

# **Experiencia de aprendizaje de inglés comunicativo con el modelo de Aula Invertida: percepciones de estudiantes sobre los materiales educativos y el uso de tecnologías**

María Belén Dominguez<sup>1</sup>, Giuliano Ardisson<sup>2</sup>, Natalia Busso<sup>3</sup>, Cecilia Aguirre Céliz<sup>4</sup>, Marcela Rivarola<sup>5</sup>

Profesora de Inglés, UNRC, Río Cuarto, Córdoba, Argentina<sup>1</sup>

Ingeniero Industrial, FICA, UNSL, Villa Mercedes, San Luis, Argentina<sup>2</sup>

Magister en Traductología, Fac. Lenguas, UNC, Córdoba, Argentina<sup>3</sup>

Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, FCS, UNC, Córdoba, Argentina<sup>4</sup>

Magister en Educación Superior, FCH, UNSL, San Luis, Argentina<sup>5</sup>

**Asignatura:** Inglés Comunicacional

**Nombre del eje:** D. Uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación

**Resumen:** En el presente trabajo se analizan las opiniones de las y los estudiantes sobre la variedad de recursos didácticos puestos en escena para su aprendizaje, en el marco de una nueva asignatura Inglés Comunicacional. Esta surge originalmente como resultado de un proyecto de investigación previo en los que se detectó que la mayoría de las empresas locales demandan profesionales de la ingeniería con una buena capacidad comunicativa en el idioma inglés, formación que no se estaba hasta el momento brindando desde la carrera de grado. Con este antecedente y en el marco de un segundo proyecto de investigación se planifica, diseña e implementa la asignatura en cuestión, que tiene carácter de asignatura electiva y que se dictó por primera vez en el año 2021 para estudiantes de las carreras de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. Se trata de una propuesta de enseñanza y de aprendizaje semipresencial con el modelo de Aula Invertida y que tiene por objetivo desarrollar la habilidad comunicativa oral en idioma inglés. Como en toda propuesta de innovación, el proceso de evaluación se constituye como elemento fundamental para asegurar la calidad educativa. Como parte de este proceso, en este trabajo exponemos las percepciones de las y los estudiantes de la primera cohorte de la asignatura acerca de los materiales dispuestos tanto para el aula virtual como para el aula presencial y su relación con el aprendizaje según las y los estudiantes la perciben.

**Palabras clave:** Experiencia; Inglés comunicativo; Aula invertida; Percepciones; Materiales educativos; Tecnologías/TIC.

## **1. Introducción**

La experiencia que motiva este artículo se desprende de los resultados de dos proyectos de investigación PROIPRO (Proyectos de Investigación Promocionados) radicados en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (de ahora en adelante, FICA) de la Universidad Nacional de San Luis.

El primer proyecto se tituló “Estudio de las prácticas de enseñanza de inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL y su relación con las demandas del medio laboral”. Esta investigación se realizó durante el bienio 2018 y 2019 y tuvo como objetivos principales: (1) analizar el grado de correlación entre las prácticas de enseñanza de inglés en la FICA con las demandas del medio laboral en la ciudad de Villa Mercedes y zona de influencia; y (2) elaborar una propuesta de enseñanza de inglés destinada a las/los estudiantes de ingeniería de la FICA más acorde con las competencias requeridas en el ámbito laboral donde luego se insertan. Los resultados arrojaron que la mayoría de las empresas e industrias ubicadas en Villa Mercedes y sus alrededores requieren profesionales con dominio del idioma inglés, no solamente de la habilidad de la lectocomprensión, sino también, y con especial énfasis, de la habilidad comunicativa. En base a la información obtenida, se empezó a trabajar en el diseño curricular de una nueva asignatura que se denominó *Inglés Comunicacional*.

Una vez concluida la mencionada investigación, se presentó, a modo de continuación, un segundo proyecto de investigación titulado “Estudio de las prácticas educativas de Inglés Comunicativo a través del modelo Aula Invertida”. Este proyecto, que se está llevando a cabo en la actualidad, tiene como objetivo central estudiar el impacto de la modalidad de aula invertida (muy conocida por su nombre en inglés *Flipped Classroom*) en el aprendizaje de inglés comunicativo por parte de estudiantes de la FICA. Cabe aclarar que, en el planteamiento inicial del proyecto se preveía el dictado piloto de *Inglés Comunicacional* en el año 2020, pero esto no fue posible debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) decretado en nuestro país ante la pandemia de COVID-19. El primer dictado de la asignatura recién pudo concretarse en el segundo cuatrimestre de 2021.

En virtud de lo expuesto, este trabajo tiene como propósito central narrar una experiencia de dictado de un curso optativo de inglés comunicativo basado en el enfoque de Aula Invertida y destinado a estudiantes de distintas carreras de ingeniería de la FICA, UNSL. La narración se centrará específicamente en las percepciones de las y los estudiantes acerca de los materiales educativos dispuestos tanto para el aula virtual como el aula presencial, así como acerca del rol de las tecnologías en su aprendizaje de inglés con modalidad de Aula Invertida.

## **2. Marco conceptual**

Para el diseño e implementación de la asignatura Inglés Comunicacional, se adoptaron como ejes rectores las nociones de alfabetización digital, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su rol en la educación superior, el modelo pedagógico de aula invertida y de materiales educativos.

## 2.1. Alfabetización digital

Hacia fines de la década de 1990, Paul Gilster acuñó el término *digital literacy* (alfabetización digital en español) para referirse a “la habilidad de comprender y utilizar información en múltiples formatos, proveniente de una variedad de fuentes y cuando se presenta por medio de computadoras” (1997, en Pangrazio et al., 2020, p. 2). Desde entonces, la noción de alfabetización digital ha adquirido diversos matices en distintos contextos de uso (culturales, tecnológicos) y campos disciplinares (educación, ciencias de la información, psicología, entre muchos otros). Al mismo tiempo, se ha evolucionado hacia una concepción menos instrumental o reduccionista (menos centrada en el dominio de competencias tecnológicas) y más holística del término, que incluye aspectos relacionados con la privacidad, la seguridad y el uso ético de la tecnología (Pangrazio et al., 2020). En consonancia con lo recién expuesto, en el presente trabajo se adhiere a la definición de alfabetización digital propuesta por Avello Martínez, López Fernández, Cañedo Iglesias, Álvarez Acosta, Granados Romero, y Obando Freire:

Uso apropiado de las tecnologías de la información y las comunicaciones digitales para indagar, identificar, acceder, fragmentar, procesar, gestionar, integrar, sintetizar, analizar y evaluar la información, así como los diferentes recursos digitales, con la finalidad de construir nuevos contenidos individuales, colaborativos y cooperativos a través de estos espacios para que sean socializados y compartidos con la comunidad digital (2013, p. 453).

## 2.2. Las TIC y su rol en la educación superior

Al igual que lo sucedido con el constructo alfabetización digital, el término *tecnologías de la información y la comunicación* ha sido objeto de numerosas conceptualizaciones que obedecen mayormente a distintos posicionamientos teóricos, como así también a los constantes avances tecnológicos. Asimismo, es necesario reconocer que el rótulo inicial de *TIC* ha coexistido a lo largo de los años con diversas denominaciones que enfatizan características y usos particulares de los recursos comprendidos, a saber: tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (*TAC*), tecnologías para el empoderamiento y la participación (*TEP*) y tecnologías de la relación, información y comunicación (*TRIC*). A los fines de este trabajo se emplea el término *TIC* por tratarse del más extendido en la literatura y, luego de un análisis crítico de un conjunto de definiciones reconocidas, se toma como guía la definición de tecnologías de la información y la comunicación propuesta por Juan Cristóbal Cobo (2009). Este autor define a las TIC como:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como

la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (p. 312).

En el ámbito de la educación superior, Gasaymeh (2018) enumera los principales beneficios de utilizar las TIC con fines educativos. El autor señala que las ventajas incluyen, pero no se limitan a: facilitar la educación a distancia, mejorar resultados de aprendizaje, motivar al estudiantado, favorecer el aprendizaje centrado en la/el estudiante, propiciar el diseño de entornos de aprendizaje constructivista, promover el aprendizaje permanente, mejorar el acceso a un amplio repertorio de recursos educativos, incrementar y mejorar la comunicación entre estudiantes e instructores y entre estudiantes, y considerar las diferencias individuales.

### **2.3. El modelo pedagógico de Aula Invertida**

El modelo pedagógico de Aula Invertida (del inglés *flipped classroom*, *flipped learning* o *flipped teaching*), desarrollado por Bergmann y Sams (2012), pone en el centro de la escena educativa a las/los estudiantes en tanto sujetos activos y protagonistas de sus procesos de aprendizaje (Hung, 2014). En este nuevo paradigma, los eventos que tradicionalmente han tenido lugar dentro del aula ocurren ahora fuera del aula física, gracias al uso de distintas herramientas y recursos tecnológicos (Bergmann y Sams, 2012; Evseeva y Solozhenko, 2015).

En el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, el concepto de *inversión* supone esencialmente que los contenidos teóricos (aspectos léxico-gramaticales) son trabajados por la/el estudiante de manera autónoma, con anterioridad a la clase y fuera del aula, valiéndose de diversas herramientas multimedia, mientras que las actividades prácticas tendientes a la asimilación e internalización de contenidos se realizan en la clase, en interacción y con la ayuda de su pares y la guía de su docente. Se persigue así, a través de una reorganización y elaboración de recursos y actividades, que la/el estudiante desarrolle los procesos cognitivos tanto de nivel superior como inferior incluidos en la Taxonomía Revisada de Bloom (en López García, 2014). Las actividades que implican procesos cognitivos de orden inferior (como por ejemplo, *recordar*, *comprender* y *aplicar*) se llevan a cabo fuera del contexto áulico, en tanto que aquellas actividades que demandan procesos cognitivos de orden superior (tales como *analizar*, *evaluar* y *crear*) tienen lugar en la clase, ya que estos procesos son más difíciles de desarrollar de manera autónoma.

En este modelo, la selección, creación y/o curación de los materiales educativos utilizados en la propuesta cobra una especial relevancia de modo que se estos adapten a las premisas del modelo y se distribuyan conforme a la taxonomía de Bloom. En el presente escrito utilizamos el término *Material Educativo* para referirnos a un medio de enseñanza portador de un mensaje que se transforma en contenido en función de un tratamiento, recorte o modificación que realiza el docente para su enseñanza (Sabulsky, 2009, p.345), por lo que el concepto abarca específicamente todos los recursos y actividades utilizados tanto en el aula virtual como los utilizados en la clase presencial.

El modelo de aula invertida se ubica dentro de la enseñanza de carácter semipresencial, conocida indistintamente como aprendizaje mixto, combinado, integrado o híbrido (*B-Learning* o

*Blended Learning* en inglés). El aprendizaje mixto es una modalidad de organización del proceso educativo basada en la combinación de instancias de aprendizajes virtuales y no virtuales, donde estas últimas se llevan a cabo mediante el empleo de tecnologías (Hung, 2014; Evseeva y Solozhenko, 2015). Entre las principales ventajas de un entorno híbrido, se pueden señalar: la flexibilidad en el tiempo y el espacio asignado al aprendizaje, el acceso a una amplia gama de recursos (además de los ofrecidos por la/el docente en la clase presencial) y los nuevos roles que asumen los actores involucrados (la/el estudiante como protagonista y la/el docente como facilitador). También se pueden destacar como aspectos altamente positivos de esta modalidad, un mayor grado de colaboración y cooperación entre estudiantes (a partir de actividades realizadas dentro y fuera de la clase), un incremento en la autonomía y el compromiso de la/el estudiante con sus procesos de aprendizaje, y el desarrollo de la alfabetización digital (Salinas, De Benito, Pérez y Gisbert, 2018).

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de inglés se refiere, varias investigaciones destacan las ventajas del modelo. Algunos estudios destacan un alto grado de satisfacción por parte de las y los estudiantes, el aumento de su motivación y la mejora en su aprendizaje a consecuencia de su participación activa y comprometida (Aguayo Vergara, Bravo Molina, Nocetti de la Barra, Concha Sarabia, y Aburto Godoy, 2019; Cabrera-Solano y Castillo-Cuesta, 2018; García Gómez, 2019; Hung, 2014; Kang, 2015; Monteros Altamirano, 2016; Reina Zambrano, 2019). Otros se focalizan en el desarrollo de las competencias y capacidades del idioma, especialmente en la fortaleza del modelo como potenciador de la habilidad oral a través del aprendizaje colaborativo y la práctica intensiva en el aula presencial (Feria Llerena, 2019; García Rangel y Quijada-Monroy, 2015; Martínez Olvera et al., 2015; Merla González y Yañez Enciso, 2016; Ortega-Auquilla et al., 2020; Rodríguez Vélez y Cedeño Macías, 2020; Vidal Vargas, 2019).

### **3. Metodología**

Guía la interpretación de la experiencia didáctica, el paradigma interpretativo o *enfoque cualitativo*, en tanto busca comprender e interpretar la realidad construida y compartida por las/los sujetos a través de los significados que otorgan a sus propias prácticas en las situaciones en las que actúan (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó, y Rojas Soriano, 2015). Este enfoque prevé la utilización de herramientas que permiten explorar, descubrir, comprender y describir aspectos del proceso a partir de la interpretación de la realidad, entendida ésta como una construcción humana en la que el/la investigador/a y el objeto de estudio interactúan y se influyen mutuamente (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005). Con un alcance descriptivo (Hernandez Sampieri, et al., 2010), la investigación busca analizar las percepciones y valoraciones que las/los sujetos de la investigación atribuyen a las categorías de análisis a través de una profunda reflexión por parte de las/los investigadores y una detallada interpretación de los datos en su contexto de realización.

En el marco del enfoque cualitativo, el diseño de esta investigación es un estudio de caso, dado que se pretende describir en profundidad y detalle las particularidades de un caso

de análisis, sin pretender la formulación de generalidades (Hernandez Sampieri et al., 2010; Sabino, 1992). El estudio de caso resulta relevante en el campo educativo ya que ofrece la posibilidad, entre otras cosas, de probar métodos o documentar prácticas educativas con el objetivo de mejorar el desempeño académico y diagnosticar el aprendizaje (Timmons y Cairns, en Hernandez Sampieri, et al., 2010).

El caso objeto de estudio en esta investigación es la asignatura *Inglés Comunicacional*, dictada en la FICA, UNSL, como prueba piloto durante el segundo cuatrimestre del año 2021. Se trata de una asignatura con modalidad semi-presencial de carácter electivo para las carreras de ingeniería de la facultad y cuyo objetivo principal es que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas en el idioma inglés mediante el método de aula invertida. Siguiendo lo previsto por este modelo, el desarrollo de la asignatura implicó horas de estudio autónomo por parte de las/los estudiantes y horas para encuentros presenciales. Se creó un aula virtual en la plataforma Moodle que contenía los materiales educativos con que las/los estudiantes debían trabajar previo a la clase presencial. El trabajo en la clase presencial consistía básicamente en practicar de manera intensiva los contenidos abordados por las/los estudiantes a través del aula virtual, focalizando el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Tanto para el aula virtual como para los encuentros presenciales se seleccionaron y produjeron materiales educativos de variados tipos y formatos de acuerdo con los objetivos a trabajar.

De un total de 9 (nueve) estudiantes que finalizaron la asignatura, se consideraron para la presente investigación los 7 (siete) que respondieron a la encuesta final. Sus edades oscilan entre 20 y 22 años, cursan los últimos años de las carreras de Ingeniería Industrial (2), Mecatrónica (2), en Alimentos (1), Electrónica (3), Química (1). Al comenzar la asignatura, 3 de 9 estudiantes contaban con conocimientos mínimos de inglés general que habían adquirido en institutos particulares, mientras que otros 6 tenían conocimientos solo de lectocomprensión en inglés obtenidos de la cursada de la asignatura *Acreditación de Inglés* en sus respectivas carreras.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario (Hernandez Sampieri, et al., 2010; Sautu, et al. 2005). Este se administró al finalizar la cursada, en formato digital a través de un formulario de Google y tuvo por objetivo principal obtener información acerca de las percepciones de las/los estudiantes acerca del uso de las tecnologías en su proceso de aprendizaje. El análisis e interpretación de los datos nos permitió conocer y profundizar en las experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías, específicamente respecto a los materiales educativos, desde la propia mirada de las/los estudiantes en su contexto particular.

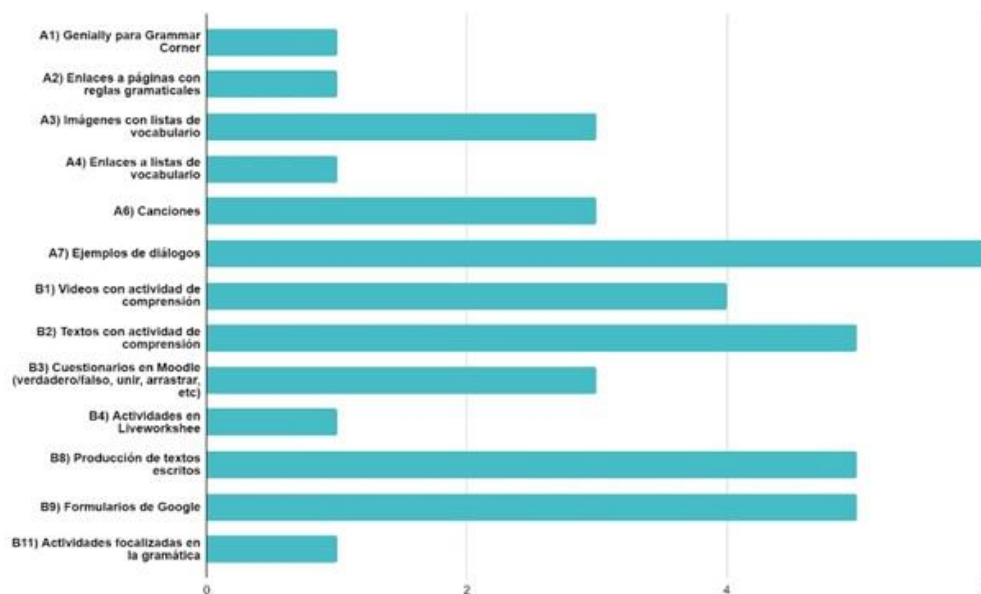
#### **4. Resultados**

Las respuestas al cuestionario dan cuenta de las percepciones de las y los estudiantes respecto a su experiencia de aprender inglés con orientación comunicativa a través del enfoque de Aula Invertida; específicamente acerca de lo relacionado al uso de materiales educativos tanto para el aula virtual como presencial. Se expondrán las respuestas diferenciando las

percepciones de las/los estudiantes sobre sus experiencias con el aula virtual y con los encuentros presenciales.

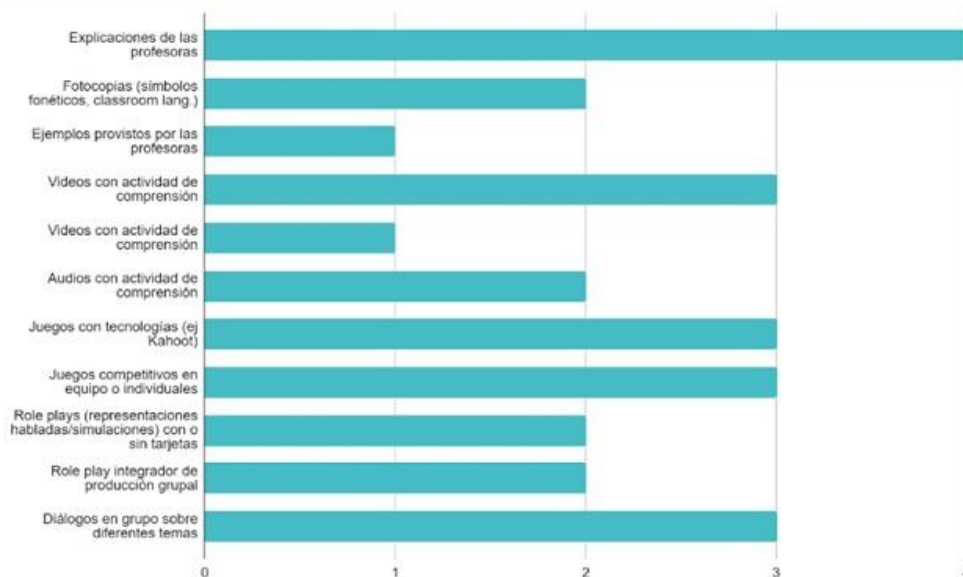
Comenzamos indagando acerca de los **materiales que favorecieron** mejor su proceso de aprendizaje en el aula virtual y en la clase presencial. Cabe señalar que, de la lista de todos los materiales, las/los estudiantes podían seleccionar más de una opción. Como puede verse en las figuras 4.1 y 4.2, para las actividades virtuales y las clases presenciales respectivamente, el 85% de las/los estudiantes eligió los recursos de video, ejemplos de diálogos e imágenes con vocabulario.

Figura 4. 1. Materiales que favorecieron el aprendizaje en aula virtual



Fuente: elaboración propia

Figura 4. 2. Materiales que favorecieron el aprendizaje presencial



Fuente: elaboración propia

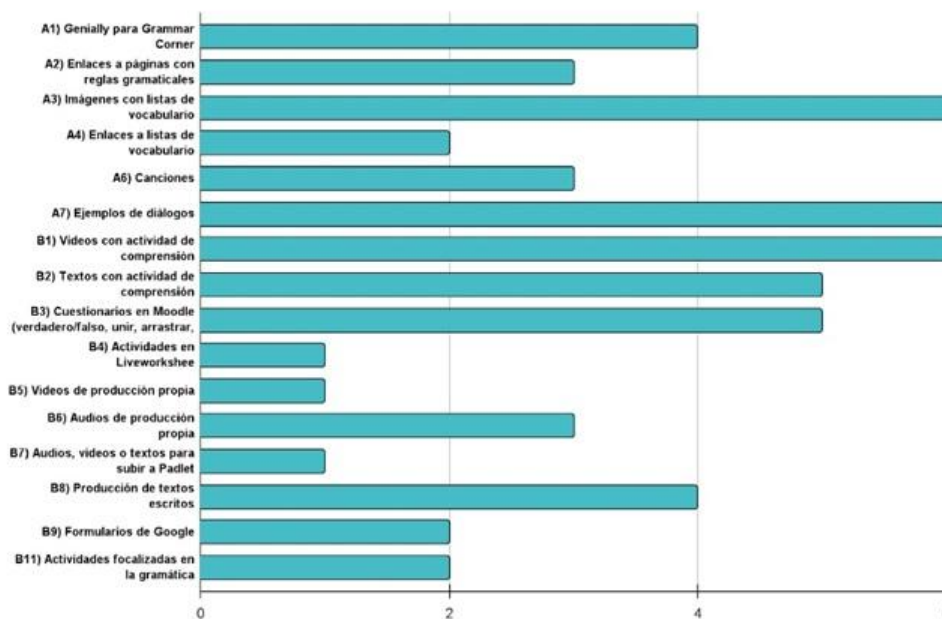
En segundo lugar y seleccionados por un 70% de las/los estudiantes, se ubican los cuestionarios de Moodle y textos con actividades de comprensión. Para la clase presencial, la totalidad de las/los participantes destaca la explicación del profesor, así como las actividades de *roleplay* (simulación/puesta en escena), seguidos de los ejemplos facilitados por las profesoras. Se advierte en este caso un patrón lógico en la secuenciación del aprendizaje, en el cual primero es necesaria una explicación de un tercero (sea de las profesoras o por un video) en vez de una interpretación propia del material teórico, para poder luego pasar a la instancia



de aplicación o producción. Los audios con actividades y las presentaciones orales individuales y grupales fueron seleccionados en un 71% de los casos.

A continuación, y en contraste con la pregunta anterior, quisimos conocer, a criterio de las/los estudiantes, qué **materiales tuvieron un menor impacto** en su proceso de aprendizaje. Se observa en la figura 4.3 que para la modalidad virtual, no hay un material que se haya destacado de manera especialmente negativa.

Figura 4. 3. Materiales que tuvieron un menor impacto aula virtual

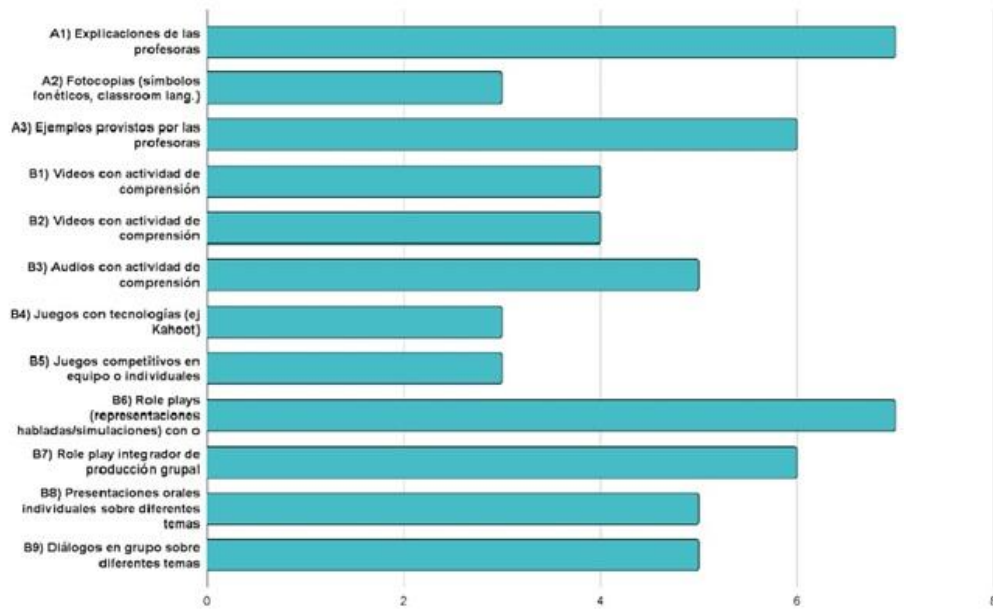


Fuente: elaboración propia

Entre el listado de opciones, se mencionaron enlaces a páginas con reglas gramaticales y vocabulario, vídeos y audios de producción propia. Podríamos decir que para esta modalidad, los resultados obtenidos son dispares y no permiten identificar, con claridad, algún recurso como el menos preferido.

Por otro lado, en la clase presencial el material teórico facilitado a través de fotocopias fue considerado el menos importante, seguido por los audios con actividades de comprensión, según vemos en la figura 4.4.

Figura 4. 4. Materiales que tuvieron un menor impacto presencial

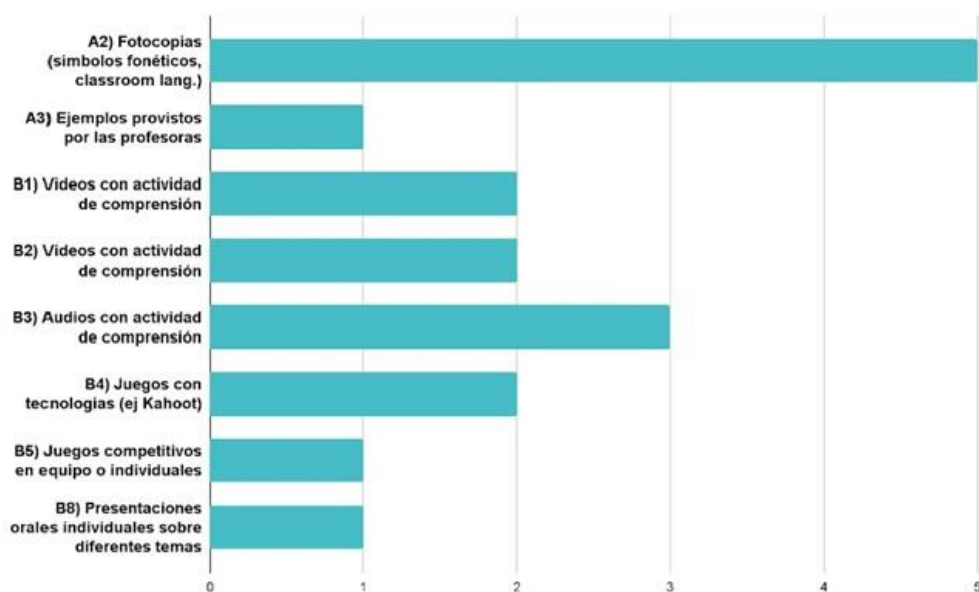


Fuente: elaboración propia

El primero de los mencionados es coherente con la pregunta anterior, las/los estudiantes prefieren una explicación oral, en lugar de un apunte escrito. Respecto de los audios con actividades de comprensión, resulta llamativo que sean considerados menos relevantes para el proceso de aprendizaje, ya que la realización de este tipo de tareas es necesaria para el desarrollo de las habilidades de escucha y habla.

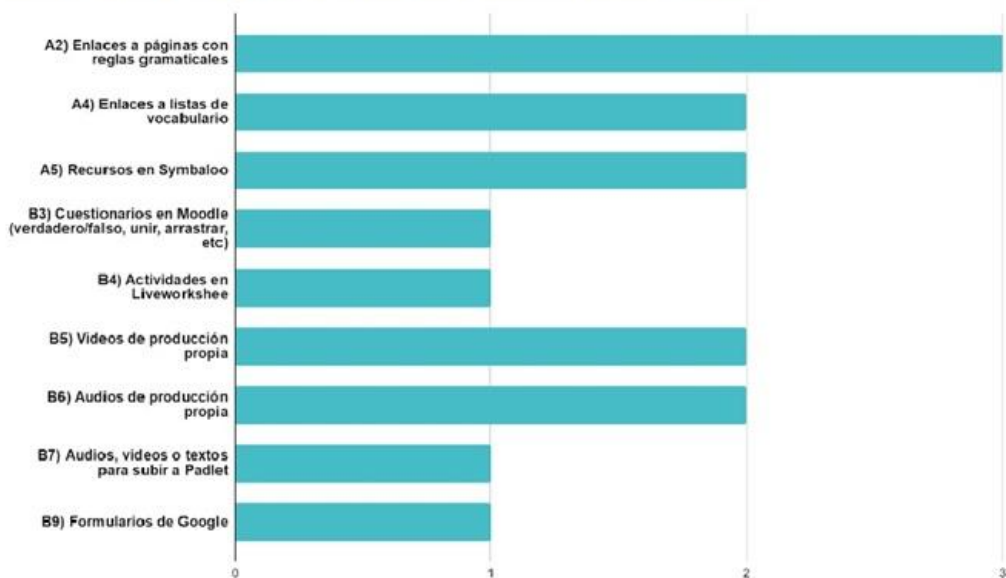
En las dos siguientes preguntas indagamos acerca de los **materiales educativos que no les gustaron y aquellos que les resultaron más difíciles de abordar**. En lo que respecta a los materiales para el aula virtual, para ambas preguntas se repiten los resultados, tal como reflejan las figuras 4.5 y 4.6.

Figura 4. 5. Materiales que no les gustaron del aula virtual



Fuente: elaboración propia

Figura 4. 6. Materiales que les resultaron más difíciles del aula virtual

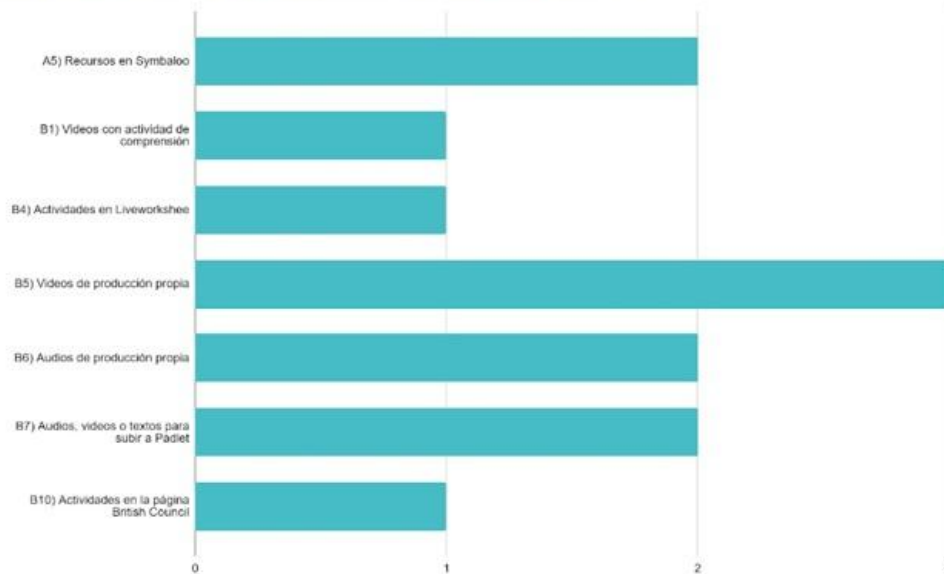


Fuente: elaboración propia

Las/los estudiantes seleccionaron las producciones propias de audios y videos. Es de esperar que las habilidades cognitivas de nivel superior implicadas en la realización de estas tareas les resulten más difíciles de abordar y como consecuencia que no sean de su preferencia, a pesar de que su objetivo sea fomentar la práctica de la oralidad y la comunicación en el idioma extranjero. En lo concerniente al aula presencial, vemos en la figura 4.7 algo similar a lo ocurrido en la figura 4.3, la cantidad de respuestas que señalan los

materiales que no gustaron son muy pocas para obtener un resultado concluyente sobre cada material.

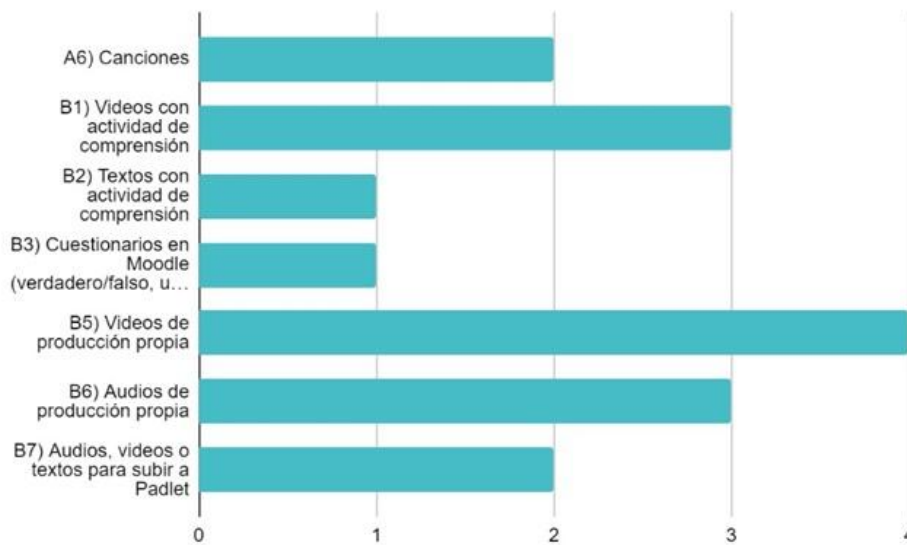
Figura 4. 7. Materiales que no les gustaron de la presencialidad



Fuente: elaboración propia

Mientras que en la figura 4.8 observamos que las actividades que más dificultad les causaron fueron las de audios y videos con actividades que consistían en escuchar, interpretar, analizar, para luego responder preguntas relacionadas.

Figura 4. 8. Materiales que les resultaron más difíciles de la presencialidad

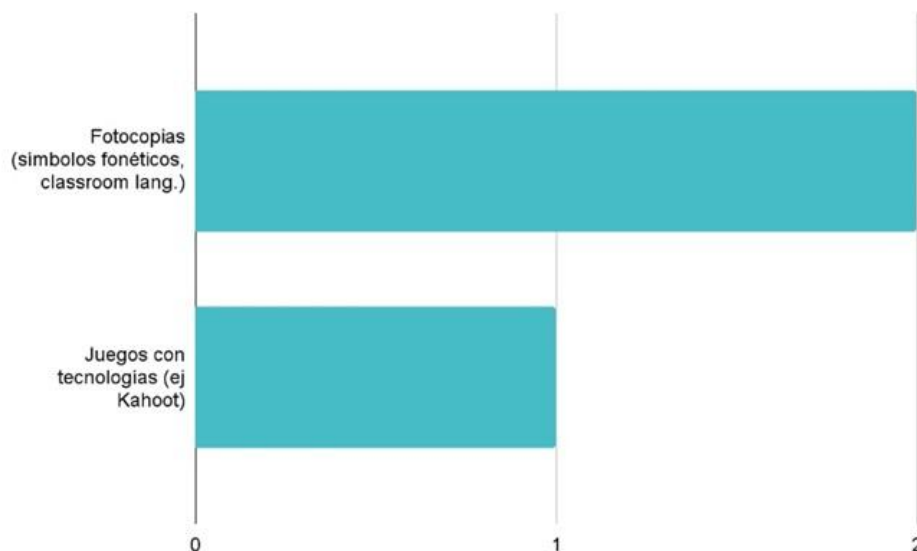


Fuente: elaboración propia

Como se muestra en las figuras 4.9 y 4.10, los cuatro materiales educativos que les resultaron **más fáciles de abordar** en el aula virtual fueron: ejemplos de diálogos, textos con actividades de comprensión, producción de textos escritos y formularios de Google.

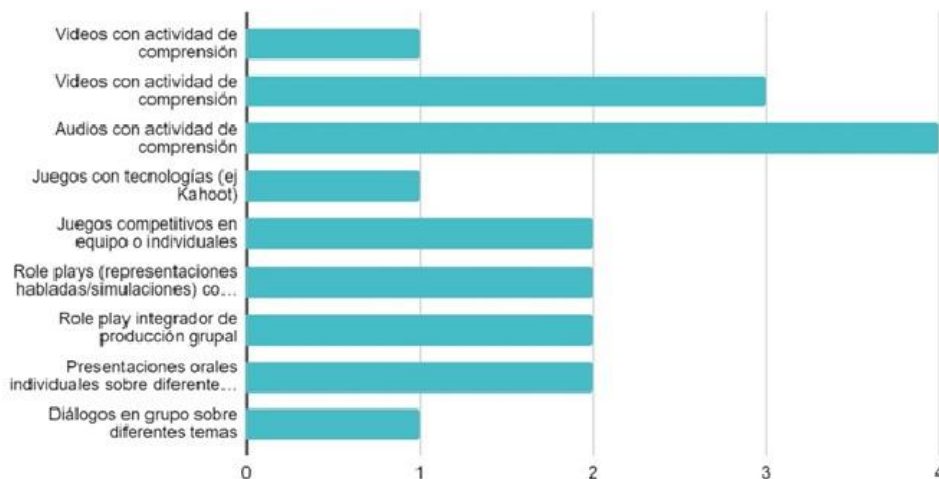
Coincidiendo con lo que respondieron en la primera pregunta, los materiales que les resultaron más sencillos, son los que más favorecieron su aprendizaje.

Figura 4. 9. Materiales que les resultaron más fáciles del aula virtual



Fuente: elaboración propia

Figura 4. 10. Materiales que les resultaron más fáciles de presencialidad



Fuente: elaboración propia

En el aula presencial, el 60% expresó preferencia por las explicaciones de la docente, lo que probablemente se deba a que están muy familiarizadas/os con esta práctica pedagógica desde sus inicios en la escolarización. Los otros tres materiales también señalados fueron diálogos en grupo, juegos competitivos y juegos con tecnologías.

En formato de pregunta abierta les solicitamos a las y los estudiantes que **califiquen los distintos materiales educativos**. En el caso de los materiales educativos en el aula virtual, las respuestas a estas preguntas fueron siempre positivas. Los calificativos otorgados se pudieron agrupar en dos categorías que hacen referencia a:

- la diversidad de materiales educativos, que favoreció el desarrollo de un contexto de enseñanza-aprendizaje ameno y dinámico.
- la efectividad de los materiales educativos, que les facilitó la comprensión de los temas y el desarrollo de la práctica de las diferentes habilidades de la lengua.

En cuanto a los materiales propuestos para el aula presencial, las opiniones fueron muy positivas también. El énfasis fue puesto en la riqueza de la práctica oral intensiva que se realizó en la clase presencial a través de todos los materiales trabajados. Entre estos, destacan las actividades que implicaban cierto grado de improvisación, como los *role plays*, ya que podían aplicar los contenidos en situaciones simuladas de la vida real. Por otro lado, expresan que tanto los materiales como la dinámica de las clases presenciales propiciaron la pérdida de vergüenza, inhibición y miedo, factores con los que frecuentemente se encuentran las y los estudiantes cuando se les requiere hablar en inglés frente a otros.

En lo que refiere a la **relación entre los materiales educativos y el aprendizaje logrado**, todo el estudiantado expresó que las actividades se relacionaban estrechamente con los contenidos a abordar y, por ende, coadyuvaban a su aprendizaje. La mayoría destacó que trabajar los materiales dispuestos en el aula virtual les permitía llegar a la clase presencial mejor preparados para poner en práctica los contenidos, fomentando en gran medida el desarrollo de la capacidad comunicativa. Uno de los estudiantes manifestó que tanto los diálogos y/o presentaciones individuales y grupales en las clases presenciales como los videos/audios que tenían que subir al aula virtual fueron los materiales que más le ayudaron en su proceso de aprendizaje.

La última pregunta indagó acerca de las percepciones respecto del **uso que se hizo de las tecnologías** para la implementación de la asignatura. La totalidad de las/los participantes coincidió en que el uso de tecnologías les pareció muy beneficioso y novedoso. Además, señalaron que el aula virtual de la materia estaba bien organizada y les brindó un abanico de recursos muy amplio, como así también de actividades para practicar. Algunos/as estudiantes expresaron que la variedad de recursos tecnológicos aportó dinamismo para aprender de una forma diferente. Asimismo, otros destacaron la importancia de las tecnologías para la comunicación entre pares y con las docentes.

## 5. Conclusiones

En esta narración nos centramos en un aspecto de la experiencia de aprendizaje que tuvieron las y los estudiantes de inglés Comunicacional; específicamente abordamos sus percepciones respecto a los materiales educativos dispuestos para el aula virtual y trabajados en las clases presenciales y su relación con el aprendizaje. A partir del análisis de los resultados de la encuesta realizada al final del cursado, pudimos obtener una retroalimentación de parte de las y los estudiantes acerca del primer dictado de la materia.

En relación a los materiales del aula virtual, se identificó una marcada preferencia por los videos explicativos y los ejemplos de diálogo, aunque los videos y audios de producción propia fueron los señalados como más difíciles y, en consecuencia, los menos preferidos. En cuanto a

los materiales dispuestos para el aula presencial, la mayoría del estudiantado prefirió las explicaciones de las docentes y las actividades de *role play* o simulaciones de diálogos en contexto, mientras que identificaron como más difíciles las actividades que involucraron audio o video con ejercicios de comprensión.

Tanto los materiales de audio y video con ejercicios de comprensión como la producción de videos o grabaciones de audios propios son actividades que involucran mayormente procesos cognitivos de orden superior, según la taxonomía de Bloom, y conllevan una mayor demanda de esfuerzo y habilidades. En este sentido, es lógico y esperable que el estudiantado no haya preferido estas actividades, especialmente si estaban alojadas en el aula virtual y suponían su realización de manera autónoma. Desde una mirada didáctica del aprendizaje de una lengua extranjera, consideramos que este tipo de actividades son fundamentales para el desarrollo de las habilidades de escucha y habla principalmente, por lo que no sería beneficioso descartarlas. Sin embargo, resulta necesario repensar la cantidad y distribución de este tipo de materiales, así como rever su diseño, de modo que aquellos que implican poner en marcha habilidades cognitivas de orden superior se lleven a cabo mayormente en la clase presencial, minimizando de este modo la posibilidad de que las y los estudiantes no realicen estas tareas por resultarles demasiado complejas para su aprendizaje autónomo.

Los materiales seleccionados fueron calificados de manera altamente positiva por la totalidad del grupo de estudiantes, destacando la efectividad de los mismos para comprender y poner en práctica los contenidos de manera integral y para focalizar en el desarrollo de la oralidad en las clases presenciales. Asimismo, expresaron que la dinámica de las clases y la selección de una amplia variedad de materiales educativos contribuyeron a incrementar la motivación y fomentaron la pérdida de temores e inhibición. Esto logró enriquecer el dictado de la asignatura, ya que, si bien muchos materiales educativos tenían carácter obligatorio, todos apuntaron a favorecer la participación y el cumplimiento de las actividades.

Se observó a través de las encuestas que hubo materiales que fueron mejor recibidos que otros. Sin embargo, dada su variedad, en muchas ocasiones las y los estudiantes pudieron escoger el material que más se adaptaba a sus estilos y preferencias de aprendizaje, por lo que, en términos generales, las y los estudiantes expresaron un elevado grado de satisfacción con la asignatura.

Estas fortalezas enunciadas por las y los estudiantes coinciden con resultados de investigaciones previas discutidas en el marco conceptual en cuanto a la efectividad del modelo de Aula Invertida para el aprendizaje de inglés, la posibilidad de desarrollar la oralidad y el grado de satisfacción manifestado por el estudiantado. Así, desde la mirada de las y los estudiantes, los materiales educativos propuestos en el marco del modelo de Aula Invertida han transformado las dinámicas del aprendizaje de inglés mediado por tecnologías tanto en el aula virtual como en las clases presenciales. Resulta de interés seguir indagando y evaluando acerca de las maneras de fortalecer las estrategias del modelo, especialmente en lo que concierne a la selección, diseño, o curación de materiales educativos y su implementación en las clases. Investigaciones de este tipo permiten, entre otras, profundizar la práctica de estas

metodologías emergentes en su contexto particular, fomentar su uso en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas y evaluar su aplicabilidad en diferentes disciplinas.

## 6. Contenidos complementarios

### 6.1 Imágenes

- *Figura 4. 1. Materiales que favorecieron el aprendizaje en aula virtual*
- *Figura 4. 2. Materiales que favorecieron el aprendizaje presencial*
- *Figura 4. 3. Materiales que tuvieron un menor impacto aula virtual*
- *Figura 4. 4. Materiales que tuvieron un menor impacto presencial*
- *Figura 4. 5. Materiales que no les gustaron del aula virtual*
- *Figura 4. 6. Materiales que les resultaron más difíciles del aula virtual*
- *Figura 4. 7. Materiales que no les gustaron de la presencialidad*
- *Figura 4. 8. Materiales que les resultaron más difíciles de la presencialidad*
- *Figura 4. 9. Materiales que les resultaron más fáciles del aula virtual*
- *Figura 4. 10. Materiales que les resultaron más fáciles de presencialidad*

## 7. Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y Rojas Soriano R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto.
- Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L., y Aburto Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), pp. 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Avello Martínez, R., López Fernández, R., Cañedo Iglesias, M., Álvarez Acosta, H., Granados Romero, J. F., y Obando Freire, F. M. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, 11(4), pp. 450-457.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Cabrera-Solano, P. y Castillo-Cuesta, L. (2018). Aplicación de la metodología de aula invertida en la enseñanza de la destreza de escritura en inglés como lengua extranjera. Un estudio de caso en Ecuador. En Lopez-García, C. y Manso, J. (Eds) *Transforming Education for a Changing World* (pp.260-271). Adaya Press.



- Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), pp. 295-318. <https://doi.org/10.1387/zer.2636>
- Evseeva, A. y Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 205 - 209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- Feria Llerena, K. (2019). Aplicación del modelo pedagógico Flipped Classroom para la enseñanza aprendizaje de la gramática en inglés en los estudiantes de intermedio de la Universidad Católica San Pablo, Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9436>
- García Gómez, A. (2019). Flipped learning en el aula universitaria: aprendizaje acelerado, percepción del proceso de aprendizaje y autoestima del estudiante. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45(2), pp. 227-246. <http://dx.doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39115>
- García Rangel, M., y Quijada Monroy, V. D. C. (2015). *El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC: experiencia de aprendizaje con docentes*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional SOMECE, realizado el 11,12 y 13 de marzo de 2015 en México, D.F.
- Gasaymeh, A. (2018). A study of undergraduate students' use of Information and Communication Technology (ICT) and the factors affecting their use: a developing country perspective. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), pp. 731-1746. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85118>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), pp. 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), pp. 41-72. <https://doi.org/10.15702/MALL.2015.18.3.41>
- López García, J. C. (2014). La Taxonomía de Bloom y sus Actualizaciones. Eduteka. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Martínez Olvera, W., Esquivel Gámez, I., y Martínez Castillo, J. (2015). *Acercamiento teórico-práctico al modelo de Aprendizaje Invertido*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado en Septiembre de 2015 en Tlaxcala, México. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2653.6087>
- Merla González, A. y Yáñez Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(16). <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>

- Monteros Altamirano, I. M. (2016). *Uso de actividades basadas en el modelo flipped classroom para el desarrollo de la competencia léxica en inglés* (Tesis de maestría).  
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/8866/1/T-UCE-0010-1022.pdf>
- Ortega-Auquilla, D., Vázquez Avilés, P., Pacheco Saetama, D., y Benalcázar Bermeo, J. (2020). Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: Innovando y fomentando la interacción oral de estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 5(1), pp. 838-867.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/1266/2245>
- Pangrazio, L., Godhe, A-L., y López Ledesma, A. G. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6), pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177%2F2042753020946291>
- Reina Zambrano, J. (2019). El uso del Aula Invertida como Estrategia Metodológica innovadora en la Asignatura de Inglés en noveno Año de Educación Básica del Colegio Fiscal "Eloy Alfaro" de la ciudad de Esmeraldas. (Tesis de doctorado)  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1958>
- Rodríguez Vélez, M. y Cedeño Macías, L. (2020). Flipped Classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 51(5), pp. 565-584.  
<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i1.1958>
- Sabino, Carlos (1992). *El Proceso de la Investigación*. Panapo.
- Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A., y Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 195-213.  
<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección Campus Virtual.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.p>
- Vidal Vargas, T. V. (2019). *El Aula Invertida en el logro de competencias de los estudiantes del curso de Inglés Súper Intensivo III de un Centro de Idiomas, Lima, 2018* (tesis de grado).  
<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2363>