

OBSERVACIÓN LONGITUDINAL DEL COMPORTAMIENTO DE LOS APRENDIENTES TAIWANESES EN UN CURSO HÍBRIDO DE ELE

CHIN, Diana Hsien-jen | Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwán)

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

El presente estudio investiga el comportamiento de 18 estudiantes universitarios taiwaneses de ELE en un curso híbrido de español inicial durante cuatro semestres. La frecuencia de acceso, y la correlación entre las actividades online y las notas finales de los estudiantes fueron analizados al final de cada semestre. Además, los participantes completaron una encuesta al final del semestre sobre sus estrategias de aprendizaje y la experiencia del curso online.

Por otra parte, los resultados revelan que los estudiantes prefieren estudiar los materiales online los fines de semana. Asimismo, el tiempo que los estudiantes dedicaron a estudiar los materiales online y el número de páginas leídas presentan una correlación positiva en relación con sus notas finales. Aunque los participantes pertenezcan a la denominada generación digital, la mayoría es partidario de una enseñanza presencial. Entre las causas a esta aparente paradoja apuntamos, la falta de autonomía y la dependencia de los profesores. Finalmente, los aprendientes no encontraron dificultades tecnológicas en el transcurso del proceso de aprendizaje, lo que claramente evidencia que la tecnología ya no es un problema para el aprendizaje híbrido para la generación digital.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje híbrido, ELE, comportamiento, observación longitudinal

ABSTRACT

The present study observes the learning behavior of 18 Taiwanese Spanish learners in a four-semester hybrid basic Spanish course. In addition, the frequency of access, the correlation between their online activities and their final grades were analyzed. On the other hand, the results indicate that students prefer to study online materials on the weekends and their study time and the number of pages read have a positive correlation with their final grades. Finally the biggest obstacle in the learning process is learners' autonomy: even for digital natives, it seems that the presence of the instructor is a crucial factor in hybrid learning.

KEYWORDS: hybrid learning, acquisition of Spanish, learners' behavior, longitudinal observation

BIODATA

Diana Hsien-jen Chin es profesora asociada del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas de Wenzao en Taiwán. Recibió su doctorado en la enseñanza de español como lengua extranjera en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, EE.UU. Está especializada en la enseñanza y la adquisición de ELE, multilingüismo y enseñanza híbrida de lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

A causa de los continuos avances tecnológicos, la tecnología se ha convertido en un elemento imprescindible en la didáctica actual. Para muestra, un botón: en los últimos años, dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, existe un auge en torno a los cursos pues la enseñanza online disminuye la distancia entre los aprendientes y la sociedad de la lengua meta. Ahora bien, su uso no está exento de problemas: en este sentido, dos de las mayores preocupaciones del aprendizaje online son, por un lado, la falta de interacción personal y, por otro, la carencia de autonomía en los aprendientes.

Ante esta problemática y con el propósito de facilitar la interacción personal en el aula de lenguas extranjeras y aliviar, en la medida de lo posible, los inconvenientes causados por la distancia y la diferencia horaria con los aprendientes, se han propuesto una solución “intermedia”: los cursos híbridos. Estos combinan sesiones presenciales con materiales online. Asimismo, se sustituye parte de las sesiones presenciales por clases online. Por este motivo, es necesario que los alumnos estudien los materiales en casa antes de venir a la clase, y emplean lo que han aprendido online durante las prácticas en las sesiones presenciales.

Ahora bien, conviene no confundir los cursos híbridos y las clases invertidas. En las segundas, todas las sesiones son presenciales. Los estudiantes estudian los materiales en casa, pero hacen los ejercicios y prácticas en clase. Además, los materiales implementados en las clases invertidas no son necesariamente digitales. En cambio, los cursos híbridos incluyen sesiones presenciales y online y los materiales de aprendizaje tienen que tener un formato digital. En definitiva, lo que distingue ambas propuestas son la naturaleza de las actividades didácticas.

Por otro lado, este auge de este tipo de cursos ha provocado que muchos académicos hayan investigado la efectividad de la enseñanza híbrida en la adquisición de lenguas extranjeras (Earnet-Youngs, 2001; Chenoweth y

Murday, 2003; Chenoweth et al., 2006; entre otros). No obstante, la literatura sobre el tema presenta una serie de problemas:

- i) La metodología empleada: debido a la diversidad de metodologías de análisis empleadas, por un lado, dificultan la comparación de los resultados entre investigaciones afines y, por otro lado, provoca que no se hayan obtenido resultados concluyentes.
- ii) Los aspectos objeto de estudio: la mayoría de estos estudios se centra en la efectividad pedagógica de la enseñanza híbrida, siendo escasos los que han investigado el comportamiento de los aprendientes durante el proceso del aprendizaje híbrido y los factores no-lingüísticos -actitud, motivación, estrategias de aprendizaje...-, los cuales posiblemente influyen en el aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras. En este sentido, Bowyer y Chambers (2017: 19) sostienen que el resultado de aprendizaje -notas, participación y número de estudiantes que dejan la asignatura-, la satisfacción de los estudiantes sobre el curso y el comportamiento de los estudiantes -frecuencia de estudio de los materiales, contribución a los trabajos, preferencias de aprendizaje- son elementos fundamentales para evaluar un curso híbrido. En otras palabras, además de la competencia lingüística de los aprendientes, son los componentes no-lingüísticos los que nos proporcionan una percepción más profunda del aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras.
- iii) El tiempo empleado en la observación: muchos estudios sobre el aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras solo observan el proceso de adquisición de una franja temporal bastante breve -entre una semana y un semestre-. Ahora bien, parece evidente que para aprehender el cambio del comportamiento de los aprendientes en el proceso del aprendizaje híbrido, una observación longitudinal es lo más adecuado.

En consecuencia, el presente estudio intenta subsanar esas lagunas en la literatura, al investigar el comportamiento de los aprendientes de ELE a lo largo de cuatro semestres y comparar la evolución de los resultados de su aprendizaje. En las siguientes secciones, en primer lugar, voy a presentar los factores vinculados al comportamiento de los aprendientes y el resultado del aprendizaje en un curso híbrido; posteriormente, voy a presentar el presente estudio y sus resultados y, finalmente, voy a discutir la conexión entre los resultados del presente estudio y las investigaciones anteriores.

1. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS APRENDIENTES Y EN SUS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El factor principal que afecta el comportamiento y el resultado de aprendizaje es la autonomía (Snart 10). Por autonomía entendemos la habilidad de llevar a cabo las tareas puntualmente y estudiar con regularidad. En un curso híbrido, los aprendientes tienen que estudiar los materiales online en su tiempo libre. Eso les proporciona una mayor flexibilidad en la planificación de su horario para estudiar; sin embargo, la falta de autonomía provoca un aprendizaje menos estructurado y, en consecuencia, los aprendientes con bajos niveles de autonomía tienen mayores posibilidades de abandonar sus estudios.

Diversos estudios confirman esta hipótesis. Así Ueda calculó la frecuencia con la que estudiaban los materiales online 514 estudiantes de ELE en Japón. Al final de semestre, tan solo un 20% terminaron el curso (27). Y eso, pese a que, según Ueda, estos estudiantes tuvieron un menor número de exámenes y una cantidad inferior de deberes que los que realizaban en cursos tradicionales (28). Además, a pesar de que los que realizaban el curso online podían estudiar cuando quisieran, algunos no hicieron nada en las primeras semanas y tan solo cumplieron la mayoría de los requisitos durante las últimas semanas. Ueda justifica este comportamiento en una falta de presión exterior: exámenes, deberes, y la exigencia del profesor (28).

Por otra parte, Chin examinó la opinión de los estudiantes taiwaneses que aprendían español en un curso híbrido (115). Entre las respuestas de los estudiantes destaca que, en primer lugar, más del 50% de los participantes creen que aprender a través de un curso híbrido presenta un mayor grado de dificultad que un curso tradicional por culpa de su falta de disciplina. En segundo lugar, apuntan que es difícil mantener regularmente el hábito de estudiar los materiales online en casa, porque el profesor no está con ellos. Finalmente, sostienen que estudiar en casa les hace sentirse solos y la soledad les desanima a seguir con sus estudios. Por otra parte, Chin (116) informó que tanto la frecuencia de acceso a los materiales online como el tiempo dedicado a la lectura de los materiales disminuyeron tras del examen parcial. Con esto datos, concluye que tanto la falta de autonomía como de disciplina están relacionadas con la ausencia tanto del docente como de los compañeros, pues la presencia del profesor así como de controles y exámenes suponen una presión para que estudien y, por otra parte, la presencia de compañeros les hace sentirse arropados durante el proceso de aprendizaje. En definitiva, tanto el estudio de Ueda como el de Chin evidencian que la presencia del profesor y la obligación de asistir a clase les fuerzan a estudiar.

Por otro lado, los factores socio-culturales también están estrechamente relacionados con el comportamiento de los aprendientes. Así, en las sociedades asiáticas, los profesores son una de las figuras más respetadas. Por este motivo, los aprendientes asiáticos están acostumbrados a una enseñanza centrada en el profesor por lo que es el profesor el que decide qué y cómo aprenden. Para ellos, es más fácil escuchar y memorizar lo que dice el profesor que aportar sus propias opiniones y aprender de acuerdo a su estilo de aprendizaje. En definitiva, los estudiantes asiáticos son aprendientes pasivos y más dependientes de los profesores que los estudiantes de otras culturas (Wang 75).

Igualmente, Hu, en un estudio examinando el estilo de aprendizaje de los aprendientes de ELE en Taiwán, señaló que los aprendientes que había escogido cursos híbridos preferían aprender mediante presentaciones

audiovisuales (5). La autora justifica dicha predilección en la influencia de didáctica tradicional: en una clase tradicional, el profesor habla y los estudiantes lee lo que escribe el profesor en la pizarra y escuchan al profesor (5). Están, pues, acostumbrados a jugar un papel pasivo en el proceso de aprendizaje. En cambio, un curso híbrido requiere que los estudiantes tomen un papel activo, la enseñanza está centrada en ellos y el papel del profesor se reduce a guiar y orientar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, pero son ellos los que deciden qué, cómo, cuándo y dónde quieren aprender. Por consiguiente, los estudiantes tienen que reflexionar sobre y planificar sus actividades de aprendizaje activamente lo que conlleva que, para los alumnos, sea más exigente que el aprendizaje tradicional.

Ahora bien, además de los factores mencionados hasta el momento, otro factor que también influye en el comportamiento y el aprendizajes de los estudiantes es su competencia tecnológica. Al respecto, Lai and Kristonis apuntan que un deficiente dominio tecnológico es un obstáculo importante en el aprendizaje mediante cursos híbridos (3) y la literatura sobre el tema parece confirmar esta asunción: Chenoweth et al. señalan que, por un lado, los problemas técnicos a los que deben hacer frente los estudiantes tienen un efecto directo en sus ganas de estudiar los materiales online (130) y, por otro, la competencia tecnológica de los docentes también afectaba los resultados del aprendizaje, pues si los profesores pueden ayudar a los estudiantes cuando se hallan ante un problema tecnológico, se incentiva el aprendizaje.

En consecuencia y por lo expuesto antes, el profesor en un curso híbrido no es ya tan solo un orientador en la adquisición de conocimiento, sino también un soporte técnico para los estudiantes. Desgraciadamente, no todos los profesores son especialistas en las nuevas tecnológicas y, de la misma forma que esta carencia de dominio tecnológico provoca frustración entre los estudiantes una disminución notable de sus ganas de estudiar, en los profesores provoca que se muestren reacios a impartir este tipo de cursos. Ante esta situación, Shue sugiere que tanto los estudiantes como los

profesores deben adquirir una serie de conocimientos y las capacidades tecnológicas básicas antes de realizar un curso híbrido (40).

Sin embargo, aunque los estudios presentados han explorado algunos de los factores que influyen el comportamiento de los aprendientes en cursos híbridos, ninguno explora la conexión entre el comportamiento y el resultado de aprendizaje. Además, la mayoría de estos estudios incluyen pocos participantes –normalmente, menos de 10- o solo observan a los aprendientes durante un breve franja temporal –oscilan entre un mes y un semestre-. En definitiva, con el objeto de profundizar nuestro conocimiento de la relación entre estos factores y el aprendizaje híbrido y con el propósito de explorar otros posibles factores que influyan esta forma de aprendizaje, es esencial un estudio basado en una observación longitudinal de los aprendientes realizando un curso híbrido.

2. EL PRESENTE ESTUDIO

Para explorar el comportamiento y el resultado de aprendizaje de los estudiantes de ELE en un curso híbrido, el presente estudio ha analizado a 18 estudiantes taiwaneses que cursaron uno de español de español durante cuatro semestres. En las siguientes secciones, voy a presentar el método seguido en el estudio.

2.1 Descripción del curso analizado

El curso de español básico es un curso que abarca cuatro semestres –es decir, dos años- destinado a los estudiantes del departamento de inglés. Los estudiantes escogen este curso para cumplir con uno de los requisitos de su departamento. Esta materia les proporciona cuatro créditos y consta de dos horas de sesiones presenciales a la semana y las otras dos restantes se sustituyen con sesiones asincrónicas. Adicionalmente, los estudiantes participan en dos sesiones sincrónicas al semestre –el cual consta de 18 semanas- y cada sesión dura una hora.

Dos profesoras de español diseñaron los materiales del curso, siendo, además, una de ellas la que imparte el curso. Cada semestre consta de seis lecciones y cada lección comprende las siguientes partes: un diálogo, un listado de vocabulario, la gramática relacionada con el diálogo de la unidad, estructuras sintácticas y una presentación cultural. En este sentido, conviene aclarar El diálogo sirve como punto de partida del contenido temático, y se diseña el resto de la unidad basándose en el diálogo.

Cada semana, los estudiantes tienen que leer los materiales online y cumplimentar un ejercicio de evaluación sobre lo que han leído antes de asistir a la sesión presencial. Además, los estudiantes tienen que participan en el foro de discusión una vez al mes. Los temas de discusión están relacionados con los contenidos de los diálogos -fiestas, comida, hacer la compra...-. Al final de cada lección, se incluye unos materiales suplementarios -páginas web sobre distintos aspectos culturales, ejercicios extras, videos o canciones-. Todos materiales se hallan en la plataforma de web 2.0 de la universidad. Al respecto, es importante señalar que tanto la plataforma como las explicaciones de los materiales están en chino, al ser la lengua nativa de los estudiantes.

A parte de estas sesiones asincrónicas, cada uno participa en una sesión sincrónica antes de los exámenes parcial y final. Estas duran una hora y, para ello, se divide a los estudiantes en dos grupos para que, de esta forma, tenga más oportunidades de interactuar con el profesor y entre ellos. Por otro lado, las sesiones sincrónicas les permiten una interacción más íntima y, al realizarse antes de los exámenes, los estudiantes pueden preparar mejor la parte de su examen oral y recibir corrección inmediata por parte del profesor.

En cuanto a las sesiones presenciales, al comienzo de cada sesión, los estudiantes realizan una prueba y, posteriormente, participan en las actividades en grupo o en parejas para emplear en la práctica todo aquello que han aprendido online. Asimismo, si los estudiantes encuentran alguna dificultad o tienen dudas cuando estudian los materiales online, pueden solventarlas con el profesor durante las sesiones presenciales.

Respecto a la evaluación del resultado de su aprendizaje, esta se obtiene a partir de las notas de las pruebas semanales, las tareas, así como de los exámenes medio y final. Cada una de ellas, tiene una estructura y propósitos propios: así las pruebas semanales sirven para examinar la comprensión de los materiales; las tareas incluyen una grabación -para las que los estudiantes estudiantes tienen que leer la lista de vocabulario y el diálogo en cada lección- y una tarea de escritura - consisten en prácticas como rellenar el informe personal, escribir una postal, correo electrónico, describir a una persona famosa...- y los exámenes medio y final, constan de una parte escrita y otra oral -con dos sesiones, una individual (en la que cada uno lee cinco palabras de la lista de vocabulario y contesta a las preguntas que le hace el profesor) y otra en parejas (en la que cada pareja conversa sobre uno de los temas que han aprendido)-.

2.2 Los participantes

Los participantes del presente estudio son 18 estudiantes taiwaneses que realizaron el curso híbrido del español básico, aunque, al principio, participaron 40 estudiantes, pero, finalmente, descartamos a todos aquellos que no cumplieron todos los requisitos. Había seis hombres y doce mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años. Eran estudiantes del primer año en el departamento de inglés en la división de la educación extendida cuando empezaron el curso. Su lengua nativa es el chino y habían aprendido inglés como lengua extranjera anteriormente y escogieron el curso de español para cumplir con uno de los requisitos de su departamento. Ninguno de ellos tenía conocimientos previos de lengua española.

2.3 Los instrumentos

Para observar el comportamiento y el resultado de aprendizaje de los participantes, los instrumentos empleados en el presente estudio consisten en los datos generados por la plataforma de aprendizaje, sus notas finales de

cada semestre y las encuestas distribuidas al final del segundo y el cuarto semestre y que contienen 15 preguntas que representan las siete aspectos de su experiencia en torno al aprendizaje híbrido:

- (1) el comportamiento y las estrategias de aprendizaje;
- (2) el contenido del curso;
- (3) los instrumentos de evaluación;
- (4) la interacción;
- (5) los obstáculos y logros;
- (6) la evaluación del curso y
- (7) actitud hacia el aprendizaje híbrido.

El cuestionario estaba elaborado en la lengua nativa de los participantes y su propósito es obtener información sobre los hábitos de aprendizaje de los participantes y sus opiniones acerca del aprendizaje híbrido. Como la encuesta forma parte de un proyecto mucho más amplio, y dadas las limitaciones de espacio, solo voy a presentar los resultados más relevantes para el presente estudio.

2.4 Metodología

Al principio del primer semestre, la profesora les explicó el propósito del estudio y los invitó a participar aunque tan solo una parte de los estudiantes, mostró su predisposición y firmaron el formulario de consentimiento. No obstante, tanto os que participaron como los que no, realizaron las mismas actividades durante el curso el curso, salvo las encuestas de opinión y, obviamente, no se tuvieron en cuenta los datos de los que no quisieron participar.

Cada semestre, la plataforma, por un lado, les proporcionaba una serie de actividades que los estudiantes tenían que llevar a cabo y, por otro, recogía información sobre las páginas que leían y el tiempo que dedicaban en la

lectura de cada página. Asimismo, tanto la profesora como su ayudante recordaron el porcentaje en las nota final de las pruebas, los exámenes y las tareas. Al final del segundo y del cuarto semestre, aquellos que habían firmado el formulario de consentimiento, cumplieron las encuestas, tarea que les llevó aproximadamente 20 minutos.

3. RESULTADOS

3.1 El comportamiento del aprendizaje

Para observar el comportamiento de su aprendizaje, se analizaron el número de páginas han leído, el tiempo que dedicaron en la lectura de estas páginas, la frecuencia de estudio empleado con estos materiales, y cuándo los estudiaban.

Las páginas leídas y la duración de estudio son datos generados por la propia plataforma online. Cuando los estudiantes están más de 30 minutos en la misma página sin iniciar ninguna actividad, se considera una actividad "dormida" y la plataforma no contabiliza esta duración y ni la página la computa como leída. Por otra parte, se realiza una prueba t emparejada con el objetivo de comparar el número de páginas leídas y el tiempo que dedicaban a estudiar los materiales cada año.

En la Figura 1 se presenta el número de páginas leídas en cada semestre. El promedio del número de páginas leídas es 386,56 en el primer semestre, y es 218,22 en el segundo semestre. El resultado de la prueba t emparejada indica que los participantes leían significativamente menos páginas en el segundo semestre ($t(1,17) = 9,28$, $p = ,0001$, $\alpha < ,05$). El promedio del tercer semestre es 235,89 y el del cuarto semestre es 178,78. Comparando los resultados de los últimos semestres, la prueba t emparejada indica que el número de páginas leídas disminuye significativamente en el cuarto semestre ($t(1,17) = 4,09$, $p = ,0007$, $\alpha < ,05$). Comparando el número de páginas leídas a lo largo de los dos años, el número de páginas leídas disminuye

significativamente en el semestre posterior a las vacaciones de invierno (es decir, el 2º y el 4º semestre). En general, los estudiantes cada vez leían menos páginas a medida que avanzaban los semestres.

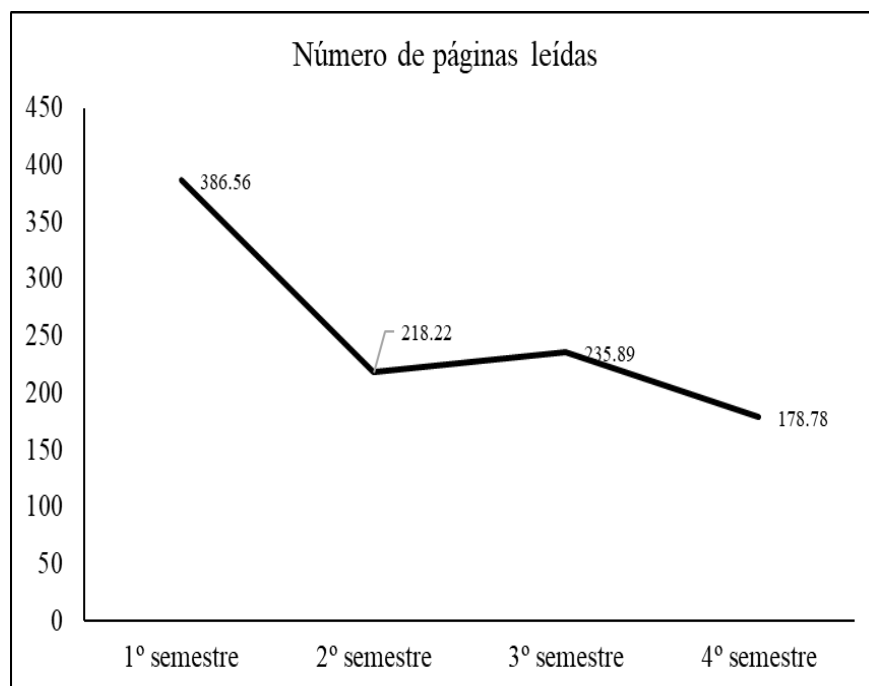


Fig. 1. – Número de páginas leídas

En la Figura 2 se muestra la duración del estudio de los materiales online. Los promedios del 1º y el 2º semestre son 1827,78 minutos y 2564,67 minutos, respectivamente. La prueba t empajada indica que la diferencia entre los promedios no es significativa ($t(1, 17) = 2,03, p = ,06, \alpha < ,05$). En cuanto a los semestres del segundo año, cada participante pasó 1973,5 minutos estudiando los materiales en el 3º semestre y 2052,94 minutos, en el 4º semestre. La prueba t empajada revela que no hay diferencias significativas entre los promedios del 3º y del 4º semestre ($t(1,17) = ,38, p = ,71, \alpha < ,05$). Las variaciones en el tiempo dedicado a estudiar los materiales revela que los

participantes pasaron más tiempo estudiando los materiales en el 2º y el 4º semestres. Asimismo, como mostramos en la Figura 1, los participantes leyeron menos páginas en estos semestres.

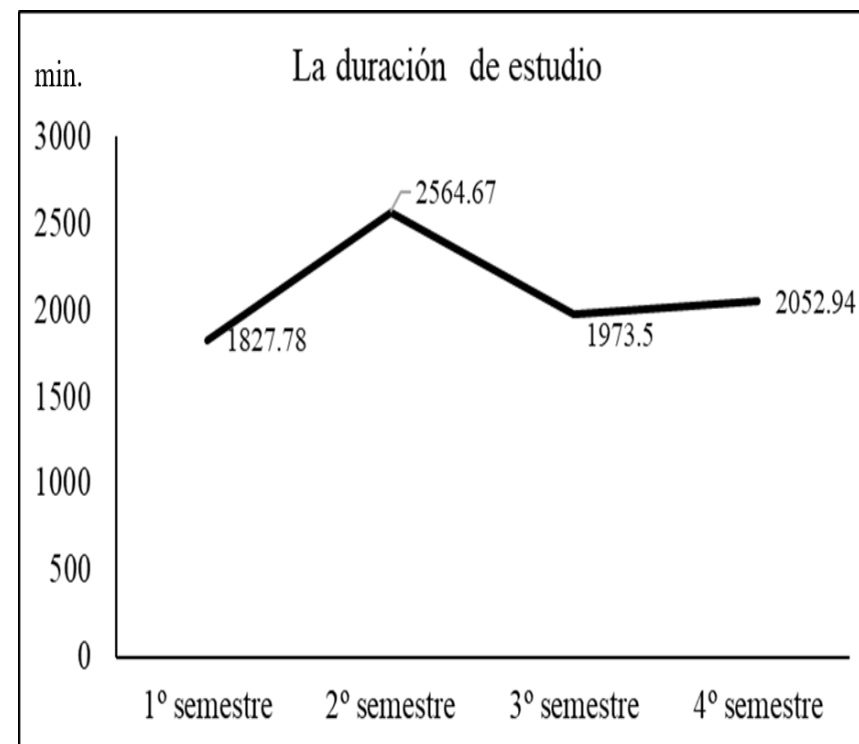


Fig. 2. – La duración de estudio

En cuanto a la frecuencia de estudio de los materiales, las respuestas de los participantes en la encuesta se presentan en las Figuras 3 y 4. En el primer año (ver Figura 3), la mayoría estudiaba los materiales una vez a la semana un 38,89%; un 27,78%, menos de una vez; un 22,22%, dos o tres veces a la semana y un 11,11%, más de cuatro veces cada semana.

No obstante, estos datos varían notablemente el segundo año (ver Figura 4). Así, un 82,35% de los participantes estudiaban dos o tres veces a la semana mientras que un 17,65%, una vez a la semana. Es decir, ninguno de los

participante estudió los materiales ni más de cuatro veces ni menos de una vez a la semana. Estos datos evidencian que, en líneas generales, la mayoría de los participantes estudiaban con una mayor frecuencia el segundo año.

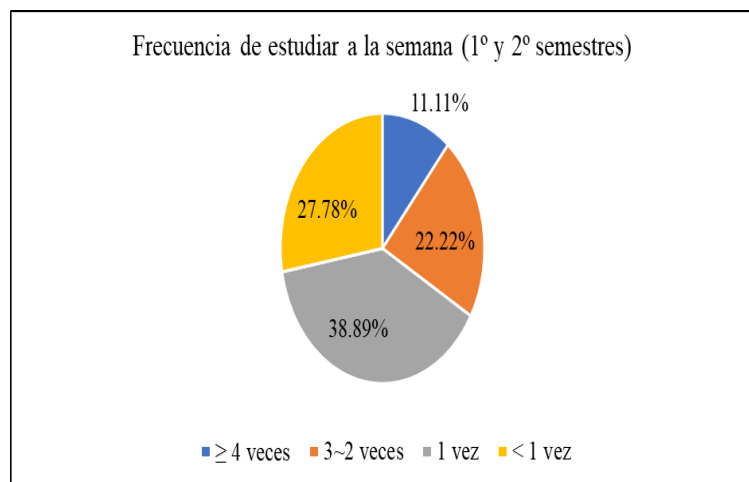


Fig. 3. – Frecuencias semanal de estudio (1^{er} y 2^o semestre)

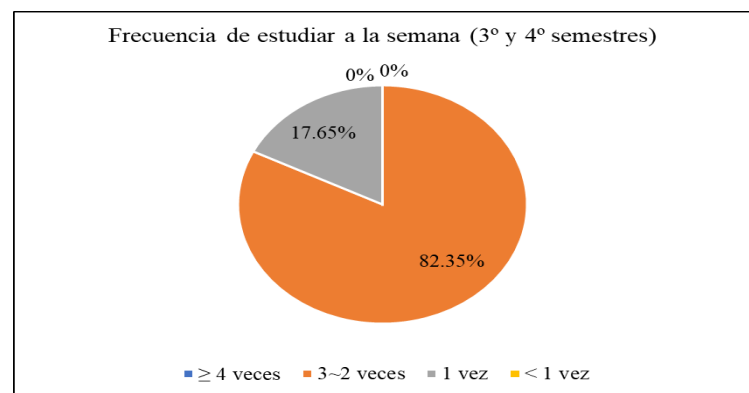


Fig. 4. – Frecuencia de estudiar a la semana (3^o y 4^o semestre)

La figura 5 muestra que, en el primer año, un 44,44% de los participantes aprovechaban los fines de semana para estudiar y un 38,89% estudiaban antes de venir a la universidad durante los días laborales. Como los

participantes eran estudiantes de la división nocturna, pocos estudiaban después de sus clases (únicamente un 16,67%). En el segundo año (ver Figura 6), se aprecia un incremento del número de alumnos que estudiaban los fines de semana (un 64,71%) mientras que disminuye tanto el porcentaje de los que estudian antes –un 23.53%– como el de los que hacían después –un 11.76%–.

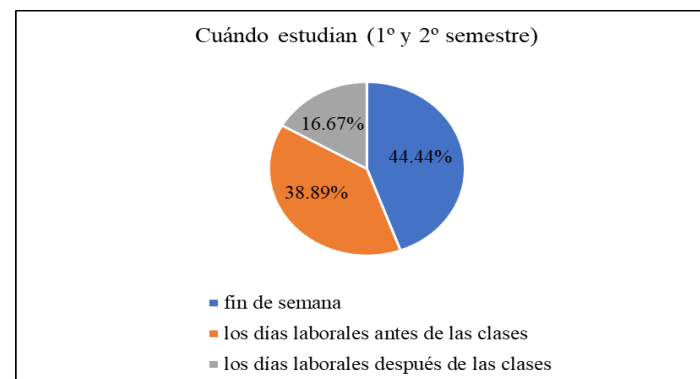


Fig. 5. – Cuándo estudian (1^{er} y 2^o semestre)

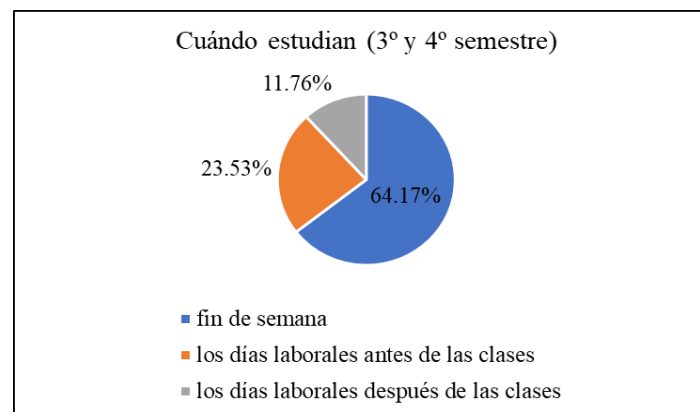


Fig. 6. – Cuándo estudian (3^{er} y 4^o semestre)

En general, se aprecia cómo el número de páginas leídas disminuye a partir del segundo semestre, pero el tiempo que dedican a su estudio aumenta en el

segundo y el cuarto semestre lo que sugiere que los estudiantes dedican más tiempo al estudio de cada página. Con respecto a la frecuencia de estudio, la mayoría estudiaban los materiales con mayor frecuencia el segundo año, preferentemente, los fines de semana.

3.2 La correlación entre las notas finales, las páginas leídas, y la duración de estudio

Para saber si el tiempo que los estudiantes dedican a estudiar los materiales contribuye a un mejor resultado en su aprendizaje, se examinó la correlación entre sus notas finales a lo largo de los cuatro semestres, las páginas leídas y la duración de estudio. En la Tabla 1 se presenta la correlación entre las notas finales y el número de páginas leídas en cada semestre. Estas dos variables llevan una correlación significativamente positiva en todos los semestres. Ahora bien, mientras que las notas finales de los participantes y el número de páginas leídas tienen una correlación moderada en el primer ($r(18) = 0,66, p = 0,0029$) y el cuarto semestre ($r(18) = 0,52, p = 0,027$), esta se fortalece en el segundo ($r(18) = 0,73, p = 0,00058$) y el tercer semestre ($r(18) = 0,75, p = 0,00034$).

Tabla 1. – La correlación entre las notas finales y el número de páginas leídas

SEMESTRE	r	$p(a < ,05)$
1 ^{er} semestre	0,66	0,0029
2 ^o semestre	0,73	0,00058
3 ^{er} semestre	0,75	0,00034
4 ^o semestre	0,52	0,027

La correlación entre las notas finales y la duración de estudio muestra en la Tabla 2. La correlación es significativamente positiva en todos los semestres. Sin embargo, está es más bien austera. En los primeros tres semestres, las notas finales y la duración de estudio llevan una correlación moderada –en el

1^{er} semestre: $r(18) = 0,59, p = 0,001$; en el 2^o semestre: $r(18) = 0,52, p = 0,027$ y en el 3^{er} semestre: $r(18) = 0,61, p = 0,0072$; en cambio, en el cuarto semestre, la correlación se ha debilitado ($r(18) = 0,47, p = 0,049$). El análisis de correlación nos permite constatar que el número de páginas leídas está fuertemente vinculada con las notas finales de los participantes, si bien la duración del estudio también es un factor a tener en cuenta, aunque la correlación, en este último caso, no es tan fuerte.

Tabla 2. – La correlación entre las notas finales y la duración del estudio

SEMESTRE	r	$p(a < ,05)$
1 ^{er} semestre	0,59	0,001
2 ^o semestre	0,52	0,027
3 ^{er} semestre	0,61	0,0072
4 ^o semestre	0,47	0,049

3.3 Preferencia de las actividades didácticas

En las encuestas de final de año, se pide que los participantes escriban aquellas actividades didácticas que son sus preferidas. Los resultados evidencian que las actividades orales que se realiza en las sesiones presenciales son sus preferidas -1^{er} año: $n = 13$ y 2^o año: $n = 15$ -; seguidas por realizar las lecciones y tareas online -1^{er} año: $n = 10$ y 2^o año: $n = 9$ - y participar en los foros de discusión -1^{er} año: $n = 5$ y 2^o año: $n = 4$ -. En cambio, participar en las sesiones sincrónicas es la actividad que les causaba mayor aversión pues solo un participante lo eligió.

Por otro lado, estos resultados reflejan que los participantes prefieren la interacción personal antes que participar en las sesiones online y, a pesar de también les gusta estudiar los materiales online solo, las sesiones interactivas son imprescindibles para ellos -las actividades orales, el foro de discusión...-. Asimismo, se inclina por interactuar con sus compañeros cara a cara más que en la plataforma online.

3.4 Logros y obstáculos

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los participantes, por los que respecta a los logros:

- i) seis de ellos señalan que incrementar su vocabulario les produce satisfacción.;
- ii) Cuatro de ellos indican que poder realizar una conversación en español es su mayor logro en este curso;
- iii) Otros cuatro sostienen que su mayor éxito es entender mejor la gramática de español.
- iv) Además de los tres anteriores, el avance de su habilidad lingüística en general y sacar mejor notas también son factores que les proporcionan satisfacción a los participantes.

Con respecto a los obstáculos en el proceso de aprendizaje:

- i) Diez de ellos declaran que la falta de autonomía y disciplina es la mayor dificultad a la que se han enfrentado. En este sentido, un participante dice que siempre piensa que va a estudiar más mañana, pero nunca tiene tiempo el día siguiente mientras que otro sostiene que, si bien las pruebas de cada semana le hacen estudiar, cuando no tiene prueba o cuando no puede asistir a la clase presencial por su trabajo, no estudia nada.
- ii) Cinco creen que su mayor obstáculo es la gramática. Al respecto, dos de ellos comentan que la gramática de español es muy diferente de las de las lenguas que han aprendido y, por tanto, les resulta difícil construir un nuevo conocimiento lingüístico de nuevo y aparte, la conjugación verbal es muy complicada. Por otro lado, el resto de los participantes sostiene que otras formas lingüísticas como las estructuras sintácticas, la pronunciación y la acentuación les han causado grandes dificultades durante el proceso de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del comportamiento de aprendizaje revelan que los estudiantes leían menos páginas a medida que avanzaban el semestre, pero, en cambio, la duración del tiempo empleado en su lectura aumentó progresivamente: del 1^{er} semestre al 2^o semestre, y del 3^{er} semestre y el 4^o semestre. Este hecho sugiere que los estudiantes emplearon más tiempo en leer cada página de los materiales.

Asimismo, la frecuencia de estudio de las lecciones aumentó el segundo año. Una posible explicación a estos resultados es que el contenido de las lecciones, con el paso del tiempo, incrementa el nivel de dificultad y, por este motivo, los estudiantes, por un lado, acceden a los materiales con una mayor frecuencia y, por otro lado, dedicaron más tiempo en leer cada página para poder comprenderlas mejor.

Estos resultados contrastan con las conclusiones de los estudios previamente mencionados. Así, tanto en los estudios de Chenoweth y Murday (302) como en el de Ueda (28), los estudiantes dedicaron menos tiempo en la lectura de las lecciones tras el examen parcial. Incluso, Ueda señala que más de la mitad de sus participantes dejaron el curso completamente después del examen parcial por la dificultad del contenido y la ausencia del profesor (28). Por otro lado, tanto Chenoweth y Murday como Ueda atribuyeron la disminución de las horas de estudio y la frecuencia de acceso a, por una parte, una falta de autonomía y, por otra, a una pérdida de interés.

Ahora bien, el factor en el que presenta mayores divergencias nuestro estudio respecto a los anteriores son las pruebas. Recordemos que los participantes en los estudios anteriores no hicieron pruebas semanales durante el semestre; en cambio, los alumnos de nuestro estudio realizaron una en la sesión presencial cada semana que, además, era obligatoria. El objetivo de estas pruebas semanales era, por un lado, forzar a los estudiantes a estudiar y, por otro, servirles como el guía en su estudio. Y, naturalmente, para preparar estas pruebas, tenían que leer los contenidos más difíciles

muchas veces y dedicar más tiempo a la lectura de cada página, lo que ha provocado el aumento de la frecuencia de acceso y la duración del tiempo de lectura en cada página.

Con respecto a la correlación entre las notas finales, la duración del estudio y el número de páginas leídas, los resultados revelan que el número de páginas leídas tiene una correlación más fuerte con las notas finales. Eso sugiere que los estudiantes que leían más páginas de los materiales online sacaron mejores notas finales. En otras palabras, el número de páginas que estudian y la frecuencia de acceso son las variables que afectan el resultado de su aprendizaje.

En cuanto a las actividades preferidas, aunque sean nativos digitales, los estudiantes prefieren aquellas actividades que proporcionan interacción personal en las sesiones presenciales. En este sentido, recordemos que Meskill y Anthony sostienen que un ambiente interactivo es crucial para el desarrollo de la capacidad comunicativa de los aprendientes de lenguas extranjeras (37) y, por lo tanto, indican que tanto las sesiones presenciales como las sincrónicas son los instrumentos más prometedores para el cultivo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en un curso híbrido.

Por lo que respecta a la carencia de una competencia tecnológica, muchos estudios anteriores indican que este factor es un serio obstáculo para el aprendizaje online o híbrido -Lai y Kristonis 5 ; Chenoweth et al. 140 ; Shue 40-. Sin embargo, ninguno de nuestros participantes lo ha mencionado lo que nos lleva a pensar que están familiarizados a las funciones de la plataforma online. Como los participantes del presente estudio son menores de 30 años, es posible que los "actuales" nativos digitales no consideren este tipo de problemas un obstáculo que impida su aprendizaje.

De igual modo, nuestros estudio concuerdan total o parcialmente con algunos de sus comentarios:

- i) Los estudiantes sí prefieren las sesiones presenciales, si bien, hay un participante prefiere las sesiones sincrónicas.

- ii) Además de las actividades presenciales, los estudiantes prefieren las actividades que tienen efecto sobre sus notas como, por ejemplo, los ejercicios y las tareas, lo que confirma una de las características típicas de los estudiantes asiáticos: las notas, lo primero; el aprendizaje, luego. En este sentido, Wang justifica este comportamiento diciendo que los estudiantes asiáticos son más conscientes de sus notas porque viven en una sociedad más competitiva (80) y, en consecuencia, se tornan pasivos, porque saben que si quieren sacar buenas notas, tienen que ser "buenos": escuchar a los profesores y ser obedientes. De ahí, también su preferencia de las actividades didácticas. En la misma línea, Hu añade prefieren aprender mediante medios audiovisuales más que participar activamente en su proceso de aprendizaje (5) y justifica esta predilección en el hecho de que están acostumbrados a sentarse en la clase, escuchar al profesor y leer lo que escribe el profesor en la pizarra. De esta manera el aprendizaje es menos exigente para ellos. En definitiva, tanto Wang como Hu explican diversas preferencias de los estudiantes asiáticos en una misma característica: su pasividad.

- iii) No obstante, esta pasividad, apuntada por Wang y Hu, nos permiten explicar otras preferencias de nuestro estudio:

- a) Les gustan las sesiones presenciales, pero no las sesiones sincrónicas.
- b) Muestran predilección por las interacciones cara a cara con sus compañeros o con el profesor y, aunque también pueden interactuar con el resto de la clase en las sesiones sincrónicas, estar en el mismo espacio con sus compañeros y el profesor les hace sentir más seguros.
- c) La dependencia en los profesores también se refleja en los obstáculos de aprendizaje. Según los participantes del presente estudio, la falta de autonomía es el mayor obstáculo en su proceso de aprendizaje. Estos resultados son congruentes con las

investigaciones anteriores: recordemos que Lai y Kristonis indicaron que el factor que tiene una mayor efecto es la falta de autonomía de los estudiantes, lo que les conduce a una fuerte dependencia del profesor (5) ya que la presencia del profesor fuerza a los estudiantes a estudiar. Este dato se infiere de los las respuestas de aquellos participantes que no terminaron el curso, pues declaran que dejaron el curso por la ausencia del profesor.

CONCLUSIÓN

La presencia del profesor es crucial para el aprendizaje híbrido. Por culpa de una percepción errónea del aprendizaje híbrido o online, muchos piensan que aprender online equivale a aprender sin profesor. No obstante, esto no es cierto, pues el profesor juega un papel imprescindible durante el proceso del aprendizaje en los cursos híbridos. Por este motivo, resulta fundamental explorar cómo se debe integrar la presencia del profesor en el engranaje del aprendizaje online. En este sentido, conviene recordar que pese a que los estudiantes realizan el aprendizaje en casa, notan la presencia del profesor en cualquier momento del aprendizaje, pero, al mismo tiempo, las pruebas son esenciales para mantener la autonomía y, además, también les ayudan a ordenar y estructurar su aprendizaje.

Parejamente, el aprendizaje híbrido de lenguas extranjeras todavía es un campo ha sido escasamente explorado. Por esta razón, entre los posibles temas en torno al aprendizaje híbrido con muy interesantes implicaciones y aplicaciones didácticas señalaríamos las estrategias didácticas empleadas y sus efectos en el aprendizaje o la visión tanto de los aprendientes como de los profesores hacia esta manera innovativa. En definitiva, los cursos híbridos nos proporcionan una manera alternativa de enseñar lenguas extranjeras a los aprendientes de la época digital.

AGRADECIMIENTOS

Por un lado, quería expresar mi más profundo agradecimiento a la Dr^a Huiyun Hu por su colaboración y apoyo en el desarrollo de los materiales empleados en este curso híbrido y, por otro, dar las gracias a todos los estudiantes con cuya participación ha sido posible la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

- Bowyer, Jessica, y Lucy Chambers. "Evaluating blended learning: Bringing the elements together." *Research Matters*, vol. 23, 2017, pp. 17-26. Impreso.
- Chenoweth, N. Ann, y Kimmarae Murday. "Measuring student learning in an online French course." *CALICO*, vol. 20, no. 2, 2003, pp. 285-314. Impreso.
- Chenoweth, N. Ann, Eiko Ushida, y Kimmarae Murday. "Student learning in hybrid French and Spanish courses: an overview of language online." *CALICO*, vol. 24, no. 1, 2006, pp. 115-145. Impreso.
- Chin, Hsien-jen, Diana. *Un curso híbrido para los aprendientes taiwaneses de ELE: la efectividad y el empleo*. Editorial Académica Española, 2017. Impreso.
- Green, Anne, y Bonnie Earnest-Youngs. "Using the web in elementary French and German courses: quantitative and qualitative study results." *CALICO*, vol.19, no. 1, 2001, pp. 89-123. Impreso.
- Hu, Huiyun. "A study on influence of learning style on on-line learning frequency and learning achievement-examples of studying practical Spanish (I) course." *Paper presented at The 13th Cross Straits Conference on Foreign Language Teaching and Learning, Taiwan*, 17-18, Oct., 2016. Impreso.
- Lai, Cheng-Chieh, y William Allan Kristonis. "The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition."

National Journal of Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, vol. 3, no. 1, 2006, pp. 1-6. Impreso.

- Meskill, Carla, y Anthony Natasha. *Teaching languages online*. Channel View, 2015. Impreso.
- Shue, S.Y. "Challenges and opportunities of integrating digital learning approaches into German language teaching: the case of distance teaching." *Paper presented at The 13th Cross Straits Conference on Foreign Language Teaching and Learning, Taiwan*, 17-18, Oct., 2016. Impreso.
- Snart, Jason. *Hybrid learning: the perils and promise of blending online and face-to-face instruction in higher education*. Praeger, 2010. Impreso.
- Ueda, Hiroto. "ARIES, Archivo integral del español. Nuevas Propuestas para la enseñanza de español a través de internet." *Trabajo presentado en FIAPE. II Congreso Internacional: Una Lengua, Muchas Culturas, Granada*, 26-29, Sept., 2007. Impreso.
- Wang, Haidong. "Teaching Asian students online: what matters and why?" *PAACE Journal of Lifelong Learning*, vol. 15, 2006, pp. 69-84. Impreso.