

Relevancia otorgada por alumnos universitarios a centros, docentes y destrezas tecnológicas/comunicativas para un aprendizaje significativo

María Gemma Sánchez González

Universidad Internacional
de la Rioja, España
sanchez_gemma@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1254-9933

DOI: 10.25009/cpue.v0i39.2879

Recibido: 29 de marzo de 2023

Aceptado: 13 de febrero de 2024

Resumen

Los tipos de relaciones entre centros universitarios, docentes y alumnado siempre han sido tema de debate a la hora de evaluar y mejorar la consecución del aprendizaje significativo; sin embargo, ha surgido un nuevo paradigma universitario donde la prestación de servicios enfocada al éxito académico y profesional ha perfilado la forma de enseñar y aprender en el ámbito universitario, y donde la implicación y el activismo del alumnado se han convertido en el parámetro de los procesos de aprendizaje en remoto. El objetivo del presente estudio fue evaluar el nivel de relevancia que los alumnos universitarios otorgan a centros universitarios, docentes y a destrezas tecnológicas y comunicativas propias, para alcanzar el éxito académico. A través del método basado en el modelo de ecuaciones estructurales (SEM-PLS), se recopiló un total de 116 respuestas de alumnos universitarios matriculados en el Máster de Educación Bilingüe en una universidad privada en modalidad en línea. Los resultados sacaron a la luz la gran importancia otorgada a los servicios prestados por los diferentes actores universitarios.

Palabras clave: alumnos universitarios; centros universitarios; docentes universitarios; éxito académico; habilidades de comunicación; inglés; TIC.

Relevance given by university students to centres, teachers, and technological/communication skills for meaningful learning

Abstract

The nature of relationships amongst university centres, lecturers, and students has always been a subject for debate when it comes to evaluating and improving the achievement of meaningful learning, however, a new university paradigm has emerged where the provision of services focused on academic and professional success has shaped the way of teaching and learning in the university environment, among others, and where the involvement and activism of students have become the parameter for remote learning processes. The aim of this study was to evaluate the level of relevance that university students give to university centres, lecturers and their own technological and communication skills in order to achieve academic success. By means of the method based on the structural equation model (SEM-PLS), a total of 116 responses were collected from university students enrolled in the Master's Degree in Bilingual Education at a private university implementing remote teaching. The results brought to light the relevant importance given to the services provided by the different university actors.

Keywords: university students; university centres; university lecturers; academic success; communication skills; English; ICT.

Relevancia otorgada por alumnos universitarios a centros, docentes y destrezas tecnológicas/ comunicativas para un aprendizaje significativo

Uno de los componentes clave de cualquier relación es el diálogo abierto y activo entre las partes involucradas (Johnson & Morgan, 2005; Lowenstein, 2009), lo que permite el flujo de confianza, conexión y comunicación. Si este escenario se traslada al mundo universitario, la figura del asesor académico va irremediamente unida al docente, quien intentará establecer un canal de unión entre el centro educativo y el alumno a través de la formulación de preguntas y el saber escuchar, con el propósito de detectar carencias y áreas de apoyo que son esenciales a la hora de promover la autorreflexión y alcanzar el éxito académico (Young-Jones et al., 2013).

Basándonos en un paradigma emergente donde el canal de comunicación, ampliamente utilizado, es el inglés, se evidencia que las instituciones educativas se han visto en la necesidad de implementar, especialmente, este idioma (Alcaraz, 2000; Chávez et al., 2017) y exigirlo en varios de sus programas (Johnson & Morgan, 2005), convirtiéndolo en un requisito indispensable para la realización de un máster o programa de maestría.

La expansión del inglés se debe a múltiples factores y avances sociales, tecnológicos, políticos y educativos (Albino, 2017), que establecen unos parámetros relacionados con las destrezas comunicativas para desenvolverse tanto en el mundo académico como en el profesional. Por otra parte: ¿quién alimenta la estimulación y el uso de un idioma extranjero? Si no existe la motivación suficiente (Boude & Ruiz, 2009), este hecho repercutirá negativamente en el proceso de aprendizaje (Ricoy & Álvarez, 2016). La motivación, unida a los intereses de los alumnos, será una herramienta efectiva para el aprendizaje (Alemán et al., 2018), especialmente si se implementan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que forjará un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga & Hernández, 1998), ya que permitirá a todos aquellos involucrados en procesos educativos enfrentarse

a los desafíos actuales, a la vez que se aprende, se pone en práctica lo aprendido (Hernández, 2008) y se fomenta el aprendizaje (Jara, 2021). También, se brindan nuevas posibilidades de enseñanza, tanto dinámicas, interactivas o innovadoras (Lowenstein, 2009).

En la sociedad, se han venido desarrollando diversos métodos y estrategias de aprendizaje (Cabell & Pérez, 2021), tanto para docentes como para alumnos, que intentan delimitar restricciones y obstáculos y que, por otro lado, fomentan el compartir experiencias y trabajar de forma colaborativa (Zabalza, 2009). El inglés y las TIC, parecen, hoy en día, ser agentes activos, no sólo motivadores sino eficaces a la hora de comunicarse con una sociedad a nivel global, eliminando barreras e igualándonos (Cuitiño et al., 2019; Thornhill & Yoder, 2010), con la consecuente formación de relaciones de cualquier índole. Además, el logro del aprendizaje grupal (Zabalza, 2009) acaba generando un vínculo afectivo del que todos se benefician. Las nuevas tecnologías son mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2008), y la responsabilidad de su promoción y uso para el logro académico recae tanto en el centro educativo como en los participantes del mismo, ya sean docentes o alumnos.

La justificación científica está en la línea del aprendizaje dialógico, según el cual aprendemos a través de las interacciones con otros individuos de forma exitosa. Hoy en día, la transformación tecnológica va de la mano de la transformación del conocimiento, una tendencia actual en las ciencias sociales (Freire, 2018) que permite un conocimiento sin barreras, gracias al uso y disponibilidad de las variables mencionadas en el estudio.

La pregunta de investigación que guió el presente estudio es: ¿qué relevancia tienen para los participantes factores como centros, docentes y destrezas en TIC/comunicativas para un aprendizaje con éxito?

1. Revisión de la literatura

Para poder elaborar un marco teórico adecuado y preciso, se realizó una revisión teórica de cuatro factores considerados claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD); los docentes con destrezas en idiomas y en TIC (DDIT); la motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA), y el éxito académico (EA). Los cuatro elementos de que se compone el marco teórico son referentes de la práctica habitual llevada a cabo en centros universitarios a nivel global, y los que se dan con más frecuencia, tanto en modalidad en línea como en modalidad presencial. Teniendo en consideración cualquier sitio web oficial universitario, el lector se dará cuenta de la existencia de estos factores. El criterio

de revisión científica que ha determinado tales factores es la necesidad de actualizar las herramientas y el conocimiento involucrado en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio intenta analizar la consecución del aprendizaje significativo, entendiendo por tal la relevancia otorgada y la capacidad de los alumnos de hacer uso de diferentes herramientas a su alcance dentro de su entorno educativo.

1.1 El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD)

El paradigma emergente de las nuevas tecnologías y del empleo de la lengua inglesa como factores influyentes y determinantes para el éxito profesional se ha hecho realidad en el entorno educativo, centro de conocimiento y participación (Albino, 2017). Tanto en sus manifestaciones en la asistencia presencial, como semipresencial o remota (Roig & Sirignano, 2022), se intenta, incansablemente, que sean un referente de colaboración entre la comunidad académica, compartiendo recursos de toda índole que brindarán atrayentes oportunidades relacionadas con el proceso de aprendizaje tanto al alumnado como al profesorado, y consecuentemente, crearán lazos de unión y colaboración entre ellos (Thornhill & Yoder, 2010).

Las competencias lingüísticas se encuentran ligadas a las digitales como canal de comunicación a nivel global y son utilizadas, de manera continua, en el ámbito de la educación con el mero objetivo de mejora en la enseñanza-aprendizaje (Cabell & Pérez, 2021). Después de todo, el fin de la educación es garantizar el éxito académico para, enseguida, aplicarlo al mundo laboral o al personal, que incrementará la calidad de la actividad que se ejecute (Jara, 2021), si se cuenta con recursos externos motivadores, ya sea de modo individual o colectivo (Arias Rodríguez et al., 2014). En el proceso de adquisición de conocimiento, la motivación, así como otros valores y estándares personales, se encuentran presentes y son desencadenantes a la hora de conseguir logros académicos.

El enorme abanico de actividades formativas que el centro universitario ofrece a los docentes para poder adquirir conocimiento y capacitarse para los grandes retos académicos es loable. Según Pegalajar (2017), se está dando una transformación en el aula en cuanto a actividades de formación (Jara, 2021; Valenzuela et al., 2018), donde el docente adquiere habilidades al tiempo que cambia su actitud y asume valores educativos inclusivos como parte de su nuevo rol (Young-Jones et al., 2013).

De igual manera, las actividades de formación se ofrecen a los alumnos en distintas modalidades: talleres, seminarios, clases magistrales, tutoriales, sesiones en línea, por

mencionar algunas. Dichas actividades, apoyadas por las nuevas tecnologías y el uso del inglés, ofrecen posibilidades de comunicación a nivel global, solventando, por lo tanto, problemas de recursos propios y colaborando en el continuo proceso formativo de los alumnos con capacidad de resolver problemas individuales propios, con el objetivo de alcanzar el éxito académico que, indudablemente, será un pase hacia la excelencia profesional (Thornhill & Yoder, 2010; Valenzuela et al., 2018).

Teniendo en cuenta la información anterior, se formulan las hipótesis 1, 2 y 5:

H1: El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD) influyen positivamente en los docentes con destrezas en idiomas y TIC (DDIT).

H2: El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD) influyen positivamente en la motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA).

H5: El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD) influyen positivamente en el éxito académico (EA).

1.2 Los docentes con destrezas en idiomas y en TIC (DDIT)

Hasta la fecha, existe un desafío evidente de mejorar la calidad de la enseñanza en los centros universitarios (Lowenstein, 2009), especialmente si se tiene en cuenta la brecha digital que existe entre profesores y alumnos (Pegalajar, 2017). Cualquier tipo de información es compartida utilizando las nuevas tecnologías acompañadas por el uso del inglés en las aulas (Cotič et al., 2019). El aprendizaje de idiomas es, por lo tanto, una herramienta de apoyo al conocimiento y que brinda la oportunidad, a todos sus hablantes, de abrirse a otras culturas y aprovechar cada una de las oportunidades académicas (Jara, 2021), ya sean laborales o personales, que se ponen a su disposición.

Tal y como señala Pegalajar (2017), existen modelos de competencia digital para docentes con vistas a su interacción y mejora de competencias, con el fin de capacitarlos para estar a la altura de las circunstancias, aprendiendo de la sociedad, de su entorno, y haciendo uso de las herramientas generalizadas (Mosquera, 2022); de ahí que las TIC y el conocimiento de idiomas estén tan diseminados y sean definitivos en el rol del docente, y que le permitan, igualmente, capacitar a los alumnos sobre las distintas problemáticas del mundo que les rodea (Gómez, 2020).

En la misma línea, Agrawal (2022) afirma que existe una necesidad urgente de formar a los futuros profesores a nivel universitario para hacer frente a las demandas

actuales. Agrawal asevera que, para implementar la tecnología en las aulas de manera exitosa, los docentes deberán hacer uso de varios modelos de las TIC y nuevas teorías de aprendizaje que se adapten a las actuales generaciones de estudiantes y aseguren su éxito académico.

Considerando la información previa, se da paso a la tercera hipótesis:

H3: Los docentes con destrezas en idiomas y en TIC (DDIT) influyen positivamente en el éxito académico (EA).

1.3 La motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA)

Con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, habrá que considerar, como factor clave, la motivación en el aula, tanto a nivel particular como grupal (Alonso, 1991), siempre enfocándola en garantizar el éxito académico a través de un aprendizaje eficaz que responda a las necesidades del alumnado actual (Dörnyei & Ottó, 1998). Dominar un idioma permite a las personas tener un mayor nivel de socialización y conexión con otras culturas (Albino, 2017; Rivas, 2015). De igual manera, contar con el manejo de las TIC es estimulante intelectualmente en función de las necesidades de cada alumno. El diálogo y la comunicación son canales de desarrollo tanto para el éxito personal como profesional (Sánchez, 2021), y así, la transferencia de experiencias personales y de conocimiento a través de un idioma extranjero puede resultar muy útil en cualquier aspecto de la vida, lo que brinda la oportunidad de tener la predisposición para alcanzar objetivos propuestos de cualquier naturaleza.

La búsqueda de recursos que logren motivar a los alumnos (Escaño & Gil de la Serna, 2006) debe ser constante. El mundo académico intenta adaptarse a la sociedad y sus preferencias para estar a la altura de las exigencias laborales de hoy. En el aprendizaje de lenguas y el uso de las TIC, algunos aspectos relacionados con la motivación, como la forma de impartir la docencia o el dominio del segundo idioma, pueden ser fuente de inspiración y superación para el alumnado. Tal y como asevera Dörnyei (2001), con la motivación, el aprendizaje es más llevadero y es el factor determinante para la elección de una determinada acción, teniendo en cuenta el esfuerzo que implica y cuyo fin siempre es el éxito a título personal (Young-Jones et al., 2013).

A continuación, la hipótesis 4 se formula basándose en las afirmaciones anteriores.

H4: La motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA) influyen positivamente en el éxito académico (EA).

1.4 El éxito académico (EA)

La motivación en las aulas, ya sean presenciales o virtuales, está regida por el uso de las nuevas tecnologías y el grado de control que el usuario posea (Al Kandari & Al Qattan, 2020), lo que da pie a labores grupales más tolerables y novedosas, por medio de instrucciones tecnológicas que se vuelven tareas (Skehan, 1996). Si se incluye el inglés como medio de comunicación global, se despliega un mundo lleno de experiencias basadas en la conexión y transferencia de conocimiento con otras culturas (Albino, 2017; Rivas, 2015) y modos de ver la vida de otros centros, profesores y alumnos; de ahí el gratificante reto que supone la comunicación en otros idiomas.

El éxito académico se genera por un aprendizaje significativo como consecuencia de una serie de factores clave que rodean al alumno, quien, a través de experiencias personales, desarrolla una capacidad de comprensión y de logro. Tal y como asevera Ausubel (1976), tanto el profesorado como las herramientas a disposición del usuario conforman un entorno de aprendizaje oportuno para adquirir el éxito académico. La planificación estructurada de las actividades marcará la calidad de las mismas, que se ejecutarán a través de las propias estructuras personales internas de cada alumno, de ahí la importancia del trío “centro, profesorado y alumnado”, cada uno con sus particularidades y competencias (Díaz-Barriga & Hernández, 1998). El hecho de aprender y poder representar lo aprendido a través de recursos propios es el hilo conductor del aprendizaje útil.

Para poder facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, además de los aspectos personales y sociales habrá que considerar el uso de las TIC y la comunicación en inglés como instrumentos valiosos para obtener un impacto cognitivo, que sirva como un arma poderosa con la que competir y lograr el éxito académico con sus múltiples opciones laborales y personales futuras. Como menciona Holec (1981), la autonomía que el aprendizaje eficaz proporciona al aprendiz se convierte en una poderosa habilidad que tomará las riendas del porvenir y se encauzará de la forma más útil (Lowenstein, 2009) para sus intereses propios.

2. Método y modelo

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación y con el propósito de dar respuesta al objetivo del presente estudio, se describe y presenta una evaluación tipo diagnóstica del nivel de relevancia que las y los estudiantes dan a determinados factores en su proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

La primera etapa de la metodología se centró en la recopilación de datos bibliográficos relacionados con las variables del estudio a través de fuentes primarias y secundarias. Seguidamente, se llevó a cabo una prueba piloto con 15 alumnos para poder obtener una idea general de su visión académica relacionada con la importancia de ciertos factores, como la comunicación fluida y bidireccional, para su proceso de aprendizaje. Debido a la naturaleza predictiva del estudio, se decidió utilizar el modelo de ecuaciones estructurales, muy difundido en los estudios de ciencias sociales y con muestras relativamente pequeñas que se guían por la fiabilidad del modelo resultante. Este método estadístico con resultados basados en la predicción es útil para cualquier estudio académico-científico, ya que se puede replicar en cualquier otro entorno educativo y comparar resultados de forma efectiva, proporcionando un conocimiento válido y valioso a la ciencia.

Volviendo a la pregunta de investigación, la cual cuestiona cuáles son los factores fundamentales para el éxito académico, con el objetivo de predecir y comprender mejor un fenómeno social (Creswell & Plano, 2017) y de evaluar la relevancia otorgada a esos factores, el método utilizado en el estudio es el cuantitativo. Se ha hecho uso de un cuestionario de 12 ítems, basado en la escala de Likert y cuya herramienta de medición han sido los modelos de ecuaciones estructurales (o SEM, Structural Equation Models), que son modelos estadísticos multivariantes que estiman y predicen las relaciones entre diferentes variables significativas para los sujetos (Ruiz et al., 2018) y su efecto posterior. Se seleccionaron las variables más directas al tema de investigación definiendo los constructos e indicadores y los ítems de la revisión de la literatura (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. *Constructos e indicadores utilizados*

Constructos	Indicadores
DDIT: Docentes con destrezas en idiomas y TIC	DDIT1: El inglés como comunicador global (Alcaraz, 2000; Ricoy & Álvarez, 2016). DDIT2: Las TIC, nexo de unión (Cuitiño et al., 2019; Gómez, 2020; Thornhill & Yoder, 2010). DDIT3: Destrezas comunicativas, fuentes para el éxito (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 1998; Pegalajar, 2017).
CUAIAD: Centro universitario con apoyo individualizado al alumno y al docente	CUAIAD1: Centro universitario, promotor principal del aprendizaje (Pegalajar, 2017). CUAIAD2: Centro universitario, facilitador del aprendizaje (Albino, 2017; Valenzuela et al., 2018). CUAIAD3: Centro universitario, nexo entre docentes y alumnado (Albino, 2017; Lowenstein, 2009).

Constructos	Indicadores
MIDCA: Motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno	<p>MIDCA1: La motivación, motor de aprendizaje (Alonso, 1991; Boude & Ruiz, 2009).</p> <p>MIDCA2: Destrezas comunicativas como puerta abierta al mundo (Arias et al., 2014; Holec, 1981).</p> <p>MIDCA3: Alumnos activos, clave en el mundo académico (Alemán et al., 2018; Zabalza, 2009).</p>
EA: Éxito académico	<p>EA1: El éxito académico como fin último (Hernández, 2008; Johnson & Morgan 2005).</p> <p>EA2: El éxito académico como logro a compartir (Arias et al., 2014; Thornhill & Yoder, 2010).</p> <p>EA3: El éxito académico facilitador en relaciones laborales y personales (Lowenstein, 2009; Young-Jones et al., 2013).</p>

Tabla 2. Constructos e ítems utilizados en el modelo

Constructos	Ítems
DDIT	<p>-Soy consciente de que el nivel de idiomas y el uso de las TIC de los docentes es esencial para la comunicación.</p> <p>-Soy consciente de que el uso de las TIC supone un nexo de unión entre el centro, el profesorado y el alumnado.</p> <p>-Soy consciente de que la comunicación efectiva es la base del aprendizaje efectivo.</p>
CUAIAD	<p>-El centro universitario me aporta atención personalizada con el objetivo de promover el aprendizaje.</p> <p>-El centro universitario cuenta con todos los recursos esperados.</p> <p>-El centro universitario es un nexo de unión entre profesores y alumnos.</p>
MIDCA	<p>-Soy consciente de que la motivación es un motor potente de aprendizaje.</p> <p>-Las destrezas de comunicación en otros idiomas y manejo de las TIC me abren puertas profesionales y personales.</p> <p>-Mi predisposición y activismo sin factores importantes en mi aprendizaje.</p>
EA	<p>-El éxito académico es el principal fin.</p> <p>-El éxito académico es un logro compartido con los docentes y el centro universitario.</p> <p>-El éxito académico abre puertas laborales y ofrece crecimiento personal.</p>

Las flechas que aparecen en la Figura 1 representan los coeficientes de ruta y dan a conocer la relevancia del efecto de una variable sobre otra para así poder clasificar la relevancia estadística (Wong, 2013).

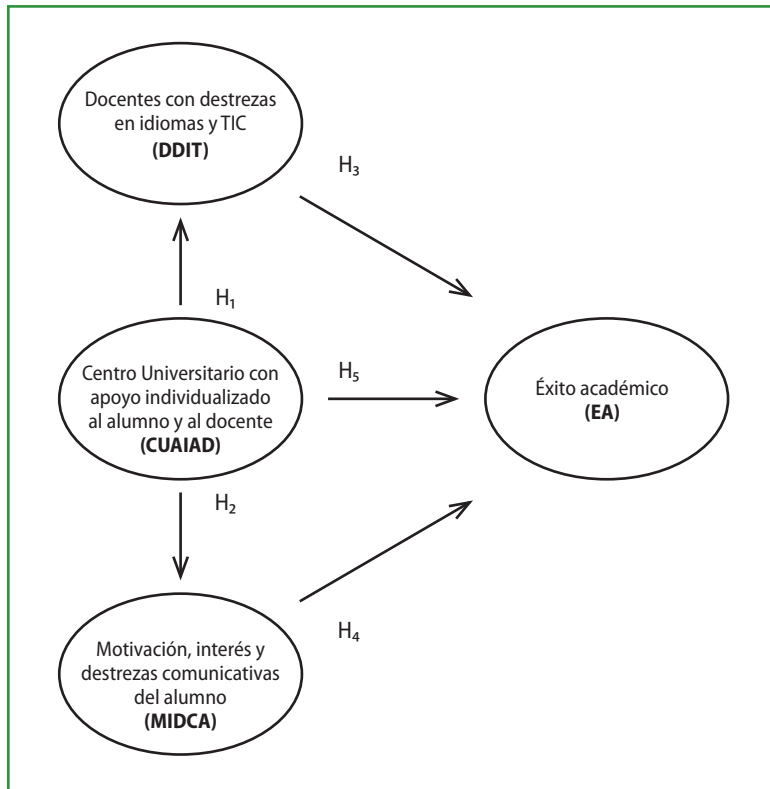


Figura 1. Modelo diseñado

Considerándose la información contenida en esta sección, se pueden plantear cinco hipótesis, cuya dirección se detalla en el modelo (Figura 1).

H1: El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD) influyen positivamente en los docentes con destrezas en idiomas y TIC (DDIT).

H2: El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD) influyen positivamente en la motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA).

H3: Los docentes con destrezas en idiomas y en TIC (DDIT) influyen positivamente en el éxito académico (EA).

H4: La motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA) influyen positivamente en el éxito académico (EA).

H5: El centro universitario y su apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD) influyen positivamente en el éxito académico (EA).

2.1 Población

Un total de 89 mujeres y 27 hombres ($n=116$), con edades entre 28 y 40 años, alumnos universitarios del máster de enseñanza bilingüe, se ofrecieron a participar en la encuesta llevada a cabo con el fin de evaluar sus prioridades acerca de los factores que consideraban clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

En primer lugar, se envió una breve introducción, vía videoconferencia, sobre los factores a evaluar. Después, se les facilitó un cuestionario, previamente elaborado utilizando la revisión de la literatura, a través de un enlace de Google Forms, para que lo completaran. El cuestionario se basó en la escala de Likert con cinco tipos de respuestas (de 1, “Muy en desacuerdo”, a 5, “Muy de acuerdo”). Tras un período de validación de los ítems (a través de entrevistas previas a 10 sujetos elegidos al azar), se modificaron dos ítems para mejorar su comprensión y obtener respuestas más precisas. El cuestionario fue facilitado durante un período de 1 mes, tanto por correo electrónico como por mensajería instantánea (WhatsApp), con un promedio de tiempo para completarlo de 1 minuto. Los instrumentos utilizados fueron el ordenador y el teléfono móvil, tanto para el envío como para la recogida de datos posterior; por lo tanto, se trata de un método asequible y efectivo, dado el acceso generalizado a internet y a dispositivos móviles.

3. Resultados

Las tablas y los datos presentados con relación a la investigación llevada a cabo ponen de manifiesto la predicción de un éxito académico siempre y cuando se den las variables utilizadas en el mismo, proporcionando un visionado futuro de la cadena de eventos que desembocarán en el objetivo principal de cualquier alumno, es decir, el aprendizaje significativo. Los datos son arrojados por una aplicación informática estadística, muy utilizada en estudios de sociología, y con una muestra relativamente pequeña, que permite vislumbrar el grado de predicción con vistas a un futuro de éxito académico.

3.1 Modelo de medición y análisis de datos

Tal y como se aprecia en el modelo (Figura 1), las variables a estudio influyen de forma directas sobre otras variables y, a la vez, se conectan entre ellas. Con el presente modelo se pretende predecir hasta qué punto el éxito académico puede obtenerse si se suceden unas variables muy específicas como las reportadas en el estudio: el centro universitario y su

apoyo individualizado tanto al alumno como al docente (CUAIAD), los docentes con destrezas en idiomas y TIC (DDIT), la motivación, interés y destrezas comunicativas del alumno (MIDCA) y el éxito académico (EA), que influyen directamente en el buen hacer académico de los tres actores principales de este estudio (centro educativo, docente y alumno).

El modelo presentado a través del programa SmartPLS ha sido utilizado al tratarse de un estudio de campo en ciencias sociales para su análisis (Fornell & Bookstein, 1982) y para su posible réplica en otros contextos (Wong, 2013). Este método se recomienda para poder llevar a cabo análisis complejos de relaciones entre diversas variables y predecir su conexión y efecto. Se trata de un modelo de ecuaciones estructurales donde se muestran las relaciones entre las variables no observables/latentes que se mencionan en las hipótesis iniciales (Hair et al., 2013).

Tal y como muestra la Tabla 3, la confiabilidad de cada uno de los constructos y sus indicadores debe ser analizada al principio del estudio (Carmines & Zeller, 1979), con el fin de asegurar la fiabilidad de todos sus componentes. Las cargas (λ) deberían ser superiores a 0.7 (Tabla 3) para poder considerarse relevantes, por lo que se puede concluir que el modelo de cargas es confiable.

Tabla 3. Cargas externas

	DDIT	CUAIAD	EA	MIDCA
DDIT1	0.758			
DDIT2	0.857			
DDIT3	0.769			
CUAIAD1		0.830		
CUAIAD2		0.850		
CUAIAD3		0.857		
EA1			0.892	
EA2			0.841	
EA3			0.850	
MIDCA1				0.911
MIDCA2				0.901
MIDCA3				0.901

La Tabla 4 expone todos los indicadores que superan los valores mínimos para que su confiabilidad compuesta más su validez convergente sean consideradas oportunas (Hair et al., 2013).

Tabla 4. Fiabilidad del constructo y validez convergente

	Alfa de Cronbach*	rho_A**	Confiabilidad compuesta (CR)	Varianza promedio extraída (AVE)
DDIT	0.710	0.711	0.842	0.635
CUAIAD	0.808	0.811	0.83	0.720
EA	0.829	0.828	0.894	0.743
MIDCA	0.890	0.919	0.931	0.820

* Por encima de 0.70 para fiabilidad individual (Nunnally, 1994).

**Por encima de 0.70 para fiabilidad individual (Dijkstra & Henseler, 2015).

Los resultados arrojados por las cargas externas muestran el grado de consecución de la contribución de cada indicador con su variable externa, en términos de relación entre el tema del constructo y los subtemas que lo forman.

En cuanto a la confiabilidad del constructo, ésta viene medida por el Alfa de Cronbach, cuyo criterio de medición es de, aproximadamente, 0.70; también por el rho A2, por la confiabilidad compuesta (CR), igualmente con valores de 0.70, y finalmente la validez convergente, evaluada por la varianza promedio extraída (AVE). Aquí un constructo estará representado por varios de sus ítems. Para poder darle sentido a la mitad de la varianza de los indicadores, las variables no observables/latentes deben estar por encima de la medida de 0.50 (Henseler et al., 2009), que es el caso de los valores reportados en la Tabla 4.

Los resultados muestran cómo la validez convergente evalúa el grado en que la variable latente subyacente captura la variación en sus indicadores observados en términos de fiabilidad estadística, es decir, la fuerza de relación entre las cuatro variables del estudio representa, de manera fiel, los indicadores previamente señalados.

Por medio del criterio de Fornell-Larcker (Fornell & Bookstein, 1982) se verifica la validez discriminante, donde la raíz cuadrada de la varianza promedio extraída de cada ítem está por encima del resto de variables y su correlación (Tabla 5).

Aquí se establece la validez discriminante referida a la capacidad de una variable latente para ser diferenciada de otras variables latentes que aparecen en el modelo, destacando por su relevancia. La última etapa, en cuanto a la validación de la escala de medida, fue abordar y analizar la validez discriminante para obtener una mejor aproximación de la escala. La Tabla 6 muestra el último estadio de validación analizando cómo cada variable difiere del resto a través de la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT). Los valores de HTMT están por debajo de 1, lo que demuestra que la correlación con los constructos es relevante (Henseler et al., 2015).

Tabla 5. Test de Fornell-Larcker

	DDIT	CUAIAD	EA	MIDCA
DDIT	0.796*			
CUAIAD	0.555	0.847		
EA	0.610	0.656	0.863	
MIDCA	0.438	0.521	0.570	0.901

* Los valores por encima de 0.50 evalúan el grado de varianza compartida entre CR y AVE (Fornell & Bookstein, 1982; Henseler et al., 2015).

Tabla 6. Ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT)

	DDIT	CUAIAD	EA	MIDCA
DDIT				
CUAIAD	0.746			
EA	0.790	0.790		
MIDCA	0.531	0.596	0.641	

Los datos expuestos en la Tabla 6 aseguran que las correlaciones entre constructos diferentes son más bajas que las correlaciones entre los ítems dentro de un mismo constructo en términos de refuerzo del mismo, reforzando, por lo tanto, la elección de ítems en el cuestionario.

3.2 Análisis de datos y modelo interno

El coeficiente de determinación (R^2), mostrado en la Tabla 7, cambia según las variables resultantes, teniendo la capacidad de explicación de la variable dependiente (R^2 ; Hair et al., 2013). Tal y como indica Chin (1998), el coeficiente de determinación (R^2) puede categorizarse en: débil (0.19), moderado (0.33) y relevante (0.67) para predecir el modelo. El resultado de la R^2 del estudio del EA (Éxito Académico) fue de 0.560, lo que demuestra una capacidad de predicción notable. En cuanto al test de Stone-Geisser (Q^2) (Stone, 1974), los valores resultantes denotan la relevancia de predicción e, igualmente, pueden categorizarse en: débil (0.02), moderada (0.15), y relevante (0.35). La Tabla 7 muestra que los valores de Q^2 son de 0.02 o mayores. La variable dependiente de Éxito Académico (EA) ofrece un valor predictivo importante.

El R^2 y el Q^2 indican la magnitud de la varianza en la variable de respuesta y su explicación por medio de las variables independientes del modelo, en términos de predicción futura notable del comportamiento de los participantes entrevistados.

Tabla 7. Coeficiente de determinación (R^2) y test de Stosser (Q^2)

	R^2	Q^2
DDIT	0.320	0.200
EA	0.560	0.409
MIDCA	0.275	0.212

Para finalizar con el análisis, los constructos e indicadores estaban relacionados entre sí y se amoldaban a los valores de predicción significativa que se evalúa a través del modelo de ecuaciones estructurales con variables e hipótesis del estudio en cuestión, por lo que resulta idóneo. Las variables externas (CUAIAD, MIDCA y DDIT) convergen en la variable interna (EA).

4. Discusión y conclusiones

Con el objetivo de tener un referente visual que resuma el presente estudio y facilitar la lectura y el entendimiento de la discusión de las conclusiones, se ha procedido a reflejar los datos resultantes más relevantes del modelo de ruta descrito. La Figura 2 muestra la interconectividad y relación dependiente de los constructos utilizados.

El presente estudio examina cómo los factores de apoyo, tales como el centro universitario y sus programas de capacitación, las destrezas de los docentes en TIC y en idiomas, y la motivación y habilidades comunicativas de los alumnos, pueden resultar en un éxito académico con multitud de implicaciones futuras, laborales y personales. Tras recibir 116 respuestas de participantes en niveles de educación superior, se utilizó un modelo diseñado para predecir y valorar la relevancia de estos factores de apoyo en el éxito académico, garantizado a través del uso de las TIC y el inglés como canal de transferencia de información. Este enfoque promueve un aprendizaje de calidad que afecta positivamente diferentes aspectos de la vida del individuo.

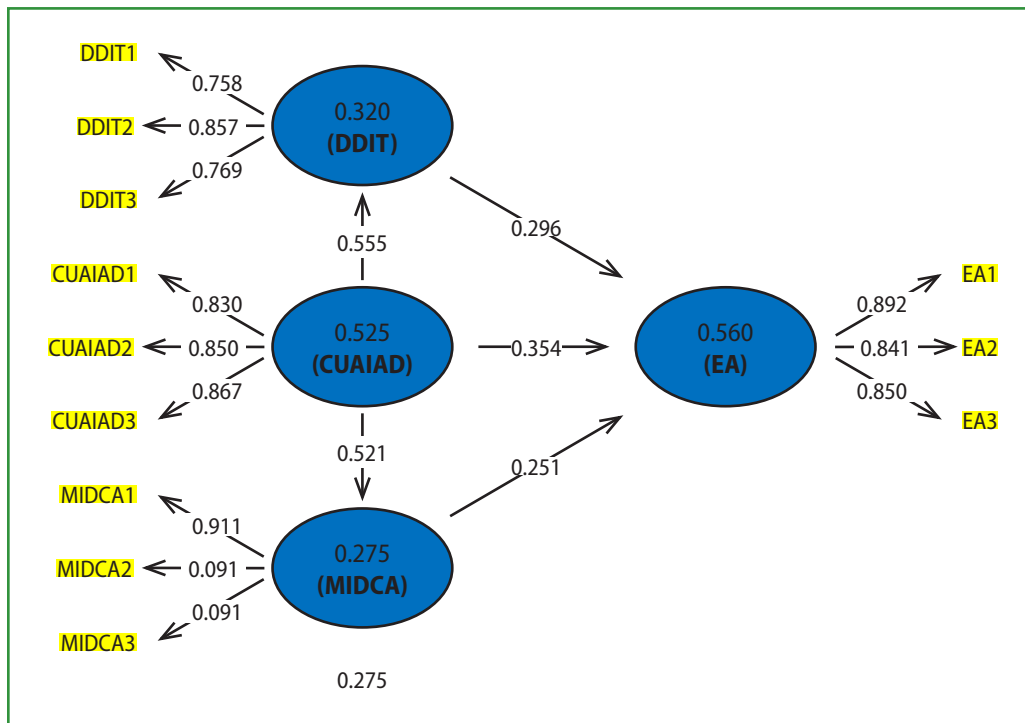


Figura 2. Resultados del modelo de ruta

En primer lugar, a través del modelo se justificó la relevancia de los constructos e ítems utilizados, así como los indicadores a través del cuestionario con participación de las partes implicadas. Los constructos mostraron una robusta capacidad explicativa ($R^2 = 0.560$), en el sentido de que el impacto que los factores analizados pueden tener en el éxito académico es notable y considerable. De acuerdo con Alemán et al. (2018) y Young-Jones et al. (2013), la motivación y el asesoramiento académico son esenciales para garantizar un proceso de enseñanza y de aprendizaje efectivos. La variable dependiente Éxito Académico (EA) resultó ser relevante ($Q^2 = 0.409$), lo que consolida los resultados obtenidos.

Los intervalos de confianza aplicados fueron de 2.5% y 97.5%, respectivamente, los cuales dejaron entrever las relaciones sólidas de varianza de los constructos elegidos. Así como se han abordado las competencias objeto de este estudio por otros autores, tales como Pegalajar (2017) y Mosquera (2022), se encontraron similitudes en cuanto a que los docentes deben poseer una serie de competencias tecnológicas e idiomáticas, apoyados por los centros, para hacer frente al alumnado y conseguir logros académicos. También se

encontró que el aprendizaje de una segunda lengua y su puesta en práctica es una exigencia de una sociedad globalizada que obliga a desarrollar esa competencia comunicativa a pasos agigantados (Cuitiño et al., 2019) y, por lo tanto, se espera que esa habilidad sea puesta en prácticas por parte del profesorado.

La relevancia y la aportación científica de la investigación presentada tienen un valor importante, ya que aportan un grado de predicción fiable, tras haber utilizado y validado diversas herramientas insertadas en el método de medición estadístico utilizado. El tema a tratar es de máximo interés para la comunidad académica, no sólo en el ámbito universitario, sino en cualquier nivel, especialmente en la era tecnológica en la que vivimos y a la que nos debemos. Según los datos, los participantes dan por hecho el aprendizaje a través del uso de las TIC, y también dan por hecho que el profesorado tiene un nivel de conocimiento relevante para poder impartir la docencia con éxito, al igual que la comunicación en cualquier nivel.

Las conclusiones responden, fehacientemente, a la pregunta de investigación ¿qué relevancia tienen para los participantes factores como centros, docentes y destrezas en TIC/comunicativas para un aprendizaje con éxito?, ya que cada una de ellas aborda uno de los constructos de la revisión de la literatura y justifica su relevancia.

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue evaluar el nivel de relevancia que los alumnos universitarios otorgaban a centros universitarios, docentes y a destrezas tecnológicas y comunicativas propias para alcanzar el éxito académico, y después de analizar y evaluar los resultados obtenidos y confirmarse las hipótesis, se puede concluir que:

1. El compromiso de los centros, como nexo de unión entre docentes y alumnado, a la hora de proporcionar formación y facilitar la comunicación entre los actores de la misma, posee un impacto social considerable para alcanzar el éxito académico, factor altamente apreciado por el alumnado.
2. Con el desarrollo de las competencias comunicativas de TIC e idiomas, se mejoran las habilidades y destrezas comunicativas de las partes implicadas, lo que fomenta el pensamiento crítico y la realización personal, factor demostrable hoy en día si se tiene en cuenta el nivel generalizado del uso de TIC y de idiomas por parte de los alumnos universitarios.
3. Las competencias comunicativas de los docentes tiene un impacto directo en el alumnado como respuesta recíproca al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por un lado son referentes de conocimiento y, por otro, son un elemento facilitador obligado a estar en consonancia con las destrezas de sus alumnos, factor considerado y apreciado por el alumnado.

4. La confluencia de las nuevas tecnologías con el uso de una segunda lengua (inglés) es una fuente valiosa de motivación para los alumnos, que contribuye a un mejor desempeño de las labores académicas y que se convierten en un punto estratégico para el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.
5. El modelo propuesto abre las puertas a nuevas estrategias pedagógicas que pueden aplicarse en cualquier contexto educativo con el fin de conseguir el éxito académico, al darse variables presentes en cualquiera de ellos.

A modo de resumen, se concluye que la relevancia e implementación de los factores claves detallados, que forman parte de la vida cotidiana de centros, profesores y alumnos, como comunidad educativa, es importante y se convierten en una herramienta común de éxito académico.

4.1 Implicaciones teóricas y prácticas

Una de las implicaciones teóricas de este estudio es que puede utilizarse como instrumento que respalda investigaciones previas relacionadas con temas de estudio similares (centros de educación superior, docentes, alumnado, idiomas o el uso de las TIC), al tiempo que predice cambios que pueden causar un impacto positivo tanto a corto como a largo plazo.

Por otro lado, una de las implicaciones prácticas es la concienciación sobre el tema investigado y el nivel en que afecta al éxito académico entre las partes involucradas. El estudio se puede reproducir fácilmente en cualquier entorno educativo y aportar conclusiones valiosas para mejorar la calidad de la enseñanza y la preparación y capacitación de docentes y alumnado, así como la puesta en marcha, por parte de los centros de enseñanza, de programas que faciliten esos procesos.

4.2 Limitaciones

La muestra del estudio se conformó básicamente con alumnos universitarios, con un alto porcentaje de ellos en activo como profesores de secundaria, pertenecientes a un máster bilingüe de una universidad privada, y que aseveraron que era su primera vez cursando estudios de tercer grado a distancia. Consecuentemente, su opinión sobre el uso de las TIC resultó auto informada, por lo que este factor podría tener un impacto en los resultados al estar basada en opiniones personales del momento y escasa experiencia en la docencia *online*.

4.3 Futuras líneas de investigación

Debido a la actualidad del estudio, sus múltiples variantes y dado el avance del desarrollo de las nuevas tecnologías y métodos de aprendizaje de otras lenguas, los estudios recomendados deberían tener como base principal la comunicación actualizada entre actores presentes en el mundo académico en cualquier nivel educativo y el éxito académico obtenido. El funcionamiento y utilidad de una plataforma específica para el intercambio de procesos de aprendizaje inclusivos ofrece un gran abanico de posibilidades de investigación, así como el aprendizaje de idiomas en remoto a través de las TIC. Una sublínea de investigación podría basarse en el diseño de diferentes paquetes de *software* específicos de educación superior para personas con discapacidad cognitiva.

Lista de referencias

- Agrawal, M. S. (2022). *Computer and ICT in Education II*. Blue Rose Publishers.
- Al Kandari, A., & Al Qattan, M. (2020). E-task-based learning approach to enhancing 21st-century learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 551-566. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239299>
- Albino, G. (2017). Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244017691077>
- Alcaraz, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial.
- Alemán, B., Navarro, O. L., Suárez, R. M., Izquierdo, Y., & Encinas, T. de la C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307>
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana.
- Arias, G. L., Roberto, E. E., & Rivera, A. M. (2014). Increasing critical thinking awareness through the use of task based learning approach. *Hallazgos*, 11(21), 189-205. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.11>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Boude, O., & Ruiz, M. (2009). TIC y el aprendizaje basado en problemas como agentes significativos en el desarrollo de competencias. *Index Enferm*, 18(1), 18-22. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000100004
- Cabell, N., & Pérez, M. A. (2021). Estrategias motivacionales para el logro de los aprendi-

- zajes. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 978-997. <https://www.polodelconocimiento.com/files/journals/1/articles/2194/public/2194-11886-3-PB.pdf>
- Carmine, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment* (Vol. 17). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412985642>
- Chávez, M., Saltos, M., & Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(Extra 3), 759-771. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234740>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. En G. Marcoulides (Ed.), *Modern Methods for Business Research* (pp. 295-336). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07269-010>
- Cotič, N., Zuljan, D., & Plazar, J. (2019). The influence of ICT and experiential learning on student's attitudes towards science lessons at the seashore. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 27-48. <https://doi.org/10.18690/rei.12.1.27-48.2019>
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE.
- Cuitiño, J., Díaz, C., & Otarola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del *role play*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 43-62. <https://doi.org/10.18861/CIED.2019.10.1.2880>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Dijkstra, T. K., & Henseler, J. (2015). Consistent partial least squares path modeling. *MIS Quarterly*, 39(2), 297-316. <https://www.jstor.org/stable/26628355>
- Dörnyei, Z. (Ed.). (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>
- Esaño, J., & Gil de la Serna, M. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. En J. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 209-244). Graó.
- Fornell, C., & Bookstein, F. L. (1982). Two structural equation models: LISREL and PLS applied to consumer exit-voice theory. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 440-452. <https://doi.org/10.2307/3151718>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed. 50th anniversary edition*. Bloomsbury Academic.
- Gómez, J. (2020). Media education in the ICT era: theoretical structure for innovative

- teaching styles. *Information*, 11(5), 1-17. <https://doi.org/10.3390/info11050276>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. En R. R. Sinkovics & P. N. Ghauri (Eds.), *New Challenges to International Marketing Advances in International Marketing* Vol. 20 (pp. 277-319). Emerald Group. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Jara, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1209>
- Johnson, E. J., & Morgan, B. L. (2005). Advice on advising: Improving a comprehensive university's program. *Teaching of Psychology*, 32(1), 15-18. https://doi.org/10.1207/s15328023top3201_3
- Lowenstein, M. (2009). If advising is teaching, what do advisors teach? *NACADA Journal*, 25(2), 65-73. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-25.2.65>
- Mosquera, I. (2022). Herramientas digitales colaborativas para la formación de futuros docentes en una universidad online. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 35-50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16806>
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-Hill Education.
- Pegalajar, M. (2017). The future of teachers in the use of ICT for inclusive education. *Digital Education Review*, 31, 131-148. <https://doi.org/10.1344/der.2017.31.131-148>
- Ricoy, M. C., & Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la Educación Básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395003.pdf>
- Rivas, R. D. (2015). Cultura: factor determinante del desarrollo humano. *Entorno*, 58, 16-24. <https://doi.org/10.5377/entorno.voi58.6236>
- Roig, R., & Sirignano, F. M. (2022). Docencia universitaria en contextos híbridos y no pre-

- senciales. Nuevos retos y oportunidades para nuevos aprendizajes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 9-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17962>
- Ruiz, S., Ortiz, M. C., Sarabia, L. A., & Sánchez, M. S. (2018). A Computational Approach to Partial Least Squares Model Inversion in the Framework of the Process Analytical Technology and Quality by Design Initiatives. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 182, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.chemo-lab.2018.08.014>
- Sánchez, M. G. (2021). *La música como vehículo de formación ética en los jóvenes* [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. Dehesa Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12659/6/TDUEX_2021_S%C3%A1nchez_Gonz%C3%A1lez.pdf
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 36(2), 111-133. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1974.tb00994.x>
- Thornhill, K., & Yoder, F. (2010). Teaching the soft skills necessary for building advising relationships. In J. G. Voller, M. Miller & S. L. Neste (Eds.), *Comprehensive advisor training and development: Practices that deliver* (pp. 171-177). NACADA.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Montoya, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Wong, K. K. K. (2013). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32. https://www.researchgate.net/publication/268449353_Partial_least_square_structural_equation_modeling_PLS-SEM_techniques_using_SmartPLS
- Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684881311293034/full/html>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-80. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>