPICENTRO**, incluyendo el derecho de reproducirlos en cualquier forma y medio.

11) Para más información, se exhorta a los autores a revisar:

-Código de Ética y adhesión a normas y códigos de ética internacionales en: https://drive.google.com/file/d/1330OC-QJ5hd m R0IOTRb_vbi9y-RElqD_G/view

-Políticas para la detección de plagio en: <https://drive.google.com/file/d/1JoFfLHRtLdsgGCyKri5c3x8IUPYr0rj5/view>

- Políticas de preservación de archivos digitales en: <https://drive.google.com/file/d/1iZClqlvW0kc-mn78ZM3EcZXXoK YOLhJ/view>





Universidad  Tecnológica
OTEIMA
 Formadores de Líderes
REACREDITADA

**¡EN OTEIMA
 SU EDUCACIÓN,
 ES LA MEJOR
 INVERSIÓN!**



TÉCNICOS UNIVERSITARIOS Y LICENCIATURAS

- **Ingeniería Informática y Sistemas Electrónicos**
Res. CTF-108-2019/ Res. CTF-109-2019/ Fecha de expedición: 25-jun-2019
- **Derecho y Ciencias Políticas**
Res. CTDA-182-2019/ Res. CTDA-181-2019/ Fecha de expedición: 20-nov-2019
- **Administración Agropecuaria**
Res. CTDA-06-2018/ Res. CTDA-07-2018/ Fecha de expedición: 29-ene-2018
- **Administración c/é en Comercio Exterior**
Res. CTDA-133-2018/ Res. CTDA-132-2018/ Fecha de expedición: 09-jul-2018
- **Administración c/é en Mercadeo**
Res. CTDA-131-2018/ Res. CTDA-133-2018/ Fecha de expedición: 09-jul-2018
- **Inglés** Res. CTDA-42-2023/ Res. CTDA-43-2023/ Fecha de expedición: 08-feb-2023
- **Informática c/é en Redes y Telecomunicaciones**
Res. CTDA-85-2023/ CTDA-86-2023 / Fecha de expedición: 22-mar-2023
- **Informática c/é en Ciberseguridad**
Res. CTDA-85-2023/ CTDA-86-2023 / Fecha de expedición: 22-mar-2023
- **Didáctica de la Física**
Res. CTDA-03-2019/ Res. CTDA-04-2019/ Fecha de expedición: 15-ene-2019
- **Didáctica de la Biología**
Res. CTDA-062-2019/ Res. CTDA-063-2019/ Fecha de expedición: 08-abr-2019
- **Didáctica de la Química**
Res. CTDA-EE-02-16-2021/ Res. CTDA-EE-02-17-2021/ Fecha de expedición: 11-mar-2021
- **Profesorado en Educación Primaria**
Res. CTDA-49-2020/ Res. CTDA-50-2020/ Fecha de expedición: 02-dic-2020
- **Profesorado en Educación Preescolar**
Res. CTDA-60-2020/ Res. CTDA-61-2020/ Fecha de expedición: 14-dic-2020
- **Restauración Forestal y Sistemas Pecuarios** Res. CTDA-224-2021/ Fecha de expedición: 29-sep-2021

ESPECIALIZACIONES Y MAESTRÍAS

- **Entornos Virtuales de Aprendizaje** Res. CTDA-39-2022/ Res. CTDA-40-2022/ Fecha de expedición: 14-mar-2022
- **Seguridad Calidad y Ambiente c/é en Auditoría Ambiental** Res. CTDA-328-2022/ Res. CTDA-329-2022/ Fecha de expedición: 14-sep-2022
- **Formulación, Evaluación y Gerencia de Proyectos** Res. CTDA-106-2021/ Res. CTDA-107-2021/ Fecha de expedición: 4-ago-2021
- **Didáctica del Idioma Inglés con énfasis en Enseñanza en Línea** Res. CTDA-296-2021/ Res. CTDA-297-2021/ Fecha de expedición: 15-dic-2021
- **Tecnología Informática y de Comunicación** Res. CTDA-225-2021/ Res. CTDA-226-2021/ Fecha de expedición: 29-sep-2021
- **Docencia Superior** Res. CTF-22-2017/ Res. CTF-23-2017/ Fecha de expedición: 30-ago-2017
- **Didáctica de las Ciencias Naturales** Res. CTDA-217-2023/ Res. CTDA-218-2023/ Fecha de expedición: 27-jul-2023
- **Agronegocios** Res. CTDA-83-2019/ Res. CTDA-84-2019/ Fecha de expedición: 17-may-2019
- **Lingüística y Español** Res. CTDA-110-2021/ Res. CTDA-111-2021/ Fecha de expedición: 12-ago-2021
- **Profesorado en Educación Media Diversificada con Enseñanza en Línea** Res. CTDA-091-2019/ Fecha de expedición: 03-jun-2019
- **Bioteecnologías Reproductivas en Bovinos** Res. CTDA-170-2019/ Res. CTDA-171-2019/ Fecha de expedición: 29-oct-2019
- **Protección y Gerencia de Cultivos Tropicales** Res. CTDA-04-2020/ Res. CTDA-05-2020/ Fecha de expedición: 13-ene-2020