

Investigación empírica y análisis teórico

## El perfil docente y el rendimiento académico de aprendices de inglés en ambientes virtuales

### Teacher profile and academic performance of English learners in virtual environments

Flores-González, Norma<sup>1\*</sup>; Zamora-Hernández, Mónica<sup>1</sup> y Castelán-Flores, Vianey<sup>1</sup>

---

**Resumen:**

Tras la problemática subyacente en la implementación de clases virtuales en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y el desempeño académico disperso en dicha modalidad, el objetivo del presente estudio es indagar sobre la posible asociación entre el perfil docente presente en su praxis y el rendimiento académico, con el fin de coadyuvar a la formación estudiantil. Se eligió una muestra que consta de 4 profesoras y 115 estudiantes (67 mujeres y 48 hombres con edad promedio de 17.62 años). Se realizó una aproximación cuantitativa, con diseño asociativo y corte transversal, encontrándose los siguientes hallazgos: existe una asociación positiva entre las variables perfil docente y rendimiento académico, lo cual depende del empleo de competencias digitales y pedagógicas, diseño de contenidos tecno-pedagógicos y uso de estrategias de mediación en ambientes virtuales para un rendimiento académico deseable. Estos resultados señalan la necesidad imperante por parte de los docentes para conocer, desarrollar e implementar los atributos que contribuyan al perfil docente idóneo para la modalidad en cuestión.

**Palabras Clave:** *perfil docente, rendimiento académico, competencias pedagógicas, competencias digitales, diseños tecno-pedagógicos, estrategias de mediación, modalidad virtual*

**Abstract:**

After the underlying problems in the implementation of virtual classes in the Bachelor's Degree in Teaching English and the scattered academic performance in said modality, the objective of the present study is to investigate the possible association between the teacher profile accomplished in his praxis and the academic performance to contribute to students' training. The sample consisted of 4 teachers and 115 students (67 women and 48 men with 17.62 years of aged-average). A quantitative approach was made, with an associative and cross-sectional design, finding the following results: there is a positive association between the variables teacher profile and academic performance, which depends on the implementation of digital and pedagogical competencies, design of technopedagogical content, and use of mediation strategies in virtual environments for desirable academic performance. These findings indicate the prevailing need for teachers to know, develop and implement the attributes that foster the ideal teaching profile for the modality in question.

**Keywords:** *teacher profile, academic performance, pedagogical competencies, digital competencies, techno-pedagogical designs, mediation strategies, virtual modality*

---

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas, Universidad Autónoma de Puebla.

\*Correspondencia: norma-fg@hotmail.com

Uno de los retos que trajo la pandemia en el ámbito educativo fue la pronta adaptación a entornos virtuales poco explorados por los docentes, ya que a pesar de conocer y en cierta medida usar la tecnología, no significó que este fuera un experto en llevar a cabo todo el proceso educativo mediado por las herramientas tecnológicas y digitales que se encuentran dentro de esta modalidad virtual. Ante esta adaptación, los docentes enfrentaron algunos problemas que estuvieron determinados por ciertos factores que influyeron significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Dichos factores pueden ser de diferente índole, en una revisión de la literatura se encontraron investigaciones tanto de tipo técnico, afectivo o incluso didáctico. En los trabajos de Medina et al., (2021), Hernández et al., (2021), se hacen referencia a factores de índole técnicos o tecnológicos, en donde ponen en evidencia la necesidad de priorizar la capacidad que deben tener docentes y estudiantes para el manejo y funcionamiento efectivo tanto del hardware (conectividad, equipos computacionales, móviles o digitales) como del software (aplicaciones, plataformas, sitios web, redes masivas de comunicación, entre otros), con la finalidad de llevar un proceso educativo práctico, flexible y fácil. Por otra parte, los trabajos de Benavente et al., (2018), Calleja y Mason (2020) y Martínez-Líbano (2022) mencionan los componentes afectivos en los que se destaca la relación que existe entre el bienestar emocional y el rendimiento académico. En su mayoría, las investigaciones que están dedicados al estudio de los factores que determinan o influyen en el rendimiento académico de los alumnos que llevan a cabo una formación virtual, hacen hincapié en que el factor más importante para el éxito o el fracaso de los cursos en línea, es el factor didáctico, es decir de cómo se lleve a

cabo el proceso de enseñanza considerando el modelo que se elija, la calidad de la instrucción y la interacción docente-estudiante (Alvarado-Andino et al., 2021; Gonzales-Lopez y Evaristo-Chiyong, 2021; Zimbrón y Gutiérrez, 2021; Ortega-Encinas et al., 2022). Bajo este esquema, el presente estudio tiene como objetivo conocer la relación entre el perfil docente y el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, al trabajar en ambientes virtuales.

### **La enseñanza de un idioma en ambientes virtuales**

Durante décadas el uso de la tecnología ha sido un soporte didáctico de suma importancia en los procesos educativos de las lenguas extranjeras, ya que como lo mencionan Trujillo-Saéz et al., (2019) en su trabajo sobre una revisión de la literatura en cuanto al uso de la tecnología, muestran que en cada etapa o momento de la evolución de los métodos de enseñanza han estado presentes algunas aplicaciones o herramientas digitales, las cuales han mostrado beneficios positivos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua, dándose la oportunidad de una práctica dinámica de cada una de las habilidades comunicativas, gramaticales y culturales que hacen posible la adquisición de un idioma.

Aunque, la tecnología como un escenario o medio educativo no fue vista así sino hasta la creación de los entornos virtuales educativos (EVA), es decir hasta la aparición de nuevas modalidades como el Aprendizaje en línea (*e-learning*) o el aprendizaje móvil (*m-learning*), en donde se da un proceso formativo caracterizado por la interactividad, el dinamismo, la socialización del conocimiento y la autogestión mediados por herramientas

digitales y móviles (Gros-Salvat, 2018).

En tiempos de pandemia, estos EVA se volvieron un escenario obligatorio para los procesos educativos, adaptando toda la metodología que se llevaba a cabo en escenarios presenciales a las particularidades propias de un aula virtual (García-Aretio, 2021; Morales-Torres et al., 2021; Torres-Romero, 2022).

En el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, esto se pudo ver como un factor negativo, ya que el dinamismo y la interacción directa que se generan en las situaciones de aprendizaje dentro de las clases son factores que determinan el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa, algo que aparentemente en entornos virtuales no se podría dar. Sin embargo, gracias a las nuevas innovaciones tecnológicas, el obstáculo del distanciamiento que se vivió en los cursos en línea pasó desapercibido, toda vez que las aplicaciones coadyuvaron a la sincronía en las prácticas educativas. Asimismo, en algunos casos, el conocimiento que los docentes de lengua tenían sobre el uso y explotación de estos recursos, posibilitó escenarios adecuados y resultados favorables para el aprendizaje de la lengua (Álvarez-Ramos, 2017).

El uso de las nuevas tecnologías tales como plataformas, aplicaciones móviles, medios de comunicación masiva como foros, chats o redes sociales, detonó una práctica real de la lengua y un acercamiento a la cultura extranjera, dándole a los estudiantes mayor oportunidad de práctica de los conocimientos adquiridos en las clases de forma sincrónica y asincrónica, así como el fomento de la autonomía, la autogestión y la colaboración del aprendizaje (Cervantes-Cerra, 2021). En consecuencia, las estrategias docentes deben de adaptarse con la finalidad de optimizar los recursos y los contenidos de aprendizaje a través de la implementación de metodologías

y estrategias activas para desarrollar situaciones de aprendizaje significativas en escenarios telemáticos, tomando en cuenta los elementos necesarios que procuren la efectividad en el diseño de contenidos y la mediación virtual.

En el caso del diseño de contenidos, los elementos que se deben de tener en cuenta son:

-La creación y curación de contenidos, en donde se requiere que el docente sea capaz de gestionar de manera óptima los recursos tecnológicos y digitales a través de acciones como son indagar, seleccionar, analizar, transformar o adaptar y transmitir la información (Juárez et al., 2017).

-La implementación de herramientas colaborativas que permiten desarrollar contextos educativos en línea en los que se integran elementos sociales y cognitivos apoyados por la tecnología, promoviendo procesos de negociación en interacciones grupales como la delimitación de objetivos de aprendizaje en común, la organización del trabajo grupal, la cooperación para contribuir en la solución de tareas y problemas, y los procesos evaluativos a través de estrategias de coevaluación (Hernández-Sellés, 2021).

-El uso de plataformas; las cuales son una herramienta digital con bondades para la enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que posibilitan el desarrollo de una interactividad real dentro de las clases en las que se da una diversificación de estilos de aprendizaje, de estrategias pedagógicas y de recursos tecnológicos que fomentan la motivación y el trabajo colaborativo (Gómez y Morales, 2022).

-La aplicación de herramientas de gamificación para el desarrollo de la motivación y la dinamización de los contenidos, puesto que este tipo de herramientas favorecen la creación de ambientes de aprendizaje ami-

gables y emotivos en los que el estudiante desarrolla un sentido de responsabilidad hacia su proceso formativo (Briceño, 2022; Flores-González, 2021).

-La creación de diseños tecnopedagógicos que fortalecen los aprendizajes de los estudiantes a través de ejercicios y actividades adecuadas a sus necesidades y que se basan en un diseño instruccional interactivo en el que se da una evaluación formativa, privilegiando la retroalimentación y la intervención oportuna del docente para la mejora de los aprendizajes (Pedroza y Crespo, 2017).

Con respecto a la mediación virtual es necesario el desarrollo de estrategias en las que se tomen en cuenta los siguientes elementos:

-Interacción sincrónica y asincrónica. Las habilidades comunicativas que se desarrollan en espacios virtuales están dadas por herramientas digitales tanto en forma sincrónica, es decir en tiempo real ya sea a través de textos, vídeos o audios, y de forma asincrónica, la cual se da en tiempos diferentes de los interlocutores a través de los medios de comunicación (Viloria-Matheus y Hamburger, 2019).

-Estrategias motivacionales. Para los cursos virtuales se necesita de una proactividad por parte del docente en la que involucre y motive a los estudiantes a tomar parte de su formación, utilizando ciertas estrategias motivacionales como son: una presentación o bienvenida a través de un mensaje escrito o audiovisual, el uso de diferentes canales de comunicación para tener un contacto constante y oportuno, el diseño de guías de estudios y manuales de operación de las herramientas utilizadas y trabajar la interacción grupal a través de los foros, chat o canales virtuales para compartir conocimientos y aclarar dudas (Mercado et al., 2019).

-Espacios virtuales amigables. Son aquellos que permiten el aprendizaje autónomo y contextualizado basado en la resolución de problemas, evitando las barreras de tiempo y espacio (García-Sastre et al., 2019). Los espacios se consideran de utilidad dado que se ajustan a los estilos de aprendizaje de los alumnos, y en este caso a su nivel de proficiencia, privilegiando la construcción de un andamiaje para aumentar su nivel de manera paulatina.

-Comunicación clara y respetuosa. En una formación telemática es necesario manejar con claridad las indicaciones de toda tarea o actividad a realizar, para ello se hace uso de las herramientas comunicativas sincrónicas y asincrónicas, teniendo en cuenta las características de una metodología instruccional donde la finalidad de la comunicación es transmitir la información de manera estructurada y precisa (Tarazona, 2012).

-Lenguaje inclusivo. Este permite trabajar la integración de todos los estudiantes mediante el uso adecuado de las palabras al momento de las indicaciones o de las interacciones que se dan en las clases en línea, teniendo en cuenta que esta formación virtual tiene como característica la ubicuidad y la accesibilidad a todo tipo de usuarios, por lo que se requiere el manejo de estrategias propias de una educación inclusiva (Mejía-Caguana et al., 2021).

### **El perfil docente en ambientes virtuales**

Dentro de estos escenarios virtuales, las prácticas docentes están orientadas al desarrollo de aprendizajes significativos, los cuales están mediados por el uso de la tecnología. Esto implica redefinir el perfil del docente en diferentes áreas: a nivel de competencias pedagógicas, socio-afectivas y digitales, su rol de guía, mediador, gestor y evaluador de los pro-

cesos de aprendizaje que se dan dentro de un ambiente virtual (Véliz et al., 2021). Por ende, dicho docente no solo tiene la tarea de conocer el manejo de toda la gama de recursos digitales disponibles para embeber el aprendizaje de los contenidos de sus cursos, sino que también debe de saber gestionar y explotar dichos recursos para convertirlos en herramientas didácticas útiles en el proceso de enseñanza así como desarrollar habilidades blandas para crear ambientes positivos de aprendizaje (Bautista y Zúñiga, 2021).

Dentro de las competencias didáctico-pedagógicas que el docente desarrolla en un curso en línea destacan los siguientes elementos:

-El uso de metodologías activas. Con el uso de la tecnología en los procesos formativos es menester adaptar la metodología de enseñanza, optando por aquellas en donde se destaque la participación, la autonomía, la autogestión y el trabajo colaborativo del estudiante. Así las llamadas metodologías activas ocupan un papel importante en el desarrollo de los cursos en modalidad virtual por poseer dichas características (Buenaño-Barreno et al., 2021).

-La planeación didáctica. Para la modalidad virtual, la planeación y el diseño de los contenidos y actividades de los cursos se deben considerar aspectos importantes para su buena ejecución como por ejemplo: la flexibilidad y mayor apertura por parte del docente, mayor autonomía en el aprendizaje, una carga de trabajo menor a la que se maneja en las clases presenciales, la variedad de herramientas que se usan para el desarrollo de la clase y el acompañamiento constante del profesor en la realización de las actividades y en las asesorías para la atención de las dudas o situaciones de conflicto (Núñez, 2020).

-El desarrollo de estrategias didácticas

orientadas a la modalidad virtual. Para el caso de los cursos en línea, se sugiere que el docente maneje estrategias de tres tipos: estrategias centradas en el estudiante para ayudarlo en su desarrollo de autonomía y autogestión, estrategias centradas en la enseñanza grupal para el control y organización de las actividades, recursos y participaciones, y estrategias para el trabajo colaborativo en donde se valora la participación grupal, la colaboración y la construcción del conocimiento grupal (Medina, 2023).

-La evaluación en línea. La evaluación de los aprendizajes en una modalidad virtual es de tipo auténtica, y valora conocimientos, procedimientos y actitudes, haciendo uso de una gama de técnicas e instrumentos que brindan los entornos virtuales como por ejemplo rúbricas, formatos para elaborar pruebas objetivas, escalas estimativas, foros, esquemas u organizadores gráficos, wikis, entre otros (Lezcano y Vilanova, 2017).

Por otra parte, en cuanto a las competencias digitales, los elementos considerados son:

- Indagación, selección, uso y manejo de la información. En este sentido es necesario desarrollar habilidades de lectoescritura digital, es decir desarrollar la capacidad para comprender, inferir, discernir, analizar y utilizar la información que está presente en la interfaz. Para ello es necesario desarrollar habilidades del pensamiento crítico y reflexivo, así como competencias instrumentales, intelectuales, cognitivas, socioafectivas y axiológicas (Orozco y García, 2017).

- Uso de software y hardware (manejo de plataformas, aplicaciones y programas). Es esencial que en esta era digital el docente sea hábil no sólo en aspectos pedagógicos, sino que también logre ser un

experto en el uso de equipos y herramientas tecnológicas, así como en los diferentes programas y aplicaciones que faciliten su quehacer dentro del aula. Es su tarea conocer, adaptar, explotar y manipular toda esta gama de recursos tecnológicos que están diseñados para el ámbito educativo con el fin de dar significatividad a los conocimientos que se están desarrollando dentro de sus cursos (Cámara-Cuevas y Hernández-Palaceto, 2022).

- Habilidades para la comunicación. Para el caso de los entornos virtuales de aprendizaje, se habla de una comunicación mediática basada en el modelo del conectivismo, es decir se trata de interacciones interrelacionadas en forma masiva y con diferentes interlocutores de todas partes del mundo, y que llevan en sí mismas múltiples significados e intenciones comunicativas. En este punto, es necesario el desarrollo de cierto tipo de habilidades para poder comprender y acceder a la información que se requiera (Santiago, 2020).

### **Rendimiento académico**

El rendimiento académico es un concepto multidimensional definido según su uso (Grasso, 2020). Por ejemplo, en el ámbito educativo, se toma al rendimiento académico como el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje demostrado en el aprovechamiento, el desarrollo de capacidades y la adquisición de conocimientos significativos que coadyuvan al cumplimiento de propósitos formativos establecidos por la institución con miras a la calidad educativa (Albán y Calero, 2017). Por su parte Ariza-Hernández (2017) lo define como el resultado de la construcción de saberes del estudiante y sus valoraciones personales. También señala que este

está condicionado por factores tanto pedagógicos, psicológicos como socioculturales en donde el docente es un protagonista muy importante que influye en gran medida en los resultados del rendimiento académico.

En este sentido Ramos y Roque (2021) afirman que la significatividad del aprendizaje y un buen rendimiento académico subyacen de la calidad de las interacciones entre el docente y los estudiantes a través de una participación dinámica y una colaboración entre ellos, donde el primero toma su papel de agente formador haciendo uso de estrategias innovadoras, y el segundo se compromete de manera responsable con su propio aprendizaje, fomentando estrategias que ayudan a mejorar sus habilidades cognitivas y socioafectivas.

### **Factores que influyen en el rendimiento académico en la modalidad virtual**

En un proceso de enseñanza pueden existir diferentes formas o estilos de aprendizaje que están determinados por las mismas necesidades del contexto o situación en el que se desarrollan los procesos educativos. Para el caso de la modalidad virtual, la introducción de la tecnología en el ámbito educativo ha tenido aceptación, pero existen ciertos factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y estos pueden ser cognitivos, afectivos, personales y/o conductuales. Sobre esta idea, están los trabajos de Zapata-Lamana et al., (2021) donde mencionan que para lograr el éxito académico en cursos virtuales se requiere del desarrollo de habilidades y comportamientos académicos por parte de los estudiantes, en donde los factores personales, psicosociales y socioeconómicos como la personalidad, la inteligencia, la motivación, el autoconcepto, el estatus socioeconómico y la cultura influyen para el éxito o fracaso de un proceso educativo.

Por su parte, Bustamante-Neira y Cabrera-Berrezueta (2022) afirman que los factores que tienen una influencia significativa en el rendimiento académico son los componentes personales, las competencias cognitivas, la motivación, las atribuciones causales,

las condiciones cognitivas y la asistencia a clases.

Martelo et al., (2020) señalan que la calidad de la educación virtual está basada en 10 factores, los cuales se mencionan en la tabla 1.

Tabla 1. *Factores que influyen en la calidad de la educación virtual.*

<b>Factores</b>	<b>Descripción</b>
Autogestión de contenidos de aprendizaje.	Es la responsabilidad que el estudiante toma con respecto a su aprendizaje y a sus objetivos académicos.
Atemporalidad didáctica y cumplimiento de tareas.	Se refiere al tiempo ocupado y la prontitud con la que el estudiante hace y cumple con actividades o tareas.
Calidad de los contenidos.	Tiene que ver con la concordancia entre los temas y el curso, así como el hecho de que sean confiables, útiles y oportunos.
Calidad de Internet.	Se refiere a la velocidad y la continuidad del servicio de Internet.
Empatía con el entorno.	Es tener la capacidad para racionalizar el trabajo a realizar en escenarios virtuales.
Flexibilidad del curso.	Es la característica que tienen los cursos en línea de poder organizar los horarios a las posibilidades del usuario y de priorizar los contenidos o temas.
Metodología de trabajo.	Es la forma de trabajo del docente para impartir, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de gestionar los recursos, tiempos y contenidos en sus cursos.
Plataforma educativa.	Es un recurso digital en el que se encuentra una variedad de herramientas tecnológicas usadas para desarrollar una situación de aprendizaje con la finalidad de contribuir de manera significativa a la formación de los estudiantes.
Seguimiento a estudiantes.	Se trata de un proceso de acompañamiento estudiantil por parte del docente con la finalidad de orientarlos y ayudarlos en su trayectoria académica.
Sólida formación del profesorado	Es el conjunto de competencias disciplinares, didácticas y socioafectivas del docente para motivar al estudiante a su permanencia y término de sus estudios teniendo en cuenta las características complejas del entorno virtual

Fuente: Martelo et al., 2020

## Método

### Tipo de estudio

Considerando que el objetivo de la investigación es conocer la relación entre el perfil docente y el rendimiento académico de los estudiantes del tercer semestre de la LEI en el periodo de primavera 2023 al trabajar en ambientes virtuales, se recurrió a la metodología cuantitativa con un diseño asociativo y corte transversal, ya que se recolectaron los datos en un solo momento. Las hipótesis que guían el estudio son las siguientes:

Hipótesis de la investigación: Hay una asociación entre el perfil docente y el desempeño académico del estudiante de manera tal que a mayor perfil docente mayor rendimiento académico.

Hipótesis nula: No existe relación entre el perfil docente y el rendimiento

### Participantes

Los participantes de este estudio son 4 docentes de sexo femenino y 115 estudiantes, 58% mujeres y 42% hombres respectivamente descritos en la tabla 2, con edad promedio de 17.62 años.

### Muestra

Tomando en cuenta que en el periodo primavera 2023 la materia que se impartió en ambientes virtuales fue Metodología de la Enseñanza del Inglés, la muestra estuvo constitui-

da por el total de ese universo que son 4 docentes y 115 estudiantes del tercer semestre de la LEI.

### Instrumentos

Para este estudio se emplearon dos instrumentos para la recolección de datos. El primero fue el examen estandarizado EGAL-EIN de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2021) para medir la variable rendimiento académico inicial y final de los estudiantes de la materia de Metodología de la Enseñanza del inglés. El examen consta de tres áreas a saber: 1. Orígenes y conceptos del inglés. 2. Aprendizaje y enseñanza del lenguaje y 3. Práctica docente, con un total de 170 reactivos.

El segundo instrumento es un cuestionario digital que pertenece al Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA) de la BUAP y fue utilizado para medir la variable Perfil docente diseñada bajo una escala Likert, en la que se manejan datos ordinales referentes a las dimensiones docentes como son competencias digitales, pedagógicas, diseño de contenidos y estrategias de medición virtual. El instrumento consta de 4 factores o categorías y 60 ítems como se muestra en la tabla 3. Con respecto a su coeficiente de confiabilidad es de 0.94 determinado por Alpha de Cronbach.

Tabla 2. Características de los participantes del estudio.

	Profesor	Sexo	Antigüedad docente	Estudiantes	Sexo	
					F	M
<b>Muestra</b>	P1	F	15 años	28	16	12
	P2	F	19 años	31	17	14
	P3	F	18 años	27	16	11
	P4	F	17 años	29	18	11
<b>Total:</b>		4 profesores		115	67	48



Tabla 3. *Instrumento de análisis de los factores para medir el Perfil docente*

<b>Categorías o factores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Formato</b>
<b>Competencias digitales</b>	15	Escala de Likert con 5 puntos
<b>Competencias pedagógicas</b>	15	1= Completamente en desacuerdo
<b>Diseño de contenidos</b>	15	2= En desacuerdo
<b>Estrategias de mediación</b>	15	3= Neutral
<b>virtual</b>		4= De acuerdo
		5=Completamente de acuerdo

### **Procedimiento**

Al inicio del semestre se invitó a los estudiantes a participar en el estudio, quienes aceptaron voluntariamente. Cabe resaltar que se les solicitó firmar la hoja de consentimiento informado, indicándose que su información se trataría de forma confidencial y exclusivamente para propósitos investigativos.

Con la finalidad de conocer cómo el perfil docente se asocia con el rendimiento académico de los alumnos se aplicaron dos instrumentos, el examen estandarizado EGAL-EIN de CENEVAL, al inicio y al final del semestre que mide la apropiación y aplicación de conceptos y métodos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. También se aplicó al final del curso un cuestionario digital de escala tipo Likert que pertenece a PIEVA, para conocer el perfil del docente desde la percepción de los alumnos.

Posteriormente, se realizó un tratamiento estadístico utilizando el análisis de correlación de Pearson para identificar la posible asociación y su significancia estadística entre la caracterización del perfil docente y los resultados de rendimiento académico de los alumnos con el propósito de corroborar o refutar las hipótesis del estudio.

### **Modelo de análisis**

En la tabla 4 se describe el modelo de análisis que se utilizará para interpretar los resultados a partir de las dos variables de trabajo de la presente investigación: perfil docente y rendimiento académico.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los hallazgos de la caracterización del perfil docente en ambientes virtuales a partir de la percepción de los estudiantes donde la figura 1 analiza las competencias digitales, la figura 2 las competencias pedagógicas, la figura 3 el diseño de contenidos y la figura 4 las estrategias de mediación virtual.

Como indica la figura 1, los profesores 1 y 3 evidencian un alto porcentaje de empleo de competencias digitales de 94% y 91% respectivamente. Por el contrario, los profesores 2 y 4 muestran un porcentaje menor de uso de las mismas (65% y 71%), lo cual significa que, a pesar de ser una modalidad virtual, los estudiantes perciben que sus docentes no utilizan de manera constante la tecnología para desarrollar las habilidades para la comunicación (55% y 70%). Por otra parte, el

Tabla 4. *Modelo de análisis.*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Tratamiento estadístico
Perfil docente	Son las características que debe poseer el docente como conocimientos amplios de la asignatura a impartir, diseño de espacios y aplicación de estrategias y metodologías que fomenten el aprendizaje individual y colaborativo, donde su rol es de orientador o guía y el alumno es el centro del proceso educativo (Hidalgo, 2013).	Caracterización del perfil docente a partir del cuestionario	Asociación de variables por análisis de Pearson
Rendimiento académico	Indicador que señala la calidad del nivel de aprendizaje de los alumnos mediante una calificación y da cuenta del alcance de los aprendizajes esperados y objetivos (Montero et al., 2007)	Puntaje obtenido en el examen estándar prototipo por parte de los estudiantes para determinar el rendimiento académico	

Figura 1. Porcentajes de la percepción de los estudiantes respecto a las competencias digitales del perfil docente.

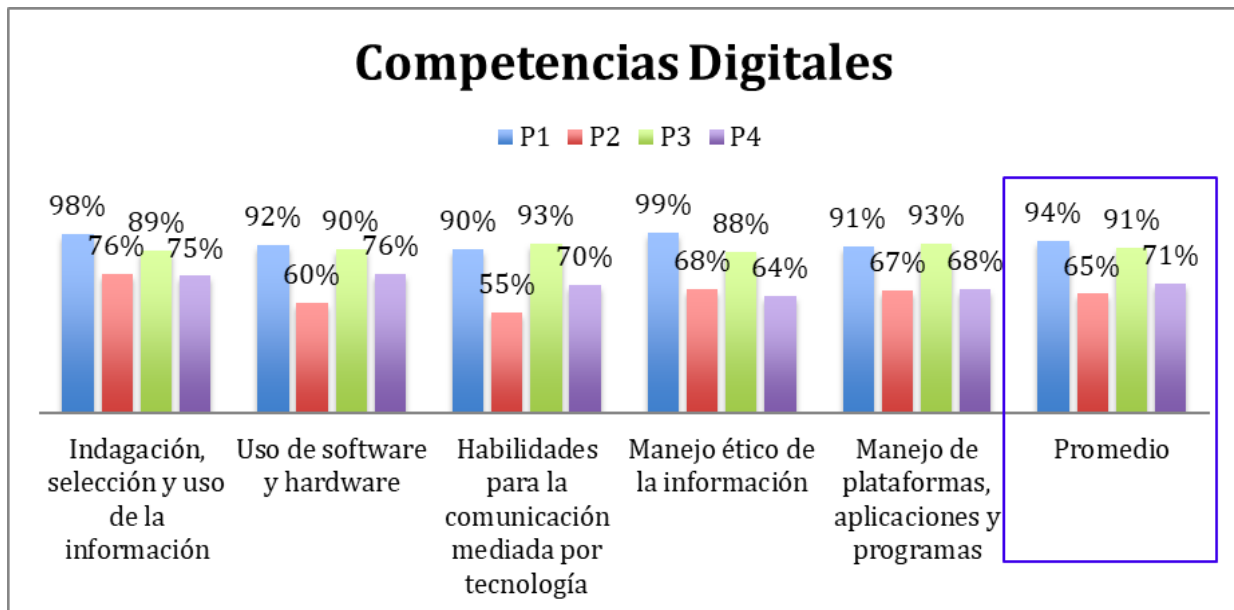
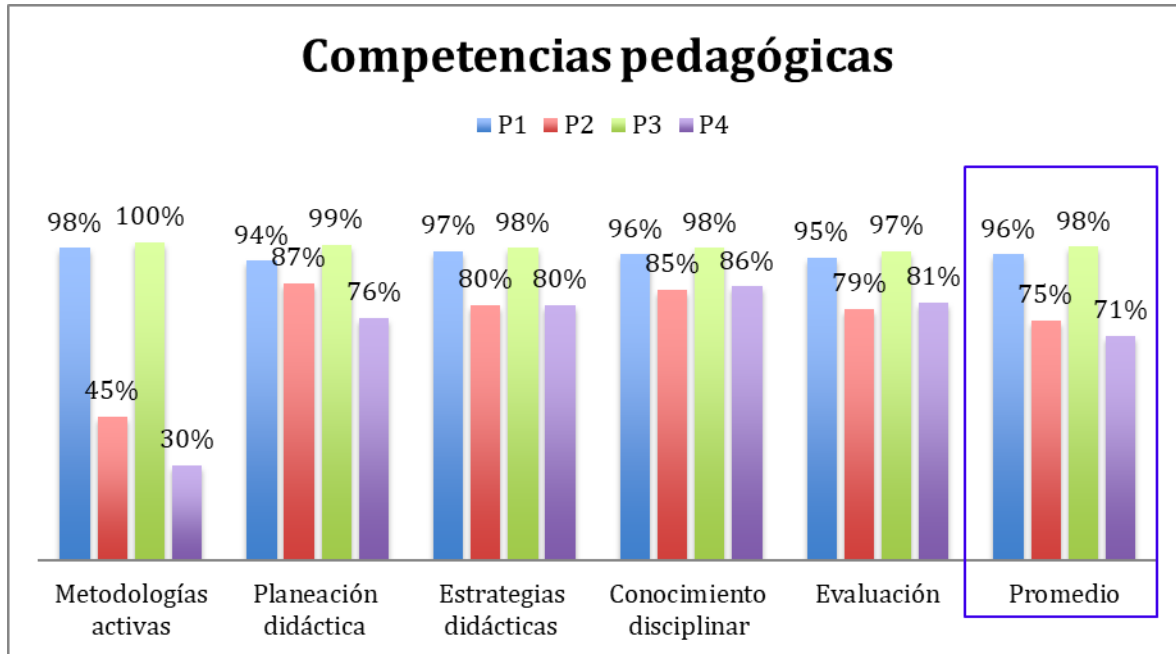


Figura 2. Porcentajes de la percepción de los estudiantes respecto a las competencias pedagógicas del perfil docente.



manejo de las plataformas, aplicaciones y programas es bajo (65% y 71%) así como la indagación, selección y uso de datos (76% y 75%), manejo ético de la información (68% y 74%) y uso de software y hardware (60% y 76%).

Nuevamente se observa que los docentes 1 y 3 utilizan competencias pedagógicas con un alto porcentaje (96%, 98%) en los ambientes virtuales (figura 2). Esto se ve reflejado en sus planeaciones didácticas las cuales contienen metodologías activas basadas en las estrategias de lúdica, resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos, donde según la percepción de sus alumnos muestran un amplio conocimiento disciplinar. Otro aspecto importante lo constituye la evaluación, coevaluación y autoevaluación realizadas mediante rúbricas o listas de cotejo.

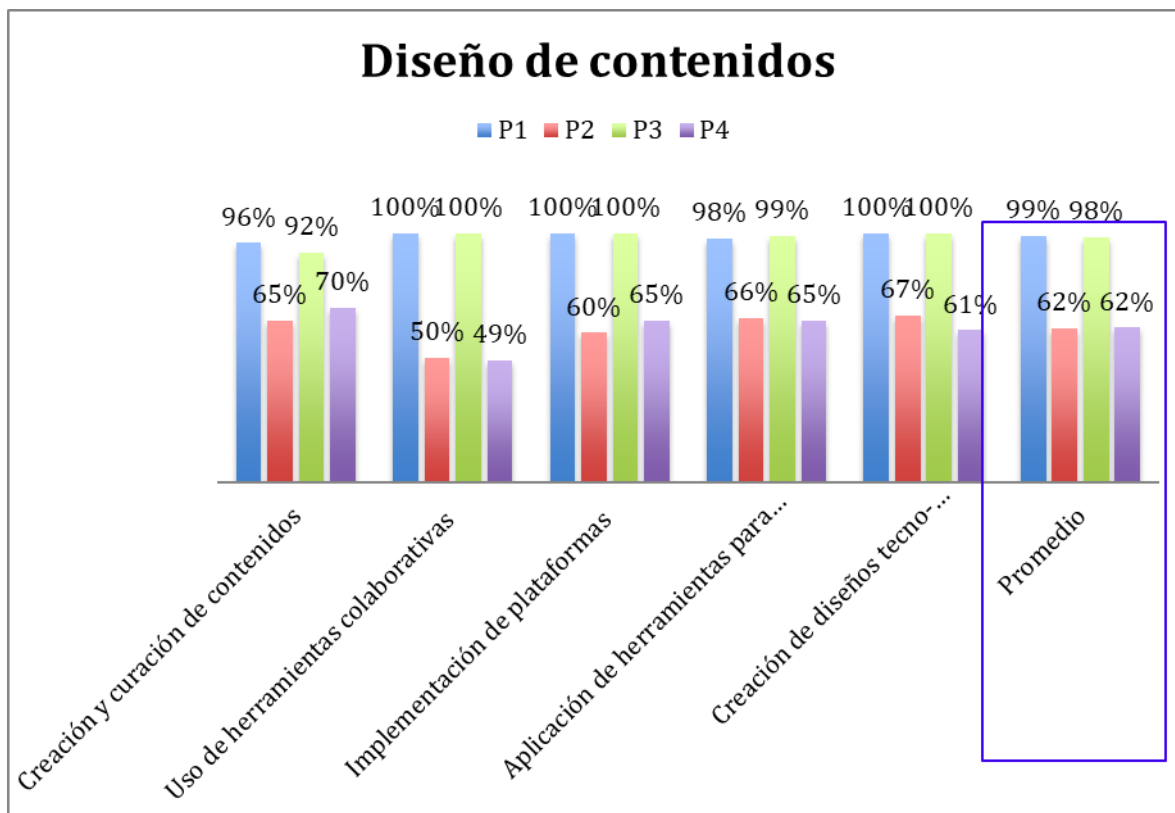
En contraste, los alumnos caracterizan el perfil docente de los profesores 2 y 4 con

planeación didáctica más enfocada en una metodología tradicional, empleo de estrategia expositiva y receptora para el alumno y evaluación reproductiva (memorización) determinada por una nota. No obstante, reconocen su preparación disciplinar con respecto al contenido a enseñar, aunque señalan que las largas horas de exposición a la clase se tornan monótonas en ocasiones, con gran cantidad de contenido e información.

Finalmente, cabe resaltar que los docentes de los grupos 2 y 4 tienen un promedio de aplicación de competencias pedagógicas en ambientes virtuales de 75% y 71% respectivamente, según la percepción de sus alumnos.

Por lo que respecta al diseño de contenidos (figura 3), los profesores 1 y 3 se caracterizan por una amplia aplicación de elementos para la enseñanza en modalidad virtual, ya que según las percepciones de los estudiantes, cuentan con creación de diseños

Figura 3. Porcentajes de la percepción de los estudiantes respecto al diseño de contenidos



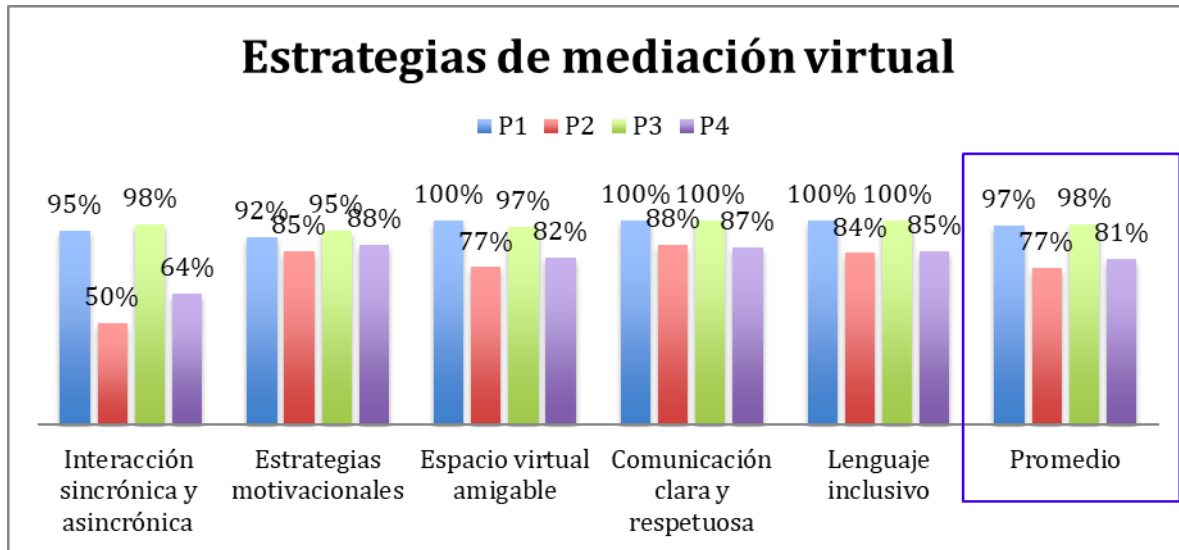
tecnopedagógicos (100%) albergados en una plataforma institucional virtual horizon (100%) dónde vierten contenidos curados o creados (96% y 92%) con apoyo de herramientas para el trabajo colaborativo (100%) y propicien la competencia entre los alumnos a través de la gamificación (98% y 99%). Otro aspecto positivo que señalan los discentes es el multi-formato de las actividades y la retroalimentación personalizada e inmediata que reciben gracias a las actividades interactivas y herramientas del diseño tecno-pedagógico (foros, chat, correo, comunicación sincrónica y asincrónica).

Por el contrario, el perfil docente de los profesores 2 y 4 registran porcentajes bajos de aplicación de elementos para la praxis virtual (62% en ambos), siendo las herramientas colaborativas las menos empleadas (50% y

49%). Estos resultados coinciden con los del bloque anterior, donde los estudiantes manifiestan que la clase es expositiva, y por ende, el rol del alumno es pasivo pues se hace poco uso de herramientas que fomenten otro tipo de trabajo (colaborativo) y actividades (aplicaciones).

Las estrategias de mediación son otro elemento importante en el proceso de enseñanza en la modalidad virtual (figura 4). En este caso, los perfiles docentes de los profesores 2 y 4 nuevamente son más bajos (77% y 81%) en comparación con los profesores 1 y 3 (97% y 98%). De hecho, los hallazgos encontrados en esta sección coinciden con la descripción de los profesores 2 y 4 con una metodología tradicional donde la clase es expositiva y hay poca interacción sincrónica o asincrónica entre docente y discente (50% y

Figura 4. Porcentajes de la percepción de los estudiantes respecto a las estrategias de mediación virtual.



64% respectivamente), creando un clima no del todo amigable como los alumnos desean (77% y 82%). No obstante, los alumnos reconocen los esfuerzos docentes para implementar estrategias motivacionales en dichos ambientes virtuales, promoviendo, mayoritariamente, una comunicación unidireccional clara, respetuosa y con lenguaje inclusivo.

Por otra parte, los atributos de los perfiles de profesores 1 y 3 también coinciden con los resultados de las secciones anteriores, pues al privilegiar la interacción sincrónica-asincrónica y la comunicación pertinente de acuerdo a las técnicas de mediación (respetuosa e inclusiva), se infiere que utilizan herramientas colaborativas y aplicaciones para tal fin; elementos que en conjunto contribuyen a un espacio amigable y flexible para el proceso de aprendizaje.

Como se observa en la tabla 5, el análisis porcentual muestra una tendencia que se refleja en el rendimiento académico.

Se visualiza en primer lugar un mejor promedio de rendimiento académico en los grupos 1(9.5) y 3 (9.3), lo cual sugiere que hay un alto promedio de perfil docente (P1

96.5%, P2 96.2%). En segundo lugar, se destaca que si el docente tiene un alto promedio en la aplicación de competencias en ambientes virtuales, existe una tendencia hacia un mayor rendimiento académico. Con el propósito de conocer cómo es dicha asociación y en qué grado, la tabla 6 muestra el análisis de correlación.

Las competencias digitales muestran la mayor correlación positiva (0.92) con el rendimiento académico, un valor t considerablemente alto y una relación estadísticamente significativa (valor  $p < 0.001$ ) (tabla 6). Esto indica que a medida que aumentan las competencias digitales también aumenta el rendimiento académico. Entonces, se puede inferir que los docentes 1 y 3 durante su praxis aplicaron un manejo ético de la información y uso adecuado de software y hardware, lo que permite que el estudiante reconozca en el perfil del docente una preparación para la indagación, selección y uso de la información, así como conocimiento para el manejo de plataformas. Por el contrario, los docentes 2 y 4 también evidencian el manejo de esta competencia pero en menor medida (Tabla 5).

En el caso de las competencias pedagógicas se registra una correlación alta y positiva (0.85) donde el valor  $t$  y  $p$  son significativos, estableciendo una relación estadísticamente robusta. Esto denota un empleo de metodologías activas y estrategias lúdicas adecuadas para los entornos digitales por parte de los docentes 1 y 3, promoviendo así aprendizajes adecuados y la participación de los estudiantes. En contraste, se observa que los docentes 2 y 4 la desarrollan, pero con un porcentaje menor, lo cual impacta en el rendimiento académico de sus grupos.

Respecto al diseño de contenidos hay una correlación moderada (0.78) con el rendimiento académico si se compara con las competencias digitales, pedagógicas y las estrategias de medición virtual. No obstante, la relación sigue siendo estadísticamente significativa ya que presenta un valor de  $t$  de 7.99 y de  $p < 0.001$ . De lo anterior, se puede confirmar que en el caso de los docentes 2 y 4 que presentan un resultado para ambos de 62% en esta dimensión, posiblemente se deba a un desarrollo limitado en relación con el diseños tecno-pedagógicos, mientras que para los docentes 1 (99%) y 3 (98%) donde los resultados fueron altos, denotaron un control excelente en el diseño, curado y creación de contenidos en ambientes virtuales.

En relación con las estrategias de mediación virtual también se evidencia una correlación positiva con la variable rendimiento académico (0.80), la cual es significativa en términos estadísticos ( $< 0.001$ ). En este sentido, los docentes 1 y 3 muestran habilidades para generar un ambiente amigable con lenguaje inclusivo y comunicación clara y respetuosa en las diversas interacciones virtuales. En contraste, los docentes 2 y 4 presentan en menor medida la generación de interacciones sincrónicas y asincrónicas (50% y 64%) y

uso de estrategias motivacionales (85% y 82%) en espacios virtuales. Lo que alude a un posible empleo de metodología tradicional en estos ambientes.

Por último, el promedio general establece una fuerte correlación positiva con el rendimiento académico (0.88) y estadísticamente significativa concluyendo que el promedio general es un predictor del rendimiento, el cual no es una casualidad, pues trabajar en ambientes virtuales implica contar con competencias digitales y pedagógicas para realizar la adecuación de los contenidos de aprendizaje, así como manejar actitudes específicas para llevar a cabo una buena mediación digital.

Estos resultados corroboran la hipótesis de investigación la cual sostiene que existe una relación entre las variables de estudio y que, a mayor perfil docente, mayor rendimiento académico. Asimismo, se refuta la hipótesis nula que enuncia la no existencia de relación entre la variable perfil docente y rendimiento académico.

### Discusión

Tras el análisis de resultados, se muestra un grado de promoción, aplicación, mediación, desarrollo de capacidades digitales y uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en el perfil de los docentes y estos a su vez presentan una asociación positiva con el rendimiento académico.

Esta correlación difiere en el grado de asociación de los cuatro grupos muestrales. El grupo 1 y 3 son los que presentan un mayor nivel de asociación entre el perfil docente y el rendimiento académico en ambientes virtuales, favoreciendo de manera significativa el aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior da muestra de una proficiencia en competencias digitales demostradas en una elección efecti-

Tabla 5. *Análisis porcentual del perfil docente y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes.*

<b>Promedio de dimensiones del perfil docente</b>									
<b>Promedio de rendimiento académico por grupo: fase inicial</b>		<b>Profesor</b>	<b>Competencias digitales</b>	<b>Competencias pedagógicas</b>	<b>Diseño de contenidos</b>	<b>Estrategias de mediación virtual</b>	<b>Promedio general</b>	<b>Promedio de rendimiento académico por grupo: fase final</b>	
<b>G1</b>	<b>7.4</b>	P1	94%	96%	99%	97%	96.5%	G1	9.5
<b>G2</b>	<b>6.5</b>	P2	65%	75%	62%	82%	71%	G2	7.8
<b>G3</b>	<b>7.2</b>	P3	91%	98%	98%	98%	96.2%	G3	9.3
<b>G4</b>	<b>6.1</b>	P4	71%	71%	62%	86%	72.5%	G4	8

Tabla 6. *Asociación entre el perfil docente y el rendimiento académico de los estudiantes.*

<b>Variable 1</b>	<b>Variable 2</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de Pearson</b>	<b>Valor t</b>	<b>Valor P</b>
Competencias digitales	Rendimiento académico	82.75	12.22	0.92	14.15	< 0.001
Competencias pedagógicas	Rendimiento académico	85	10.66	0.85	10.24	< 0.001
Diseño de contenidos	Rendimiento académico	80.25	15.03	0.78	7.99	< 0.001
Estrategias de mediación virtual	Rendimiento académico	90.75	6.53	0.80	8.79	< 0.001
Promedio general		84.55	11.64	0.88	11.95	< 0.001

va de software y hardware adecuados a las tendencias tecnológicas educativas en la enseñanza remota de idiomas, seguida de la selección, gestión e indagación de la información mediada por los entornos de aprendizaje en línea, indicativos de una actualización e innovación en habilidades tecno-pedagógicas del perfil docente. La información presentada previamente es consistente con los hallazgos de estudios de naturaleza similar, donde los profesores muestran una frecuencia positiva de mejora en el uso de las TIC y destrezas en línea al aprovechar las ventajas de la digitalización (Siddiq et al., 2016) y el uso de habilidades de comunicación mediadas por la tecnología para facilitar la interacción, presentación multimedia y aplicación de saberes previos con formatos audiovisuales pedagógicos (Delgado, 2021).

Al mismo tiempo, se resalta en estos grupos (1 y 3) el manejo ético de la información y confiable de los medios digitales, propiciando entornos virtuales de enseñanza seguros, en donde la aplicación tecnológica apoya a la formación de una ciudadanía digital y competente académicamente (Gleason y Von Gillern, 2018). Comparativamente con otros estudios, se ha observado que el profesorado cuyo perfil docente cubre las habilidades tecnológicas, empleo efectivo de las plataformas, recursos y programas (Moreno et al., 2020) logra una mejora notable en el proceso de aprendizaje del inglés así como una eficacia de los métodos de enseñanza de su praxis (Instefjord y Munthe, 2017).

Es notorio que en el grupo 2 y 4 existe una asociación menor y promedios bajos en comparación con los grupos 1 y 3, razón por la cual se disminuye el rendimiento académico. En consecuencia, se puede concluir que los docentes desarrollan sus capacidades didácticas digitales limitándose posiblemente a traspasar los contenidos temáticos de manera

exponencial para el cumplimiento laboral (Feito, 2020). Al respecto, estudios demuestran que la digitalización educativa puso de manifiesto limitaciones, temores y rezagamientos subyacentes en el perfil docente los cuales impactaron en su práctica virtual (Garzón, 2021), al embeber información en los diseños tecno-pedagógicos que carecían de un propósito explícito sin fomentar el aprendizaje dinámico e innovador, afectando las habilidades digitales de los estudiantes.

En cuanto a competencias pedagógicas, se percibe que los grupos 1 y 3 al presentar una asociación alta, dan muestra de una implementación de metodologías activas en el entorno digital (López et al., 2019a), logrando romper con esquemas tradicionales para la construcción de los saberes y conocimientos. Los docentes incorporaron estrategias didácticas participativas desde el inicio del aprendizaje, planteando problemas contextualizados e identificando procesos propios de la enseñanza virtual (Asunción, 2019). Asimismo, el profesor 1 presentó mayor manejo del conocimiento disciplinar a través de la elaboración de materiales digitales, promoción de estrategias didácticas y diseño de sistemas alternativos de evaluación, fusionando las TIC con la creación de contenidos multimedia innovadores para los idiomas (López et al., 2019b). Evidentemente, existe una progresión académica y la creación óptima de la planeación didáctica, integración de información, programación y evaluación digital ad hoc a la virtualidad.

No obstante, la capacidad de brindar un aprendizaje digital, planear los contenidos temáticos, promover la autonomía, monitorear la participación de los estudiantes y evaluar para mejorar el aprendizaje no es aplicada por los docentes del grupo 2 y 4. De hecho, los estudiantes refieren tener deficiencias en el desarrollo de competencias comu-



nicativas reales en la lengua inglesa debido a la falta de renovación de técnicas, uso limitado de herramientas y escasa reinención didáctica (Roger-García, 2020).

Por otra parte, se manifiesta que la competencia de diseño de contenidos digitales, la creación y curación informática permitió potenciar los recursos existentes en línea mejorando la práctica virtual de lenguas extranjeras. De esta manera, los docentes 1 y 3 desarrollaron entornos de aprendizaje grupal para realizar investigaciones y entablar conversaciones en ámbitos colaborativos con el fin de lograr un objetivo común. Paralelamente, emplearon recursos y herramientas colaborativas tales como herramientas de curación, wikis, blogs, redes y plataformas online (Hernández et al., 2021), favoreciendo la interacción en el idioma meta. En sus contribuciones, varios estudios coinciden con lo anterior, al mencionar el valor de la curación de contenidos en la implementación de modelos de trabajo grupal en línea. Además de promover la alfabetización digital y mediática en los estudiantes (Gutiérrez, 2019; Lizandra y Suárez, 2017), se fomenta también, la búsqueda de la información en Internet incluyendo el manejo, interpretación, estructuración, valoración y evaluación de los datos. Igualmente, se percibe en el docente 3 la aplicación de herramientas para la gamificación, generando motivación, interacción e implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje (Batlle et al., 2018), lo que muestra capacidades de un perfil docente idóneo para una práctica educativa virtual óptima bajo un diseño de juego. Con base en lo anterior se confirma que este enfoque lúdico incrementó el interés y disposición de los estudiantes por las actividades y trabajos propuestos (Álvarez-Alonso y Echevarría-Bonet, 2023), teniendo efectos indiscutiblemente positivos y mostrando un grado de asociación alta lo que

condujo a mejores resultados académicos (Cajamarca et al., 2020).

Así, hubo un enriquecimiento de las actividades interactivas, generación de ambientes de aprendizaje en línea y fortalecimiento de las secuencias didácticas. Contrariamente a lo expuesto, los docentes 2 y 4 evidenciaron un empleo de competencias menor en contraste con los docentes 1 y 3, lo que explica su limitado empleo de herramientas colaborativas, gamificación e implementación de plataformas en su praxis, recurriendo a lo expositivo (Osorio, 2017). Además, el conocimiento e información compartidos se basaron en la trasmisión de los temas como la modalidad presencial, dando pauta a prácticas de arraigo cuya gestión y organización no representaron algún significado en la progresión del aprendizaje del idioma en el alumno (Casillas-Gutiérrez, 2019). En otras palabras, prevalece la complementación entre la estimulación de capacidades lingüísticas del inglés y la competencia de diseño de contenidos, interactividad y dinamismo de los ambientes virtuales (Sepúlveda y Benavides, 2016).

La competencia de mediación muestra una asociación alta evidenciando estrategias de interacción virtual de manera remota (sincrónica y asincrónica) sin requerir físicamente de las partes involucradas como lo señalan los estudios de Hodges et al. (2020). Se implementaron estrategias dialógicas (Ramírez-Hernández et al., 2020), que cambiaron la forma en que los profesores 1 y 3 interactuaban con los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje (EVA), favoreciendo el trabajo autónomo, resolución de problemas, escucha activa y habilidades creativas digitales (Prieto, 2020). A su vez, aplicaron estrategias de motivación para crear una comunicación efectiva y continua que permitió al usuario resolver dudas y dificulta-

des, generando un clima en línea amigable. Lo anterior coincide con investigaciones que muestran que, al crear un ambiente agradable, cordial y respetuoso, el estudiante logra sentirse seguro y desarrolla una actitud positiva para la apropiación del conocimiento (Alpaca, 2018). En el mismo orden de ideas, se ratifica que la comunicación clara y asertiva en entornos virtuales propició confianza, sentido de cercanía, interacción colaborativa y diálogo fluido (Sánchez y García, 2019), creando relaciones interpersonales para el aprendizaje. Adicionalmente, uno de los elementos clave en la mediación dentro de la virtualidad, fue el empleo del lenguaje inclusivo en el idioma extranjero. Se percibió la generación de discernimientos guiados y orientados hacia la reflexión, el pensamiento crítico y analítico (Calderón-Meléndez, 2020), la cual propició una participación inclusiva y activa en la lengua por parte de los estudiantes.

Empero, en los grupos 2 y 4 se descubrió una estructura cerrada, con horarios de clase establecidos por los docentes que utilizaban un método expositivo sin mediación. El asesoramiento y la colaboración quedaron en suspenso, ya que era más importante replicar la clase expositiva tradicional. Durante las clases sincrónicas con duración de dos horas, el discente se limitó al uso de recursos digitales de presentación, dando muestra de un escaso conocimiento de herramientas tecno-pedagógicas, insuficiente comunicación y limitada participación activa, todo ello, originó un clima desmotivante, apático y sin interés en el aula virtual.

En resumen, la evidencia de estas afirmaciones es sólida en términos de consistencia interna y está relacionada con estudios anteriores que indican que el perfil del docente idóneo en los procesos virtuales requiere de competencias digitales y pedagógicas, di-

seño de contenidos tecno-pedagógicos y uso de estrategias de mediación en ambientes virtuales para lograr niveles altos de satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes contrario a los estrictamente presenciales (Dziuban et al., 2018; Matari, 2020; Abdulrahim y Mabrouk, 2020). También se encontró que la baja presencia de estas competencias en el perfil docente genera resultados académicos no óptimos.

Con respecto a las contribuciones de este estudio se remarcan básicamente tres. La primera es la caracterización del perfil docente en ambientes virtuales a partir del cual se tomarán decisiones para que el docente conozca, desarrolle o potencialice cada uno de esos atributos en pro de buenas prácticas que beneficien a la formación estudiantil. La segunda es la creatividad mediadora de los docentes, al buscar y generar estrategias digitales que apoyen el aprendizaje remoto, sin dejar de lado las necesidades lingüísticas y comunicativas del idioma. La tercera se enfoca en proveer una guía instruccional para crear experiencias de aprendizaje virtuales (diseños tecno-pedagógico) centradas en el alumno. En cuanto a futuras investigaciones se deriva la posibilidad de crear contenidos temáticos para el desarrollo de competencias digitales facilitadoras del aprendizaje de lenguas, el desarrollo de competencias transversales (actitudinales, gestoras, innovación) para el modelo tecno-pedagógico actual, la comunicación asertiva mediada por tecnología, el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional para la representación del conocimiento, entre otras.

### Conclusiones

A partir de los hallazgos registrados es notorio que la instrucción educativa requiere actualizarse. Por ende, el perfil docente debe apoyarse de la innovación de estrategias ba-

sadas en el uso de la tecnología para mejorar sus habilidades didácticas y pedagógicas que hoy en día son relevantes para la modalidad virtual. A pesar de los avances digitales, el sector educativo aún presenta debilidades para integrar las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la creación de clases virtuales y ambientes a distancia han permitido que los maestros desarrollen las destrezas necesarias para responder a las demandas didácticas digitales (contenido multimedia, plataformas, herramientas en línea, simulaciones virtuales, juegos educativos, colaboración en línea y evaluación digital). Por lo tanto, se concluye que el perfil docente que da muestra de aprovechamiento de las herramientas digitales, de interactividad, habilidades tecno- pedagógicas, estrategias didácticas y creación de espacios virtuales estratégicos se asocian positivamente con el rendimiento académico del estudiantado, hecho que da pauta a corroborar la hipótesis de la investigación.

### Referencias

- Abdulrahim, H., y Mabrouk, F. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Saudi Higher Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 291-306. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3895768>
- Albán, J., y Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Alpaca, M. (2018). El uso de estrategias motivadoras para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución “40035 Victor Andrés Belaunde” de Cerro Colorado, Arequipa 2015. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/aaaacc02-2f75-45fe-a1e8-400cf330f874/content>
- Alvarado-Andino, P., Navarrete-Mendieta, G., Poveda-Burgos, G., García-Suárez, A. E., y Bravo-Santos, O. (2021). El Desempeño Académico en Tiempos de Covid-19: Educación Virtual en la UG. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(12), 36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219288>
- Álvarez-Ramos, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: El caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55(6), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/6>
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6160/4516>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes* 2.0, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Batlle, J., González, M. y Pujolá J-M. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiMe (Rivista dell’Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea)*, 2(II). DOI: <https://doi.org/10.7410/1357>
- Bautista, Y., y Zúñiga, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. *Retos y experiencias en educación básica. Conrado*, 17(79), 81-88. <http://ref.scielo.org/yyz348>
- Benavente, M., Cova, F., Pérez-Salas, C., Varela, J., Alfaro, J., y Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3 (48), 53-65. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459657523006/html/>
- Briceño, C. E. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 11-22. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/601>

- Buenaño-Barreno, P. N., González-Villavicencio, J. L., Mayorga-Orozco, E. G., y Espinoza-Tinoco, L. M. (2021). Metodologías activas aplicadas en la educación en línea. *Dominio de las Ciencias*, 7(Extra 4), 763-780. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8384027>
- Bustamante-Neira, G. J., y Cabrera-Berrezueta, L. B. C. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en el cantón Sucúa-Ecuador. *Ciencia Digital*, 6(4), 95-115. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2338>
- Cajamarca, L. P. R., Herrera, D. G. G., Vizcaíno, C. F. G., y Álvarez, J. C. E. (2020). Alianza entre aprendizaje y juego: Gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del Inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 370-391. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610753>
- Calderón-Meléndez, A. (2020). Elementos clave de la virtualidad en la educación superior. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 11(2), 80-104. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i2.3322>
- Calleja, N., y Mason, T. A. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(55), 185-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459664449015>
- Cámara-Cuevas, N., y Hernández-Palaceto, C. (2022). El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: Un estudio piloto. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(9), 43-57. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/171>
- Casillas-Gutiérrez, C. (2019). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Educación*, 43(1). <https://go.galegroup.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA583693661&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03797082&p=IFME&sw=W>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2021). Guía del proceso de acreditación de los docentes del idioma inglés. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval). [https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/09/i-Guia\\_EIN.pdf](https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/09/i-Guia_EIN.pdf)
- Cervantes-Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Delgado, J. A. (2021). Implementación de estrategias didácticas mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de habilidades de inglés. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44069>
- Dziuban, C., Graham, C.R., Moskal, A. y Sicilia, A. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *Int J Educ Technol High Educ*, 15(3). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista Sociología de la Educación*, 13(2), 156 - 163. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Flores-González, E. (2021). The emotions of upper secondary level students in a virtual learning environment. *ECORFAN Journal-Taiwan*, 5(9), 14-23. <https://doi.org/10.35429/EJT.2021.9.5.14.23>
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Sastre, S., Ortega-Arranz, A., Gómez-Sánchez, E. y Villagrán-Sobrino, S. (2019). Reflexiones para la introducción de colaboración y gamificación en MOOC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 18(1), 163-174. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.163>
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19. *bol. Redipe* 10 (5), 177-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1295>
- Gleason, B., & Von Gillern, S. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212. <http://www.jstor.org/stable/26273880>
- Gómez, G. M., y Morales, E. (2022). Funciones de una plataforma virtual para favorecer la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Revista Iberoamericana*

- americana de Producción Académica y Gestión Educativa, 9(18), 157-176. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/905>
- Gonzales-Lopez, E. F., y Evalisto-Chiyong, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: Un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior / Academic performance: a conceptual journey that approximates a unified definition for the higher level. *Revista de Educación*, 20, 87-102. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4165](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165)
- Gros-Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: Del aula virtual a la red. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gutiérrez, R. (2019). La curación de contenidos digitales en el aula de Lengua castellana y Literatura. [Tesis de maestría]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39454>
- Hernández, G., Paredes, V. J., y Martín, M. H. (2021). Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior en Tlaxcala derivado de la educación virtual durante la pandemia 2020. *Brazilian Journal of Business*, 3(2), 1440-1454. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJB/article/view/29047>
- Hernández-Sellés, N. (2021). Herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Nuevas oportunidades para el desarrollo de las ecologías digitales de aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 39(2), 81-100. <https://doi.org/10.6018/educatio.465741>
- Hernández, T., Carvajal, B., Legañoa, M. y Campillo, I. (2021). Retos y perspectivas de la curación de contenidos digitales en la formación continua de profesores universitarios. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 23-57. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1091>
- Hidalgo, B. (2013). La interdisciplinariedad desde un sistema de preparación metodológica en el desempeño pedagógico del docente universitario. *Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 3(1), 23-29. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8334>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020) "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, 27(7), 1-3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.921332/full>
- Instefjord, E. J. y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Juárez, D., Torres, C. A., y Herrera, L. E. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: Una revisión de literatura. *Apertura*, 9(2), 116-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68853736007>
- Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. *Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- Lizandra, J., y Suárez, C. (2017). Trabajo entre pares en la curación digital de contenidos curriculares. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 177-191. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.177>
- López, J., Pozo, S. y Fuentes, A. (2019a). Recursos tecnopedagógicos de apoyo a la docencia: La realidad aumentada como herramienta dinamizadora del profesor sustituto. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 12, 122-136. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59492>
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A. y López, J. (2019b). Creación de contenidos y flipped learning: un binomio necesario para la educación del nuevo milenio. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 535-556. <https://www.jstor.org/stable/26768197?seq=1>
- Martelo, R. J., Franco, D. A. y Oyola, P. S. (2020). Factores que influyen en la calidad de la educación virtual. *Espacios*, 41(46), 352-361. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p29>
- Martínez-Libano, J. (2022). Construcción y validación de la Escala de Afectación del COVID-19 (EAC-19) en estudiantes universitarios. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.188>
- Matari, A. M. (2020). Students' Performance, Satisfaction and Retention in a Hybrid and Traditional FaceTo-Face Science Course, *Principles of*

- Biology I, in a Community College [Seton Hall University]. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2740>
- Medina, A. (2023). Estrategias para la enseñanza virtual: ¡triumfa con tus clases!. *EvolMind*. <https://www.evolmind.com/blog/estrategias-de-la-ensenanza-virtual/>
- Medina, V., Tedes, F. y Jácome, L. (2021). La educación virtual y su incidencia en el rendimiento académico del Instituto Superior Tecnológico Vicente León. *Revista Científica y Tecnológica VICTEC*, 2(2), 27-35. <https://server.istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/13>
- Mejía-Caguana, D. R., Riveros-Villareal, V. S., y Cevallos, J. E. (2021). Los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(3), 591-604. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926881>
- Mercado, A. E., Sánchez, E., y Rodríguez, A. V. (2019). Estrategias de motivación en ambientes virtuales para el autoaprendizaje en matemáticas. *REVENCYT. Revista Espacios*, 40(12), 14-22. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n12/a19v40n12p14.pdf>
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4208>
- Morales-Torres, M., Bárcaga-Quesada, J., Morales-Tamayo, Y., Cárdenas-Zea, M. P., Campos-Rivero, D. S., Morales Torres, M., Bárcaga Quesada, J., Morales Tamayo, Y., Cárdenas Zea, M. P., y Campos Rivero, D. S. (2021). Entornos virtuales desde la ontología de los nuevos saberes de la educación superior en tiempos de pandemia covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 301-307. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202021000300301&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000300301&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Moreno, A., Miaja-Chippirraz, N., Bueno-Pedrero, A. y Borrego-Otero, L. (2020). El área de información y alfabetización informacional de la competencia digital docente. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Núñez, R. N. (2020). Planificación y ejecución de entornos virtuales de aprendizaje. Universidad Rafael Landívar. Vicerrectoría Académica. <https://ceat.url.edu.gt/pagina/recurso-de-formacion/>
- Orozco, A. M. y García, M. T. (2017). Autopercepción de habilidades de aprendizaje en ambientes virtuales. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 25, 144-167. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2527>
- Ortega-Encinas, L. U., Lopez-Bojorquez, J. S., Sortillo-González, P. E., Gamiño-Acevedo, D. T., y Cheu-Burgos, E. (2022). Impacto en el rendimiento escolar bajo condiciones de pandemia SARS-COV2. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, 37, 1-18. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi37.429>
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6990/10205>
- Pedroza, O. A., y Crespo, M. F. (2017). Importancia del diseño tecnopedagógico basado en el enfoque de la acción, para reforzar el dominio del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Colombiana de Computación*, 18(2), 7-21. <https://doi.org/10.29375/25392115.3214>
- Prieto, D. (2020). Mediación pedagógica y contexto digital. *Revista Institucional | UPB*, 48(147), 27-38. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/1932>
- Ramírez-Hernández, M., Cortés-Palma, E., y Díaz-Alva, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 132-149. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802020000200132&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802020000200132&script=sci_arttext)
- Ramos, C. L., y Roque, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Sánchez, H., y García, L. (2019). Interacción y comunicación en entornos virtuales. *Claves para el aprendizaje a distancia en estudios de postgra-*

- do. Educación Superior. 28. 83-93. <https://doi.org/10.56918/es.2019.i28.pp83-93>
- Santiago, J. A. (2020). Objetos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de grado sexto. [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores] Repositorio institucional de la Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3528>
- Sepúlveda, M. E., y Benavidez, G. (2016). La escritura, estrategia para desarrollar competencias de argumentación en estudiantes bajo modalidad virtual. *Virtualmente*, 4(1), 28-49. <http://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1629>
- Siddiq, F., Scherer, R. y Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on Developing Students' Digital Information and Communication Skills (TEDDICS): A New Construct in 21st Century Education. *Computers & Education*, 92, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>
- Tarazona, J. E. (2012). Generalidades del diseño instruccional. *INVENTUM*, 7(12), 37-41. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.7.12.2012.37-41>
- Torres-Romero, J. C. (2022). Entornos virtuales durante la pandemia en los Centros De Educación Técnica – Productiva (CETPRO). *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 6(24), 1023-1033. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4663445031/>
- Trujillo-Saéz, F., Salvadores-Merino, C., y Gabarrón-Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: Revisión de la literatura. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Véliz, M., Salazar, M. I. V., y Marfileño, V. E. G. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1). <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>
- Viloria-Matheus, H. A., y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 367-384. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18253>
- Zapata-Lamana, R., Ibarra-Mora, J., Henríquez-Beltrán, M., Sepúlveda-Martin, S., Martínez-González, L., y Cigarroa, I. (2021). Aumento de horas de pantalla se asocia con un bajo rendimiento escolar. *Andes Pediatría*, 92(4), 565-575. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.3317>
- Zimbrón, A. H., y Gutiérrez, E. R. (2021). Rendimiento Académico en Ambientes Virtuales del Aprendizaje Durante la Pandemia Covid-19 en Educación Superior. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2862>